



Doutoramento em Ciências da Educação

CONTRIBUTO PARA O ESTUDO DA IDENTIDADE DOCENTE

Autoperceções dos professores do ensino particular e cooperativo, o papel da ética e a mediação da autoestima e dos relacionamentos no compromisso afetivo do professor com a escola e a profissão.

MANUEL ROMUALDO CEPEDA GRANJO

Dissertação de Doutoramento
em Ciências da Educação,
especialidade em Psicologia e
Educação, realizada sob a
orientação do Prof. Doutor
Francisco José Brito Peixoto,
apresentada ao ISPA-Instituto
Universitário de Ciências
Psicológicas, Sociais e da Vida

Lisboa, 2015

Dedico este trabalho ao meu irmão Alcino, Senhor Professor Alcino como era tratado por todos, e aos seus colegas professores que em períodos difíceis da sua vida mostraram ser verdadeiros professores cuidadores.

AGRADECIMENTOS

O meu sentido agradecimento ao Prof. Doutor Francisco José Brito Peixoto, pelo apoio prestado na orientação deste estudo, expresso em sábios conselhos e na disponibilidade e incentivo sempre manifestados, que me permitiram chegar ao fim desta longa caminhada.

Agradeço, também, aos meus colegas do seminário de doutoramento da Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação, do ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, pela troca de ideias e reflexões conjuntas.

Por fim, agradeço a todos os professores do Ensino Particular e Cooperativo que participaram voluntariamente nesta investigação, em particular aos professores das escolas maristas portuguesas.

ÍNDICE

RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUÇÃO.....	1
I. REVISÃO DE LITERATURA	13
1. A Identidade Profissional Docente	13
2. A dimensão ética da identidade profissional docente.....	23
3. O autoconceito profissional docente.....	50
4. A autoestima	57
5. A Competência profissional percebida do professor	70
6. A satisfação de necessidades psicológicas básicas no trabalho do professor .	84
7. O compromisso do professor	96
II. PROBLEMÁTICA	109
A proposta do estudo	112
Operacionalização das variáveis.....	134
Plano do estudo.....	139
III. CONSTRUÇÃO, ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS	141
Escala de orientação ética do professor	143
Escala de autoconceito profissional do professor	151
Escala de autoestima.....	168
Escala de competência profissional percebida do professor.....	175
Escala de satisfação de necessidades básicas no trabalho do professor	182
Escala de compromisso com a escola e escala de compromisso com a profissão	189
Síntese.....	202
IV. CARACTERIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO	207
Participantes e procedimentos de recolha de dados.....	207
Análise estatística e apresentação dos resultados das variáveis em estudo	208
Discussão dos resultados	215

V. ANÁLISES DIFERENCIAIS EM FUNÇÃO DO GÊNERO, DA ORIENTAÇÃO RELIGIOSA E OS ANOS DE SERVIÇO	221
Orientação ética do professor em função do gênero, da orientação religiosa da escola e os anos de serviço	221
Autoconceito profissional docente em função do gênero, da orientação religiosa da escola e os anos de serviço.....	223
A competência percebida do professor em função do gênero, da orientação religiosa da escola e os anos de serviço	232
A satisfação de necessidades psicológicas básicas no trabalho do professor (autonomia e relacionamento) em função do gênero, da orientação religiosa da escola e os anos de serviço	235
A autoestima dos professores em função do gênero, da orientação religiosa da escola e os anos de serviço	236
O compromisso do professor com a escola em função do gênero, da orientação religiosa da escola e dos anos de serviço	238
O compromisso com a profissão em função do gênero, da orientação religiosa da escola e os anos de serviço	241
Discussão dos resultados	242
VI. RELAÇÕES ENTRE A ORIENTAÇÃO ÉTICA, COMPETÊNCIA PROFISSIONAL PERCEBIDA, SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES DE AUTONOMIA E RELACIONAMENTO, AUTOESTIMA, COMPROMISSO COM A ESCOLA E A PROFISSÃO.....	253
Apresentação e discussão dos resultados.....	254
VII. CONCLUSÕES	265
REFERÊNCIAS	283
ANEXOS	335

RESUMO

O presente estudo investiga as relações entre a orientação ética, a satisfação das necessidades de autonomia e relacionamento e a competência percebida, no sentido de perceber como estas variáveis interagem e se influenciam entre si, na expectativa de que a dimensão ética produza efeitos importantes na motivação intrínseca, na autoestima e no compromisso do professor com a escola e a profissão.

No primeiro objetivo pretendeu-se conhecer as percepções dos professores do ensino particular e cooperativo em fatores associados à identidade profissional e, num segundo objetivo, analisar as diferenças introduzidas pelo género, pela experiência e orientação religiosa da escola. O terceiro objetivo centrou-se na testagem de um modelo de relações entre variáveis associadas à identidade docente.

Dos sete instrumentos utilizados para avaliar os construtos em estudo, a escala de orientação ética do professor e a escala de competência profissional percebida foram por nós construídas, enquanto as cinco restantes resultaram de processos de adaptação de outras escalas. Nos estudos de validação realizados as escalas mostraram propriedades psicométricas adequadas.

Num primeiro estudo utilizámos os dados de uma amostra de 201 professores portugueses, de duas escolas privadas da zona de Lisboa, e num segundo os dados de uma amostra constituída por 450 professores, de escolas privadas distribuídas pelo território nacional e ilha da Madeira.

No que concerne ao primeiro objetivo, os professores apresentam percepções elevadas em todos os fatores avaliados, à exceção da dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa, no compromisso normativo e instrumental com a escola, onde revelaram autopercepções de valor moderado.

Quanto ao segundo objetivo, os resultados obtidos permitem verificar a existência de diferenças introduzidas pelo género, com as professoras a expressarem autopercepções mais favoráveis na orientação ética, na dimensão relação com os colegas e satisfação, nas competências profissionais e de conduta e no compromisso afetivo com a escola. O tempo de serviço introduz diferenças no autoconceito profissional e em algumas das suas dimensões – à medida que aumenta a experiência os professores percecionaram-se como significativamente mais competentes nas dimensões aceitação de riscos e iniciativas e na relação com os alunos, sendo que nesta se verifica apenas uma diferença significativa entre o grupos menos experiente e experiente - e enquanto o compromisso afetivo com a escola aumenta com a experiência, favorecendo o grupo mais experiente, o compromisso instrumental diminui. A variável orientação religiosa da escola introduz diferenças na relação com os alunos, na dimensão satisfação e no compromisso afetivo, favorecendo os professores das escolas com orientação religiosa.

Relativamente ao terceiro objetivo, os resultados obtidos no modelo de relações proposto, testado através de modelos de equações estruturais, mostram relações significativas entre as variáveis em estudo, destacando-se o facto de a orientação ética produzir efeitos significativos sobre os demais fatores de identidade docente; o papel mediador da autoestima entre as variáveis motivacionais e o compromisso com a profissão e a mediação da satisfação da necessidade de relacionamentos da orientação ética com o compromisso afetivo com a escola e a competência como mediadora entre a orientação ética, a autonomia e a autoestima.

Este estudo acrescenta algum conhecimento útil à identidade docente principalmente ao evidenciar a importância da ética na ação dos professores.

Palavras chave: Identidade docente; ética; satisfação de necessidades; compromisso

ABSTRACT

This study investigates the relationship between the ethical orientation, the accomplishment of autonomy and relationship needs and the perceived competence, to try to understand how these variables interact and influence each other in the expectation that the ethical dimension will have major effects on intrinsic motivation, self-esteem and the teacher's commitment to the school and the profession.

The first objective was to know the perceptions of the private and cooperative education teachers on factors related to professional identity and a second objective was to analyse the differences introduced by gender, experience and school religious orientation. The third objective focused on testing a model of relationships between variables associated with teacher identity.

Of the seven instruments used to assess the constructs under study, the ethics teacher orientation scale and professional perceived competence scale were built by us, while the remaining five were the result of adaptation of other scales processes. In validation studies conducted, scales showed adequate psychometric properties.

In a first study, we used data from a sample of 201 Portuguese teachers, from two private schools in the Lisbon area, and a second study data from a sample of 450 teachers from private schools all around Portugal and the island of Madeira.

Regarding the first objective, the teachers had high perceptions in all evaluated factors except for the level of school participation and relationship with the educational community in the normative and instrumental commitment to the school, where they revealed self-perceptions of moderate value.

As far as the second objective is concerned, the results obtained showed that there are differences introduced by gender, whereas female teachers express more favourable self-perceptions in ethical orientation, professional knowledge and conduct, in meeting the need of autonomy and competence and in the affective commitment to the school. The service time introduced differences in professional self-concept and some of its dimensions - with increasing experience the teachers perceived themselves as significantly more competent in the dimensions of accepting risks and initiatives and in the relationship with students, in which the latter showed a significant difference merely between the least experienced and the experienced groups; and, finally, as the affective commitment increases with experience, favouring the more experienced group, the instrumental commitment decreases. The variable school religious orientation introduced differences in the relationship with students and satisfaction and in the affective commitment, favouring teachers in schools with religious orientation.

As for the third objective, the results obtained in the proposed relationship model, tested through structural equation models, showed significant relationships between the variables under study, highlighting the fact that the ethical orientation has significant effects on the other teacher identity factors and the mediating role of self-esteem among the affective variables and the commitment to the profession, and the need for relationships between the ethical orientation and the affective commitment to the school, and the perceived competence among ethical orientation and the need for autonomy and self-esteem.

This study adds some useful knowledge to teacher identity mainly by highlighting the importance of ethics in teachers' practices.

Keywords: Teacher identity; Ethics; Satisfaction needs; Commitment

INTRODUÇÃO

A partir da segunda metade do século XX, com particular incidência a partir dos anos oitenta, a sociedade tem sofrido profundas mudanças no domínio social, económico e tecnológico. As mudanças na estrutura familiar, a massificação do ensino, a desvalorização da imagem do professor, as modificações no mercado de trabalho, a rapidez e a imprevisibilidade das mudanças, o acesso à informação e ao conhecimento, e os valores sociais emergentes são algumas das características da sociedade contemporânea.

Muitas das tensões que atualmente se vivem no sistema educacional expressam estas transformações sociais e as novas e consequentes exigências que se colocam às escolas e aos professores para a formação integral das novas gerações.

Este período de grandes mudanças e imprevisibilidade que estamos a viver e que muitos consideram vir acompanhado de um acentuado relativismo ético, sem valores claros e em que a maioria das pessoas vive num vazio do ponto de vista ideológico (e.g., Lipovetsky, 1989; Lipovetsky & Serroy, 2010; Lipovetsky & Juvin, 2011) acabam por influenciar o trabalho dos professores. Consequentemente, a superação deste estado de espírito pós-moderno exige uma reflexão ética aos professores de forma a repensar algumas das prioridades da educação nas escolas. Cada vez se torna mais urgente a afirmação de valores perenes como o da dignidade humana e a defesa de princípios que salvaguardem os direitos das futuras gerações. É tempo de assumir responsabilidades já que ao professor compete apontar caminhos, sendo certo, como refere Ceia (2002), «que em poucas profissões se exige tanto de um profissional em termos éticos e talvez em nenhuma outra ocupação existam tantos objetivos decretados para o registo da identidade do professor.» (p. 11). O indivíduo à medida que persegue a sua vocação e cumpre o seu papel de cidadão deve exibir uma «mente ética», no cumprimento das suas responsabilidades enquanto trabalhador e cidadão (Gardner, 2006). É este o desafio da educação integral. Como refere Victoria Camps (1994), apoiada na noção de cidadania de Cortina (2006), não temos um modelo de pessoa ideal porque o nosso mundo é plural, mas contamos com um conjunto de valores universais, os direitos fundamentais declarados universais em 1984, que possuem a força de orientar a nossa ética individual e coletiva.

Às escolas e aos professores é-lhes pedido/exigido que inovem e se renovem de modo a dar resposta a tão rápidas e imprevisíveis mudanças. Porém, muito embora as mudanças ocorridas na sociedade em geral e em particular na profissão docente – diversificação de funções e papéis, o aumento de responsabilidades e a redefinição de identidades (Maroy, 2005) -, um aspeto tem permanecido imutável, com significações diversas ao longo dos tempos: o carácter indubitavelmente ético da docência. Há contudo uma tendência na investigação educacional para retratar a docência como moralmente neutra, em que o principal papel do professor - a sua principal responsabilidade - consiste na transmissão de conhecimento e no desenvolvimento das capacidades intelectuais dos seus alunos, os aspetos que podem ser objetivamente avaliados (Sabbagh, 2009).

Autores contemporâneos, com relevância no contexto educacional, como, por exemplo, Fenstermacher (1990, 1999, 2010), Gordon, Perkin, Sockett e Hoyle (1985), Korthagen, (2001, 2004) e Soder (1990), associam esta «retórica da profissionalização dos professores» a uma necessidade de reforçar o prestígio do ensino na sociedade (Sabbagh, 2009).

No ensino estão sempre presentes questões relativas ao que é justo, correto, razoável e virtuoso (Fenstermacher, 1990). Tanto os objetivos do professor como os meios que utiliza possuem características morais. Os factos não dizem apenas o que o professor deve dizer, tem de recorrer à argumentação moral. Um professor sem um propósito moral não tem objetivo, fica tão recetivo à civilidade e ao mal como ao bem (Martikainen, 2001; Fenstermacher, 1990; Sockett, 2008, 2012).

Portanto, ensinar não é um «conjunto de performances mecânicas julgados pela qualidade do produto» (Sockett, 1993), mas uma «missão de servir» ou «vocação» (Hansen, 2001), que tem subjacente uma variedade de fins morais (Fenstermacher, 1990; Soder, 1990; Veugelers & Oser, 2003).

É sabido que a educação é a socialização das gerações e uma possibilidade de impulso à transformação. Por isso, “a sociedade contemporânea tem na escola um lugar privilegiado para a concretização do ideal de humanidade construído em torno dos valores da democracia, da justiça, da paz e da solidariedade” (Batista, 2005, p. 98).

Este pensamento educacional contemporâneo tem raízes em pensadores da Antiguidade, como, por exemplo, Platão (1976), que criticava a educação de seu tempo

por não visar a formação de governantes cidadãos, tratando-se, portanto, de uma instrução descomprometida com o interesse comum. Posteriormente, este pensamento foi também subscrito por pensadores modernos, como Rousseau (2004) e Dewey (1960). Do primeiro, há a relevar o seu método educacional que valoriza o desenvolvimento da criança, tendo em conta a temporalidade e as necessidades de aprendizagem da mesma, e cuja finalidade é o desenvolvimento sensorial, mental e moral do ser humano. Das teses de Dewey (1960) destacamos um dos princípios fundamentais da sua pedagogia - o princípio da democracia, a partir do qual «as escolas se deviam organizar como pequenas comunidades democráticas, empenhadas no desenvolvimento de atividades socialmente úteis, capazes de terem um impacto positivo no desenvolvimento dos valores democráticos» (p.51).

Assim, de acordo com esta abordagem, o papel de transmitir conhecimento pelo ensino é inseparável da sua dimensão ética (Ball & Wilson, 1996; Goodlad, Soder, & Sirotnik, 1990; Korthagen, 2004; Sockett, 2012). No ensino não está apenas em causa a preparação dos alunos relativamente a matérias/conteúdos necessárias/os para as suas ocupações futuras, mas também o seu desenvolvimento como pessoas eticamente irrepreensíveis e cidadãos ativos numa sociedade democrática (e.g., Carr, 2006; Korthagen, 2004; Noddings, 2002a; Sockett, 1993, 2008, 2012).

Os aspetos éticos da atividade docente, quer os relacionados com a conduta ética do professor, quer com o desenvolvimento ético dos alunos, bem como a componente ética da formação, têm sido progressivamente especificados na legislação portuguesa, mais concretamente na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). Por outro lado, «a importância desta temática na formação inicial e contínua dos professores acentuou-se com as últimas alterações curriculares do ensino básico, as quais concederam à educação para a cidadania uma dimensão transversal e transdisciplinar, acentuando-se a necessidade de todos os professores integrarem esta dimensão no seu ensino.» (Marques, 2002, p. 11).

Recentemente o Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei 43/2007 de 22 de fevereiro) apresenta a Formação Cultural, Social e Ética como uma das componentes de formação. Este documento tem merecido severas críticas pela sua exaustão e inoperacionalidade (e.g., Ceia, 2002).

Pelas razões atrás aduzidas, acrescidas do conhecimento científico que se tem vindo a constituir no domínio da formação de professores, estamos de acordo com Estrela et al. (2009), Sabbagh (2009) e Seíça (2011), relativamente à necessidade de se continuar a apostar na investigação de problemáticas relacionadas com o pensamento e a atuação ética dos professores, enquanto dimensões centrais da atividade docente.

Aceitando como premissa que a ética é uma ferramenta básica para a participação na vida coletiva e social e atendendo aos múltiplos desafios da contemporaneidade a formação dos professores e a investigação neste domínio assumem particular relevância.

Esta reflexão e questionamento são particularmente importantes quando se constata uma certa indefinição ética cuja origem remete para uma certa conflitualidade entre correntes éticas inseridas na modernidade (fundamentação racional de valores e sua universalidade) e correntes inseridas no espírito pós-modernista que criticam essa racionalidade e negam a existência de valores universais (Seíça, 2011).

Porém, de acordo com os estudos realizados com professores portugueses, “os valores que enformam a ética profissional do professor são valores socialmente apreciados e, se veiculados no dia a dia através da ação pedagógica, poderão fazer do professor um modelo axiológico para o aluno e um fator harmónico da escola” (Estrela, 2010, p.82). Esses valores, que os professores dizem ser importantes, revelam uma face humanizada da sua conduta, onde o respeito pelo outro está aliado ao sentido de responsabilidade e à orientação para a solicitude.

Concomitantemente, o papel dos professores tem-se modificado de forma acelerada e os problemas vivenciados pelos professores vão para além das mudanças ocorridas na sua atividade. É muito possível que o/a maior constrangimento/tensão derive do contexto de incerteza e das permanentes controvérsias vividas nas escolas que reenviam para mudanças constantes que os professores têm de fazer no seu trabalho (e.g., Hargreaves, 1994, 2000, 2003; Mayer, 2003; Marchesi, 2008).

O aumento das exigências sobre o professor e a forma como o ensino está organizado - a organização dos tempos letivos e a distribuição do trabalho docente (...) - permanece inalterado, como se nada de relevante tivesse ocorrido, sobrecarregando e gerando insatisfação nos professores.

Estas exigências sobre os professores vêm acompanhadas de uma rutura do consenso social sobre a educação e do aumento de contradições no ensino. Parece estar em causa a resolução de um novo/velho dilema - o acentuar da pressão através da manutenção e o reforço das políticas de controlo ou de priorizar a inovação centrada numa escola reconhecida e autónoma, assumida com uma verdadeira comunidade profissional de aprendizagem. Ou, como sublinha Maroy (2008), o que está em causa é uma política de regulação pós burocrática dos sistemas de ensino, que se substancie em proporcionar uma ampla autonomia às escolas e num controlo dos resultados.

Por outro lado, a sociedade exige que os professores sejam "trabalhadores do conhecimento" com a experiência e capacidade de desenvolver, ampliar e aplicar novos conhecimentos (Hargreaves, 2003; Mayer, 2003). Para que a educação seja um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida, exige-se do professor um significativo reportório de competências, que o capacitem para a resolução de problemas emergentes (Perrenoud, 2000).

Acresce que, pelo trabalho que desenvolvem nas escolas, os professores têm um papel preponderante na educação dos futuros membros da sociedade, promovendo o desenvolvimento económico e o bem-estar das sociedades (Razak, Darmawan, & Keeves, 2009). É sabido, que nas últimas décadas, a escola tem acumulado um excesso de espetativas e solicitações que ultrapassam em muito o âmbito da sua missão, em consequência da incapacidade revelada por parte de determinados setores da sociedade em se adaptar a novas realidades sociais emergentes. Daí um apelo, por vezes desmesurado, ao compromisso dos professores para responder a essas solicitações, que extravasam em muito as suas atribuições. Assim, o compromisso do professor aparece como a capacidade do professor para responder à mudança das solicitações geradas pelo atual contexto educativo, assumindo-se como uma das principais características do professor que influencia o seu êxito profissional, neste tempo de mudança (Crosswell, 2006). Adicionalmente, o compromisso do professor tem sido considerado como um fator crítico para a melhoria do ensino (Day, 2004, 2007; Nias, 1981; Park, 2005).

Reyes (1980), num dos primeiros estudos sobre o compromisso realizados com professores, identificou um conjunto de características positivas de um professor altamente comprometido, um professor que nomeadamente: i) revela pontualidade e realiza um maior número de horas de trabalho – mostra relutância em deixar o local de

trabalho; ii) mostra dedicação e disponibiliza mais tempo para as atividades extracurriculares; iii) realiza um trabalho de melhor qualidade; iv) influencia o desempenho dos alunos; iv) acredita e age de acordo com os objetivos da escola e do sistema educativo; v) desenvolve esforços para além do interesse pessoal; e vi) manifesta intenção de continuar a ser um elemento do sistema escolar.

Nias (1981), num dos estudos mais citados, realizado com professores do primeiro ciclo, considera que o atributo que define o bom professor é o seu elevado nível de comprometimento com a escola e com os alunos. Assim sendo, o compromisso do professor assume-se como um fator crítico para a melhoria da qualidade do ensino, o que por sua vez, de acordo com Darling-Hammond (2000) e Dannetta (2002), tem uma grande influência no rendimento escolar dos alunos. Day (2006) acrescenta que o compromisso do professor é importante porque é um fator significativo da qualidade do professor, na sua capacidade em adaptar-se às mudanças, no tipo de relação que estabelece com os alunos e na obtenção de bons resultados no ensino-aprendizagem. Não é demais acentuar que ensinar é um trabalho complexo e que os professores necessitam de manter altos níveis de compromisso para responder ao que lhes é solicitado. Na mesma linha, Park (2005) refere que a melhoria da qualidade da educação exige o reconhecimento e o incremento do profissionalismo docente para melhor responder às necessidades dos alunos. Daí que o estudo dos fatores que influenciam os níveis de compromisso dos professores com a escola e os sistemas de ensino em geral deva ser um foco importante para a investigação na esperança de que possa contribuir para a introdução de reformas e gerar mudanças na sala de aula, nas escolas e nos sistemas nacionais de ensino (Razak, Darmawan, & Keeves, 2009).

Portanto, é praticamente um dado adquirido que a qualidade em educação não pode atingir-se sem o esforço e a dedicação de professores altamente comprometidos.

Mau grado as razões acima enunciadas, Somech e Bogler (2002), Razak, Darmawan e Keeves (2009), Reyes (1990) chamam a atenção para a existência de muito pouca pesquisa sobre o compromisso dos professores e outros profissionais de educação. Paradoxalmente, o estudo do compromisso tem sido objeto de estudo e produtor de uma grande quantidade de investigação no campo das organizações não escolares e noutras ocupações que não a dos professores (Brown, 1996; Lok & Crawford, 2001; Reyes, 1990). Este facto é geralmente atribuído às dificuldades que os

investigadores têm tido, até recentemente, para aceder ao mundo/ à privacidade dos professores e das escolas que os inibe/impede de realizar as suas pesquisas. Como consequência, Razak, Darmawan e Keeses (2009) constataam que ainda não foi possível identificar cabalmente os fatores que influenciam os níveis de comprometimento dos indivíduos ou grupos, bem como os efeitos de interação entre os grupos e os indivíduos dentro dos grupos. Do mesmo modo, não foi ainda possível examinar empiricamente as influências do compromisso do professor, tanto a nível individual como grupal, nos resultados escolares, na participação, manutenção na profissão, atitudes e valores.

Contudo, como enfatiza Crosswell (2006), a partir de uma exaustiva revisão de literatura efetuada, podemos afirmar que o compromisso do professor é um fenómeno crucial para a educação. Carece, todavia, de um estudo mais aprofundado pela sua ligação a conceitos como a qualidade do ensino, a adaptação do professor, a presença docente, a satisfação dos professores, ao desejo de permanecer na profissão, ao clima de escola, às atitudes e aos resultados escolares dos alunos (Dannetta, 2002; Firestone & Pennell 1993; Graham, 1996; Riehl & Sipple, 1996; Rosenholtz, 1989; Singh & Billingsley, 1998; Tsui & Cheng, 1999).

Decorre do que foi dito que as mudanças ocorridas nas últimas décadas têm gerado ambiguidades e contradições na situação profissional dos professores. A identidade profissional docente não está imune à influência de fatores afetivo-emocionais, cognitivos e sociais. O estudo da identidade profissional docente continua a manifestar interesse por parte das comunidades científicas, por se acreditar que o seu estudo pode contribuir para o desenvolvimento profissional e para desencadear processos de mudança e consequente melhoria da profissão docente. Como referem Beijard et al. (2004), o desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto. Neste momento, parece estar a assistir-se a uma revisão do conceito de identidade profissional docente (Boliver, 2006). Acrescentando o autor que, e passo a citar, «as mutações das últimas décadas geraram ambiguidades e contradições na situação profissional dos professores. A crise da identidade profissional docente deve ser entendida no quadro de um certo desmoronamento dos princípios da modernidade, que davam sentido ao sistema escolar» (2006, p. 13).

Como refere Sachs (2012) o trabalho docente é exigente do ponto de vista emocional, intelectual e político, e é caracterizado pela complexidade em termos de conhecimentos, gestão de sala de aula e destrezas de ensino, como refere Day (2004). O trabalho dos professores tem sofrido mudanças constantes e exigências crescentes com repercussões nas suas identidades e no seu profissionalismo (e.g., Flores, 2011, 2014a), em contextos marcados por uma «cultura de performatividade», numa lógica de regulação como mediação e controlo, induzindo um ambiente de desconfiança e uma diminuição da autonomia docente (Flores, 2014a). Por isso, diversos autores têm alertado para o facto de que essas opções têm ampliado os dilemas dos professores, o que por sua vez os obrigará a renovar o seu profissionalismo no sentido da transformação das suas identidades (e.g., Bem-Peretz, 2012; Flores, 2014a; Lo, 2012).

Constata-se, portanto que nos últimos cinquenta anos e de uma forma mais acelerada e acentuada na última década, a profissão docente se foi tornando crescentemente complexa, mobilizando intensamente as dimensões sócio-emocionais e éticas da profissão. Daí que a investigação nesta área possa trazer benefícios para delinear ações que possam contribuir para o desenvolvimento ético e emocional dos docentes, condição fundamental para o seu-bem estar profissional e da sua capacidade de educar os alunos de uma forma integral. Nunca é demais realçar que a educação ética e afetiva é promotora de uma personalidade equilibrada e uma boa adaptação a um mundo altamente competitivo e conflitual (Estrela & Marques, 2008).

É sabido que na base das crises sociais e ambientais há problemas éticos, como problemas de afetos e de insensibilidades para com os outros. Por outro lado, a promoção do desenvolvimento éticomoral e emocional dos alunos é um dos grandes objetivos da escola para o séc. XXI, desde que a educação moral não se substitua à ética do conhecimento e o conhecimento não se reduza ao rendimento (Delors, 1996; Estrela, 2010; Gardner, 2006; Morin, 2001).

Partimos para esta investigação com a convicção de poder vir a contribuir, dentro das nossas limitações, para a produção de algum saber útil sobre a identidade dos professores, algo que no futuro lhes permita refletir sobre si próprios e sobre as suas práticas, no contexto da sua formação e desenvolvimento profissional e aceitando o pressuposto que os professores são pessoas que desenvolvem a sua atividade profissional com e para pessoas (alunos), credores de um passado, um presente e de um

futuro que os constitui, um percurso diacrónico com assinalável evolução (Borges, 2007).

A partir da análise das perceções expressas pelos professores do Ensino Particular e Cooperativo, sobre alguns dos construtos teóricos, que na literatura revista surgem frequentemente a ela associados; a orientação ética, o autoconceito profissional, a perceção de competência percebida, a satisfação de necessidades básicas no trabalho (de autonomia, competência e relacionamentos), a autoestima, o compromisso com a escola e com a profissão servirão para tentar compreender como as dimensões sócio-emocionais e éticas se podem cruzar com a motivação e contribuir para a autoestima e o compromisso dos professores com a escola e a profissão.

Com este intuito em mente elaborámos três objetivos, que elencamos de seguida: 1º objetivo - conhecer as perceções dos professores do ensino particular e cooperativo através do levantamento/estudo das suas perceções em domínios específicos que se relacionam com a sua identidade profissional e as suas práticas; 2º objetivo - saber em que medida se diferenciam as perceções dos professores relativamente ao género, anos de serviço e orientação religiosa da escola (como variáveis independentes) através de análises diferenciais dos resultados nas medidas utilizadas nesta investigação (variáveis dependentes): orientação ética; autoconceito profissional docente; perceção de competência percebida; satisfação de necessidades básicas no trabalho (de autonomia, competência e relacionamento); autoestima; compromisso com a escola e com a profissão; o 3º e principal objetivo da presente investigação - testar um modelo de relações entre variáveis associada à identidade profissional do professor - a competência profissional percebida, a satisfação de necessidades de autonomia e relacionamento (fatores motivacionais intrínsecos), a autoestima e o compromisso com a escola e com a profissão. No modelo concetual elaborado acrescentámos a essas variáveis a orientação ética, variável algo negligenciada nos estudos de natureza quantitativa. Vamos, portanto, tentar perceber como estas variáveis interagem e se influenciam entre si, na expectativa de que a dimensão ética tenha um efeito nuclear nos fatores motivacionais, na autoestima e no compromisso afetivo do professor com a escola e com a profissão. Pretendemos, igualmente, analisar o papel da autoestima como variável mediadora das relações entre a competência percebida, satisfação de necessidades básicas no trabalho (de autonomia e relacionamento) e o compromisso com a escola e a profissão.

A partir destes objetivos organizámos o presente trabalho em sete capítulos. No Capítulo I, apresentamos o quadro teórico que serviu de base à conceção e realização deste projeto de investigação centrado na identidade profissional docente, através do estudo de seis construtos teóricos a ela associados. A partir da investigação nacional e internacional abordamos, nesta primeira parte, composta por sete subcapítulos, os seguintes construtos: i) a identidade profissional docente, ii) a dimensão ética da identidade profissional docente, iii) o autoconceito profissional, iv) a autoestima, v) a competência profissional percebida, vi) a satisfação das necessidades psicológicas básicas no trabalho do professor, e vii) o compromisso do professor. Este primeiro capítulo inclui, portanto, a revisão de literatura que nos pareceu relevante para contextualizar a problemática da investigação.

No Capítulo II, procuramos fazer a transição da revisão da literatura para a componente empírica. Desta feita, contemplaremos a definição do problema, os objetivos, as questões específicas e as hipóteses do trabalho, sustentadas na revisão de literatura efetuada. O capítulo termina com a operacionalização das variáveis em estudo e com uma breve descrição do plano do estudo.

A segunda parte do trabalho, que inclui a componente empírica, é composta por cinco capítulos, quatro dos quais são dedicados à apresentação e discussão de resultados. Atendendo ao facto de que para esta investigação procedemos à construção e/ou adaptação de vários instrumentos de medida, e para tal termos utilizados duas amostras, não se incluiu nenhum capítulo com a descrição do método. Apresentaremos essa descrição no Capítulo III, para os estudos que levaram à validação dos instrumentos utilizados nesta investigação, e cujos resultados apresentados neste capítulo têm por base estudos de validade interna, de fidedignidade e, num caso, de validade externa. Adicionalmente, todos os instrumentos foram submetidos a uma segunda análise fatorial confirmatória a partir dos dados da amostra principal deste estudo (N=450).

No Capítulo IV, previamente à análise e discussão das variáveis em estudo, que nos permitirão fazer a caracterização das variáveis em estudo, dando respostas às hipóteses e questões específicas levantadas, fazemos uma breve descrição dos participantes que integraram a amostra principal do estudo e a descrição dos

procedimentos utilizados na recolha de dados, que de certa forma já tinham sido abordados no capítulo anterior.

No Capítulo V, apresentamos os resultados da análise diferencial em função do género, da orientação religiosa da escola e dos anos de serviço, para cada uma das sete medidas incluídos no estudo, procurando dar respostas às hipóteses e questões específicas formuladas.

No Capítulo VI, apresentam-se os resultados e respetiva discussão da análise efetuada a um modelo de relações entre as diferentes variáveis associadas à identidade profissional, nomeadamente: a orientação ética (cuidado e justiça), a competência profissional percebida, a satisfação de necessidades de autonomia e relacionamento, a autoestima e o compromisso com a escola e com a profissão, e analisar o papel da autoestima como variável mediadora das relações entre a competência percebida, a satisfação de necessidades básicas no trabalho (de autonomia e relacionamento) e o compromisso com a escola e a profissão.

Por fim, no Capítulo VII, apresentamos as principais conclusões e recomendações da investigação que podem ser objeto de investigações futuras, sem deixar de referir as limitações a superar em futuros estudos.

I. REVISÃO DE LITERATURA

1. A Identidade Profissional Docente

Nunca como hoje a identidade assumiu tanta importância, potenciada por um contexto de acentuadas e aceleradas transformações/mudanças filosóficas, sociais e culturais, com implicações diretas no comportamento das pessoas e em particular dos professores.

Estas mudanças constituem um processo complexo que implica simultaneamente fatores contextuais, que podem ou não ser sustentados por estruturas formativas, e fatores pessoais associados à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional no local de trabalho (Simão, Caetano, & Flores, 2005). A análise à literatura realizada pelas autoras sobre a mudança revelou que «i) a mudança é um processo complexo que pressupõe a interação entre fatores pessoais e contextuais; ii) a mudança é um processo interativo e multidimensional que inclui alterações ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas; e iii) a mudança está intrinsecamente ligada à aprendizagem e ao desenvolvimento» (Simão, Caetano, & Flores, 2005, p. 175).

Contrariamente ao que acontecia com as gerações anteriores, em que a tradição e a religião disponibilizavam uma base sólida de valores que indicavam a direção a seguir (independentemente da conotação positiva ou negativa), a vida das pessoas era vivida segundo determinados padrões que lhes garantia uma certa segurança e esperança no futuro. Na sociedade moderna, este padrão tornou-se mais flexível. Hoje não há apenas uma resposta certa e única sobre o que é certo ou errado, e o que vale ou não vale. As deliberações a tomar são da responsabilidade de cada um. Daí ser tão importante que cada pessoa conheça a sua própria identidade, para melhor discernir o que valorizar e assim viver uma vida com mais significado (Baumeister, 1991; Schlegel, Hicks, Arndt, & King, 2009).

A identidade

A identidade compreende as características que nos identificam como pessoa e que nos permitem responder à questão: Quem sou eu? É ela que define a nossa idiossincrasia, as características que nos tornam pessoas únicas, os nossos gostos e

interesses e que orienta as nossas decisões e nos permite projetar o futuro. Para a construção da identidade contribuem a identidade pessoal, a identidade social e a identidade cultural. (e.g., Palma & Lopes, 2012). Para o desenvolvimento da identidade pessoal confluem as características físicas e psicológicas, as atividades que privilegiamos, as nossas paixões e as pessoas com quem mais gostamos de estar, características que nos tornam únicos e distintos das outras pessoas (Palma & Lopes, 2012). Para o estudo da identidade pessoal muito contribuiu o psicólogo americano Erik Erikson (1959, 1968), com a sua teoria das oito fases de desenvolvimento psicossocial (da infância até à idade da reforma), centrando o foco das suas investigações nos aspetos psicossociais do desenvolvimento humano. Erikson (1959) elegeu como conceito nuclear do desenvolvimento psicossocial a noção de «crise» ou «conflito» psicológico. De acordo com o autor, quando este conflito psicológico - que surge em cada uma das oito fases do desenvolvimento psicossocial - é resolvido de forma eficaz emergem virtudes humanas que vão qualitativamente melhorando ao longo da vida, contribuindo decididamente para o desenvolvimento equilibrado da identidade pessoal (Erik Erikson, 1959, 1968).

Há que referir que para a formação da nossa identidade não basta a tomada de consciência de nós próprios e do mundo, para tal muito contribuem os grupos formais e informais com os quais mais nos identificamos. Para o estudo da identidade social, desde os anos setenta, muito contribuíram os psicólogos britânicos, Henri Tajfel e John Turner (Tajfel & Turner, 1979, 1986).

A partir dos seus estudos os autores concluíram que a identidade social emerge da pertença a determinados grupos sociais. Portanto, se, por um lado, a identidade pessoal diz respeito às características que nos tornam únicos, a identidade social engloba as características que partilhamos com os grupos a que pertencemos, ou melhor, diz respeito às características que são comuns aos grupos a que pertencemos. As características que partilhamos com os grupos de pertença correspondem à identidade social. Neste âmbito, há também a realçar uma tendência humana para favorecer os grupos a que se pertence (e.g., Tajfel, 1970) e para reforçar a identidade social positiva (Sheeran, Abrams, & Orbell, 1995). Isto é, os indivíduos que em determinado momento se percebem como membros de um grupo, e se essa pertença é importante no contexto

da relação com o outro grupo, tenderão a favorecer os membros do seu grupo, para manter ou reforçar a sua identidade social.

De modo concomitante, a identidade cultural assume também um papel relevante para a formação da identidade, na medida em que vivemos em determinada época e numa determinada cultura, que influenciam a nossa forma de pensar, sentir e agir. A identidade cultural reenvia para a noção de nacionalidade e aspetos a ela associados, dado que constitui em si um grupo alargado, podendo também ela própria ser considerada uma forma de identidade social, na medida em que os estudos relativos à nacionalidade mostram similaridades muito significativas entre os membros de um mesmo país (Palma & Lopes, 2012). Um dos autores mais citado neste âmbito é Hofstede (1980), um autor que veio revolucionar todo o nosso conhecimento sobre as características que definem os povos de um mesmo país. No seu estudo com funcionários da IBM a trabalhar em quarenta países diferentes, Hofstede (1980) encontrou diferenças nos valores partilhados entre a população dos diferentes países. Isto é, as pessoas de uma mesma nação apresentavam comportamentos e sentimentos semelhantes, o que denota a vivência e aprendizagem num determinado ambiente social – numa determinada «cultura». Adicionalmente, o autor identificou quatro dimensões que distinguem a cultura dos diferentes povos: Individualismos vs. Coletivismo; Masculinidade vs. Feminilidade; Baixo vs. Elevado Distanciamento Hierárquico; Baixo vs. Elevado Evitamento de Incerteza (Hofstede, 1980). Em 2001, Hofstede acrescentou mais uma dimensão ao seu modelo: Orientação de curto vs Longo Prazo (Hofstede, 2001).

Delimitação do conceito de identidade profissional

Na generalidade, quando se fala de identidade profissional é comum pensar-se numa forma específica de identidade social, pois como refere Cohen-Scali (2000) a distinção entre identidade social e identidade profissional não aparece sempre de forma clara, na medida em que a diferença essencial entre as duas identidades estará ligada ao contexto particular no qual a identidade social se atualiza, aparecendo a identidade profissional como uma faceta da identidade social (Borges, 2007). Acrescenta Cohen-Scali (2000) que as identidades profissionais se diferenciam das identidades sociais

porque «se constituem e evoluem no quadro de atividades particulares: as atividades profissionais» (p.82).

A identidade profissional tem sido também associada na literatura a um processo de socialização da profissão, a partir da qual o indivíduo assume os papéis, valores e normas do seu grupo profissional (Dubar, 1997). Para Dubar (1997) as identidades profissionais corresponderão «a trajetórias sociais diferentes (...) envolvem as categorias oficiais, as posições nos espaços escolares e socioprofissionais, mas não se resumem a categorias especiais. São intensamente vividas pelos indivíduos em causa e reenviam tanto para definições de si como para rotulagens feitas pelos outros: são pois formas identitárias» (p.235). Para este autor, «a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições» (Dubar, 1997, p.105). Esta articulação entre a identidade para si e a identidade para os outros, segundo Grivé (2003), estará «no coração dos processos de construção ou de reprodução identitária de cada indivíduo» (p.40). A identidade profissional e a identidade social não se chegarão a confundir, embora nem sempre a distinção entre ambas seja clara porque “a primeira reenvia para o domínio do emprego e das atividades económicas enquanto a segunda diz respeito ao estatuto social” (Cohen-Scali, 200, p.82).

Portanto, de acordo com o modelo sociológico de Dubar (1997), as identidades sociais e profissionais não são expressões psicológicas de personalidades individuais mas «são construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, sistemas de trabalho e sistemas de formação» (p.239).

Gohier et al. (2001), privilegiando um modelo psicossociológico integrado do sujeito, apresentam-nos outra conceptualização da identidade profissional focando especificamente a sua análise no professor. Os autores consideram que a identidade do professor é um processo dinâmico e interativo de construção da representação de si enquanto professor, na qual incluem duas representações: a representação de si como pessoa e as representações dos professores face à profissão. Na primeira dimensão incluem os conhecimentos, as crenças, atitudes, valores, projetos e aspirações que o

professor reconhece como suas independentemente do seu contexto profissional. Corresponde, portanto, a uma autointerpretação e autorrealização.

Na segunda dimensão, os autores enumeram cinco componentes principais: i) as representações relativas ao trabalho; ii) as representações relativas às responsabilidades; iii) as representações relativas aos alunos; iv) as representações relativas aos colegas e ao corpo docente; e v) as representações relativas à escola como instituição social. Nesta perspectiva a identidade profissional apoia-se num processo dinâmico de construção de uma identidade pessoal.

De acordo com Gohier et. al. (2001), os processos de construção da identidade pessoal e profissional são atravessados por crises, por fases em que o sujeito se põe em questão pela vivência de conflitos internos e externos. Através de um dos seus estudos, em que participaram professores formadores, foi possível verificar que a construção identitária se caracteriza tanto pelo dinamismo como pela interação.

Outra das perspectivas, defendida por diversos autores (e.g., Tardiff, 2000; Kelchtermans, 1993; Nias, 1989) sobre a identidade profissional, sustenta que a identidade profissional é uma vertente muito importante da identidade pessoal, sendo difícil separá-las. À questão identitária mais geral, «quem sou eu?», deve ser associada de uma forma particular a questão identitária profissional, «como é que eu sou como professor?».

Daí que a interpretação que o professor faz de si próprio enquanto professor não é uma descrição neutra, já que expressa as suas orientações e os seus valores.

Kelchtermans (1993, 1995), através de uma análise comparativa de histórias de carreira de professores, identificou várias dimensões da identidade profissional («o eu profissional»): a dimensão descritiva (autoimagem), a dimensão avaliativa (a autoestima), a conativa (a motivação em relação à profissão) e a normativa (percepção da tarefa). A sua investigação, a estas dimensões retrospectivas da identidade, acrescentou uma dimensão prospetiva (perspetiva de futuro), que remete para as expectativas do professor que se relacionam com a sua situação profissional futura e para a forma como essa experiência é sentida pelos próprios professores.

Kelchtermans e Ballet (2002) acrescentam que a identidade profissional não pode ser compreendida separadamente dos contextos sociais, culturais e políticos em que o professor desenvolve a sua atividade profissional.

Na mesma linha Hargreaves (1996) argumenta que os contextos escolares têm grande influência na forma como os professores percebem os seus alunos, os seus colegas, as suas tarefas e a sua eficácia. Ao que acrescenta que as condições de trabalho afetam de forma direta a sua satisfação profissional e a forma como se sente integrado na escola.

Portanto, quando queremos apresentar a visão (a voz) dos professores sobre determinados aspetos identitários, não podemos perder de vista que os professores estão alicerçados num determinado contexto e são portadores de uma experiência anterior como alunos e professores, muito presente nas suas perspetivas sobre a docência.

Como refere Sachs (2001), a construção da identidade do professor apoia-se «sobre as suas experiências como aluno e como professor, nas suas histórias pessoais e profissionais no interior e exterior da escola, bem como nas imagens dos professores que surgem nos *media*, na ficção, etc.» (p. 3).

Em suma, as razões e ideias atrás aduzidas evidenciam-nos como a identidade profissional do professor é um conceito complexo e multifacetado, que pode ser interpretado sob diversas perspetivas, mas que não pode ser ignorado se quisermos conhecer, compreender e valorizar os professores.

Vejamos de seguida algumas das questões discutidas na literatura recente sobre a identidade profissional dos professores.

Questões em discussão na literatura sobre a identidade do professor

A identidade profissional dos professores emergiu como uma área de pesquisa independente no início dos anos 70 (e.g., Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Recentemente o interesse dos investigadores tem-se dirigido para o estudo da identidade profissional dos formadores de professores (e.g., Williams, Ritter, & Bullock, 2012). Não é por isso surpreendente que muita da literatura sobre formação de professores destaque a importância da identidade na formação de professores (e.g., Freese, 2006; Hoban, 2007; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001; Olsen, 2008; Sachs, 2005).

Beauchamp e Thomas (2009), a partir de uma revisão de literatura efetuada sobre a identidade profissional dos professores e atendendo à forma como os diversos autores definem o conceito e desenvolvem os diferentes aspetos do mesmo, classificaram os estudos em três categorias: i) a formação e desenvolvimento da identidade profissional dos professores; ii) a identificação das características da identidade profissional dos professores; e iii) a identidade profissional representada / re (apresentada) a partir das histórias dos professores (Beauchamp & Thomas, 2009).

Tentando conciliar a variedade de perspetivas sobre a identidade profissional dos professores, Beijaard et al. (2004) argumentam que «o que os vários significados de identidade têm em comum é a ideia de que a identidade não é um atributo específico de uma pessoa, mas um fenómeno relacional» (p.108). Sobressai daqui que a identidade profissional é um processo contínuo de interpretação e reinterpretação solicitado por experiências profissionais e fatores contextuais (Beauchamp & Thomas, 2009).

Mais recentemente foi considerado que este conceito envolve uma combinação de interações competitivas entre fatores pessoais, profissionais e situacionais e qualquer uma destas dimensões pode tornar-se dominante num determinado momento (Ashforth, & Tomiuk, 2000).

Dos estudos acima citados resulta a ideia consensual de que as mudanças de identidade podem ocorrer ao longo da carreira de um professor como resultado das interações dentro das escolas e nas comunidades mais alargadas e de que os futuros professores deveriam ser submetidos a programas de formação no sentido de os ajudarem a assumir posições assertivas em contextos escolares cada vez mais exigentes e desafiadores.

Todavia, como temos vindo a enfatizar, o conceito de identidade profissional é um problema complexo, e até mesmo uma análise mais superficial da literatura nos revela que ainda há muito para entender quando se pretende valorizar o desenvolvimento da identidade dos professores através da sua formação.

Para além destas vicissitudes/constrangimentos sobre a identidade profissional do professor é possível extrair algumas ilações:

- No contexto educacional é consensual a ideia de que as perspetivas dos professores sobre o seu papel, a natureza do ensino e da aprendizagem influenciam o

seu comportamento no seu trabalho, o seu bem-estar e a eficácia no trabalho (Abednia, 2012; Ashforth & Tomiuk, 2000).

- Do mesmo modo é consensual a ideia de que a identidade é dinâmica e que a identidade do professor vai mudando ao longo do tempo, pela influência de fatores internos e externos. Na literatura podemos encontrar autores que têm estudado a influência na identidade dos fatores internos, como as emoções (Rodgers & Scott, 2008; Beauchamp & Lynn, 2009; Van Veen & Sleegers, 2006; Zembylas, 2003), e outros que têm estudado a influência dos fatores externos, como as práticas docentes e as experiências de vida em contextos específicos (Flores & Day, 2006; Rodgers & Scott, 2008; Sachs, 2005).

- Beijaard, Meijer e Verloop (2004), numa revisão da literatura efetuada sobre a identidade docente (1998-2000), falam da ausência de uma definição clara do conceito e do facto de terem encontrado definições diversas, realçando, contudo, o reconhecimento geral de que a identidade profissional dos professores tem uma natureza multifacetada e dinâmica. Nesse estudo sobre a identidade docente salientam quatro aspetos: i) que a identidade é um processo contínuo, um fenómeno em constante evolução; ii) que envolve uma pessoa e o contexto, no qual os professores aprendem as características profissionais adotadas pelos professores mais experientes; iii) na identidade profissional do professor é possível identificar subidentidades, que podem assumir uma maior ou menor centralidade para a identidade global, mas têm que estar em equilíbrio para evitar a conflitualidade entre elas; iv) e, que a identidade profissional compreende a noção de envolvimento/compromisso, ou a preocupação do professor com o seu desenvolvimento profissional de acordo com os seus objetivos. Chamam também a atenção para a natureza problemática da identidade, nomeadamente, a ligação da identidade e o *self*, e a distinção pouco clara entre identidade pessoal e profissional. Sugerem que em futuras pesquisas sobre a identidade profissional dos professores, se dê mais atenção à relação entre conceitos relevantes, tais como *self* e identidade e ao papel do contexto na formação da identidade profissional.

Por sua vez, Gee (2001) refere-se à natureza multifacetada e dinâmica da identidade, quando diz que a identidade tem a ver com o facto de a pessoa ser reconhecida como um tipo particular de pessoa, que pode mudar de um momento para o outro, de contexto para contexto (influência externa) e que pode ser ambígua e instável.

Apresenta quatro maneiras pelas quais uma pessoa pode ser reconhecida como sendo um tipo particular de pessoa - i) *Nature-identity* (Identidade da natureza): um estado desenvolvido a partir da natureza individual; ii) *Institution-identity* (Identidade institucional): uma posição autorizada/sustentada pelas autoridades das instituições; iii) *Discourse-identity* (Identidade do discurso): uma característica individual reconhecida no discurso ou no diálogo com os outros indivíduos; iv) *Affinity-identity* (Identidade-afinidade): experiências compartilhadas no contexto das relações grupais, realçando que as diferentes categorias se inter-relacionam e predominam em momentos e circunstâncias diversas.

- Day, Kington, Stobart e Sammons (2006), tomando por base a literatura existente e as pesquisas realizadas no âmbito de um projeto de investigação levado a cabo no Reino Unido, com 300 professores de 100 escolas – no qual estudaram as variações no trabalho, na vida dos professores e os seus efeitos sobre os alunos (VITAE) -, concluem que as identidades não são intrinsecamente estáveis nem em si mesmas fragmentárias, como sugere alguma literatura. Pelo contrário, as identidades dos professores podem ser mais ou menos estáveis e mais ou menos fragmentadas em momentos diferentes e de maneiras diferentes de acordo com uma fase da vida, de carreira e fatores situacionais.

- Como vimos anteriormente, a definição de identidade também pode ser vista numa perspetiva sócio-cultural. A identidade do professor nesta perspetiva é vista como produto e como processo. Produto no sentido em que é o resultado das influências do professor e processo como forma de interação permanente na formação de professores.

Olsen (2008) refere que a identidade é como um rótulo, que recolhe as influências e os efeitos imediatos dos contextos, do *self social* e de sistemas de significados, que se entrelaçam no interior e de como o professor simultaneamente reage e se posiciona em determinados contextos e se relaciona com os outros num determinado momento.

Sfard e Prusak (2005), na mesma linha, reconhecem a dinâmica da identidade em termos da dinâmica do discurso. Para eles a identidade é um conjunto de reedificadores significativos, histórias endossáveis a uma pessoa, sendo que a análise subsequente da dinâmica das narrativas deixa claro que as identidades, mesmo que individualmente, são produtos de uma narrativa coletiva.

- Uma das mais interessantes definições de identidade profissional do professor é a proposta por Sachs (2005). A autora refere que a identidade profissional é o cerne da profissão docente, ao fornecer uma estrutura a partir da qual os professores constroem as suas ideias acerca do “como ser”, “como agir”, e “como entender” o seu trabalho e o seu lugar na sociedade, acrescentando que a identidade do professor não é algo fixo ou imposto, mas que resulta de um processo de negociação através da sua experiência e do sentido que lhe é atribuído. A autora enuncia duas formas antagónicas de identidade profissional: i) a identidade empresarial, como sendo individualista, competitiva e reguladora, orientada para a externalidade e para os resultados; e, ii) a identidade ativista em que os professores se preocupam com os processos de ensino e o desenvolvimento de *standards*, no sentido de proporcionar aos estudantes experiências democráticas. Estas mais orientadas para a investigação, para salas de aula colaborativas e para escolas onde o ensino é fortemente orientado por valores e ideais da sociedade e onde as finalidades do ensino e da aprendizagem transcendem um certo instrumentalismo de políticas educativas. Sachs (2000) chega a propor um protocolo de atuação para o professor ativista baseado nos seguintes princípios: a inclusão em vez da exclusão, realçando a necessidade de criar redes e parcerias; a ação coletiva e colaborativa; a comunicação eficaz dos objetivos e das expectativas; o reconhecimento do conhecimento profissional de todas as partes envolvidas; a criação de um ambiente de confiança e respeito; ser compreensivo e responsável; agir com paixão; deleitar-se e divertir-se. Partindo de uma análise crítica do estado atual da profissão docente, a autora salienta que a identidade ativista é no essencial uma manifestação de esperança no discurso democrático e na capacidade individual e coletiva dos professores e das escolas para serem criativos, comunicativos e para se orientarem por valores, se centrarem na ética e preocuparem com a investigação. Este ponto de vista da identidade não só realça a sua importância na profissão docente, como também as suas múltiplas dimensões, englobando o aspeto pessoal e profissional, a sua dinâmica modificável, ao enfatizar o papel da negociação na formação e remodelação da identidade do professor.

Parece-nos que a perspetiva de Sachs é um bom contributo e um ponto de partida útil para a compreensão da identidade docente, como também salientam Beauchamp e Lynn (2009), na medida em que a autora assume a centralidade do conceito no ensino e indica o seu dinamismo.

Contudo, na literatura revista aparecem outros conceitos, independentemente da natureza dos estudos em causa, que se inter-relacionam no sentido de uma melhor compreensão da identidade profissional do professor (e.g., Canrinus, Helmes-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman, 2012; Kelchtermans, 2009).

Nas próximas seções deste capítulo tentaremos proporcionar uma visão geral desses conceitos - todos eles interligados – nomeadamente: as relações da identidade profissional com a orientação ética, com o autoconceito profissional e a autoestima, com a motivação (satisfação de necessidades básicas no trabalho do professor) e o compromisso do professor com a escola e com a profissão.

2. A dimensão ética da identidade profissional docente

O presente subcapítulo tenta esclarecer aspetos básicos do pensamento ético e enfatizar a importância da ética no papel do professor. Focar-nos-emos em três grandes questões: Será que a ética assume um papel central na docência? Em que se baseiam as deliberações éticas dos professores? Como e onde se manifesta a justiça e o cuidado, dimensões estruturantes da orientação ética, na ação dos professores?

2. 1 Ética e identidade

Delimitação de conceitos

A palavra ética deriva etimologicamente da palavra de origem grega «êthos», que originalmente significava «morada», lugar onde vivemos (Trigo, 1999). É nesse contexto que adquirimos hábitos, costumes, um modo particular de ver o mundo e um modo de ser. É este modo de ser de cada um que caracteriza a sua identidade, que está na origem das suas atitudes, sentimentos, posturas e comportamentos. Identifica-se, portanto, com o caráter, que para os gregos na Antiguidade era uma característica humana muito particular que reenviava para um modo de ser pessoal, configurado por costumes, pela cultura, pelas tradições e educação. Daí o caráter ser o cunho pessoal que identifica o sujeito ético (Magalhães, 2010).

Portanto, a aceção mais normal do vocábulo «êthos» é «modo de ser», «caráter», o que está em conformidade com toda a tradição filosófica a partir de Aristóteles (2009).

Daí podermos inferir que o problema da identidade do professor será sempre um problema de ética na medida em que ética significa identidade (Ceia, 2002). Ou, como salienta Seica (2003), o dia a dia das escolas apela constantemente para critérios de deliberação e ação valorativos, em que o apelo a critérios, como o do bom, do útil, do desejável, do justo e as regras e as atitudes por eles justificados fazem da ação docente uma atividade especificamente ética e dos professores sujeitos éticos.

Em suma, muito embora a ética e a moral remetam para a mesma realidade e sejam por alguns autores consideradas sinónimos (Argandoña, 1994), os conceitos diferem entre si. Enquanto a ética se preocupa com a fundamentação do agir, os princípios e valores, a dimensão da interioridade dos atos, aquilo que é mais pessoal, a moral indica ações e normas concretas, é a aplicação dos costumes, dos hábitos e das regras daquilo que foi objeto da ética.

Portanto, a ética é a ciência da moral e a arte de dirigir a conduta. Trata-se de um conjunto de permissões e de interdições que têm relevância na vida dos indivíduos e são fonte de inspiração na orientação da sua conduta. Na prática, a ética orienta o homem na realização dos seus fins, enquanto a moral dá a conhecer as regras aplicadas ao ato a ser cumprido (Brugger, 1969; Oderberg, 2009).

Ética e docência

A atividade docente é intelectual mas é também marcadamente ética, como já foi amplamente enfatizado, pois apela ao exercício de competências cognitivo – intelectuais e ético – morais. Na sua prática diária o professor é incontestavelmente um modelo de conduta e de civismo para os seus alunos. A função do professor envolve a relação professor aluno e a transmissão de conteúdos para a consciencialização do aluno, o que implica a capacidade de analisar situações e o uso de habilidades adequadas de ensino, perpassados pela moral – implica uma avaliação moral sobre o que é certo e errado, bom ou mau, digno ou indigno –, que determinam o tipo de influência que o professor exerce sobre os seus alunos (Hansen, 2001).

Tais práticas pedagógicas pressupõem concepções específicas sobre o que significa viver uma vida moral digna (Buzzelli & Johnston, 2001; Fenstermacher, 1990; Hansen, 1998). Neste sentido, os professores têm a responsabilidade de reforçar o bem comum e promover o bem-estar dos alunos (Noddings, 2003; Sockett, 1993). Além disso, os professores são responsáveis por preparar "bons cidadãos" para o exercício pleno da cidadania (Aristóteles, 2009; Saha, 2000, 2004; Youniss & Yates, 1999).

Quando falamos de ética falamos da reflexão sobre a ação. Contudo, não somos éticos antes da decisão ética da ação, sendo que é através desta que decidimos se queremos ou não ser éticos. O pensar sobre o agir vai-nos permitir justificar o que fazemos (Seiça, 2003). Como salienta a mesma autora: «A vida quotidiana das escolas com os seus conflitos relacionais, as suas dinâmicas de poder e os seus dilemas (espelho que reflete a sociedade em geral) é prova disto, ao apelar constantemente para critérios de deliberação e ação. Nem sempre conscientes, mas sempre valorativos. Ora este apelo a critérios – do bom, do útil, do justo, por exemplo – e as regras de ação por ele justificadas fazem da atividade docente, genericamente axiológica, uma atividade especificamente ética e dos seus agentes – os professores – sujeitos éticos.» (Seiça (2003. p. 31).

Os professores estão constantemente a transmitir conceitos de moralidade aos seus alunos. Ensinar a tomar decisões, enfatizar uma habilidade em detrimento de outra, punir ou não punir, são processos que normalmente envolvem decisões morais e avaliações. Levanta-se, portanto, aqui uma questão pertinente:

- Como são feitas essas avaliações e tomadas essas decisões e que princípios podem orientar essas escolhas?

A fundamentação teórica para responder a esta questão encontra razões no campo da ética normativa - um campo de estudo que nos últimos 2500 anos desenvolveu vários princípios para orientar decisões éticas -, uma vez que daí provêm as principais correntes do pensamento ético que permitem avaliar a aceitabilidade filosófica das ações dos professores. Neste contexto, de acordo com Sabbagh (2009), Magalhães (2010), Marques (2007), Resh e Sabbagh (2009) e Seiça (2003), encontramos as três correntes éticas mais relevantes sobre a justificação das atitudes morais, ou seja da ação: as éticas teleológicas, juízos de valor que se orientam para um

fim e as suas consequências (para garantir a ação ética os meios e os fins têm de ser bons); as éticas deontológicas, que fundamentam a ação moral na obediência ao dever (é boa a ação moral porque é um dever realizá-la e não por outro motivo qualquer); e a ética da virtudes, com raízes no pensamento de Aristóteles (384-322 a.c./2009), em que se destaca o papel do agente, do seu caráter e do juízo que toma de acordo com cada situação. Ao contrário das teorias anteriores, trata-se de uma perspectiva que rejeita estabelecer normas aplicáveis às situações, procurando definir o caminho do progresso moral da pessoa, que resultará em decisões e numa conduta eticamente aceitáveis.

Estas três abordagens influenciaram grande parte da pesquisa educacional atual sobre a ética dos valores e dos ideais que orientam a ação dos professores. Porém, como refere Hansen (1998), não esgotam toda a gama de abordagens possíveis e todas as formas de pensar dos professores. Tendo como suporte as abordagens filosóficas da ética normativa, atrás referidas, a investigação educacional empírica produziu três grandes concepções sobre o pensamento ético dos professores: a abordagem deontológica baseada no dever; o consequencialismo, uma abordagem baseada em resultados; e a abordagem baseada na virtude. Comum a todas estas perspectivas é a suposição de que se espera dos professores que reflitam criticamente sobre as suas práticas e analisem as suas implicações morais e políticas (Sabbagh, 2009).

A abordagem deontológica

A deontologia desvaloriza as consequências dos atos estabelecendo o valor moral a partir ou em função de princípios e regras universais. Neste sentido, ao estabelecer princípios de conduta independentes das consequências dos atos, a deontologia elege o princípio do dever como prioritário no processo de deliberatório, ou seja, a ação é determinado pelo dever.

Enquanto o ato legal é o que está de acordo com a lei, a ação é determinada pelo dever, sem restrições de qualquer espécie.

Para os defensores desta perspectiva a pergunta fundamental da ética não é «o que é o bem?», mas «o que devo fazer?». Esta abordagem desenvolvida por Kant (1995) e Rawls (1971/1993) defende também que as decisões e ações das pessoas, neste caso os professores, devem ser guiadas tendo em consideração os direitos e os deveres próprios e os dos outros. Ou seja, o que vale para mim, em igualdade de circunstâncias, deve

valer para toda a gente (validade universal). Por sua vez, as decisões e o comportamento dos professores são julgados como moralmente aceitáveis se estão em consonância com as funções explícitas e implícitas para com os indivíduos (Kant, 1995) ou as instituições/escolas (Rawls, 1971/1993).

O comportamento dos professores é julgado como moral se cumprir a obrigação de conceder aos alunos o direito universal à educação. Por outro lado, convém referir que os direitos dos professores e obrigações são determinados por regras e princípios de comportamento determinados *à priori*, e não pela avaliação dos resultados das suas ações (Sabbagah, 2009).

De acordo com Husu e Tirri (2003) e Sabbagah (2009), dos professores é esperado que realizem determinadas ações, porque estão certos de que antes fizeram a escolha correta independentemente de haver ou não benefícios ou produzirem boas consequências. A adesão a princípios de integridade académica, como a honestidade e a abertura de espírito, são valorizados em si mesmo, mesmo que isso possa conduzir a consequências negativas (e.g., ser expulso da escola). Da mesma forma, um ato que beneficia o aluno, pode ser julgado como antiético se foi obtido da forma não correta (e.g., obter um bom resultado num trabalho escolar por utilização de meios ilícitos, como a cópia ou o plágio).

É também característica da ética do dever a ideia de «nunca tratar os outros como um meio para o cumprimento arbitrário de qualquer vontade, mas unicamente como um fim», o chamado princípio prático supremo de Kant (1995). Quando nos relacionamos com os outros (e.g., os alunos) devemos tratá-los como queremos que nos tratem a nós, independentemente da classe, cor ou credo.

Finalmente, a condição essencial de toda a atividade moral é a autonomia da vontade. A autonomia identifica-se com a liberdade - a capacidade racional de escolher o bem, mas o bem para toda a gente, nas mesmas circunstâncias. Como pessoa livre devo determinar a minha vontade por uma consciência responsável e não por pressões externas.

Claro que esta abordagem não está isenta de críticas. É certo que a ética Kantiana marcou a diferença ao relevar o sentido do dever desinteressado, contudo nada diz sobre o que se deve fazer em contextos diferentes ou em situações dilemáticas. Nas palavras de Ramiro Marques (2007, p.61): «É uma ética interessante para a discussão

dos grandes princípios, mas incapaz de nos dar respostas concretas sobre como devemos deliberar e agir em situação contextual.»

(à frente abordaremos de forma mais detalhada as perspectivas de Kant (1995) e Rawls (1971/1993) no âmbito da ética da justiça)

A abordagem consequencialista

O consequencialismo corresponde à corrente do pensamento segundo o qual o valor moral do ato é determinado pelas consequências que produz. A ação correta é aquela que maximiza o *bom*. A perspectiva mais influente do consequencialismo é o utilitarismo. Esta corrente foi proposta inicialmente por Jeremy Bentham (1748/1989) – utilitário no sentido hedonista - e desenvolvida e consolidada por John Stuart Mill (1806/1980) – utilitário no sentido da felicidade. Dos utilitaristas contemporâneos destacam-se Richard Hare (1982) e John Harsanyi (1982) que definem o utilitarismo em termos de vontade e desejo (preferências pessoais).

Em suma, não há apenas um utilitarismo, mas várias teorias utilitaristas que têm em comum as seguintes características: i) a ética tem como finalidade o bem-estar; ii) a qualidade moral das ações depende das suas consequências; iii) no desenvolvimento de determinadas ações o bem do indivíduo deve ser maximizado e o seu sofrimento minimizado; iv) a ética não pode separar o bem-estar ou o sofrimento individual da qualidade de vida de todos os cidadãos (Magalhães, 2010). Atendendo a que o utilitarismo se situa na perspectiva liberal, um dos mais acérrimos críticos do liberalismo é Charles Taylor (1989), que acusa os liberais de terem feito abstração da vida moral e construído um modelo de sociedade sem raízes, nem história, nem tradições. Adicionalmente, uma das críticas mais frequente que se faz ao liberalismo é que não dispõe de um conceito adequado de equidade e de justiça, mau grado defenda como critério de justiça a máxima «a maior quantidade de felicidade possível para o maior número possível de pessoas».

Noddings (2002a, 2003a), um nome reconhecido no contexto da educação moral, pode ser interpretada como tendo uma abordagem consequencialista ao ensino e à educação (embora não utilitarista). A própria autora enquadra-se numa tradição liberal, sem deixar de afirmar que é preciso ir mais além do liberalismo (Noddings, 1999b, p.18). Noddings (2003b) no seu livro *Felicidade e Educação* coloca uma

questão importante e relativamente negligenciada (Sabbagh, 2009): Em que medida e por que meios o sistema de ensino nas democracias liberais contribuem para a realização e a felicidade do indivíduo? A resposta reenvia-nos para uma abordagem dinâmica, otimista e igualitária, através de práticas de ensino que melhorem as relações de cuidado podemos ajudar os alunos a atingir a felicidade. O seu argumento central é que as boas práticas de ensino podem ajudar à felicidade de todos. As pessoas felizes parecem ser *boas*, melhores pessoas (e.g., menos violentas) e, por outro lado, a autora acredita que uma maior ênfase na felicidade pode fortalecer a motivação dos alunos para aprender e facilitar experiências positivas da escola. Acrescenta, que o enfoque tradicional numa estreita faixa de realizações intelectuais como crucial para a felicidade, como defendido por Mill (1863/1980), impede a autorrealização dos alunos em vários domínios, como, por exemplo, a socialização dos alunos em questões morais, o que os levará a preocuparem-se com questões cívicas).

(à frente desenvolveremos de forma mais detalhada o pensamento da autora).

Abordagem baseada na virtude

A ética da virtude, contrariamente à abordagem deontológica e consequencialista, advoga a importância primordial do carácter que o agente deve desenvolver, a partir de uma reflexão ética sobre como se deve viver. Ou melhor, a abordagem baseada na virtude procura definir o que faz uma pessoa boa – o elemento central da sua doutrina.

Nesse sentido, propõe-se identificar quais as características morais e intelectuais que cada indivíduo deve possuir e desenvolver a fim de viver uma vida boa.

A ética das virtudes tem origem em Aristóteles (384-322 a.C./2009), cujo pensamento estabeleceu uma ética centrada no indivíduo, no seu carácter e na sua capacidade de julgar atos morais. Considera que o bem supremo das ações humanas reside numa finalidade a que se destina o ser humano - a felicidade. «A felicidade é então, o que há de mais esplendoroso e o que dá um prazer extremo o bem supremo; estas qualidades não podem ser dissociadas, tal como as encontramos no epigrama de Delos: *O mais nobre é a justiça e o mais desejável a saúde; / mas o que de mais doce há / é encontrar o que se ama.*» (Aristóteles, 2009, p. 36). Acrescenta que o que é

decisivo para a felicidade são as atividades realizadas com excelência ética, inversamente às atividades opostas que levam à infelicidade.

Outro aspeto central e inovador na ética aristotélica tem a ver com a conceção de responsabilidade individual pelos atos praticados. Nesse sentido, quando alguém pratica uma ação deliberada faz algo pelo que terá de responder, revelando também o seu carácter. Assim, o carácter ao fundir-se com sua ação dá-se uma dupla responsabilização do sujeito. A virtude para Aristóteles (2009) está no nosso poder de escolha. Reenvia para uma predisposição de carácter para procurar a excelência moral, que pode manifestar-se através da excelência intelectual (*sophia*) e da excelência moral (*phronis*).

No contexto educacional, a ética da virtude especifica as características pessoais e interpessoais que o professor deve ter e defende que através da aprendizagem é possível desenvolver a qualidade moral sustentável do indivíduo, aspeto nuclear da teoria ética no ensino (Sockett, 1993). Este autor identifica cinco virtudes profissionais que são constitutivas da prática de ensino e da capacidade dos professores para lidar com aspetos morais, nomeadamente: a honestidade intelectual; a coragem; o cuidar; a imparcialidade; e, finalmente, a sabedoria prática (Sockett, 1993).

Em consonância, Ceia (2002), relativamente à formação dos professores, refere que «A identidade do professor pode ser construída de forma positiva por duas vias, que recupero da ética aristotélica: ser professor é possuir virtudes morais, que apenas se concretiza praticando ações moralmente positivas como o puro ato de ensinar alguém alguma coisa; ser professor é possuir virtudes intelectuais, que se conquistam pela aprendizagem que se adquire com o fim de poder ser útil aos outros» (p.7).

Carr (2006) coloca a questão nos seguintes termos: o carácter pessoal dos professores é particularmente importante porque são os responsáveis pelo desenvolvimento pessoal e moral dos seus alunos (juntamente com a família, acrescentamos nós). Acresce, que «os pais e os professores só podem desempenhar o seu papel de educadores se possuírem as virtudes do carácter, porque um mau mestre faz do aprendiz um mau praticante.» (Marques, 2007, p. 69).

Em suma, para a ética da virtude o esforço educativo de um carácter virtuoso para agir corretamente oferece garantias mais duradouras de uma conduta eticamente aceitável do que a imposição de uma norma impessoal. Nesse esforço educativo os pais

e os professores têm uma influência decisiva, mas para tal necessitam de possuir virtudes de caráter.

2.2 A orientação ética

A ética do cuidado e a ética da justiça ou as duas faces da mesma moeda

O construto orientação ética pode ser definido como o conjunto de princípios que guiam o indivíduo no sentido de discriminar o certo do errado, o bem do mal e o moral do imoral, ajudando-o, assim, na escolha de um modo adequado de conduta.

Para conhecer os critérios éticos subjacentes às decisões dos professores, a sua orientação ética, utilizámos como referencial teórico duas escolas do pensamento ético: a ética do cuidado e a ética da justiça. A primeira com características consequencialistas não utilitárias, que não pode confundir-se com a ética das virtudes, já que se preocupa mais com a relação que com o agente e mais com a relação de cuidado que do cuidado como virtude. E a segunda, a ética da justiça de raiz deontológica. Contudo, de acordo com Jaffee e Hyde (2000), o que caracteriza a maturidade ética de uma pessoa é a habilidade de manter a perspetiva do cuidado e da justiça de forma equilibrada e complementar. Os professores, para além do exercício do cuidado, devem preocupar-se com a justiça na sua relação com os alunos, mesmo com aqueles que não têm relação nenhuma (Strike, 1990). Aspeto não esquecido e defendido pela própria Noddings (1999a), quando refere: «(...) we recognize a dramatic need for both care and justice. The educational objective, of course, should be not only to prevent harm and to ensure justice, but also to increase caring throughout the web of care so that offenders will be less likely to want to harm others. (...) I think now that care and justice often apply to different moments in moral episodes. It is clearly not enough to make a just decision or to establish a just policy. One must follow up with caring implementation and with reflection guided by care to see whether the original policy has fulfilled its aims or has introduced new inequities or harms.» (p.4). A tese de Noddings (1999a) pode formular-se da seguinte maneira: é preciso superar o conflito entre a ética do cuidado e a ética da justiça, abrindo-se a possibilidade da sua complementaridade e procurando a forma de integrá-las na ação educativa. A autora acredita que a justiça temperada pelo cuidado pode evitar o surgimento de novas injustiças, afirmando com convicção que o cuidado atende o que justiça ignora.

Na mesma linha, Seyla Benhabit (1990, 1992) propõe uma complementaridade entre a perspectiva da justiça e do cuidado – orientações éticas que respondem a duas formas de reconhecimento recíproco; a do outro generalizado (ética da justiça) e a do outro concreto (ética do cuidado). O outro generalizado exige que todos os indivíduos tenham todos os direitos e deveres que desejaríamos para nós mesmos. A nossa relação com os outros é regida por normas de igualdade formal e reciprocidade – cada um tem o direito de esperar de si o que pode esperar do outro. As categorias morais seriam o direito, a obrigação e os sentimentos morais de respeito, dever e dignidade. O outro concreto considera cada ser humano com um indivíduo concreto, com uma história particular, uma identidade e uma construção afetivo-emocional concretas. Ao assumirmos o outro, como um outro concreto, tentamos compreender as necessidades do outro e as suas motivações. A nossa relação com o outro rege-se por normas de equidade e reciprocidade, normas que remetem para o privado e não institucionalizadas e que para além disso exigem de nós algo mais do que o reconhecimento de direitos e deveres.

Por sua vez, Verdera (2009) considera que embora a ética do cuidado parta de epistemologias e perspectivas diferentes das da ética da justiça, ambas as perspectivas possuem elementos dignos de serem apreciados e analisados do ponto de vista da teoria da educação. Conclui a autora, que a ética do cuidado não é incompatível com a ética da justiça. Ou como refere Marchesi (2008), a partir das concepções de Arteta (1996), «é necessário ser justo e compassivo e, mais ainda, de que não é possível ser equitativo sem ser, ao mesmo tempo, compassivo» (p. 143).

Este pensamento também está em sintonia com o pensamento de Paul Ricoeur (2010) quando refere que o amor pressupõe a lógica da não reciprocidade, da abundância e da gratuidade e a justiça assenta na reciprocidade, na igualdade, na equivalência. Assim, o amor indica à ética o caminho teológico para uma vida boa, com os outros e para os outros, dentro das instituições justas. Por sua vez, a justiça indica o caminho da moral, o escolher o preferível de entre vários objetos de desejo. Nesta perspectiva, a justiça e o amor assumem particular importância para uma ética social. A causa não deve ser entendida como «o amor ou a justiça», mas sim «o amor e a justiça».

Estamos também de acordo com Hansen (2001) quando nos recorda que o professor deve ter “sense” e “sensitivity”, qualidades que implicam uma permanente

“fusão da razão imparcial com o sentimento de empatia”, condições essenciais para uma vida com significado.

Portanto, em sintonia com os autores atrás citados, assumimos que não podemos dissociar a ética do cuidado da ética da justiça na vida do professor. Não é possível uma vida ética autêntica sem o cumprimento do seguinte princípio poliédrico: a justiça não é completa sem o cuidado e a autonomia; o cuidado não é completo sem a justiça e sem a autonomia; a autonomia não é autêntica, sem a justiça e o cuidado (Banks & Nohr, 2003).

De seguida, dada a relevância que a ética do cuidado e ética da justiça assumem na nossa investigação, vamos descrevê-las de forma mais detalhada. Terminaremos esta secção enunciando algumas das suas implicações na prática dos professores.

A ética do cuidado

A teoria da ética do cuidado, desenvolvida por Noddings (1988, 1990, 1999ab, 2002ab, 2003ab, 2004, 2006), baseia-se na tese da necessidade ontológica do ser humano se relacionar com o mundo e os outros seres humanos. Para a autora a vida moral nasce do amor e dos laços que se estabelecem entre os seres humanos. É uma ética que surge no encontro humano e segue uma linha de raciocínio baseado em sentimentos, ao invés de uma dedução lógica baseada em princípios abstratos. A ética do cuidado é uma ética da reciprocidade, não no sentido contratualista, mas num sentido relacional na qual quem cuida e que recebe o cuidado têm um papel importante no estabelecimento e manutenção das condições que facilitam o comportamento moral.

As origens da ética do cuidado encontram-se em Gilligan (1982). A autora defende então, em contraposição ao universalismo abstrato dos princípios de justiça, a necessidade de dar atenção às diferenças e à individualidade. Em 1994, Gilligan vai mais longe ao afirmar a existência de duas vozes morais diferentes, que remetem para valores e maneiras diferentes de ver o mundo: uma visão masculina que fala basicamente de igualdade, justiça e direitos, e em que a justiça e autonomia associados à afirmação do indivíduo e a relações contratualizadas, entre o constrangimento e a cooperação, e, por outro lado, uma perspectiva feminina que fala de conexão e disponibilidade para o cuidar do outro, o que revela a interdependência do eu e do outro, entendidas e suportada por redes de atenção e disponibilidade.

Noddings (2002a, 2002b) analisa a prática do cuidado numa perspetiva fenomenológica, com intuito de procurar uma ampla descrição do encontro moral. Considera as relações de cuidado como fenómenos em si, daí não pretender analisar o cuidado como um valor absoluto, mas sim como uma vivência. O que permite identificar as relações de cuidado é a forma como a pessoa que cuida recebe os desejos e as necessidades do outro para apreender a sua realidade, e com se motiva para atender o outro. Assim, as relações de cuidado caracterizam-se por uma atenção recetiva e a motivação para os interesses da pessoa cuidada.

Os dois elementos chave para identificar uma relação de cuidado, a partir da pessoa que cuida, são: a atenção recetiva (*engrossment*) e a motivação para os interesses da pessoa que recebe o cuidado (*motivational displacement*).

Segundo Noddings (2002a) o cuidar implica para a pessoa que cuida o «sentir com», algo semelhante ao conceito de «empatia» mas que não se confunde com ele, na medida em que o conceito de *engrossment* não implica projeção mas sim receção. Ou seja, não consiste em colocar-se no lugar do outro e analisar a sua realidade como algo objetivo para depois questionar-se sobre como se sentiria nessa situação. O *engrossment* consiste em receber do outro e compartilhar com ele os seus sentimentos, sem projetar-se, e deixando de lado a tentação de analisar objetivamente e planificar um processo de mudança estranho a outra pessoa (Noddings, 2002a). Nas palavras da autora, a pessoa que cuida vê e sente a realidade através dos olhos do outro (Noddings, 2002a). O *engrossment* ou atenção recetiva é imprescindível para estabelecer e manter relações de cuidado baseadas no acolhimento e não na projeção da própria maneira de ver e sentir o mundo.

O cuidar de alguém para além de envolver sentimento envolve também o deslocamento da motivação (*motivational displacement*). A energia da pessoa que cuida flui para o outro podendo atingir os seus fins. O fim da motivação na relação do cuidar é o bem-estar, a proteção e a capacitação da pessoa que recebe o cuidado. Ou seja, o deslocamento motivacional leva a que o sujeito abandone a sua própria maneira de ver e sentir o mundo para dirigir a sua ação no sentido das necessidades do outro. Por isso, a pessoa que cuida atua para o bem do outro, a partir dos seus projetos, desejos e necessidades expressas. Assim sendo, não tem sentido para Noddings (2002a) falar de

altruísmo em situações de *motivational displacement* na medida em que a atuação em função do outro promove também o bem-estar próprio.

Nas relações de cuidado não é suficiente que a pessoa que cuida sinta que se preocupa com o outro, a pessoa que recebe os cuidados também terá de se sentir assim. Daí que, segundo Noddings (2002a), a relação de cuidar envolver a pessoa que cuida e a pessoa que recebe os cuidados, e, por isso, a relação de cuidar só estará completa com um terceiro elemento, que diz respeito à pessoa cuidada – o reconhecimento de ter recebido os cuidados.

Outro dos aspetos relevantes da ética do cuidado é a concepção da ética do cuidado como ética da reciprocidade, sobretudo em contraposição à teoria ética de Levinas (1993). Para este autor, as pessoas são radicalmente responsáveis umas pelas outras e esta fórmula de assimetria não admite reciprocidade – o princípio da responsabilidade. Levinas (1982/2013) entende a responsabilidade «como responsabilidade por outrem, portanto, como responsabilidade por aquilo que não fui eu que fiz, ou não me diz respeito; ou que precisamente me diz respeito, é por mim abordado como rosto.» (p.79).

Contrariamente, um dos pressupostos de Noddings relativamente a este aspeto é que a reciprocidade é possível em relações assimétricas porque apenas depende da resposta de reconhecimento da pessoa cuidada - «*the cared-for*». Noddings (2002a) considera que a noção de reciprocidade utilizada no quadro das teorias contratuais é muito limitada porque considera os seres humanos como entidades separadas e que apenas se unem para realizar acordos racionais que têm como finalidade o bem-estar individual. Pelo contrário, a teoria da ética do cuidado considera que os seres humanos são seres em relação, ligados entre si e autossuficientes. A autora enfatiza que «*the care-for*» depende de «*one-caring*», e, embora não pareça, «*the one-caring*» depende também de «*the care-for*». Ou seja, a pessoa que cuida e a pessoa que recebe o cuidado estão ambas ligadas e os comportamentos, sentimentos e pensamentos de uma parte afetam a outra parte, consubstanciando a verdadeira reciprocidade. Contudo, para além de ser necessário o esforço a favor do outro é também necessário o reconhecimento do esforço realizado, para que as relações de cuidado sejam completas (Noddings, 2002a). O pensamento de Noddings (2003a) coincide com o pensamento de Levinas (1993) ao

salientar que o cuidado surge num momento de encontro com as necessidades do outro. O desejo de dar uma resposta positiva aparece só quando nos deparamos com o outro.

Em suma, para Noddings (2002a, 2006) a ética constrói-se sobre o sentimento natural e ético que nasce perante as necessidades do outro. Portanto, a fonte da moralidade é sobretudo o sentimento, postura filosófica baseada nos pressupostos de Hume (1751/1983). A ética do cuidado é uma ética da reciprocidade, é fundamentalmente relacional e preocupa-se mais com a relação de cuidar que do cuidado como virtude. Por último, a relação de cuidar necessita de três elementos: i) a atenção recetiva (*engrossment*), ii) o deslocamento motivacional (*motivational displacement*) e iii) o reconhecimento espontâneo da pessoa que recebe o cuidado. Somente a presença destes três elementos permite falar de uma autêntica relação de cuidado (Noddings, 2002a).

A ética da justiça

Atendendo ao facto de que o conceito de justiça não é universal e único, procuraremos nesta secção abordar de forma sucinta este aspeto, para posteriormente nos determos de forma mais detalhada no pensamento de Rawls (1971/1993). Na base desta opção estão duas ordens de razões que se inter-relacionam: a primeira, tem a ver com o facto de se tratar de um autor contemporâneo e cuja teoria reúne algum consenso relativamente à forma de compreender a perspetiva equitativa da justiça numa sociedade democrática (Afonso, 2010); a segunda razão, por poder dar inteligibilidade ao nosso estudo, pois foi o principal referencial teórico escolhido, no quadro da abordagem deontológica sobre a justiça, para estudarmos a orientação ética dos professores.

A abordagem ética do conceito de justiça permite compensar algumas insuficiências das abordagens clássicas na medida em que as orientações gerais e abstratas dessas teorias nem sempre permitem responder satisfatoriamente a problemas concretos da vida social. As teorias da justiça tratam de forma particular como são atribuídos direitos e deveres na sociedade e como devem ser distribuídos os benefícios e os encargos entre as pessoas.

A discussão sobre o conceito de justiça remonta à antiguidade grega. Para Platão

(1976), na *República*, no plano individual o homem justo é aquele que vive em harmonia interior e no plano público uma sociedade justa é aquela que vive em harmonia política, em estabilidade e ordem social. Neste contexto, o sentido de justiça harmoniza-se com a ideia de virtude. Por isso, não pode haver justiça sem homens justos. Aristóteles (2009), na *Ética a Nicómaco*, faz a distinção entre justiça universal, ligada à conduta individual e em sintonia com as virtudes morais, e a justiça particular, ligada à virtude aplicada a situações específicas. Subdivide ainda a justiça particular em justiça distributiva, associada à distribuição de benefícios e encargos, em justiça retributiva, associada à punição dos infratores que cometem injustiças, e em justiça compensatória, relacionada com a compensação das injustiças. Na distribuição de honras e riquezas - justiça distributiva - defende que os indivíduos devem ter um tratamento diferenciado no caso da existência de diferenças relevantes entre as suas condições e características, ou seja, cada um deve receber na justa medida do que merece. Apesar da sua aplicabilidade limitada, dado o seu caráter formal, trata-se de um princípio que constitui um fundamento essencial do pensamento sobre a justiça, pois releva a necessidade do que é semelhante ser tratado de maneira idêntica e o que é desigual de forma diferente, proporcionalmente à sua diferença (é este o significado da igualdade em termos morais).

Porém, convém aqui referir, conforme salienta Marques (2007), que «a ética dos gregos não estava centrada nas noções de certo e errado, bem e mal, porque isso era um assunto do âmbito das leis e dos costumes. Não havia necessidade de reflexão filosófica sobre esses temas que, por esse motivo, não faziam parte da ética.» (p. 61). Para os habitantes da *polis* tudo o que não permitisse o indivíduo atingir a excelência era o errado, ao invés tudo o que permitia que o indivíduo cumprisse a sua função de forma excelente era o certo. O que as leis humanas exigiam que se fizesse era a obrigação ou dever.

Por sua vez, o pensamento consequencialista advoga o princípio da utilidade como critério de deliberação ética, em que ao primado do bom se sobrepõe o justo (e.g., Bentham, 1948/1989; Mill, 1863/1980). É o alcance dos resultados produzidos que determina a bondade da ação. Os resultados serão tanto melhores quanto resultam num acréscimo de bem-estar para a maioria das pessoas. Desta abordagem consequencialista

emergem três princípios orientadores: i) o princípio da utilidade – o máximo de bem-estar para a maioria das pessoas; ii) o princípio da eficácia – as reformas só se justificam se daí advir uma melhoria de bem-estar para a maioria das pessoas; e iii) o princípio da igualdade – nenhum indivíduo tem mais peso ou valor de que outro relativamente a qualquer decisão a tomar. Ou seja, ninguém pode tirar vantagem ou beneficiar pessoalmente de qualquer ação a realizar.

No pólo oposto a estas abordagens temos duas perspetivas de justiça contratualistas, de natureza deontológica, cujas principais referências são Kant (1995) e Rawls (1971/1993).

Para a corrente deontológica da ética a ação justa é determinada pelo dever sustentado em princípios racionais e universalmente válidos. Por isso, em Kant (1995) o dever está associado à lei, cuja validade universal decorre da razão. A razão deve encontrar as bases de uma união entre os homens que, constituindo-se em *contrato*, tenham como objetivo garantir a cada um o que é seu. Sendo que o *contrato* deve assentar nos seguintes princípios: i) a liberdade de cada membro da sociedade, como homem; ii) a igualdade deste com todos, como súbdito; iii) a independência de cada membro de uma comunidade, como cidadão. Só satisfazendo estes princípios o *contrato* pode tornar-se um instrumento regulador de um procedimento racional de forma a garantir a justiça das leis, obrigando a abandonar o interesse individual/egoísta e a adotar uma perspetiva universal (Kant, 2010). A forma justa de vida advém da dignidade da pessoa, dotada de vontade racional autónoma e capaz de agir de acordo com a lei (Kant, 1966).

Do contratualismo moderno emergem assim dois princípios gerais de justiça: i) o princípio dos acordos firmados; e ii) o princípio do respeito pelos direitos inalienáveis dos indivíduos: o direito à vida, à liberdade e à propriedade (o embrião dos direitos humanos).

No âmbito do contratualismo contemporâneo, a teoria igualitária de Rawls (1971/1993) – a teoria da justiça social - surge como alternativa aos princípios utilitaristas clássicos. Procura fazer a síntese entre o conceito de igualdade de Kant (tradição formal) e a tradição contratual, com origem em Hobbes (1688-1679), John Locke (1632-1704) e Rousseau (1712-1778). Fundamenta a sua teoria no conceito de equidade, baseada em dois princípios: i) o máximo de liberdades básicas para todos; e

ii) diferenciar para criar condições à igualdade de oportunidades (principalmente em benefício dos mais desfavorecidos).

Chegados aqui, convém referir, em consonância com Afonso (2010, p. 241), que a oposição entre a justiça firmada em princípios universais e princípios contextuais não se verifica apenas no âmbito da filosofia (como já pudemos constatar), verifica-se também o mesmo fenómeno no campo da psicologia do desenvolvimento (veja-se, por exemplo, as divergências entre Kohlberg (1984) e Gilligan (1997), e no campo da sociologia, de que são exemplo as perspetivas divergentes de Durkheim (1893/1977) e Max Weber (1979).

Em suma, todas as perspetivas focadas evidenciam o inegável valor de justiça. Todavia, constata-se que não existe uma definição única e consensual sobre o conceito de justiça, variando as posições de acordo com as convicções pessoais e de como se perspetiva e se estrutura a vivência individual e coletiva. Ou melhor, as concepções sobre justiça na educação estão em função da concepção do homem e da sociedade que cada um tem, existindo, portanto, visões contrastantes: umas mais próximas do pólo liberal e outras do pólo social (Marchesi, 2008, p. 132).

De seguida, vamos deter-nos na análise do pensamento de John Rawls (1971/1993), como era nosso propósito inicial.

A justiça e o «Princípio de Equidade» de John Rawls

John Rawls (1971/1993), em *Uma teoria da justiça*, defende que o Estado de Bem-Estar deve ser substituído por uma sociedade de Bem-estar. Tendo esse objetivo em mente propõe-se redefinir o modelo de justiça distributiva de tradição utilitarista. Rejeita o princípio utilitarista por ser incompatível com uma concepção cooperativa entre iguais e cuja função é assegurar benefícios mútuos. Na mesma linha critica os modelos anteriores de justiça, que na sua perspetiva fracassaram devido a três fatores: i) a abstração do conceito de justiça e consequente ausência de relação entre a teoria e a prática; ii) a ausência de relação entre o princípio de máxima felicidade para todos e o conceito de «igualdade equitativa de oportunidades»; e iii) a ilimitada liberdade de acumular riqueza que levou a um agravamento das desigualdades (Magalhães, 2010). A

partir dos princípios universais de imparcialidade, equidade (para si o conceito chave) e neutralidade, desenvolve uma nova teoria de justiça distributiva. Para tal, parte do pressuposto de que uma teoria da justiça deve ser crítica, universalista, suportada em princípios formais e procedimentais e independente de fatores de ordem cultural. Rejeita, portanto, uma teoria da justiça assente na sabedoria da prudência que promove o mérito, de tradição aristotélica, os princípios de igualdade formais, como defendia a tradição kantiana, e as finalidades abstratas de tradição utilitarista.

Segundo Rawls (1971/1993), a universalidade dos princípios de justiça tem de contemplar as diferenças, criando oportunidades para todos. Com referimos atrás, o autor procura encontrar a síntese entre a tradição formal e a tradição contratual. Da tradição formal aproveita a máxima kantiana: «*Age de tal modo que trates a humanidade, na tua pessoa ou na de outro, nunca como um meio, mas sempre como um fim em si*», a partir da qual derivam as verdadeiras leis. Da tradição contratual retira a ideia de que a justiça resulta da ligação estabelecida por um *contrato* entre os cidadãos e as instituições como via para um Estado de Direito. Nesse sentido, a legitimidade das leis criadas pelo legislador têm de pressupor um compromisso de todos os cidadãos com o bem comum. Trata-se de estabelecer condições de imparcialidade a fim de serem formulados os princípios de uma teoria da justiça «equitativa».

Rawls (1971/1993) define dois princípios de justiça formulados a partir do acordo entre indivíduos livres e racionais hipoteticamente situados numa posição original sob um *véu de ignorância* (os indivíduos desconhecem as condições do contrato, por exemplo, se são ricos ou pobres), que passo a descrever:

1º Princípio (princípio da igualdade) - «Cada pessoa deve ter um direito igual ao mais amplo sistema total de liberdades básicas que seja compatível com um sistema semelhante de liberdades para todos» (Rawls, 1971/1993, p. 239). Este princípio assegura a igualdade de todos os cidadãos perante a lei.

2º Princípio (princípio da distribuição ou da igualdade de oportunidades) – “As desigualdades económicas e sociais devem ser distribuídas para que, simultaneamente: a) redundem nos maiores benefícios possíveis para os menos beneficiados, de uma forma que seja compatível com o princípio da poupança justa; b) sejam a consequência do exercício de cargos e funções abertos a todos em circunstâncias de igualdade

equitativa de oportunidades” (Rawls, 1971/1993, p. 239). Este princípio assegura uma equitativa igualdade de oportunidades.

Os princípios descritos são dispostos por Rawls de forma sequencial, tendo o primeiro princípio prioridade sobre o segundo, o que remete para o facto de que as liberdades básicas não podem ser violadas, ou compensadas, por um qualquer benefício decorrente da diminuição das desigualdades.

Em suma, Rawls (1971/1993) sintetiza o seu pensamento da seguinte forma: «Todos os valores sociais – liberdade e oportunidade, rendimento e riqueza, e as bases sociais do respeito próprio – devem ser distribuídos igualmente, salvo se uma distribuição desigual de algum desses valores, ou de todos eles, redunde em benefício para todos. Assim, a justiça é simplesmente a desigualdade que não resulta em benefício de todos» (p. 69).

Passados em revista os aspetos fundamentais da teoria ética do cuidado e da ética da justiça, vamos de seguida descrever algumas das suas implicações no contexto educativo.

Implicações da justiça e do cuidar na ação dos professores

Nos debates sobre educação a equidade na educação tem estado na ordem do dia e é praticamente unânime a ideia de que o direito à educação é um dos bens mais preciosos do ser humano, não podendo, por isso, ser deixado ao livre arbítrio (e.g., Hutmacher, Cochrane, & Bottani, 2001).

A generalidade dos estudos sobre equidade tem servido para orientar as políticas educativas mais consonantes com os princípios de justiça (European Group of Research on Equity of the Educational Systems, 2003; Marchesi, 2008). Preocupam-se fundamentalmente em elaborar um conjunto de indicadores de equidade para os sistemas educacionais europeus. No contexto educacional, um dos estudos mais citados é o de Grissay (1984), em que o autor se debruça sobre o princípio de igualdade e onde são discriminados os diversos níveis de equidade: a igualdade de oportunidades, a igualdade no acesso, igualdade no ensino, e a igualdade de resultados. Este estudo é teoricamente sustentado no modelo de justiça de Rawls (1971/1993), que advoga a defesa do princípio da compensação e critica ferozmente o modelo meritocrático, como

ilustra a seguinte afirmação: «(...) A ideia é compensar o viés de contingência em direção à igualdade. Na busca deste princípio, maiores recursos devem ser dedicados à educação dos menos dotados e não dos mais inteligentes, pelo menos durante um certo tempo de vida, por exemplo nos primeiros anos de escolarização.» (Rawls, 1971/1993, p. 17).

Acresce que, em consonância com os princípios de Rawls, «um sistema educativo será justo se a escola – democrática na sua organização e nas suas práticas – for capaz de garantir o “acesso e o sucesso educativo de todos”, princípio consagrado na LBSE. E, através da justa igualdade de oportunidades e da igualização, na medida do possível, dos diplomas escolares, para que todos tenham igual oportunidade de aceder a cargos de responsabilidade» (Afonso, 2010, p. 244).

Perante o que foi dito, surge a pergunta: Em que âmbito/s se manifesta o sentido de justiça dos professores?

Para tentar responder à difícil questão colocada, resolvemos servirmo-nos dos trabalhos de Nura Resh e Clara Sabbagh (2009), Álvaro Marchesi (2008) e Seïça (2003), cujas respostas à questão colocada são na globalidade consonantes. Senão vejamos. Marchesi (2008) elege os seguintes princípios sobre a justiça - geralmente aceites - no âmbito da ação educativa: «as decisões autónomas que a escola adota no seu funcionamento; o apoio especial aos alunos menos favorecidos; o estilo de relação que se estabelece entre os professores e os alunos; a equidade nas decisões sobre a avaliação.» (p.133). Seïça (2003) elege os seguintes domínios: a distribuição de modo justo da atenção e cuidado do professor; a conciliação dos ritmos de aprendizagem dos alunos; assegurar a justiça na avaliação e classificação dos alunos; como lidar com a indisciplina; proporcionar a todos os alunos oportunidade para o desenvolvimento ético e da cidadania; e o assegurar o direito de recorrer de decisões e procedimentos. Por fim, Nura Resh e Clara Sabbagh (2009), a partir de uma revisão de literatura efetuada (Sabbagh et al., 2006) sobre a perceção que normativamente deve guiar as avaliações e distribuições dos professores de forma realmente justa, enunciam os seguintes dimensões: a avaliação dos alunos; a forma como o professor trata os alunos (atenção, afeto e disciplina); a distribuição equitativa nas práticas pedagógicas; e a atribuição de vagas no caso dos alunos com necessidades educativas especiais.

Por nos parecerem ser as dimensões mais significativas em que se expressa o sentido de justiça dos professores, escolhemos tratar de forma breve as seguintes: i) *As decisões tomadas ao nível da escola* – muitas das decisões tomadas pelos professores, com responsabilidades atribuídas neste domínio, estão relacionadas com a equidade. A forma como se aplicam os critérios para a admissão de alunos, a organização das turmas e a distribuição da carga horária dos professores, a integração de alunos com necessidades educativas especiais e a elaboração de normas de convivência e das medidas disciplinares (a elaboração, aprovação do regulamento interno da escola). Para além destas decisões, relativas à organização e funcionamento da escola, coloca-se também a questão da equidade na forma como cada professor gere a aplicação de medidas disciplinares (gestão da indisciplina). Uma aplicação justa de normas e sanções exige dos professores uma atitude de equanimidade no sentido que possa contribuir para ajudar o aluno e não para o prejudicar. ii) *O apoio prestado a alunos com necessidades educativas especiais* – a preocupação com os alunos com mais dificuldades na escola e o apoio à sua integração social revela uma atitude pró-ativa dos professores para com esses alunos que correm maiores riscos de exclusão. O professor quando se preocupa em compensar essas desigualdades, promovendo iniciativas concretas, está a comprometer-se com a justiça (expressar acolhimento e interesse pela situação do aluno, adaptar o ensino às capacidades do aluno, dispor de mais tempo de ensino e envolver a família). Essas medidas adotadas pelos professores expressam de forma categórica as implicações educacionais dos princípios rawlsianos, mais especificamente do princípio da distribuição equitativa dos bens educativos. iii) *A relação professor aluno* – os professores desempenham um papel importante na distribuição de uma ampla gama de recompensas relacionais aos seus alunos : atenção, tempo investido para responder às solicitações dos alunos, práticas relacionais baseados no respeito mútuo, encorajamento e afeto (Resh & Sabbagh, 2009). É na atenção e apoio dado a cada aluno que se reflete a equidade do comportamento do professor. Ao que acrescem as expectativas manifestadas relativamente a cada um dos seus alunos, nas possibilidades de participação e expressão proporcionadas e na escuta ativa e respeito pelas suas opiniões. As expectativas do professor devem assentar numa convicção positiva, otimista e realista, na qual se reflete a justa responsabilidade com os seus alunos (Marchesi, 2008). Um dos indicadores geralmente utilizado para avaliar a equidade educacional é o

sentimento dos estudantes de serem tratados com justiça (respeito, reconhecimento e não favoritismo). iv) *A equidade no processo de avaliação* - avaliar o desempenho dos alunos e classificá-los de forma padronizada e hierárquica tornou-se uma característica universal do processo ensino e aprendizagem. Esta função da avaliação - classificar os alunos - tem efeitos instrumentais e psicossociais múltiplos (Jasso & Resh, 2002). Este aspeto é altamente valorizado, porque proporciona ao sistema tomar decisões sobre a progressão ou retenção dos alunos, fornece feedback sobre o valor dos alunos, afeta a sua autoestima e a motivação, bem como as expectativas dos pais, podendo também afetar o status e popularidade social do aluno na classe (Resh & Sabbah, 2009). As práticas de classificação têm também uma função latente, inculcar valores e normas e comportamentos importantes que prevalecem na sociedade em geral (Deutsch, 1979; Resh & Sabbah, 2009). Por tudo isto, o sentido de justiça dos professores reflete-se de forma clara na avaliação dos alunos. Trata-se de um processo importante mas que envolve certa complexidade. O professor tem de considerar simultaneamente os progressos do aluno e os objetivos e conteúdos programáticos da sua disciplina por ciclo e ano letivo e a situação individual de cada aluno em relação a esses objetivos. O equacionar simultaneamente todos esses fatores, por vezes contraditórios, dificulta sobremaneira o tomar decisões de avaliação. O professor tem de encontrar uma decisão equilibrada face às tensões a que o processo de avaliação está submetido. Essa decisão deve estar baseada no sentido de justiça, cujo principal elemento constituinte é a sensibilidade à situação pessoal de cada aluno (Bickmore, 2001; Haeberli & Audigier, 2004; Resh & Sabbagh, 2009; Seïça, 2011).

Os estudos empíricos realizados no âmbito da justiça, embora escassos (Resh & Sabbagh, 2009), têm revelado que as conceções dos professores apontam para quadros teóricos divergentes. Um que pensa a justiça num sentido normativo (a existência de regras a que todos têm de obedecer (Sabbagh, Resh, Mor & Vanhuysse, 2006; Seïça, 2011), o outro que remete para a congregação de ideias de equilíbrio e de paridade (Bickmore, 2001; Haeberli & Audigier, 2004). Enfim, conforme refere Seïça (2011), «o que os professores parecem privilegiar é o aluno enquanto pessoa, na sua circunstancialidade e na sua individualidade; daí que uma ética afetiva e subjetiva do cuidar ganhe maior relevância do que uma ética de princípios racionais e gerais. Compreende-se assim que os princípios de justiça que os professores mais têm em conta

sejam flexíveis e contextualizados, no quadro de um pensamento ético mais consequencialista do que intencionalista, mais subjetivista do que universalista, em sintonia com as tendências axiológicas do tempo presente.» (p. 24).

Em suma, a justiça reflete a qualidade da interação professor-aluno (justiça interacional). Acontece quando o professor age com dignidade e respeito, apresenta justificações adequadas, lógicas e genuínas aos alunos afetados pelas suas decisões. Envolve, por exemplo, o ter de responder às seguintes questões: O professor trata os alunos com dignidade e respeito? Explica aos alunos as decisões que os afetam? Mostra interesse genuíno pelos direitos do aluno?

Por outro lado, focaliza-se no processo, nos meios utilizados para alcançar os fins/resultados (justiça procedimental). O que remete para a transparência na avaliação, na aplicação de critérios de avaliação justos, para a transparência nos casos de indisciplina/processos disciplinares (O aluno foi ouvido? O aluno ou o Encarregado de Educação podem recorrer?), para os critérios escolhidos na organização do trabalho com os alunos. Enfim, para o facto de as decisões serem tomadas de forma moral e ética.

Os trabalhos da área de investigação da psicologia social da justiça, com participantes portugueses, demonstraram que quanto mais as pessoas percecionam a autoridade como justa mais a consideram e legitimam através da adoção de comportamentos pró-ativos face ao grupo. Do mesmo modo, que quanto mais positivos são os julgamentos de justiça procedimental e interacional (relação professor-aluno), menor é o envolvimento dos adolescentes em atos desviantes (Sanches & Gouveia-Pereira, 2010).

Por fim, focaliza-se no conteúdo, na justiça dos fins alcançados (justiça distributiva) – como, por exemplo, na avaliação/resultados justos e na disciplina (sanções justas), em que o critério de equidade assume particular relevância.

Na perspetiva da ética do cuidado o processo de ensino-aprendizagem vai para além do processamento e transmissão de informações. É também uma ocasião para o encontro moral humano. Para Noddings (2002a) educar é ajudar os alunos a desenvolverem-se como pessoas, a afirmarem-se como cidadãos, pais competentes e amigos fiéis, trabalhadores qualificados, vizinhos generosos e aprendizes ao longo da vida.

Para atingir esse desiderato a escola tem de permitir a prática de cuidado nas relações humanas e o desenvolvimento das capacidades de cada um / a.

A sua proposta educativa baseia-se em dois pilares: criar relações pessoais entre professores e alunos, e entre grupos heterogêneos em que o diálogo entre diferentes perspetivas e posições é um elemento fundamental no processo educacional.

Os professores devem estar interessados no desempenho académico de seus alunos, mas também no seu desenvolvimento integral, como pessoas morais. Os alunos devem ser incentivados a ajudarem-se uns aos outros e a trabalhar juntos, não só para melhorarem no aspeto académico, mas para ganhar competências na prática assistencial. A escola tem de levar a sério a dimensão afetiva do ser humano e proporcionar uma pedagogia que tem o vocabulário do amor e gerar práticas que promovam a compaixão e se deixem afetar pelo rosto do outro (Verdera, 2009). A compaixão aqui entendida como virtude primeira e última, um sentimento que pode e deve ser virtude quando é também uma expressão da reflexão e gera transformação. É uma forma primária e intuitiva de justiça, na medida em que pelo sentimento a pessoa toma consciência da injustiça que sofrem os outros e o impele a refletir sobre as suas convicções e juízos morais e consequentemente o pode levar a atuar de maneira solidária (Arteta, 1996). Uma atitude compassiva para os problemas dos alunos exige sensibilidade, respeito e compreensão. O professor, nessa ação compassiva e solidária, é um modelo exemplar para o comportamento dos alunos (Marchesi, 2008).

Das escassas investigações empíricas realizadas, suportadas na ética do cuidado, destaca-se a investigação de Verducci (2009). A autora ao explorar o conceito de responsabilidade, focaliza a sua atenção na expressão *capacidade de responder*, ou seja na capacidade específica das pessoas (bons profissionais) responderem a uma determinada necessidade das suas vidas profissionais. A autora remete a questão da responsabilidade social pelo bom trabalho para o âmbito moral, tentando compreendê-la a partir da abordagem teórica da ética do cuidado. A grande conclusão do estudo de Verducci foi que a capacidade de resposta (*response-ability*) nos melhores profissionais tem a ver com o facto de se perceberem a si mesmos como se estivessem ligados profundamente aos outros e às suas profissões. Isso era o que os motivava e o que os levava a importarem-se.

Por sua vez, Lynn Barendsen (2009) examinou diferentes maneiras de ver a responsabilidade, conforme foram expressas por dois grupos: um grupo de cunho social e humanitário (profissionais que trabalham com pessoas em benefício dessas pessoas – área da medicina, ensino e empreendedorismo social) e um grupo profissional de cunho individual (trabalho que se desenvolve em escritórios e que não envolve o relacionamento pessoal (*profundo*) – negócios, direito e jornalismo). As conclusões do seu estudo foram as seguintes: i) os trabalhadores das profissões de cunho social e humanitário, que incluía os professores, descreviam-se a si mesmos como se estivessem a cumprir e a comprometerem-se com responsabilidades que os outros não assumiram; ii) a fonte de conflito entre o domínio pessoal e profissional existia em todas as profissões. Contudo, a linha de separação era muito menos clara nas profissões de cunho social e humanitário; iii) os valores que regiam a sua vida pessoal e profissional eram os mesmos e esse alinhamento pode fazer com que os sacrifícios pessoais sejam debelados com mais facilidade; e, finalmente, o grupo de cunho social e humanitário quando confrontado com responsabilidades conflitantes geralmente fundamentam as suas decisões nas pessoas ou nas comunidades a que se dedicavam (uma responsabilidade acima das demais).

Por outro lado, as investigações sobre a identidade das pessoas cívica e moralmente exemplares (e.g. Colby e Damon, 1995; Csikszentmihalyi, 1990, 1993; Gardner, 2006, Gardner & colaboradores, 2007/2009); Gardner, Csikszentmihaly & Damon, 2001/2004) revelam que relativamente à forma como as pessoas realizam o seu trabalho, o que faz a diferença não são tanto os aspetos cognitivos e o talento de cada um mas sim uma combinação de valores e a orientação ética para o outro (ações congruentes com valores e princípios).

Em suma, para se atingir uma educação baseada na ética do cuidado, Noddings (2002a, p.184) oferece as seguintes sugestões práticas de abordagem: i) Devemos ser claros e livres relativamente à nossa finalidade – o fim principal da educação é formar pessoas competentes, cuidadosas, carinhosas e agradáveis. ii) A nossa preocupação deve focar-se em criar vínculos/relacionamentos – há que conseguir que os alunos e professores permanecem juntos, de livre vontade, durante vários anos da escolaridade,

assim como os alunos. iii) Há que refrear o desejo de controlar – é necessário dar aos professores e aos alunos mais responsabilidade relativamente à formulação de juízos. E, iv) eliminar as hierarquias dos programas – o essencial é dar aos alunos o que necessitam. Ou seja, oportunidades genuínas de examinar as questões importantes da vida humana. v) A escola deve dedicar parte do dia a temas do cuidar – o que implica encarar as interrogações existenciais, incluindo a dimensão espiritual, com total liberdade. Para além, de ajudar os alunos a tratarem-se eticamente uns com os outros proporcionando-lhe práticas de cuidado. Por fim, v) ensinar os alunos que, em todos os campos, o cuidar implica capacidade – o assumir a responsabilidade de exercitar de forma continua a nossa capacidade para que o recetor de cuidado melhore, seja ele pessoa, animal, objeto ou ideia.

2. 3 Considerações finais

De tudo o foi dito sobre a dimensão ética da identidade dos professores, resultante da revisão da literatura efetuada, destacamos os seguintes aspetos:

i) Constata-se uma certa unanimidade ao nível dos investigadores da área da filosofia e das ciências da educação e da psicologia positiva de que a identidade profissional dos professores contém em si uma dimensão ética e que esta assume um papel central na ação dos professores (e.g., Fenstermacher, 1990, 1999, 2010; Gordon, Perkin, Sockett & Hoyle, 1985; Hansen, 2001; Korthagen, 2004; Seïça, 2003; 2011; Sochett, 1993, 2008, 2012; Soder, 1990; Verducci, 2009; Veugelers & Oser, 2003).

ii) Na atividade docente existe a possibilidade de identificar domínios que envolvem processos deliberativos baseados em critérios/princípios de justiça e cuidado (e.g., Marchesi, 2008; Noddings, 1999a,b; Rawls, 1971/1993; Resh & Sabbagh, 2009; Seïça, 2003, 2011), permanecendo ainda algumas questões em aberto relativamente à sua total identificação e manifestação nas práticas de ensino.

Os professores cuidadores desenvolvem frequentemente relacionamentos que são os fundamentos da motivação, persuasão e inspiram os outros à excelência (Marshall et al., 1996). Com os alunos os professores são sensíveis às suas necessidades sociais, emocionais e académicas. Acreditam e preocupam-se que os alunos se respeitem uns aos outros, afirmando os valores de cada indivíduo e as tradições da

escola, independentemente da sua filiação religiosa ou cultural. Os educadores do cuidar permanecem sensíveis às necessidades e sentimentos de todos os alunos.

A relação entre a ética de justiça e a ética do cuidado pode ser instrutiva (Katz, Noddings & Greve, 1999). Um compromisso educativo para procurar a justiça em termos de promoção da igualdade, equidade e respeito na sala de aula para todos os alunos é fundamentalmente uma premissa da ética do cuidado. Preocupar-se com o valor e as necessidades de cada aluno é de extrema preocupação para os educadores que trabalham a partir de uma ética do cuidado e da justiça. Convém, contudo, salientar que há uma diferença entre as duas éticas. A justiça esforça-se por ser imparcial. A ética do cuidado, pelo contrário, evita a imparcialidade. Trata-se de orientações éticas que respondem a duas formas de reconhecimento recíproco, a do outro generalizado (ética da justiça) à do outro concreto (ética do cuidado) (Seyla Benhabib, 1990, 1992). Gilligan (1982) e Noddings (2003), na tradição de Dewey (1960, 1981), argumentam que o desapego moral não é viável. Para Noddings (1999b) se a justiça não é temperada pelo cuidado, pode levar à introdução de novas injustiças, quando o que se pretende é eliminar as existentes. A sua convicção de fundo é que o cuidado atende o que a justiça abandona.

Portanto, a maturidade ética dos professores manifesta-se na habilidade de manter a perspetiva do cuidado e da justiça de forma equilibrada e complementar nas suas práticas (Banks & Nohr, 20003; Csikszentmihalyi, 1990, 1993; Gardner, Csikszentmihalyi & Damon, 2001/2004; Jaffee & Hyde, 2000; Marchesi, 2008; Noddings, 1999a,b; Strike, 1990; Seyla Benhabib, 1990, 1992; Verdera, 2009; Verducci, 2009). Acresce, que a orientação ética dos professores (justiça e cuidado) se pode manifestar em domínios já relativamente identificados, nas decisões tomadas ao nível da escola, no apoio prestado a alunos com necessidades educativas especiais, na relação professor aluno e na equidade no processo de avaliação (Marchesi, 2008; Sabbagh et al., 2006; Resh & Sabbagh, 2009; Seïça, 2011).

Uma análise crítica e reflexiva, por parte dos professores, sobre esta matéria e uma prática profissional intencionalmente ética podem contribuir de forma decisiva para o reforço da sua identidade profissional.

iii) Começa, a emergir uma visão empírica sobre o pensamento e a orientação

ética dos professores (e.g., Bickmore, 2001; Estrela et al., 2008, 2009; Haeberli, & Audigier, 2004; Resh & Sabbagh, 2009; Sabbagh, Resh, Mor, & Vanhuysse, 2006; Santos, 2008; Seïça, 2011). A grande maioria destes estudos, seguindo a tradição ética normativa, têm tentado caracterizar os tipos de dilemas morais encontrados pelos professores na sua atividade. São muito escassos os estudos centrados no impacto das decisões éticas dos professores sobre os alunos (Norberg, 2006; Sabbagh, 2009).

Por outro lado, constata-se a existência de múltiplas abordagens éticas, que não podem ser reduzidos a um único sistema unificado de valores morais (Sabbagh, 2009).

iv) A nível nacional várias investigações têm sido realizadas no âmbito da ética e deontologia da profissão docente (e.g., Estrela, 1993; Estrela et al., 2008, 2009; Estrela, & Caetano, 2012; Silva, 1997; Seïça, 2003, 2011; Batista, 2005) que encaram a educação como um compromisso ético.

Contudo, são ainda escassos os estudos com dimensão empírica a nível nacional e internacional (Resh & Sabbagh, 2009; Sabbagh, 2009; Seïça, 2011).

Finalmente, v) na grande maioria dos estudos os investigadores têm utilizado na recolha de dados entrevistas (e.g., Afonso, 2010; Csikszentmihalyi, 1990, 1993; Gardner, Csikszentmihalyi & Damon, 2001/2004; Norberg, 2006; Verdduci, 2009) e de forma muito reduzida questionários ou formatos mistos (entrevista e questionário), por exemplo, Estrela et al. (2008), Estrela e Caetano (2012), Santos (2008) e Seïça (2011).

3. O **autoconceito profissional docente**

Neste sub-capítulo fazemos uma abordagem à evolução e definição do autoconceito e uma referência aos principais estudos efetuados sobre o autoconceito profissional dos professores a nível nacional e internacional, atendendo ao facto de que os estudos analisados no âmbito do autoconceito profissional partem do pressuposto de que as teorias que dão suporte ao desenvolvimento do autoconceito são equivalentes às que apoiam o autoconceito profissional.

O autoconceito

O estudo do autoconceito tem despertado o interesse de investigadores com diferentes perspetivas – filosóficas, psicológicas, sociológicas e educacionais, com raízes no profundo sentido do “conhece-te a ti próprio” do pensamento grego pré-

cristão, e representa uma das áreas mais antigas e profícuas da investigação nas ciências sociais e humanas (Harter, 1999). Porém, podemos encontrar concetualizações acerca da autopercepções anteriores ao século XX como, por exemplo, nos estudos de James (1890) e Cooley (1897). William James (1890), por muitos considerado como uma das figuras de referência no estudo do autoconceito, destacava a sua conceção multidimensional a partir de três componentes: a material, social e espiritual. Para este autor, o *Self* global é simultaneamente considerado “Me” (o sujeito que conhece) e “I” (o sujeito objeto, o alvo das autopercepções). Foi, contudo, durante o último século que o interesse pelo *Self* emergiu como um dos construtos centrais da psicologia (e.g., Brown & Marshall, 2001).

Até 1976 foi produzida uma grande quantidade de estudos sobre o autoconceito, mas, paradoxalmente, não foi dada a atenção devida aos modelos teóricos e à utilização de medidas com validade e fidelidade adequadas (Shavelson et al., 1976).

O modelo de Shavelson et al. (1976) representou um avanço muito significativo na investigação sobre o autoconceito e ainda hoje sustenta teoricamente muita da investigação produzida neste domínio. Estes autores definem o autoconceito como a percepção que uma pessoa tem de si própria e a sua formação resulta das experiências adquiridas pelo sujeito através das suas relações com o meio, assumindo um papel importante neste processo as pessoas significativas e os reforços ambientais. A um nível mais específico, os autores definem o autoconceito a partir de sete características principais, a saber: i) o autoconceito tem uma estrutura organizada (categorização da informação e relação entre categorias); ii) é multifacetado refletindo os seus domínios concretos; iii) está organizado de forma hierárquica; iv) é estável, sendo que à medida que se desce na hierarquia parece torna-se menos estável, porque mais específico (Marsh & Yeung, 1999); v) que se desenvolve com a idade e a experiência; vi) é tanto descritivo como avaliativo, e vii) é diferenciável de outros construtos (e.g., rendimento escolar). É de salientar que os autores deste modelo não distinguem o autoconceito da autoestima. Contudo, trata-se de conceitos distintos em termos conceptuais e empíricos (Leary, Tambor, Terdal & Downs, 1995; Peixoto, 2003; Peixoto & Almeida, 2011), a autoestima remete para o grau de satisfação do individuo consigo próprio, uma componente avaliativa predominantemente afetiva e unidimensional (e.g., Harter, 1993, 1999).

Desde essa época, os investigadores produziram uma vasta base teórica e metodológica com resultados substantivos que indicam o autoconceito como um construto constituído por uma estrutura multidimensional - algo que não pode ser ignorado para ser adequadamente compreendido (Marsh, 1986, 1990a; Marsh & Craven, 2006; Marsh, Craven, & Debus, 1997) - e a sua estrutura como acentuadamente mais complexa do que a proposta inicial de Shavelson e colaboradores (Hattie, 1992; Marsh, 1990a; Marsh & Yeung, 1999; Marsh & Roche, 1996; Marsh & Shavelson, 1985; Peixoto, 2003; Shavelson & Bolus, 1982; Vispoel, 1993, 1995). Segundo alguns autores, o estudo do autoconceito parece evidenciar algumas contradições teóricas e de operacionalização, devido principalmente ao facto de em muitos dos estudos realizados neste âmbito ter sido adotada uma perspectiva unidimensional, quando a generalidade das teorias do autoconceito o considerarem multifacetado (Harter, 1985; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh & Hattie, 1996; Peixoto, 2003). Contudo, podemos afirmar, de acordo com Bong e Skaalvik (2003), que o autoconceito é um construto psicológico que se relaciona com o *Self* e se define a partir de percepções sobre a competência pessoal. Assim, em sintonia com as diversas teorias sobre o autoconceito (e.g., Harter, 1985; Hattie, 1992; Rosenberg, 1979; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976), este pode ser definido como a percepção que o sujeito tem sobre si próprio, remetendo para autoavaliações do sujeito sobre a representação global de si próprio e das suas competências em domínios específicos (Harter, 1985; Marsh, 1990a, b; Shavelson, 2003).

Um dos domínios em que a investigação tem sido mais consistente é aquele que tem explorado a influência do autoconceito na realização humana. Mais especificamente na realização escolar, com destaque para os trabalhos de Craven e Yeung (2008) e Marsh e Scalas (2010), comprovando-se a existência de uma influência recíproca entre o autoconceito e a realização escolar, verificada em estudos longitudinais (e.g., Marsh & Craven, 2005), na identidade (Yeung, Craven & Kaur, 2012), e na satisfação com a vida (Marsh et al., 2006; Parker, Martin, & Marsh, 2008; Terry & Huebner, 1995).

Por outro lado, muitos estudos têm mostrado que um autoconceito positivo está positivamente relacionado com a progressão na Carreira (Shimada, Moriyama, & Matsuura, 2007) e com a satisfação na profissão (Gelissen & de Graaf, 2006; Seibert & Kraimer, 1999; Sutin, Costa, Miech, & Eaton, 2009)

O Autoconceito profissional dos professores

Na investigação contemporânea é praticamente unânime a ideia que o autoconceito é um construto multidimensional (Craven et al., 2003; Marsh & Perry, 2005), particularmente em relação à população adulta (Marsh & Ayotte, 2003).

De acordo com o modelo do autoconceito de Shavelson, Hubner e Stanton (1976), anteriormente descrito, a autopercepção organiza-se em consonância com a natureza das dimensões específicas, sendo que o número de dimensões a incluir no autoconceito depende de variáveis como a idade e o género (Marsh, 1989), o contexto cultural (Watkins, Fleming & Alfon, 1989) e ainda as exigências profissionais, como Arthur (1995) evidenciou numa amostra de profissionais de enfermagem.

Acresce que, no âmbito das concepções cognitivistas, o autoconceito é definido como um sistema complexo e dinâmico de crenças acerca de si próprio (Purkey, 1970), ou melhor, como um conjunto de autoesquemas que processam e organizam a informação. Os esquemas moldam as percepções que os indivíduos têm das situações, as memórias dos acontecimentos e os sentimentos relativamente a si próprios e aos outros (Cantor, 1990). Assim, e de acordo com Brown e Taylor (1986), Markus, Smith e Moreland (1985), o autoconceito remete para um conjunto de autoesquemas que organizam a experiência passada e com um papel fundamental no processamento da informação, a partir das experiências resultantes da interação do sujeito com o meio. Contudo, nem todos os autoesquemas constituintes do autoconceito estão simultaneamente ativos – já que, de acordo com o contexto, apenas os autoesquemas relevantes para a execução das tarefas são ativados (Markus & Wurf, 1987). Ora, isto levou os autores a avançar com a existência de um autoconceito de trabalho, formado a partir das principais autorrepresentações ligadas a momentos circunstanciais vividos pelos sujeitos em contexto laboral. Faz assim sentido, para estes autores, a existência de um autoconceito profissional, constituído por autoesquemas que dizem respeito às diversas facetas da atividade profissional.

Por outro lado, o autoconceito profissional dos professores, ao incluir crenças sobre aspetos como a autorrealização no processo ensino-aprendizagem, as relações com os alunos e professores e sobre o valor reforçante da profissão docente, assume uma função importante como regulador da conduta do professor. Conforme assinalam Markus e Rubolo (1989), o processo de autorregulação não é percecionado como um

todo, mas a partir de diferentes autopercepções e autoesquemas que constituem o autoconceito - *possible selves* (Markus & Núria, 1986) – que determinam o processamento de informações (seleção da informação, interpretação/elaboração e inferências que o professor retira dos acontecimentos).

Muito embora se verifique uma significativa produção científica sobre o autoconceito, o mesmo não se verifica em relação ao autoconceito profissional dos professores, dada a escassez de trabalhos publicados no domínio do desenvolvimento e prática dos professores (Marsh & Roche, 2000; Veiga et al., 2006; Villa & Calvete, 2001).

O autoconceito profissional dos professores tem sido estudado principalmente na sua relação com o desenvolvimento e o sucesso escolar dos alunos (Chan, 1992), com o contexto de sala de aula (e.g., Shultz & Wolf, 2006) e a sua importância para o bem-estar emocional do professor (e.g., Craven & Yeung, 2008; Friedman & Farber, 1992; Rad & Nasir, 2010; Villa & Calvete, 2001).

À semelhança de Markus e Wurf (1987), Marsh e Roche (2000) realçam o facto de que o autoconceito é uma componente nuclear na educação do professor, já que se verificam relações recíprocas entre o autoconceito profissional dos professores e os resultados obtidos na sua atividade profissional.

Zlatkovic et al., (2012) investigaram as relações entre as dimensões do autoconceito e as autoavaliações de desempenho, numa amostra de 135 professores sérvios, tendo concluído que as autoavaliações do desempenho em todos os domínios do papel/função do professor estão significativamente correlacionados com a competência global, dimensão do autoconceito profissional do professor, que indica sentimentos subjetivos de capacidade e sucesso no desempenho de qualquer função do professor.

No contexto português, Feliciano Veiga tem sido um dos autores que mais tem contribuído para o estudo do autoconceito profissional dos professores. Num dos seus primeiros escritos (Veiga, 1995), refere que o autoconceito profissional é um construto particularmente relevante, porque ao tratar-se de um construto consciente, multidimensional, evolutivo - modifica-se ao longo da vida -, avaliativo e autodescritivo permite compreender a percepção que os professores têm de si mesmos na relação que estabelecem com os outros em contexto escolar. Portanto, para o autor, não há apenas um autoconceito mas vários, com diferentes níveis de importância, o que confirma a

multidimensionalidade do construto e a sua conceptualização diferencial. Dada a escassez de instrumentos que permitissem compreender o autoconceito dos professores portugueses, Veiga et al., (2003) elaboraram uma escala de avaliação do autoconceito profissional dos professores, a Escala de Avaliação do Autoconceito dos Professores (EAPP), e adaptaram para o contexto português (Veiga et al., 2006) a *Teacher Sel-concept Evaluation Scale (TSCES)*, desenvolvida por Villa e Calvete (2001), das quais à frente falaremos.

Dos estudos levados a efeito pelo autor, em parceria com outros investigadores, sobre o autoconceito profissional professores portugueses destacam-se os estudos de Gonçalves e Veiga (2006); Roque e Veiga (2007) e Fonseca e Veiga (2010).

O estudo de Gonçalves e Veiga (2006) teve como objetivo geral analisar a percepção que os professores têm de si próprios como profissionais e a relação desta percepção com os seus comportamentos de cidadania docente. Na avaliação do autoconceito profissional dos professores foi utilizada a versão adaptada da *Teacher Sel-concept Evaluation Scale*, à qual responderam 251 professores. Os resultados evidenciaram a relação entre as dimensões do autoconceito profissional dos professores e as variáveis escolares e pessoais – i. e, em relação à variável género observaram-se diferenças estatisticamente significativas, com exceção nas dimensões relação com os alunos, relação com os colegas e aceitação de riscos e iniciativas e foram os professores do género masculinos a revelarem maiores níveis de autoconceito. Por outro lado, os resultados obtidos, relativamente à relação entre a variável tempo de serviço e o autoconceito profissional, permitem referir que o autoconceito dos professores é mais elevado nos professores com mais tempo de serviço nas dimensões relação com os alunos, satisfação, aceitação de riscos e iniciativas e no autoconceito global. Ao invés, os professores com menos tempo de serviço apresentaram maior nível de autoconceito nas dimensões competência e relação com os colegas – assim como, evidenciaram correlações estatisticamente significativas entre o autoconceito profissional dos professores e os seus comportamentos de cidadania. Em suma, os resultados deste estudo, para além de irem ao encontro de outros estudos preliminares, apoiam a ideia de a percepção que os professores têm de si próprios, enquanto profissionais da docência, contribui para a forma como desempenham a sua função e que um maior autoconceito revela melhores comportamentos de cidadania docente, o que, segundo os autores, pode

contribuir para beneficiar a eficácia da escola e para uma melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Em 2007, Roque e Veiga, realizaram um estudo com 342 professores, de escolas do distrito de Lisboa, do Centro e do Sul do país, com o intuito de analisar as representações dos professores acerca de si mesmos, relacionando o autoconceito profissional dos professores com a satisfação e cada uma das quatro dimensões do autoconceito profissional da Escala de Autoconceito Profissional dos Professores (cuidado na relação interpessoal, segurança em contexto laboral, cooperatividade e reconhecimento laboral) (Veiga et al., 2003), com as variáveis mal-estar docente, envolvimento na promoção dos alunos e competências para lidar com a indisciplina. Os autores encontraram relações significativas entre o autoconceito profissional dos professores e as variáveis atrás referidas, sendo que os professores que revelaram um maior grau de satisfação apresentaram um autoconceito mais elevado, assim como verificaram correlações altamente significativas e negativas entre o autoconceito profissional dos professores e o mal-estar docente. Por sua vez, a análise correlacional também revelou que as quatro dimensões do autoconceito se correlacionavam significativamente com as variáveis envolvimento na promoção dos alunos e competências para lidar com a indisciplina, revelando a importância do autoconceito profissional dos professores na promoção cognitiva dos alunos e na gestão das relações sociais dos alunos.

Finalmente, o estudo de Fonseca e Veiga (2010) teve por objetivo estudar as oscilações no autoconceito profissional dos professores de ciência e matemática em termos da sua adequação, em função do tempo de serviço, formação recebida e comportamentos de cidadania docente. Participaram no estudo 242 professores, maioritariamente do género feminino, com idades compreendidas entre os 25 e 44 anos, do 2º ciclo do ensino básico, tendo a maior parte entre 10 a 19 anos de serviço (40,3%). Para avaliar o autoconceito profissional dos professores foi utilizada a versão adaptada da *Teacher Self-concept Evaluation Scale*, por Veiga et al. (2006). A análise dos resultados revelou que os professores apresentavam resultados globalmente positivos no autoconceito profissional, verificando-se valores elevados na maioria dos itens, especialmente nas dimensões competência, relação com os colegas e funcionários, relação com os alunos e relação consigo próprio como professor. Relativamente à

relação autoconceito profissional e tempo de serviço os resultados revelaram que o autoconceito profissional se vai tornando mais negativo à medida que aumenta o tempo de serviço. Quanto à relação do autoconceito profissional com a formação recebida os resultados apontam para uma correlação positiva e recíproca entre as duas variáveis. Por sua vez, o autoconceito profissional correlaciona-se positivamente com a cidadania docente. Os autores retiram a seguinte conclusão: o autoconceito profissional dos professores varia nos aspetos pessoais e específicos da profissão, aspetos que podem afetar o desempenho do professor em sala de aula, daí poder-se afirmar que nunca é demais investir no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.

De seguida, debruçamo-nos sobre o conceito de autoestima, que aparece na literatura como um dos conceitos nucleares para o estudo da identidade profissional docente, dada a sua importância para o desenvolvimento equilibrado do sujeito. Uma regular, sólida e resiliente autoestima é o melhor passaporte para a vida de um ser humano (Matos, 2007).

4. A autoestima

No presente sub-capítulo fazemos uma abordagem teórica ao conceito de autoestima, iniciando pela sua delimitação, sua validade convergente e divergente e, por fim, fazemos referência aos principais estudos efetuados sobre a autoestima dos professores a nível nacional e internacional

O conceito de autoestima tem exercido um grande fascínio em gerações de psicólogos/investigadores, consubstanciado num século de profícuas pesquisas e teorizações em contextos diversos. Constata-se que há mais de 3000 títulos de livros na *web site Barnes & Noble* contendo apenas o termo «*self-esteem*» (Asbury, 2002). Baumeister et al. (2003), de janeiro a outubro de 2001, na base de dados *PsycINFO*, obtiveram uma lista de 15059 artigos publicados contendo a palavra «*self-esteem*». No campo da saúde mental a sua importância ficou bem expressa quando a Associação Psiquiátrica Americana (*DSM-IV, American Psychiatric Association, 1994*) incluiu a autoestima entre os critérios de diagnósticos para algumas categorias de perturbações

mentais e a considera estar relacionada com a depressão. Esta atenção para com a autoestima reflete bem o papel importante que a autoestima tem na vida das pessoas. Ironicamente, apesar de a autoestima ser um dos conceitos mais antigos e mais duradouros nos estudos psicológicos e de nos últimos trinta anos estar profundamente enraizada na cultura popular e de os investigadores terem desenvolvido uma série de investigações, rigorosas do ponto de vista metodológico e em grande escala, sobre os efeitos da autoestima, os psicólogos continuam divididos no que respeita às suas funções e aos seus benefícios. Enquanto uns argumentam que uma elevada autoestima é essencial para o funcionamento humano e para levar uma vida impregnada de sentido (e.g., Pyszczynski, Greenberg, Solomon, Arndt, & Schimel, 2004, Matos, 2007; Rojas, 2009), outros afirmam que a autoestima tem pouco valor, podendo tornar-se um ónus para o sujeito e para a sociedade em geral (e. g., Asburi, 2002; Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003; Baumeister, Smart, & Boden, 1996). Parece, portanto, que esta divergência de posições terá a ver com a falta de entendimento em relação à forma como o construto tem sido conceptualizado e utilizado. Uma visão diferente parece ter Mruk (2008) quando refere que estas posições extremadas reenviam para a existência de duas psicologias positivas, uma que é humanista e outra que não o é, mas ambas focadas em pesquisar, compreender e promover o funcionamento ideal do indivíduo e organizações sociais saudáveis. Para além de emergirem em momentos diferentes, as duas psicologias são caracterizadas por grandes diferenças filosóficas e metodológicas que ajudam a determinar o que é visto e não visto a partir de cada ponto de vista. Daí a psicologia humanista positiva entender que a autoestima desempenha um papel fundamental no comportamento humano, enquanto para a psicologia positiva mais positivista a autoestima pareça ter perdido grande parte dessa importância. Claro que entre estes dois extremos há várias posições de natureza intermédia (Brown & Marshal, 2006).

Delimitação do conceito

Na literatura científica, o termo autoestima aparece concetualizado e é utilizado de diferentes formas por diferentes investigadores – pelo menos três -, que remetem para conceitos teóricos e desenvolvimentos distintos em termos de antecedentes e

consequentes (Brown, Dutton, & Cook, 2001; Brown & Marshall, 2006).

Numa primeira perspectiva, o termo autoestima é utilizado como uma variável da personalidade representando a maneira como as pessoas se sentem na globalidade acerca de si próprias. Os investigadores chamam a esta forma de autoestima, autoestima global ou *trait self-esteem*, por ser relativamente estável no tempo e a situações. Acresce que, nesta perspectiva as representações dos investigadores sobre a autoestima variam muito. Alguns deles adotam uma perspectiva cognitiva, assumindo que a autoestima global corresponde à decisão que a pessoa toma acerca do seu próprio valor como pessoa (e.g., Coopersmith, 1967; Crocker & Park, 2004; Crocker & Wolfe, 2001), outros acentuam os processos emocionais, definindo a autoestima global como um sentimento que afeta o indivíduo e que não deriva de processos racionais de julgamento (Brown & Marshall, 2001, 2006).

Numa derivação desta primeira perspectiva, o termo autoestima é usado para fazer referência a reações autoavaliativas relativas a acontecimentos significativos, i.e., experiências de ameaça à autoestima (*threaten self-esteem*) ou de melhoria da autoestima (*boost self-esteem*), após o sujeito vivenciar acontecimentos negativos ou positivos (e.g., um divórcio ou uma promoção no emprego). Brown e Marshall (2006), à semelhança de James (1890), referem-se a essas reações autoavaliativas emocionais como sentimentos de autovalor (*self-worth*).

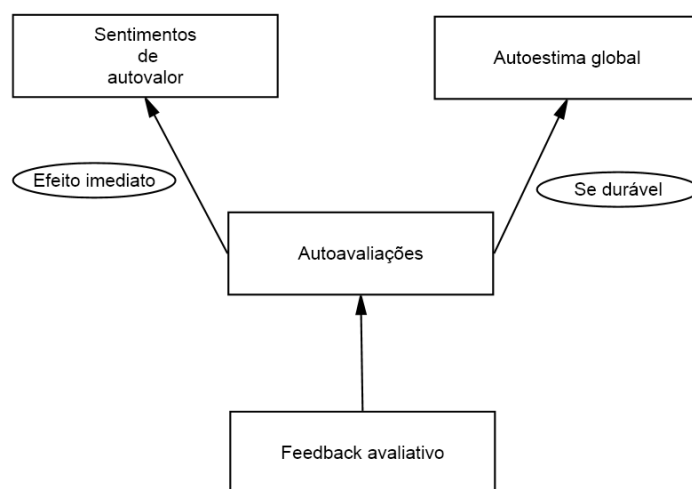
Por fim, numa segunda perspectiva, o termo autoestima é utilizado relativamente à forma como as pessoas avaliam as suas várias competências e atributos – autoavaliações (*Self-Evaluations, Domain Specific Self-esteem*), muitas vezes referidas como autoconceito/s (Suls, 2006). Os termos autoconfiança e autoeficácia têm sido usados com referência a esse processo e muitas pessoas consideram a autoconfiança e a autoestima como construtos equivalentes (Brown & Marshall, 2006; Guskey, 1988). Para estes autores, quando as pessoas fazem autoavaliações dos seus atributos físicos, competências e características de personalidade, é mais adequado chamar a essas crenças autoavaliações (*self-evaluations*) ou autoapreciações (*self-appraisals*). Porém, nem todos os investigadores têm esse entendimento, já que muitas escalas que avaliam a

autoestima incluem também subescalas para medir essas autoapreciações em vários domínios (e.g., Harter, 1985a, 1988; Marsh, 1986; 1988, 1990a, 1990b, Marsh, Craven, & Martin, 2006; Messer & Harter, 1968; Shavelson, Hubner, & Staton, 1976), optando estes autores por utilizar o termo autoconceito.

De acordo com Brown, Dutton e Cook (2001), Brown e Marshall (2006) os três construtos: *global self-esteem ou trait self-esteem*, *feelings of self-worth e Self-evaluations*, embora conceitualmente distintos estão altamente correlacionados. Para estes autores pensar que se é bom em determinada dimensão não é o mesmo que ter elevada autoestima.

Relativamente à forma como os diversos investigadores estudam a relação entre estes construtos, quanto à formação e funcionamento da autoestima, os autores fazem a sua análise a partir de dois modelos: o modelo cognitivo (*bottom-up*) e o modelo afetivo (*top-down*). O modelo cognitivo da autoestima (*bottom-up*), representado na figura 2, defende que o feedback avaliativo (e.g., sucesso ou fracasso, aceitação ou rejeição pessoal), influencia as autoavaliações do sujeito e essas, por sua vez, vão determinar os sentimentos de autovalor (*feelings of self-worth*) e a autoestima global. Trata-se de um modelo *bottom-up*, porque o modelo assume que a autoestima se baseia mais em crenças elementares do que em qualidades particulares dos sujeitos. Portanto, se a pessoa se acha atraente, se pensa que é popular, então terá elevada autoestima.

Figura 2. Modelo cognitivo de autoestima (*bottom-up*) (adaptado de Brown & Marshall, 2006)

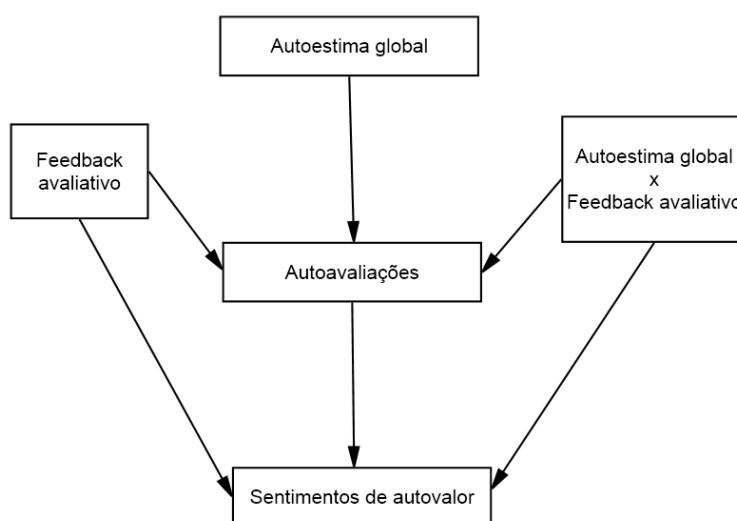


Todavia, há a considerar algumas variantes. Por um lado, há autores que defendem que nem todas as autoavaliações influenciam de igual modo a autoestima. Ou melhor, autoavaliações em domínios de elevada importância pessoal exercem um forte efeito sobre a autoestima, mas as autoavaliações em domínios de baixa importância pessoal não (Harter, 1993, 1999; Pelham, 1995; Pelham & Swann, 1989). Por outro lado, como referem Josephs, Markus e Tafarodi (1992), poderá haver variações relacionadas com o género – nos homens a sua autoestima parece basear-se na sua perceção de competência, ao passo que geralmente nas mulheres a base da sua autoestima derivaria das suas habilidades sociais. Por sua vez, o facto de determinadas culturas atribuírem importância específica a certos atributos faz com que a autoestima fique dependente da perceção que a pessoa tem de possuir ou não em abundância esses atributos culturalmente valorizados (Pyszczynski et al., 2004). Por outro lado, o modelo cognitivo assume que os efeitos na autoestima global derivam das autoavaliações que lhe estão subjacentes. Certos autores tendem a valorizar as autoapreciações e a menosprezar a autoestima global (e.g., Crocker & Wolf, 2001; Marsh, 1990a; Marsh, Craven, & Martin, 2006). Chegam mesmo a sugerir que a autoestima tem pouco valor e que os investigadores deveriam concentrar-se mais no estudo das autoapreciações. Por sua vez, Blaine e Crocker (1993), chamam também a atenção para o facto de que após o fracasso, se a alta autoestima das pessoas persiste por muito mais tempo do que a baixa autoestima, deve ser porque as pessoas com alta autoestima têm mais confiança na sua habilidade para o sucesso

O modelo afetivo de autoestima (*top-down*), Figura 3, é uma abordagem alternativa às origens e funções da autoestima. Segundo os autores que se enquadram neste modelo (Brown, Dutton, & Cook, 2001; Brown & Marshall, 2001, 2002, 2006; Deci & Ryan, 2000; Moller, Friedman & Deci, 2006; Ryan & Brown, 2006), a autoestima desenvolve-se precocemente sob a influência de fatores emocionais e relacionais e, uma vez formada, a partir das autoavaliações e sentimentos de autovalor. Assim, neste modelo, a autoestima global e o feedback avaliativo combinam-se para influenciar as autoavaliações e o sentimento de autovalor, sendo que o feedback avaliativo não influencia a autoestima global, como defendem os autores do modelo cognitivo. Este efeito interativo é particularmente pronunciado quando as pessoas enfrentam um feed-back negativo, como um fracasso no domínio da realização ou

quando a pessoa é confrontada com uma rejeição pessoal. Quando as pessoas com baixa autoestima recebem um feed-back negativo, as suas autoavaliações tornam-se mais negativas e os seus sentimentos de autovalor diminuem. Quando a autoestima das pessoas é elevada e se deparam com um feedback negativo, as pessoas mantêm altas autoavaliações para proteger ou restaurar rapidamente os seus sentimentos de autovalor (*feelings of self-worth*).

Figura 3. Modelo afetivo de autoestima (*top-down*) (adaptado de Brown & Marshall, 2006)



Brown & Marshall (2006), a partir da análise dos resultados obtidos nos estudos que testaram os dois modelos (Bernichon, Cook, & Brown, 2003; Brown & Dutton, 1995; Brown & Marshall, 2001; Dutton & Brown, 1997) concluem que a autoestima e as autoavaliações parecem determinar diferentes aspetos da vida psicológica.

Para Brown e Marshall (2006) a principal vantagem de uma autoestima elevada é permitir à pessoa falhar sem que se isso faça com que se sinta mal consigo mesma. É certo que a autoestima pode ser um trunfo, mas também pode ser um problema, mesmo quando alta. É por isso que os autores da teoria da autodeterminação defendem que no estudo da autoestima é necessária uma perspetiva mais diferenciadora, que reconheça que a autoestima das pessoas se manifesta diferentemente em função dos seus antecedentes ou origens, produzindo consequências diferentes para a adaptação (Ryan & Deci, 2004). Por isso, distinguem dois tipos diferentes de autoestima, cada um

construído por diferentes motivos e cada motivação com diferentes tipos de comportamento - a autoestima contingente e a verdadeira autoestima, i.e., a autoestima «ideal» (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000, 2004).

A autoestima contingente (CSE) é um sentido de valor que se baseia na introjeção de padrões definidos externamente. Evidencia-se quando as avaliações da *Self* de uma pessoa são baseadas no cumprimento de certos objetivos, comparando-se com os outros, ou ganhando admiração e elogios externos. A CSE é instável e frágil porque pode ocorrer um retrocesso ou a admiração externa pode não ser imediata e a autoestima do indivíduo pode baixar, ou, inversamente, quando o sucesso nestes resultados extrínsecos ocorre, pode seguir-se uma inflação da autoestima e as pessoas podem distorcer os acontecimentos para manter o seu frágil sentido de valor. Inversamente, a verdadeira autoestima é um sentido de autovalor merecido e não depende de armadilhas externas ou realizações específicas. De facto, a verdadeira autoestima remete para um sentimento de valor que não é contingente. Ela não é inflacionada quando se consegue algo, nem desmorona quando ocorrem contratempos. Isso não quer dizer que os sucessos não produzam sentimentos positivos e os fracassos dececionem, na medida em que o *Self* funciona como um todo. Além disso, as pessoas com verdadeira autoestima não estão centradas no seu valor e em resultados específicos externos, sucessos materiais, ou outras aprovações contingentes, pelo contrário são menos propensas a estas introjeções e comportam-se com uma elevada integridade e autenticidade (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000, 2004).

O facto das pessoas com CSE serem mais propensas em possuir determinado estatuto, como por exemplo, o materialista pretende sempre fazer mais dinheiro e o fanático dos ginásios a ser cada vez mais atlético, reflete o que os autores descrevem como o paradoxo da autoestima: quem precisa dela, não a tem, quem a tem, não precisa dela (Ryan & Brown, 2006; Ryan & Deci, 2000, 2004).

Em síntese, podemos concluir que as autoapreciações/autoavaliações dos atributos e habilidades estão ligadas à autoestima global das pessoas em qualquer um dos modelos apresentados: "bottom-up» ou «top-down». Autoestima global, sentimentos de autovalor e autoapreciações em domínios específicos são termos teoricamente distintos, têm diferentes desenvolvimentos em termos de antecedentes e

consequências e não devem ser utilizados indistintamente (Brown & Dutton, 2001; Brown & Marshall, 2001, 2002, 2006). Por sua vez, a autoestima global pode ser logicamente distinguida de domínios específicos de autoestima. Estudos empíricos mostram que as autoavaliações em domínios específicos se relacionam modestamente com a autoestima global. No entanto, alguns investigadores verificaram que as correlações são elevadas quando somente os atributos considerados importantes pelo indivíduo são considerados (Harter, 1993, 1996, 1999; Pelham, 1995; Pelham & Swan, 1989). Mas, outros autores referem que estas correlações tendem ainda a ser relativamente pequenas em magnitude (Marsh, 1996; Peixoto, 2003).

Por fim, as perspectivas de Brown (1998; Brown, Dutton & Cook, 2001; Brown & Marshall, 2001, 2002, 2006) e dos autores da teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000, 2004) contrastam de forma acentuada com a perspectiva de Marsh (1986, 1990a, 1990b), quando definem a autoestima em termos predominantemente afetivos, refletindo a tendência geral dos investigadores e teóricos mais recentes (Kernis, 2006).

Como podemos constatar, ao fim de mais de um século de investigação sobre a autoestima, permanecem ainda substanciais diferenças entre os mais relevantes estudiosos quanto à sua origem e ao seu desenvolvimento.

De seguida, apresentamos de forma mais detalhada o modelo de Susan Harter (1985b, 1993, 1996, 1999), inscrito na matriz cognitivo-desenvolvimentista, que suporta teoricamente a escala de autoestima, que usaremos na nossa investigação.

O modelo de Susan Harter

Susan Harter é uma das investigadoras que mais tem contribuído para o estudo do autoconceito e da autoestima - no plano conceptual e metodológico - articulando a perspectiva multidimensional dos julgamentos em domínios específicos com a autoestima.

Contribuíram para a sua conceptualização teórica os trabalhos de W. James (1890) e Cooley (1902), que lhe permitiram fundamentar o estudo da relação entre a autoestima e as competências percebidas e a valorização da dimensão socialmente construída do autoconceito. De forma mais específica, a autora adotou dos autores as

noções de autoavaliações (*reflective self-evaluations*) e apreciação dos outros (*appraisals of others*). A primeira noção é atribuída a William James (1890) que escreveu: « *our self-feeling in this world depends entirely on what we back ourselves to be and do. It is determined by the ratio of our actualities to our supposed potentialities; a fraction of which our pretensions are the denominator and the numerator our success: thus Self-esteem = Success / Pretentions. Such a fraction may be increased as well by diminishing the denominator as by increasing numerator*», (pp. 310-311). Esta definição sugere que a autoestima é um produto que resulta da reflexão do indivíduo após ponderados os sucessos e aspirações e, aparentemente, reenvia para uma sequência do desenvolvimento em que o conhecimento de si mesmo precede a autoestima. Assim sendo, a autoestima resultaria da relação entre a competência percebida pelos sujeitos e a competência a que aspiram, relação competência/sucesso – aspirações. A cada domínio da sua vida a pessoa atribui um valor diferente, se a pessoa se atribui uma competência inferior à desejada - operacionalizada a partir da importância que o sujeito atribui às diferentes dimensões do autoconceito -, então a autoestima será baixa.

A segunda noção, *appraisals of others*, atribuída a Cooley (1902), reenvia para a ideia de que o orgulho ou a vergonha para consigo mesmo são devidos em grande parte às inferências que o sujeito retira das apreciações do *Self* feitas pelos outros. Se os outros, estão creditados para julgar o *Self* favoravelmente, então a autoestima será elevada, se a família e os amigos percebem e julgam o *Self* como negativo, a autoestima resultará baixa. As ideias de Cooley (1902) sobre as influências sociais na autoestima serviram de base para milhares de estudos que examinaram a relação entre a autoestima e as percepções (percebidas) de outros significativos - principalmente os pais, professores e amigos - uma linha de investigação que se mantém atual (e.g., Bishop & Inderbitzen, 1995; Eccles & Harold, 1996; Grolnick *et al.*, 2000; Harter, 1990, 1993, 1996, 1999; Peixoto, 1999, 2000, 2003, 2004; Peixoto & Borralho, 2000; Ryan, Stiller, & Lynch, 1994).

A teoria de Harter (1985b, 1990, 1993, 1999) tem fornecido algum suporte empírico ao modelo de James (1890), na medida em que os resultados das suas investigações mostram haver uma relação entre os níveis de competência elevados com os níveis da autoestima elevados, nas dimensões consideradas importantes, assim como

baixos níveis de competências percebidos nessas dimensões originam baixa autoestima. Harter (1993), para sustentar o modelo, mostra nas suas investigações valores de correlação, que são relativamente elevados ($r=0,70$) entre domínios específicos de avaliação em áreas importantes para a autoestima, enquanto a correlação entre o domínio específicos de avaliação em áreas consideradas irrelevantes e a autoestima é relativamente baixa ($r= 0,30$).

Portanto, o modelo de Susan Harter (1985b, 1993, 1996, 1999) permite estudar a relação entre a autoestima global e as competências específicas percebidas, através da relação entre a competência nos diversos domínios considerados – muito importantes - e a autoestima global. Usa, para tal, o cálculo da discrepância, entre a competência/adequação percebida e a importância atribuída a cada um dos onze domínios. Quanto menor for a discrepância, mais elevado será o resultado da autoestima. Considera apenas para o cálculo da discrepância as dimensões do autoconceito a que o sujeito atribui grande importância, porque acredita que a autoestima é mais fortemente influenciada por esses domínios do autoconceito. Porém, convém referir que a investigação empírica não suporta totalmente esta posição, na medida em que há trabalhos que sugerem que esta relação varia de indivíduo para indivíduo, principalmente em desfavor daqueles que apresentam autoconceitos específicos mais baixos e/ou autoestima negativa. Daí poder inferir-se que este modelo parece adaptar-se melhor às pessoas com autoestima mais baixa (Peixoto, 2003).

Adicionalmente, a autora nega a existência de um autoconceito geral, subdividido em várias áreas, afirmando que existem, por um lado, vários domínios de autoconceito e, por outro lado, a autoestima, com uma forte componente afetiva e uma estrutura unidimensional. A autoestima não resulta da soma das diferentes autopercepções, mas da relação destas com a importância atribuída às diferentes dimensões do autoconceito (Harter, 1993, 1996). Considera, portanto, a autoestima um construto superior e os julgamentos sobre a competência uma categoria de ordem inferior.

Por fim, outro aspeto importante da sua teoria é o facto de a autora nos apresentar o autoconceito numa perspetiva de desenvolvimento ao longo da vida, esforçando-se na sua caracterização e diversificação das autopercepções. À medida que a criança vai crescendo aumenta o número de domínios do autoconceito, diferenciando-

os e articulando-os cada vez melhor. Nos adultos, Messer e Harter (1986) identificaram 11 domínios específicos: sociabilidade, competência no trabalho, competência no cuidar dos outros, competência atlética, aparência física, competência para providenciar as necessidades materiais da vida (*adequate provider*), moralidade, competência na administração doméstica, para estabelecer relações íntimas, inteligência, senso de humor e um domínio geral - a autoestima global (*self-worth*).

Validade convergente e divergente da autoestima

Na análise, que se segue, vamos atender às áreas do comportamento que estão relacionadas com a autoestima, considerando a autoestima enquanto avaliação global do *self*, com uma forte componente afetiva e uma estrutura unidimensional, uma vez que a maioria das pesquisas parte desta definição (Kernis, 2003).

Uma das principais razões que suporta o enorme interesse pela autoestima tem sido alimentado pela falsa crença de que a baixa autoestima é causa de problemas sociais e que o aumento da mesma pode ajudar a resolver esses problemas (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003). Estas superlativas suposições de ligações simples e poderosas entre a autoestima e muitos aspetos específicos do funcionamento adaptativo foram contrariados por Baumeister et al. (2003), por terem pouco suporte empírico. Torna-se, por isso, importante «separar o trigo do joio», a partir da análise de alguns dos estudos que relacionam a autoestima e outras variáveis do funcionamento adaptativo dos sujeitos em contextos diversificados.

A autoestima é muito considerada por estar mais fortemente relacionado com resultados obtidos em indicadores globais de saúde mental e bem-estar (e.g., Harter, 1999, Rosenberg et al, 1995, Trzesniewski et al., 2006). Este último - um dos estudos mais citado - demonstra que um baixo nível de autoestima prognostica problemas de saúde física e mental, problemas financeiros e comportamento antissocial (Trzesniewski et al., 2006). Adicionalmente, outros estudos têm mostrado uma relação elevada da autoestima e a sintomatologia psicológica, em que um baixo nível de autoestima está relacionada com o humor depressivo e ideação suicida, com os valores de correlação a variarem entre .60 e .80 (e.g., Harter, 1990, 1999).

Por sua vez, vários estudos avaliaram a associação entre neuroticismo, extroversão e a autoestima global, em que esta foi medida através da utilização da escala de Rosenberg (1965) ou o inventário de Coopersmith (1967). Os resultados são bastante consistentes: a autoestima global relaciona-se negativamente com o neuroticismo, com correlações normalmente superiores a $-.50$ (Judge, Erez & Bono, 1998), e positivamente com a extroversão, com correlações a variar entre $.30$ e $.50$. Em três estudos relativamente recentes, Watson, Suls e Haig (2002) relacionaram as cinco dimensões do Big 5 - modelo dos cinco fatores/traços de personalidade (Digman, 1990) – com a autoestima. Os autores retiraram as seguintes conclusões: i) replicaram as associações anteriormente referidas com o neuroticismo/instabilidade emocional e a extroversão; ii) a escrupulosidade (*conscientiousness*), sociabilidade e abertura à experimentação, foram também associados com a autoestima, mas mais modestamente. Por sua vez, Watson et al. (2003), num dos estudo realizado, verificaram que a correlação da autoestima, medida com a escala de Rosenberg (1965), foi aproximadamente $-.70$ com o neuroticismo e $.40$ com a extroversão. Relativamente às variáveis abertura à experimentação, amabilidade e escrupulosidade obtiveram correlações com a autoestima de $.31$, $.32$ e $.37$, respetivamente. Estes resultados sugerem que a autoestima está fortemente associada com o neuroticismo, um pouco menos com a extroversão e modestamente com as outras dimensões da personalidade (sociabilidade e abertura à experimentação) (Watson et al., 2002; Sule, 2006).

Por sua vez, Bushman e Baumeister (1998), Morf e Rhodewalt (2001) verificaram que altos níveis de narcisismo estão mais fortemente associados ao comportamento interpessoal agressivo e problemático do que a um alto nível de autoestima. Assim, altos níveis de autoestima podem levar a resultados desfavoráveis - agressão, raiva e alienação de outros - quando um nível alto de autoestima é sustentado por uma perceção inflacionada do *self* (e.g., Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003; Baumeister, Smart, & Boden, 1996; Salmivalli, 2001; Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi, & Lagerspetz, 1999).

Os autores que estudam o bem-estar subjetivo consideram a autoestima como uma variável relacionada com a satisfação com a vida e com o bem-estar subjetivo.

Judge, Locke, Durham, e Kluger (1998), Judge et al. (2002) citam correlações moderadas a fortes (.30 e .50) entre a autoestima e a satisfação com a vida.

Diener e Diener (1995), no âmbito de um estudo transcultural realizado com participantes universitários de trinta e um países diferentes, relacionaram a autoestima com a satisfação com a vida – uma das medidas principais do bem-estar subjetivo, evidenciando que a autoestima estava correlacionada com a satisfação com a vida (.47), sendo as correlações mais pronunciadas nas amostras de culturas individualistas do que nas culturas coletivistas.

Crocker, Luhtanen e Sommers (2004) sustentam no seu estudo que pessoas com alta autoestima são mais felizes, menos ansiosas, menos desesperadas e menos deprimidas.

Crocker e Wolfe (2001), numa extensa revisão de literatura efetuada, concluíram que a autoestima é o mais forte preditor de satisfação com a vida nos Estados Unidos, superando outras variáveis, como o salário, a educação, a saúde física e o estado civil. Num estudo de 2003, Alavi e Askaripur, com uma amostra aleatória de participantes iranianos, demonstraram haver uma relação significativa entre a autoestima e a satisfação laboral.

Judge e Bono (2001), Judge, Erez, Bono e Thoresen (2002) obtiveram correlações moderadas e fortes (.50 e .85) entre medidas da autoestima, autoeficácia, locus de controle e ausência de neuroticismo. Num desses estudos, Judge e Bono (2001), em que agregaram estas quatro medidas, num índice geral de ajustamento, verificaram que estes fatores foram os mais fortes preditores disposicionais do desempenho e satisfação no trabalho.

No âmbito da teoria da autodeterminação, Sheldon, Elliot, Kim e Kasser (2001) referem no seu estudo que a autoestima foi apontada, por estudantes universitários do Missouri, como um dos quatro aspetos mais relacionados com as experiências de vida altamente satisfatórias, juntamente com as necessidades de autonomia, competência e relacionamento (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000, 2004).

Deci et al. (2001) encontraram relações diretas entre o grau de satisfação das necessidades psicológicas básicas, o compromisso no trabalho e o bem-estar. Neste estudo, a autoestima foi utilizada como a principal medida para avaliar o bem-estar.

Na sua investigação, Reis et al. (2000) mostraram também haver uma associação entre a satisfação das necessidades psicológicas básicas e o bem-estar intra e interpessoal.

Baard, Deci e Ryan (2004) encontraram relações entre a satisfação de necessidades psicológicas básicas e as avaliações de desempenho dos funcionários. Gagné e Deci (2005), sublinham que climas organizacionais que promovam a satisfação das três necessidades básicas, aumentam a motivação intrínseca dos trabalhadores e promovem uma plena internalização da motivação extrínseca, um desempenho eficaz, na satisfação e atitudes positivas face ao trabalho e no ajustamento psicológico dos colaboradores.

Finalmente, relativamente aos estudos realizados com professores, os resultados mostram que os professores se autopercepcionam positivamente e que há uma forte relação entre a autoestima, os sentimentos de autoeficácia, o compromisso e a satisfação docente (e.g., Aðalsteinsson, Frímannsdóttir, & Konráðsson, 2014; Bogler, & Somech, 2004; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003; Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Kelchtermans, 2009; Pajares, 1997; Pedro & Peixoto, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Smilansky, 1984; Zlatkovic, Stojiljkovic, Djigic, & Todorovic, 2012).

Em síntese, há um consenso alargado entre os investigadores de que a autoestima é uma variável nuclear para adaptação e o bem-estar, a que os professores não são alheios. Na generalidade dos estudos revistos, a autoestima está associada a outras medidas de adaptação positiva - e.g., menor neuroticismo, menor depressão, ansiedade e stress, forte resiliência para lidar com adversidades, maior satisfação com a vida, autoeficácia e otimismo. Porém, elevada autoestima está, pelo menos em alguns indivíduos, associada a comportamentos defensivos não adaptativos, como o narcisismo e a uma autoestima instável (e.g., Deci & Ryan, 2000; Kernis, 2003).

5. A Competência profissional percebida do professor

É num contexto de frequentes mudanças e grande imprevisibilidade que tem emergido o conceito - já antigo - de competência. O conceito de competência foi inicialmente aplicado no contexto da formação de professores vindo a alastrar a todo o ensino básico e secundário.

De uma análise diacrónica ao conceito resulta que a competência profissional surgiu para caracterizar e definir a atividade de uma determinada profissão e para identificar as aprendizagens necessárias para a integração no mercado de trabalho. As competências seriam definidas como as habilidades necessárias ao desempenho de uma tarefa num determinado contexto de trabalho. Desta forma, as competências surgem da análise das tarefas e possuem uma componente de eficácia e desempenho dos indivíduos relativamente a essas mesmas tarefas, não sendo fácil fazer uma análise funcional das unidades e dos padrões associados que devem constituir a competência profissional do professor (Marchesi, 2008).

Portanto, o significado estrito da competência no contexto profissional diz respeito essencialmente à aplicação de conhecimentos e não apenas à sua posse.

Aliás, a nova forma de conceber a formação profissional dos professores baseada em competências assume que a simples aquisição de conhecimentos e capacidades não garante por si só cumprir ou creditar um determinado padrão de competência, sendo necessário demonstrar essas habilidades na prática e as mesmas serem passíveis de avaliação.

4.1 As competências do professor

O termo competência tem sido o objeto de estudo de múltiplas investigações. Contudo, este significativo investimento não se traduziu ainda num consenso absoluto em torno do seu significado. No entanto é possível estabelecer um certo consenso na medida em que diversos autores referem que a definição de competência deve ser vista como um conceito holístico, que reenvia para a combinação dinâmica de conhecimentos, habilidades e atitudes. Este aspeto aparece de forma transversal nas definições de alguns dos autores mais referenciados na literatura, a saber: ser capaz de mobilizar, de aplicar de forma eficaz as diferentes funções de um sistema no qual intervêm recursos tão diversos quanto operações de raciocínio, conhecimentos, ativações da memória, avaliações, capacidades relacionais ou esquemas comportamentais (Le Boterf, 1994; 2000); a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um determinado tipo de situação (Perrenoud, 2000); o conjunto formado por conhecimentos (saberes teóricos) e postura (saberes práticos) necessários ao exercício da profissão (Altet, 2001); a capacidade de resolver situações

complexas, a partir da mobilização de recursos psicossociais num determinado contexto, i.e., um sistema de ação complexa que abrange o conhecimento, aptidões cognitivas e práticas, atitudes como motivação, os valores e as emoções (Rychen & Salganik, 2003); a combinação de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e características pessoais, que capacitam o professor para atuar profissionalmente e de forma adequada numa determinada situação (Koster & Dengerink, 2008).

Podemos, portanto, dizer que o consenso acadêmico internacional parece convergir para a definição de competências, como um conjunto de requisitos básicos para o ensino, articulados em conhecimentos, habilidades e disposições pessoais/atitudes (Williamson McDiarmid & Clevenger - Bright, 2008). Tal definição concentra-se nas potencialidades de desenvolvimento contínuo e da realização, associados a metas e objetivos numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, e que especifica requisitos para cada uma das seguintes três áreas: a do conhecimento; a das habilidades da profissão; e das disposições pessoais/atitudes. A *área do conhecimento* reenvia para o domínio dos conteúdos da disciplina, conhecimento pedagógico, conhecimento curricular, fundamentos das ciências da educação (intercultural, histórico, filosófico, psicológico, conhecimento sociológico), aspetos contextuais, institucionais, organizacionais das políticas educacionais, questões de inclusão e diversidade, novas tecnologias, psicologia do desenvolvimento, processos e dinâmicas de grupo, teorias de aprendizagem, questões motivacionais, processos e métodos de avaliação. A *área das habilidades da profissão* inclui a planificação do ensino, gestão e coordenação, a utilização de materiais e tecnologias de ensino, gestão de estudantes e grupos, a monitorização e avaliação da aprendizagem, colaborar com os colegas, os pais e os serviços sociais. Por fim, a *área das disposições pessoais/atitudes* abrange as crenças, atitudes, valores e o compromisso do professor focados na ação. Esta é a área mais difícil de definir, dada a natureza fugaz dos critérios para definir e avaliar a presença de disposições e atitudes para o ensino, ou as melhores estratégias para promover o seu desenvolvimento na formação inicial de professores (Williamson McDiarmid & Clevenger – Bright, 2008).

Convém, contudo, distinguir entre as competências para o ensino e as competências do professor. As competências para o ensino podem ser descritas como estando centradas no papel do professor na sala de aula, portanto, diretamente ligadas

com o ofício de ensinar. As competências dos professores implicam uma visão mais ampla do profissionalismo dos professores, havendo a considerar os papéis multifacetados do professor a vários níveis - do indivíduo, da escola, da comunidade local e de redes profissionais (Hagger & McIntyre, 2006).

Por outro lado, as perspetivas teóricas também distinguem o ensino eficaz do ensino de boa qualidade. Fenstermacher e Richardson (2005) sublinham a necessidade de abranger outros fatores, e.g. a dimensão moral, quando se considera um bom ensino como moralmente defensável, a fim de se poder separar um bom ensino de um ensino de sucesso. Para a resolução de uma situação não é suficiente ao professor implicar-se profissionalmente na resolução da mesma, a dimensão pessoal assume particular relevância neste processo, na medida em que para ser um profissional competente exige que se seja também competente na dimensão pessoal (Comellas, 2002).

Parafraseando Nóvoa (2000), “hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, visto que é uma profissão impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (p.9).

O conceito de competência foi sendo incorporado no contexto educacional, através da estruturação dos currículos educacionais, seguindo as práticas da OCDE (2005, 2009), e da União Europeia (2002, 2004, 2005, 2009), que têm feito das competências a principal referência da sua postura educacional.

Os investigadores franceses apontam como principais características a ter em conta na especialização de professores ou profissionalismo, como preferem defini-la, as seguintes: i) a rotinização das atividades de ensino, ou seja, o desenvolvimento de padrões de ação e repertórios de ensino; ii) a sensibilidade para as exigências sociais da sala de aula e o reconhecimento das suas dinâmicas; iii) a flexibilidade e improvisação; iv) o compreender os problemas; v) o domínio dos conteúdos da sua disciplina e o reconhecimento de padrões específicos de complexidade no contexto da sala de aula (Altet et al., 1996; Perrenoud, 1994).

Em Portugal, a discussão sobre esta problemática iniciou-se em finais da década de noventa, no seguimento da revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Com a aprovação do Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº 240/2001), institucionaliza-se o perfil de competência exigido para o

desempenho docente constituindo-se como um referencial para a orientação da formação de professores. Adicionalmente, o Decreto-Lei 240/2001, de 31 de agosto, estabelece os elementos comuns à atividade dos professores do ensino não superior. Para tal, foram estipuladas quatro dimensões inter-relacionadas, constituídas por um número variável de traços: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade; e a dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Acresce que, no contexto educacional, como acontece noutros contextos da existência humana, a *competência* tem-se tornado um aspeto cada vez mais valorizado na obtenção do sucesso, associada a um “saber fazer bem” acompanhada por “obter sucesso” em situações complexas e imprevisíveis onde fazer “rápido” e “bem” é sinónimo de mestria e perfeição.

Não é por acaso que, nos últimos anos, o debate tem estado focado na tentativa de estabelecer *standards* de competência profissional para os professores, que representariam o nível mais elevado do seu desempenho profissional.

Nesse sentido, e a título de exemplo, em 2011, o governo britânico propõe o «*Master Teacher Standard*» descrevendo um conjunto de características a evidenciar pelos professores de alto desempenho, nomeadamente: i) ter o conhecimento profundo e extenso de sua especialidade/disciplina, indo para além dos programas estabelecidos; ii) a capacidade de liderança para gerir a sala de aula e estimular o interesse dos alunos; iii) ter o respeito de alunos e pais; iv) manifestar um excelente planeamento e organização e preparar os alunos para todas as formas de avaliação; v) as suas aulas evidenciarem uma cultura estimulante e um sentido de respeito mútuo e de boas maneiras; vi) serem altamente considerados pelos colegas, que querem aprender com eles; vii) o desempenho de um papel ativo no desenvolvimento de políticas escolares, e viii) o envolvimento em redes profissionais para além da escola (ver em: www.teachernet.gov.uk/professionaldevelopment/ast/).

Contudo, há especialistas que criticam severamente esta postura argumentando que estas características parecem ter sido escolhidas para evidenciar os conteúdos disciplinares e marginalizar assuntos relacionados com os valores, as atitudes e as qualidades pessoais (Fenstermacher & Richardson, 2001; Furlong et al., 2000;

Hargreaves et al., 2001). E, por outro lado, chamam também a atenção para o facto desta perspectiva poder levar a que se façam conexões lineares e causais entre o comportamento dos professores e os resultados dos alunos, com o perigo de se esquecerem os fatores de ordem contextual (Ball, 2003; Pring, 2004).

Acresce que as competências dos professores não se adquirem e manifestam de forma plena no começo da atividade docente. A aquisição, o desenvolvimento e a consolidação de uma determinada competência atravessam diferentes fases da vida profissional dos professores. Como refere Comellas (2002), as competências têm diferentes graus de aquisição e manifestam-se de formas diversas em cada indivíduo, dependendo das características de cada indivíduo - interesses, exigências, ambivalências, entre outras.

Do muito que se tem escrito sobre esta matéria, que nos reenvia para o desenvolvimento profissional do professor, elegemos e descrevemos de seguida dois dos modelos mais referenciados na literatura, o dos irmãos Dreyfus e Dreyfus (1986), composto por níveis de desenvolvimento da competência profissional, o de Ryan Kevin (1986).

O desenvolvimento de competências do professor

No processo de desenvolvimento das competências do professor, Dreyfus e Dreyfus (1986) elencam cinco fases: 1ª) *nível principiante* – em que o professor tem uma adesão rígida a regras e planos aprendidos, fraca perceção da situação e ausência de juízo discricionário; 2ª) *nível principiante avançado* - orienta-se para a ação com base em atributos ou aspetos específicos reconhecíveis apenas e após alguma experiência prévia, a perceção da situação é ainda limitada e todos os atributos e aspetos são tratados separadamente e é-lhes dada a mesma importância; 3ª) *nível competente* – o professor lida bem com a existência de muitos alunos; compreende as suas ações, pelo menos parcialmente, em termos de objetivos a longo prazo, faz uma planificação deliberada e consciente e segue procedimentos standardizados e rotinizados; 4ª) *nível proficiente* - o professor encara as situações de uma forma holística, discrimina o que é mais importante numa situação e apercebe-se de desvios do padrão normal. A tomada de decisões é menos laboriosa e usa máximas para se orientar, cujo significado varia de acordo com a situação; 5ª) *nível especialista/perito* – o professor não se baseia em

regras, princípios gerais ou máximas. Tem uma compreensão intuitiva das situações baseada num entendimento silencioso profundo e usa abordagens analíticas apenas numa situação nova ou quando ocorrem problemas. Possui uma visão apenas do que é possível.

Por sua vez, Revin Kevin (1986) deidiu em quatro categorias os professores, que passariam por quatro estádios de desenvolvimento profissional. No 1º estágio – o professor ingénio (*fantasy*) não estabelece objetivos, padrões ou metas a atingir. O que o motiva é o desejo de agradar aos alunos. No 2º estágio – o professor burocrata (*survival*) tem como principal objetivo cumprir os regulamentos da escola. Este tipo de professor preocupa-se em cumprir os conteúdos curriculares da sua disciplina, ser assíduo e pontual, mas não se preocupa o suficiente com o facto de que os alunos consigam atingir os seus objetivos. No 3º estágio – o professor competente (*mastery*) preocupa-se em selecionar as melhores técnicas para motivar os alunos para o estudo, tem elevadas expectativas sobre os resultados dos alunos e uma preocupação permanente em manter-se atualizado. Por último, no 4º estágio – o professor de excelência (*impact*) preocupa-se em planificar com rigor as suas práticas de ensino, traça os objetivos de forma clara e rigorosa e avalia-os de forma permanente. São os professores que marcam para sempre a vida de gerações de alunos, por alguns designados como os professores que fazem a diferença.

Há, contudo, entre todas essas fases uma forma específica de relação entre os conhecimentos em ação e a motivação dos professores (Marchesi, 2008), aspeto que abordaremos a seguir.

4. 2 A motivação para a competência

A motivação para a competência é um processo fundamental na adaptação dos seres vivos ao meio, que, através da procura ativa de instrumentos, experiências e resultados otimizados, orienta o comportamento para a mestria. Ao que cresce, neste processo de adaptação, o comportamento não é apenas ativado pela procura de níveis positivos de competência, mas também pelo evitamento de consequências negativas da incompetência (Elliot & Dweck, 2005; Faria, 2006).

Por outro lado, como sublinha Neves (2007), para compreender a motivação para a competência dos professores há que compreender as consequências das percepções

e crenças que os indivíduos constroem sobre a competência num sentido mais lato e sobre os seus próprios níveis de competência num sentido mais estrito.

No âmbito da Teoria da Autodeterminação, a competência é assumida como uma das três necessidades psicológicas fundamentais, em que os sentimentos ou percepções de competência, no que diz respeito a uma atividade ou a um domínio, é teorizado por uma sensação de satisfação de necessidades e de envolvimento numa atividade em que as pessoas se sentem eficazes (Deci & Ryan, 1985, 2000). Deste modo, a competência teria um aspeto motivacional que orientaria o organismo para o domínio de uma determinada tarefa, que, por sua vez, originaria emoções positivas e uma adequada interação do sujeito com o meio. Não podendo esse domínio ser atribuído a impulsos que ocorreriam perante necessidades específicas ou a instintos.

Este pressuposto de uma necessidade de competência como fator determinante da motivação intrínseca foi baseada nos trabalhos de White (1975), cujos estudos foram influenciados por uma certa insatisfação com as explicações oriundas da teoria do *drive*, a abordagem teórica que mais influenciou a investigação dos anos cinquenta aos anos setenta do século passado (Graham & Weiner, 1996; Weiner, 1990). A motivação intrínseca envolve pessoas que estão livremente envolvidas em atividades que acham interessantes e as desafiam e lhes fornecem um ideal. Pesquisas sobre a motivação intrínseca, para as atividades inicialmente consideradas interessantes, têm demonstrado de forma fiável que os eventos que promovam a percepção de incompetência, como o feedback negativo, tendem a minar a motivação intrínseca. Inversamente, os acontecimentos com um feedback positivo que promovam a percepção de competência tendem a aumentar a motivação intrínseca. Contudo, as pessoas devem sentir-se responsáveis pelo desempenho competente, a fim de que a percepção de competência tenha efeitos positivos sobre a motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2000).

Desse modo, parece que as circunstâncias que promovem a percepção de competência, denominadas informativas, são promotoras da motivação intrínseca, um desempenho eficaz, na satisfação e atitudes positivas face ao trabalho e no ajustamento psicológico dos colaboradores (Gagné & Deci, 2005). Por sua vez, Deci et al. (2001) evidenciaram relações diretas entre o grau de necessidade de satisfação, o compromisso no trabalho e o bem-estar. Do mesmo modo, Reis et al. (2000) mostraram haver uma associação entre a satisfação das necessidades psicológicas básicas e o bem-estar intra e

interpessoal. Na mesma linha, Baard, Deci e Ryan (2004) encontraram relações positivas entre a satisfação de necessidades psicológicas básicas e as avaliações de desempenho dos funcionários.

No âmbito das teorias cognitivas e tomando como exemplo a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista de Harter (1982), a autora considera a *competência percebida* como um conjunto de percepções que o indivíduo tem de si mesmo, em diversos domínios, e que a avaliação global de si próprio depende de uma síntese pessoal das avaliações das suas experiências anteriores nos diferentes domínios específicos.

A competência percebida é entendida como um construto multidimensional, cujos domínios vão aumentando à medida que o indivíduo vai crescendo, diferenciando-os e articulando-os cada vez melhor, assumindo na vida adulta diversas facetas da atividade profissional.

É de sublinhar que vários autores encontraram relações recíprocas entre a competência percebida - a componente cognitiva do autoconceito académico - e os resultados escolares (e.g., Marsh & Carven, 2006).

Do mesmo modo que, relativamente aos professores, a competência percebida assume particular relevância pelas relações recíprocas evidenciadas com os resultados obtidos pelos professores nas suas práticas de ensino (e.g., Markus & Wurf, 1987; Marsh & Roche, 2000).

Porém, há também a destacar estudos que evidenciaram relações significativas da competência percebida com a identidade (Yeung, Craven & Kaur, 2012), a satisfação com a vida (Marsh et al., 2006; Parker, Martin, & Marsh, 2008; Terry & Huebner, 1995), com a progressão na carreira (Shimada, Moriyama, & Matsuura, 2007) e a satisfação na profissão (Gelissen & de Graaf, 2006; Seibert & Kraimer, 1999; Sutin, Costa, Miech, & Eaton, 2009).

No quadro conceptual da teoria sociocognitiva de Bandura (1997), a autoeficácia - um conjunto de crenças e expectativas acerca das capacidades pessoais para realizar tarefas, concretizar objetivos e alcançar resultados no domínio da realização - assume-se como um mecanismo que explica os sucessos e os fracassos da realização humana.

Da investigação realizada neste domínio destacamos os seguintes autores e as respetivas conclusões evidenciadas nos seus estudos: Pajares (1997) e Tschannen-Moran & Hoy (2002) evidenciaram que o professor que apresenta níveis elevados de autoeficácia revela níveis de motivação mais elevados na sua atividade profissional levando-o a desenvolver um esforço superior na superação dos objetivos; do mesmo modo, Muijs e Reynolds (2002) verificaram que as crenças de autoeficácia influenciam os objetivos e as aspirações profissionais dos professores; Schwazer e Schwits (2004) encontraram também relações significativas entre a autoeficácia do professor e as variáveis - empenho na planificação, organização das atividades e o entusiasmo na sala de aula; por sua vez, Dzubay (2001) evidencia as relações entre a autoeficácia e o nível de investimento e envolvimento profissional dos professores; finalmente, na década de noventa, vários estudos estabeleceram conexões significativas entre a autoeficácia dos professores e as suas disposições relativas à inovação e à mudança (e.g., Ross, 1998; Smylie, 1998).

Em suma, a motivação para a competência desempenha um papel fundamental no funcionamento pessoal e profissional do professor. Um sentimento de competência positivo poderá ser promotor do seu bem-estar psicológico e potencializar as suas realizações, através de processos como a capacidade de autodesafio, persistência, orientação para a tarefa e para a mestria. O providenciar contextos que estimulem o sentimento de competência assume particular relevância na promoção de professores intrinsecamente motivados.

Adicionalmente, há a salientar que a competência percebida está na base de construtos relacionados com o *Self*, como o autoconceito e a autoeficácia, de que a seguir damos conta.

4. 3 Competência percebida e sua relação com o autoconceito e a autoeficácia

Quando se compara o autoconceito e a autoeficácia a semelhança mais evidente resulta da centralidade assumida pelas autopercepções de competência ou competência percebida (Bong & Skaalvik, 2003; Eccles et al., 1998). Ou seja, ambos os construtos se definem a partir da noção de competência percebida, ou, utilizando as palavras de

Skaalvik e Bong (2003), "*perception of competence is the major common denominator between the two constructs*", e ponto de partida para a formação das percepções de si mesmo e das crenças sobre a eficácia pessoal. Ao que acresce o facto de vários estudos evidenciarem associações positivas entre os dois conceitos (e.g., Choi, 2005) e de forma mais acentuada ($r=0.93$) entre o autoconceito académico e a autoeficácia matemática (Pietsch, Walker, & Chapman, 2003).

Outra das semelhanças, entre o autoconceito e a autoeficácia, tem a ver com o facto de ambos os construtos apresentarem uma estrutura multidimensional. Relativamente ao autoconceito, desde os estudos de Shavelson et al. (1976) foi produzida uma vasta base teórica e metodológica que indicam o autoconceito como um construto multidimensional (Marsh, 1986, 1990; Marsh & Craven, 2006; Marsh, Craven, & Debus, 1997). Do mesmo modo, estudos realizados por investigadores da área da autoeficácia permitiram concluir que também esta é um construto multidimensional que se diferencia em função de domínios e atividades específicas (Bong, 1999; Bong & Hocevar, 2002).

Finalmente, a última semelhança identificada, entre o autoconceito e a autoeficácia, remete para a influência que os dois conceitos têm evidenciado relativamente ao rendimento escolar (mais especificamente o autoconceito académico e autoeficácia académica), à realização humana, à satisfação com a vida e com a profissão (e.g., Bembenuitty, 2006; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003; Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Craven & Yeung, 2008; Choi, 2005; Gelissen & de Graaf, 2006; Marsh, 1986; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh & Craven, 2005; Marsh & Scalas, 2010; Marsh et al., 2006; Parker, Martin, & Marsh, 2008; Pajares & Schunk, 2001, 2005; Sutin, Costa, Miech, & Eaton, 2009; Terry & Huebner, 1995).

Para identificar as diferenças entre o autoconceito e a autoeficácia, Pajares e Schunk (2005) e Skaalvik e Bong (2003) chamam a atenção para a necessidade de analisar a nível operacional os dois conceitos. Para estes autores, a grande diferença no plano conceptual tem a ver com o facto de o autoconceito representar a percepção de competência em determinados domínios da realização (uma avaliação mais pura das capacidades e competências pessoais) e a autoeficácia remeter para a convicção sobre como realizar numa determinada situação (uma avaliação mais centrada naquilo que os

sujeitos acreditam ser capazes de fazer). Alguns dos autores que se têm debruçado sobre esta matéria identificaram cinco aspetos particulares que parecem diferenciar o autoconceito da autoeficácia, não estando esta discussão terminada (Bong, 2006; Bong & Skaalvik, 2003; Marsh, Walker & Debus, 1991; Pajares & Schunk, 2005; Skaalvik & Bong, 2003). A primeira diferença apontada, já referida anteriormente, diz respeito à *origem dos dois conceitos* – enquanto o autoconceito se baseia nas características do sujeito, nas suas capacidades e competências, a autoeficácia resulta do cruzamento dessas características com as da tarefa a realizar. Relativamente à segunda diferença, a *direção da sua avaliação*, os autores referem que o autoconceito é retrospectivo, dando origem a perceções, e a autoeficácia é prospetiva, dando origem a expectativas. Quanto à terceira diferença, a *especificidade da sua avaliação*, a autoeficácia seria avaliada de forma mais específica (a nível microanalítico) enquanto o autoconceito não dependeria de situações de realização nem das tarefas. O autoconceito teria uma natureza normativa processo não valorizado no domínio da autoeficácia. O que diz respeito à quarta diferença, *natureza da avaliação*, é referido que o autoconceito tem uma natureza iminentemente normativa, enquanto para a autoeficácia este processo não parece ser essencial. Finalmente, a quinta diferença, a *sua estabilidade temporal*, segundo Bong e Skaalvik (2003) o autoconceito parece ser um construto globalmente mais estável do que a autoeficácia.

Em suma, não obstante as diferenças relativas apontadas entre o autoconceito e a autoeficácia, verifica-se que os dois conceitos são constructos afins na medida em que estão relacionados com o *Self* e são definidos a partir da noção de competência percebida (Bong & Skaalvik, 2003; Skaalvik & Bong, 2003). Ao que se aduz o facto de ambos os conceitos estarem positivamente associados e concorrerem para a explicação da motivação e a realização profissional dos professores. Não obstante as diferenças identificadas entre os dois conceitos, principalmente por autores oriundos da teoria sócio-cognitiva, a discussão mantém-se em aberto sobre alguns dos elementos específicos diferenciadores dos dois conceitos.

4. 4 Considerações finais

As progressivas adaptações e readaptações ao nível do ensino têm obrigado a consequentes mudanças ao nível do desenvolvimento profissional dos professores - aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de competências e qualificações - provocando uma redefinição dos papéis do professor e das funções da escola.

Nesse contexto de profundas e imprevisíveis mudanças, em que nenhuma mudança é sustentável em educação sem a colaboração e o empenho dos professores, a motivação para a competência desempenha um papel crucial nesse processo com consequentes implicações na vida pessoal e profissional dos professores.

Vimos atrás que um sentimento de competência positivo pode potenciar o bem-estar psicológico e a realização pessoal e profissional dos professores. Todavia, como referem Craven, Marsh e Burnett (2003), Linnenbrink e Pintrich (2003) e Pajares (2006), convém ter em conta que as perceções e crenças de competência terão de ser o mais realistas possível a fim de poder evitar-se um efeito nefasto na motivação e nas práticas dos professores.

Por outro lado, há a realçar que a competência percebida está na base de construtos afins relacionados com o *Self*, como o autoconceito e a autoeficácia dos professores, cujas semelhanças no plano conceptual suplantam, a nosso ver, alguns elementos diferenciadores específicos no plano operacional.

Por fim, atendendo a que a competência pode assumir múltiplas dimensões e manifestações, no âmbito do nosso trabalho, definimos competência percebida como um conjunto de perceções e juízos dos professores acerca das suas competências profissionais, assumindo que as autoperceções de competência têm um papel determinante na prossecução de objetivos orientados para a realização dos professores.

Corroboramos o pensamento de Faria (2006), quando afirma que *sentir-se competente parece importar mais do que tornar-se competente*.

Para sustentar teoricamente a Escala de Competência Percebida do Professor, de que à frente falaremos, elegemos o modelo de competências do professor de Philippe Perrenoud (2000), que passamos a descrever.

4. 5 O modelo de competências do professor de Philippe Perrenoud

Philippe Perrenoud (2000, 2002), um dos autores mais referenciado na literatura relativamente ao conceito de competência, define a competência como a capacidade do sujeito para mobilizar um conjunto de recursos cognitivos - saberes, capacidades, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção e raciocínio -, para solucionar, com pertinência e eficácia, uma série de situações.

De acordo com Perrenoud (2000), para descrever uma competência há que evocar três elementos complementares: i) o tipo de situação; ii) os recursos cognitivos que mobiliza; e iii) a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real. Portanto, existe competência quando, perante uma determinada situação, temos capacidade de mobilizar adequadamente os conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los adequadamente.

Para além da competência ser “um saber em uso” é também a “aptidão para enfrentar uma família de situações análogas. Ou, de uma forma simplificada, “é o que subjaz ao desempenho” de qualquer sujeito (Perrenoud, 2004).

A partir destes pressupostos, Perrenoud (2002) procura construir um perfil do professor, devidamente atualizado e sintonizado com as novas exigências da profissão docente. Trata-se de apreender o movimento da profissão docente (Perrenoud, 2000).

Com intuito de atingir esse desiderato, Perrenoud (2000) enuncia dez domínios de competência para o exercício da profissão docente, desdobrados em competências mais específicas, a saber: i) organizar e dirigir situações de aprendizagem; ii) administrar a progressão das aprendizagens; iii) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; iv) envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho; v) trabalhar em equipa; vi) participar na administração da escola; vii) informar e envolver os pais; viii) utilizar novas tecnologias; ix) Enfrentar os deveres e dilemas éticos; e x) administrar a sua própria formação (Anexo 1).

Está-se perante um perfil de competências complexo e global, que integra competências científicas, técnicas, pedagógicas, comunicacionais, relacionais, reflexivas e críticas, fundamentais às novas funções e papéis atribuídos aos professores,

que exige a complexificação e o aprofundamento das mesmas. Contudo, convém referir que este inventário não é definitivo, nem exaustivo, na medida em que nenhum referencial pode garantir uma representação consensual, completa e estável de uma profissão ou das competências que ela operacionaliza.

Em suma, os dez domínios de competência apresentados descrevem *um futuro possível e desejável da profissão*, por serem considerados prioritários, inscrevem-se nas novas funções do professor, nas políticas educativas, nas reformas da formação inicial e contínua dos professores (Perrenoud, 2000).

Pelo exposto, o modelo de competências de Perrenoud (2000) parece-nos satisfazer os requisitos necessários para sustentar teoricamente a Escala de Competência Percebida do Professor, cujo processo de construção e validação descrevemos mais tarde.

6. A satisfação de necessidades psicológicas básicas no trabalho do professor

A teoria da autodeterminação representa um quadro amplo para o estudo da motivação humana e da personalidade (Deci & Ryan, 1985b, 2000). Os seus autores, Deci e Ryan, (1985b, 2000); Ryan e Deci (2000), salientam que a autodeterminação é uma tendência humana inata relacionada com a motivação intrínseca, em que as pessoas têm uma propensão natural para a realização das suas atividades. Representa um conjunto de requisitos - comportamentos e habilidades - que tornam a pessoa capaz de intencionalmente determinar o seu futuro (Wehmeyer, 1992, 1999). Todavia para um comportamento ser autodeterminado necessita satisfazer quatro condições: ser autónomo, autoregulado, exprimir equilíbrio psicológico (controle percebido em domínios cognitivos, motivacionais e da personalidade) e resultar em autorealização Wehmeyer (1999). Deste modo, as pessoas agem de forma espontânea, por vontade própria e não devido a pressões externas. Têm uma tendência inata para procurar novidades, para desenvolver as suas capacidades, para explorar e aprender. Porém, os contextos de convivência social podem fortalecer ou fragilizar o desenvolvimento de tal potencialidade (Reeve, Deci, & Ryan, 2004). Daí que o principal propósito dos investigadores da teoria da autodeterminação (TAD) seja o de tentarem perceber como

as tendências naturais para o crescimento e as necessidades psicológicas interagem com as condições socioculturais no sentido da autodeterminação. Partem do pressuposto que quando o trabalho é potencialmente satisfatório e significativo e a cumprirem-se determinadas condições, constitui um contexto ideal para a expressão das capacidades e competências pessoais e para a vivência de experiências de autodeterminação. Para Deci e Ryan (2008), o que movimenta as pessoas para a ação, o pensamento e o desenvolvimento são aspetos que dizem respeito à motivação (Deci & Ryan, 2008).

A motivação é assim concebida como um recurso interno que explica muitos aspetos do comportamento humano (realização, desenvolvimento, bem-estar), incluindo o lidar com tarefas de trabalho que podem não ser intrinsecamente interessantes.

Num dos seus primeiros artigos Deci (1972) afirmava: quem estiver interessado em desenvolver e alargar as motivações intrínsecas não deve concentrar-se em sistemas de controlo extrínsecos, como as recompensas monetárias. Por essa altura ninguém estava à espera de que as recompensas pudessem ter um efeito negativo.

A teoria da autodeterminação veio a constituir-se numa macroteoria da motivação humana, que define e descreve as respetivas funções da motivação intrínseca e da motivação extrínseca no desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos. É constituída por cinco subteorias interligadas, cuja finalidade é explicar diferentes fenómenos motivacionais e da personalidade (Deci & Ryan, 1985b, 2000; Ryan & Deci, 2000). Foi a partir de investigações realizadas no âmbito de cada uma dessas subteorias que a TAD recebeu uma parte significativa do seu apoio empírico, nomeadamente da i) subteoria das Necessidades Básicas (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe, & Ryan, 2000; Sheldon, Ryan, & Reis, 1996), que releva a importância da satisfação das necessidades básicas de autonomia, competência e relacionamento para o incremento da motivação intrínseca, ao mesmo tempo que a frustração das mesmas estão associadas a uma maior motivação extrínseca e amotivação/desmotivação (Deci & Ryan 2000); da ii) subteoria da Avaliação Cognitiva (Deci, Koestner, & Ryan, 1999; Koestner, Ryan, Bernieri, & Holt, 1984), que se debruça sobre o impacto das ocorrências externas na motivação; da iii) subteoria da Orientação Causal (Deci & Ryan, 1985a; Williams, Grow, Freedman, Ryan, & Deci, 1996), que evidencia as diferenças individuais nas orientações para o controlo ou autonomia; da iv) subteoria das Metas dos Conteúdos (Deci & Ryan, 1985b, 2000; Ryan & Deci, 2000), e da v) subteoria da Integração Orgânica, que estuda em

particular a motivação extrínseca e o seu grau de internalização (Deci & Ryan, 2000; Pelletier, Fortier, Vallerand, & Briere, 2001; Ryan & Connell, 1989). Esta sub-teoria pressupõe que a motivação é contínua, caracterizada por níveis de autodeterminação diferenciados, expressos em comportamentos que variam do autodeterminado para o não-autodeterminado, que correspondem à motivação intrínseca, extrínseca e à amotivação (Figura 1). A motivação extrínseca remete para um comportamento instrumental, que visa atingir resultados extrínsecos ao próprio comportamento. Existem, porém, formas distintas de instrumentalização - a regulação externa, a introjeção, a identificação e a integração. Daí a motivação extrínseca poder ser entendida como um construto que diz respeito a uma atividade realizada com a finalidade de atingir um resultado específico. Por sua vez, a motivação intrínseca supõe que o sujeito se implique numa atividade pelo interesse e prazer que a atividade produz em si, ou seja, a atividade é um fim em si mesma (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985). Já amotivação diz respeito à ausência de motivação, em consequência de o sujeito não avaliar uma atividade (Ryan, 1995), não se sentir capaz de realizá-la (Bandura, 1986) ou por não esperar o resultado desejado (Seligman, 1975), o sujeito perde o controle e o locus de causalidade é impessoal.

Figura 1. Taxonomia da Teoria da Integração Orgânica (adaptada de Deci & Ryan, 2000)

<i>Tipos de motivação</i>	<i>Amotivação</i>	<i>Motivação Extrínseca</i>	<i>Motivação intrínseca</i>
<i>Tipos de regulação</i>	Não-Regulação	Regulação Externa Introjetada Identificada Integrada	Regulação Intrínseca
<i>Locus de causalidade</i>	Impessoal	Externo	Interno
<i>Comportamento</i>	Não-Autodeterminado	→	Autodeterminado

5. 1 Autodeterminação e *Self*

Para a teoria da autodeterminação o *Self* é um construto fundamental pois é a base da personalidade e da autodeterminação. A TAD parte do princípio que a pessoa é propensa ao desenvolvimento, à integração de elementos psíquicos - que estão na origem do *Self* - e à interação social. Essas tendências surgem das necessidades intrínsecas de autonomia, competência e relacionamentos (Ryan & Deci, 2000). Tal como as necessidades psicológicas básicas, o *Self* tem origem orgânica e a sua função é organizar os processos cognitivos, afetivos e comportamentais. Parte nuclear do *Self* é constituída pela *consciência*, a qual permite o controlo dos sentimentos e comportamentos, a responsabilidade consigo mesmo, com os outros e com a sociedade (Brown & Ryan, 2003). Deste modo, o seu papel é dar significado à informação e verificar se a mesma está em consonância com os conteúdos internalizados e integrados pela pessoa. Ou seja, é através da *consciência* que se tenta encontrar uma coerência lógica entre essas informações, as crenças e os valores da pessoa (Deci & Ryan, 2002).

A integração harmoniosa destes processos contribui de forma decisiva para a autodeterminação - um conjunto de comportamentos e habilidades que dotam a pessoa de uma capacidade de gerir de forma autónoma e intencional o seu futuro, e ter a possibilidade de usufruir de um certo bem-estar psicológico.

Ao longo de mais de trinta anos Deci e Ryan criaram uma extensa rede de investigadores ligados à teoria da autodeterminação - Estados Unidos, Canadá, Israel, Singapura e toda a Europa ocidental -, tendo sido produzidos centenas de artigos, explorando as motivações intrínsecas e autodeterminadas em diversos contextos e com participantes diversos (e.g., Baard, Deci & Ryan, 2004; Chirkov, Ryan, Kim & Kapla, 2003; Davis & Wilson, 2000; Deci et al., 1984; Deci, Koester, & Ryan, 1999, 2001; Deci & Ryan, 2000; Fernet, Guay, & Senecal, 2004; Gagné & Deci, 2005; Jang, Reeve, & Deci, 2010; Ilardi, Leone, Kesser et al., 1992; Kasser e Ryan, 1993; La Guardia et al., 2000; Landsman, 2001; Reeve, 2006a,b, 2009, 2012; Reeve & Jang, 2006, Reeve & Halusic, 2009; Reis et al., 2000; Vallerant et al. (1992).

Muitos destes trabalhos apontam no mesmo sentido: existe nos seres humanos um impulso interior inato para a autonomia e para a determinação de si mesmo e para a procura de relacionamentos com os outros. Quando esse impulso flui de forma livre as pessoas vivem mais livres e mais felizes.

Portanto, a teoria da autodeterminação assume uma visão do ser humano como autodeterminado e heterodeterminado, na medida em que as pessoas são influenciadas por condições biológicas e socioculturais. Contudo, as pessoas são dotadas da capacidade de poderem modificar o seu contexto social (Deci & Ryan, 1985b; Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2002)

Este nosso estudo foca-se na teoria das necessidades básicas, uma subteoria da teoria da autodeterminação, que incide sobre o estudo das três necessidades psicológicas básicas (competência, autonomia e relacionamento). Por isso, vamos de seguida descrever os conceitos principais da teoria das necessidades básicas e apresentar alguns dos estudos, por ela orientados, em contexto de trabalho.

5. 2 A Teoria das Necessidade Básicas

De acordo com a teoria das necessidades básicas, as pessoas envolvem-se nas atividades por interesse, prazer ou satisfação e experienciam graus elevados de vitalidade quando estão intrinsecamente motivadas. Este estado resulta da criação de condições ambientais que permitem a satisfação de três necessidades básicas: autonomia, competência e relacionamento. A satisfação dessas necessidades é indispensável para desenvolver a sensação de bem-estar e de apoio à concretização das tendências naturais e da adaptação de todo o ser humano ao meio ambiente (Ryan & Deci, 2000; Gagné & Deci, 2005).

A necessidade de autonomia

Um dos elementos centrais na TAD é o carácter essencialmente autónomo da natureza humana. Deci e Ryan (1985b) descrevem que a necessidade de autonomia foi inspirada no trabalho de deCharms, que desenvolveu o conceito inicialmente apresentado por Heider, onde evidenciou a autodeterminação como uma necessidade humana inata. Nesta linha as pessoas tenderiam a realizar determinada atividade pelo seu próprio desejo e vontade e não movidas por fatores e/ou pressões externas.

Deste modo, a autonomia consiste em o sujeito ter a experiência de ser o autor e estar na origem de seu próprio comportamento – uma experiência subjetiva que expressa a autenticidade do *Self* e as suas necessidades, desejos e intenções; uma

qualidade que permite às pessoas autogovernarem-se, decidirem por si próprias e fazerem as suas próprias escolhas (Beauchamp & Cildress, 1989).

Conforme refere Reeve (2006a), esta experiência tem grande importância na vida das pessoas, na medida em que a autonomia é o suporte motivacional para o funcionamento positivo (e.g., compromisso, aprendizagem, desempenho, motivação intrínseca) e o bem-estar (e.g., afeto positivo, vitalidade, autoestima e saúde mental) (Ryan & Deci, 2000; Kesser et al., 1992; La Guardia et al., 2000).

Portanto, a autonomia é reconhecida como um conceito teórico central no estudo da motivação humana e emoção (Reeve, 2006a,b). O mesmo autor salienta três qualidades experienciais que operam em conjunto para definir a experiência subjetiva de autonomia - o locus de causalidade percebido, a volição e a escolha percebida.

À medida que o seu trabalho foi evoluindo, Deci e Ryan foram-se afastando da classificação do trabalho como intrínseca ou extrinsecamente motivado adotando novas nomenclaturas, como a de motivação autónoma e motivação controlada. A motivação autónoma remete para um sentido de volição e de escolha plena enquanto a motivação controlada envolve a experiência da pressão e a exigência de resultados específicos que nasce das forças percebidas como externas ao próprio sujeito (Ryan & Deci, 2008). Convém referir que autonomia é diferente de independência. A autonomia envolve o poder de escolha e é possível ser autónomo e simultaneamente interagir com os demais. Não se trata de um individualismo solitário impregnado de desconfiança (Ryan & Deci, 2008).

Um contexto que estimule a autonomia remete para contextos nos quais a pessoa possa exercer as suas próprias escolhas, bem como internalizar e integrar normas (Deci & Ryan, 1985b; Brown & Ryan, 2004). Para Reeve (2006a,b), um contexto de suporte à autonomia engloba baixo nível de controlo (e.g., recompensas e castigos); possibilidade de participação; compreensão perante eventuais sentimentos negativos quando é necessário realizar uma tarefa difícil; e o desenvolvimento de um sentido para as atividades a realizar.

A necessidade de competência

Neste âmbito, a competência é assumida como uma das três necessidades psicológicas fundamentais, em que os sentimentos ou perceções de competência, no que

diz respeito a uma atividade ou a um domínio, é teorizado por uma sensação de satisfação de necessidades e de envolvimento numa atividade em que as pessoas se sentem eficazes (Deci & Ryan, 1985b, 2000). Deste modo, a competência tem um aspeto motivacional que orienta o organismo para o domínio de uma determinada tarefa, que, por sua vez, origina emoções positivas e uma adequada interação do sujeito com o meio (Gagné & Deci, 2005).

Este pressuposto de uma necessidade de competência como fator determinante da motivação intrínseca foi baseada nos trabalhos de White (1975), que utilizou o termo competência para definir a capacidade do organismo de interagir satisfatoriamente com o meio, cujos estudos foram influenciados por uma certa insatisfação com as explicações oriundas da teoria do *drive* (Graham & Weiner, 1996; Weiner, 1990). Zuckerman, Porac, Lathin, Smith, e Deci (1978) enfatizam que as pessoas para serem intrinsecamente motivadas necessitam de se sentir competentes e autodeterminadas. A necessidade de competência reflete-se no desejo do indivíduo poder exercitar as suas capacidades, procurar dominar os desafios a um nível ótimo. A pessoa é capaz de se envolver numa atividade cujo grau de dificuldade está ao nível das suas habilidades pessoais e obter um feedback positivo, caracterizado pelas informações fornecidas por um agente habilitado sobre o desempenho do sujeito (Reeve, 2006).

Os estudos sobre a motivação intrínseca, para atividades inicialmente consideradas interessantes, tem demonstrado de forma fiável que os eventos que promovam a perceção de incompetência, como o feedback negativo, tendem a minar a motivação intrínseca. Contrariamente, os acontecimentos com um feedback positivo que promovam a perceção de competência tendem a aumentar a motivação intrínseca. Todavia, as pessoas devem sentir-se responsáveis pelo desempenho competente, a fim de que a perceção de competência tenha efeitos positivos sobre a motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2000).

A necessidade de relacionamento

A necessidade básica de relacionamento (*relatedness*), também por vezes traduzida por «necessidade de pertencer», «necessidade de estabelecer vínculo», ou, ainda, «necessidade de pertença», refere-se ao desejo da pessoa se sentir valorizada e

ligada a um determinado grupo. Pelo relacionamento as pessoas recebem ajuda e desafios para realizar uma tarefa, suporte emocional e companheirismo nas atividades partilhadas no dia a dia (Deci & Ryan, 2000). Para Reeve (2006a) a necessidade de relacionamento/pertencer é um construto que assume particular relevância no contexto da TAD, porque quando se verificam relações interpessoais adequadas, as pessoas revelam melhores desempenhos, maior tolerância ao *stress*, relatam menores dificuldades psicológicas e apresentam respostas emocionais positivas. Ao invés, quando a satisfação dessa necessidade fracassa, pelo menos em parte, os seus efeitos lesam o equilíbrio emocional e o bem-estar geral do indivíduo.

Conforme salientam Meyer e Turner (2002), essas respostas emocionais positivas em contexto escolar geram a sensação de realização em que professores e alunos compartilham melhores resultados perante os desafios e melhora a interação no processo ensino/aprendizagem.

A necessidade de relacionamento/pertença envolve duas características fundamentais - a interação com os outros e a percepção de vínculo social. De acordo com Reeve (2006b), a interação é a primeira condição da necessidade de relacionamento, na medida em que é através dela que as pessoas se empenham em relacionamentos, afetos e preocupações mútuas. Embora se considere a interação como condição suficiente para criar envolvimento com os outros, a necessidade de relacionamento/pertença requer a percepção de um vínculo social com os outros e com o *Self*. A percepção de vínculo social acontece quando i) a pessoa se sente integrada num grupo com outros indivíduos, ii) quando se estabelecem relações de afeto entre si, e iii) quando percebe que essas pessoas se preocupam com o seu bem-estar. Essa percepção ocorre quando as relações satisfazem um *Self Autêntico*, ou seja, as pessoas sentem o vínculo internalizado e reconhecido como verdadeiro (Reeve, 2006b).

Em suma, podemos referir que a autonomia reenvia para a independência e o controle das escolhas percebidas pelo indivíduo e a competência para autopercepções de eficácia pessoal e de mestria na realização de atividades e o atingir de objetivos. O relacionamento assenta na necessidade de estabelecer relações interpessoais significativas em contextos específicos, percepção de pertença e de apoio na realização de atividades e no estabelecimento de objetivos.

Acresce que entre as três necessidades psicológicas básicas há uma relação de interdependência e complementaridade. Por isso, a satisfação de cada uma delas consolida e fortifica as demais (Deci & Ryan, 2000).

Por fim, como já amplamente enfatizado, a satisfação das três necessidades básicas constitui os nutrientes necessários para a motivação intrínseca, funcionamento positivo e o bem-estar psicológico das pessoas (Deci & Ryan, 2000). Ou seja, como referem Deci, Koestner e Ryan (2001), sentimo-nos motivados, somos produtivos e dominados pelo bem-estar.

5. 3 Estudos no âmbito da Teoria das Necessidades Básicas

Muitos estudos têm dado suporte a esta teoria, evidenciando que a satisfação das necessidades de autonomia, competência e relacionamento é indispensável para desenvolver a sensação de bem-estar e de apoio à concretização das tendências naturais e da adaptação de todo o ser humano ao meio ambiente, fornecendo os nutrientes para a motivação intrínseca e a internalização (Deci & Ryan, 1985b, 2000).

Diversos estudos experimentais e de campo já examinaram as relações e consequências da motivação autônoma. De forma consistente, a regulação autônoma tem sido associada a uma maior persistência, a afetos positivos, a um melhor desempenho, mais especificamente em atividades heurísticas, e a um maior bem-estar psicológico. A título de exemplo, podemos referir que têm sido encontradas evidências de que a motivação autônoma está associada à promoção de uma maior compreensão conceitual (e.g., Grolnick & Ryan, 1987); a melhores resultados escolares (e.g., Black & Deci, 2000); mais criatividade (e.g., Koestner, Ryan, Bernieri, & Holt, 1984); a mais persistência em atividades escolares e desportivas (e.g., Pelletier, Fortier, Vallerand, & Brière, 2001); melhor produtividade e menor *burnout* no trabalho (e.g., Fernet, Guay, & Senecal, 2004); e níveis mais elevados de bem-estar psicológico (e.g., Ryan, Rigby, & King, 1993); maior satisfação entre os funcionários cujos chefes *apoiam* a autonomia (Baard, Deci, & Ryan, 2004), entre outros resultados positivos (Deci & Ryan, 2008).

A título de exemplo, alguns dos estudos efetuados em contexto escolar, que à frente descrevemos, exemplificam que um contexto promotor de autonomia é propício à aprendizagem e ao desempenho (Deci & Ryan, 2000), já que tem efeitos diretos na motivação e é importante para a internalização de valores e regras, que vão contribuir

para o desenvolvimento de pessoas mais autodeterminadas. Num primeiro estudo, Pelletier, Séguin-Lévesque e Legault (2002) mostraram que professores com estilos altamente promotores da autonomia e menos controladores tendiam a ter alunos mais autônomos e autodeterminados para a aprendizagem em sala de aula. Um segundo estudo, realizado por Reeve (2006a), indicou que um ambiente promotor da autonomia melhora o nível de aprendizagem e de interação. Outro estudo, ainda, realizado por Reeve, Jang, Carrell, Jeon e Barch (2004), avaliou a incorporação dos conceitos da TAD por parte de professores nas suas práticas. Um grupo de professores foi treinado e orientado para adotar um estilo promotor da autonomia dos estudantes e um grupo de controlo não recebeu tais orientações. Os professores treinados apresentaram comportamentos significativos no encorajamento dos alunos e, por sua vez, os alunos revelaram maior empenho e melhor desempenho académico.

O estudo de Vansteenkiste et al. (2009) corrobora a premissa da TAD de que pessoas intrinsecamente motivadas tendem a um melhor ajustamento ao ambiente e a uma participação mais satisfatória.

Já o estudo de Chirkov, Ryan, Kim e Kapla (2003), de natureza multicultural, envolvendo participantes da Coreia do Sul, Rússia, Turquia e Estados Unidos, indicou que a possibilidade de desenvolver práticas com autonomia individual teve tendências preditivas no bem-estar

Standage, Duda, e Ntoumanis (2003) evidenciaram no seu estudo que a autodeterminação motivacional (autonomia, competência e relacionamento) revelou-se preditiva quanto às intenções de participação nas práticas de atividades físicas no tempo livre e que a amotivação foi um preditor negativo. A amotivação, aqui entendida quando o sujeito não tem a intenção de realizar algo, com consequências negativas para a sua atividade, provavelmente desorganizada e acompanhada por sentimentos de frustração, medo e depressão (Deci & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000), foi um preditor negativo.

Na mesma linha, Gagné, Ryan e Bergmann (2003), num estudo realizado com ginastas, verificaram que a vivência diária de experiências de satisfação predizia bem-estar nos atletas para além das quatro semanas em que decorreu o estudo.

Relativamente aos estudos realizados no âmbito das organizações, as conclusões vão no mesmo sentido. Climas organizacionais que promovam a satisfação das três necessidades básicas aumentam a motivação intrínseca dos trabalhadores e promovem

uma plena internalização da motivação extrínseca, produzindo resultados importantes na persistência e abertura à mudança, um desempenho eficaz nas tarefas que exigem criatividade e flexibilidade cognitiva, na satisfação e atitudes positivas face ao trabalho, na implementação de comportamentos de cidadania organizacional e ajustamento psicológico e bem-estar dos colaboradores (Gagné & Deci, 2000).

No seu estudo, Reis et al. (2000) mostraram haver uma associação entre a satisfação das necessidades psicológicas básicas e o bem-estar intra e interpessoal.

Deci et al. (2001), num estudo realizado na Bulgária e nos Estados Unidos, avaliaram as necessidades de autonomia, competência e de relacionamento no trabalho e encontraram relações diretas, em ambos os países, entre o grau de necessidade de satisfação, o compromisso no trabalho e o bem-estar. Por sua vez, Baard, Deci e Ryan (2004) encontraram relações entre a satisfação de necessidades psicológicas básicas e as avaliações de desempenho dos funcionários.

Gagné e Deci (2005), de forma consonante e algo redundante, sublinham que climas organizacionais que promovam a satisfação das três necessidades básicas, aumentam a motivação intrínseca dos trabalhadores, promovem uma plena internalização da motivação extrínseca, um desempenho eficaz, a satisfação no trabalho, atitudes positivas face ao trabalho e o ajustamento psicológico dos colaboradores.

Gagné e Koestner (2002) e Gagné et al. (2004) evidenciaram que a motivação intrínseca está relacionada com o compromisso organizacional. Com um *design* longitudinal de 13 meses, os investigadores descobriram que a motivação intrínseca no início do estudo predizia o compromisso organizacional no final, enquanto o compromisso no início não predizia a motivação intrínseca. Parece, portanto, que a motivação intrínseca é importante quando os funcionários aceitam os objetivos da organização e estão comprometidos em trabalhar para os atingir.

Um estudo realizado por Bono e Judge (2003) mostrou que os funcionários de líderes transformadores ou visionários eram mais propensos a adotar metas autónomas do que metas controladas no local de trabalho. Adicionalmente revelaram mais satisfação com os seus empregos e mais comprometidos afetivamente com a organização. Isto porque, segundo os autores do estudo, a liderança transformacional envolve mecanismos motivacionais que facilitam a identificação com o grupo e incrementam o sentido de autoeficácia. Ou melhor, os líderes transformacionais apoiam

os seus trabalhadores proporcionando-lhes autonomia e a satisfação das necessidades psicológicas básicas.

5. 4 Considerações finais

Segundo os autores da TAD, a iniciativa da proposição da teoria das três necessidades básicas foi muito útil para compreender como os diversos agentes sociais e contextos interpessoais influenciam a motivação do indivíduo. Com o conhecimento dessas necessidades, as pessoas serão capazes de prever os efeitos dos comportamentos sobre a sua motivação e bem-estar. Como salienta Reeve (2006b), quando o professor encontra um contexto capaz de proporcionar e contribuir para a satisfação das suas necessidades psicológicas, ele experimenta um desenvolvimento saudável e emoções positivas na sua atividade docente. Adicionalmente, Reeve, Deci e Ryan (2004) afirmam que os professores que apoiam a percepção de autonomia nos seus alunos são os que integram no seu *Self* o sentido de autodeterminação. Deci, Koestner e Ryan (1999), a partir da revisão de mais de cem investigações, confirmaram que na globalidade os incentivos externos diminuía a motivação em qualquer tipo de atividade. Noutra revisão de literatura, Reeve, Deci e Ryan (2004) identificaram quatro categorias de comportamentos típicos de profissionais autodeterminados, materializados nas seguintes estratégias de ensino: i) fomentam os recursos motivacionais internos dos alunos; ii) utilizam como base pedagógica a informação com uma linguagem não controladora; iii) comunicam e estabelecem o valor das atividades desinteressantes para que os alunos utilizem comportamentos racionais ao desenvolvê-las; e iv) reconhecem e aceitam as manifestações negativas dos alunos.

Em suma, os trabalhos publicados nos últimos trinta anos comprovaram a hipótese principal da TAD de que um comportamento autodeterminado é um fator de saúde e bem-estar psicológico. Para tal contribui de forma determinante a satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento indispensáveis para desenvolver a sensação de bem-estar e adaptação ao meio ambiente, fornecendo os nutrientes para a motivação intrínseca e a internalização (Deci & Ryan, 1985b, 2000).

O quadro conceptual da TAD tem permitido a elaboração e implementação de programas educacionais. Por exemplo, um movimento educacional surgido nos Estados Unidos, Canadá e Europa, que incidiu principalmente ao nível da definição de políticas públicas educacionais, na formação de professores e na definição e aplicação de estratégias ao nível da sala de aula, obteve resultados bastante animadores para a aprendizagem (Wehmeyer, 1999).

Na globalidade, os estudos em organizações têm fornecido um certo suporte científico a partir do qual as lideranças podem melhorar a eficácia e a eficiência das suas organizações, optando por providenciar ambientes de suporte aos seus colaboradores (em vez de estratégias de controlo); ambientes de trabalho e métodos de gestão que promovam a satisfação básica de necessidades dos colaboradores, a motivação intrínseca, a plena internalização da motivação extrínseca, a persistência face ao trabalho, um desempenho eficaz, a satisfação no trabalho, atitudes positivas face ao trabalho, o compromisso organizacional e o bem-estar psicológico.

Por fim, segundo Silva-Appel, Wendt e Argimon (2010), os conceitos desta teoria podem ser aplicados com relativa facilidade e a baixo custo em contextos educacionais. Salientam, contudo, como principal limitação da TAD o facto de o seu objetivo -delinear conceitos operacionalizáveis com a perspectiva da promoção da saúde e bem-estar psicológicos - ser relativamente restrito.

7. O compromisso do professor

O compromisso do professor é um conceito fundamental para o sucesso e o futuro da educação (Crosswell, 2006; Huberman, 1993; Skillbeck & Connell, 2004; Watson & Hatton, 2002). Contudo, o seu estudo permanece relativamente inexplorado por investigadores educacionais (Somech & Bogler, 2002).

É possível constatar, como também referem Tsui e Cheng (1999) e Crosswell (2006), que a literatura sobre o compromisso do professor é sustentada pelos trabalhos oriundos da psicologia organizacional, mais especificamente do compromisso organizacional. Por sua vez, esta área da investigação tem tido um incremento acentuado desde os finais da década de cinquenta do século passado. Daí ser este o

ponto de partida para a concetualização do compromisso do professor, na medida em que os professores exercem a sua atividade em organizações escolares.

Compromisso organizacional

Uma das primeiras concetualizações do compromisso organizacional pertence a Becker (1960) ao sugerir que o compromisso consistiria num curso de ação, uma forma consistente de atividade, da forma como uma pessoa se envolve na organização pelas vantagens que daí pode retirar. Tratava-se, portanto, de um construto unidimensional. A partir desta ideia básica de Becker (1960), diversos autores propuseram novas concetualizações para o compromisso organizacional. Salancik (1977), por exemplo, refere-se ao compromisso como um estado através do qual o indivíduo se liga a uma organização por meio de ações, sustentadas em crenças ou convicções, que justificam as suas atividades e o seu envolvimento. Durante os anos setenta, para além de outras concetualizações alinhadas pelas posições de Becker (1960), surgem outras perspetivas sobre o compromisso organizacional, havendo a destacar o modelo proposto por Marsh e Mannari (1971) por evidenciar a sua dimensão afetiva. Este aspeto foi reforçado por Buchanan (1974) ao elucidar que o compromisso seria um vínculo afetivo relativo às metas e aos valores e ao papel da pessoa em relação à organização como um todo, realçando a sua independência da dimensão instrumental. O autor operacionalizou o conceito em três dimensões, medidas através de três escalas – i) a identificação com as metas e valores da organização; ii) o envolvimento psicológico nas atividades relacionadas com as funções organizacionais; e iii) a lealdade para com a organização.

Por esta altura, Kanter (1974) - autora da área da sociologia - dá um contributo importante para o estudo do compromisso, quando refere que o compromisso é importante porque ocorre na intercessão das necessidades sistémicas da organização e das experiências e necessidades humanas. A autora define o compromisso como um processo através do qual as pessoas estão dispostas a dar a sua lealdade e energia a um sistema social particular, na medida em que esse sistema particular expressa as necessidades e a natureza da pessoa. Portanto, o compromisso é visto como sendo, simultaneamente, social e psicológico o que denota uma ligação intrínseca da pessoa a um sistema social particular. Kanter (1974) identifica três tipos de compromisso:

controle (*control*), coesão (*cohesiveness*) e continuidade (*continuance*), descrevendo-os como diferentes tipos de compromisso e distintos uns dos outros. O compromisso controle refere-se à disposição da pessoa para estar em conformidade com as regras e a autoridade da organização, onde as solicitações e necessidades da organização são vistas como moralmente corretas e de acordo com as do indivíduo. O compromisso coeso verifica-se quando os indivíduos desenvolvem relações positivas com os outros e vendo-se como fazendo parte de um grupo, que lhe dá suporte. O compromisso de continuidade reenvia para a decisão do indivíduo em participar e permanecer como membro da organização, comprometido com o seu papel social.

No final da década de setenta, Mowday, Steers e Porter (1979) definem o compromisso como uma força relativa de identificação e envolvimento do indivíduo com a organização. Para Mowday, Steers e Porter (1979) o compromisso possui três dimensões: i) uma forte crença e aceitação dos valores e objetivos da organização; ii) o desejo de envidar esforços em benefício da mesma; iii) um intenso desejo de manter-se como membro da organização. Mowday et al. (1982), a partir do conhecimento acumulado sobre o compromisso, propuseram uma distinção entre o compromisso como atitude e o compromisso como comportamento. Segundo Reichers (1985), o compromisso como atitude refletiria mais a identificação com os objetivos e metas da organização e ao desejo e empenho para atingi-los. Por sua vez, o compromisso como comportamento estaria mais conotado com uma relação dos indivíduos em função dos custos e benefícios associados a uma organização empregadora ou profissão.

O'Reilly e Chatman (1986), por sua vez, vêm definir o compromisso como o vínculo psicológico existente entre o indivíduo e a organização, o qual reflete o grau de internalização e a adoção das perspectivas de uma dada organização por parte do indivíduo. É assim valorizado o processo de identificação com atitudes, valores e metas da organização. Para estes autores, o compromisso comportaria três dimensões: i) o envolvimento instrumental resultante de retribuições extrínsecas; 2) a identificação ou envolvimento com base no desejo de afiliação; e iii) a internalização ou envolvimento baseado na congruência entre valores individuais e organizacionais.

Na década de noventa, Allen e Myer (1990) e Meyer e Allen (1991) fazem uma primeira tentativa de construção de um modelo integrado do compromisso ao proporem um modelo composto por três dimensões, que incorpora tanto as perspectivas atitudinais

como as perspectivas comportamentais. Ou seja, incorporam as teorias de Kanter (1974) e Mowday et al. (1979, 1982) e de outros autores para construir o modelo tridimensional do compromisso.

Expandem, assim, o conceito do compromisso não apenas à congruência de valores, mas também ao desejo, à necessidade e à obrigação de continuar a fazer parte da organização. Neste sentido, o compromisso é definido como um esquema mental, um estado psicológico que explicaria o vínculo entre o indivíduo e a organização, e que incorpora três dimensões de diferente natureza psicológica. A primeira, o compromisso afetivo, reenvia para o *desejo* de fazer parte da organização, resultante de experiências positivas relacionadas com o trabalho e que implica uma forte componente emocional, uma elevada identificação com os valores e objetivos da organização e o desejo de fazer parte dela. A segunda, o compromisso normativo, o *dever* de permanecer na organização, cujo principal sentimento envolvido advém das pressões normativas, influências culturais e familiares ou da forma como foi vivenciado o processo de socialização secundária aquando do ingresso na organização. Finalmente, a terceira componente, o compromisso de continuidade (instrumental), remete para a *necessidade* de permanecer na organização, resultante da avaliação que o indivíduo faz dos custos associados ao ato de abandonar a organização (Allen & Meyer, 1990; Meyer & Allen, 1991, 1997).

O reconhecimento desta conceitualização tridimensional – compromisso afetivo, compromisso instrumental e compromisso normativo, vistos como componentes e não como tipos de compromisso - foi um importante avanço conceptual, atendendo a que a relação de um funcionário com uma organização pode refletir diferentes graus de todas essas três componentes.

Em suma, os aspetos que emergem da literatura relativa a compromisso organizacional, de que acima demos conta, são: i) o compromisso com a organização pode ser considerado como sendo simultaneamente social/comportamental e atitudinal / psicológico (e.g., Kanter, 1974; Mowday et al., 1979, 1982); ii) o compromisso organizacional é multidimensional (Allen & Meyer, 1990; Kanter, 1974; Meyer & Allen, 1991, 1997; Mowday et al., 1979, 1982); e iii) um funcionário pode refletir vários graus dessas dimensões - de uma só vez e em qualquer altura - o que permite não limitar a sua classificação em apenas uma categoria.

O compromisso do professor

Na revisão de literatura efetuada é possível encontrar pesquisas educacionais baseadas no pressuposto de que o compromisso do professor é equivalente ao compromisso organizacional (Graham, 1996; Louis, 1998; Huber, 1999; Tsui & Cheng, 1999). Contudo, o termo compromisso tem sido usado de diversas formas para descrever vários comportamentos e atitudes dos professores, para além das dimensões descritas por Meyer e Allen (1991). Muitas dessas dimensões incluem o compromisso com os alunos, com a escola e com a profissão.

Num dos primeiros estudos realizados com professores, Lortie (1975) refere-se ao compromisso como a vontade manifesta do professor em investir nas tarefas do ensino, em linha com Becker (1960) e Lacey (1977) quando definem o compromisso como um investimento numa carreira específica, neste caso de ensino.

Por sua vez, Nias (1981), a partir da análise de entrevistas realizadas com professores do ensino primário, revela que estar comprometido ou não estar comprometido remete para a forma como os professores descrevem a sua relação com a docência e os seus pares. Ou seja, entende o compromisso como fazendo parte da identidade profissional do professor. O autor descreve três tipos de compromisso: i) o vocacional; ii) o profissional e iii) o de continuidade na carreira. Todavia, o autor chama a atenção para o facto desses tipos de compromisso não indicarem três espécies de professores, mas num indivíduo pode prevalecer, de forma frequente, um desses três tipos de compromisso.

Firestone e Pennell (1993), em linha com Beker (1960), definem o compromisso como um estado voluntário em que a motivação intrínseca para os objetivos e valores da escola inspira esforços para além das expectativas mínimas. Trata-se de algo estável no tempo, na medida em que o compromisso é um vínculo que o indivíduo estabelece com a organização a partir de pequenos investimentos realizados ao longo do tempo. O professor permanece na escola porque ao optar por outra situação o levaria à perda dos investimentos antes realizados.

No seu estudo, Tyree (1996) identifica e descreve quatro dimensões do compromisso do professor: i) o compromisso como cuidado (*caring*); ii) o compromisso como competência profissional; iii) o compromisso como identidade; e iv) o compromisso como continuidade na carreira.

Para Day (2004), a partir de uma ampla investigação realizada, posteriormente reportada (Day et al, 2006, 2007), refere que “o compromisso do professor tem diversos significados, apesar das características gerais serem o entusiasmo, o cuidado, a crença num ideal (sentido de visão), o trabalho árduo, o sentido de justiça e a consciência da necessidade de o professor se preocupar com o seu próprio desenvolvimento contínuo e o dos alunos” (p.103). Trata-se, portanto, de um conceito com várias e diferentes aceções, cujas diversas significações remetem para uma combinação de fatores, a saber: i) um conjunto de valores e ideologias que informam a prática dos professores relativamente ao seu contexto social; ii) a rejeição ativa por um tipo de ensino minimalista; iii) uma vontade contínua para refletir sobre a experiência e sobre o contexto em que a prática ocorre e como o professor se pode adaptar a ela; iv) um sentido contínuo de identidade e propósito, e a capacidade de administrar tensões causadas por mudanças externas; v) o compromisso intelectual e emocional (Day, 2004).

Day et al. (2007) põem em relação o compromisso do professor com a eficácia no ensino, mostrando que os professores comprometidos obtêm melhores resultados dos seus alunos do que aqueles que não estão comprometidos, encontrando correlações significativas entre o compromisso dos professores e o progresso dos alunos.

Por outro lado, no mesmo estudo, os autores referem os fatores que contribuíram para o incremento do compromisso dos professores, sem deixarem de referir que é tão importante incrementar os fatores extrínsecos positivos (e.g., incentivos) como reduzir os fatores de insatisfação. Os fatores que contribuem para o compromisso do professor são: os fatores profissionais (contexto de trabalho, as políticas de apoio que não desmoralizem), os fatores contextuais (relações positivas com os alunos; poucos problemas de comportamento; famílias interessadas e que apoiam; o apoio consistente por parte das lideranças; as relações com colegas – o sentimento de fazer parte de uma equipa); e os fatores pessoais (a saúde física e mental e os valores) (Day et al., 2006).

Por sua parte Crosswell (2006), em linha com os estudos que privilegiam a dimensão afetiva e emocional do compromisso do professor (Day et al., 2006, 2007; Nias, 1981), elenca no seu estudo seis dimensões do compromisso do professor: o compromisso como paixão; o compromisso como um investimento de tempo extraordinário; o compromisso como uma responsabilidade de atualização de um saber

fazer profissional; o compromisso como transmissão de saberes e valores; e o compromisso de envolvimento do professor na comunidade escolar.

Os estudos atrás focados evidenciam um conjunto de saberes que contribuíram para a concetualização do compromisso de professor (Crosswell, 2006; Dannetta, 2002; Firestone & Roseblum, 1988; Park, 2005; Razak, Darmawan & Keeves, 2009), alicerçado em quatro dimensões emergentes – o compromisso com a escola; o compromisso com a profissão; o compromisso com o aluno, e o compromisso com o ensino (Razak, Darmawan & Keeves, 2009), que passamos a descrever.

Dimensões do compromisso do professor

O compromisso com a escola

O compromisso com a escola remete para a um processo de identificação do professor com os valores da organização escolar, um sentido de comunidade e o desejo de permanecer na escola. Espera-se que o professor colabore ativamente nas atividades planificadas em consonância com a missão da escola. Como referem Myer e Allen (1991,1997), o compromisso com a organização escolar manifesta-se na i) concordância com os seus valores e objetivos; ii) nas boas relações entre os professores, que se expressam na lealdade de cada professor para com a escola; iii) um investimento considerável nas atividades desenvolvidas pela instituição, um esforço para além do legalmente instituído; e iv) o desejo de permanecer na escola. De acordo com Louis (1998), o compromisso com a escola cria um sentido de comunidade e trabalho colaborativo facilitando a integração da vida pessoal e profissional. Por sua vez, como antecedentes do compromisso com a escola sublinha as crenças de aceitação dos objetivos da organização, o nível de participação na tomada de decisões, o clima organizacional e os resultados obtidos. Aos antecedentes do compromisso Rosenholtz (1989) acrescenta dois fatores do contexto de trabalho: i) a recompensa psíquica - feedback positivo do trabalho realizado e dos resultados conseguidos, associados ao reconhecimento da organização – e ii) a autonomia nas tarefas – que normalmente incrementa a motivação, a responsabilidade e o compromisso.

O compromisso dos professores é um fator determinante para a eficácia da escola, e os contextos culturais organizacionais e profissionais podem influenciar a capacidade do professor para manter o compromisso (Rosenholtz & Simpson, 1990).

O compromisso com a profissão

Uma das primeiras definições do compromisso com a profissão remete para uma atitude para com uma profissão ou vocação (Blau, 1985).

O professor comprometido experiencia um sentimento de satisfação pelo trabalho realizado. São vivenciados altos níveis de compromisso quando os professores dão um sentido de importância ao trabalho que desenvolvem e se sentem satisfeitos e realizados por isso (Firestone & Rosenblum, 1988).

Colarelli e Bishop (1990) definem o compromisso com a profissão como um atingir das metas profissionais individuais e a força motivacional que lhe estava associada.

Por sua vez, Myer, Allen e Topolnytsky (1998) referem que os indivíduos comprometidos podem escolher e redirecionar as suas energias e emoções para a profissão que desempenham. Daqui surgem duas implicações: por um lado, essas pessoas podem ser mais propensas a participar no trabalho das suas organizações profissionais e, por outro, pode aumentar a probabilidade de procurarem melhorar as suas competências profissionais e assim melhorarem a qualidade do seu trabalho.

Adicionalmente, Somech e Bogler (2002) alegam que o compromisso com a profissão envolve uma ligação afetiva com a profissão, que está associada a uma identificação pessoal e à satisfação de ser professor. O compromisso com a profissão tem importância porque habilita o professor a desenvolver as suas competências e relacionamentos para ter sucesso na profissão.

Em suma, podemos concluir que o compromisso com a profissão reenvia para a identificação e satisfação do professor relativamente ao seu trabalho – uma atração especial para com a atividade docente, uma força que incita o professor a melhorar as suas competências profissionais, independentemente do estabelecimento de ensino onde exerce a sua atividade. O professor preocupa-se em desenvolver as suas competências profissionais e não manifesta a intenção de abandonar a sua carreira/profissão.

Este tipo de compromisso é difícil de dissociar de outros, que à frente discutiremos, na medida em que ensinar envolve o desenvolvimento de uma base de conhecimento profissional, atendendo estudantes com necessidades educativas especiais - compromisso com o ensino e com os alunos -, trabalhando dentro dos parâmetros estabelecidos pelas escolas e os sistemas educacionais.

Compromisso com os alunos

O compromisso com os alunos é outra das dimensões identificadas do compromisso do professor (Biklen, 1995; Firestone & Pennell, 1993, Nias, 1981; Tyree, 1996; Yong, 1999).

Esta dimensão ou tipo de compromisso reenvia para as relações entre o professor e os seus alunos. Por isso, não tem sido objeto de discussão no âmbito das dimensões do compromisso organizacional. De acordo com Skillbeck e Connell (2004) e Young (1999) trata-se de uma motivação altruísta do professor para trabalhar com os alunos e assim poder contribuir para a sua qualidade de vida – é muitas vezes apontada como sendo a principal razão pela qual o professor escolheu a docência.

Tyree (1996) acentua que estes professores têm uma atenção personalizada para com os alunos e utilizam estratégias diversificadas de aprendizagem e de avaliação. Estes professores, que consideram os alunos como a principal razão para ensinar, estão mais disponíveis para apoiar os alunos em funções de tutoria e *coaching*. Do mesmo modo, e de acordo com Biklen (1995), o compromisso com os alunos pode manifestar-se na organização de programas de trabalho que beneficiem os alunos, mesmo que isso prejudique as condições de trabalho do professor. Nias (1981) discute compromisso com os alunos reenviando-nos para o compromisso como cuidado (*care*), uma relação emocional e cuidado pessoal com os alunos, que vai para além do contexto escolar.

Por sua vez, Firestone e Pennell (1993) e Dannetta (2002) fazem alusão ao facto de altos níveis de compromisso do professor proporcionarem uma melhoria significativa nos resultados escolares dos alunos.

Por fim, Day et al. (2005) argumentam que o verdadeiro compromisso do professor com os alunos tem por base um conjunto de crenças e valores pessoais e profissionais, que vão para além do cuidado sugerido por Nias (1981).

Compromisso com o ensino

Outra das dimensões do compromisso do professor, sugerida na literatura científica, inclui o compromisso do professor com o seu desenvolvimento profissional, o desafio da aprendizagem permanente (Day, 2004; Nias, 1981; Tyree, 1996; Watson & Hatton, 2002; Wood, 1981). Como refere Skillbeck e Connel (2004) esta dimensão é

crítica na atual sociedade do conhecimento em que os professores terão de transformar-se em trabalhadores do conhecimento.

Pode-se argumentar que esta dimensão tem alguma ligação com a dimensão do compromisso afetivo de Meyer e Allen (1991, 1997), na medida em que os professores procuram manter algum tipo de envolvimento com a organização escolar. No entanto, a aprendizagem profissional não se limita a implicar o professor na aprendizagem, na medida em que está estrategicamente relacionada com os objetivos ou indicações da organização. Para muitos professores o desenvolvimento profissional é um processo individual - um percurso pessoal.

Adicionalmente, o compromisso com uma ocupação também foi concebido como uma ligação psicológica estabelecida entre a pessoa e a sua ocupação, baseada numa reação afetiva com essa ocupação (Lee, Carswell, & Allen, 2000).

Day (2004) realça a forte ligação entre o compromisso do professor e a aprendizagem permanente e uma forte resistência do professor para refletir sobre a sua prática profissional. Tyree (1996), assim como Nias (1981), referem que os professores comprometidos com o seu desenvolvimento profissional, estão mais disponíveis para integrar organizações profissionais e participar em conferências e *workshops*, ou seja, participarem mais em ações de formação. No entanto, Nias (1981) sugere que esta dimensão de compromisso pode ser usada para caracterizar os professores que levam o seu trabalho a sério e se preocupam em fazê-lo bem. Claro que por detrás desta evidência está o pressuposto de que o ensino é um trabalho difícil e os professores eficazes devem ser trabalhadores dedicados e resistentes.

Com base nos pontos de vista acima focados, o compromisso do professor com o ensino pode ser definido como uma ligação psicológica entre o professor e a docência. Exige a disposição do professor para proporcionar um ensino eficaz, mostrar um maior entusiasmo para ensinar as matérias e, como consequência, o dedicar tempo extra para ouvir os alunos e para preparar as matérias (Tyree, 1996). Finalmente, o compromisso de um professor com o ensino tem um papel importante na determinação do tempo o professor quer permanecer na profissão (Chapman, 1983; Chapman & Lowther, 1982; McCracken & Etuk, 1986).

Em síntese, a partir da revisão da literatura efetuada relativa ao compromisso do professor, de que acima demos conta, há a destacar os seguintes aspetos:

i) o compromisso do professor é considerado como sendo um construto multidimensional, à semelhança do compromisso organizacional (Firestone & Pennell, 1993; Nias, 1981; Skillbeck & Connell, 2004; Tyree, 1996; Watson & Hatton, 2002);

ii) vários investigadores têm enfatizado a "dimensão afetiva" do compromisso, uma vez que a paixão é fundamental para o ensino (Nias, 1981; Day, 2004; Day et al., 2006, 2007; Meyer & Allen, 1997; Crosswell, 2006);

iii) as dimensões do compromisso do professor são geralmente consideradas como sendo exteriores ao professor (Crosswell, 2006);

vi) os diversos tipos de compromisso do professor podem ser incluídos nas seguintes quatro categorias: o compromisso com a escola (Graham, 1996; Huber, 1999; Louis, 1998; Tsui & Cheng, 1999), o compromisso com os alunos (Bilken, 1995; Nias, 1981; Skillbeck & Connell, 2004; Tyree, 1996; Watson & Hatton, 2000), o compromisso com o ensino (Day, 2004; Nias, 1981; Skillbeck & Connell, 2004; Tyree, 1996; Watson & Hatton, 2002), o compromisso com a profissão (Day, 2004; Nias, 1981; Skillbeck & Connell, 2004; Tyree, 1996);

vi) diversos autores têm estudado a relação entre o compromisso e o envolvimento (*engagement*) do professor (Firestone & Pennell, 1993; Skillbeck & Connell, 2004; Tyree, 1996) e estudado o compromisso como um construto similar ao de *engagment* (Bakker, 2009; Bakker & Leiter, 2010; Halbesleben, 2010; Sweetman & Luthans, 2010; Xanthopoulou et al., 2007);

vii) começa a emergir uma visão empírica de que o compromisso do professor é influenciado por fatores pessoais (valores e crenças), fatores profissionais (e.g., qualidade das lideranças) e fatores contextuais (e.g., relações positivas com os alunos e famílias) (Crosswell, 2006; Day et al., 2006, 2007; Sun, 2004);

viii) alguns investigadores (e.g., Graham, 1996) têm assumido o compromisso do professor como sendo o mesmo que o compromisso organizacional;

ix) na recolha de dados os investigadores têm utilizado, na grande maioria dos estudos, questionários (e.g., Huber, 1999; Singh & Billingsley, 1998; Tsui & Cheng, 1999; Tyree, 1996; Watson & Hatton, 2002; Yong, 1999) e de forma muito mais limitada entrevistas semiestruturadas (e.g., Crosswell, 2006; Nias, 1981; Shann, 1998).

Considerações finais

Os quatro tipos de compromisso do professor, acima tratados, evidenciam um corpo de saberes que contribuíram para a emergência do conceito «compromisso do professor» (Crosswell, 2006; Dannetta, 2002; Firestone & Roseblum, 1988; Park, 2005; Razak, Darmawan & Keeves, 2009), ao mesmo tempo que têm permitido entender o compromisso do professor numa perspectiva mais ampla (Razak, Darmawan, & Keeves, 2009).

Neste estudo utilizaremos o modelo do compromisso organizacional de Meyer & Allen (1991) para compreender o fenómeno do compromisso dos professores com a escola. Partimos do princípio que muito desse tipo de análise, ao considerar diversos níveis de compromisso relativamente às três dimensões que o constituem, pode ser relevante e ser aplicado aos professores. O trabalho dos professores encontra sentido dentro das estruturas e ambientes organizacionais, ou seja, em sistemas de ensino e escolas. Deste modo, entendemos que o compromisso do professor poderá ser discutido e estudado em termos das dimensões organizacionais afetiva, normativa e instrumental – esta dimensão organizativa tem sido a mais estudada (Crosswell, 2006). Concordamos, contudo, com Crosswell (2006) e Razak et al. (2006), quando referem que o conceito de compromisso do professor é um conceito multifacetado dependendo do contexto em que é analisado e o seu estudo não pode limitar-se à dimensão organizativa. Do mesmo modo, e de acordo com Razak et al. (2009), entendemos que os quatro tipos de compromisso, embora relacionados, podem ser estudados separadamente.

Nesta investigação, contemplaremos o estudo do compromisso com a escola e o compromisso do professor com a profissão.

II. PROBLEMÁTICA

Como podemos constatar na literatura revista e independentemente da natureza dos estudos em causa, surgem outros conceitos que se interpõem no caminho da investigação sobre a identidade profissional dos professores – autoconceito profissional, percepção de autoeficácia e/ou competência percebida, motivação, compromisso e satisfação no trabalho do professor, que se inter-relacionam e que resolvemos analisar para melhor compreender a identidade profissional do professor (e.g., Canrinus, Helmes-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman, 2012; Kelchtermans, 2009).

Os diversos autores tentam aceder ao conhecimento da identidade docente a partir de estudo da relação entre duas ou três dessas variáveis. A investigação de Canrinus et al. (2012) procura dar-nos uma visão mais global da identidade profissional docente, ao relacionarem as variáveis atrás citadas. Contudo, os estudos de natureza quantitativa têm negligenciado uma das variáveis nucleares da identidade docente – a dimensão ética, cuja importância tem sido destacada por diversos autores oriundos da área filosófica, das ciências da educação e da psicologia humanista, atrás citados, que se têm debruçado sobre o estudo do pensamento ético dos professores.

Antes de apresentarmos a nossa proposta de estudo, vamos recuperar de forma breve os conceitos que na literatura recente aparecem relacionados com a identidade profissional docente e as principais investigações que os sustentam, sem deixar de inicialmente realçar os contributos dos autores que se têm dedicado ao estudo do pensamento ético dos professores, um dos aspetos nucleares do nosso estudo.

Toda e qualquer profissão desde que tenha uma forte componente de interação humana tem sempre uma faceta ético-moral. Para Fenstermacher (1990), a docência contém em si uma forte componente ética, que faz com que o professor tenha de lidar com questões relativas ao que é justo e virtuoso. Martikainen (2001), radicalizando posições, chega ao ponto de advogar que um professor sem um propósito moral não tem objetivo/s, ficando deste modo recetivo à incivilidade.

Neste estudo, para conhecer os critérios éticos subjacentes às decisões dos professores, a sua orientação ética, adotámos como referencial teórico duas escolas do pensamento ético: a ética do cuidado, com características teleológicas e a ética da justiça, de raiz deontológica. A orientação para o cuidado reenvia para a preocupação

com os outros, para a responsabilidade relacional, para o princípio da responsabilidade (e.g., Gilligan, 1982; Jonas, 1992; Levinas, 1990; Noddings, 2002). O saber ouvir e apoiar os alunos são competências que derivam de uma ética do respeito e da atenção ao outro – ética do cuidado (e.g., Gilligan, 1982; Noddings, 2002; Verdera, 2009, Verducci, 2009).

A orientação para a justiça remete para um problema de direitos e regras, intimamente ligados com uma lógica de igualdade, equidade e reciprocidade, autonomia e independência (e.g., Aristóteles 384-322 a.C., 2009; Seça, 2011; Kant 1724-1804, Soromenho-Marques, 2005; Kohlberg, 1984; Lourenço, 2002; Rawls, 1993).

Todavia, neste contexto, o que caracteriza a maturidade ética de uma pessoa é a habilidade de manter a perspectiva do cuidado e da justiça de forma equilibrada e complementar (Banks & Nohr, 2008; Benhabib, 1992; Jaffee & Hyde, 2000; Noddings, 1999a, b).

Por outro lado, o estudo das autopercepções relativas aos professores representa uma tentativa de descrever a percepção que o professor possui das suas práticas profissionais, assumindo a autopercepção de competências um papel importante como variável mediadora do comportamento (e.g., Marsh, & Roche, 2000; Novick, Cauce, & Grove, 1996). A percepção de competências do professor diz respeito à forma como este autopercepção as suas competências profissionais. O professor que apresenta níveis elevados de autopercepção revela níveis de motivação mais elevados na sua atividade profissional o que o leva a desenvolver um esforço superior na superação dos objetivos (e.g., Bandura, 1977, 1997; Pajares, 1997; Tschannen-Moran & Hoy, 2002). Neste estudo, a competência profissional percebida e a autoeficácia são assumidas como construtos semelhantes (Bong & Skaalvik, 2003; Canrinus et al., 2012; Guay et al., 2010), já que envolvem percepções de competências dos indivíduos sobre si mesmos, apesar das diferenças conceptuais que possam existir e anteriormente referidas.

Adicionalmente, os estudos realizados no âmbito do envolvimento no trabalho (*work engagement*), com participantes de diferentes profissões, têm revelado que a autoeficácia está positivamente associada ao envolvimento no trabalho (e.g., Halbesleben, 2010; Sweetman & Luthans, 2010) e de uma forma consistente têm mostrado que o envolvimento no trabalho está positivamente associado aos conceitos de autoeficácia, autonomia, feedback, suporte, autoestima, otimismo e desempenho laboral

(Bakker, 2009; Xanthopoulou et al., 2007). Convém aqui esclarecer que, de acordo com Bakker e Leiter (2010), o conceito de *work engagement* «abrange os conceitos tradicionais, como o compromisso afetivo, compromisso normativo e compromisso instrumental» p.181).

Kelchtermans (2009), a partir de uma outra abordagem, acrescenta que faz parte da identidade profissional a forma como os professores se veem como professores a partir das suas interpretações e da sua contínua relação com o meio. Realçando que essa interação se manifesta na satisfação do trabalho dos professores, no compromisso profissional, na autoeficácia e na motivação.

Canrinus et al. (2011), por sua vez, consideram a satisfação profissional dos professores, a autoeficácia, o compromisso organizacional e a mudança no nível motivacional como indicadores da sua identidade profissional. Num outro estudo, os mesmos autores concluíram que a autoeficácia na sala de aula e a satisfação no relacionamento desempenhavam um papel determinante na relação entre os indicadores da identidade profissional dos professores em estudo (Canrinus et al., 2012).

Já no âmbito da teoria da autodeterminação, os resultados das investigações evidenciam que a satisfação das necessidades de autonomia, competência e relacionamento é indispensável para desenvolver a sensação de bem-estar e de apoio à concretização das tendências naturais e da adaptação de todo o ser humano ao meio ambiente, fornecendo os nutrientes para a motivação intrínseca e a internalização (Deci & Ryan, 1985, 2000; Baard, Deci, & Ryan, 2004; Gagné & Deci, 2005). Deci et al. (2001) encontraram relações diretas entre o grau de necessidade de satisfação (autonomia, competência e relacionamento), o compromisso no trabalho e o bem-estar. Reis et al. (2000) mostraram, no seu estudo, haver uma associação entre a satisfação das necessidades psicológicas básicas e o bem-estar intra e interpessoal. Também Baard, Deci e Ryan (2004) encontraram relações entre a satisfação de necessidades psicológicas básicas e as avaliações de desempenho dos funcionários. Climas organizacionais que promovam a satisfação das três necessidades básicas aumentam a motivação intrínseca dos trabalhadores e promovem uma plena internalização da motivação extrínseca, um desempenho eficaz, na satisfação e atitudes positivas face ao trabalho e no ajustamento psicológico dos colaboradores (Gagné & Deci, 2005).

Outros estudos, ainda, apontam para uma forte relação entre a autoestima, os sentimentos de autoeficácia, a satisfação docente e a vida em geral (e.g., Pedro & Peixoto, 2006; Smilansky, 1984). Crocker e Wolfe (2001) concluíram que a autoestima é o mais forte preditor de satisfação com a vida nos Estados Unidos, superando outras variáveis, como o salário, a educação, a saúde física e o estado civil.

Parece haver um consenso alargado na comunidade científica de que a satisfação docente depende da avaliação positiva ou negativa do sucesso ou insucesso pessoal na realização dos objetivos envolvidos no trabalho e no compromisso organizacional (Alves-Pinto, 2001; Estrela, 2010; Jesus, 1998, 2000). Por outro lado, a satisfação profissional parece afetar o compromisso ocupacional (Bogler & Somech, 2004; Davis & Wilson, 2000; Landsman, 2001), entendido como uma relação predominantemente afetiva, entre uma pessoa e a sua atividade profissional, (Lee et al. 2000), que faz com que os professores não abandonem a docência (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

A proposta do estudo

A principal finalidade deste estudo é contribuir para o conhecimento da identidade profissional dos professores. Para tal delineámos três objetivos principais.

Com o primeiro objetivo, pretende-se conhecer as autopercepções dos professores do ensino particular e cooperativo através do levantamento/estudo das suas percepções em domínios específicos que se relacionam com a sua identidade profissional e as suas práticas. Assim, pretende-se analisar os níveis/índices evidenciados pelos professores nas seguintes variáveis: orientação ética (justiça e cuidado); autoconceito profissional docente (competência, relação alunos, relação colegas, satisfação, aceitação de riscos e iniciativas e autoaceitação); percepção de competência percebida (desenvolvimento do ensino-aprendizagem, competências profissionais e de conduta, participação na escola e relação com a comunidade educativa); satisfação de necessidades básicas no trabalho (autonomia, competência, relacionamento); autoestima; compromisso com a escola e com a profissão. Deste modo, pretende-se auscultar o que pensam os professores nos domínios acima enunciados para daí retirar algumas ilações relativamente às necessidades destes profissionais em termos do seu desenvolvimento profissional.

No que concerne ao segundo objetivo, pretende-se saber em que medida se diferenciam as percepções dos professores relativamente ao género, anos de serviço e orientação religiosa da escola em que o professor exerce a sua atividade (como variáveis independentes) através de análises diferenciais dos resultados nas medidas utilizadas nesta investigação (variáveis dependentes): orientação ética; autoconceito profissional docente; percepção de competência percebida; satisfação de necessidades básicas no trabalho (de autonomia, competência e relacionamento); autoestima; compromisso com a escola e com a profissão.

Assim sendo e tendo em consideração os objetivos acima definidos, pretende-se responder às seguintes questões gerais de investigação:

Questão 1 - Que percepções expressam os professores nos seguintes domínios da sua identidade profissional: orientação ética, autoconceito profissional, competência profissional percebida, autoestima, satisfação de necessidades básicas (de autonomia, competência e relacionamento), compromisso com a escola e compromisso com a profissão?

Questão 2 - Será que existem diferenças na percepção que os professores expressam na orientação ética, no autoconceito profissional, competência profissional percebida, autoestima, satisfação de necessidades básicas (autonomia, competência e relacionamento), compromisso com a escola e no compromisso com a profissão, segundo as variáveis independentes em estudo - género, orientação religiosa da escola e os anos de serviço?

A partir destas duas questões gerais formulámos algumas das hipóteses de pesquisa e respetiva sustentação, apoiados na revisão de literatura efetuada. Por outro lado, tratando-se também de um estudo com uma acentuada componente exploratória, tentaremos encontrar respostas para um conjunto de questões específicas, principalmente quando se constatar que, relativamente às variáveis em estudo, a produção empírica é escassa e/ou os resultados das investigações forem contraditórios e/ou inconsistentes. Dito isto, passamos a descrever as hipóteses e as questões específicas em estudo, relativas a cada uma das variáveis dependentes em estudo.

Orientação Ética

Hipótese 1. *No exercício da docência os professores tendem a expressar valores médios elevados na orientação ética, assim como nas suas duas dimensões - orientação para o cuidado e orientação para a justiça.*

Esta primeira hipótese encontra suporte nos estudos empíricos realizados com professores portugueses, os quais referem que os professores valorizam a exemplaridade pessoal na prossecução das suas práticas (Estrela, 1993, 1995; 2010; Galveias 1997; Silva, 1997; Sanches, 1997; Santos, 2008), privilegiando valores éticos socialmente apreciados e em que os professores se assumem como modelos axiológicos para os seus alunos (Estrela, 2010). Por outro lado, baseámo-nos nas conclusões da investigação de Seíça (2011), no âmbito da ética da justiça, em que a autora refere que os professores nas suas práticas parecem privilegiar «o aluno enquanto pessoa, na sua circunstancialidade e na sua individualidade; daí que uma ética afetiva e subjetiva do cuidado ganhe maior relevância do que uma ética de princípios racionais e gerais. Compreende-se assim que os princípios de justiça que os professores mais têm em conta sejam flexíveis e contextualizados, no quadro de um pensamento ético mais consequencialista do que intencionalista, mais subjetivista do que universalista, em sintonia com as tendências axiológicas do tempo presente.» (p. 24). Adicionalmente, o relatório publicado do projeto de investigação TEL – Teachers Exercising Leadership, que envolveu cerca de 3000 professores portugueses, coordenado por Maria Assunção Flores (2014a), refere que os professores põem a ênfase das suas práticas na ética do cuidado, associada à sua preocupação fundamental com a aprendizagem e o bem-estar das crianças e dos jovens. Por fim, apoiámo-nos nos estudos empíricos internacionais realizados no âmbito da justiça, que têm revelado que as conceções dos professores reenviam para perspetivas teóricas diferentes: uns que pensam a justiça num sentido normativo (Sabbagh, Resh, Mor, & Vanhuysse, 2006) e outros que sustentam as suas deliberações em ideias de equilíbrio e de paridade (Bickmore, 2001; Haeberli & Audigier, 2004). No âmbito da teoria do cuidado, servimo-nos dos estudos de Verducci, (2009) e Barendsen (2009), em que participaram professores, e cujas conclusões vão no sentido de os melhores profissionais se autopercecionarem como se estivessem profundamente ligados aos outros e às suas profissões e como se estivessem a cumprir e

a comprometerem-se com responsabilidades que outros não assumiram. Os professores quando confrontados com responsabilidades conflitantes fundamentavam as suas decisões na dedicação aos alunos e às comunidades educativas a que se dedicam. Por fim, a afirmação colocada encontra sentido, nos estudos dos investigadores das ciências da educação e da psicologia positiva quando referem que a identidade profissional dos professores contém em si uma dimensão ética, assumindo esta um papel nuclear nas suas práticas (e.g., Fenstermacher, 1990, 1999, 2010; Gordon, Perkin, Sockett, & Hoyle, 1985; Hansen, 2001; Korthagen, 2004; Strike, 1990; Sochett, 1993, 2008, 2012; Soder, 1990; Veugelers & Oser, 2003). Encontra igualmente sustentação, nas investigações sobre a identidade das pessoas cívica e moralmente exemplares, cujas conclusões vão no sentido de que o que faz com que as pessoas façam a diferença nas suas práticas profissionais é a orientação ética para o outro e a realização de ações congruentes com os seus princípios e valores e não tanto os aspetos cognitivos e os talentos individuais (e.g. Colby & Damon, 1995; Csikszentmihalyi, 1990, 1993; Gardner, 2006, Gardner et al., 2009; Gardner, Csikszentmihaly, & Damon, 2004).

Hipótese 2. *Existem diferenças significativas na orientação ética dos professores relativamente ao género, com predominância da orientação ética do cuidado nos professores do género feminino e da orientação ética da justiça nos professores do género masculino.*

A segunda hipótese encontra sustentação no trabalho de Gilligan (1982), no qual a autora defende a existência de dois tipos de orientação ética distintas, cada uma delas mais relacionada com um dos géneros. Os homens tomariam as suas decisões orientados por princípios baseados na ética da justiça, enquanto as mulheres deliberariam com base em princípios da ética do cuidado. Muito embora homens e mulheres possam utilizar tanto a ética do cuidado como a ética da justiça, alguns autores defendem que as deliberações orientadas para o cuidado são utilizadas predominantemente pelas mulheres (e.g., Barbeau & Brabeck, 1989; Crandall et al., 1999; Ford & Lowery, 1986; Gilligan, 1992; Gilligan & Attanucci, 1998; Jaffe & Hyde, 2000; Karniol, Grosz, & Schorr, 2003; Stander & Jensen, 1993; Wilson, 1995).

Esta mesma hipótese foi testada por Ferreira, Branco e Rodrigues (2010), num estudo em que participaram alunos universitários. Os resultados revelados não apoiaram totalmente as teses de Gilligan (1992), uma vez que apenas foram encontradas diferenças significativas na orientação ética para o cuidado. Convém referir, no entanto, que há autores que não defendem esta perspetiva, como foi enfatizado na revisão da literatura. Por exemplo, Kolberg (1984) tem sustentado que a ética do cuidado e a ética da justiça não representam formas distintas de desenvolvimento moral, e, por outro lado, Lourenço (2002) tem defendido que na teoria de Kohlberg (1984) o conceito de justiça inclui a ética do cuidado de Gilligan (1992). Esta polémica, ainda não terminada, tem originado muitas investigações, sendo que as mais referenciadas na literatura já foram anteriormente referidas. Destaca-se, contudo, o estudo de Jaffee e Hyde (2000) que, a partir de uma meta-análise de cento e treze investigações sobre aspetos relacionados com a diferença entre géneros e a orientação ética, conclui que existe uma diferença entre os géneros na orientação ética, havendo uma predominância da ética do cuidado nas mulheres e da ética da justiça nos homens. Porém, o autor acrescenta que a forma como a orientação ética é percecionada, não está fortemente associada ao género, e, por outro lado, as análises indicaram que o efeito do género na ética do cuidado e na ética da justiça diferia em função de variáveis específicas muitas vezes confundidas com o género, já que as diferenças entre géneros eram mediadas por outras variáveis (e.g., idade, ciclo de vida, o estatuto profissional e o estatuto sócio-económico). Do mesmo modo, o tipo de instrumentos de avaliação utilizados, quantitativo ou qualitativo, contribuía de forma decisiva para os resultados encontrados pelos diversos investigadores. O autor acaba por referir que a maturidade ética de uma pessoa se caracteriza pela habilidade de manter a perspetiva do cuidado e da justiça de forma equilibrada e complementar. Na mesma linha estão os pensamentos de Benhabit (1990, 1992) e Noddings (1999 a,b) quando defendem a complementaridade entre a perspetiva da justiça e do cuidado, porque respondem a duas formas de reconhecimento recíproco, a do *outro generalizado* (ética da justiça) e do *outro concreto* (ética do cuidado).

Por último, há a mencionar que também é possível encontrar na literatura autores cujos estudos indicam não haver diferenças significativas entre os géneros na orientação ética (e.g., Knox et al., 2004; Shimizu, 2001; Vikan et al., 2005; Walker, 1989).

Autoconceito profissional docente

Muito embora a escassez de trabalhos publicados sobre o autoconceito profissional dos professores de acordo com vários autores (Marsh & Roche, 2000; Veiga et al., 2006; Villa & Calvete, 2001), as hipóteses 3 e 4, abaixo formuladas, estão em linha com os estudos revistos de Villa e Calvete (2001); Zlatkovic, Stojiljkovic, Djigic e Todorovic (2012); Gonçalves e Veiga (2006); Fonseca e Veiga (2010); Roque (2003); Roque e Veiga (2007); Veiga et al. (2003), cujos resultados revelam que os professores tendem a evidenciar níveis elevados no autoconceito profissional e para algumas das suas dimensões, e.g., nas dimensões competência, satisfação profissional, aceitação de riscos e iniciativas e no autoconceito global (Gonçalves & Veiga, 2006).

Hipótese 3. *Os professores tendem a apresentar valores médios elevados no autoconceito profissional e para algumas das dimensões que o compõem.*

Hipótese 4. *Os professores do género masculino e do género feminino revelam diferenças significativas no autoconceito profissional e em determinadas dimensões que o constituem, sendo que os professores do género masculino revelam níveis médios superiores no autoconceito profissional e em algumas das suas dimensões em relação aos professores do género feminino.*

No que concerne aos efeitos do tempo de serviço no autoconceito profissional, os resultados obtidos por Fonseca e Veiga (2006) revelaram que o autoconceito profissional dos professores se torna mais «negativo» à medida que aumenta o tempo de serviço. Por sua vez, Gonçalves e Veiga (2006) não observaram diferenças significativas no contraste de tempo de serviço entre os grupos de professores que mais se aproxima do assumido neste estudo (menos de 9 anos, entre 9 e 15 anos e com mais de 15 anos).

Dada a contradição dos resultados destas investigações com professores portugueses, optámos por colocar a seguinte questão específica de investigação:

Questão específica 1. *Será que os professores com mais tempo de serviço (15 ou mais anos de serviço) apresentam níveis médios mais elevados no autoconceito*

profissional e em algumas das suas dimensões relativamente aos professores com menos tempo de serviço?

Competência profissional percebida

Hipótese 5. *Os professores expressam valores médios elevados na competência profissional percebida e em determinadas dimensões que a compõem.*

Hipótese 6. *Os professores do género masculino revelam níveis médios superiores na competência profissional percebida e em algumas das suas dimensões em relação aos professores do género feminino.*

Questão específica 2. *Será que os professores dos três grupos de tempo de serviço considerados - 1 a 5 anos, 6 a 14 e 15 ou mais anos de serviço - diferem significativamente na competência profissional percebida?*

Atendendo a que, neste estudo, a competência profissional percebida é um construto similar aos conceitos de autoeficácia e autoconceito, na medida em que ambos os conceitos se alicerçam na perceção de competência (Bong & Skaalvik, 2003; Canrinus et al., 2012; Guay et al., 2010), para formular as hipóteses 5 e 6 e a questão 2, baseámo-nos nos estudos revistos no âmbito da autoeficácia do professor e do autoconceito profissional. Embora as preocupações desses investigadores incidam sobretudo em análises relacionais e nos efeitos provocados por elevados ou reduzidos níveis de autoeficácia docente nas atitudes e desempenho dos alunos, tem sido também sua preocupação o estabelecimento de relações entre a autoeficácia do professor e outras variáveis da identidade docente e do contexto organizacional. Os resultados parecem indicar que os professores de países diversificados tendem a expressar elevados sentidos de autoeficácia (Brouwers & Tomic, 2001; Canrinus et al., 2011, 2012; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca 2003; Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Day, Elliot, & Kington 2005; Day et al., 2006, 2007; Pedro & Peixoto, 2006; Schwarzer, Garcia, Llorens, Salanova, & Cifre, 2004; Somech & Drach-Zahavy, 2000; Tschannen-Moran & Hoy, 2001, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2007). O mesmo se verifica relativamente aos valores elevados que os professores autorrelatam em relação

ao autoconceito profissional (e.g., Bakker & Leiter, 2010; Fonseca & Veiga, 2010; Gonçalves & Veiga, 2006; Guay et al., 2010; Kelchtermans, 2009; Marsh, & Roche, 2000; Pedro & Peixoto, 2006; Veiga et al., 2010; Villa & Calvete, 2001; Zlatkovic et al, 2012). Os resultados divulgados pela OCDE em 2014, do estudo *Teaching and Learning International Survey (TALIS)* realizado em trinta países, vão no mesmo sentido relativamente à autoeficácia e à satisfação no trabalho dos professores portugueses (OCDE, 2014). Ou seja, uma grande percentagem dos professores portugueses acredita que estão habilitados para ajudar os alunos a valorizar a aprendizagem (99%) e a ajudar os alunos a pensar de forma crítica (97.5%). Por outro lado, uma pequena percentagem dos professores acredita que a sua profissão é valorizada pela sociedade (10.5%) e uma grande percentagem de professores está satisfeita com a sua profissão (94.1%).

Relativamente aos efeitos do género e do tempo de serviço (H5 e Q2) na competência percebida, os resultados das investigações realizadas para além de escassos têm-se revelado algo consonantes em relação ao género, mas o mesmo não se verifica em relação aos efeitos do tempo de serviço (experiência letiva).

No que diz respeito aos efeitos do género (H5), no âmbito dos estudos da autoeficácia do professor, a investigação de Wolters e Daugherty (2007) revelou que o género e o nível de ensino dos professores se relacionava com a autoeficácia e que os professores que lecionavam em níveis mais elementares (*elementary school*) reportavam níveis mais elevados de autoeficácia do que os professores que lecionavam em escolas de ensino médio ou secundário (*middle or high schools*). Klasser e Chiu (2010), num estudo com 1430 professores canadianos, obtiveram resultados em que as professoras apresentaram índices de *stress* mais elevados no seu trabalho e menor sentimento de autoeficácia na gestão da sala de aula, apesar de as diferenças do efeito do género na autoeficácia serem modestas. Por sua vez, Liu e Ramsey (2008) relataram no seu estudo que as professoras manifestaram menor satisfação no trabalho do que os professores, principalmente quando remetia para as condições de trabalho. Do mesmo modo várias investigações anteriores relatam que as professoras apresentam níveis mais elevados de *stress* do que os professores, geralmente atribuídos ao facto de as professoras terem uma maior carga de trabalho, nomeadamente, pelo facto de acumularem outros papéis

sociais, o que as limitaria nos domínios da autoeficácia docente (e.g., Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006; Chaplain, 2008).

Verifica-se, deste modo, um certo consenso entre os investigadores da autoeficácia relativamente à ideia de os professores do género feminino apresentarem um menor sentido de autoeficácia do que os professores do género masculino, o que, por seu turno, está em concordância com os estudos realizados no âmbito do autoconceito profissional. No entanto, as crenças de autoeficácia do professor não são estáticas e refletem um processo ao longo da vida e desenvolvendo-se de acordo com os atributos pessoais e a interpretação das circunstâncias ambientais.

No que concerne ao efeito da variável tempo de serviço na competência profissional percebida (Questão específica 2), os investigadores no âmbito da autoeficácia manifestam uma certa discordância entre si. Essa discordância parece estar relacionada com a forma como a variável anos de serviço e/ou experiência docente é operacionalizada pelos diversos autores, para além da pouca evidência existente sobre como as crenças de autoeficácia dos professores se modificam ou solidificam ao longo das fases da carreira profissional, como refere Tschannen-Moran et al. (1998).

Vários autores de referência, tais como Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2007), Wolters e Daugherty (2007) sustentam que na fase inicial da carreira a autoeficácia dos professores é mais maleável e frágil, aumentando e tornando-se mais firme à medida que os professores ganham experiência profissional. Ou seja, de acordo com Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2007), a influência das fontes de autoeficácia, pode alterar-se ao longo do tempo, em que a persuasão verbal e os fatores contextuais têm um papel mais importante para os professores em início de carreira do que para os professores veteranos. Por sua vez, Kooij, de Lange, Jansen e Dijkers (2008), Spickard, Gabbe e Christensen (2002) acrescentam que os desafios com os quais se confrontam os professores nas fases da carreira média e tardia podem influenciar a motivação e a satisfação no trabalho.

Contudo, num dos estudos mais citado, realizado com 1024 professores americanos, divididos em quatro grupos de experiência (1ano, 1 a 5 anos, 6 a 10 anos, e 11 ou mais de experiência), os resultados mostraram efeitos modestos da experiência na dimensão da autoeficácia para as estratégias de ensino e na dimensão da autoeficácia

para a gestão da sala de aula, não se tendo verificado nenhum efeito da experiência sobre a dimensão autoeficácia no compromisso com os alunos (Wolters & Daugherty, 2007).

Por sua vez, Klasser e Chiu (2010), num estudo em que participaram 1430 professores canadianos, revelaram que os anos de experiência não mostram relações lineares em todas as dimensões da autoeficácia (estratégias de ensino, gestão da sala de aula e envolvimento com os alunos). Estes autores constataram que, em média, a autoeficácia aumenta desde os 0 anos de experiência até cerca dos 23 anos de experiência (meio da carreira), verificando-se a partir daí um declínio progressivo à medida que aumentam os anos de serviço. Estes resultados estão em sintonia com o padrão motivacional sugerido por Huberman (1989, 2000) e com o estudo de Day e Gu (2007), este construído a partir do modelo de Huberman (1989), em que a maioria dos professores em meio de carreira aumenta os níveis motivacionais e de compromisso (i.e., 8 a 23 anos de experiência), verificando-se um declínio nas fases posteriores da carreira (24 ou mais anos de tempo de serviço) na motivação dos professores.

Porém, Canrinus et al., 2012, num estudo em que participaram 1214 professores holandeses do ensino secundário, divididos em três grupos (1 a 5 anos – professores com pouca experiência; 6 a 14 anos – professores experientes; > = a 15 de serviço, – professores muito experientes, seniores), não encontraram diferenças significativas quanto aos efeitos da experiência dos professores na autoeficácia, nos níveis de motivação, na satisfação profissional e no compromisso. Os autores chamam a atenção para o facto de estes resultados estarem em concordância com um estudo por eles realizado, (Canrinus et al., 2011), em que as diferenças encontradas nos perfis de identidade dos professores não dependiam do nível de experiência. Deste modo, os autores sugerem que não se pode confirmar ou negar a estabilidade ou flexibilidade da identidade profissional dos professores.

Satisfação de necessidades básicas no trabalho do professor (autonomia e relacionamento)

Hipótese 7. *Os professores expressam valores médios moderados na satisfação da necessidade de autonomia e relacionamento.*

Para sustentar a Hipótese 7 recorreremos ao relatório recentemente publicado do projeto de investigação TEL – *Teachers Exercising Leadership* (Flores, 2014), já acima mencionado, em que 61% professores admite que a sua motivação tem vindo a diminuir, desde 2009, tendo como referência o ano de 2012. Porém, 45,5% dos professores inquiridos consideraram que a sua motivação era moderada, ao passo que 17,4% a consideravam baixa, havendo um grupo que admitiu ser muito baixa (5,4%). A autora defende que é na sala de aula e no contacto com os alunos onde os professores vão encontrar motivação para continuar a trabalhar todos os dias, uma espécie de “último reduto” da sua autonomia, profissionalismo e realização profissional. Quanto aos aspetos que podem estar a contribuir para a diminuição da motivação e satisfação dos professores, a autora refere que os professores relatam o aumento da burocracia (79,7% concordam totalmente e 15,7% concordam), do volume de trabalho (76,8% concordam totalmente e 19,9% concordam) e da crítica em relação aos professores (64,2% concordam totalmente e 28% concordam). Adicionalmente, os professores admitem que, nos últimos três anos, se registou um maior controlo sobre o seu trabalho (40,2% concordam e 35,4% concordam totalmente) e um aumento na prestação pública de contas (38,% concordam e 36,6% concordam totalmente).

Por outro lado, os resultados do estudo *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, divulgados pela OCDE em 2014, revelaram que uma grande percentagem de professores portugueses está satisfeita com a sua profissão (94%). O que está em contradição com os dados da investigação anterior a 2003, que realçava o facto de no contexto europeu serem os professores portugueses os que apresentavam menores índices de satisfação profissional (Pinto, Lima, & Silva, 2003; Prick, 1989).

Há também a salientar o facto evidenciado pelo estudo de Pedro e Peixoto (2006) e Flores (2004a), com professores portugueses, de que foram os fatores motivacionais de natureza psicopedagógica os mais associados à satisfação profissional docente e os fatores de natureza sociopolítica à insatisfação profissional docente. Havendo também a realçar a importância que assume a boa relação entre colegas para a satisfação profissional. Estas conclusões estão em linha com o estudo de Sharma e Jyoti (2006) e outras investigações desenvolvidos nos anos noventa, no âmbito do bem-estar docente (e.g., Estrela, 2010; Jesus, 1996).

Na mesma linha vão os resultados de um estudo recente, realizado por Machado, Soares, Brites, Ferreira, Farhangmehehr e Gouveia (2014), em que participaram 4529 docentes universitários portugueses, do ensino público e privado. No que se refere à motivação geral evidenciada foi, em média, 7.1, um valor moderadamente superior ao ponto médio da escala utilizada, a qual variava entre 0 (extremamente desmotivado) e 10 (extremamente motivado). Relativamente às quatro dimensões consideradas, os professores revelaram maior motivação para ensinar e para se manterem como docentes do ensino superior ($M=7.8$), depois para investigar ($M=7.4$) e em último lugar a motivação para participar em órgãos de gestão ($M=5.1$). Já na satisfação geral manifestada os resultados evidenciados pelos professores são semelhantes aos referidos em relação à motivação, porém ligeiramente menos elevados ($M=6,3$). Estes resultados não se afastam dos obtidos em estudos internacionais, dedicados ao estudo das variáveis satisfação e motivação de professores universitários, em que as preferências dos professores vão em primeiro lugar para atividades ligadas ao ensino, em segundo para a investigação e em terceiro para atividades ligadas à gestão (McInnis, 2000a,b; Oshagbemi, 2000; Verhaegen, 2005)

Por sua vez, encontramos também sustentação para a hipótese acima formulada nos trabalhos no âmbito da teoria da autodeterminação, dos quais destacamos a investigação de Deci et al. (2001), com participantes búlgaros ($n=431$) e americanos ($n=128$). Nesta investigação o resultado evidenciado nos fatores motivacionais intrínsecos, satisfação das necessidades de autonomia, competência e relacionamento, foram de nível médio moderado, com ligeira supremacia para os resultados dos participantes búlgaros nas três dimensões. Nas duas amostras, aparecem com valores médios mais elevados as dimensões satisfação da necessidade de relacionamento, seguida da satisfação da necessidade de competência e, por fim, a satisfação da necessidade de autonomia.

Por fim, atendendo a que a percepção da necessidade de competência é um conceito similar ao autoconceito, autoeficácia e competência profissional percebida, como já foi amplamente referido, os resultados das investigações levadas a cabo pelos investigadores dessas áreas ajudam-nos também a sustentar a afirmação de que os professores deste estudo se autopercepcionam como sendo capazes de realizar com

sucesso as funções inerentes à sua profissão.

No que diz respeito aos efeitos da experiência na motivação intrínseca dos professores, os resultados dos estudos revistos revelam-se inconclusivos. Por um lado, os trabalhos de Wolters e Daugherty (2007) e Canrinus et al. (2011, 2012), já anteriormente citados, defendem que a experiência profissional não introduz mudança nos níveis motivacionais dos professores (autonomia, competência/autoeficácia, relacionamento e satisfação no trabalho). Pelo contrário, os estudos de Klasser e Chiu (2010), Day e Gu (2007), sugerem que a meio da carreira (8-23 anos) os níveis motivacionais aumentam e a partir dos 24 anos ou mais de experiência profissional tendem a diminuir progressivamente, em linha com os estudos de Huberman (1989, 2000). Assim como, o estudo de Pedro e Peixoto (2006), com 76 professores, da zona de Lisboa, vai na mesma linha, em que os professores em meio de carreira (7 a 15 anos de ensino) apresentaram níveis superiores de satisfação profissional. Do mesmo modo, outras investigações no âmbito da satisfação profissional dos professores mostram que a satisfação profissional tende a ser mais elevada nos professores mais experientes (Gonçalves 2000; Kyriacou & Sutcliffe, 1979; Lopes, 2001). Apesar de haver autores que defendem o seu contrário, que a satisfação dos professores diminui com os anos de experiência e com os professores com mais experiência a relatarem menor satisfação no trabalho (Gursel, Sunbul, & Sari, 2002; Scoot, Cox, & Dinham, 1999). Por sua vez, é possível ainda encontrar uma terceira via em que os autores defendem que são os professores em meio de carreira que apresentam maior desmotivação e tensões profissionais, evidenciando os professores mais experientes e menos experientes maiores índices motivacionais (e.g., Cordeiro-Alves, 1994; Chaplain, 1995). Assim sendo, face à inconsistência dos resultados dos estudos acima enunciados, colocamos a terceira questão específica de investigação:

Questão específica 3. *Será que existe uma diferença significativa, nos três grupos de tempo de serviço considerados - 1 a 5 anos, 6 a 14 e 15 ou mais anos de serviço, em relação às variáveis dependentes autonomia e relacionamento?*

Autoestima

No que concerne à autoestima, de acordo com o estudo de Flores (2004) grande parte dos 2702 docentes portugueses inquiridos referem que nos últimos três anos a sua autoestima se manteve tendencialmente alta (43, 6%), embora 39,1% dos docentes tivessem admitido que tem vindo a diminuir. Estes resultados vão no mesmo sentido dos obtidos por Pedro e Peixoto (2006), no qual os professores revelaram uma autoestima relativamente elevada ($M= 3.13$), avaliada numa escala com valores compreendidos entre 1 (valor mínimo) e 4 (valor máximo). Assim como dos resultados do estudo de Monteiro (2013), com 158 professores portugueses participantes, dos departamentos disciplinares de matemática e educação física, cujas médias obtidas nos dois grupos disciplinares foram elevadas.

Estes resultados estão em consonância com os revelados por Deci et al. (2001), no seu estudo com participantes Búlgaros e Americanos com profissões variadas ($M= 3.10$; $M= 3.43$), respetivamente, também avaliada numa escala de 4 pontos). Acresce que, os resultados de vários estudos internacionais mostram que os professores se autopercepcionam positivamente e que há uma forte relação entre a autoestima, os sentimentos de autoeficácia, o compromisso e a satisfação docente (e.g., Aðalsteinsson, Frímannsdóttir, & Konráðsson, 2013; Bogler, & Somech, 2004; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003; Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Kelchtermans, 2009; Pajares, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Smilansky, 1984; Zlatkovic, Stojiljkovic, Djigic, & Todorovic, 2012).

Assim sendo, a partir dos trabalhos acima citados, colocamos a seguinte hipótese de pesquisa:

Hipótese 8. *Os professores expressam valores médios elevados na autoestima.*

No que concerne aos efeitos de género sobre a autoestima e/ou outras representações globais sobre si próprio (autoconceito global, autoconceito profissional e autoestima profissional), com participantes em diferentes fases da vida humana, desde a infância à vida adulta, na literatura revista podemos constatar uma certa discordância entre os resultados obtidos pelos diversos investigadores. Apesar desta constatação, a maioria dos estudos realizados a nível nacional e internacional referem a inexistência de diferenças nas autorepresentações globais introduzidas pelo fator género (e.g.,

Bolognini et al., 1996; Brites, 2012; Hattie, 1992; Hay, Hashman & Kraayenoord, 1998; Kashima et al., 1995; Kavussanu & Harnisch, 2000; Marsh, 1989a,b; Marsh, Craven & Debus, 1998; Oliveira, 2005; Peixoto & Mata, 1993; Peixoto & Alves Martins, 2001; Watkins, Dong, & Xia, 1997; Watkins & Yu, 1993; Wylie, 1979). No entanto, vários investigadores referem que as diferenças encontradas nos resultados dos seus estudos favorecem os indivíduos do género masculino, independentemente da faixa etária (e.g., Aznar et al., 2003; Bekhuis, 1994; Block & Robins, 1993; Cairns et al., 1990; Diener & Diener, 1995; Fonseca & Veiga, 2010; Gonçalves & Veiga, 2006; Harper & Marshall, 1991; Harter, 1998, 1999; Josephs, Markus & Tafarodi, 1992; Kling, Hyde, Showers, & Buswell, 1999; Major, Barr, Zubek, & Bebey 1999; Marsh, 1989a,b; Marsh, Parker & Barnes, 1985; Mboya, 1994; Oslon & Shultz, 1994; Roque, 2003; Roque & Veiga, 2007; Romano, Negreiros, & Martins, 2007; Santos & Maia, 2003; Simmons & Rosenberg, 1975; Veiga et al., 2010; Villa & Calvete, 2001; Zimmerman et al., 1997; Zlatkovic, Stojiljkovic, Djigic, & Todorovic, 2012). De forma mais reduzida é possível encontrar estudos em que os efeitos do género favorecem os indivíduos de género feminino (e.g., Connell, Spencer & Aber, 1994; Tabassum & Ali, 2012).

Pelo que foi dito, e de acordo com Peixoto (2003), no que diz respeito aos efeitos do género na autoestima podemos concluir que não existem diferenças substanciais devidas ao género. Daí a formulação da nona hipótese de investigação:

Hipótese 9. *Não se verificam diferenças na autoestima dos professores em função do género.*

Na literatura revista relativa aos efeitos da idade e do tempo de serviço sobre autoestima e/ou outras representações globais sobre si próprio com participantes de diferentes faixas etárias, podemos constatar uma certa dissonância nos resultados obtidos pelos diversos investigadores. Por um lado, nas revisões de literatura efetuadas por Wylie (1979), Kling et al. (1999), Veiga (1995), e nos resultados dos estudos de Chubb, Fertman e Ross (1997), Peixoto e Alves Martins (2001), não se encontraram diferenças introduzidas pela idade. Noutros estudos é referido que a autoestima aumenta com a idade e/ou o tempo de serviço (Cairns et al., 1990; Gonçalves & Veiga, 2006; Fonseca & Veiga, 2010; Marsh, 1989a,b; Marsh, Parker, & Barnes, 1985; Rosenberg, 1979, 1985). Havendo ainda autores que defendem que o autoconceito profissional dos

professores diminui à medida que aumenta o tempo de serviço (Fonseca e Veiga, 2010). Ainda relativamente às representações globais de si próprio, Peixoto (2003), após uma exaustiva revisão de literatura, refere no seu estudo que a idade não introduz diferenças significativas na autoestima, mas que isso «não invalida, no entanto, a existência de padrões de desenvolvimento diferentes, nomeadamente no decurso da adolescência, com indivíduos a manterem estáveis os seus níveis de autoestima enquanto outros apresentam variações.» (p.100). Posto isto, formulamos a décima hipótese de investigação:

Hipótese 10. *Não se verificam diferenças na autoestima dos professores em função dos três níveis de tempo de serviço considerado - 1 a 5 anos, 6 a 14 e 15 ou mais anos de serviço*

Compromisso com a escola

Como enfatizado por diversos autores, da revisão da literatura efetuada, o compromisso do professor tem sido considerado como um fator crítico para a melhoria do ensino (e.g., Crosswell, 2006; Day, 2004, 2007; Flores, 2014a; Nias, 1981; Park, 2005). Todavia, Somech e Bogler (2002), Razak, Darmawan e Keeves (2009) e Reyes (1990) chamam a atenção para a escassa pesquisa realizada sobre o compromisso dos professores e outros profissionais de educação. Nas investigações revistas as preocupações dos investigadores incidem sobretudo em análises relacionais e na tentativa de identificar os fatores pessoais, profissionais e contextuais (Canrinus et al., 2011, 2012; Crosswell, 2006; Day et al., 2006, 2007; Sun, 2004) que influem no compromisso do professor. Flores (2014a) faz alusão ao facto de os professores permanecerem comprometidos com os alunos e a sua aprendizagem (66.8%), mau grado o incremento de alguns fatores, já anteriormente focados, poderem condicionar a sua motivação e o envolvimento no trabalho. Por sua vez, Deci et al. (2001), no seu estudo com participantes Búlgaros e Americanos, revelaram resultados médios e elevados no que se refere ao compromisso ($M= 4.80$; $M= 5.60$, respetivamente, numa escala em que o ponto médio era 4.0).

Considerando os estudos acima referidos, e atendendo à natureza multidimensional do modelo utilizado para medir o compromisso do professor com a

escola – o “modelo das três componentes” de Meyer e Allen (1991, 1997) - e à especificidade para que reenvia cada uma das dimensões que o compõem, de que já fizemos alusão na revisão da literatura, apresentamos a décima primeira hipótese:

Hipótese 11. *Os professores expressam valores médios elevados no compromisso em relação à escola.*

Nos poucos estudos a que tivemos acesso sobre os efeitos do gênero no compromisso foi possível constatar resultados não congruentes. Segundo alguns autores, os indivíduos do gênero masculino apresentam níveis de compromisso significativamente mais elevados devido a usufruírem de melhores remunerações salariais e ocuparem melhores posições ocupacionais (e.g., Aven, Parker, & McEnvoy, 1993; Aydin, Sarier, & Uysal, 2011). De acordo com outros, as mulheres apresentam um compromisso significativamente superior em relação aos homens (e.g., Alvi & Ahmed, 1987; Dixon, Turner, Cunningham, Sagas, & Kent, 2005; Mowday, Steers, & Porter, 1979). Mowday, Steers e Porter (1979) acrescentam que as mulheres apresentam um maior nível de compromisso do que os homens, porque elas lutaram muito para obter o seu estatuto. Para outro grupo de autores, o gênero não tem qualquer efeito sobre o compromisso (e.g., Balay, 2000).

A incongruência dos resultados nos poucos estudos revistos leva-nos à formulação da quarta questão específica:

Questão específica 4. *Será que existe uma diferença significativa no compromisso dos professores em função do gênero?*

Por outro lado, apesar da escassez de estudos sobre o efeito da experiência no compromisso dos professores, foi possível encontrar três estudos cujos resultados apontam para a não existência de qualquer efeito da experiência docente sobre o compromisso dos professores (Wolters & Daugherty, 2007; Canrinus et al., 2011, 2012). Assim sendo, colocamos a quinta questão específica de investigação:

Questão específica 5. *Será que existe uma diferença significativa, nos três grupos de tempo de serviço considerados - 1 a 5 anos, 6 a 14 e 15 ou mais anos de serviço, em relação ao compromisso com a escola?*

Compromisso com a profissão

O compromisso com a profissão é sustentado pelo pressuposto de que o professor está identificado e satisfeito com sua profissão, independentemente da escola onde exerce a sua atividade, o que o leva a investir no desenvolvimento das suas competências e a não abandonar a profissão (Colarelli & Bishop, 1990; Firestone & Rosenblum, 1988; Myer, Allen, & Topolnytsky, 1998; Somech & Bogler, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Mau grado, os resultados da investigação produzida sobre a satisfação dos professores com a profissão sejam inconclusivos, alguns dos estudos nacionais com professores portugueses do ensino não superior (e.g., os resultados do TALIS, divulgados pela OCDE em 2014) parecem estar alinhados com os estudos internacionais realizados no âmbito da identidade e desenvolvimento profissional dos professores (Day, 2004; Nias, 1981; Skillbeck & Connell, 2004; Tyree, 1996; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Esses resultados apontam para níveis moderados a elevados de satisfação dos professores com a sua profissão e baixos índices no desejo de abandonar a profissão (e.g., Skaalvik & Skaalvik, 2011). Nesse sentido, apresentamos a décima segunda hipótese de pesquisa:

Hipótese 12. *Os professores expressam valores médios elevados no compromisso com a profissão.*

Apesar da literatura revista não evidenciar diferenças no compromisso com a profissão introduzidas pela experiência profissional (Canrinus et al., 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2011), pretendemos analisar esta relação nos participantes no presente estudo.

Daí a formulação da décima terceira hipótese de investigação:

Hipótese 13. *Não existe uma diferença significativa, nos três grupos de professores considerados (1 a 5, 6 a 14, e 15 ou mais anos de tempo de serviço), em relação ao compromisso com a profissão.*

Finalmente, por razões já anteriormente enunciadas, tentaremos também encontrar respostas para as seguintes questões específicas:

Questão específica 6. *Serão significativamente diferentes as percepções expressas pelos professores do género masculino e do género feminino em relação às*

variáveis dependentes: **a)** satisfação da necessidade de autonomia, competência e relacionamento, e **b)** no compromisso com a profissão?

Questão específica 7. *Serão significativamente diferentes as percepções expressas pelos três grupos de professores com tempo de serviço diferentes (1 a 5, 6 a 14, e 15 ou mais anos de tempo de serviço) relativamente às variáveis dependentes orientação ética e nas suas duas dimensões, orientação para o cuidado e orientação para a justiça?*

Questão específica 8. *Serão significativamente diferentes as percepções dos professores que exercem a docência em escolas com e sem orientação religiosa em relação às variáveis dependentes em estudo: **a)** orientação ética, **b)** autoconceito profissional; **c)** competência profissional percebida, **d)** satisfação de necessidades básicas no trabalho (autonomia, competência e relacionamento), **e)** autoestima, **f)** no compromisso do professor com a escola e **g)** no compromisso com a profissão?*

Por último, no terceiro objetivo, pretendemos testar um modelo de relações entre variáveis associadas, na literatura revista, à identidade profissional do professor, nomeadamente: a competência profissional percebida e a satisfação de necessidades básicas no trabalho (de autonomia e relacionamento – fatores motivacionais intrínsecos), a autoestima e o compromisso com a escola e a profissão. A estas acrescentamos a orientação ética, variável algo negligenciada nos estudos de natureza quantitativa. Vamos, portanto, tentar perceber como estas variáveis interagem e se influenciam entre si, esperando-se que orientação ética assuma um papel central nos fatores motivacionais (motivação) e no compromisso do professor. Por último, pretendemos analisar o papel da autoestima como variável mediadora das relações entre a competência percebida, satisfação de necessidades básicas no trabalho (de autonomia e relacionamento) e o compromisso com a escola e a profissão.

Assim, tendo por base a revisão de literatura efetuada e assumindo a orientação ética do professor como ponto de partida, construímos o nosso modelo concetual (Figura 4), alicerçado nas seguintes premissas:

1. *A orientação ética do professor contribui para mudanças na competência percebida, satisfação da necessidade de autonomia, satisfação da necessidade de*

relacionamento, autoestima, compromisso com a escola e no compromisso do professor com a profissão.

Esta primeira relação é baseada nas investigações de autores das ciências da educação, da psicologia humanista, atrás mencionados, que assumem a orientação ética como uma dimensão estrutural da identidade profissional docente e, portanto, indissociável do trabalho do professor, ou seja do ensino (e.g., Banks & Nohr, 2003; Bogler & Somech, 2004; Fenstermacher, 1999, 2010; Gardner, Csikszentmihaly, & Damon, 2001; Jaffe & Hyde, 2000; Korthagen, 2004; Martikainen, 2001; Noddings, 2002; Sockett, 2012; Verducci, 2009).

2. A competência percebida relaciona-se com a satisfação da necessidade de autonomia, satisfação da necessidade de relacionamento, autoestima, compromisso com a escola e com a profissão.

A segunda relação decorre dos trabalhos revistos de autores que têm estudado as relações entre autoeficácia, a autoestima, o compromisso do professor e a satisfação com a profissão, no âmbito da identidade profissional do professor, e por outro lado, dos autores que têm estudado as relações entre o autoconceito e a autoestima e a satisfação profissional docente (e.g., Bakker & Leiter, 2010; Canrinus et al., 2011, 2012; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca 2003; Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Day, Elliot, & Kington 2005; Day et al., 2006, 2007; Guay et al., 2010; Marsh, & Roche, 2000; Pedro & Peixoto, 2006; Kelchtermans, 2009; Skaalvik, & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Hoy, 2001, 2002).

Do mesmo modo, decorre dos resultados de outros estudos realizados com participantes de outras profissões, que a autoeficácia se relaciona positivamente com o envolvimento no trabalho (*work engagement*) (e.g., Halbesleben, 2010; Sweetman & Luthans, 2010) e este com construtos como suporte, feedback, autonomia, autoeficácia, autoestima, otimismo e realização laboral (Bakker, 2009; Xanthopoulou et al., 2007).

As restantes relações propostas no modelo são baseadas nas investigações empíricas revistas, realizadas pelos autores da teoria da autodeterminação e da autoeficácia, que suportam a existência de relações entre a competência, a autonomia, o relacionamento (fatores motivacionais intrínsecos), a autoestima e o compromisso com a escola e a profissão (e.g., Deci et al., 2001; Gagné & Deci, 2005; Sinclair et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

3. *A satisfação da necessidade de autonomia contribui para mudanças na satisfação da necessidade de relacionamento, na autoestima, no compromisso com a escola e no compromisso com a profissão.* (e.g., Baard, Deci, & Ryan, 2004; Bakker & Leiter, 2010; Davis & Wilson, 2000; Deci et al., 2001; Deci & Ryan, 2000; Gagné & Deci, 2005; Landsman, 2001; Reis et al., 2000; Ryan & Deci, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

4. *A satisfação da necessidade de relacionamento contribui para mudanças na autoestima, compromisso com a escola e compromisso com a profissão.* (e.g., Bakker & Leiter, 2010; Deci & Ryan, 2004; Deci et al., 2001; Gagné & Deci, 2005; Landsman, 2001; Reis et al., 2000; Ryan & Deci, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

5. *A autoestima relaciona-se com o compromisso com a escola e com a profissão* (e.g., Bakker & Leiter, 2010; Crocker & Wolfe, 2001; Day, Elliot, & Kington, 2005; Day et al., 2006, 2007; Deci et al., 2001; Kelchtermans, 2009; Landsman, 2001; Ryan & Brown, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

6. *O compromisso com a escola está associado ao compromisso com a profissão* (e.g., Baard et al., 2004; Bogler & Somech, 2004; Chapman, 1983; Chapman & Lowther, 1982; Dannetta, 2002; Day et al., 2005, 2006, 2007; Firestone & Pennell 1993; Graham, 1996; Kelchtermans, 2009; McCracken & Etuk, 1986; Riehl & Sipple, 1996; Rosenholtz, 1989; Ryan & Brown, 2003; Singh & Billingsley, 1998; Tsui & Cheng, 1999; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

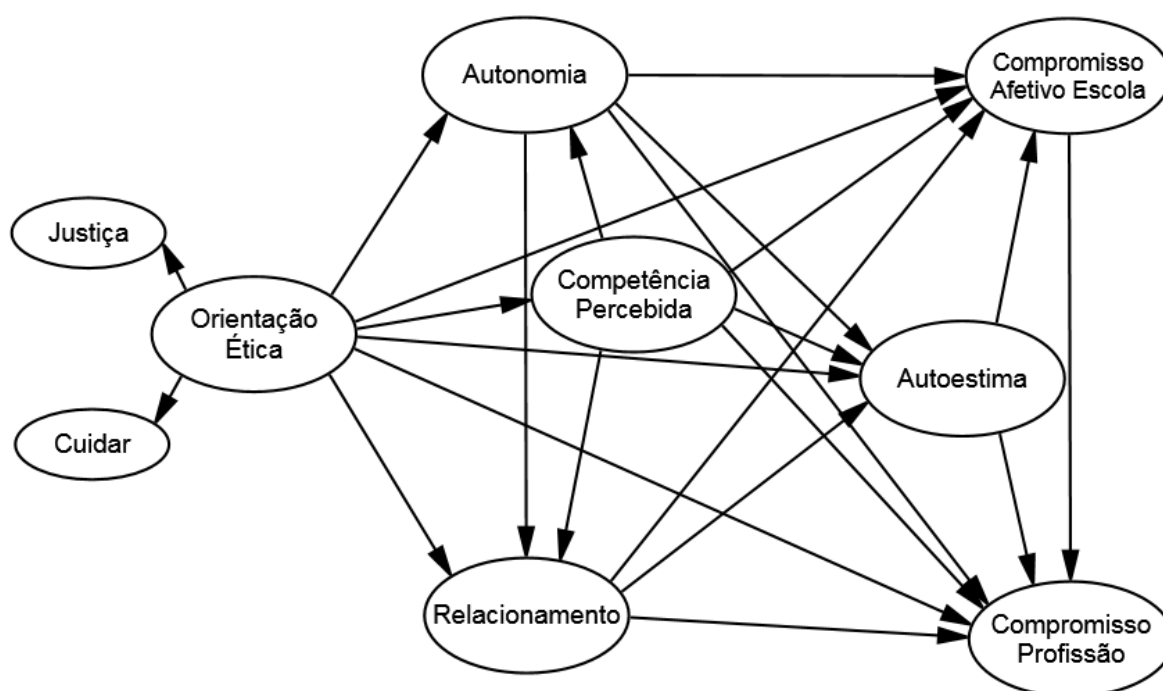
O modelo proposto está em linha com os estudos de Canrinus, Helms-Lorenz, Beijgaard, Buitink e Hofman (2012), Deci et al. (2001) e Kelchtermans (2005, 2009), na medida em que partem do pressuposto de que a identidade profissional não deve ser vista/considerada com tendo uma estrutura uniforme e de que a satisfação do professor no trabalho, a autoeficácia, o compromisso organizacional e as mudanças que ocorrem ao nível motivacional são indicadores da identidade profissional do professor. Porém, a orientação ética do professor, uma das mais importantes variáveis da identidade profissional, não tem sido considerada nos seus estudos. A importância da orientação ética do professor no ensino tem sido destacada na literatura por autores de origem filosófica e psicologia humanística (e.g., Fenstermacher, 1990, 1999, 2010; Osguthorp & Sanger, 2009; Martikainen, 2001; Csikszentmihaly & Damon, 2001; Resh & Sabbagh, 2009; Sockett, 2008, 2012). Em adição com as investigações sobre a

identidade das pessoas cívica e moralmente exemplares que têm mostrado que o que faz a diferença, relativamente à forma como as pessoas realizam o seu trabalho, não são tanto os aspetos cognitivos e o talento de cada um mas sim uma combinação de valores e a orientação ética para o outro (ações congruentes com valores e princípios) (e.g. Colby & Damon, 1995; Csikszentmihalyi, 1990, 1993; Gardner, 2006, Gardner & colaboradores, 2007/2009; Gardner, Csikszentmihalyi, & Damon, 2001/2004).

Por outro lado, para a elaboração do modelo proposto servimo-nos dos contributos de autores da área de investigação do envolvimento no trabalho (*work engagement*), que utilizando participantes de variadas profissões encontraram relações positivas do envolvimento no trabalho com a autoeficácia, o suporte organizacional e das lideranças, a autoestima e a realização profissional (e.g., Bakker, 2009; Halbesleben, 2010; Sweetman & Luthans, 2010; Xanthopoulou et al., 2007). Suportámos igualmente o modelo nos estudos de Deci et al. (2001), Baard, Deci e Ryan (2004), Gagné e Deci (2005), que enfatizam o facto de que os climas organizacionais que promovem a satisfação das três necessidades psicológicas básicas incrementam a motivação intrínseca e a internalização da motivação extrínseca nos colaboradores, com resultados importantes na satisfação face ao trabalho e no seu ajustamento psicológico e bem-estar.

Por último, o modelo encontra suporte na literatura que assume a autoestima como variável mediadora de relações entre a satisfação das necessidades básicas e o compromisso (e.g., Bakker & Leiter, 2010; Bogler & Somech, 2004; Day et al., 2007).

Figura 4. Modelo conceitual



Operacionalização das variáveis

Nesta secção descrevemos a forma como foram operacionalizadas as variáveis dependentes e as variáveis independentes expressas nas diversas hipóteses e questões específicas em estudo.

Variáveis dependentes

O construto *orientação ética* é definido como o conjunto de princípios que guiam o indivíduo no sentido de discriminar o certo do errado, o bem do mal e o moral do imoral, ajudando-o, assim, na escolha de um modo adequado de conduta. Neste âmbito, é assumido que a maturidade ética de uma pessoa se caracteriza pela habilidade em manter a perspectiva do cuidado e da justiça de forma equilibrada e complementar.

A *ética do cuidado* é uma ética da reciprocidade, é fundamentalmente relacional e preocupa-se mais com a relação de cuidado que do cuidado como virtude. A relação de cuidado necessita incluir três elementos: i) a atenção recetiva (*engrossment*), ii) o

deslocamento motivacional (*motivational displacement*) e iii) o reconhecimento espontâneo da pessoa que recebe o cuidado.

A *orientação para a justiça* remete para um problema de direitos e regras, intimamente ligados com uma lógica de igualdade, equidade e reciprocidade, autonomia e independência.

O levantamento das percepções dos professores relativamente à orientação ética na sua globalidade é feito a partir da escala de orientação ética do professor, operacionalizado a partir da média aritmética dos vinte itens que constituem a escala. O mesmo acontece relativamente às duas dimensões que a constituem: a orientação para a justiça (dez itens) e a orientação para o cuidado (dez itens).

O *autoconceito profissional dos professores* remete para um conjunto de crenças do professor sobre aspetos como a autorrealização no processo ensino-aprendizagem, as relações com os alunos e professores e sobre o valor reforçante da profissão docente. Trata-se, portanto, de um construto avaliativo, autodescritivo multidimensional e evolutivo, que permite compreender a percepção que os professores têm de si mesmos na relação que estabelecem com os outros em contexto escolar. A escala utilizada compreende seis dimensões do autoconceito profissional: competência; relação com os alunos; relação com os colegas; satisfação e aceitação de riscos e iniciativas. Adicionalmente permite também considerar a autopercepção global do autoconceito profissional do professor, a partir do valor obtido na escala total, resultante da média das respostas aos itens nas diversas dimensões.

A variável *competência percebida do professor* diz respeito à forma como o professor se autopercepção nas suas competências profissionais. Representa uma tentativa de descrever a percepção que o professor possui das suas práticas, a partir da autopercepção das suas competências. No que diz respeito às competências profissionais do professor, a escala é sustentada teoricamente pelo modelo das dez competências de Perrenoud (2000). Considerou-se a percepção da competência percebida como a percepção do professor em relação a três dimensões distintas: competências relativas ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem, competências profissionais e de conduta, e a competências relativas à participação na organização da escola e relação com a comunidade educativa, assim como a percepção da competência percebida na sua globalidade.

Adicionalmente foi também considerada a importância atribuída a cada um dos dez itens que incorporam a escala, a partir da resposta à questão «Qual dos dez itens do quadro anterior é, para si, o mais importante?», agregada à escala de competência percebida do professor.

A *medida satisfação de necessidades psicológicas básicas no trabalho do professor* foi operacionalizada enquanto média das respostas a uma escala específica que continha itens relativos a três dimensões – autonomia, competência e relacionamento - que avaliam a satisfação de necessidades em domínios específicos da atividade docente.

A *perceção da satisfação da necessidade de autonomia* consiste em o professor ter a experiência subjetiva de ser o autor e estar na origem de seu próprio comportamento. Trata-se de uma qualidade que lhe permite autogovernar-se, decidir por si próprio e fazer as suas próprias escolhas. A *perceção de satisfação da necessidade de competência* remete para uma sensação de satisfação e de envolvimento numa atividade em que as pessoas se sentem eficazes. A *perceção de satisfação de relacionamentos* refere-se ao desejo do professor se sentir valorizado e ligado a um determinado grupo.

A *autoestima* é definida como uma autopercepção global do valor do indivíduo, independente de qualquer domínio de competência / adequação. Avalia até que ponto o professor gosta de si como pessoa e a sua satisfação em relação ao modo como corre a sua vida, resultando da média das respostas a itens de uma escala específica (unidimensional).

A variável *compromisso com a escola* foi considerada como a percepção do professor em relação à forma como se identifica com a missão e os valores da organização escolar, a que se alia um elevado sentido de comunidade e o desejo de permanecer na escola, em três dimensões diferentes: o compromisso afetivo, o compromisso normativo e o compromisso instrumental. O *professor comprometido afetivamente com a escola* manifesta o desejo de fazer parte da organização, uma elevada identificação com os valores e objetivos da organização. O *compromisso normativo* reenvia para o *dever* de o professor permanecer na escola, devido a um sentimento determinado por pressões normativas, influências culturais e familiares ou da forma como foi vivenciado o processo de integração na escola. Por último, o *compromisso instrumental* remete para a *necessidade* do professor permanecer na

escola, resultante da avaliação que faz dos custos associados ao abandono da organização escolar. O compromisso do professor com a escola foi operacionalizado enquanto média das respostas a cada uma das três dimensões da escala: *compromisso afetivo, compromisso normativo e compromisso instrumental*.

O *compromisso com a profissão* reenvia para a identificação e satisfação do professor relativamente ao seu trabalho, uma força que incita o professor a melhorar as suas competências profissionais, independentemente do estabelecimento de ensino onde exerce a sua atividade. Avalia até que ponto o professor se preocupa em desenvolver as suas competências profissionais e não manifesta a intenção de abandonar a sua carreira/profissão, resultando da média das respostas a itens de uma escala específica (unidimensional).

Variáveis independentes

As informações relativas ao professor, que incluem o levantamento dos dados que dizem respeito às variáveis independentes *idade, género e tempo de serviço*, foram recolhidas na primeira parte do questionário, inquirindo sobre estes dados.

Porém, a variável *tempo de serviço* carece de uma explicação suplementar, na medida em que pretendemos analisar se a experiência dos professores produz alterações nas variáveis dependentes em estudo, ou seja nos indicadores da identidade profissional do professor, o que nos permitirá entender até que ponto esses indicadores são ou não modificáveis pela experiência docente. Para tal, os professores participantes foram divididos em três grupos com base no seu nível de experiência, operacionalizada a partir dos anos de serviço, nomeadamente: professores pouco experientes ou noviços, com 1 a 5 anos de tempo de serviço; professores experientes, com 6 a 14 anos de serviço; e professores muito experientes ou seniores, com 15 ou mais anos de serviço. Esta classificação dos níveis de experiência está de acordo com a estipulada por Canrinus et al. (2012), que sustentam que o ponto exato para definir os professores em início de carreira deve ser os primeiros cinco anos de experiência em educação, ao invés do que geralmente acontece na investigação centrada na retenção dos professores em início de carreira, que utiliza participantes com 3 a 5 anos de experiência docente (e.g., Ingersoll & Smith, 2004). Por outro lado, a partir dos estádios de carreira de Super e Hall (1978), que referem que é pelos 45 anos de idade que a carreira profissional dos trabalhadores

está estabilizada, o que no caso dos professores holandeses significa que têm cerca de 15 anos de experiência antes de terem estabelecido em pleno as suas carreiras profissionais. Portanto, os professores muito experientes são percebidos como os professores que trabalham há 15 anos ou mais anos em educação. De forma semelhante ao defendido por Sikes (1989), quando refere que dos 40 aos 45 anos, se entra na 4ª fase, que corresponde à estabilização do desenvolvimento profissional dos adultos. Acresce que este pressuposto está também em sintonia com a 4ª fase, chamada de autoquestionamento, do desenvolvimento da carreira de professores de Huberman (1989; 2000), que corresponde a um período entre os 12 e os 20 anos de serviço, em que os professores refletem sobre a sua vida profissional, optando entre manterem-se na profissão ou experimentarem uma nova via, ainda que esta ofereça alguma insegurança. Assim sendo, os professores experientes, que se encontram entre os professores pouco experientes e os muito experientes, têm entre 6 a 14 anos de experiência em educação.

Por sua vez, as **informações relativas à escola**, que inclui a variável independente *orientação religiosa da escola*, foram também recolhidas na primeira parte do questionário, com uma questão de resposta sim/não, sobre se a escola tinha orientação religiosa. Com esta questão pretendia-se saber se a escola onde o professor trabalha tem ou não orientação religiosa. É sabido que a missão das escolas com orientação religiosa aponta, de forma explícita, para a evangelização de crianças e jovens através da educação, segundo um determinado estilo e carisma, associado ao seu fundador. A finalidade da escola com orientação religiosa é ajudar os alunos a «harmonizar fé, cultura e vida». Há um apelo explícito aos professores no sentido do desempenho das suas funções de responsabilidade profissional, mas também de animação pastoral e ao seu envolvimento em projetos que alimentem a sua fé e o seu compromisso social. Adicionalmente, no centro do currículo está o programa de orientação religiosa, abrangente e de acordo com as orientações da igreja. Portanto, há uma intenção deliberada de fazer destas escolas centros de evangelização. Este pressuposto é de facto o que diferencia as escolas com orientação religiosa das que não têm essa orientação.

Como foi enfatizado, na revisão de literatura, as perspetivas psicológicas e psicossociológicas dão grande importância ao contexto social na formação e

estabilização da identidade profissional quando referem que os espaços não são neutros, estruturam a nossa experiência e influenciam a comunicação, entendida como um sistema aberto de interações. Portanto, «o que se passa entre os interagentes nunca se desenrola num “vazio social”, mas inscreve-se sempre num determinado contexto. Este contexto não é somente um quadro onde a interação decorre, é antes de mais, uma matriz que fornece à relação um código, representações, normas de desempenho e rituais que permitem a relação e lhe dão características significativas» (Granjo, 2008, p. 86). A identidade de um professor é moldada na interação com os outros no contexto profissional e os valores organizacionais são parte importante da formação da identidade dos professores (Flores, 2014a; Flores & Day, 2006; Malm, 2008; O'Connor, 2008; Woods & Jeffrey, 2002; Zembylas, 2003). Daí que o alinhamento dos valores dos professores pelos valores da escola assuma uma grande importância na prossecução da missão educativa das organizações escolares.

Pelas razões atrás aduzidas, a partir do cruzamento da variável independente *orientação religiosa da escola* com os indicadores da identidade profissional (variáveis dependentes), pretendemos explorar a importância do contexto organizacional para os indicadores da identidade profissional dos professores, que exercem a docência em contextos escolares diferenciados: escolas com orientação religiosa e escolas sem orientação religiosa.

Plano do estudo

Este estudo enquadra-se numa perspetiva quantitativa correlacional, na medida em que houve a preocupação de analisar a relação e regularidades entre as variáveis selecionadas, predominantemente quantitativas, no sentido de identificar e definir elementos, assim como descobrir meios a partir dos quais essas relações se possam expressar (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Contudo, o estudo tem uma componente exploratória, na medida em que a produção empírica relativamente a algumas das variáveis em estudo é escassa.

Levando em consideração os objetivos deste estudo e os instrumentos de pesquisa utilizados nas pesquisas quantitativas optámos pela utilização do questionário, na medida em que se pretendia quantificar as variáveis em estudo e abranger um grande número de professores do ensino particular e cooperativo.

O desenvolvimento do estudo abrangeu três fases. Na primeira fase procedeu-se à construção e/ou adaptação dos instrumentos de recolha de dados de uma primeira amostra de 201 professores, de duas escolas do ensino particular e cooperativo. Na segunda, realizou-se uma nova recolha de dados a nível nacional, que nos permitiu obter informação relativa a 450 professores, proceder à reconfirmação das propriedades psicométricas de cada um dos instrumentos utilizados na investigação inicial (primeira fase), que abordaremos no próximo capítulo, e posteriormente, o estudo das questões e hipóteses anteriormente colocadas (terceira fase). No capítulo IV, por um lado, fazemos uma breve recapitulação da descrição dos professores participantes no estudo e os procedimentos utilizados na recolha dos dados e, por outro, procedemos à caracterização das sete variáveis em estudo. No capítulo seguinte, o quinto, analisou-se a influência das variáveis género, anos de serviço e orientação religiosa da escola sobre cada uma das sete medidas obtidas em cada um dos sete instrumentos, a fim de clarificar os efeitos destas variáveis demográficas sobre as medidas utilizadas, que operacionalizam as variáveis relacionadas com a identidade profissional do professor; a orientação ética, o autoconceito profissional, a competência profissional percebida, a satisfação de necessidades básicas no trabalho (autonomia, competência e relacionamento), a autoestima e o compromisso do professor com a escola e a profissão. Finalmente, o capítulo seis incide sobre as análises efetuadas relativamente a um modelo hipotético de relações entre as variáveis em estudo no sentido de responder às premissas anteriormente colocadas. A modo de conclusão, terminaremos, com algumas considerações alusivas ao estudo efetuado (capítulo VII).

III. CONSTRUÇÃO, ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Neste capítulo fazemos a descrição dos processos relativos à construção e/ou adaptação e validação dos instrumentos de medida utilizados na recolha de dados. Antes, porém, é nosso propósito fazer a descrição dos participantes e dos procedimentos utilizados na recolha de dados nos dois estudos realizados.

Participantes e procedimentos na recolha de dados

1º Estudo

No primeiro estudo participaram 201 professores de dois colégios do ensino particular da região de Lisboa e Vale do Tejo – 68 do sexo masculino (33,8%) e 133 do sexo feminino (66,2%), com uma média de idades de 42 anos ($DP=9,6$) e 15 anos de serviço ($DP=8,5$). Quanto ao nível de ensino que lecionam: 18 (9,0 %) dos professores lecionam no ensino pré-escolar, 33 (16,4%) no 1º ciclo, 36 (17,9 %) no 2º ciclo, 55 (27,4%) no 3º ciclo e 59 (29,4%) no ensino secundário.

A recolha de dados decorreu num período de oito dias, em março de 2012, sob autorização e colaboração das direções das escolas participantes. Nestas, os coordenadores de ciclo distribuíram 210 questionários e recolheram 201, em mão. Os professores receberam um questionário em papel, cujas instruções salientavam o facto de a colaboração ser anónima.

2º Estudo

No segundo estudo participaram 450 professores (32% do sexo masculino e 68% do sexo feminino), com uma média de idades de 41 anos ($DP=9.56$) e 15,5 anos de serviço ($DP=9.47$), distribuídos pelo território Nacional e ilha da Madeira (região Norte - 38,7%, Centro - 10,5%, Lisboa e Vale do Tejo - 44,9%, Alentejo e Algarve - 2,7%, e Madeira - 3,3%), a lecionarem no ensino básico e secundário em estabelecimentos de ensino do ensino particular e cooperativo (pré-escolar - 6,2%, 1º ciclo - 16,2%, 2º ciclo - 17,8%, 3º ciclo - 31,8% e secundário - 28%).

Na recolha de dados do 2º estudo contámos com a autorização e colaboração da Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) na divulgação e aplicação do questionário *on-line* aos professores das escolas que integram essa associação. Os professores responderam ao questionário alojado num *link* criado para efeito pela empresa *SURVEYGISMO*, disponível *on-line* de dezembro a março de

2013. Durante este período recebemos 910 questionários, dos quais aproveitámos 450. Foram rejeitados 460 questionários porque não estavam preenchidos na totalidade, o que corresponde a uma taxa de rejeição de 50.5%.

Análises dos dados

O primeiro estudo incidiu sobre as análises das propriedades psicométricas, através da análise da validade e fidedignidade. A validade foi estudada em todas as escalas sob o ponto de vista da validade interna. Para o estudo da validade interna recorreu-se a análises fatoriais exploratórias e confirmatórias. Nesse sentido, num primeiro momento, para avaliar a estrutura relacional dos itens procedeu-se a uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) sobre a matriz das correlações, com extração dos fatores pelo método das componentes principais seguidas de uma rotação oblíqua promax dos fatores, maximizando os pesos fatoriais dos itens (Brown, 2006). Para avaliar a validade da AFE utilizou-se o critério KMO com os critérios de classificação definidos em Marôco (2011). Os resultados de cada sujeito em cada um dos fatores retidos foram obtidos pelo método de *Bartlett* implementado no SPSS Statistics (v. 21). Assumiu-se, portanto, que o valor do teste de KMO fosse superior a .6 e o valor do teste de *Bartlett* significativo ($p\text{-value} < .001$).

Num segundo momento as escalas foram submetidas a uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC), com o método de estimação *Maximum Likelihood*, utilizado para investigar a adequação do modelo teórico aos dados empíricos, no âmbito da análise de equações estruturais (*SEM – Structural Equation Modeling*). Para tal, seleccionámos quatro índices de qualidade de ajustamento do modelo: o χ^2/gl , para o qual os valores inferiores a cinco podem ser interpretados como um indicativo de que o modelo teórico se ajusta aos dados; o *Goodness of Fit Index (GFI)*, que explica a proporção da variância, observada entre as variáveis manifestas, explicada pelo modelo ajustado e cujos valores inferiores a .90 indicam modelos com mau ajustamento aos dados e igual a 1 indica um ajustamento perfeito; tal como para o *Comparative Fit Index (CFI)*, (Hair et al., 1995; Kline, 2011; Loehlin, 2004); e o *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)* o qual deve ter valores próximos de 0. Browne and Cudeck (1993) sugerem que o valor de RMSEA deve situar-se abaixo de .08 e nunca ser superior a .1. Steiger (1989), por seu turno, afirma que valores abaixo de .10 são bons e inferiores a .05 são muito bons. No entanto, outros autores adotam uma abordagem mais conservadora sustentando que os valores aceitáveis de RMSEA se devem situar abaixo de .05 e com um intervalo de confiança não muito grande (Raykov & Marcoulides, 2006; Shumaker

& Lomax, 2004). A qualidade do ajustamento local avaliou-se tendo em consideração os pesos fatoriais e a fiabilidade individual dos itens, cujos valores de referência acima de .50 correspondem a efeitos fortes e em torno de .30 efeitos médios e abaixo de .10 efeitos fracos (Kline, 1998). Por sua vez, a análise da fidedignidade foi avaliada pelo cálculo do coeficiente *Alfa de Cronbach*, em que o valor .70 está no limiar mínimo aceitável para a consistência interna (Nunnally, 1978).

O segundo estudo incidiu na análise da validade interna de todos os instrumentos validados no primeiro estudo, com o recurso a análises fatoriais confirmatórias e da fidedignidade, utilizando o mesmo procedimento descrito no segundo momento do primeiro estudo, com o propósito de reconfirmar as propriedades psicométricas de cada um dos instrumentos utilizados. Adicionalmente foi também estudada a validade externa da escala de orientação ética do professor a partir do estudo da relação das pontuações obtidas nesta escala e os resultados da escala de valores de Schwartz em professores (Granjo & Peixoto, 2013).

As análises fatoriais exploratórias foram feitas com o *software SPSS Statistics* (v.21, IBM SPSS, Chicago, IL) e nas análises fatoriais confirmatórias utilizou-se o *software AMOS* (v.21).

Escala de orientação ética do professor

Nesta secção propomo-nos apresentar a escala de orientação ética do professor, sem deixar de referir a definição do construto e o modelo que subsidiou a sua construção.

O que é hoje requerido aos professores ultrapassa e muito o domínio legislativo e invade a esfera da consciência moral. A ética é a reflexão sobre a ação. Contudo, não somos éticos antes da decisão ética da ação, sendo que é através desta que decidimos se queremos ou não ser éticos (Seiça, 2003).

Com o desenvolvimento da Escala de Orientação Ética do Professor (EOEP) pretende-se conhecer os critérios éticos subjacentes às decisões dos professores: a sua orientação ética. Para tal, escolhemos como referencial teórico duas escolas do pensamento ético: a ética do cuidado e a ética da justiça. Como foi amplamente enfatizado na revisão da literatura, a orientação para o cuidado reenvia para a preocupação com os outros, para a responsabilidade relacional. A orientação para a justiça remete para um problema de direitos e regras, intimamente ligados com uma lógica de igualdade, equidade e reciprocidade, autonomia e independência.

Adicionalmente o que caracteriza a maturidade ética de uma pessoa é a habilidade de manter a perspectiva do cuidado e da justiça de forma equilibrada e complementar (e.g., Banks & Nohr, 2003; Jaffee & Hyde, 2000; Noddings, 1999b; Marchesi, 2008; Benhabib, 1992). Não podemos, portanto, dissociar a ética do cuidado da ética da justiça na vida do professor.

A Escala de Orientação Ética do Professor, aqui proposta, tem uma estrutura bidimensional, incorpora os modelos teóricos atrás aduzidos – ética do cuidado e ética da justiça - e na formulação dos itens tivemos em consideração outras escalas sobre o tema (e.g., Bryant, 1982; Davis, 1983; Forsyth, 1980; Ferreira, Branco, & Rodrigues, 2010; Gonçalves & Alferes, 2010; Gump, Roll, & Baker, 2000; Rego & Cunha, 2011; Seica, 2011). Assim, num primeiro momento, elaborámos sessenta e quatro afirmações que remetiam para a orientação ética da justiça e do cuidado do professor. Seguidamente, pedimos a seis professores da área da humanidades e das ciências exatas para classificarem essas afirmações segundo essas duas categorias e registassem toda e qualquer dificuldade relacionada com a incompreensão das mesmas. A partir dessa classificação seleccionámos os 46 itens em que houve concordância total e não levantaram qualquer dúvida na sua formulação/compreensão. Finalmente, um painel de cinco especialistas, professores e psicólogos, procederam à definição da versão final de cada um dos itens, tendo em consideração o grau de ajustamento do conteúdo dos itens às duas dimensões em estudo. A partir de uma avaliação unânime por parte dos especialistas, chegou-se assim à versão inicial da escala de orientação ética do professor (EOEP) com 36 itens, distribuídos por duas dimensões: justiça e cuidado, a serem respondidos e cotados numa escala de Likert (1= Discordo Totalmente; 6=Concordo Totalmente). A dimensão Justiça é constituída pelos itens 1, 2, 3, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 25, 26, 27, 31, 32 e 33 (e.g. “É nosso dever estar bem informado acerca do desempenho dos alunos e fazer avaliações adequadas “); a dimensão Cuidado pelos itens 4, 5, 6, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 28, 29, 30, 34, 35 e 36 (e. g. “É nossos dever sermos sensíveis aos problemas dos outros “).

Resultados do 1º Estudo

1º Momento

Validade interna – Análise Fatorial Exploratória

Tendo-se anteriormente assumido que o valor do teste de KMO teria de ser superior a .6 e o valor do teste de *Bartlett* significativo, foi possível no nosso estudo proceder à AFE para o modelo testado (KMO = .848; Teste *Bartlett* $p < .001$).

Quadro 1

Análise Fatorial Exploratória (componentes principais com rotação oblíqua Promax) e alfas de Cronbach

Itens	Comunalidades	Matriz de Estrutura	
		F1 Justiça	F2 Cuidado
it21	.538	.726	
it13	.387	.696	
it20	.488	.658	
it27	.391	.640	
it25	.409	.620	
it32	.434	.612	
it19	.281	.584	
it8	.343	.574	
it7	.251	.549	
it33	.351	.530	
it2	.314	.501	
it10	.576		.767
it5	.473		.743
it11	.589		.688
it12	.383		.623
it17	.406		.623
it22	.404		.603
it16	.379		.596
it23	.246		.582
it4	.430		.504
it36	.282		.495
it35	.162		.399
Valor Próprio (eigenvalues)		6.428	2.089
Variância explicada		29.219 %	9.496 %
Alfa de Cronbach		.824	.819

A análise fatorial realizada à versão preliminar da escala com 36 itens, com o método das componentes principais com rotação oblíqua Promax, levou à retirada de 14

itens por se encontrarem deslocados das dimensões definidas no modelo teórico. Após nova análise fatorial realizada, a EOEP ficou reduzida a 22 itens e dois fatores relacionados entre si. Contudo, há a referir os problemas encontrados nos itens 7, 19, 23, 35 e 36, em que os valores de Comunalidade são inferiores a 0,3.

No Quadro 1, sintetizam-se os pesos fatoriais de cada item em cada um dos dois fatores, os seus valores próprios (*eigenvalues*). A sua análise permite-nos constatar que o 1º fator orientação para a justiça é constituído pelos itens 2, 7, 8, 13, 19, 20, 21, 25, 27, 32, 33 (11 itens), e a orientação para o cuidar agrupa os itens 4, 5, 10, 11, 12, 16, 17, 22, 23, 35, 36 (11 itens). Por outro lado, podemos verificar que todos itens, nos dois fatores, apresentam pesos fatoriais elevados. A dimensão justiça explica 29.2% da variância total e orientação para o cuidado 9.5%.

Fidelidade

Os resultados da consistência interna, avaliada pelo cálculo do coeficiente *Alfa de Cronbach*, que se apresentam no Quadro 1, apresentam valor elevado nas dimensões orientação para a justiça ($\alpha=.82$) e orientação para o cuidado ($\alpha=.81$). Para a escala total o valor encontrado foi um coeficiente *Alfa de Cronbach* de .87, um valor aceitável (Nunnally, 1978).

Em suma, os resultados apresentados na AFE e da consistência interna na versão inicial da EOEP, Quadro I, permitem-nos referir que esta versão possui boas qualidades psicométricas iniciais, mau grado os problemas encontrados nos itens 7, 19, 23, 35 e 36, cujos valores de Comunalidade são inferiores a 0,3. Contudo, nesta fase, decidimos aguardar pela análise fatorial confirmatória para tomar uma decisão relativamente à sua manutenção na escala.

2º Momento

Neste segundo momento, a validade da escala de orientação ética do professor foi avaliada através de uma Análise Fatorial Confirmatória.

Validade – Análise Fatorial Confirmatória

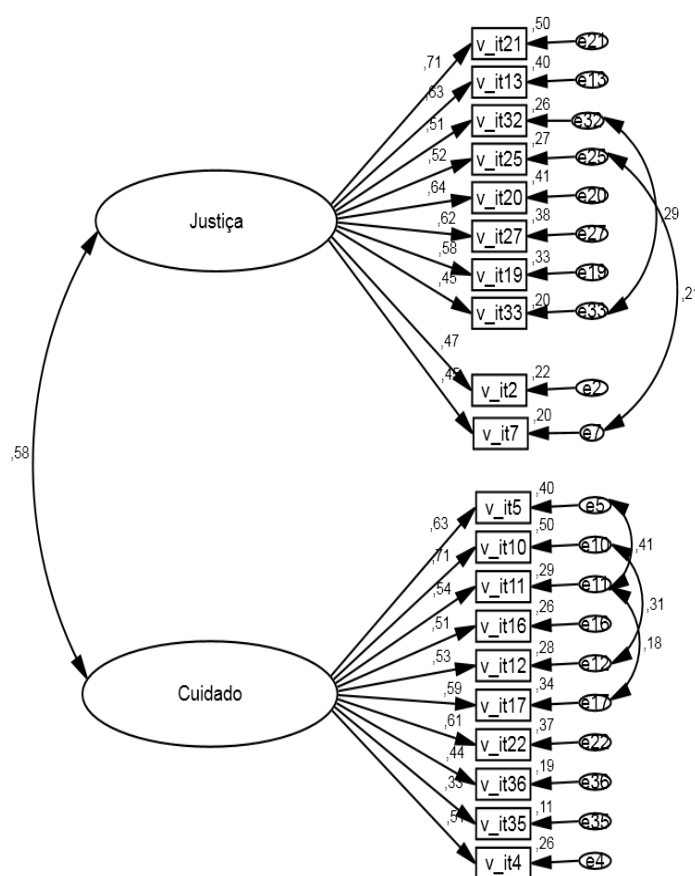
A Análise Fatorial Confirmatória ao modelo da Escala de Orientação Ética do Professor revelou uma boa qualidade de ajustamento ($\chi^2/df=1.358$; CFI=.943; GFI=.901; RMSEA=.042), após a remoção dos itens 8 e 23, cujos índices de modificação sugeriam a saturação desses itens em fatores diferentes dos sugeridos na

versão inicial e depois de correlacionados os erros de medida dos itens 32, 25, 33 e 7 - pertencentes à dimensão justiça - e os itens 5, 10, 11, 16 e 17, pertencentes à dimensão cuidado.

É de realçar que todos os itens apresentaram pesos fatoriais elevados ($\lambda \geq .50$), com exceção dos itens 17(.45), 2(.47), 33(.45) (dimensão justiça), 22(.44) e 36 (.35) (dimensão cuidado), o que, segundo Kline (1998), revela associações elevadas desses itens às dimensões respectivas. Relativamente aos itens que apresentavam baixas comunalidade, aquando da AFE, apenas o item 23 foi excluído, dado que os índices de modificação sugeriam a sua saturação num fator diferente ao inicial, ou seja no fator Justiça e não no fator Cuidado.

O modelo da Escala de Orientação Ética do Professor, constituída por 20 itens e duas dimensões, pode ser observado na Figura 5.

Figura 5. Representação do modelo final da escala de orientação ética do professor

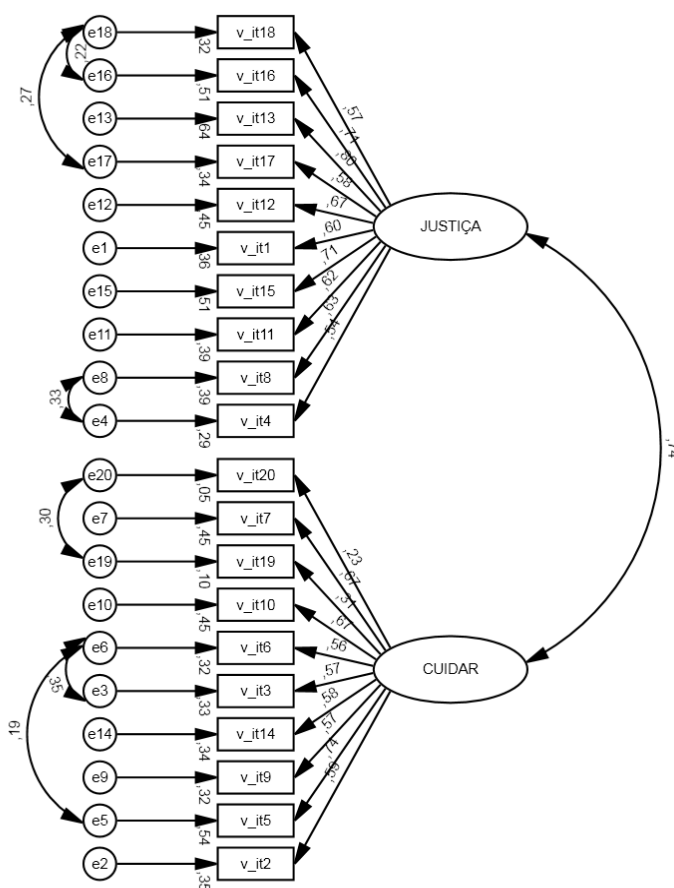


Resultados do 2º Estudo

Validade – Análise Fatorial Confirmatória

Na Figura 6 apresenta-se o modelo bidimensional da Escala de Orientação Ética do Professor. Depois de correlacionados os erros de medida dos itens 16, 17, 18, 4, 8, pertencentes à dimensão justiça, e os itens 20, 19, 6, 3, 5, pertencentes à dimensão cuidado, foi possível obter uma boa qualidade de ajustamento ($\chi^2/df=3,023$; CFI=.903; GFI=.902; PCFI=.774; PGFI=.700; RMSEA=.067), suportando a validade fatorial do modelo. Adicionalmente, com exceção dos itens 20 (.23) e 19 (.31), todos os itens apresentam pesos fatoriais elevados ($\lambda \geq .50$), o que revela associações elevadas desses itens às dimensões respectivas (Kline, 1998). O modelo final da Escala de Orientação Ética do Professor pode ser observado na Figura 6.

Figura 6. Representação do modelo final da Escala de Orientação Ética do Professor



Fidelidade

Neste segundo estudo, a consistência interna ao modelo da Escala de

Orientação Ética do Professor, estimada pelo método de *Alpha de Cronbach*, revelou uma fiabilidade bastante satisfatória, tendo-se obtido um valor $\alpha = .87$ na dimensão orientação para justiça e um valor $\alpha = .79$ para a dimensão orientação para o cuidado. Para a escala total obteve-se um valor $\alpha = .88$.

Validade Externa

Para o estudo da validade externa da escala de orientação ética do professor procedeu-se ao estudo da relação entre os valores obtidos nas dimensões da escala de orientação do professor e os resultados obtidos nas dimensões da escala de valores de Schwartz em professores (Granjo & Peixoto, 2013) - uma adaptação da escala de valores humanos (Schwartz, 2003), versão reduzida do *Portrait Values Questionnaire (P,VQ)* - conforme se apresenta no Quadro 2. Antes de procedermos à sua análise, convém referir que, segundo o modelo de Schwartz (2003), os valores humanos se agrupam em dez valores motivacionais – universalismo, benevolência, conformidade, tradição, segurança, poder, realização, hedonismo, estimulação e autocentração, representativos dos fins que se pretendem atingir com a adesão a valores específicos. Esta estrutura permite organizar os dez valores motivacionais numa estrutura bidimensional composta por quatro orientações fundamentais que se organizam em dois eixos conceptuais básicos e bipolares: um primeiro eixo que opõe valores de **Autotranscendência** (universalismo, benevolência) a valores de **autopromoção** (poder e realização); e um segundo eixo que opõe valores de **abertura à mudança** (autocentração, estimulação e hedonismo) a valores de **conservação** (tradição, conformismo e segurança). Se cruzarmos este dois eixos axiológicos de ordem superior com a classificação geral de valores humanos básicos, podemos dizer que o primeiro eixo diz respeito a valores éticos, e o segundo eixo remete para valores práticos – modos de estar e de agir nas diversas circunstâncias da vida.

A análise das correlações observadas entre as dimensões das duas escalas, permite constatar coeficientes de correlação estatisticamente significativos ($p < 0,01$), de magnitude moderada, entre a escala de orientação ética e as suas duas dimensões com a dimensão Autotranscendência, e entre o fator orientação ética (escala total) e a dimensão orientação para o cuidado e a dimensão conservação, da escala de valores.

Quadro 2

Correlação entre as dimensões da orientação ética na escala de orientação ética do professor e as dimensões da escala de valores de Schwartz em professores (Granjo & Peixoto, 2013)

Fatores	Autotranscendência	Conservação	Autopromoção	Abertura à mudança
Orientação para a justiça	.547**	.272**	.039	.231**
Orientação para o cuidado	.568**	.363**	.098	.270**
Orientação Ética	.568**	.363**	.098	.270**

**p < .01

Por sua vez, observam-se relações de fraca magnitude entre a orientação para a justiça e a dimensão conservação, e entre a escala de orientação ética e respectivas dimensões com a dimensão abertura à mudança. Por último, não se observa qualquer tipo de relação da escala de orientação ética, orientação para a justiça e orientação para o cuidado com a dimensão autopromoção da escala de valores - centrada nos valores poder e realização, na satisfação direcionada para si próprio e no bem-estar individual.

Assim, os maiores coeficientes de correlação foram obtidos entre a dimensão Autotranscendência - que remete para valores éticos (universalismo, benevolência), para o reconhecimento da igualdade entre indivíduos e a preocupação com o bem-estar coletivo -, e a escala de orientação ética e as dimensões orientação para a justiça e para o cuidado, não se tendo observado qualquer relação significativa destas com a dimensão autopromoção, que reenvia para a defesa de valores ligados ao individualismo, no polo oposto aos valores do universalismo e benevolência, valores nucleares da escala de orientação ética. Os resultados obtidos através da comparação das duas escalas no essencial são positivos, nas dimensões comparáveis das duas escalas, abonam positivamente em termos da utilização da escala de orientação ética com professores. Podemos, portanto, concluir que o estudo realizado sobre a qualidade apresentada pela escala de orientação ética do professor (validade externa), permite apresentá-la como mais uma possibilidade para estudar a orientação ética dos professores, sobretudo em estudos que envolvam um grande número de participantes.

Considerações Finais

Os resultados obtidos nos dois estudos efetuados ao modelo testado da escala de orientação ética do professor revelaram índices satisfatórios de validade fatorial e fiabilidade e validade externa, comprovando a adequação da escala para os professores portugueses. Assim sendo, podem ser utilizadas com alguma margem de confiança na avaliação da orientação ética dos professores, tendo como modelo teórico de suporte as teorias da justiça e do cuidado. Deste modo, a EOEP surge como uma nova possibilidade de avaliação da orientação ética do professor, domínio em que existe uma carência deste tipo de escalas e em particular do tipo quantitativo. A versão final da escala, constituída por duas dimensões inclui os seguintes itens: i) dimensão justiça – itens 4, 8, 11, 15, 11, 12, 17, 13, 16 e 18; ii) dimensão cuidado – itens 2, 5, 9, 14, 3, 6, 10, 19, 7 e 20 (Anexo 2).

Escala de autoconceito profissional do professor

Nesta parte fazemos a descrição dos processos relativos à adaptação e validação da Escala de Autoconceito Profissional Docente, designação por nós adotada, para ser utilizada na avaliação do autoconceito profissional dos professores.

Na revisão da literatura efetuada, uma das escalas do autoconceito profissional mais referenciada foi o *Professional Self-Concept of Nurses Instrument* (PSCNI), desenvolvido por Arthur (1995) para avaliar o autoconceito em profissionais de enfermagem. O PSCNI é composto por 27 itens distribuídos por cinco dimensões: liderança, flexibilidade, habilidade / competência, comunicação / empatia, e satisfação. Vários estudos têm mostrado a sua adequada validade e consistência interna em diversos países (Arthur, 1995; Arthur et al., 1999; Arthur & Thorne, 1998).

Relativamente às escalas utilizadas para medir o autoconceito profissional dos professores, em termos cronológicos a primeira escala a surgir foi a desenvolvida por Guakey (1988) - uma escala unidimensional, constituída por vinte itens. Seguiu-se-lhe a *Teacher Self-Concept* (TSC) construída por Friedman e Farber (1992), a partir da *Tennessee Self Concept Scale* (Fitts, 1965) - uma das escalas mais reconhecidas para avaliar o autoconceito pessoal - constituída por 33 itens, distribuídos por três dimensões: competência profissional – 11 itens, que explicam 28,6% da variância total (e.g., «*My students learn many important things from me.*»); satisfação profissional – 4 itens, que explicam 7,5% da variância total (e.g., «*I am satisfied with being a teacher.*»); competência pessoal – 8 itens, que explicam 6,7% da variância total (e.g., «*My classes*

are not as interesting as they should be.». A escala revelou uma adequada consistência interna avaliada pelo cálculo do coeficiente *Alfa de Cronbach*. A escala total revelou um valor *alfa* de 0,94, variando entre 0,77 e 0,91 nas três dimensões da escala. As correlações entre as dimensões variaram entre 0,59 e 0,71.

No mesmo ano, 1992, Aurelio Villa desenvolve uma escala com o intuito de avaliar duas dimensões do autoconceito do professor (autorrealização e competência). Os autores que utilizaram esta escala com professores (e.g., Elexpuru, 1998), sugeriram o aumento do número de dimensões a avaliar de forma a incluir aspetos como a satisfação, relações com os seus alunos e com os outros professores, a fim de reforçar a sua multidimensionalidade. Esta escala e as sugestões retiradas da sua utilização estiveram na base da *Teacher Self-Concept Evaluation Scale* (TSCES), desenvolvida por Villa e Calvete (2001). A TSCS é constituída por trinta e três itens, sendo que vinte e dois indicam um autoconceito positivo e os restantes um autoconceito negativo, integrando seis dimensões: *competence* (competência) - 9 itens (e.g., «*I feel very competent.*»); *relationship with pupils* (relação com os alunos) - 4 itens (e.g., «*I feel secure about my student-teacher relationships.*»); *interpersonal perception* (relação com os colegas) - 5 itens (e.g., «*I feel integrated with my colleagues.*»); *satisfaction* (satisfação) - 5 itens (e.g., «*My teaching work is not satisfactory.*»); *taking risks and initiatives* (aceitação de riscos e iniciativas) 5 itens (e.g., «*Changes do not worry me.*»); e *self-acceptance* (autoaceitação) - 5 itens (e.g., «*I learn a lot from my own mistakes.*»). É solicitado aos professores que respondam em que medida concordam ou não com cada uma das 33 afirmações numa escala de Lickert de 6 pontos (1=discordo totalmente; 6= concordo totalmente).

Da comparação efetuada aos quatro modelos testados pelos autores, através de uma análise fatorial confirmatória (*Maximum Likelihood estimation method with LISREL8*), resultou um modelo oblíquo de seis fatores como sendo o mais adequado aos dados recolhidos, numa amostra de 197 professores de 24 escolas secundárias de Espanha ($\chi^2 / df = 479$, GFI = 0.80; CFI = 0.83; RMSEA = 0.061). A escala revelou uma adequada consistência interna ($\alpha = 0.89$), com os seguintes valores nas seis dimensões: competência $\alpha = 0,85$; relação com os colegas $\alpha = 0,77$; satisfação $\alpha = 0,67$; aceitação de riscos e iniciativas $\alpha = 0,74$; autoaceitação $\alpha = 0,70$; e relação com os alunos $\alpha = 0,74$.

Villa e Calvete (2001) descrevem o significado das seis dimensões da *Teacher Self-Concept Evaluation Scale* (TSCES) da seguinte forma.

A *dimensão competência* tem a ver com a percepção que o professor tem da sua competência profissional, condição essencial para a sua imagem como professor. Compreende características como a confiança em si próprio relativamente às tarefas que realiza em sala de aula, sentindo-se uma pessoa valiosa e um bom professor, alguém que possui as qualidades necessárias para desempenhar as suas funções. Trata-se, portanto, de uma autoavaliação do professor sobre as suas capacidades para ensinar.

A *relação com os colegas* remete para a percepção que o professor tem da sua relação com os outros professores, o que faz com que o professor lide com sentimentos de integração interpessoal e social. Uma pontuação alta nesta dimensão revela que o professor se sente apreciado pelos outros, aceitando-se como é, o que faz com que aprecie a relação que estabelece com os outros.

A *dimensão satisfação* tem a ver com os aspetos considerados positivos pelos professores relativamente à sua profissão. O facto de o professor ter o sentimento de fazer um trabalho bem feito e bem-sucedido faz com que se sinta bem e o impeça de abandonar a sua profissão. A ausência deste quesito pode levar o professor a abandonar a profissão.

A *dimensão assumir riscos e iniciativas* relaciona-se com o facto de o professor não ter medo de assumir riscos e tomar iniciativas, revelando autoconfiança e vontade de fazer melhor e/ou de maneira diferente as tarefas de ensino e aprendizagem. Contrariamente, o professor com medo não acredita em si próprio e não assume riscos para implementar novas práticas de ensino, levando-o a optar pela estabilidade e a imobilidade.

A *dimensão autoaceitação* reflete um sentimento de compreensão de si mesmo, o compreender e aceitar as suas características positivas e negativas. Por exemplo, quando o professor assume que está sempre a aprender significa que aceita o facto de que não sabe tudo e, por isso, tem de estar disposto a aprender e a descobrir novas temáticas e formas de fazer as coisas.

Finalmente, a *dimensão relação com os alunos* reenvia para a forma como o professor se relaciona com os seus alunos, aspeto que assume particular relevância para o professor. Uma pontuação elevada nesta dimensão significa que não existem problemas com os alunos, que o professor gosta da turma e se sente apreciado pelos alunos. A relação professor - aluno assenta no princípio da estima e do respeito mútuo.

Esta escala foi adaptada para o contexto português por Veiga et al. (2006), num estudo em que participaram 251 professores de diversos departamentos disciplinares e

níveis de ensino. A análise fatorial exploratória efetuada aos dados revelou seis fatores que explicam 57.599% da variância total (competência 26.71%; relação com os colegas 8.675%; relação com os alunos 6.642%; satisfação 5.787%; aceitação de riscos e iniciativas 5.267%; autoaceitação 4.515%). Por outro lado, a escala manteve todos os itens da versão original distribuídos pelas seis dimensões que a compõem, mau grado a menor saturação do item 6 («Sinto-me livre e sem medo de ser eu próprio a assumir as consequências.»), item 9 («As mudanças não me perturbam.») e item 20 («Tenho facilidade em partilhar e cooperar com os outros»). Os autores do estudo decidiram-se pela manutenção destes itens na escala por questões de validade semântica dos mesmos e devido à vantagem de uma aproximação com a versão original.

Relativamente à consistência interna da escala, para a amostra total obtiveram-se os seguintes coeficientes *alfa*: competência $\alpha = 0.84$; relação com os colegas $\alpha = 0.77$; satisfação $\alpha = 0.67$; aceitação de riscos e iniciativas $\alpha = 0.50$; autoaceitação $\alpha = 0.59$; relação com os alunos $\alpha = 0.76$; escala total $\alpha = 0.91$. Os valores obtidos nas três primeiras dimensões são semelhantes aos obtidos na versão original, nas restantes três dimensões os valores observados são menores.

Para o estudo da validade externa da escala, os autores estudaram a relação entre os resultados da TSCS e os resultados da Escala de Autoconceito Profissional dos Professores (EAPP) de Veiga et al. (2003), verificando-se significativas correlações entre as duas escalas (Veiga & Gonçalves, 2007).

Em síntese e de acordo com Veiga et al. (2006), a versão portuguesa da *Teacher Self-Concept Evaluation Scale* apresentou uma distribuição dos itens por uma estrutura fatorial equivalente à versão original, apresentada por Villa e Calvete (2001), podendo ser utilizada com segurança na investigação e para a compreensão dos professores enquanto pessoas e profissionais.

Contudo, convém salientar que nesta adaptação o ajustamento do modelo não foi confirmado através de análise fatorial confirmatória. Depois de constatarem a escassez de instrumentos disponíveis para avaliar e melhor compreender o autoconceito profissional dos professores, Veiga et al. (2003) decidiram elaborar uma escala para avaliar o autoconceito profissional dos professores portugueses, a Escala de Avaliação do Autoconceito dos Professores (EAPP).

Trata-se de uma escala multidimensional do tipo “Lickert”, com trinta e seis itens, distribuídos por quatro fatores, reveladas pela análise fatorial exploratória

efetuada aos dados obtidos a partir de uma amostra de 342 professores, que explicam 46.79% da variância total.

Por outro lado, a escala apresentou valores adequados na consistência interna e nos quatro fatores que a constituem, nomeadamente: fator 1 - cuidado na relação interpessoal em contexto laboral valor $\alpha=0.89$; fator 2 - segurança em contexto laboral valor $\alpha=0.86$; fator 3 - pertença e cooperatividade em contexto laboral $\alpha=0.76$; fator 4 - reconhecimento profissional em contexto laboral valor $\alpha=0.78$; e na escala total valor $\alpha=0.90$. No estudo da validade externa da EAPP, os resultados evidenciaram a existência de correlações altamente significativas e negativas entre o autoconceito profissional e o mal-estar docente e as outras variáveis estudadas.

O fator 1, cuidado na relação interpessoal em contexto laboral - 12 itens que explicam 24.518% da variância total (e.g., «Considero que tenho um bom relacionamento com os meus colegas.») – reenvia para a qualidade das relações interpessoais estabelecidas pelo professor no seu local de trabalho, para a perceção que o professor tem da qualidade e a importância que tem na escola, relativamente as aspetos educacionais, de ensino, e sociais, do seu relacionamento com os diversos membros da comunidade educativa e comunidade envolvente da escola.

O fator 2, segurança em contexto laboral - 14 itens que explicam 11.621% da variância total (e.g., «Tenho dificuldade em participar de forma ativa em atividades de grupo.») – tem a ver com a forma como o professor responde a situações específicas que exigem controlo emocional para uma boa integração laboral.

O fator 3, pertença e cooperatividade em contexto laboral – 4 itens que explicam 5.820% da variância total (e.g., «Empenho-me na planificação de atividades com a comunidade envolvente da escola.») – reenvia para a perceção que o professor tem da sua integração no contexto escolar e na comunidade local, para a qualidade e importância da função que desempenha na escola e em particular nos grupos de trabalho em que se insere.

O fator 4, reconhecimento profissional em contexto laboral - 6 itens que explicam 4.839% da variância total (e.g., «Os meus superiores hierárquicos reconhecem o meu trabalho na escola.») – diz respeito à perceção que o professor tem do seu papel perante os diversos membros da comunidade educativa, que considera mais relevantes – a forma como o estimam e valorizam o seu trabalho.

Os autores, para além de destacarem as adequadas propriedades psicométricas reveladas pela escala, destacam a utilidade da mesma para a investigação em educação.

Em síntese, depois de um breve descrição dos principais instrumentos de medida criado para medir o autoconceito profissional e, em particular, o autoconceito profissional dos professores, podemos constatar que o reconhecimento da importância do autoconceito do professor em relação ao comportamento académico de seus estudantes e para o seu próprio bem-estar, não foi acompanhada pelo desenvolvimento de um significativo número de instrumentos de medição do autoconceito profissional do professor.

O nosso propósito é adaptar e validar uma escala de autoconceito profissional para professores – A Escala de Autoconceito Profissional Docente (EAPD) - a partir das duas escalas atrás descritas: a versão adaptada para o contexto português por Veiga et al. (2006) da *Teacher Sel-concept Evaluation Scale (TSCES)* (Villa & Calvete, 2001), e a Escala de Autoconceito Profissional dos Professores (EAPP), de Veiga et al. (2003).

A decisão por nós tomada de elaborar esta escala, segue a orientação de Veiga et al. (2003), segundo o qual: «A elaboração de uma nova escala, derivada do que de melhor apresentam em simultâneo a escala TSCES e a escala EAAP, poderá constituir o objetivo de uma posterior investigação» (p.8). Por outro lado, convém referir que a escala TSCES não foi submetida a uma análise fatorial confirmatória para verificar o ajustamento dos dados de professores portugueses ao modelo em estudo, o que na nossa perspetiva se pode considerar uma limitação ou pelo menos que seja do nosso conhecimento. Pensamos, portanto, ser importante desenvolver uma escala com adequadas características psicométricas para avaliar o autoconceito profissional dos professores, que se adapte ao nosso estudo.

A Escala do Autoconceito Profissional Docente foi construída a partir das duas escalas mais utilizadas com professores portugueses: a *Teacher Sel-concept Evaluation Scale (TSCES)*, desenvolvida por Villa e Calvete (2001), adaptada para os professores portugueses por Veiga et al. (2006), e a Escala de Autoconceito Profissional dos Professores (EAPP) de Veiga et al. (2003), das quais já fizemos uma descrição detalhada.

Inicialmente foi feita uma análise às dimensões das duas escalas (10) e respetivos itens (69), por um painel de cinco especialistas, professores e psicólogos, que tiveram em consideração o grau de ajustamento do conteúdo dos itens às dimensões em estudo. Na sequência dessa avaliação unânime, optou-se por acrescentar à escala *Teacher Sel-concept Evaluation Scale*, versão adaptada por Veiga et al. (2006), a dimensão Reconhecimento (profissional em contexto de trabalho), constituída por seis

itens da Escala de Autoconceito Profissional dos Professores (EAPP) de Veiga et al. (2003), pela sua relevância na vida dos professores. Por outro lado, a fim de garantir o equilíbrio de cinco das seis dimensões, relativamente ao número de itens, decidiu-se acrescentar o item «Empenho-me/Preocupo-me em ouvir os meus alunos.», da dimensão Cuidado na relação interpessoal, da EAPP, à dimensão Relação alunos. Chegou-se assim à versão inicial da Escala de Autoconceito Profissional Docente (Anexo 3).

Esta versão da Escala de Autoconceito Profissional Docente ficou constituída por 40 itens, distribuídos pelas sete dimensões: Competência – itens 1; 8;15; 22; 29; 36; 38; 39 (r); 40 (e.g., «Penso que tenho elevadas competências para ensinar.»); Relação alunos – itens 2; 9; 16; 23; 30 (e.g., «Sinto segurança na maneira como me relaciono com os alunos.»); Relação colegas – itens 3; 10;17; 24; 31(e.g., «Gosto das relações que estabeleço com os outros no meu trabalho.»); Satisfação – itens 4 (r); 11 (r); 18 (r); 25 (r); 32 (r) (e.g., « Sinto-me frustrado no trabalho. »); Aceitação de riscos e iniciativas – itens 5; 12; 19; 26 (r); 33 (e.g., «Sinto-me livre e sem medo de ser eu próprio a assumir as responsabilidades.»); Autoaceitação – itens 6; 13; 20; 27; 34 (e.g., «Sinto-me bem comigo mesmo, apesar de não ser perfeito.»); Reconhecimento - itens 7; 14; 21; 28; 35; 37 (e.g., «Na minha escola, grande parte dos meus colegas veem-me como um líder.»). As repostas aos itens foram dadas numa escala de seis pontos, de 1 (Discordo Totalmente) a 6 (Concordo Totalmente).

Resultados do 1º Estudo

1º Momento

Neste primeiro momento do estudo procedemos à avaliação das qualidades psicométricas, validade e fidelidade, de dois modelos da escala de autoconceito profissional docente - um modelo de sete dimensões (40 itens) (Modelo 1) e um outro de seis dimensões (33 itens) (Modelo 2). Este último modelo respeita a estrutura do modelo original de Villa e Calvete (2001) e do modelo adaptado de Veiga et al. (2006).

Validade – Análise Fatorial Exploratória

Os dados obtidos permitiram proceder à Análise Fatorial Exploratória (AFE) para os modelos testados - KMO = 0.883; Teste *Bartlett* $p < 0.001$.

Modelo 1

A AFE, pelo método das componentes principais, seguida de uma rotação oblíqua *promax* dos fatores, forçando-se a análise a sete fatores, revelou um bom ajustamento à estrutura teórica (57.403% da variância explicada).

Quadro 3

Análise fatorial exploratória (componentes principais com rotação oblíqua Promax) da escala de autoconceito profissional docente, modelo de 7 fatores

Itens	Comunalidades	Matriz da Estrutura						
		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
		COMP	RELCO	SATI	RELAL	RECO	AUAC	ACRI
1	.621	.763						
8	.651	.799						
15	.627	.780						
22	.705	.799						
29	.673	.736						
36	.631	.485						
38	.579	.729						
39	.457	.290						
40	.637	.589						
3	.601		.682					
10	.547		.730					
17	.577		.708					
24	.377		.546					
31	.603		.733					
4	.574			.673				
11	.439			.601				
18	.573			.739				
25	.593			.747				
32	.639			.773				
2	.551				.612			
9	.486				.596			
16	.541				.660			
23	.655				.775			
30	.533	.442	.372		.476			.495
7	.519					.710		
14	.663		.376		.783	.288		
21	.689	.517			.775	.352		
28	.660		.569		.326	.613		
35	.697	.712	.456		.424	.500		
37	.521					.657		
6	.585						.593	
13	.608						.727	
20	.483						.195	
27	.495						.692	
34	.504						.312	
5	.502							.606
12	.621							.269
19	.414							.587
26	.574							.453
33	.556							.476
Valor próprio		11.352	2.593	2.326	2.152	1.800	1.503	1.236
% de variância explicada		28.380	6.483	5.814	5.381	4.500	3.756	3.089
Alfa de Cronbach		.839	.753	.762	.758	.719	.675	.619

COMP- Competência; RELCO – Relação com os colegas; SATI – Satisfação; AUAC – Autoaceitação; ACRI – Aceitação de riscos e iniciativas; RELAL – Relação com os alunos; RECO – Reconhecimento.

Por sua vez, todas as comunalidades apresentam valores elevadas, o que demonstra que os sete fatores extraídos são apropriados para descrever a estrutura correlacional entre os itens. Contudo, na matriz da estrutura (Quadro 3) observam-se dois tipos de problemas.

O primeiro prende-se com o facto de os itens 39 (0.29), na dimensão competência, 20 (0.20), na dimensão autoaceitação, 14 (0.29), na dimensão reconhecimento, e 12 (0.27), na dimensão aceitação de riscos e iniciativas, apresentarem pesos fatoriais inferiores a 0.30, o que inviabiliza a sua manutenção na escala. O segundo problema, tem a ver com o comportamento dos itens 30, na dimensão relação alunos, e com quatro dos seis itens da dimensão reconhecimento (item 14, item 21, item 28 e item 35) que aparecem em mais do que uma dimensão com pesos fatoriais similares elevados (*fator loadings* > .30). Assim sendo, não é possível manter na escala a dimensão reconhecimento (só devem ser retidos fatores com pelo menos três itens) e o item 30 da dimensão relação alunos.

Fidelidade

A análise da consistência interna foi avaliada pelo cálculo do coeficiente *Alfa de Cronbach*. Os resultados da consistência interna, que se apresentam no Quadro 1, apresentam valores de alfa aceitáveis nas dimensões competência ($\alpha=.839$), relação colegas ($\alpha=.753$), satisfação ($\alpha=.762$), relação alunos ($\alpha=.758$), reconhecimento ($\alpha=.719$), o mesmo não acontecendo com as dimensões, autoaceitação ($\alpha=.675$) e aceitação de riscos e iniciativas ($\alpha=.619$), cujos valores se afastam do limiar mínimo para a consistência interna ($\alpha=.70$) (Nunnally, 1979).

Em síntese, pelas razões acima enunciadas, relativas a análise da matriz da estrutura, o Modelo 1, de sete dimensões, a escala de avaliação do autoconceito docente levanta alguns problemas para ser utilizada com os professores no nosso estudo. Em primeiro lugar, pelos problemas verificados com a dimensão reconhecimento em que 2 dos 6 itens apresentam fraca saturação fatorial, para além dos itens 14, 28, saturaram com valores mais elevados no fator 4 e 2, e o item 35 saturar simultaneamente nos fatores 4, 2 e 1. Em segundo, pelo facto do item 30 saturar simultaneamente em quatro dos sete fatores da escala, com pesos muito similares. Tudo isto fez com que direccionassemos a nossa atenção para o estudo das propriedades psicométricas da escala de autoconceito profissional docente (Modelo 2), constituída por seis dimensões

e trinta e três itens, com a mesma estrutura da *Self-concept Evaluation Scale*, adaptada por Veiga et al. (2006), para o contexto português.

Modelo 2

A AFE, pelo método das componentes principais, seguida de uma rotação oblíqua *promax*, forçando-se a análise a seis fatores, revelou um bom ajustamento à estrutura teórica (55.902% da variância explicada) (Quadro 4).

Quadro 4

Análise fatorial exploratória (componentes principais com rotação oblíqua Promax) e alfas de Cronbach da escala de autoconceito profissional docente (valores de saturação > .30), modelo 6 fatores.

Itens	Comunalidades	Matriz da Estrutura					
		F1	F2	F3	F4	F5	F6
		COMP	RELCO	SATI	AUAC	ACRI	RELAL
1	.636	.753					
8	.641	.780					
15	.621	.757					
22	.721	.807					
29	.635	.743					
36	.726	.348					
38	.584	.744					
39	.431	.278					
40	.658	.476					
3	.593		.634				
10	.563		.739				
17	.631		.773				
24	.471		.487				
31	.603		.743				
4	.557			.677			
11	.471			.596			
18	.581			.752			
25	.575			.730			
32	.642			.784			
6	.546				.390		
13	.493				.521		
20	.549				.622		
27	.425				.489		
34	.457				.578		
5	.477					.258	
12	.527					.358	
19	.395					.223	
26	.532					.399	
33	.537					.448	
2	.553						.328
9	.546						.662
16	.493						.361
23	.538						.377
Valor próprio		9.677	2.215	2.102	1.915	1.367	1.172
% de variância explicada		29.323	6.711	6.371	5.803	4.142	3.552
Alfa de Cronbach		.839	.753	.762	.675	.619	.738

COMP- Competência; RELCO – Relação com os colegas; SATI – Satisfação; AUAC – Autoaceitação; ACRI – Aceitação de riscos e iniciativas; RELAL – Relação com os alunos

No Quadro 4, sintetizam-se os pesos fatoriais de cada item em cada um dos seis fatores, os seus valores próprios (*eigenvalues*), a comunalidade de cada item e a percentagem de variância explicada por cada fator.

Não obstante o problema manifestado pelo item 39 (0.28), na dimensão competência, e nos itens 5 (0.26) e 19 (0.22), na dimensão aceitação de riscos e iniciativas, cujos pesos fatoriais são inferiores a 0.30 (Kline, 2011). Acresce que todas as comunalidades são elevadas, com exceção do item 19 (0.40), demonstrando que os seis fatores extraídos são apropriados para descrever a estrutura correlacional entre os itens.

A análise do Quadro 4 permite constatar que o 1º fator agrupa os itens da dimensão Competência (1, 8, 15, 22, 29, 36, 38, 39 e 40), o 2º fator os itens da dimensão Relação com os colegas (3, 10, 17, 24 e 31), no 3º fator surgem os itens da Satisfação (4, 11, 18, 25 e 32), o 4º fator engloba os itens da dimensão Autoaceitação (6, 13, 20, 27 e 34), o 5º fator inclui os itens da dimensão Aceitação de riscos e iniciativas (5, 12, 19, 26 e 33) e, por último, no 6º fator os itens da dimensão Relação alunos (2, 9, 16 e 23).

Fidelidade

A análise da consistência interna foi avaliada pelo cálculo do coeficiente *Alfa de Cronbach*. No Quadro 3, apresentam-se os resultados da consistência interna, cujos valores apresentam valores aceitáveis nas dimensões competência ($\alpha=.839$), relação colegas ($\alpha=.753$), satisfação ($\alpha=.762$), relação alunos ($\alpha=.758$), e menos satisfatórios nas dimensões autoaceitação ($\alpha=.675$) e aceitação de riscos e iniciativas ($\alpha=.619$).

2º Momento

A Escala de Autoconceito Profissional do Professor, modelo 2 (constituída por seis dimensões e 33 itens), foi avaliada através de uma Análise Fatorial Confirmatória e da Consistência interna.

Validade – Análise Fatorial Confirmatória

Inicialmente, a AFC ao modelo da Escala de Autoconceito Profissional Docente (Quadro 5, Modelo 1) revelou uma qualidade de ajustamento sofrível ($X^2/df=1,835$; CFI=0.836; GFI=0.792; RMSEA=0.065).

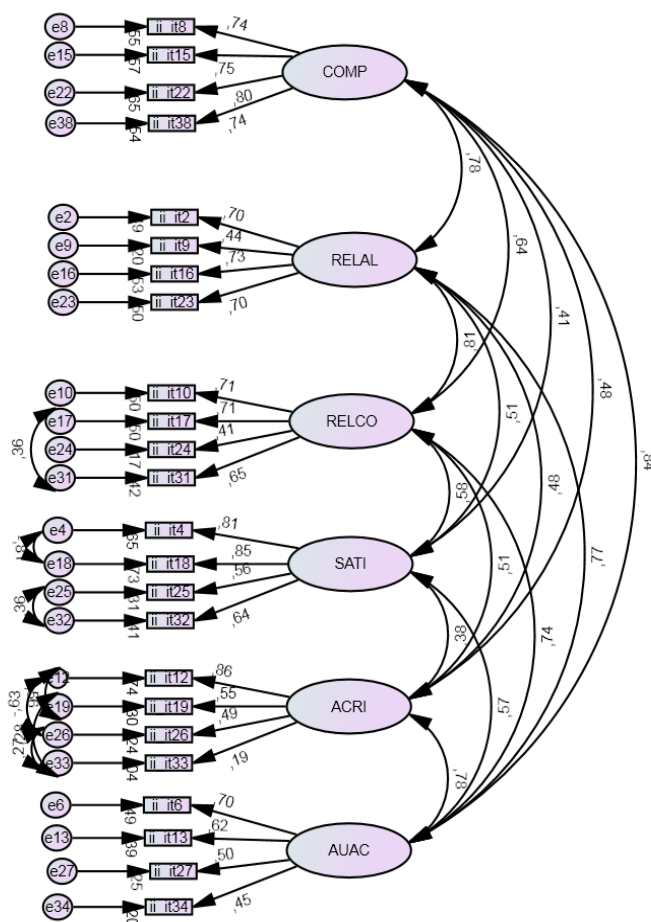
Quadro 5 *Índices de Adequação (AFC)*

	χ^2	<i>df</i>	CMIN/DF	CFI	GFI	RMSEA
Modelo 1*** (33 itens)	881	480	1.835	.836	.792	.065
Modelo 3*** (26 itens)	339.5	275	1.235	.961	.887	.035
Modelo 2*** (24 itens)	449.4	153	1.148	.978	.902	.028
*** $p<.001$ CFI - <i>Comparative Fit Index</i> ; GFI - <i>Goodness of Fit Index</i> ; RMSEA - <i>Root Mean Square Error of Approximation</i>						

Após a remoção dos itens 1, 29, 36, 39, 40, 3, 11, 5 e 20, cujos índices de modificação sugeriam a saturação desses itens em fatores diferentes da versão inicial e depois de correlacionados os erros de medida dos itens 10 e 31, pertencentes à dimensão Relação colegas, dos itens 26, 12, 19, 33, 19, 33, 26, da dimensão Aceitação de riscos e iniciativas e, por fim, os itens 32, 25, 18, 4, da dimensão Satisfação, procedeu-se a uma nova análise (Quadro 5 – Modelo 2).

Foi assim possível obter uma boa qualidade de ajustamento ($X^2/df=1.148$; CFI=0.978; GFI=0.902; RMSEA=0.028), suportando a validade fatorial do modelo. Este modelo final da Escala de Avaliação do Autoconceito Profissional Docente (Modelo 2), constituída por 24 itens e seis dimensões, pode ser observado na Figura 7.

Figura 7. Representação do modelo final da Escala de Autoconceito Profissional Docente (24 itens)



COMP- Competência; RELAL – Relação com os alunos; RELCO – Relação com os colegas; SATI – Satisfação; ACRI – Aceitação de riscos e iniciativas; AUAC – Autoaceitação

Consistência Interna

A consistência interna, estimada pelo método de *Alpha de Cronbach*, ao modelo final da Escala de Autoconceito Profissional Docente revelou uma fiabilidade satisfatória em quatro das seis dimensões da escala e na escala total, tendo-se obtido os seguintes valores: Competência ($\alpha=.84$), Relação colegas ($\alpha=.73$), Satisfação ($\alpha=.77$), Relação alunos ($\alpha=.73$), Escala total ($\alpha=.88$). Nas dimensões Autoaceitação e Aceitação de riscos e iniciativas obtiveram-se valores não satisfatórios, ($\alpha=.62$) e ($\alpha=.58$), respectivamente..

Aspetos a relevar do 1º estudo

A estrutura proposta de seis dimensões é corroborada pelos dados obtidos na AFC e confirmatória, na medida em que estas revelaram um bom ajustamento dos dados à estrutura teórica testada, em consonância com a estrutura fatorial equivalente à

versão original da *Teacher Self-concept Evaluation Scale* apresentada por Villa e Calvete (2001) e à versão adaptada da mesma escala para os professores por Veiga et al. (2006). Ou seja, os resultados sugerem que o autoconceito profissional do professor, avaliado pela Escala de Autoconceito Profissional Docente, são adequadamente representados pelas dimensões Competência, Relação alunos, Relação colegas, Satisfação, Aceitação de riscos e iniciativas e Autoaceitação. Convém referir que a estrutura de seis dimensões da adaptação portuguesa da escala *Teacher Self-concept Evaluation Scale*, proposta por Veiga et al. (2006), apenas foi corroborada pelos dados obtidos na análise fatorial exploratória. Por outro lado, apesar de os resultados apresentados sustentarem a validade fatorial da EAPD, os itens 1, 29, 36, 39, 40, 3, 11 manifestaram-se problemáticos, daí termos optado pela sua eliminação.

Contudo, relativamente aos itens 5, da dimensão Aceitação de riscos e iniciativa e 20, da dimensão Autoaceitação, pensamos ser conveniente mantê-los, a fim de melhorar a fidelidade dessas dimensões, que se revelou pouco robusta. Estas dimensões já se tinham revelado problemáticas na adaptação de Veiga et al. (2006), tendo os autores optado por manter todos os itens dessas dimensões, «por questões de validade semântica dos mesmos e devido à vantagem de uma aproximação com a versão original.» (p.4).

Muito embora estas considerações iniciais, entendemos submeter a versão de 26 itens do modelo 3 da escala de autoconceito profissional docente a uma nova análise fatorial confirmatória, cujos resultados apresentamos em seguida.

Resultados do 2º Estudo

A Escala de Autoconceito Profissional Docente, modelo 3 (constituída por 6 dimensões e 26 itens), foi avaliada através de uma Análise Fatorial Confirmatória e da Consistência interna.

Validade – Análise Fatorial Confirmatória

Inicialmente a AFC ao modelo da Escala de Autoconceito Profissional Docente (Quadro 6) revelou uma qualidade de ajustamento sofrível ($X^2/df=2.660$; CFI=0.890; GFI=0.885; RMSEA=0.061)

Quadro 6 *Índices de Adequação (AFC)*

	χ^2	df	CMIN/DF	CFI	GFI	RMSEA
Modelo inicial 2º estudo *** (26 itens)	750	282	2.660	.890	.885	.061
Modelo final 2º estudo *** (24 itens)	623.25	236	2.641	.902	.896	.060

*** $p < .001$ CFI - *Comparative Fit Index*; GFI - *Goodness of Fit Index*; RMSEA - *Root Mean Square Error of Approximation*

Em consequência do mau ajustamento do modelo procedemos a novas análises. Nessas análises os índices de modificação sugeriam a saturação dos itens 3 (da dimensão aceitação de riscos e iniciativas) e 15 (da dimensão autoaceitação) em fatores diferentes da versão inicial, o que levou à sua remoção.

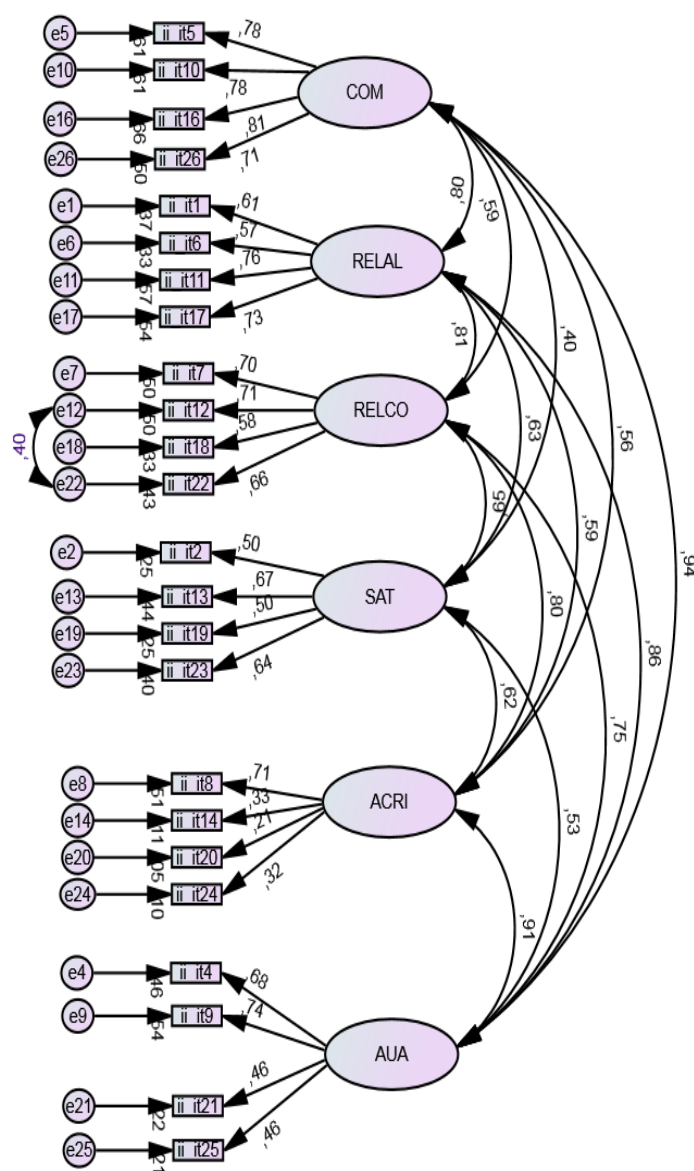
(Convém referir que são precisamente os mesmos itens que foram removidos do modelo 2 do 1º estudo, os itens 5 e 29, das dimensões aceitação de riscos e iniciativas e autoaceitação, respetivamente).

Depois de correlacionados os erros de medida dos itens 12 e 22, pertencentes à dimensão relação colegas, foi possível obter uma razoável qualidade de ajustamento ($X^2/df=2.641$; CFI=0.902; GFI=0.896; RMSEA=0.06), suportando a validade fatorial do modelo (Quadro 6).

Na Figura 8 pode ser observado o modelo final da Escala de Autoconceito Profissional Docente, constituída por 24 itens e seis dimensões.

Figura 8.

Representação do modelo final da Escala de Autoconceito Profissional Docente (24 itens)



COMP- Competência; RELAL – Relação com os alunos; RELCO – Relação com os colegas; SATI – Satisfação; ACRI – Aceitação de riscos e iniciativas; AUAC – Autoaceitação

Consistência interna

O modelo final da Escala de Autoconceito Profissional Docente (24 itens) revelou uma fiabilidade satisfatória, estimada pelo método de *Alpha de Cronbach*, em três das seis dimensões da escala, tendo-se obtido os seguintes valores: Competência

($\alpha=.85$), Relação colegas ($\alpha=.78$), Satisfação ($\alpha=.65$), Relação alunos ($\alpha=.75$), Autoaceitação ($\alpha=.44$) e Aceitação de riscos e iniciativas ($\alpha=.63$). Na escala total obteve-se um valor $\alpha=.88$.

Quadro 7

Dados comparativos, alfas de Cronbach, no âmbito da validação da Escala de Autoconceito Profissional do Professor

	F1 COMP	F2 RELC	F3 SATI	F4 AUAC	F5 ACRI	F6 RELAL	ESCALA TOTAL
Espanha							
(Villa & Calvete, 2001)	.85	.77	.67	.70	.74	.74	.89
Portugal							
(Veiga et al., 2006)	.84	.77	.67	.59	.50	.76	.91
Modelo Final (33 Itens)							
– 1º estudo	.84	.75	.76	.68	.62	.74	.91
Modelo Final (24 itens)							
– 1º estudo	.84	.71	.77	.62	.58	.73	.88
Modelo Final (26 itens)							
– 1º estudo	.84	.71	.75	.66	.63	.74	.88
Modelo Final (24 itens)							
– 2º estudo	.85	.78	.65	.44	.63	.75	.89

COMP- Competência; RELCO – Relação com os colegas; SATI – Satisfação; AUAC – Autoaceitação; ACRI – Aceitação de riscos e iniciativas; RELAL – Relação com os alunos

Comparando os dados obtidos no âmbito das investigações realizadas para a validação da *Self-concept Evaluation Scale*, que se apresentam no Quadro 5 – os estudos de Villa e Cavete (2001), em que participaram 197 professores espanhóis, Veiga et al. (2006), com 251 professores portugueses participantes e os dois modelos por nós testados, no primeiro estudo, em que participaram 201 professores (Modelo final 33 itens e Modelo final 24 itens), mais os resultados do nosso segundo estudo, com 450 professores portugueses (Modelo final 2) - podemos constatar que os valores obtidos nos estudos portugueses se aproximam dos obtidos na versão original, com a exceção de serem menos favoráveis nas dimensões Aceitação de riscos e iniciativas e na dimensão Autoaceitação. Por outro lado, os resultados dos nossos estudos são muito similares ao do estudo de Veiga et al. (2006) com professores do ensino regular.

Considerações Finais

Os resultados obtidos no modelo testado da Escala de Autoconceito Profissional Docente, em particular na versão reduzida da escala (24 itens), revelaram índices satisfatórios de validade fatorial e fiabilidade, confirmando o modelo de Villa e Calvete (2001), apoiando o seu uso na avaliação do autoconceito profissional dos professores portugueses. No entanto, o fraco resultado obtido na consistência interna da dimensão autoaceitação levou-nos à sua não utilização neste estudo.

Escala de autoestima

Na revisão de literatura efetuada sobre instrumentos de medida da autoestima deparámo-nos com uma profusão de instrumentos de medida de natureza distinta, de acordo com os modelos teóricos que lhe estão subjacentes. Grosso modo, podemos dividi-las em técnicas projetivas e medidas de autorelato (questionários ou escalas). As técnicas projetivas, também chamadas medidas não reativas e/ou implícitas, incluem o *Thematic Apperception Test* (TAT; Murray, 1943), o *Self-Apperception Test* (Aidman, 1999), o *Go/No-Go Association Task* (Nosek & Banaji, 2001), e o *Extrinsic Affective Simon Task* (De Houwer, 2003) (ver e.g., Fazio & Olsen, 2003). No entanto, as mais utilizadas são sem dúvidas as segundas. Entre estas destaca-se a Escala de Autoestima de Rosenberg (*RSES*), com elevada validade interna ($\alpha=.92$) (Rosenberg, 1965, 1989). Trata-se de um instrumento unidimensional elaborado a partir de uma conceção fenomenológica da autoestima, que capta a perceção global dos sujeitos e o seu próprio valor por meio de uma escala de 10 itens, 5 itens formulados positivamente e 5 itens formulados de forma negativa (e.g., «*On the world, I am satisfied with myself,*» e «*I certainly feel useless at times*»).

No contexto do estudo das representações globais (autoconceito global), destaca-se o *Self-Description Questionnaire I* e versões posteriores (Marsh, 1988, 1989, 1990b,c, 1996, 2000), de natureza multidimensional.

Blascovich e Tomaka (1991), numa extensa revisão de literatura efetuada sobre as escalas de autoestima disponíveis, destacam também como muito utilizadas o *Self-Esteem Inventory* (Coopersmith, 1967), o *Tennessee Self-Concept Scale*, de Roid e Fitts (1988), com uma dimensão dedicada à avaliação da autoestima, a *Feelings of Inadequacy Scale* (Janis & Field, 1959), e o *Texas Social Behavior Inventory* (Helmreich, Stapp, & Ervin, 1974). A esta lista podemos acrescentar a *Self-Liking and Self-Competence Scale*

(Tafarodi & Swann, 2001), a *State Self-Esteem Scale* (Heatherton & Polivy, 1991) e o *Adult-Self Perception Profile* (Messer & Harter, 1986), que inclui a subescala de autoestima global (*General Self-worth*), que à frente será objeto de estudo.

Mais recentemente tem havido novos desenvolvimentos para melhor compreender toda a complexidade da autoestima. Nesse sentido, Croker, Luhtanen, Cooper e Bouvrette (2003), e Kernis (2003, 2005) defendem a necessidade de ter em consideração outros aspetos da autoestima, nomeadamente a sua estabilidade, a contingência e a autoestima implícita, daí terem incorporada nos seus estudos medidas que avaliam essas componentes, principalmente a estabilidade e a contingência da autoestima. Uma das escalas desenvolvida foi a *Contingent Self-Esteem Scale* (Kernis & Goldman, 2006; Paradise & Kernis, 1999).

Neste estudo pretende-se adaptar a subescala “*Global Self-Worth*”, extraída da escala “*Adult Self-Perception Profile*” de Messer e Harter (1968), a fim de ser utilizada para avaliar a autoestima de professores. A possibilidade de retirar uma medida independente da autoestima global, assim como qualquer um dos diferentes domínios do autoconceito, é uma das vantagens apontadas à utilização desta escala.

A escala *Adult-Self Perception Profile* (Messer & Harter, 1986), de onde foi extraída a subescala de autoestima global (*General Self-worth*), tem como suporte a teoria do autoconceito de Susan Harter (1985b, 1993, 1996, 1999) - de que atrás falámos - e utiliza uma estrutura semelhante ao formato do *Self-Perception Profile for Children* (Harter, 1985a), e do *Self-Perception Profile for Adolescents* (Harter, 1988) já adaptados para a população portuguesa por Peixoto e Mata (1993) e Peixoto, Martins, Mata e Monteiro (1997), respetivamente.

A escala *Adult-Self Perception Profile* (Messer & Harter, 1986) é composta por onze domínios específicos e um domínio geral - a autoestima global (44 itens, 4 por domínio, mais seis itens para a autoestima global, i.e., 50 itens para a escala total). Messer e Harter (1986), fazem a seguinte descrição do domínio geral (*Global Self-Worth* (autoestima global) (itens 1, 9, 17(r), 25(r), 33(r), 41 - $\alpha=.87$): a autoestima global é definida como uma autopercepção global, independente de qualquer domínio de competência / adequação. Avalia até que ponto o adulto gosta de si como pessoa, do modo como corre a sua vida e se sente feliz (e.g., item «*Some adults like the kind of person they are BUT other adults would like to be someone else.*»).

Quanto ao formato das questões, o sujeito é forçado a escolher uma de quatro possibilidades de resposta. Usa uma estrutura alternativa que as autoras recomendam para não imprimir a tendência no sujeito de dar respostas socialmente desejáveis (Figura 9).

Figura 9.

Formato das questões da escala de autoestima

Really true for me	Sort of true for me		Sort of True for me	Really true for me
☐	☐	Some adults BUT Other adults are not are happy with happy with the way the way they they look look	☐	☐

A cotação de cada item é efetuada numa escala de quatro pontos. A atribuição do valor 4, corresponde a uma autoestima elevada enquanto o valor 1 corresponde a uma baixa autoestima. Depois de efetuada a cotação dos itens é calculada a média para cada uma das subescalas. Obtêm-se, assim, doze médias a partir das quais é possível traçar o perfil da pessoa. Convém referir que alguns dos itens da escala foram construídos na negativa, sendo os resultados registados de forma inversa às respostas obtidas dos sujeitos (dois por subescala e três para a autoestima global).

Adaptação da subescala Autoestima Global (General Self-Worth)

Tradução

Inicialmente, fez-se uso de uma tradução da escala original, realizada no âmbito de um estudo com pessoas com paralisia cerebral (Granjo, 2008). Seguidamente, foi pedido a dois professores que lecionam a disciplina de língua inglesa, em diferentes níveis de ensino, uma tradução dos seis itens da subescala “*General Self-Worth*”, após lhes ter sido feita uma breve descrição sobre o objetivo da mesma (avaliar a autoestima dos professores - a forma como a pessoa gosta de si e se sente feliz consigo mesma).

Adicionalmente os investigadores fizeram mais uma tradução. Obtiveram-se, assim, numa primeira fase, três traduções para cada item.

Posteriormente, um painel de cinco especialistas, professores e psicólogos, definiram a tradução final de cada um dos itens, tendo em consideração o conteúdo dos itens com o grau de ajustamento ao construto em estudo. Chegou-se, assim, à versão final da subescala da autoestima (*General Self-Worth* - Anexo 4), a partir de uma avaliação unânime por parte dos especialistas do nível de ajustamento, informalmente expresso, dos 6 itens à dimensão autoestima global.

Formato da Escala

Relativamente ao formato da escala decidimos alterar o seu formato, apresentando apenas uma afirmação em vez das duas usadas na escala de Messer e Harter (1968), mantendo a formulação na terceira pessoa do plural (Figura 10). Este procedimento vai permitir-nos obter, de acordo com Peixoto (2003), uma forma mais rápida de aplicar a escala – o formato da escala com duas afirmações para cada item demora mais tempo a responder – e melhores resultados relativamente à fidedignidade, validade convergente e validade fatorial (Wichstrøm, 1995, cit. por Peixoto, 2003). Por outro lado, por razões de coerência lógica com as restantes escalas a utilizar neste estudo, optámos por um formato do tipo *Lickert*, cuja cotação dos itens varia entre 1 (Não tem nada a ver comigo) e 6 (Exatamente como eu) pontos, sendo que elevados valores nas respostas aos itens aparecem sempre associados a altos níveis de autoestima, pois a cotação será invertida nos itens de orientação negativa (itens 3, 4 e 5).

Figura 10.

Item da escala de autoestima global

1 = Não tem nada a ver comigo	2 = Nada parecido comigo	3 = Um bocadinho parecido comigo	4 = Parecido comigo	5 = Muito parecido comigo	6 = Exatamente como eu
--------------------------------------	---------------------------------	---	----------------------------	----------------------------------	-------------------------------

Como é que eu sou?	1	2	3	4	5	6
1. Alguns adultos gostam do modo como levam a sua vida.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Resultados do 1º estudo

1º Momento

Validade – Análise Fatorial Exploratória

Os dados obtidos, na primeira fase, permitiram proceder à Análise Fatorial Exploratória (AFE) para o modelo testado - KMO = 0.72; Teste *Bartlett* $p < 0.001$.

A AFE, pelo método das componentes principais, seguida de uma rotação oblíqua *promax*, forçando-se a análise a um fator, revelou um bom ajustamento à estrutura teórica (47% da variância explicada), muito embora o item 3 apresente um peso fatorial no limite do aceitável (.31).

Quadro 8

Análise fatorial exploratória (componentes principais com rotação oblíqua Promax) e alfas de Cronbach da escala de autoestima global de Messer e Harter (1968)

Itens	Comunalidades	Matriz da Estrutura
		F1
6	.585	.765
5	.562	.749
4	.547	.740
2	.517	.719
1	.516	.718
3	.098	.313
Valor Próprio		2.824
% Variância explicada		47.06
Alfa de Cronbach		.735

Por sua vez, todas as comunalidades são elevadas, com a exceção do item 3 (.099), demonstrando que o fator extraído é apropriado para descrever a estrutura correlacional entre os itens.

No Quadro 8, sintetizam-se os pesos fatoriais de cada item, os seus valores próprios (*eigenvalues*), a comunalidade de cada item e a percentagem de variância explicada pelo fator. Considerando o baixo valor de comunalidade do item 3 (.098) e o seu peso fatorial no limite do aceitável (.313), entendemos por bem retirá-lo da escala.

Fidelidade

A análise da consistência interna foi avaliada pelo cálculo do coeficiente *Alfa de Cronbach*. O resultado da consistência interna, que se apresenta no Quadro 8, apresenta um valor aceitável ($\alpha = .74$).

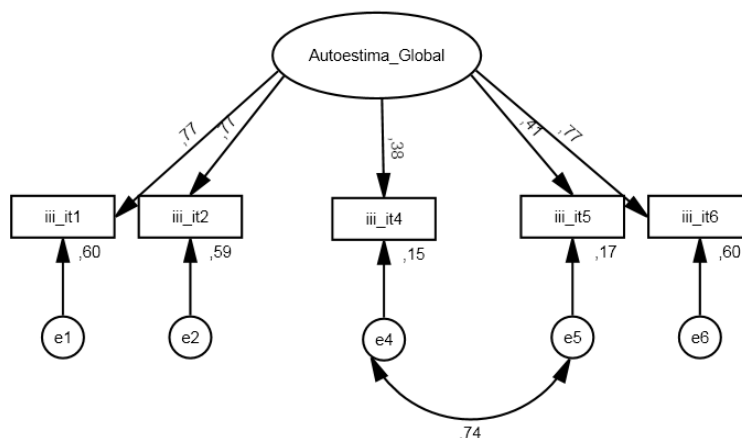
2º Momento

Validade – Análise Fatorial Confirmatória

A AFC ao modelo testado da escala de autoestima global revelou uma boa qualidade de ajustamento ($\chi^2/df=1.046$; CFI=1.00; GFI=0.990; RMSEA=0.01), após correlacionados os erros de medida dos itens 4 e 5, suportando a validade fatorial do modelo testado. Este modelo final da escala de autoestima global, constituída por 5 itens, pode ser observado na Figura 11.

Figura 11.

Representação do modelo final da autoestima global de Messer e Harter (1968)



Fidelidade

A consistência interna, estimada pelo método de *Alpha de Cronbach*, ao modelo final da escala de autoestima revelou uma fiabilidade bastante satisfatória, tendo-se obtido um valor $\alpha = .79$.

Resultados do 2º Estudo

A escala de autoestima, versão com 5 itens, neste segundo estudo foi reavaliada através de uma análise fatorial confirmatória e da consistência interna.

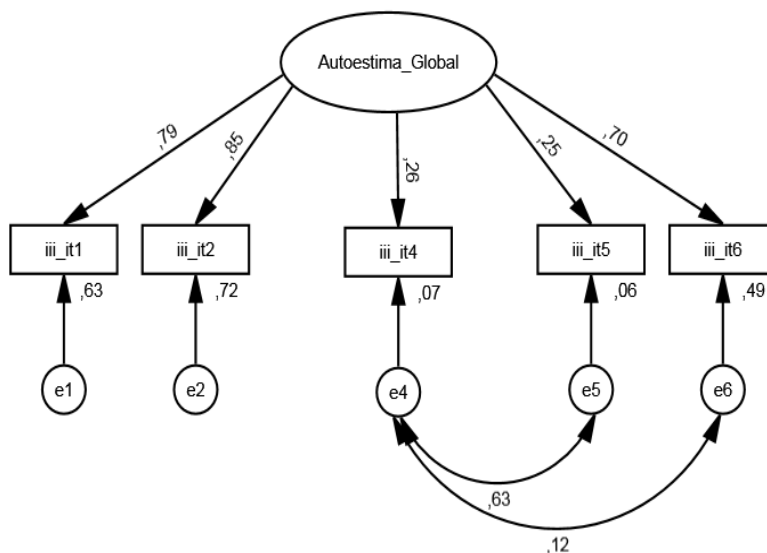
Validade – Análise Fatorial Confirmatória

A AFC ao modelo testado da escala de autoestima global revelou uma boa qualidade de ajustamento ($\chi^2/df=3.877$; CFI=0.992; GFI=0.992; RMSEA=0.06), depois

de correlacionados os erros de medida dos itens 4, 5 e 6, apesar de os itens 4 e 5 apresentarem pesos fatoriais fracos (Figura 12).

Figura 12.

Representação do modelo final da autoestima global de Messer e Harter (1968) ($N=450$)



Fidelidade

Neste segundo estudo a consistência interna ao modelo final da escala de autoestima, estimada pelo método de *Alpha de Cronbach*, revelou uma fiabilidade satisfatória, tendo-se obtido um valor $\alpha = .76$.

Quadro 9

Dados comparativos, alfas de Cronbach, no âmbito da validação da Escala de autoestima global de Messer e Harter (1968)

	ESCALA Autoestima global
EUA (Messer & Harter, 1968)	.87
Modelo final _Estudo 1 (5 itens)	.79
Modelo final _Estudo 2 (5 itens)	.76

Considerações Finais

Os dados revelados pelo estudo das qualidades psicométricas da escala de autoestima de Messer e Harter (1968) em professores sugerem que a escala apresenta razoáveis qualidades psicométricas. A estrutura unidimensional é corroborada pelos dados resultantes da AFE e confirmada pelos dados obtidos na AFC, nos dois estudos realizados, na medida em que estas revelaram um bom ajustamento dos dados à estrutura teórica testada.

Apesar de na generalidade os resultados apresentados sustentarem a validade unifactorial da escala, um dos itens utilizados - o item 3 - revelou-se muito problemático, com baixo peso fatorial (.03), no primeiro estudo, o que levou à sua remoção. Relativamente aos valores alfa de Cronbach obtidos na consistência interna, comparando os dados obtidos no âmbito das investigações de Messer e Harter (1968) realizadas para a validação do *Adult Self-Perception Profile* e os dois modelos por nós testados no primeiro e segundo estudo, que se apresentam no Quadro 9, podemos constatar que estão abaixo do modelo original, embora possam ser considerados satisfatórios.

Em suma, os resultados obtidos no modelo testado da escala de autoestima global, versão com 5 itens, revelaram índices satisfatórios de validade fatorial e fiabilidade, sugerindo a sua adequação na utilização com professores.

Escala de competência profissional percebida do professor

A percepção de competência do professor ou competência percebida diz respeito à forma como o professor se autopercepção relativamente às suas competências profissionais. O estudo das autopercepções relativas aos professores, representa uma tentativa de descrever a percepção que o professor possui das suas práticas, assumindo a autopercepção de competências um papel importante como variável mediadora do comportamento (e.g., Harter, 1992; Markus & Wurf, 1987; Marsh & Carven, 2006). Marsh, & Roche, 2000; Novick, Cauce & Grove, 1996). Como enfatizado anteriormente, o professor que apresenta níveis elevados de autopercepção de competência revela níveis de motivação mais elevados na sua atividade profissional o que o leva a desenvolver um esforço superior na superação de objetivos orientados para a realização pessoal e profissional (e.g., Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003; Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Deci & Ryan, 2000; Marsh &

Scalas, 2010; Marsh et al., 2006; Muijs & Reynolds, 2002; Pajares, 1997; Schwazer & Schwits (2004); Tschannen-Moran & Hoy, 2002).

A percepção de competência percebida, autoconceito e autoeficácia são assumidos neste estudo como construtos afins, já que envolvem percepções de competências dos indivíduos sobre si mesmos, diferenciando-se em relação a aspetos específicos de cariz operacional (Bong & Skaalvik, 2003; Canrinus et al., 2012; Guay et al., 2010; Skaalvik & Bong, 2003).

Para sustentar teoricamente a Escala de Competência Percebida do Professor, mais especificamente quanto às competências dos professores, elegemos o modelo de competências de Perrenoud (2000), cujos dez domínios de competência descritos pelo autor representam um *futuro possível e desejável da profissão* docente, amplamente reconhecido no contexto educacional.

A Escala de Competência Percebida do Professor tem como objetivo avaliar a percepção dos professores face às suas competências profissionais. Tem uma estrutura multidimensional e incorpora o referencial teórico de competências de Perrenoud (2010), mais especificamente os dez domínios de competências profissionais atrás descritos.

No *processo de construção* da escala, inicialmente elaborámos dois itens para cada um dos dez domínios de competência, o que fez um total de vinte itens. Um painel de cinco especialistas – professores e psicólogos – procedeu a análise desses vinte itens, tendo em consideração o grau de ajustamento do conteúdo dos itens aos domínios de cada uma das competências em causa. Na sequência dessa análise, resultou uma decisão unânime relativa à versão inicial da ECPP constituída por dez itens (Anexo 5).

Quanto ao *formato da escala*, optámos por um formato do tipo *Lickert*, cuja cotação dos itens varia entre 1 (Nunca) e 6 (Sempre) pontos, sendo que elevados valores nas respostas aos itens aparecem sempre associados a altos níveis de competência profissional percebida (Figura13).

No sentido de saber a qual das dez competências o professor atribui maior importância, introduzimos uma questão no final da escala (Anexo 5).

Figura 13

Item da Escala de Competência Percebida do professor

1 = Nunca	2 = Raramente	3 = Poucas vezes	4 = Algumas vezes	5 = Muitas vezes	6 = Sempre
-----------	------------------	---------------------	----------------------	---------------------	------------

Na minha prática profissional sou capaz de ...	1	2	3	4	5	6
1...superar todos os desafios com que me deparo na realização dos objetivos de ensino.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Resultados do 1º Estudo

1º Momento

Validade – Análise Fatorial Exploratória

Os dados obtidos, neste primeiro estudo, permitiram proceder à Análise Fatorial Exploratória (AFE) para o modelo testado - KMO = .758; Teste *Bartlett* $p < .001$.

Da AFE, pelo método das componentes principais, seguida de uma rotação oblíqua *promax* dos fatores, emergiram três dimensões de autoavaliação de competências profissionais percebidas do professor: as competências relacionadas com o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, as competências relativas à profissão e à conduta do professor e as competências relacionadas com a participação do professor nas atividades da escola e no relacionamento com a comunidade educativa, com um bom ajustamento (54.760% da variância explicada).

Adicionalmente, todas as comunalidades apresentam valores elevadas, com a exceção dos itens 4 (.27) e 8 (.20), o que demonstra que os três fatores extraídos são apropriados para descrever a estrutura correlacional entre os itens.

Quadro 10

Análise fatorial exploratória (componentes principais com rotação oblíqua Promax) e alfas de Cronbach

Itens	Comunalidades	Matriz de Estrutura		
		F1 DEA	F2 CPC	F3 PERCE
it 1	.445	.729		
it 2	.579	.791		
it 3	.457	.764		
it 10	.475	.646		
it 8	.204	.327	.422	
it 4	.271		.714	
it 5	.387		.588	
it 9	.615		.803	
it 6	.575			.850
it 7	.496			.707
Valor Próprio		3.279	1.225	.972
<i>(eigenvalues)</i>				
Variância explicada		32.786 %	12.250%	9.721%
Alfa de Cronbach		.68	.57	.44

DEA - Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; CPC - Competências profissionais e de conduta; PERCE - Participação na escola e relação com a comunidade educativa

No Quadro 10, sintetizam-se os pesos fatoriais de cada item em cada um dos três fatores, os seus valores próprios (*eigenvalues*). A sua análise permite-nos constatar que o 1º fator desenvolvimento do ensino e da aprendizagem é constituído pelos itens 1, 2, 3, 10 e 8, o 2º fator competências profissionais e de conduta agrupa os itens 8, 4, 5, 9, e, por fim, o 3º facto participação na escola e relação com a comunidade educativa engloba os itens 6 e 7. Por outro lado, podemos verificar que todos itens, nos três fatores, apresentam pesos fatoriais elevados, com a exceção do item 8, que para além de saturar no fator desenvolvimento do ensino e aprendizagem (.33) satura também no

fator competências profissionais e de conduta com um valor mais elevado (.42). Muito embora este constrangimento, entendemos mantê-lo na dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem atendendo ao seu conteúdo semântico.

A dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem explica 33% da variância total, a de competências profissionais e de conduta 12% e a dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa 10%.

Fidelidade

Os resultados da consistência interna, avaliada pelo cálculo do coeficiente *Alfa de Cronbach*, que se apresentam no Quadro 10, apresentam um valor aceitável nas dimensões desenvolvimento do ensino e da aprendizagem ($\alpha=.68$), e um valor fraco nas dimensões competências profissionais e de conduta ($\alpha=.57$) e na dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa ($\alpha=.44$). Para a escala total o valor encontrado foi um coeficiente *Alfa de Cronbach* de .70, um valor aceitável.

Em suma, a partir da análise da estrutura, podemos dizer que o modelo de três dimensões, a Escala de Competência Percebida do Professor possui qualidades psicométricas aceitáveis.

2º Momento

Validade – Análise Fatorial Confirmatória

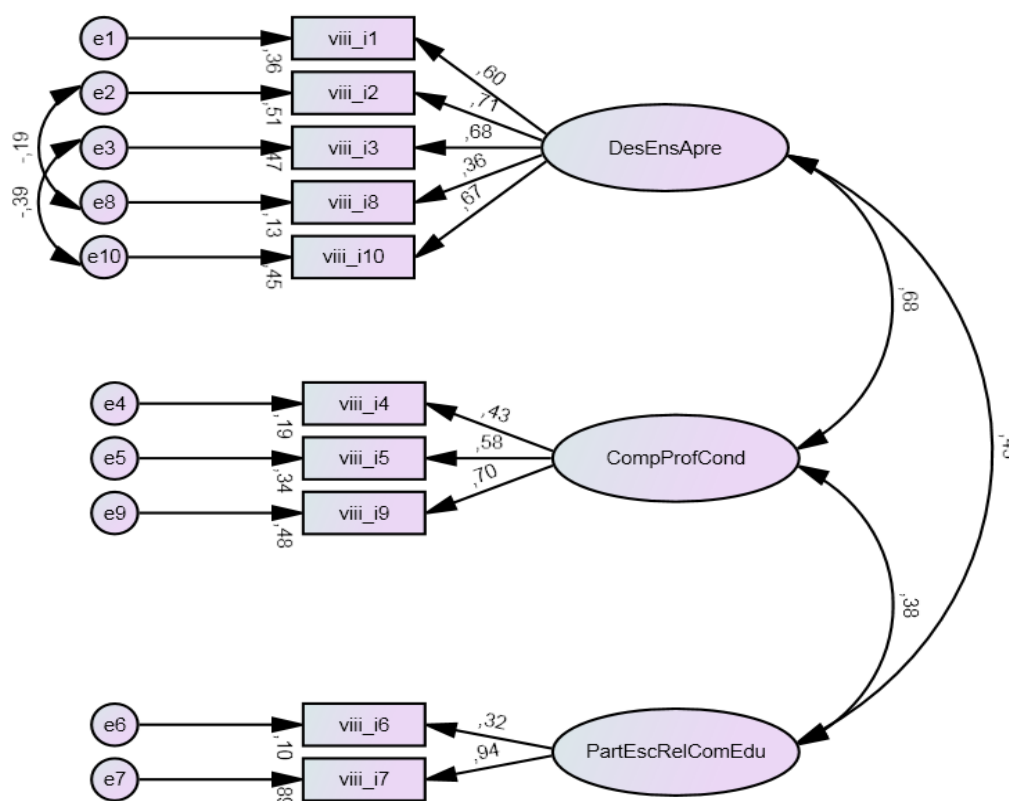
A Análise Fatorial Confirmatória ao modelo da Escala de Competência Percebida do Professor revelou uma boa qualidade de ajustamento ($\chi^2/df=1.661$; CFI=.944; GFI=.953; RMSEA=.059), depois de correlacionados os erros de medida dos itens 2, 3, 8 e 10 da dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, suportando a validade fatorial do modelo testado.

É de realçar que todos os itens apresentaram pesos fatoriais elevados ($\lambda \geq .50$), o que, segundo Kline (1998), revela associações elevadas desses itens às dimensões respetivas, à exceção do item 8 (.36), item 4 (.43) e item 6 (.32).

Este modelo da Escala de Competência Percebida do Professor, constituída por 10 itens e três dimensões, pode ser observado na Figura 14.

Figura 14.

Representação do modelo da Escala de Competência Percebida do Professor (estudo1)



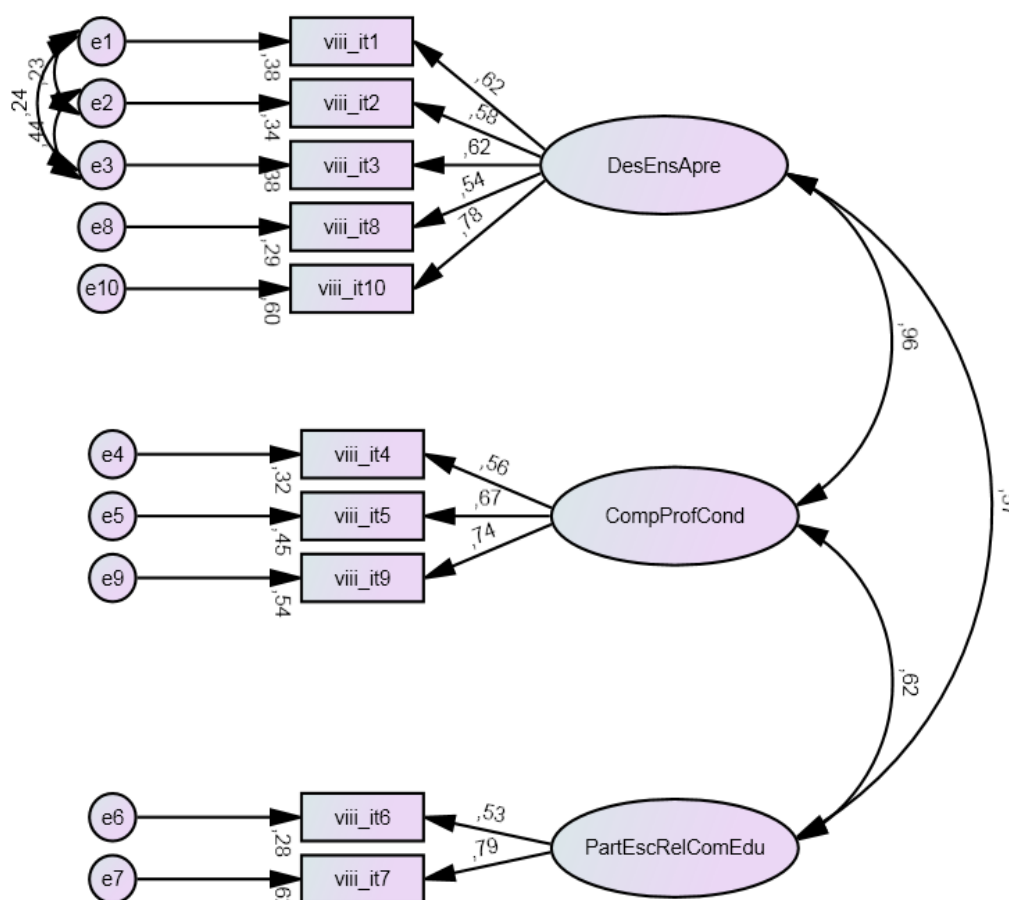
DesEnsApre – Desenvolvimento do ensino e aprendizagem; CompProfCond – Competências profissionais e de conduta; PartEscRelComEdu – Participação na escola e relação com a comunidade educativa.

Resultados do 2º Estudo

Validade – Análise Fatorial Confirmatória

Na Figura 15 apresenta-se o modelo tridimensional da Escala de competência percebida do professor.

Figura 15. Representação do modelo final da Escala de Competência Percebida do Professor (estudo 2)



DesEnsApre – Desenvolvimento do ensino e aprendizagem; CompProfCond – Competências profissionais e de conduta; PartEscRelComEdu – Participação na escola e relação com a comunidade educativa.

Depois de correlacionados os erros de medida dos itens 1, 2 e 3, da dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, foi possível obter uma boa qualidade de ajustamento ($\chi^2/df=2,874$; CFI=.963; GFI=.963; RMSEA=.065), suportando a validade fatorial do modelo. Todos os itens apresentam pesos fatoriais elevados ($\lambda \geq .50$), revelando associações elevadas desses itens às dimensões respetivas (Kline, 1998).

Fidelidade

Neste segundo estudo, a consistência interna ao modelo da Escala de Competência Percebida do Professor, estimada pelo método de *Alpha de Cronbach*, revelou uma fiabilidade satisfatória, tendo-se obtido um valor $\alpha = .79$ na dimensão

desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, um valor $\alpha = .68$ na dimensão competências profissionais e de conduta e um valor $\alpha = .57$ na dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa, um valor menos satisfatório ao que não deve ser alheio o facto de incluir apenas dois itens. Para a escala total obteve-se um valor $\alpha = .82$.

Considerações Finais

Na generalidade, os resultados obtidos nos dois estudos efetuados ao modelo testado da Escala de Competência Percebida do Professor revelaram índices satisfatórios de validade fatorial. No que diz respeito à consistência interna de cada um dos fatores da escala, no segundo estudo, o primeiro fator, “Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, apresenta valores aceitáveis ($\alpha = .79$) enquanto os dois restantes, apesar de se situarem abaixo do valor de referência de .70, podem considerar-se como não sendo demasiado maus ($\alpha = .68$ no fator “competências profissionais e de conduta” e um valor $\alpha = .57$ no fator “Competências profissionais e de conduta”), tendo em consideração que: i) o alfa de Cronbach é afetado pelo número de itens sobre o qual é calculado e que ii) os segundo e terceiro fatores são constituídos por três e dois itens, respetivamente.

Apesar dos valores mais baixos para a consistência interna do segundo e terceiro fatores, decidimos utilizá-los neste estudo, pelas razões acima aduzidas.

Escala de satisfação de necessidades básicas no trabalho do professor

Nesta secção apresenta-se a adaptação da escala “*Basic Need Satisfaction at Work*” (*BNSW*), de Ilardi et al. (1993) para professores. Esta escala é suportada pela Teoria da Autodeterminação (TAD). Como vimos no capítulo da revisão da literatura, trata-se de um quadro amplo para o estudo da motivação humana e da personalidade, que releva o facto de as necessidades psicológicas básicas serem inatas e universais. Para a TAD, a satisfação de três necessidades básicas - autonomia, competência e relacionamento - constitui um contexto ideal para a expressão das capacidades e competências pessoais e para a vivência de experiências de autodeterminação (Deci & Ryan, 2000).

O nosso principal objetivo é adaptar esta escala para poder ser utilizada com professores portugueses. Nesse sentido, num primeiro estudo testamos o modelo que respeita a estrutura da escala original (*BNSW*), constituída por três dimensões e 21 itens:

autonomia (7), competência (6), relacionamento (8). Num segundo estudo o modelo tridimensional foi reavaliado através de uma análise fatorial confirmatória e da consistência interna.

A *Basic Need Satisfaction on Work* (BNSW) integra um conjunto de escalas de necessidades psicológicas básicas, que avaliam a satisfação de necessidades em domínios específicos como, neste caso, o do trabalho e a vida em geral, tendo por suporte a TAD (Deci & Ryan, 1985b, 2000). Trata-se de uma escala multidimensional organizada em três dimensões – autonomia, competência e relacionamento.

A escala utilizada ficou assim constituída por 21 itens, distribuídos pelas três dimensões: autonomia – itens 1, 8 (r), 11, 16 (r), 19, 23 e 26 (e.g. “No trabalho, tenho liberdade para expressar as minhas ideias e opiniões.”); competência – itens 4 (r), 5, 14, 17, 20 (r) e 25 (r) (e.g. “No trabalho, as pessoas dizem-me que sou bom/boa naquilo que faço.”); relacionamento – itens 2, 7, 10 (r), 13, 21, 22 (r), 24 e 27 (e.g. “Tenho bom relacionamento com os meus/minhas colegas de trabalho.”). As repostas a todos os itens foram dadas numa escala de seis pontos, de 1 (Discordo Totalmente) a 6 (Concordo Totalmente).

Adaptação da escala para os professores

Em primeiro lugar, procedeu-se à tradução dos itens das escalas originais. Para tal, pediu-se a quatro professores, que lecionam a disciplina de língua inglesa em diferentes níveis de ensino, que procedessem aos pares à tradução dos vinte e sete itens, após uma breve explicação sobre o objetivo da escala (avaliar a satisfação dos professores face ao trabalho docente). Por seu lado, os investigadores levaram a efeito o mesmo trabalho. Assim, numa primeira fase, obtiveram-se três traduções para cada item.

Num segundo momento, um painel de cinco especialistas, professores e psicólogos, procederam à definição da versão final de cada um dos itens. Finalmente, foi-lhes também pedido que tivessem em consideração o conteúdo dos itens em relação às respetivas dimensões com o grau de ajustamento.

Chegou-se assim à versão final da escala a partir de uma avaliação unânime por parte dos especialistas e do nível de ajustamento, informalmente expresso, dos 21 itens às 3 dimensões da escala (Anexo 6).

Resultados do 1º Estudo

1º Momento

Validade – Análise Fatorial Exploratória

Dado que no nosso estudo o valor do teste de KMO foi superior a .6 e o valor do teste de *Bartlett* significativo, permitiu-nos proceder à AFE para o modelo testado KMO = .90; Teste *Bartlett* $p < .001$.

A versão original da escala continha 21 itens distribuídos teoricamente por três fatores: autonomia, competência e relacionamento. Para a seleção do número de fatores, foram considerados os três construtos acima enunciados, de acordo com o modelo original. A baixa comunalidade ($< .30$) dos resultados dos itens 8 (.22), 10 (.19) e 22 (.24) levou à sua retirada. Procedeu-se também à retirada do item 1, já que aparecia deslocado na dimensão competência, com peso fatorial de .74, ao invés de aparecer na dimensão autonomia. Por fim, e após proceder à análise da consistência interna desta solução inicial, verificámos que o item 4 apresentava um valor de correlação com a dimensão competência de .28, abaixo do valor mínimo recomendado (.30), o que levou à sua retirada. A versão final da escala de SNBTP ficou composta por 16 itens e três fatores latentes relacionados entre si, de acordo com o modelo original.

No Quadro 11, sintetizam-se os pesos fatoriais de cada item em cada um dos três fatores, os seus valores próprios (*eigenvalues*), a comunalidade de cada item e a percentagem de variância explicada por cada fator. Podemos verificar que todos itens, nos três fatores, apresentam pesos fatoriais elevados, com exceção do item 5, que apresenta um valor inferior a .40 na dimensão competência o que pode pôr em causa a sua manutenção na escala. O fator relacionamento explica 37.3 % da variância total, o fator autonomia 1.2% e o fator competência 8%. Ou seja, os três fatores explicam 55.5 % de variância total.

Adicionalmente, todas as comunalidades são elevadas, com a exceção do item 5 (.30), demonstrando que os três fatores extraídos são apropriados para descrever a estrutura correlacional entre os itens. Em relação ao item 5 resolvemos mantê-lo e aguardar os resultados da análise fatorial confirmatória.

Quadro 11

Análise fatorial exploratória (componentes principais com rotação oblíqua Promax) e alfas de Cronbach

Itens	Comunalidades	Matriz de Estrutura		
		F1	F2	F3
		Relacionamento	Autonomia	Competência
ix_it11	.512		.615	
ix_it16	.547		.732	
ix_it19	.486		.595	
ix_it23	.479		.598	
ix_it26	.700		.821	
ix_it5	.302			.388
ix_it14	.682			.811
ix_it17	.648			.790
ix_it20	.604			.463
ix_it25	.551			.600
ix_it2	.623	.784		
ix_it7	.521	.778		
ix_it13	.550	.778		
ix_it21	.532	.778		
ix_it24	.476	.595		
ix_it27	.610	.778		
Valor Próprio (eigenvalues)		5.960	1.639	1.221
Variância explicada		37.253 %	1.244 %	7.629
Alfa de Cronbach		.81	.78	.70

2º Momento

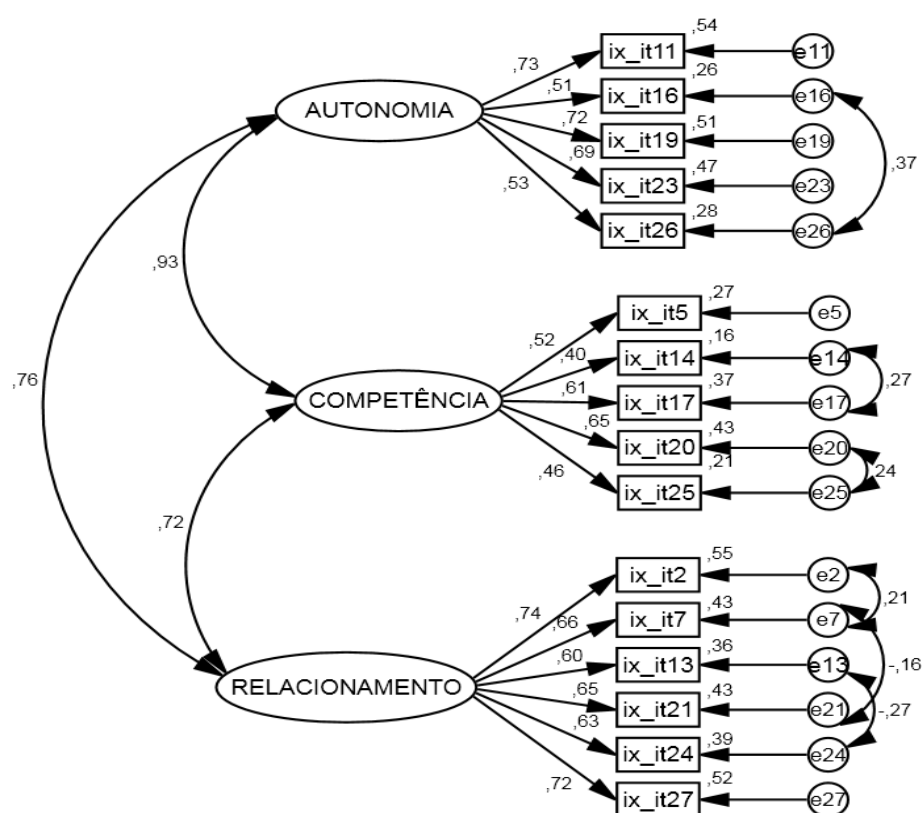
No segundo momento, a validade da escala de satisfação de necessidades básicas no trabalho do professor foi avaliada através de uma Análise Fatorial Confirmatória e a fidelidade através cálculo da consistência interna.

Validade – Análise Fatorial Confirmatória

Na Figura 16 apresenta-se o modelo tridimensional da escala de satisfação de necessidades básicas no trabalho do professor (SNBTP).

Figura 16

Representação do modelo da escala de satisfação de necessidades básicas no trabalho do professor (SNBTP)



Depois de correlacionados os erros de medida dos itens 16, 26, 14, 17, 20, 25, 2, 7, 13, 21, 24 e 27, distribuídos pelas três dimensões, foi possível obter uma boa qualidade de ajustamento ($\chi^2/df = 1.836$; CFI=.928; GFI=.901; RMSEA=.065), suportando a validade fatorial do modelo. Todos os itens apresentam pesos fatoriais elevados ($\lambda \geq .50$), o que revela associações elevadas desses itens às dimensões respectivas (Kline, 1998). Exceção feita ao item 14 (.40) e item 25 (.46) que apresentam valores

moderados.

O facto do item 5 apresentar um peso fatorial de .50 suporta a decisão de o manter na escala, ficando assim esclarecida a dúvida surgida na sequência da análise fatorial exploratória do 1º estudo.

Fidelidade

A consistência interna da escala de SNBTP, estimada pelo método de Alpha de Cronbach, revelou uma fiabilidade satisfatória. Obteve-se um valor $\alpha=.70$ na dimensão competência, um valor $\alpha=.78$ na dimensão autonomia e um valor $\alpha=.81$ na dimensão relacionamento.

Resultados do 2º Estudo

Neste segundo estudo, reavaliámos a escala de satisfação de necessidades básicas no trabalho do professor (SNBTP), constituído por três dimensões: autonomia, competência e relacionamento, através de uma análise fatorial confirmatória e da consistência interna, recorrendo ao método descrito no segundo momento do 1º estudo.

Validade – Análise Fatorial Confirmatória

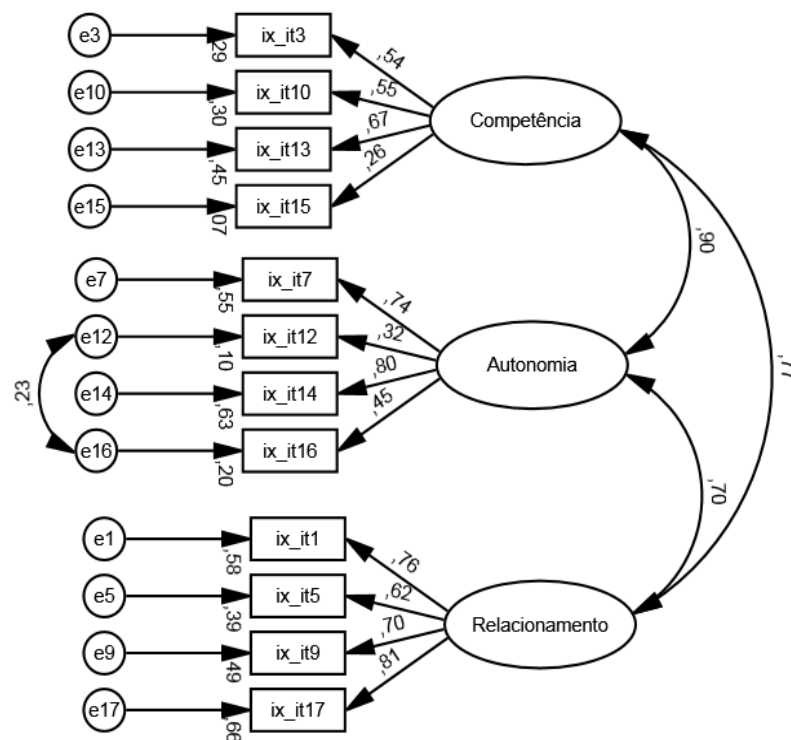
Na Figura 17 apresenta-se o modelo tridimensional da escala de satisfação de necessidades básicas no trabalho do professor (SNBTP).

Depois de correlacionados os erros de medida dos itens 16 e 12, pertencentes à dimensão autonomia, foi possível obter uma boa qualidade de ajustamento ($\chi^2/df=2,852$; CFI=.943; GFI=.938; RMSEA=.064), suportando a validade fatorial do modelo.

Por sua vez, com exceção dos itens 15 (.26), 12 (.32) e 16 (.45), todos os itens apresentam pesos fatoriais elevados ($\lambda \geq .50$), o que revela associações elevadas desses itens às dimensões respetivas (Kline, 1998).

Figura 17

Representação do modelo final da escala de satisfação de necessidades básicas no trabalho do professor (SNBTP)



Fidelidade

Neste segundo estudo, a consistência interna da escala de SNBTP, estimada pelo método de Alpha de Cronbach, revelou uma fiabilidade satisfatória, exceto na dimensão competência. Obteve-se um valor $\alpha=.56$ na dimensão competência, um valor $\alpha=.69$ na dimensão autonomia e um valor $\alpha=.81$ na dimensão relacionamento.

Considerações Finais

Na generalidade, os resultados obtidos, no primeiro estudo, revelaram índices satisfatórios de validade fatorial e fiabilidade para a escala de satisfação de necessidades básicas no trabalho do professor.

O mesmo aconteceu no segundo estudo relativamente ao modelo testado, com a exceção do fraco resultado obtido na consistência interna da dimensão competência. Pode, portanto, ser utilizada com alguma margem de confiança na avaliação das necessidades psicológicas básicas dos professores de autonomia e relacionamento. Por

sua vez, dada a discrepância verificada nos valores da consistência interna na dimensão competência do 1º estudo ($\alpha=.70$) para o 2º estudo ($\alpha=.56$), este último valor não aceitável, optamos por não utilizar a dimensão competência nesta investigação.

Escala de compromisso com a escola e escala de compromisso com a profissão

Nesta parte descrevemos os procedimentos relativos à construção e validação de dois instrumentos – a Escala de Compromisso do Professor com a Escola e a Escala de Compromisso do Professor com a Profissão - cuja finalidade é avaliar, no âmbito da nossa investigação, o compromisso do professor com a escola e o seu compromisso com a profissão, duas das dimensões estruturais do compromisso do professor. Antes, porém, fazemos uma breve resenha dos instrumentos mais utilizados no âmbito da avaliação do compromisso.

Instrumentos utilizados no âmbito da avaliação do compromisso

Os tipos de instrumento mais utilizado no contexto organizacional para medir o compromisso têm sido os questionários. Um dos primeiros instrumentos utilizados para medir o compromisso foi o proposto por Mowday, Steers e Porter (1979). Estes autores, a partir da sua teoria, propuseram o Questionário de Comprometimento Organizacional, constituído por 15 itens, destinado a medir os três aspetos do compromisso. De acordo com Wasti (2004), desde o final dos anos setenta e durante a década de oitenta este questionário foi intensamente aplicado, muito embora as críticas relacionadas com a utilização de alguns itens que estariam mais relacionados com as consequências do compromisso – e.g., a intenção de abandonar a organização – do que com o compromisso em si. Na tentativa de melhor operacionalizar o conceito de compromisso organizacional outras medidas foram desenvolvidas, por exemplo: o *Organizational Commitment* (Cook & Wall, 1980), o *Organizational Commitment Scale* (Balfour & Wechsler, 1996) e o *Organizational Commitment* (Jaros, Jermier, Koehler & Sincich, 1993). Contudo, com o surgimento do “modelo das três componentes” (*Three-Component Model of Organizational Commitment*), de Meyer e Allen (1991, 1997), que tem recebido o reconhecimento da comunidade científica, a escala *Affective, Normative and Continuance Commitment* (Meyer & Allen, 1991; 1997) passou a assumir um papel hegemónico na avaliação do compromisso organizacional. Na última versão da escala de Meyer e Allen (1997), as escalas foram revistas passando a ser constituídas por seis

itens para a escala afetiva (*Affective Commitment Scale*), sete para a instrumental (*Continuance Commitment Scale*) e seis para a normativa (*Normative Commitment Scale*). A resposta é dada numa escala de tipo Likert de 7 pontos, na qual (1) corresponde a “Discordo Totalmente” e (7) a “Concordo Totalmente”. Meyer e Allen (1997) encontraram os seguintes valores de coeficientes *Alpha de Cronbach*: 0,85 para a escala afetiva, 0,79 para a instrumental e 0,73 para a normativa.

No contexto português as duas versões mais utilizadas têm sido a adaptação da escala *Affective, Normative and Continuance Commitment* (Meyer & Allen, 1997) de Nascimento, Lopes e Salgueiro (2008) e um instrumento desenvolvido por Rego, Cunha e Souto (2007) em que utilizaram itens retirados das duas versões da mesma escala.

No contexto educacional, o principal instrumento utilizado na recolha de dados tem sido o questionário (Cheng, 1999; Huber, 1999; Shann, 1998; Singh & Billingsley, 1998; Tyree, 1996; Watson & Hatton, 2002; Young, 1999). Contudo, alguns destes estudos utilizaram os dados inicialmente recolhidos também com outras finalidades (e.g., área administrativa) e debruçaram-se especificamente sobre os indicadores relativos ao compromisso do professor (Huber, 1999; Singh & Billingsley, 1998; Tyree, 1996). Outros estudos, desenvolvidos por Celep (2001), Shann (1998), Tsui e Cheng (1999) e Yong (1999), utilizaram questionários construídos especificamente para medir o compromisso do professor.

Outro dos instrumentos utilizado pelos investigadores na recolha de dados para estudar o compromisso do professor tem sido a entrevista semidiretiva, mas de forma muito mais reduzida (Nias, 1981; Shann, 1998; Crosswell, 2006).

Em suma, a esmagadora maioria das investigações sobre o compromisso do professor utilizou questionários na recolha de dados.

O aperfeiçoamento dos instrumentos de medida continua a revelar-se como um tema de interesse para a investigação, persistindo a discussão concetual à volta do conceito, principalmente quanto à questão da sua dimensionalidade. Relativamente a este aspeto, Solinger, Olffen e Roe (2008) acalentaram o debate ao afirmarem de forma devidamente fundamentada que esta questão não está resolvida, criticando o modelo hegemónico das três componentes, em defesa de um visão unidimensional do compromisso.

Escala de compromisso do professor com a escola

A escala de compromisso do professor com a escola baseia-se em duas escalas de compromisso organizacional adaptadas para o contexto português, por Rego, Cunha e Souto (2007) e Nascimento, Lopes e Salgueiro (2008), a partir da escala *Affective, Normative and Continuance Commitment* (Allen & Meyer, 1991; Meyer & Allen, 1997). Esta escala é suportada pelo “modelo das três componentes” (*Three-Component Model of Organizational Commitment*) de Meyer e Allen (1991, 1997).

Apesar de inicialmente o compromisso ter sido abordado como um constructo unidimensional (Mowday et al., 1982), estudos mais recentes apontam para a sua multidimensionalidade (e.g., Meyer & Allen, 1991, 1997; Meyer et al., 2002; Rego et al., 2007). Podemos mesmo afirmar que essa multidimensionalidade explica melhor a compreensão do comportamento individual em determinado contexto organizacional (Meyer & et al., 2002). Neste modelo, o compromisso assume simultaneamente uma dimensão afetiva, que consiste numa ligação emocional (identificação e envolvimento da pessoa com a organização), uma dimensão instrumental (ponderação dos custos associados ao abandono da organização) e uma dimensão normativa (obrigação de continuar). Por isso, e de acordo com este modelo, podemos referir que os professores se comprometem com a escola através de relações de tipo emocional (dimensão afetiva), de relações transacionais suportadas num investimento pessoal tendo em vista um determinado retorno (dimensão instrumental) e de um sentimento de um dever moral para com a escola (compromisso normativo). Assim sendo, os professores com um compromisso afetivo elevado estão entusiasmados com o trabalho que realizam e expressam interesse em contribuir para o sucesso da organização escolar, (Allen & Meyer, 1996; Meyer & Allen, 1997; Meyer & Herscovitch, 2001; Meyer et al., 2004), não perspetivando a sua saída da escola (Meyer et al., 2002). Um elevado compromisso instrumental implica que os professores se vão esforçar no seu trabalho, tendo em vista unicamente a realização dos seus objetivos pessoais - manutenção do emprego, remuneração, promoção, elevados custos associados à mudança ou ausência de alternativas -, permanecendo na organização enquanto não tiverem alternativas, ou devido aos custos associados a uma mudança serem elevados (Meyer & Allen, 1997; Meyer & Herscovitch, 2001; Meyer et al., 2004). Os professores com um elevado compromisso normativo sentem que têm uma responsabilidade moral para com a organização escolar. Esse sentimento de responsabilidade leva-os a realizarem de forma competente o seu trabalho. Falta-lhes, todavia, o entusiasmo e o empenho. Enquanto

esse sentimento de obrigação moral for suficientemente forte o professor não abandonará a escola (Meyer & Allen, 1997; Meyer et al., 2004).

Adicionalmente, o modelo tridimensional parte do pressuposto que as três dimensões do compromisso são independentes entre si (Meyer & Allen, 1997; Meyer et al., 2002). Contudo, vários estudos têm evidenciado relações significativas entre elas. Por exemplo, Meyer e Allen (2002) encontraram uma correlação .63 entre a dimensão afetiva e a dimensão normativa e Rego et al. (2007) uma correlação de .43. Já Nascimento, Albino e Salgueiros (2008) obtiveram uma correlação de -.04. Estas evidências não levaram os autores a mudar de opinião, tendo optado por mantê-las independentes entre si (Meyer & Allen, 1997; Meyer et al., 2002).

Relativamente à relação entre a dimensão afetiva e a dimensão instrumental, Meyer et al. (2002) encontraram uma correlação de .05 e Rego et al. (2007) uma relação de -.09. Inversamente, Makanjee, Hartzer e Uys (2006), num estudo realizado na África do Sul, obtiveram uma correlação de .43. Noutro estudo, Rego e Souto (2004) obtiveram na relação entre as duas variáveis uma correlação de -.27 para a uma amostra brasileira e uma correlação de -.24 para uma amostra portuguesa, em consonância com a relação encontrada por Nascimento, Albino e Salgueiros (2008), de -.51. Finalmente, quanto à relação da dimensão normativa com a dimensão instrumental, os estudos apontam para uma fraca relação entre elas. Por exemplo, Meyer et al. (2002) encontraram uma correlação de .16 entre elas, e Rego et al. (2007) uma correlação de .17. Contra a corrente, Makanjee, Hartzer e Uys (2006) obtiveram uma correlação de .43, em linha com o estudo de Nascimento, Albino e Salgueiros (2008) em que a correlação foi de .40.

Na versão final da escala de Meyer e Allen (1997), as três subescalas foram revistas passando a dimensão afetiva a incluir seis itens, sete a dimensão instrumental e seis a dimensão normativa. Acresce que a Escala de Comprometimento Instrumental foi profundamente revista e alterada, tendo sido proposta uma nova formulação dos itens. As três subescalas apresentam uma consistência interna aceitável.

Na adaptação portuguesa desta escala, realizada por Nascimento, Albino e Salgueiros (2008), os resultados obtidos permitiram identificar uma dimensão afetiva, uma dimensão normativa e uma instrumental do compromisso organizacional, conforme o estabelecido pelos autores da escala. No entanto, os resultados não permitiram a validação do modelo, na medida em que foi encontrada uma estrutura de relações entre as três componentes que não está em consonância com a do quadro teórico e empírico

estabelecido. Por fim, os resultados permitiram validar as três escalas, depois da eliminação de três dos itens originais.

O instrumento de compromisso organizacional desenvolvido e validado por Rego, Cunha e Souto (2007) é constituído por 11 itens. Estes itens na sua maioria foram recolhidos de Allen e Meyer (1991) e Meyer e Allen (1997). O instrumento foi aplicado a duas amostras, uma portuguesa e outra brasileira. A análise confirmatória da escala permitiu-lhes chegar a uma solução final de três componentes, com um bom nível de ajustamento.

Para a escolha dos itens para Escala de Compromisso do Professor com a Escola, no início foi feita uma análise detalhada às três dimensões das duas escalas e respetivos itens (31), por um painel de cinco especialistas, professores e psicólogos, que tiveram em consideração o grau de ajustamento do conteúdo dos itens às respetivas dimensões em estudo e ao peso fatorial dos itens nas respetivas dimensões, obtidos pelos autores nos seus estudos. Após, a reescrita dos 9 itens escolhidos, tendo em consideração o contexto escolar, chegou-se à versão inicial da Escala de Compromisso do Professor com a Escola (Anexo 7). Esta versão da Escala de Compromisso do Professor com a Escola ficou constituída por 9 itens, distribuídos pelas três dimensões: Compromisso Afetivo – itens 1; 4; 7 (e.g., «Ficaria muito feliz em passar o resto da minha carreira nesta escola.»); Compromisso Normativo – itens 2; 5; 8 (e.g., «Neste momento, não deixaria a minha escola porque sinto obrigações para com as pessoas que aqui trabalham.»); Compromisso Instrumental – itens 3; 6; 9 (e.g., «Mantenho-me nesta escola porque sinto que tenho poucas oportunidades noutras escolas»). As repostas aos itens são dadas numa escala de seis pontos, de 1 (Discordo Totalmente) a 6 (Concordo Totalmente).

Resultados do 1º Estudo

1º Momento

Validade – Análise Fatorial Exploratória

Os dados obtidos permitiram proceder à Análise Fatorial Exploratória (AFE) para o modelo testado - KMO = .758; Teste Bartlett $p < .001$.

A AFE, pelo método das componentes principais, seguida de uma rotação oblíqua *promax* dos fatores, revelou um bom ajustamento à estrutura teórica (62,513% da variância explicada). Adicionalmente, todas as comunalidades apresentam valores

elevadas, com a exceção do item 9 (.32), o que demonstra que os três fatores extraídos são apropriados para descrever a estrutura correlacional entre os itens.

Por outro lado, no Quadro 12, sintetizam-se os pesos fatoriais de cada item em cada um dos três fatores, os seus valores próprios (*eigenvalues*). Podemos verificar que todos itens, nos três fatores, apresentam pesos fatoriais elevados.

Quadro 12

Análise fatorial exploratória (componentes principais com rotação oblíqua Promax) e alfas de Cronbach

Itens	Comunalidades	Matriz de Estrutura		
		F1	F2	F3
		Compromisso Afetivo	Compromisso Normativo	Compromisso Instrumental
it 4	.703	.838		
it 7	.662	.808		
it 1	.676	.793		
it 5	.719		.813	
it 8	.654		.806	
it 2	.635		.791	
it 3	.673			.812
it 6	.591			.645
it 9	.315			.504
Valor Próprio (<i>eigenvalues</i>)		3.052	1.407	1.168
Variância explicada		33.910	15.630	12.973
Alfa de Cronbach		.78	.74	.36

A dimensão do compromisso afetivo explica 34 % da variância total, a do compromisso normativo 16% e a dimensão do compromisso instrumental 13%.

Fidelidade

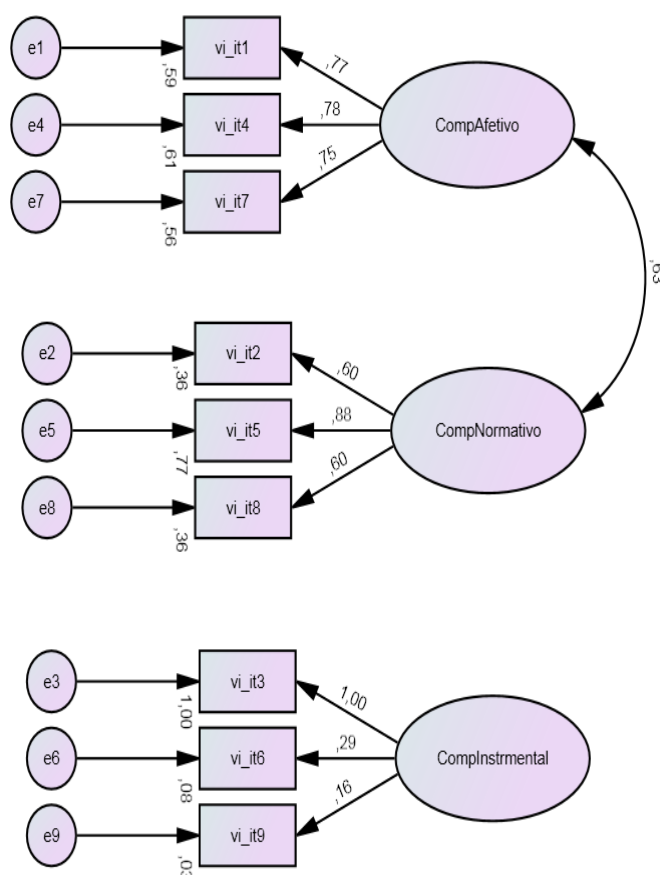
Os resultados da consistência interna, avaliada pelo cálculo do coeficiente Alfa de Cronbach, que se apresentam no Quadro 12, apresentam valores moderados para as dimensões compromisso afetivo ($\alpha=.78$), compromisso normativo ($\alpha=.74$) e fracos no compromisso instrumental ($\alpha=.36$), o que pode eventualmente inviabilizar a utilização

desta dimensão na nossa investigação. Em suma, a fraca consistência interna da dimensão compromisso instrumental ($\alpha=.36$) poderia comprometer a sua utilização na nossa investigação. Contudo, aguardámos pela AFC para tomar uma decisão definitiva, que poderá passar pelo aumento do número de itens na dimensão instrumental.

2º Momento

A Análise Fatorial Confirmatória realizada ao modelo da escala de compromisso do professor com a escola revelou que os índices de ajustamento do modelo são adequados ($\chi^2/df=1.562$; CFI=.963; GFI=.954; RMSEA=.054), Figura 18.

Figura 18. Índices de ajustamento e representação do modelo da escala de compromisso do professor com a escola



CompAfetivo – Compromisso afetivo; CompNormativo – Compromisso normativo; CompInstrumental – Compromisso instrumental

Resultados do 2º estudo

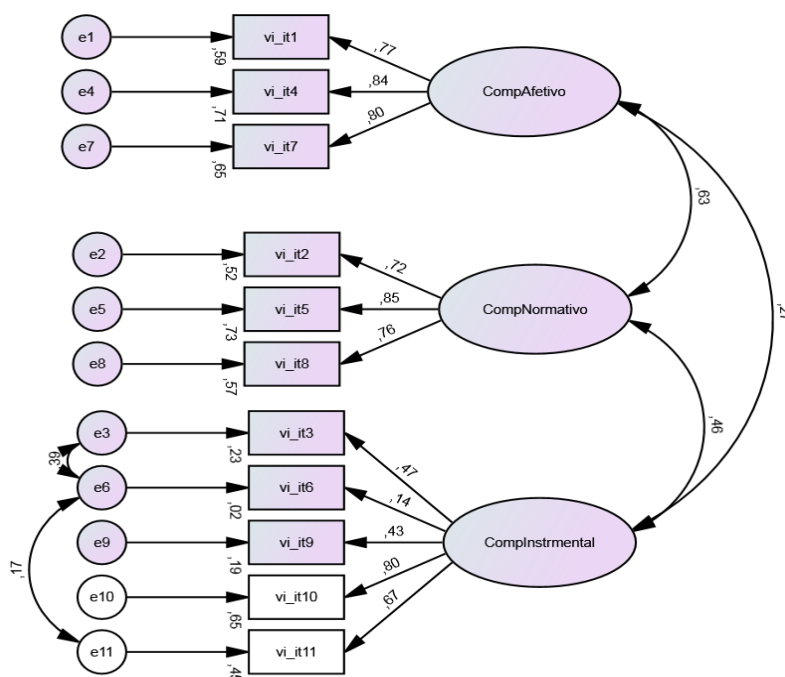
Antes de procedermos ao estudo da validade e fidelidade à escala de compromisso do professor com a escola, constituída por 3 dimensões e três itens por

dimensão, acrescentámos dois itens à dimensão compromisso instrumental, com o propósito de melhorar as características psicométricas da escala. Assim sendo, foram acrescentados os itens 9, «Muito da minha vida seria afetada se decidisse sair desta escola neste momento», e 10 «Neste momento, seria materialmente muito penalizante para mim sair desta escola, mesmo que o pudesse fazer», à dimensão instrumental. Estes dois itens foram retirados e reescritos da dimensão instrumental da escala de compromisso organizacional de Rego, Cunha e Souto (2007).

Validade – Análise Fatorial Confirmatória

A Análise Fatorial Confirmatória ao modelo da Escala de compromisso do professor com a escola revelou uma razoável qualidade de ajustamento, depois de correlacionados os erros de medida dos itens 3, 6 e 11. É de salientar que todos os itens apresentaram pesos fatoriais elevados ($\lambda \geq .50$), com exceção dos itens 3 (.47), 6 (.14) e 9 (.43) da dimensão compromisso instrumental. O modelo da Escala de compromisso do professor com a escola, constituída por 11 itens e três dimensões, pode ser observado na Figura 19.

Figura 19. Índices de ajustamento e representação do modelo da escala de compromisso com a escola



CompAfetivo – Compromisso afetivo; CompNormativo – Compromisso normativo; CompInstrumental – Compromisso instrumental

Fidelidade

A consistência interna à escala de compromisso do professor com a escola, avaliada pelo cálculo do coeficiente Alfa de Cronbach, apresenta valores moderados elevados nas dimensões compromisso afetivo ($\alpha=.84$) e compromisso normativo ($\alpha=.82$) e um valor satisfatório na dimensão compromisso instrumental ($\alpha=.69$).

Comparando os dados obtidos na consistência interna, no âmbito de outras investigações realizadas, que se apresentam no Quadro 13, verificamos que os valores obtidos no segundo estudo são bastante semelhantes, nas dimensões compromisso afetivo, compromisso normativo, apesar de inferiores na dimensão compromisso instrumental. Verificou-se, assim, uma melhoria acentuada nos resultados do primeiro para o segundo estudo relativamente ao valor da consistência interna da dimensão compromisso instrumental, de $\alpha=.36$ para $\alpha=.69$.

Quadro 13

Dados comparativos, alfas de Cronbach, no âmbito da validação da Escala de Compromisso Organizacional

	F1	F2	F3
	Compromisso	Compromisso	Compromisso
	Afetivo	Normativo	Instrumental
Meyer e Allen (1997) (19itens)	.85	.73	.79
Meyer et al. (2002) (19 itens)	.82	.73	.76
Rego et al. (2007) (11 itens)	.85	.76	.86
Nascimento, Lopes e Rodrigues (2008) (17 itens)	.91	.84	.91
Modelo final_Estudo 1 (9 itens)	.78	.74	.36
Modelo final_Estudo 2 (11 itens)	.84	.82	.69

Considerações finais

A estrutura proposta de três dimensões é corroborada pelos dados obtidos na análise fatorial exploratória do primeiro estudo e confirmatória do segundo estudo, na medida em que estas revelaram um bom ajustamento dos dados à estrutura teórica testada, em consonância com a estrutura fatorial equivalente à versão original da escala *Affective, Normative and Continuance Commitment* (Allen & Meyer, 1991; Meyer & Allen, 1997), da adaptação de Nascimento, Lopes e Salgueiro (2008) para a população portuguesa, e do instrumento desenvolvido por Rego, Cunha e Souto (2007), a partir de itens retirados das duas versões da mesma escala (Allen & Meyer, 1991; Meyer & Allen, 1997). Ou seja, os resultados sugerem que o compromisso do professor com a escola, avaliado pela Escala do compromisso do professor com a escola, são adequadamente representados pelas dimensões compromisso afetivo, compromisso normativo e instrumental, mau grado o comportamento dos itens 3, 6 e 9 da dimensão instrumental.

Em síntese, os resultados obtidos no modelo testado da Escala de Compromisso do Professor com a Escola, revelaram índices satisfatórios de validade fatorial e fiabilidade, confirmando o modelo de Meyer e Allen (1991, 1997), apoiando o seu uso na avaliação do compromisso do professor com a escola.

Escala de compromisso do professor com a profissão

A escala de compromisso do professor com a profissão baseia-se no pressuposto de que o professor está identificado e satisfeito com sua profissão, independentemente da escola onde exerce a sua atividade, o que o leva a investir no desenvolvimento das suas competências e a não desistir da sua profissão (Colarelli & Bishop, 1990; Firestone & Rosenblum, 1988; Meyer, Allen & Topolnytsky, 1998; Somech & Bogler, 2002).

Para medir o compromisso do professor com a sua profissão, ligado às emoções positivas para com a profissão e ao desejo de permanecer na mesma – Escala de Compromisso do Professor com a Profissão - utilizámos três itens que integram a escala *Motivation to leave the teaching profession*, de Skaalvik e Skaalvik (2011). Trata-se de uma escala unidimensional, cujos os itens, formulados na negativa, têm a seguinte formulação: “*I wish I had a different job to being a teacher*”, “*If I could choose over again I would not be a teacher*”, e “*I often think of leaving the teaching*

profession.” As respostas são dadas numa escala de seis pontos de “*Completely disagree*” (1) a “*Completely agree*” (6). A consistência interna da escala obtida pelos autores, medida pelo *Alfa de Cronbach*, foi de .92.

Adaptação da Escala de compromisso do professor com a profissão (Motivation to leave the teaching profession scale)

Tradução

Para a adaptação da escala *Motivation to leave the teaching profession*, de Skaalvik & Skaalvik (2011), o primeiro passo foi a tradução dos itens. Para tal, pedimos a quatro professores, que lecionam a disciplina de língua inglesa em diferentes níveis de ensino, que procedessem aos pares à tradução dos itens, após uma breve explicação sobre o objetivo da escala. Por seu turno, os investigadores levaram a efeito o mesmo trabalho. Obtiveram-se assim três traduções para cada item.

De seguida, um painel de cinco especialistas, professores e psicólogos, procederam à definição da versão final de cada um dos itens. Foi-lhes também pedido que tivessem em consideração o conteúdo dos itens e o grau de ajustamento em relação ao objetivo da escala. A partir de uma avaliação unânime por parte dos especialistas relativamente ao nível de ajustamento dos três itens ao objetivo da escala, informalmente expresso, chegou-se à versão final da escala (Anexo 8).

Formato da escala

Quanto ao formato da escala, os itens foram respondidos e cotados numa escala de Likert (1= Discordo Totalmente; 6=Concordo Totalmente), de forma similar à escala original e em sintonia com as outras escalas utilizadas no nosso estudo.

Resultados do 1º Estudo

1º Momento

Validade – Análise Fatorial Exploratória

Os dados obtidos permitiram proceder à Análise Fatorial Exploratória (AFE) para o modelo testado - KMO = .693; Teste *Bartlett* $p < .001$. A AFE, pelo método das componentes principais, seguida de uma rotação oblíqua *promax*, revelou um bom ajustamento à estrutura teórica (77% da variância explicada). Acresce, que todas as

comunalidades são elevadas, o que demonstra que o fator extraído é apropriado para descrever a estrutura correlacional entre os itens.

No Quadro 13, sintetizam-se os pesos fatoriais de cada item, os seus valores próprios (*eigenvalues*), a comunalidade de cada item e a percentagem de variância explicada pelo fator.

Quadro 13

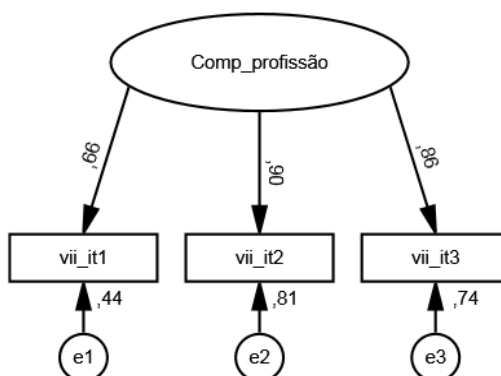
Análise fatorial exploratória (componentes principais com rotação oblíqua Promax) e alfas de Cronbach da escala de compromisso do professor com a profissão

Itens	Comunalidades	Matriz da Estrutura
		F1
1	.662	.814
2	.829	.911
3	.808	.899
Valor Próprio		2.300
% Variância explicada		76.653
Alfa de Cronbach		.85

2º Momento

A Análise Fatorial Confirmatória realizada ao modelo da escala de compromisso do professor com a profissão revelou que os índices de ajustamento do modelo são adequados (CFI=1.00; GFI=1.00), Figura 20.

Figura 20. Representação do modelo da escala de compromisso do professor com a profissão



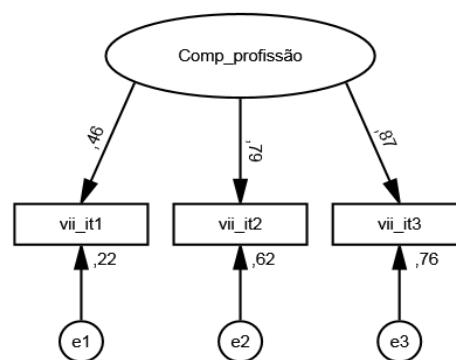
Fidelidade

A análise da consistência interna foi avaliada pelo cálculo do coeficiente *Alfa de Cronbach*. O resultado da consistência interna, ver Quadro 13, apresenta um valor elevado ($\alpha=.85$), mas inferior ao valor obtido na escala original ($\alpha=.92$).

Resultados do 2º Estudo

Na figura 21 apresenta-se a representação do modelo da escala de compromisso do professor com a profissão. A AFC efetuada ao modelo da escala unidimensional de compromisso do professor com a profissão revelou que os índices de ajustamento do modelo são adequados (CFI=1.00; GFI=1.00).

Figura 21. Representação do modelo da escala de compromisso do professor com a profissão



Fidelidade

O resultado da consistência interna, avaliada pelo cálculo do coeficiente *Alfa de Cronbach*, revelou um valor satisfatório ($\alpha=.74$),

Considerações Finais

O estudo das qualidades psicométricas da escala de compromisso do professor com a profissão revelou que a escala apresenta razoáveis qualidades psicométricas, sendo corroborada a sua estrutura unidimensional pelos dados resultantes da AFE e AFC. Atendendo a que os resultados obtidos revelaram índices satisfatórios de validade fatorial e fiabilidade, podemos concluir que a escala é adequada para ser utilizada com professores.

Síntese

Do que foi dito ao longo deste capítulo, dedicado aos processos relativos de construção e/ou adaptação e validação dos sete instrumentos de medida utilizados na recolha de dados, é possível extrair algumas ilações.

As análises efetuadas à escala de orientação ética do professor permitiram o emergir de duas dimensões de avaliação: a orientação ética da justiça e a orientação ética do cuidado, de acordo com o modelo teórico subjacente suportado nas teorias da ética da justiça e da ética do cuidado. Os resultados obtidos nos dois estudos efetuados ao modelo da escala de orientação ética do professor revelaram índices satisfatórios de validade fatorial e fiabilidade, comprovando a sua adequação para ser utilizada na avaliação da orientação ética dos professores. Dada a escassez de instrumentos do tipo quantitativo neste domínio, a escala de orientação ética do professor surge como uma nova possibilidade de avaliação da orientação ética do professor.

Os estudos realizados à escala de autoconceito profissional do professor permitiram obter resultados consistentes com o modelo original da *Teacher Self-Concept Evaluation Scale* (TSCES), desenvolvida por Villa e Calvete (2001) e com a versão portuguesa de Veiga et al. (2006). As análises efetuadas à escala apresentaram uma distribuição dos itens por uma estrutura multifatorial de seis dimensões - competência, relação alunos, relação colegas, satisfação, aceitação de riscos e iniciativas e autoaceitação - equivalente à versão original, com índices satisfatórios de validade fatorial e fiabilidade, em particular a versão testada de 24 itens. No que diz respeito à consistência interna, os resultados são menos favoráveis em relação aos da escala original nas dimensões aceitação de riscos e iniciativas e na dimensão autoaceitação. Contudo, quando comparados com os resultados obtidos no estudo de Veiga et al. (2006), com professores do ensino regular, os resultados são muito semelhantes. Todavia, a dimensão autoaceitação não será utilizada neste estudo.

No que se refere aos resultados obtidos nos dois estudos efetuados às qualidades psicométricas da escala de autoestima de Messer e Harter (1968) sugerem que a mesma apresenta razoáveis qualidades psicométricas para ser utilizada com professores. Nos dois estudos realizados foi possível corroborar a estrutura unidimensional da escala de autoestima. Apesar de na generalidade os resultados apresentados sustentarem a validade unifatorial da escala, um dos itens utilizados - o item 3 - revelou-se muito problemático, o que levou à sua remoção. Relativamente a fidelidade da escala, comparando os dados obtidos no âmbito das investigações de

Messer e Harter (1968) realizadas para a validação do *Adult Self-Perception Profile* e o modelo por nós testado no primeiro estudo e segundo estudo, podemos constatar que os valores obtidos na consistência interna da escala estão abaixo do modelo original, embora satisfatórios. Assim, os resultados obtidos no modelo testado da escala de autoestima global, versão com 5 itens, revelaram índices satisfatórios de validade fatorial e fiabilidade, sugerindo a sua adequação na utilização com professores.

Das investigações realizadas com a escala de competência percebida do professor, construída com o aporte teórico do modelo de competências de Perrenoud (2000), emergirem três dimensões de autoavaliação de competências profissionais percebidas do professor, nomeadamente as competências relacionadas com o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, as competências relativas à profissão e à conduta do professor e as competências relacionadas com a participação do professor nas atividades da escola e no relacionamento com a comunidade educativa. Em termos globais, os resultados de validação apresentados permitem-nos considerar a escala de competência profissional percebida um instrumento válido e fiável para ser utilizada com os professores portugueses.

No que concerne à adaptação da escala de satisfação de necessidades básicas no trabalho do professor, na globalidade os resultados obtidos no primeiro estudo, o modelo testado da escala de satisfação de necessidades básicas no trabalho do professor revelou índices satisfatórios de validade fatorial e fiabilidade. O mesmo aconteceu no segundo estudo, comprovando a adequação da adaptação efetuada da escala *Basic Need Satisfaction on Work* (BNSW), tendo por suporte a TAD (Deci & Ryan, 1985b, 2000) para ser utilizada na avaliação das necessidades psicológicas básicas dos professores, mau grado o fraco resultado obtido na consistência interna da dimensão competência inviabilize a sua utilização neste estudo.

Relativamente à escala de compromisso do professor com a escola, a estrutura proposta de três dimensões foi corroborada pelos dados obtidos na análise fatorial exploratória do primeiro estudo e confirmatória do segundo estudo, na medida em que estas revelaram um bom ajustamento dos dados à estrutura teórica testada (Allen & Meyer, 1991; Meyer & Allen, 1997; Nascimento, Lopes & Salgueiro, 2008; Rego, Cunha & Souto, 2007). Desta forma, os resultados sugerem que o compromisso do professor com a escola é adequadamente representado pelas dimensões compromisso afetivo, compromisso normativo e instrumental avaliado pela escala de compromisso do professor. Deste modo, os resultados obtidos no modelo testado da escala de

compromisso do professor com a escola, revelaram índices satisfatórios de validade fatorial e fiabilidade, confirmando o modelo tridimensional de Meyer e Allen (1991, 1997), apoiando o seu uso na avaliação do compromisso do professor com a escola.

Finalmente, para avaliar o compromisso do professor com a profissão utilizámos três itens que integram a escala *Motivation to leave the teaching profession*, de Skaalvik e Skaalvik (2011). O estudo das qualidades psicométricas da escala de compromisso do professor com a profissão - designação por nós adotada nesta investigação - revelou que a escala apresenta razoáveis qualidades psicométricas, sendo corroborada a sua estrutura unidimensional pelas análises realizadas, cujos resultados revelaram índices satisfatórios de validade fatorial e fiabilidade.

Como pode ser observado no Quadro 14, as análises fatoriais confirmatórias realizadas a todas as escalas revelaram índices de ajustamento adequados: $\chi^2/df < .5$; GFI; CFI $\geq .9$; RMSEA $< .06$, exceto na dimensão compromisso normativo da escala compromisso com a escola .08 (Browne & Cudeck, 1993 sugerem que o valor de RMSEA deve situar-se abaixo de .08 e nunca ser superior a .1. Para o criador do índice, Steiger (1989), valores abaixo de .10 são bons e abaixo de .05 muito bons).

Por sua vez, as medidas revelaram também adequada consistência interna (Alfas de Cronbach $> .74$, com a exceção da dimensão instrumental do compromisso com a escola ($\alpha = .69$), mas dentro do aceitável, atendendo a que o valor mínimo de referência considerado foi .70).

Em termos globais, partindo dos resultados de validação apresentados, podemos considerar que as escalas estudadas apresentam características psicométricas adequadas - instrumentos válidos e fiáveis - para avaliar as autopercepções dos professores relativamente aos sete construtos em estudo: orientação ética, autoconceito profissional, competência profissional percebida, satisfação das necessidades básicas no trabalho (necessidade de autonomia e relacionamento), autoestima, compromisso do professor com a escola e o compromisso com a profissão.

Quadro 14

Índices de ajustamento e consistência interna das escalas estudadas (N=450)

ESCALAS	χ^2/df	GFI	CFI	RMSEA	Alfas de Cronbach
Orientação ética	3, 023	.90	.90	.06	.88
Autoconceito profissional	2.641	.90	.90	.06	.89
Competência profissional percebida	1.661	.95	.94	.05	.82
Satisfação de necessidades básicas no trabalho do professor	2, 852	.94	.94	.06	.69
					.81
Autoestima	3.877	.992	.992	.06	.76
Compromisso com a escola	4.100	.94	.93	.08	.84
					.82
					.69
Compromisso com a profissão	.00	1.00	1.00	.00	.74
CFI - <i>Comparative Fit Index</i> ; GFI - <i>Goodness of Fit Index</i> ; RMSEA - <i>Root Mean Square Error of Aproximation</i>					

IV. CARACTERIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO

Este capítulo inicia-se com a descrição dos participantes e dos procedimentos de recolha e análise estatística dos dados do estudo. De seguida, fazemos a caracterização das variáveis em estudo, o que nos vai permitir apreciar a distribuição dos resultados médios obtidos nos instrumentos usados para medir as variáveis dependentes em estudo e respetivas dimensões.

As análises diferenciais dos resultados nos instrumentos de medida utilizados neste estudo, em que o género, os anos de serviço e a orientação religiosa da escola funcionam como variáveis independentes vão-nos permitir uma melhor caracterização dos construtos em estudo – orientação ética do professor, autoconceito profissional docente, competência profissional percebida, satisfação de necessidades psicológicas básica no trabalho do professor (autonomia e relacionamento), autoestima, compromisso com a escola, compromisso com a profissão – relativamente aos professores do ensino particular e cooperativo que participaram no estudo, com veremos no próximo capítulo.

Participantes e procedimentos de recolha de dados

Os participantes e os procedimentos de recolha de dados correspondem aos descritos na 2ª fase desta investigação, no capítulo III, onde se descreveram os processos relativo à construção e validação das escalas, antes da apresentação dos dados relativos à reconfirmação das propriedades psicométricas (validade e fidelidade) dos instrumentos de medida, daí que não se justifique aqui a sua repetição exaustiva. Contudo, convém referir que participarem neste estudo 450 professores, distribuídos pelo território Nacional e ilha da Madeira, a lecionarem em escolas particulares do ensino do ensino particular e cooperativo, com e sem orientação religiosa, distribuídos por todos os níveis de ensino, de 18 de dezembro de 2012 a 4 de março de 2013, período em que o questionário esteve disponível *on line* (Anexo 9). Recebemos 910 questionários dos quais aproveitamos 450, na medida em que 460 não estavam preenchidos na totalidade.

Por outro lado, há a acrescentar que para explorar a relação entre os construtos em estudo e a experiência docente, os 450 professores participantes foram divididos em três grupos com base nos seus níveis de experiência: 71 professores em início de carreira, novíços (com 1 a 5 anos de serviço), 16%, 158 professores experientes (com 6

a14 anos de serviço), 35%, e 221 professores, muito experientes, seniores (com 16 ou mais anos de serviço), 49%.

Análise estatística e apresentação dos resultados das variáveis em estudo

Para analisar as respostas dos professores, a partir dos valores médios evidenciados nas variáveis dependentes em estudo, recorreremos a medidas de tendência central e dispersão de estatística descritiva (Média e Desvio padrão). Tendo em conta que o valor de cada item das escalas aplicadas oscila entre 1, como valor mínimo, e 6, como valor máximo, o valor intermédio será 3.5, correspondendo à média da escala de medida. Assim sendo, os resultados correspondem aos valores médios para cada dimensão das escalas, permitindo-nos a caracterização das variáveis dependentes em estudo.

Adicionalmente, no próximo capítulo, recorreremos a análises de variância multivariada e univariada a fim de verificarmos as diferenças introduzidas pelas variáveis independentes (género, orientação religiosa da escola e anos de serviço) nas variáveis dependentes (orientação ética, autoconceito profissional, competência percebida, satisfação de necessidades psicológicas básicas – autonomia e relacionamento, autoestima, compromisso com a escola e compromisso com a profissão.

Tivemos em atenção cumprir os requisitos de homogeneidade da variância (vários autores referem a robustez da estatística F a desvios da normalidade, (e.g., Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2009; Hinkle, Wiersma, & Jurs, 2002; Tabachnick & Fidell, 2012). Igualmente referem a robustez desta estatística nos casos em que a variância não é homogénea e os grupos apresentam um número equivalente de participantes (Hair et al., 2009; Hinkle, Wiersma, & Jurs, 2002; Tabachnick & Fidell, 2012). Daí termos considerado o nível de significância de .01 no teste de Levene para a homogeneidade da variância nas análises univariadas e de .001 para o teste Box M, nas análises multivariadas (Tabachnick & Fidell, 2012).

Nas análises de variância multivariada apresentaremos o resultado no critério Traço de Pillai, já que se tem revelado mais robusto que os outros indicadores (Maroco, 2011; Tabachnick & Fidell, 2012). Contudo, esporadicamente adotámos uma postura menos conservadora recorrendo ao indicador Maior Raiz de Roy (Maroco, 2011), quando a potência do teste o justificava.

As análises foram realizadas utilizando o *software* SPSS *Statistics* (v.21, IBM SPSS, Chicago, IL), utilizou-se também o *software* AMOS (v.21), para testar o modelo de equações estruturais.

De seguida, procedemos à apresentação dos resultados das variáveis em estudo.

A orientação ética dos professores

A agregação das respostas dadas pelos professores na escala de orientação ética encontram-se num valor médio de 5.15, o que revela um elevado e favorável sentido ético dos professores, tendo em conta que o valor intermédio da escala é 3.5.

Da análise discriminada efetuada para a cada uma das duas dimensões da orientação ética é possível verificar a existência de diferenças nos valores médios, quer na dimensão orientação para o cuidado ($M = 4.73$), um valor médio elevado, quer na dimensão orientação para a justiça ($M = 5.56$), um valor médio muito elevado. Deste modo, os professores participantes apresentam um valor médio mais elevado na orientação para a justiça do que na Orientação para o cuidado (Quadro 15).

Decorre do que foi dito que os professores autorelatam que as suas práticas são orientadas por princípios de elevado sentido ético, harmonizando as suas deliberações com critérios baseados na ética do cuidado e na ética da justiça – o que revela grande maturidade ética. Porém, este grupo de professores participantes parece privilegiar nos processos deliberativos critérios derivados da ética da justiça, intimamente ligados com uma lógica de igualdade, equidade e reciprocidade, autonomia e independência.

Quadro 15

Médias e desvios-padrão nas dimensões da orientação ética e na escala total

Variáveis	N	Média	Desvio-padrão
Orientação para o cuidado	450	4.73	.662
Orientação para a Justiça	450	5.56	.444
Orientação Ética (Escala total)	450	5.15	.469

O autoconceito profissional docente

Considerando os fatores ou dimensões constituintes da escala do autoconceito profissional docente, referentes aos diferentes domínios de autopercepção de competência de atuação docente, verifica-se que os professores apresentam valores médios elevados em todas as dimensões do autoconceito profissional. As percepções de

competência variam entre o valor médio menos elevado ($M = 4.69$), na dimensão aceitação de risco e iniciativas (que se relaciona com o facto de o professor não ter medo de assumir riscos e iniciativas), e o valor mais elevado ($M = 5.40$) na dimensão satisfação, que remete para o facto de o professor ter o sentimento de que realiza um bom trabalho e o faz sentir-se bem consigo mesmo impedindo-o de abandonar a profissão. Assim, de acordo com os resultados apresentados no Quadro 16, as dimensões do autoconceito profissional que apresentaram melhores avaliações por parte dos professores foram, por ordem decrescente, a dimensão satisfação ($M = 5.40$), a dimensão competência ($M = 5.19$), a dimensão relação com os alunos ($M = 5.12$), a dimensão relação com os colegas ($M = 5.01$) e a dimensão aceitação de riscos e iniciativas ($M = 4.69$).

Por fim, relativamente ao resultado obtido na escala total do autoconceito profissional docente, constata-se igualmente que os professores apresentam um valor médio global elevado ($M = 5.08$), indicador de que os professores têm uma perceção de competência global positiva elevada de si próprios e da relação que estabelecem com os outros em contexto escolar.

Quadro 16

Médias e desvios-padrão nas dimensões e na escala total de autoconceito profissional docente

Variáveis	N	Média	Desvio-padrão
Competência	450	5.19	.564
Relação com os alunos	450	5.12	.565
Relação com os colegas	450	5.01	.611
Satisfação	450	5.40	.588
Aceitação de riscos e iniciativas	450	4.69	.625
Autoconceito profissional docente (Escala total)	450	5.08	.440

A competência percebida dos professores

A análise dos valores médios obtidos nas dimensões da escala de competência percebida do professor revela que, na ação docente, onde os professores expressam sentidos de competências percebida mais reduzidas remetem para a dimensão

participação na escola e na relação com a comunidade educativa ($M = 4.50$), um valor médio moderado, associada a aspetos da gestão escolar e do relacionamento dos professores com os encarregados de educação e ao envolvimento destes nas atividades da escola. Por outro lado, nas competências relacionadas com o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e nas competências profissionais e de conduta, que remetem para capacidade do professor cooperar com os colegas, manter a disciplina e revelar um sentido de responsabilidade, solidariedade e justiça, os professores expressam elevado sentido de competência percebida ($M = 5.01$ e $M = 5.34$, respetivamente). O mesmo acontece relativamente à escala total de competência percebida, em que os professores manifestam elevada perceção global de competência percebida ($M = 5.01$) (Quadro 17).

Verifica-se, assim, que os professores participantes neste estudo revelam um nível mais elevado de perceção de competência nos aspetos relacionadas com a profissão e a conduta (e.g., cooperar com os colegas e manter a disciplina) na sua prática profissional. Ao invés, os professores participantes revelam um menor sentido de competência percebida na dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa, que reenvia para a capacidade de executar tarefas que exigem a sua participação em processos de decisão na escola e nas ações de comunicação e envolvimento dos encarregados de educação na dinâmica da escola. Apesar desta dimensão apresentar um valor mais baixo, comparativamente às restantes dimensões, não deixa de ser claramente positivo.

Quadro 17

Médias e desvios-padrão nas dimensões e na escala de competência percebida do professor

Variáveis	N	Média	Desvio-padrão
Desenvolvimento do ensino-aprendizagem	450	5.01	.544
Competências profissionais e de conduta	450	5.34	.520
Participação na escola e relação com a comunidade educativa	450	4.50	.968
Escala de competência percebida do professor	450	5.01	.509

A análise dos resultados percentuais referentes aos itens escolhidos pelos professores como mais relevantes da escala (importância atribuída) que compõem a escala de competência percebida (Quadro 18), mostra que os quatro itens que apresentam percentagens mais elevadas foram, por ordem decrescente, o item 3 «**Na minha prática profissional sou capaz de ... envolver todos os alunos nas aprendizagens e no trabalho.**», O item 9 «**Na minha prática profissional sou capaz de ... ter sentido de responsabilidade, solidariedade e justiça.**», O item 2 «**Na minha prática profissional sou capaz de ... utilizar mecanismos de diferenciação pedagógica de acordo com o ritmo de aprendizagem dos alunos.**» e o item 1 «**Na minha prática profissional sou capaz de ... superar todos os desafios com que me deparo na realização dos objetivos de ensino.**». Assim, dos quatro itens mais escolhidos (posição 1, 2, 3 e 4), três integram a dimensão desenvolvimento do ensino e aprendizagem, donde se infere que é esta a dimensão que os professores atribuem maior importância. Por outro lado, dos três itens menos escolhidos (posição 8, 9 e 10), dois integram a dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa (item 7 «**Na minha prática profissional sou capaz de ... informar e envolver os pais na escola.**» e item 6 «**Na minha prática profissional sou capaz de ... participar na gestão da escola.**»). Na última posição aparece o item 8, cuja interpretação reenvia para o facto de estes professores não valorizarem a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação no ensino.

Quadro 18

Importância atribuída pelos professores (expressa em percentagens) a cada um dos 10 itens da escala de competência percebida do professor

Itens	Frequência	Percentagem (%)	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
3	143	31.8	31.8	31.8
9	109	24.2	24.2	56.0
2	59	13.1	13.1	69.1
1	50	11.1	11.1	8.2
4	27	6.0	6.0	86.2
10	27	6.0	6.0	92.2
5	14	3.1	3.1	95.3
7	10	2.2	2.2	97.6
6	9	2.0	2.0	99.6
8	2	.4	.4	10.0
Total	450	10.0	10.0	

Constata-se, portanto, que a dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem é a mais valorizada pelos professores e a dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa a menos valorizada. Por fim, é de salientar que é precisamente nesta dimensão onde os professores apresentam um sentido mais reduzido de competência profissional percebida.

A satisfação de necessidades psicológicas básicas no trabalho do professor (autonomia e relacionamento)

Relativamente aos fatores que compõem a escala satisfação de necessidades psicológicas básicas no trabalho do professor, podemos observar que os dois fatores da escala apresentam valores médios elevados, tendo como referência o valor intermédio da escala (Quadro 19). Não se verificam, portanto, diferenças marcadas entre os valores médios apresentados nas dimensões autonomia e relacionamento. Contudo, os professores avaliaram-se de forma mais positiva na dimensão relacionamento ($M = 4.83$), que reenvia para a necessidade de estabelecer relações interpessoais significativas em contextos específicos, perceção de pertença e de apoio na realização de atividades, do que na dimensão autonomia ($M = 4.80$) – que nos remete para o nível de independência e controle das escolhas percebidas pelo indivíduo.

Pelo dito atrás, podemos referir que os professores apresentam nas duas necessidades psicológicas básicas níveis de satisfação elevada, com ligeira superioridade na satisfação da necessidade de relacionamentos em relação à satisfação da necessidade de autonomia.

Quadro 19

Médias e desvios-padrão nas dimensões da escala de satisfação de necessidades psicológicas básicas no trabalho do professor

Variáveis	N	Média	Desvio-padrão
Autonomia	450	4.80	.667
Relacionamento	450	4.83	.736

A autoestima dos professores

A análise do valor médio obtido na variável autoestima ($M = 4.74$), que se apresenta no Quadro 20, revela que os professores participantes neste estudo manifestam autopercepções globais elevadas de satisfação consigo próprios e a vida em geral.

Quadro 20

Média e desvios-padrão na escala de autoestima dos professores

Variável	N	Média	Desvio-padrão
Autoestima	450	4.74	.534

O compromisso do professor com a escola

No que diz respeito aos três fatores ou dimensões constituintes da escala do compromisso do professor com a escola constata-se que os professores apresentam um valor médio elevado na dimensão compromisso afetivo ($M = 5.16$) e valores médios moderados na dimensão compromisso normativo ($M = 4.11$) e na dimensão compromisso instrumental ($M = 4.06$) (Quadro 21).

Verifica-se, assim, que os professores participantes privilegiam uma ligação predominantemente afetiva com a escola, em consonância com os seus valores e objetivos, aliada a um forte desejo de permanecer e contribuir para o desenvolvimento da organização, seguida de uma ligação do tipo normativo em que os professores sentem que têm uma responsabilidade moral para com a organização escolar, realizando de forma competente o seu trabalho mas sem entusiasmo e empenho. Donde se infere que o professor só abandonará a escola quando esse sentimento de obrigação moral não for suficientemente forte.

Quadro 21

Médias e desvios-padrão nas dimensões do compromisso do professor com a escola

Variáveis	N	Média	Desvio-padrão
Compromisso afetivo	450	5.16	.909
Compromisso normativo	450	4.11	1.355
Compromisso instrumental	450	4.06	.981

Por último, os professores manifestam uma menor valorização de uma ligação do tipo instrumental com a escola.

O compromisso dos professores com a profissão

Quanto à variável compromisso com a profissão os professores apresentam um resultado médio elevado ($M = 5.20$, Quadro 22). Assim, os professores participantes revelam neste estudo uma positiva e elevada identificação e satisfação com o seu trabalho, independentemente da escola onde exercem a sua atividade. Esta forte ligação afetiva com a profissão faz com que o professor invista no desenvolvimento das suas competências profissionais e revele igualmente um elevado desejo de permanecer na profissão.

Quadro 22

Média e desvio-padrão na escala de compromisso dos professores com a profissão

Variável	N	Média	Desvio-padrão
Compromisso com a profissão	450	5.20	.867

Discussão dos resultados

Na primeira parte deste capítulo, apresentámos os resultados relativos às variáveis dependentes em estudo, que nos permitiram apreciar a distribuição dos resultados médios obtidos nos instrumentos usados para medir as variáveis em estudo e respetivas dimensões. De seguida procedemos à discussão desses resultados, tendo como pano de fundo as hipóteses anteriormente formuladas, relativamente a cada um dos sete construtos em estudo.

No que concerne aos resultados obtidos na **orientação ética**, o primeiro construto em estudo, os professores participantes autorelataram um elevado sentido ético, o que indicia a tomada de decisões equilibradas a partir de critérios baseados na ética da justiça e da ética do cuidado.

Confirma-se assim a **primeira hipótese** em estudo, a qual referia que no exercício da docência os professores tenderiam a expressar valores médios elevados na orientação ética e nas duas dimensões que a constituem: a orientação ética para o cuidado e orientação ética para a justiça. Por sua vez, os resultados aparecem em concordância com as conclusões de estudos nacionais e internacionais que referem que

os professores nas suas práticas valorizam a exemplaridade pessoal, privilegiando valores éticos socialmente valorizados (e.g., Barensen, 2009; Estrela, 1993, 1995; 2010; Galveias 1997; Silva, 1997; Sanches, 1997; Santos, 2008; Verducci, 2009), dos estudos dos investigadores das ciências da educação e da psicologia positiva, que enfatizam o facto de os professores fundamentarem as suas decisões na dedicação aos outros e às comunidades educativas a que se dedicam (e.g., Fenstermacher, 1990, 1999, 2010; Flores, 2014a; Gordon, Perkin, Sockett, & Hoyle, 1985; Hansen, 2001; Korthagen, 2004; Strike, 1990; Sockett, 1993, 2008, 2012; Soder, 1990; Veugelers & Oser, 2003), e nas conclusões das investigações sobre a identidade das pessoas cívica e moralmente exemplares, quando referem que o que faz a diferença, nas suas práticas profissionais, é a orientação ética para o outro e a realização de ações congruentes com os seus princípios e valores (e.g. Colby e Damon, 1995; Csikszentmihalyi, 1990, 1993; Gardner, 2006, Gardner & colaboradores, 2009); Gardner, Csikszentmihalyi, & Damon, 2004).

Por outro lado, a análise dos resultados expressos na dimensão ética da justiça e na dimensão do cuidado, onde os professores expressaram valores médios muito elevados e elevados, leva-nos a dizer que os professores tendem a privilegiar nas suas práticas deliberações baseadas em critérios de justiça. Ora, estes resultados estão em parcial discordância com os resultados dos estudos de Seia (2011) em que a autora refere que os professores nas suas práticas parecem privilegiar uma ética afetiva e subjetiva do cuidado em lugar de uma ética de princípios racionais e gerais. Adicionalmente, no âmbito dos estudos sobre a justiça, os resultados deste estudo parecem apoiar em parte a tese dos autores que defendem que os professores tendem a pensar a justiça num sentido normativo (Sabbagh, Resh, Mor, & Vanhuysse, 2006) em detrimento de outros que sustentam as suas decisões em ideias de equilíbrio e paridade (Bickmore, 2001; Haeberli & Audigier, 2004). Por último, os resultados parecem apoiar o pensamento dos autores que defendem que a maturidade ética de uma pessoa resulta da habilidade em deliberar de forma equilibrada e complementar entre uma perspetiva da justiça e da ética do cuidado, porque respondem a duas formas de reconhecimento recíproco, a do *outro generalizado*, que reenvia para a ética da justiça, e a do *outro concreto*, principal preocupação da ética do cuidado (Benhabib, 1990, 1992; Jaffee & Hyde, 2000; Noddings 1999 a,b).

No que respeita ao segundo construto em estudo, **o autoconceito profissional docente**, a partir dos resultados obtidos, pode concluir-se que os professores tendem a apresentar um valor médio global elevado no autoconceito profissional, o que é revelador de que os professores têm uma perceção de competência global positiva elevada de si próprios e da relação que estabelecem com os outros em contexto escolar. Os resultados obtidos nas cinco dimensões que o constituem, que reenviam para diferentes domínios de autopercepção de competência da atividade docente, foram igualmente resultados médios elevados. Verificou-se, contudo, que os professores inquiridos apresentaram resultados diferenciados nas cinco dimensões que integram o autoconceito profissional docente. Por ordem decrescente, os professores apresentaram melhores avaliações na dimensão satisfação, na dimensão competência, na dimensão relação com os alunos, na dimensão relação com os colegas e na dimensão aceitação de riscos e iniciativas.

Todos estes resultados são indicativos de que os professores participantes neste estudo tendem a evidenciar níveis elevados no autoconceito profissional e nas dimensões que o constituem, o que confirma a **terceira hipótese** em estudo, que indicava como tendência que os professores tendem a apresentar valores médios elevados no autoconceito profissional e nas dimensões que o constituem.

Deste modo, podemos concluir, que os resultados obtidos no âmbito do autoconceito profissional docente estão em linha com os (poucos) estudos realizados com professores portugueses e de outras nacionalidades (e.g., Fonseca & Veiga, 2010; Gonçalves & Veiga, 2006; Marsh & Roche, 2000; Roque, 2003; Roque & Veiga, 2007; Veiga et al., 2006; Villa & Calvete, 2001; Zlatkovic, Stojiljkovic, Djigic, & Todorovic, 2012).

No que respeita à **competência profissional percebida dos professores**, pela congregação das respostas expressas pelos docentes na escala total de competência percebida, concluiu-se que os professores apresentam elevada perceção global de competência percebida. Deste modo, autopercepcionam-se com sendo capazes de realizar com sucesso as tarefas relacionadas com o ensino e a aprendizagem dos alunos.

De igual modo, a análise dos valores médios obtidos em cada uma das três dimensões da escala revelou que os professores expressam sentidos elevados de competências percebidos relativamente às diferentes tarefas que envolvem a atividade docente. Confirma-se, assim, a **quinta hipótese** em estudo, cujo significado da

afirmação remetia para o facto de os professores expressarem no exercício da profissão docente elevado sentido de competência profissional percebida, extensível às três dimensões que a compõem.

Contudo, convém salientar que os professores participantes neste estudo se autopercebem como mais competentes nas dimensões que envolvem a execução de tarefas relacionadas com o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e as relacionadas com a profissão e a conduta do professor (e.g., o cooperar com os colegas, o conseguir manter a disciplina e manifestar sentido de responsabilidade, solidariedade e justiça). Por sua vez, revelam um menor sentido de competência percebida na dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa, em que os professores expressaram menor apetência para se envolverem ativamente nos processos de decisão e gestão da escola, em comunicar com as famílias dos alunos e de os envolver na dinâmica da escola.

Os resultados deste estudo parecem estar em concordância com os estudos realizados no âmbito da autoeficácia e do autoconceito profissional, cujas conclusões indicam que os professores, independentemente dos países de origem, tendem a expressar elevados sentidos de autoeficácia (e.g., Brouwers & Tomic, 2001; Canrinus et al., 2011, 2012; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca 2003; Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Day, Elliot, & Kington 2005; Day et al., 2006, 2007; OCDE, 2013; Pedro & Peixoto, 2006; Pedro, 2011; Schwarzer, Garcia, Llorens, Salanova, & Cifre, 2004; Somech & Drach-Zahavy, 2000; Tschannen-Moran & Hoy, 2001, 2002; Skaalvik, & Skaalvik, 2007) e valores elevados no autoconceito profissional (e.g., Bakker & Leiter, 2010; Fonseca & Veiga, 2010; Gonçalves & Veiga, 2006; Guay et al., 2010; Kelchtermans, 2009; Marsh & Roche, 2000; Veiga et al., 2003; Villa & Calvete, 2001; Zlatkovic et al, 2012).

Adicionalmente é de salientar que as preferências dos professores vão em primeiro lugar para competências ligadas ao ensino, em detrimento de atividades ligadas à gestão do ensino e ao envolvimento dos encarregados de educação nas dinâmicas da escola, em linha com os estudos de McInnis (2000a,b), Oshagbemi (2000), Verhaegen (2005), Machado et al. (2014) e Pedro e Peixoto (2006).

Relativamente ao quarto construto em estudo, **a satisfação de necessidades básicas de trabalho**, mais especificamente a satisfação da necessidade de **autonomia e relacionamento**, os professores participantes apresentam autopercepções de satisfação

elevada, com ligeira superioridade na satisfação da necessidade de relacionamento em relação à satisfação da necessidade de autonomia. Verifica-se, portanto, que os professores se autoavaliaram de forma positiva na capacidade de estabelecer relações interpessoais significativas em contextos específicos, na percepção de pertença e de apoio na realização de atividades e de independência e controle das escolhas percebidas.

O que foi dito atrás permite-nos confirmar parcialmente a **sétima hipótese** em estudo, na medida em que os resultados obtidos estão em concordância com os obtidos em estudos nacionais e internacionais, com professores participantes do ensino básico, secundário e universitários (McInnis, 2000a,b; Oshagbemi, 2000; Verhaegen, 2005; Machado et al., 2014; Pedro & Peixoto, 2006), apesar de mais otimistas relativamente aos obtidos nos estudos de Deci et al. (2001) e Flores (2014a) que apontam para resultados moderados nas autopercepções motivacionais dos professores.

Os resultados expressos pelos professores na **autoestima**, o quinto construto em estudo, revelam autopercepções globais elevadas de satisfação consigo próprios, pelo que se confirma a **oitava hipótese** em estudo. Os resultados obtidos estão em linha com os obtidos nas investigações de Deci et al. (2001), Flores (2014a), Monteiro (2013), Pedro e Peixoto (2006) e outros estudos internacionais em que os professores autorelatam percepções globais de satisfação consigo próprios e a autoestima aparece fortemente relacionada com a autoeficácia e a satisfação docente (e.g., Aðalsteinsson, Frímannsdóttir, & Konráðsson, 2013; Bogler & Somech, 2004; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003; Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Flores, 2014a; Kelchtermans, 2009; Pajares, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Smilansky, 1984; Zlatkovic, Stojiljkovic, Djigic, & Todorovic, 2012).

Quanto aos resultados obtidos pelos professores no sexto construto em estudo, o **compromisso do professor com a escola**, mais especificamente nos três fatores que compõem a escala do compromisso do professor com a escola, observaram-se valores médios algo distintos. Os professores apresentaram valores médios elevados na dimensão compromisso afetivo com a escola e valores médios moderados no compromisso normativo e instrumental. Deste modo, o grupo de professores participantes apresentou uma mais elevada percepção no compromisso afetivo com a escola, o que manifesta um forte desejo do fazer parte da organização e identificação com a missão e valores da escola e uma moderada percepção de compromisso normativo e instrumental com a escola. Viu-se desta forma, confirmada a tendência nos resultados indicada na **décima primeira hipótese** em estudo. Os resultados observados neste

domínio estão em consonância com os encontrados em estudos nacionais e internacionais, de que são exemplo os estudos de Flores (2014a), Carinus et al. (2011, 2012), Crosswell (2006), Day et al. (2006, 2007), Deci et al. (2001) e Sun (2004).

Por fim, no que diz respeito ao **compromisso do professor com a profissão**, o sétimo construto em estudo, os professores revelam autopercepções elevadas, cujo significado reenvia para uma elevada identificação e satisfação dos professores com atividade que desenvolvem nas escolas, o que, por sua vez, faz com que os professores invistam no seu desenvolvimento profissional e a permaneçam na profissão. Confirma-se, assim, a **décima segunda hipótese** em estudo, a qual definia que os professores tendiam a expressar valores médios elevados no compromisso com a profissão. Obtiveram-se assim resultados consonantes com os obtidos em investigações nacionais e internacionais, no âmbito da identidade e desenvolvimento profissional de professores e satisfação docente, que indicam níveis moderados a elevados de satisfação dos professores com a sua profissão e baixos índices no desejo de abandonar a profissão (Day, 2004; Flores, 2014a; Nias, 1981; OCDE, 2014; Skillbeck & Connell, 2004; Somech & Bogler, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Tyree, 1996).

Em suma, os professores participantes nesta investigação apresentam nas variáveis estudadas:

- I. um elevado sentido ético, tomam decisões equilibradas a partir de critérios baseados na ética da justiça e da ética do cuidado, apesar de privilegiarem deliberações baseadas em critérios de justiça;
- II. percepções de competência elevadas de si próprios e das relações que estabelecem com os outros em contexto escolar (autoconceito profissional e competência profissional percebida elevados);
- III. autopercepções globais elevadas de satisfação consigo próprios e a com a vida em geral (autoestima elevada);
- IV. níveis de autonomia e relacionamento elevados (níveis de motivação intrínseca elevados);
- V. uma forte ligação afetiva com a escola (compromisso afetivo médio elevado) em detrimento de uma ligação instrumental e normativa (níveis de compromisso instrumental e compromisso normativo médio moderado).
- VI. um elevado compromisso com a profissão.

V. ANÁLISES DIFERENCIAIS EM FUNÇÃO DO GÊNERO, DA ORIENTAÇÃO RELIGIOSA E OS ANOS DE SERVIÇO

Para analisar os efeitos das variáveis independentes (gênero, anos de serviço e orientação religiosa da escola) sobre as variáveis dependentes em estudo – orientação ética do professor, autoconceito profissional docente, competência profissional percebida, satisfação de necessidades básicas no trabalho do professor, autoestima, compromisso com a escola e a profissão - procedemos a análises de variância multivariada (MANCOVA) e univariada (ANOVA *two-way*). O pressuposto da homogeneidade de variâncias e covariâncias em cada grupo foi avaliado pelo teste M de Box. Quando a MANOVA identificou efeitos significativos, procedeu-se à ANOVA para cada uma das variáveis dependentes, seguida do teste *Post-hoc* HSD de *Turkey*, quando a variável independente podia assumir mais do que dois valores.

Foram considerados estatisticamente significativos os efeitos cujo nível de significância (*p-value*) foi inferior ou igual a .05. Para analisar a dimensão do efeito foi utilizado o η^2 parcial (η_p^2), de acordo com a seguinte classificação (Marôco, 2011, a partir de Cohen, 1973, 1988): pequeno] $\leq .05$]; médio] .05; .25]; elevado] .25; .50]; muito elevado [$> .5$]. Por fim, foi igualmente considerado a potência do teste (π) para detetar a adequação dos efeitos significativos, cujo valor da potência $\geq .80$ é considerado como desejado, sendo o mais típico, na maioria das revistas das ciências sociais e humanas, considerar o valor $\geq .60$ (Cohen, 1992; Marôco, 2011).

Orientação ética do professor em função do género, da orientação religiosa da escola e os anos de serviço

Para avaliar se os fatores sob estudo tiveram um efeito estatisticamente significativo sobre a orientação ética e as suas duas dimensões (orientação para o cuidado e orientação para a justiça) efetuou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA). A MANOVA revelou que não foram identificados efeitos significativos sobre as variáveis dependentes em estudo. Por sua vez, também a interação entre os fatores (variáveis independentes) não teve um efeito estatisticamente significativo sobre a orientação ética e as suas duas dimensões, Traço de Pillai = .002, $F(4, 876) = .286$, $p = .898$, $\eta_p^2 = .001$, $\pi = .110$.

As análises univariadas revelaram que o fator género possui um efeito marginal estatisticamente significativo sobre a orientação ética, $F(1, 438) = 3,756$, $p = .053$, $\eta_p^2 = .009$, $\pi = .490$ e um efeito marginalmente significativo sobre a orientação para a justiça, $F(1, 438) = 3.333$, $p = .069$, $\eta_p^2 = .008$, $\pi = .445$, sendo a dimensão dos efeitos pequena.

Na análise dos efeitos de género, as professoras revelaram níveis tendencialmente significativos ligeiramente mais elevados/positivos na orientação ética e na orientação para a justiça ($p = .053$ e $p = .069$) em relação aos professores (Quadro 23).

Por outro lado, não se verificou qualquer efeito na orientação ética, na orientação para o cuidado e na orientação para a justiça relativamente aos professores oriundos de escolas com ou sem orientação religiosa. Os professores das escolas com e sem orientação religiosa apresentam resultados médios muito semelhantes. Na orientação para o cuidado, os professores das escolas sem orientação religiosa apresentam resultados médios ligeiramente superiores, enquanto os professores de escolas sem orientação religiosa apresentam um resultado ligeiramente superior na orientação para a justiça (Quadro 23).

Quadro 23

Médias e desvios-padrão nas dimensões da orientação ética e na escala total em função do género, anos de serviço e orientação religiosa da escola

	Género		Orientação Religiosa		Anos de Serviço		
	Masculino	Feminino	Não	Sim	1-5	6-14	≥15
Cuidado	4.67 (.610)	4.76 (.602)	4.70 (.547)	4.75 (.663)	4.68 (.525)	4.69 (.601)	4.78 (.679)
Justiça	5.48 (.511)	5.60* (.405)	5.58 (.350)	5.55 (.488)	5.62 (.320)	5.53 (.420)	5.56 (.492)
Orientação ética	5.08 (.509)	5.19* (.475)	5.14 (.385)	5.15 (.511)	5.15 (.369)	5.11 (.443)	5.17 (.514)

Entre parênteses apresenta-se o valor do desvio-padrão correspondente.

* Diferença significativa para $p < .05$

Relativamente aos efeitos da variável independente anos de serviço nas três variáveis dependentes em estudo não se verifica qualquer efeito significativo. Ou seja, os anos de serviço não introduzem qualquer diferença na orientação ética, na orientação para o cuidado e na orientação para a justiça dos professores.

Em suma, os resultados evidenciados sobre os efeitos na orientação ética e nas suas duas dimensões (orientação para o cuidado e orientação para a justiça) mostraram que estas são apenas influenciada pelo género. Os efeitos do género manifestam-se numa atitude global mais favorável das professoras na orientação ética (escala total) e na orientação para a justiça. Por último, constata-se a inexistência de diferenças introduzidas quer pela orientação religiosa da escola, quer pelos anos de serviço na orientação ética dos professores.

Autoconceito profissional docente em função do género, da orientação religiosa da escola e os anos de serviço

Para identificar os efeitos das variáveis independentes (género, orientação religiosa da escola e anos de serviço) relativamente ao autoconceito profissional docente e às suas seis dimensões foi igualmente utilizada uma MANOVA. A sua análise revelou que o fator género teve um efeito de dimensão reduzida, estatisticamente significativo sobre o compósito multivariado, o autoconceito profissional e as suas dimensões, Traço de Pillai = .043, $F(7, 432) = 2.739$, $p = .009$, $\eta_p^2 = .043$, $\pi = 0.910$. Finalmente a interação entre os fatores não teve um efeito estatisticamente significativo sobre as variáveis dependentes em estudo, Traço de Pillai = .038, $F(14, 866) = .556$, $p = .899$, $\eta_p^2 = .009$, $\pi = .358$. É de salientar que a reduzida potência do teste pode ser responsável pela ausência de significância estatística. Assim, tomando uma opção menos conservadora, mas mais potente, recorrendo ao indicador Maior Raiz de Roy, cujo valor da potência do teste está acima do aceitável, é possível observar um efeito de interação estatisticamente significativo, entre os fatores orientação religiosa e anos de serviço sobre o autoconceito profissional e as suas dimensões, $\lambda_1 = .038$, $F(7, 433) = 2.377$, $p = .022$, $\eta_p^2 = .037$, $\pi = .858$.

Após observada a significância multivariada, procedeu-se a ANOVA univariada para cada uma das variáveis dependentes, seguidas do *teste post-hoc* de Tukey. A análise das probabilidades de significância revela que o fator género possuiu

um efeito de pequena dimensão, estatisticamente significativo sobre as variáveis dependentes relação com os colegas, $F(1,438) = 5.763$, $p = .017$, $\eta_p^2 = .013$, $\pi = .668$; um efeito de média dimensão estatisticamente significativo no fator aceitação de riscos e iniciativas, $F(1,138) = 3.873$, $p = .050$, $\eta_p^2 = .09$, $\pi = 0.502$, e um efeito de pequena dimensão tendencialmente significativo na variável satisfação, $F(1, 438) = 3.572$, $p = .059$, $\eta_p^2 = .008$, $\pi = .502$. Assim, os resultados das análises univariadas ao autoconceito profissional e às suas dimensões revelaram que as professoras apresentam uma percepção de competência mais elevada, estatisticamente significativa, na dimensão relação com os colegas e na dimensão satisfação do que os professores. Ao invés, os professores percecionam-se de forma estatisticamente significativa como mais elevada na dimensão aceitação de riscos e iniciativas (Quadro 24).

Quadro 24

Médias e desvios-padrão nas dimensões e na escala total de autoconceito profissional docente em função do género, anos de serviço e orientação religiosa da escola

	Género		Orientação Religiosa		Anos de Serviço		
	Masculino	Feminino	Não	Sim	1-5	6-14	≥15
Competência	5.21 (.576)	5.17 (.559)	5.19 (.535)	5.18 (.580)	5.13 (.570)	5.23 (.497)	5.17 (.605)
Relação alunos	5.08 (.576)	5.13 (.559)	5.08 (.595)	5.14* (.547)	4.99 (.632)	5.17 (.535)	5.12* (.572)
Relação colegas	4.93 (.599)	5.01** (.611)	4.99 (.622)	5.01 (.606)	5.04 (.672)	4.98 (.599)	5.01 (.601)
Satisfação	5.35 (.625)	5.43* (.569)	5.35 (.595)	5.43*** (.583)	5.39 (.376)	5.37 (.567)	5.40 (.588)
Aceitação de riscos e iniciativas	4.79 (.615)	4.65* (.625)	4.68 (.592)	4.70 (.643)	4.52 (.638)	4.65 (.596)	4.78** (.630)
Autoconceito profissional docente	5.08 (.441)	5.08 (.441)	5.06 (.417)	5.09 (.453)	5.00 (.454)	5.08 (.405)	5.11* (.459)

Entre parênteses apresenta-se o valor do desvio-padrão correspondente.

* Diferença significativa para $p < .05$; ** diferença significativa para $p < .01$; *** diferença significativa para $p < .001$

Por fim, é de salientar que não se verifica qualquer tipo de efeito do gênero nas dimensões competência, relação com os alunos, e na escala total do autoconceito profissional.

As análises univariadas realizadas à variável independente orientação religiosa da escola mostram um efeito de pequena dimensão, estatisticamente significativo, na dimensão do autoconceito profissional docente relação com os alunos, $F(1, 438) = 3.894$, $p = .049$, $\eta_p^2 = .009$, $\pi = .504$, e na dimensão Satisfação, $F(1, 438) = 7.137$, $p = .008$, $\eta_p^2 = .016$, $\pi = .760$. Daqui se infere que os professores que exercem a docência em escolas com orientação religiosa apresentam resultados mais elevados/positivos, estatisticamente significativos, nas dimensões relação com os alunos e satisfação, do que os professores que exercem a docência em escolas sem orientação religiosa (Quadro 24). Ou seja, o grupo de professores das escolas com orientação religiosa autopercepcionam-se como mais competentes na relação com os alunos e apresentam níveis mais elevados de satisfação.

Por outro lado, verifica-se a não existência de qualquer tipo de efeito da variável independente orientação religiosa da escola nas dimensões do autoconceito profissional - competência, relação com os colegas, aceitação de riscos e iniciativas e na escala total do autoconceito profissional docente.

No que diz respeito à variável independente anos de serviço, as análises univariadas mostram um efeito de pequena dimensão, estatisticamente significativo na dimensão aceitação de riscos e iniciativas, $F(2, 438) = 4.079$, $p = .018$, $\eta_p^2 = .011$, $\pi = .723$, um efeito reduzido, tendencialmente significativo sobre a variável dependente autoconceito profissional, $F(2, 438) = 2.709$, $p = .068$, $\eta_p^2 = .012$, $\pi = .535$, e marginalmente significativo no fator relação alunos, $F(2, 438) = 2.394$, $p = .092$, $\eta_p^2 = .011$, $\pi = .483$. Convém referir, que não se verificou qualquer efeito da variável independente anos de serviço sobre as variáveis dependentes competência, relação com os colegas e satisfação.

Observada a significância nos fatores aceitação de riscos e iniciativas, autoconceito profissional e na relação alunos, procedeu-se à realização do teste *post hoc* HSD de Tukey para essas variáveis, na medida em que a variável anos de serviço apresenta três níveis. A intenção é verificar se os três grupos considerados na variável independente anos de serviço (1-5, 6-14 e ≥ 15 anos de serviço) diferem entre si relativamente a cada uma das variáveis dependentes.

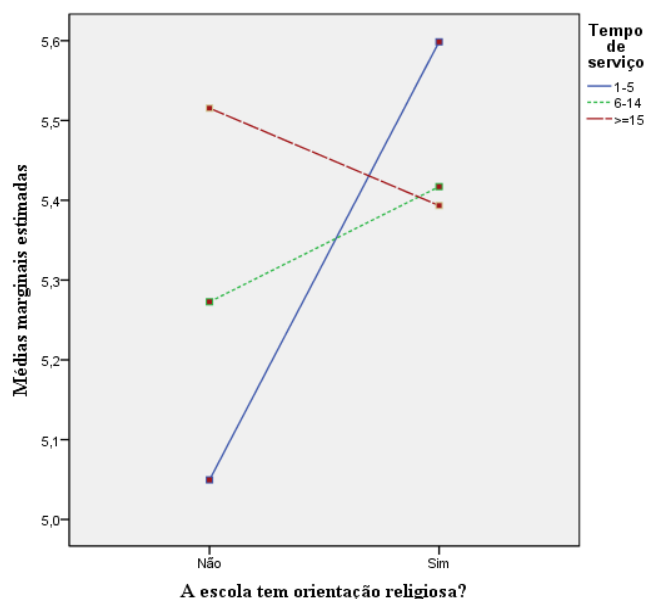
O teste *post hoc* HSD de Tukey, para essas variáveis, revelou uma diferença significativa no fator aceitação de riscos e iniciativas entre o grupo de professores com 1 a 5 anos de serviço (o grupo de professores menos experiente) e 15 ou mais anos de serviço ($p = .008$), o grupo de professores muito experientes, favorável ao grupo de professores mais experientes; uma diferença tendencialmente significativa no fator relação com os alunos entre o grupo de professores com 1 a 5 anos e o grupo com 6 a 14 anos de docência ($p = .066$), que favorece o grupo de professores com mais experiência.

No fator autoconceito profissional (escala total) não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Por fim, há a referir que existe um efeito de interação entre as variáveis independentes – orientação religiosa e anos de serviço – sobre as variáveis dependentes em estudo, à exceção do fator relação com os colegas. Deste modo, a análise univariada da interação das variáveis orientação religiosa e anos de serviço mostra um efeito estatisticamente significativo, de reduzida dimensão, com os fatores satisfação, $F(2, 438) = 6.604$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .012$, $\pi = .911$, autoconceito profissional, $F(2, 438) = 5.614$, $p = .004$, $\eta_p^2 = .025$, $\pi = .858$, competência, $F(2, 438) = 3.082$, $p = .047$, $\eta_p^2 = .014$, $\pi = .593$ e relação com os alunos, $F(2, 438) = 3.377$, $p = .035$, $\eta_p^2 = .015$, $\pi = .636$. Adicionalmente, a análise univariada mostra, ainda, um efeito de dimensão reduzida, tendencialmente significativo no fator aceitação de riscos e iniciativas, $F(2, 438) = 2.559$, $p = .079$, $\eta_p^2 = .012$, $\pi = .511$.

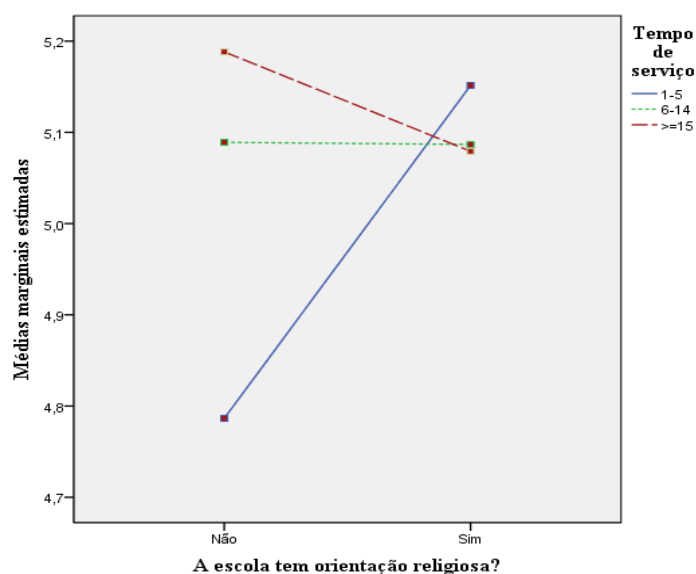
Para as diferenças encontradas na variável satisfação devidas à interação da variável orientação religiosa da escola com a variável tempo de serviço, a análise da Figura 22 permite esclarecer em parte essa interação, mostrando que enquanto para os professores de escolas sem orientação religiosa há um aumento nos valores da autopercepção de satisfação à medida que aumenta o tempo de serviço, para os professores de escolas com orientação religiosa verifica-se um fenómeno inverso o que resulta na diferença substancial verificada nos professores com menos experiência (1 a 5 anos de serviço), a principal responsável pelo efeito verificado.

Figura 22. Interação entre as variáveis tempo de serviço e orientação religiosa da escola para a satisfação



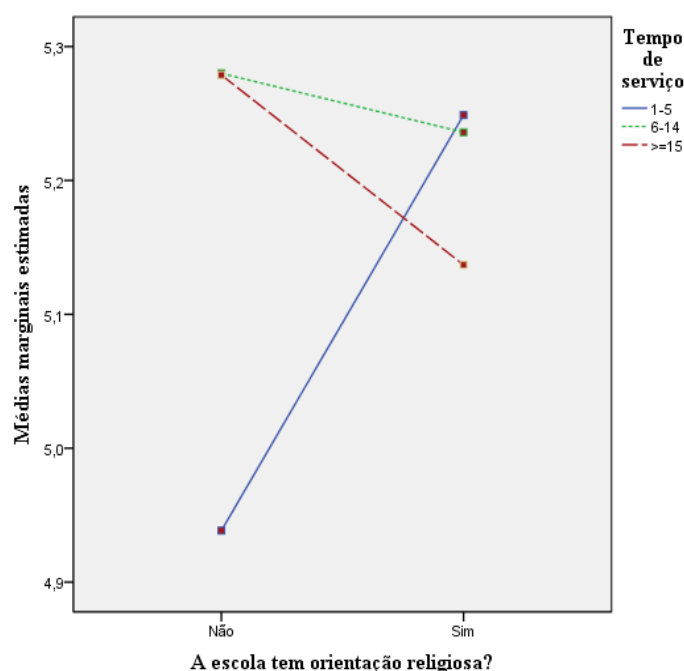
Relativamente às diferenças encontradas para o autoconceito profissional (escala total) devidas à interação da variável orientação religiosa da escola com a variável tempo de serviço verifica-se que os valores de autopercepção no autoconceito profissional dos professores de escolas sem orientação religiosa aumentam progressivamente com o tempo de serviço, enquanto os dos professores de escolas com orientação religiosa decresce, embora de forma pouco pronunciada nos três grupos. É a diferença substancial verificada no grupo de professores com menos tempo de serviço, a principal responsável pelo efeito verificado, como pode ser observado na Figura 23.

Figura 23. Interação entre as variáveis tempo de serviço e orientação religiosa da escola para o autoconceito profissional (escala total)



A análise da Figura 24 permite-nos esclarecer os efeitos verificados na variável competência pela interação das variáveis orientação religiosa da escola e o tempo de serviço. Enquanto nos professores de escolas sem orientação religiosa os valores de autopercepção de competência aumentam com o tempo de serviço, apesar de os valores obtidos pelos dois grupo mais experientes serem semelhantes, nos professores de escolas com orientação religiosa constata-se um fenómeno inverso, ou seja neste grupo de professores verifica-se um decréscimo ligeiro nos valores de autopercepção de competência com o aumento do tempo de serviço. Todavia, a principal responsabilidade para o efeito verificado, resulta da diferença acentuada nos valores observados no grupo de professores menos experientes (1 a 5 anos de tempo de serviço).

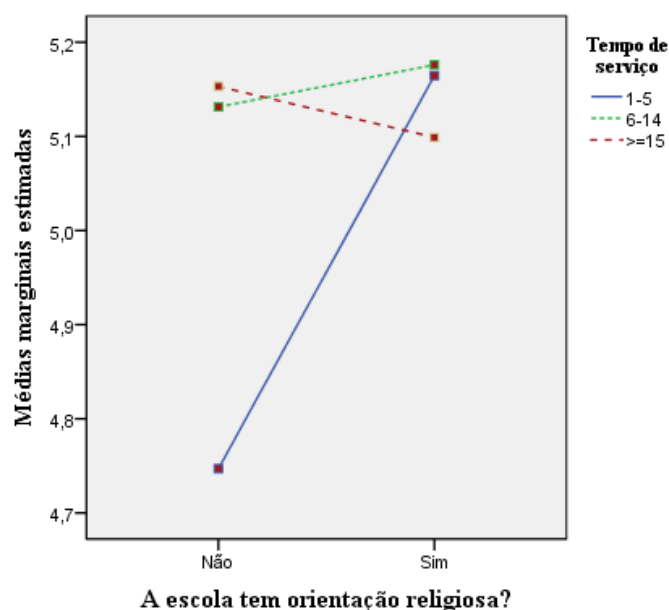
Figura 24. Interação entre as variáveis tempo de serviço e orientação religiosa da escola para a competência



No que concerne às diferenças encontradas para a dimensão relação com os alunos devidas aos efeitos de interação das variáveis orientação religiosa da escola com a variável tempo de serviço, podemos verificar a partir da análise da Figura 25 que enquanto para os professores de escolas sem orientação religiosa há um aumento nos valores nas autopercepções para a dimensão relação com os alunos à medida que aumentam os anos de serviço, para os professores de escolas com orientação religiosa os valores de autopercepção de competência na relação com os alunos decrescem com o

tempo de serviço, sendo mais acentuado esse decréscimo no grupo de professores com mais tempo de serviço. Verifica-se, contudo, uma diferença acentuada no grupo de professores menos experientes, a principal responsável pelo efeito verificado..

Figura 25. Interação entre as variáveis tempo de serviço e orientação religiosa da escola para a relação com os alunos



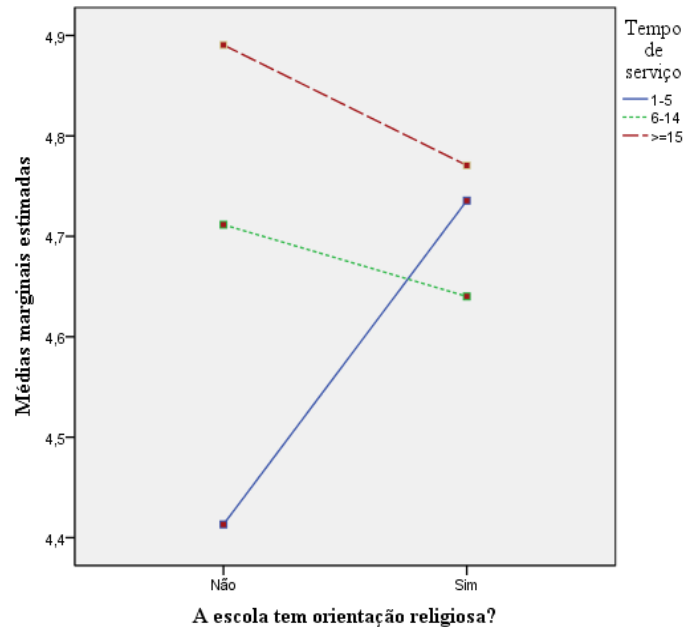
Por último, relativamente às diferenças encontradas para a dimensão aceitação de riscos e iniciativas, devidas à interação das variáveis orientação religiosa da escola com a variável tempo de serviço, podemos verificar a partir da análise da Figura 26 que enquanto para os professores de escolas sem orientação religiosa há um aumento nos valores nas autopercepções na dimensão aceitação de riscos e iniciativas à medida que aumentam os anos de serviço.

Para os professores de escolas com orientação religiosa observa-se que o grupo de professores mais experientes se autopercepcionam como menos habilitados em assumir riscos e a tomar iniciativas do que o grupo de professores menos experientes e experientes (6 a 14 anos de serviço).

Assim sendo, a principal responsabilidade pelo efeito verificado pode ser atribuída à diferença substancial expressa nos valores das autopercepções no grupo de professores menos experiente.

Figura 26.

Interação entre as variáveis tempo de serviço e orientação religiosa da escola para a aceitação de riscos e iniciativas



Em suma, as análises diferenciais sobre o autoconceito profissional e as suas dimensões mostram a existência de diferenças, introduzidas pelo género, pela orientação religiosa das escolas e pelos anos de serviço. Assim como um efeito de interação entre as variáveis orientação religiosa da escola e o tempo de serviço para as dimensões satisfação, autoconceito profissional, competência, relação alunos e aceitação de riscos e iniciativas.

Relativamente ao género, as professoras apresentam nas dimensões relação com os colegas e na dimensão satisfação profissional do autoconceito profissional valores mais elevados, enquanto os professores revelam valores superiores na dimensão aceitação de riscos e iniciativas.

Quanto aos efeitos da orientação religiosa da escola manifestam-se na dimensão relação com os alunos e na satisfação profissional. Assim, os professores que exercem a docência em escolas com orientação religiosa percecionam-se como mais competentes na relação com os alunos e manifestam um sentido de satisfação profissional mais elevado do que os professores que exercem em escolas onde não existe orientação religiosa.

Por sua vez, os efeitos do nível dos anos de serviço manifestam-se nas dimensões relação com os alunos, aceitação de riscos e iniciativas e no autoconceito profissional (escala total). Contudo, os efeitos provocados por essa variável manifestam-se de forma diferenciada. Verifica-se, portanto, que no fator aceitação de riscos e iniciativas os professores com menos anos de serviço (1-5 anos) têm uma menor propensão para aceitar riscos e tomar iniciativas na sua atividade em relação aos professores com mais tempo de serviço (6-14 anos e mais ou igual a 15 anos de carreira). Sendo essa tendência estatisticamente significativa em relação aos professores com mais anos de serviço (15 ou mais anos de serviço). Relativamente ao fator autoconceito profissional docente (escala total), embora se verifique um padrão de sentido ascendente, os professores apresentam um autoconceito profissional mais positivo à medida que avançam na carreira profissional, não se verifica uma diferença estatisticamente significativa entre os professores dos três níveis de anos de serviço considerados.

Ao invés, no fator relação com os alunos não se verifica um padrão de sentido ascendente, mas sim em forma de U invertido. Observa-se que a percepção de competência dos professores na relação com os alunos do grupo dos professores em início de carreira (1 a 5 anos) aumenta de forma tendencialmente significativa dos 6 aos 14 anos de serviço, havendo uma quebra não significativa relativamente ao grupo de professores com mais tempo de serviço. Contudo, apenas se verifica uma diferença tendencialmente significativa entre o grupo de professores com menos anos de serviço (1 a 5 anos), pouco experientes, e o grupo de professores com 6 a 14 anos de serviço docente (professores experientes), com os professores menos experientes a autopercecionarem-se como mais competentes na dimensão relação com os alunos.

Por fim, a análise dos efeitos de interação das variáveis orientação religiosa e tempo de serviço para as dimensões satisfação, autoconceito profissional, competência, relação alunos, e aceitação de riscos e iniciativas, mostrou que foi a diferença substancial verificada no grupo de professores com menos tempo de serviço, das escolas sem orientação religiosa e com orientação religiosa, a principal responsável pelas diferenças verificadas.

A competência percebida do professor em função do gênero, da orientação religiosa da escola e os anos de serviço

A análise da variância multivariada efetuada para os três fatores em estudo e à escala de competência percebida do professor mostra a existência de efeitos principais estatisticamente significativos de pequena dimensão do gênero, Traço de Pillai = .029, $F(4, 435) = 3.234$, $p = .012$, $\eta_p^2 = .029$, $\pi = .830$, e do fator anos de serviço, Traço de Pillai = .050, $F(8, 878) = 2.873$, $p = .005$, $\eta_p^2 = .025$, $\pi = .943$, bem como efeitos de interação entre a orientação religiosa e os anos de serviço, Traço de Pillai = .038, $F(4, 436) = 2.100$, $p = .033$, $\eta_p^2 = .019$, $\pi = .847$.

Por sua vez, as análises univariadas permitem constatar a existência de efeitos estatisticamente significativos de pequena dimensão do gênero sobre o fator competências profissionais e de conduta, $F(1, 438) = 5.524$, $p = .019$, $\eta_p^2 = .012$, $\pi = .650$; dos anos de serviço sobre o fator participação na escola e relação com a comunidade educativa, $F(2, 438) = 5.301$, $p = .005$, $\eta_p^2 = .024$, $\pi = .836$; e para efeitos de interação entre a orientação religiosa da escola e os anos de serviço sobre a participação na escola e relação com a comunidade educativa, $F(2, 438) = 3.878$, $p = .021$, $\eta_p^2 = .017$, $\pi = .700$.

A análise *post hoc*, utilizando o teste de Tukey HSD, permite constatar a existência de diferenças significativas nos grupos de professores, consoante o número de anos de serviço considerados, no fator participação na escola e relação com a comunidade educativa, o grupo de professores menos experiente (1 a 5 anos de serviço) diferencia-se significativamente ($p = .007$) do grupo experiente (6 a 14 anos de serviço) e do grupo mais experiente (15 ou mais anos de serviço) ($p < .001$) (Quadro 25).

Quadro 25

Médias e desvios-padrão nas dimensões e na escala de competência percebida em função do gênero, anos de serviço e orientação religiosa da escola

	Gênero		Orientação Religiosa		Anos de Serviço		
	Masculino	Feminino	Não	Sim	1-5	6-14	≥15
DesEnsApr	4.97 (.641)	5.03 (.492)	5.01 (.491)	5.01 (5.01)	5.11 (.460)	5.02 (.571)	4.97 (.547)
CompProfCond	5.23 (.633)	5.39* (.449)	5.27 (.563)	5.21 (.663)	5.37 (.480)	5.32 (.558)	5.34 (.506)
PartEscRelComEdu	4.49 (1.007)	4.51 (.950)	4.48 (1.011)	4.51 (.944)	4.10 (1.123)	4.51 (.943)	4.62** (.899)
EscaCompPercProf	4.95 (.606)	5.03 (.455)	5.00 (.457)	5.01 (.457)	4.99 (.459)	5.01 (.546)	5.01 (.498)

Entre parênteses apresenta-se o valor do desvio-padrão correspondente.

* Diferença significativa para $p < .05$; ** diferença significativa para $p < .01$;

*** diferença significativa para $p < .001$

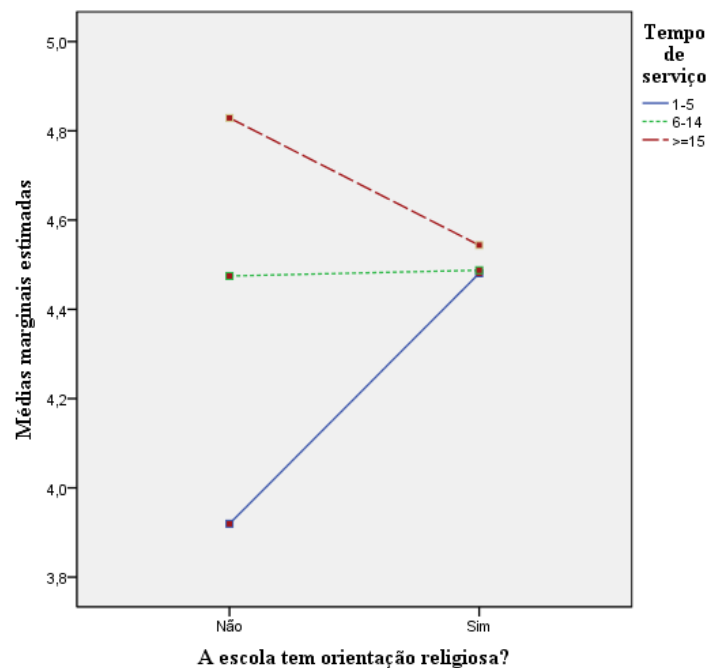
DesEnsApr – Desenvolvimento do ensino e aprendizagem; CompProfCond – Competências profissionais e de conduta; PartEscRelComEdu – Participação na escola e relação com a comunidade educativa; EscaCompPercProf – Escala de competência percebida do professor

A análise da Figura 28 permite-nos elucidar sobre as diferenças verificadas na variável participação na escola e relação com a comunidade educativa pela interação das variáveis orientação religiosa da escola e o tempo de serviço.

Enquanto nos professores de escolas sem orientação religiosa os valores de autopercepção de competência nesse dimensão aumentam com o tempo de serviço, nos professores de escolas com orientação religiosa constata-se que se verificam valores de autopercepção muito semelhantes nos três grupo de nível de experiência considerado.

Daí, que a principal responsabilidade para a diferença verificada, resulte da diferença acentuada nos valores observados no grupo de professores menos experientes (1 a 5 anos de tempo de serviço).

Figura 28. Interação entre as variáveis tempo de serviço e orientação religiosa da escola para a participação na escola e relação com a comunidade educativa



Em suma, as análises diferenciais sobre a competência percebida do professor mostram a existência de diferenças na dimensão competências profissionais e de conduta introduzidas pelo género. Daí decorre que as professoras se percebem como mais competentes na dimensão competências profissionais e de conduta em relação aos seus colegas professores.

Por outro lado, os efeitos do nível dos anos de serviço manifestam-se na dimensão participação na escola e na relação com a comunidade educativa. Esse efeito traduz-se num aumento da competência percebida dos professores nessa dimensão à medida que aumentam os anos de serviço. Contudo, muito embora se observe um padrão de sentido ascendente nesta dimensão, os professores menos experientes (1 a 5 anos de serviço) consideram-se menos competentes relativamente à sua participação na gestão da escola e a relacionar-se com a comunidade educativa em relação aos professores experientes (6 a 14 anos de serviço) e muito experientes (15 ou mais anos de serviço). Por sua vez, mas de forma não significativa, o grupo de professores muito experiente (15 ou mais anos de serviço) percebe-se como mais competentes em relação ao grupo de professores experiente (6 a 14 anos de serviço).

Por último, a análise do efeito de interação das variáveis orientação religiosa e tempo de serviço para a dimensão participação na escola e relação com a comunidade

educativa, mostrou que foi a diferença acentuada observada no grupo de professores com menos tempo de serviço das escolas sem orientação religiosa, a principal responsável pela diferença verificada.

A satisfação de necessidades psicológicas básicas no trabalho do professor (autonomia e relacionamento) em função do género, da orientação religiosa da escola e os anos de serviço

A análise multivariada realizada mostra efeitos principais estatisticamente significativos da variável independente género, sobre o compósito de variáveis da satisfação de necessidades básicas no trabalho do professor (autonomia e relacionamento), Traço de Pillai = .020, $F(3, 436) = 2.923$, $p = .034$, $\eta_p^2 = .020$, $\pi = .241$. Acresce, se adotarmos uma atitude menos conservadora relativamente ao teste escolhido, e recorrermos à Maior Raiz de Roy, verifica-se a presença de uma interação tendencialmente significativa, de pequena dimensão, dos fatores orientação religiosa e anos de serviço sobre a autonomia, competência e relacionamento, $\lambda_1 = .015$, $F(3, 437) = .931$, $p = .091$, $\eta_p^2 = .015$, $\pi = .551$.

A ANOVA revela que o fator independente género não introduz diferenças na autonomia e no relacionamento.

Por sua vez, a variável anos de serviço não introduz qualquer variabilidade nas variáveis dependentes, assim como não se verificou nenhum efeito de interação significativo entre as variáveis género, orientação religiosa da escola e anos de serviço sobre as dimensões que compõem a satisfação de necessidades psicológicas básicas no trabalho dos professores.

Em suma, decorre dos resultados apresentados a constatação da inexistência de diferenças na variável autonomia e relacionamento provocadas pelo efeito do género; os professores de ambos os géneros autorelatam níveis de autonomia e relacionamento similares.

O fator anos de serviço e orientação religiosa da escola não introduzem qualquer variabilidade nos fatores que compõem a satisfação de necessidades psicológicas básicas no trabalho dos professores em estudo (Quadro 26).

Quadro 26

Médias e desvios-padrão nas dimensões da satisfação de necessidades básicas no trabalho do professor em função do género, anos de serviço e orientação religiosa da escola

	Género		Orientação Religiosa		Anos de Serviço		
	Masculino	Feminino	Não	Sim	1-5	6-14	≥15
Autonomia	4.77 (.754)	4.84 (.677)	4.84 (.765)	4.80 (.667)	4.76 (.751)	4.77 (.697)	4.87 (.689)
Relacionamento	4.84 (.837)	4.83 (.691)	4.83 (.734)	4.88 (.692)	4.92 (.826)	4.85 (.729)	4.86 (.649)

Entre parênteses apresenta-se o valor do desvio-padrão correspondente.

* Diferença significativa para $p < .05$; ** diferença significativa para $p < .01$;

*** diferença significativa para $p < .001$

A autoestima dos professores em função do género, da orientação religiosa da escola e os anos de serviço

A análise univariada (ANOVA) utilizada para a variável dependente – auto estima – mostra existir um efeito tendencialmente significativo, de dimensão reduzida, do género, $F(1, 438) = 2.782$, $p = .096$, $\eta_p^2 = .006$, $\pi = .381$, e um efeito de interação entre o género e os anos de serviço, estatisticamente significativo, de pequena dimensão, $F(2, 438) = 3.937$, $p = .020$, $\eta_p^2 = .018$, $\pi = .707$. Não se verificando qualquer tipo de efeito da variável independente orientação religiosa sobre a autoestima dos professores (Quadro 27).

Quadro 27

Média e desvio-padrão na autoestima em função do género, anos de serviço e orientação religiosa da escola

	Género		Orientação Religiosa		Anos de Serviço		
	Masculino	Feminino	Não	Sim	1-5	6-14	≥15
Autoestima	4.73 (.703)	4.74 (.634)	4.70 (.661)	4.76 (.654)	4.71 (.651)	4.73 (.685)	4.76 (.639)

Entre parênteses apresenta-se o valor do desvio-padrão correspondente.

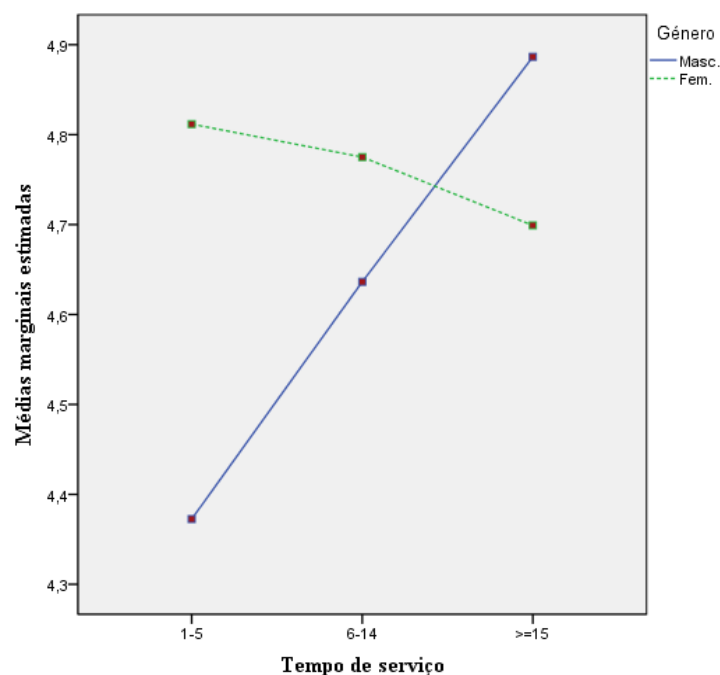
* Diferença significativa para $p < .05$; ** diferença significativa para $p < .01$; *** diferença significativa para $p < .001$

A análise *post-hoc*, para cada nível de anos de serviço, relativamente à influência na autoestima, permite verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os três níveis de anos de serviço considerados (Quadro 27).

A análise da Figura 27 permite-nos elucidar sobre as diferenças verificadas na autoestima pela interação das variáveis género e o tempo de serviço. Enquanto nos professores do género masculino os valores da autoestima aumentam com o tempo de serviço, nos professores do género feminino constata-se que os valores da autoestima vão diminuindo com o aumento do tempo de serviço.

A principal responsabilidade pela diferença verificada, resulta da diferença acentuada nos valores observados no grupo de professores menos experientes (1 a 5 anos de tempo de serviço).

Figura 27. Interação entre as variáveis género e tempo de serviço e a autoestima



Em suma, relativamente à autoestima a análise de variância não revelou diferenças significativas introduzidas pelo género, com os professores do género feminino e masculino a apresentarem valores na autoestima muito semelhantes.

Contudo, a análise do efeito de interação entre o género e o tempo de serviço mostrou que foi a diferenças acentuada verificada no grupo de professores menos experiente (1-5 anos de serviço), a principal responsável pela diferença verificada, em

que os professores do género feminino deste grupo apresentaram valores significativamente mais elevados dos que os professores do género masculino.

Por fim, constata-se a inexistência de diferenças introduzidas, quer pela orientação religiosa da escola, quer pelos anos de serviço na autoestima dos professores.

O compromisso do professor com a escola em função do género, da orientação religiosa da escola e dos anos de serviço

As análises de variância multivariada (MANOVA) efetuadas a fim de constatar os efeitos das variáveis género, orientação religiosa da escola e anos de serviço (variáveis independentes) sobre as diferentes dimensões do compromisso com a escola mostram a existência de efeitos principais do género, de média dimensão, Traço de Pillai = .018, $F(4, 435) = 2.036$, $p = .045$, $\eta_p^2 = .18$, $\pi = .658$, e do fator anos de serviço, de reduzida dimensão, Traço de Pillai = .039, $F(6, 874) = 2.865$, $p = .009$, $\eta_p^2 = .019$, $\pi = .893$, sem que se verifique quaisquer efeitos de interação.

As análises univariadas mostram um efeito do género sobre a dimensão compromisso afetivo com a escola. Assim, as professoras revelam um compromisso afetivo com a escola, $F(1, 438) = 5.138$, $p = .024$, $\eta_p^2 = .012$, $\pi = .619$, mais elevado (Quadro 31) do que os professores. Do mesmo modo um efeito significativo da orientação religiosa da escola no compromisso afetivo. Ou seja, os professores que exercem a docência em escolas com orientação religiosa mostram um compromisso afetivo com a escola, $F(1, 438) = 4.412$, $p = .029$, $\eta_p^2 = .011$, $\pi = .591$, mais elevado do que os professores cujas escolas não têm orientação religiosa (Quadro 28).

Adicionalmente, as análises mostram efeitos tendencialmente significativos da variável anos de serviço sobre o compromisso afetivo, $F(2, 438) = 4.898$, $p = .070$, $\eta_p^2 = .012$, $\pi = .529$, e o compromisso instrumental, $F(2, 438) = 5.364$, $p = .058$, $\eta_p^2 = .013$, $\pi = .562$. E, por fim, um efeito tendencialmente significativo de interação das variáveis independentes género, orientação religiosa da escola e anos de serviço no compromisso instrumental, $F(2, 438) = 4.535$, $p = .089$, $\eta_p^2 = .011$, $\pi = .439$.

As análises *post hoc*, utilizando o teste de Tukey HSD, realizadas aos três níveis da variável anos de serviço evidenciam que no compromisso afetivo, o grupo de professores com menos tempo de serviço (1 a 5 anos) se diferencia tendencialmente de forma significativa em relação aos professores com mais anos de serviço (15 ou mais anos ($p = .061$)).

Quadro 28

Médias e desvios-padrão nas dimensões do compromisso com a escola em função do género, anos de serviço e orientação religiosa da escola

	Género		Orientação Religiosa		Anos de Serviço		
	Masculino	Feminino	Não	Sim	1-5	6-14	≥15
Compromisso afetivo	4.94 (1.083)	5.15* (.902)	4.94 (1.052)	5.16* (.909)	4.84 (1.020)	5.11 (.966)	5.14* (.943)
Compromisso normativo	4.00 (1.416)	4.16 (1.325)	4.16 (1.312)	4.08 (1.380)	4.34 (1.321)	4.16 (1.370)	3.99 (1.349)
Compromisso instrumental	3.83 (1.169)	4.13 (.924)	4.13 (.901)	4.01 (1.022)	4.35 (.930)	4.07 (.956)	3.95* (1.000)

Entre parênteses apresenta-se o valor do desvio-padrão correspondente.

* Diferença significativa para $p < .05$; ** diferença significativa para $p < .01$; *** diferença significativa para $p < .001$

Observa-se, um padrão ascendente nos resultados médios dos três grupos (Quadro 28), donde se infere que o compromisso afetivo (vínculo afetivo) com a escola aumenta à medida que os professores avançam na carreira profissional.

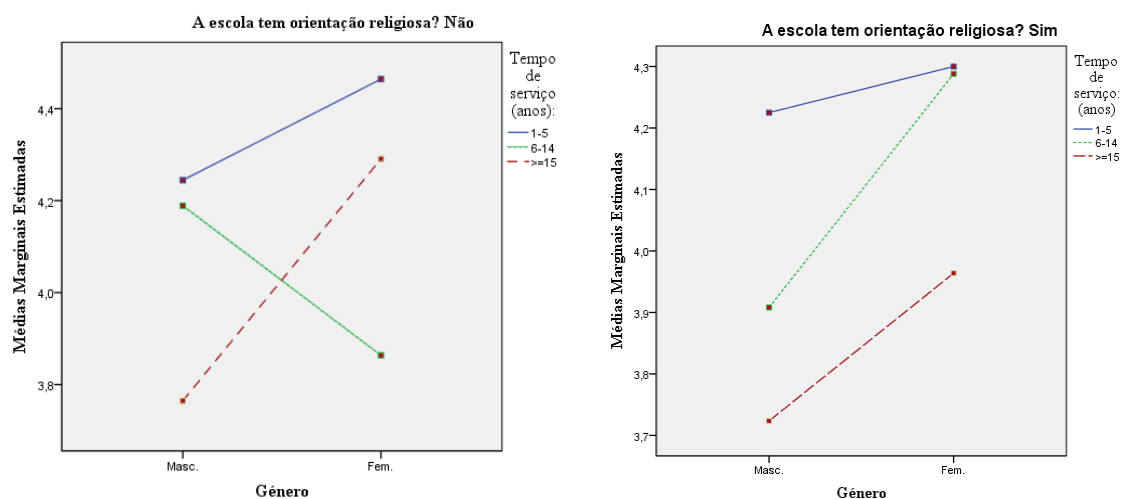
No fator compromisso instrumental a análise comparativa entre os resultados dos três níveis de anos de serviço revela uma diferença significativa entre o grupo de professores com menos e mais anos de serviço ($p = .008$). Aqui, constata-se um padrão descente, em que à medida que os professores avançam no tempo de serviço diminuem os valores médios do compromisso instrumental (vínculo baseado na necessidade) com a escola, de forma significativa nos professores com menos e mais tempo de serviço (Quadro 28).

Relativamente à variável dependente compromisso normativo verifica-se o mesmo padrão descendente; ou seja, com o aumento do tempo de serviço diminui o compromisso normativo (vínculo por obrigação) dos professores com a escola, não sendo essa diferença estatisticamente significativa entre os três grupos de professores (Quadro 28).

No que concerne ao compromisso instrumental também se verifica um fenómeno de interação entre as três variáveis consideradas – género, orientação religiosa da escola e tempo de serviço, como referido anteriormente. A análise da Figura 29 permite-nos constatar que, à exceção do grupo de professoras experientes (6 a 14

anos de serviço) de escolas sem orientação religiosa, todos os outros grupos de professores do género masculino oriundos de escolas com e sem orientação religiosa apresentam autopercepções de compromisso instrumental menos elevadas do que as suas congéneres professoras. Por outro lado, há uma tendência de decréscimo nos valores das autopercepções de compromisso instrumental com o aumento dos anos de serviço nos professores e professoras que exercem a docência em escolas com e sem orientação religiosa, à exceção das professoras muito experientes que exercem em escolas sem orientação religiosa, observando-se neste grupo um padrão em forma de V com uma descida acentuada nos valores do compromisso instrumental das professoras experientes (6 a 14 anos de serviço) relativamente aos das professoras pouco experientes, seguida de uma subida acentuada nos valores das autopercepções das professoras muito experientes (com 15 ou mais anos de serviço). É a diferença substancial verificada no grupo de professores experientes que exercem em escolas sem orientação religiosa a principal responsável para a diferença observada devida ao efeito de interação das três variáveis independentes consideradas no compromisso instrumental

Figura 29. Interação entre as variáveis género, orientação religiosa da escola e tempo de serviço para o compromisso instrumental



Em suma, as análises diferenciais sobre o compromisso do professor com a escola mostram a existência de diferenças nas dimensões compromisso afetivo, introduzidas pelo género, orientação religiosa e anos de serviço. Assim, as professoras

sentem-se afetivamente mais comprometidas com a escola do que os professores, tal como os professores das escolas com orientação religiosa.

Relativamente às diferenças provocadas pelos anos de serviço no compromisso afetivo do professor com a escola, observa-se um padrão de sentido ascendente: à medida que aumentam os anos de serviço aumenta o compromisso afetivo dos professores com a escola. Sendo essa diferença significativa entre o grupo dos professores com menos e mais anos de serviço.

Adicionalmente observam-se igualmente diferenças na dimensão compromisso instrumental, introduzidas pelos anos de serviço. Assim, à medida que aumentam os anos de serviço diminui o compromisso instrumental. Verifica-se, portanto, um padrão de sentido descendente, com diferenças significativas entre os professores com menos e mais anos de serviço. Por sua vez, a análise do efeito de interação das variáveis género, orientação religiosa da escola e tempo de serviço para a dimensão compromisso instrumental, mostrou uma diferença acentuada entre o grupo de professores do género feminino e masculino, com este grupo a manifestar autopercepções menos elevadas no compromisso instrumental, e uma tendência de descida no compromisso instrumental com o aumento da experiência profissional (anos de serviço) dos professores independentemente da orientação religiosa da escola, com a exceção das professoras experientes que exercem em escolas sem orientação religiosa.

Por último, também verificámos que as variáveis independentes não introduzem diferenças significativas na dimensão compromisso normativo com a escola.

O compromisso com a profissão em função do género, da orientação religiosa da escola e os anos de serviço

No que diz respeito à variável dependente compromisso com a profissão a análise univariada não revelou qualquer tipo de efeito estatisticamente significativo introduzido pelos fatores independentes género, orientação religiosa da escola e anos de serviço. Verificam-se apenas ligeiras diferenças nos valores de agregação e dispersão no compromisso com a profissão, em relação ao género e à orientação religiosa da escola, em que as professoras apresentam valores médios ligeiramente superiores em relação aos professores (Quadro 29). Assim, as professoras que exercem em escolas com orientação religiosa estão ligeiramente mais comprometidas com a sua profissão. Por fim, quanto aos efeitos da variável anos de serviço, o grupo de professores menos

experientes (1 a 5 anos de serviço) é o que se autopercepciona como mais comprometido com a profissão, apresentando um resultado ligeiramente superior em relação aos professores experientes (6-14 anos) e mais experientes (15 ou mais anos de serviço); e, por sua vez, o grupo mais experiente apresenta resultados ligeiramente superiores em relação ao grupo de professores experientes (Quadro 29).

Quadro 29

Média e desvio-padrão no compromisso com a profissão em função do género, anos de serviço e orientação religiosa da escola

	Género		Orientação Religiosa		Anos de Serviço		
	Masculino	Feminino	Não	Sim	1-5	6-14	≥15
Compromisso com a profissão	5.15 (.883)	5.23 (.859)	5.17 (.931)	5.22 (.831)	5.22 (.938)	5.19 (.806)	5.21 (.889)

Entre parênteses apresenta-se o valor do desvio-padrão correspondente.

* Diferença significativa para $p < .05$; ** diferença significativa para $p < .01$; *** diferença significativa para $p < .001$

Em suma, as análises diferenciais sobre o compromisso com a profissão não revelaram diferenças significativas introduzidas pelo género, orientação religiosa da escola e os anos de serviço dos professores.

Discussão dos resultados

Neste última parte do sexto capítulo procedemos à discussão dos resultados apresentados a partir da análise dos efeitos das variáveis independentes género, anos de serviço e orientação religiosa da escola sobre cada uma das sete medidas obtidas em cada um dos sete instrumentos, que operacionalizam as variáveis dependentes em estudo relacionadas com a identidade profissional do professor: a orientação ética, o autoconceito profissional, a competência profissional percebida, a satisfação de necessidades básicas no trabalho (autonomia e relacionamento), a autoestima e o compromisso do professor com a escola e a profissão. Na discussão dos resultados teremos em atenção as hipóteses anteriormente formuladas e respetivos estudos que as fundamentam.

No que concerne ao primeiro construto em estudo - **a orientação ética** - os resultados apresentados mostram que o variável gênero exerce uma influência significativa na orientação ética dos professores e na dimensão orientação para a justiça. Sendo que os efeitos de gênero se manifestam mais favoráveis nos professores do gênero feminino do que nos seus congêneres do gênero masculino. Estes resultados não apoiam a tese de Gilligan (1992), já que se esperava que as diferenças expressas na orientação ética para a justiça e para o cuidado fossem repetitivamente favoráveis aos indivíduos do gênero masculino e feminino, o que não veio acontecer. Assim sendo, confirma-se em parte a **segunda hipótese** em estudo, a qual remetia para existência de diferenças significativas na orientação ética dos professores no exercício da docência em relação ao gênero. Verificam-se diferenças significativas favoráveis aos professores do gênero feminino na orientação ética e na dimensão orientação para a justiça. Todavia, não se verifica a predominância esperada dos professores do gênero masculino na ética da justiça em relação aos professores do gênero feminino, assim como não se verifica a supremacia dos professores do gênero feminino na orientação para o cuidado. O que foi dito atrás, apoia em parte a tese dos autores que defendem que homens e mulheres podem deliberar com base em princípios da ética do cuidado e da justiça, mas não apoia o princípio de que haveria predominância por parte das mulheres na utilização de deliberações orientada pela ética do cuidado (e.g., Barbeau & Brabeck, 1989; Crandall et al., 1999; Ford & Lowery, 1986; Gilligan, 1992; Gilligan & Attanucci, 1998; Jaffe & Hyde, 2000; Karniol, Grosz, & Schorr, 2003; Stander & Jensen, 1993; Wilson, 1995). Por sua vez, os resultados estão também em discordância com os resultados obtidos por Ferreira, Branco e Rodrigues (2010) que, com estudantes universitários, encontraram diferenças significativas na orientação ética para o cuidado, e nenhuma diferença para a orientação ética da justiça. Ao invés, relativamente à última variável, os resultados neste estudo apontam tendencialmente para diferenças significativas na orientação ética para a justiça entre professores e professoras, favorecendo as professoras.

Por outro lado, os resultados apresentados contrariam as perspectivas dos autores que defendem não haver diferenças significativas na orientação ética em função do gênero (e.g., Knox et al., 2004; Shimizu, 2001; Vikan et al., 2005; Walker, 1989).

Por fim, há que fazer aqui uma ressalva relativamente aos resultados obtidos, à semelhança de Jaffe e Hyde (2000), quando referem que existe uma diferença entre os gêneros na orientação ética, já que dados observados na sua meta-análise indicaram que

o efeito de género na ética do cuidado e na ética da justiça diferiam em função de variáveis específicas muitas vezes confundidas com o género, visto que as diferenças entre géneros são frequentemente mediadas por outras variáveis, como por exemplo, a idade, o ciclo de vida, o estatuto socioeconómico e profissional).

No que concerne aos efeitos das variáveis independente anos de serviço e orientação religiosa da escola nas variáveis dependentes orientação ética, orientação para o cuidado e orientação para a justiça não se verificou qualquer tipo de efeito significativo. Constata-se assim a inexistência de diferenças introduzidas quer pela orientação religiosa da escola, quer pelos anos de serviço na orientação ética dos professores.

Pelo dito atrás, podemos responder à **sétima questão específica** em estudo, dizendo que não existe uma diferença significativa na perceção que expressam os três grupos de professores com tempo de serviço diferentes (1 a 5, 6 a 14, e 15 ou mais anos de tempo de serviço) relativamente às variáveis dependentes orientação ética e nas suas duas dimensões, orientação para o cuidado e orientação para a justiça. Podemos igualmente responder à **oitava questão específica a)**, referindo que os professores que exercem a docência em escolas com e sem orientação religiosa não expressam perceções diferentes na orientação ética, na orientação para o cuidado e na orientação para a justiça.

No que diz respeito aos efeitos das variáveis independentes no segundo construto em estudo – ***o autoconceito profissional do professor e suas dimensões*** –, os resultados obtidos mostram que as variáveis género, orientação religiosa da escola e os anos de serviço exercem uma influência significativa no autoconceito profissional e nas dimensões que o constituem. Por sua vez, mostram também uma influência significativa nas dimensões satisfação, autoconceito profissional, competência, relação alunos, e aceitação de riscos e iniciativas devidas ao efeito de interação entre as variáveis orientação religiosa da escola e o tempo de serviço.

Quanto aos efeitos de género, os resultados mostram que os professores do género masculino se percecionam com mais competentes na dimensão aceitação de riscos e iniciativas em relação aos professores do género feminino, enquanto os professores do género feminino se percecionam como mais competentes nas dimensões relação com os colegas e na dimensão satisfação profissional. Apesar das diferenças referidas, constata-se a inexistência de qualquer tipo de efeito do género nas dimensões competência, relação com os alunos, e na escala total do autoconceito profissional. Ou

seja, não existem diferenças significativas nas percepções que expressam professores e professoras no autoconceito profissional e em duas das cinco dimensões que o constituem: competência e relação com os alunos. Assim sendo, não se confirma na totalidade a **quarta hipótese** em estudo, na qual se afirmava que os professores do género masculino revelariam níveis médios superiores no autoconceito profissional e em algumas das suas dimensões em relação aos professores do género feminino. Sendo certo que os professores do género masculino se perceberam como mais competentes na dimensão aceitação de riscos e iniciativas em relação aos professores do género feminino, e os professores do género feminino se percecionavam como mais competentes nas dimensões relação com os colegas e na dimensão satisfação profissional, o mesmo não se verificou em relação ao autoconceito profissional e nas dimensões competência e na dimensão relação com os alunos, em que não se verificaram quaisquer diferenças nas autopercepções dos professores. Decorre do que foi dito que os resultados encontrados estão praticamente em desacordo com o estudo de Gonçalves e Veiga (2006), coincidindo apenas no facto de não terem encontrado diferenças na dimensão relação com os alunos devidas ao efeito de género. No estudo de Gonçalves e Veiga (2006), em que participaram 271 professores do ensino regular, para além da diferença já mencionada os autores não encontraram diferenças nas dimensões relação com os colegas e aceitação de riscos e iniciativas; nas restantes dimensões e na escala total do autoconceito profissional, os indivíduos do género masculino apresentaram percepções de competência significativamente mais elevadas do que os indivíduos do género feminino.

Contudo, convém referir que destes resultados não podem tirar-se grandes ilações na medida em que apenas se trata de dois estudos e com professores participantes de contextos sociais e escolares bastante diversos.

Os resultados apresentados relativos às diferenças encontradas no autoconceito profissional e respetivas dimensões devidas aos efeitos da variável independente tempo de serviço vão-nos permitir responder à **questão específica 1**, que nos interrogava se os professores com mais experiência (mais tempo de serviço) apresentariam níveis médios mais elevados no autoconceito profissional e em algumas das suas dimensões relativamente aos professores com menos experiência. Relativamente a esse aspeto foi possível constatar a existência de diferenças significativas nas dimensões aceitação de riscos e iniciativas, autoconceito profissional e na dimensão relação com os alunos, embora nestas dimensões os efeitos provocados pela variável anos de serviço se

manifestem de forma diferenciada. Nas dimensões aceitação de riscos e iniciativas e no autoconceito profissional constata-se a existência de um aumento progressivo significativo com a experiência dos professores. Contudo, no autoconceito profissional não se verificou uma diferença significativa entre os três grupos de professores. Por outro lado, na dimensão relação com os alunos não se observa um padrão ascendente, mas sim em forma de U invertido, com o grupo de professores experientes a perceberem-se como os mais competentes nesta dimensão e de uma forma significativa em relação ao grupo de professores menos experientes. Portanto, a resposta à questão específica 1 é positiva para as dimensões aceitação de riscos e iniciativas, relação com os alunos e no autoconceito profissional.

Adicionalmente, os resultados estão em desacordo com os revelados pelo estudo de Gonçalves e Veiga (2006), que não encontraram quaisquer tipos de diferenças provocadas pelo efeito da variável anos de serviço no autoconceito profissional e respetivas dimensões. Assim como estão em dissonância com o estudo de Fonseca e Veiga (2010), cujas conclusões apontam para o facto do autoconceito profissional se tornar mais «negativo» à medida que aumenta o tempo de serviço dos professores.

Quanto aos efeitos da variável independente orientação religiosa da escola no autoconceito profissional e suas dimensões, as diferenças encontradas manifestam-se na dimensão relação com os alunos e na satisfação profissional. Assim sendo, e respondendo à **oitava questão específica b)**, os professores que exercem a docência em escolas com orientação religiosa percebem-se como mais competentes na relação com os alunos e manifestam um sentido de satisfação profissional mais elevado do que os professores que exercem em escolas sem orientação religiosa. Pelo contrário, não se verificaram quaisquer tipos de diferenças nas dimensões competência, relação com os colegas, aceitação de riscos e iniciativas, e no autoconceito profissional.

Por fim, a análise dos efeitos de interação das variáveis orientação religiosa e tempo de serviço para as dimensões satisfação, autoconceito profissional, competência, relação alunos, e aceitação de riscos e iniciativas, mostrou que a principal responsável pelas diferenças observadas foi a diferença verificada no grupo de professores com menos tempo de serviço, em que os professores participantes oriundos de escolas sem orientação religiosa apresentam autopercepções menos favoráveis nessas dimensões em comparação com os seus congêneres de escolas com orientação religiosa.

No que diz respeito aos efeitos das variáveis independentes no terceiro construto em estudo – **a competência profissional percebida do professor**, ou seja, a forma como

o professor se autopercepção nas suas competências profissionais, os resultados apresentados mostram que a variável gênero exerce uma influência significativa na dimensão competências profissionais e de conduta e os anos de serviço na dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa. Não se verificou qualquer diferença provocada na dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e na escala de competência profissional percebida. Apesar das diferenças do efeito do gênero sobre a competência profissional percebida dos professores serem praticamente inexistentes, verifica-se contudo uma exceção: os professores do gênero feminino percebem-se significativamente como mais competentes na dimensão competências profissionais e de conduta (trabalhar em equipa/cooperar com os colegas, fazer respeitar as regras e o código de conduta aos alunos, manter a disciplina, e ter sentido de responsabilidade, solidariedade e justiça), enquanto os professores do gênero masculino se percebem como menos competentes. Assim, não se confirma a **sexta hipótese** em estudo, que suportada nos estudos realizados por Klasser e Chiu (2010), Liu e Ramsey (2008) e nos resultados de estudos realizados no âmbito da autoeficácia (e.g., Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006; Chaplain, 2008) e do autoconceito profissional (e.g., Gonçalves & Veiga, 2006), afirmava que os professores do gênero masculino revelariam níveis de percepção de competência percebida significativamente mais elevados do que os professores do gênero feminino.

Relativamente à **questão específica 2**, que remetia para a existência de diferenças significativas na competência profissional percebida, introduzida pela variável tempo de serviço, os resultados apresentados mostram apenas uma diferença significativa na dimensão participação na escola e na relação com a comunidade educativa, em que a percepção de competência nessa dimensão aumenta significativamente à medida que aumentam os anos de serviço. Assim, os professores menos experientes (1 a 5 anos de serviço) percebem-se como menos competentes relativamente à participação na gestão da escola e a relacionar-se com a comunidade educativa em relação aos professores experientes (6 a 14 anos de serviço) e muito experientes (15 ou mais anos de serviço). Tendo em consideração que apenas em um dos quatro fatores se observam mudanças introduzidas pela experiência, que não tem a ver com o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, nem com competências profissionais e de conduta, mas sim com a capacidade para participar na gestão da escola e informar e envolver os pais na atividades escolares, permite-nos afirmar que os resultados encontrados parecem estar em concordância com os do estudo de Wolters e

Daugherty (2007), que mostraram efeitos modestos da experiência na dimensão da autoeficácia para as estratégias de ensino e na dimensão da autoeficácia para a gestão da sala de aula, onde não se verificou nenhum efeito da experiência sobre a dimensão da autoeficácia relativa ao compromisso com os alunos. E de forma mais acentuada com o estudo de Canrinus et al. (2012), que não encontraram diferenças significativas quanto aos efeitos da experiência dos professores na autoeficácia. Por outro lado, pelo menos em relação à dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa, os resultados parecem estar de acordo com os resultados dos estudos de Tschannen-Moran, Woolfolk e Hoy (2007), Wolters e Daugherty (2007), sustentando que na fase inicial da carreira a autoeficácia dos professores é mais maleável e frágil, aumentando e tornando-se mais firme à medida que os professores ganham experiência profissional.

Adicionalmente, os resultados apresentados do efeito de interação entre as variáveis independentes – orientação religiosa da escola e tempo de serviço - para a dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa, mostram que foi a diferença acentuada observada nos resultados do grupo de professores com menos tempo de serviço, mais elevados nos professores de escolas com orientação religiosa, a principal responsável pela diferença verificada.

Por fim, os resultados apresentados mostram que a variável orientação religiosa da escola não introduz qualquer tipo de mudança nas percepções dos professores na escala de competência profissional percebida e nas suas três dimensões, o que nos permite responder negativamente à **oitava questão específica c)**. Isto é, as percepções de competência profissional percebida dos professores oriundos de escolas com e sem orientação religiosa não diferem entre si.

No que concerne às diferenças verificadas no quarto construto em estudo – **a satisfação de necessidades psicológicas básicas no trabalho do professor**, necessidade de autonomia e relacionamento, pelo efeito das variáveis independentes género, orientação religiosa da escola e os anos de serviço, os resultados apresentados mostram a inexistência de diferenças significativas na variável necessidade de satisfação de autonomia e na variável relacionamento, o que nos leva responder negativamente à **sexta questão específica a)**, verificada a inexistência de diferenças em função do género na satisfação de necessidade de autonomia e relacionamento. Ou seja, não existem diferenças na percepção que expressão os professores na necessidade de satisfação de autonomia e relacionamento.

Os resultados apresentados mostram também que fator anos de serviço não introduz qualquer variabilidade nos fatores que compõem a satisfação de necessidades psicológicas básicas no trabalho dos professores – necessidade de autonomia e relacionamento, o que nos leva a responder negativamente à **questão específica 3**. Estes resultados vão no sentido dos encontrados por Wolters e Daugherty (2007) e Canrinus et al. (2011, 2012), que sustentam que a experiência profissional não introduz mudança nos níveis motivacionais dos professores (autonomia, relacionamento e satisfação no trabalho). Por fim, quanto à **oitava questão específica d)**, que interrogava sobre a possibilidade de ocorrerem diferenças significativas na satisfação da necessidade de autonomia e relacionamento, introduzida pela variável orientação religiosa da escola, os resultados apresentados mostram que os professores que exercem em escolas com orientação religiosa não se percebem significativamente como mais satisfeitos do que os seus congêneres de escolas sem orientação religiosa.

Relativamente ao quinto construto em estudo – **a autoestima dos professores** – os resultados apresentados mostram que o género não introduz mudanças significativas na autoestima dos professores ($p=.098$). Constata-se, portanto a confirmação da **nona hipótese** em estudo, que partia do pressuposto da inexistência de diferenças na autoestima dos professores em função do género. Os resultados apresentados vão no sentido da maioria dos estudos, em que participaram adolescentes e adultos, que referem a inexistência de diferenças nas autorepresentações globais introduzidas pelo fator género (e.g., Bolognini et al., 1996; Brites, 2012; Chubb, Fertman & Ross, 1997; Hattie, 1992; Hay, Hashman & Kraayenoord, 1998; Kashima et al., 1995; Kavussanu & Harnisch, 2000; Kling et al., 1999; Marsh, 1989a,b; Marsh, Craven & Debus, 1998; Oliveira, 2005; Peixoto, 2003; Peixoto & Mata, 1993; Peixoto & Alves Martins, 2001; Veiga, 1995; Watkins, Dong, & Xia, 1997; Watkins & Yu, 1993; Wylie, 1979).

Por sua vez, após as análises realizada para cada nível de anos de serviço, os resultados apresentados permitem verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os três níveis de anos de serviço na autoestima. Isto é, a variável independente anos de serviço (experiência) não introduz diferenças nos três grupos de professores participantes (pouco experientes, 1 a 5 anos de serviço; experientes, 6 a 14 anos de serviço; e muito experiente, 15 ou mais anos de serviço). Confirma-se, assim, a **décima hipótese** em estudo, que afirmava não haver diferenças na autoestima dos professores em função do três níveis de tempo de serviço considerados. Os resultados apresentados estão linha com as conclusões extraídas de exaustivas revisões de

literatura realizadas por Kling et al. (1999), Peixoto (2003), Veiga (1995) e Wylie (1979), e em concordância com os resultados dos estudos de Chubb, Fertman e Ross (1997), Peixoto e Alves Martins (2001), que revelam a inexistência de diferenças na autoestima introduzidas pela idade. No que concerne aos efeitos da variável independente orientação religiosa da escola na autoestima não se verificou qualquer tipo efeito significativo. Constata-se, assim, a inexistência de diferenças introduzidas pela orientação religiosa da escola na autoestima dos professores. Os resultados apresentados permitem responder negativamente à **oitava questão específica e)** isto é que não se verificam diferenças significativas na autoestima dos professores participantes oriundos de escolas com e sem orientação religiosa.

Quanto ao sexto construto em estudo – ***compromisso do professor com a escola*** – um construto tridimensional, que inclui o compromisso afetivo, o compromisso normativo e o compromisso instrumental com a escola, os resultados apresentados mostram que o género introduz mudanças na dimensão compromisso afetivo, com os professores do género feminino a percecionarem-se como mais ligados afetivamente à escola dos que os seus congéneres professores. Não se tendo verificado qualquer efeito do género nas restantes dimensões do compromisso do professor com a escola – compromisso normativo e compromisso instrumental. Daí que possamos responder no geral positivamente à **quarta questão específica** em estudo, uma vez que na dimensão que melhor exprime o vínculo do professor com os valores e a missão da escola – o compromisso afetivo – os professores do género feminino se percecionaram como significativamente mais comprometidos com a escola do que os professores do género masculino. Estes resultados parecem corroborar os de outros estudos, embora escassos na área educacional, em que as mulheres apresentam um compromisso significativamente superior em relação aos homens (e.g., Alvi & Ahmed, 1987; Dixon, Turner, Cunningham, Sagas, & Kent, 2005; Mowday, Steers, & Porter, 1979).

Por sua vez, os resultados apresentados mostram mudanças significativas introduzidas pelo fator anos de serviço na dimensão compromisso afetivo e compromisso instrumental. Quer dizer que à medida que aumentam os anos de serviço aumenta o compromisso afetivo dos professores com a escola, com uma diferença significativa entre o grupo dos professores com menos e mais anos de serviço. Pelo contrário, à medida que aumentam os anos de serviço diminui o compromisso instrumental, com uma diferença significativa entre os professores com menos e mais anos de serviço. Já a variável independente tempo de serviço não introduz diferenças

significativas no compromisso normativo com a escola. Pensamos poder afirmar que existe uma diferença significativa nos três grupos de tempo de serviço considerado em relação ao compromisso com a escola, com exceção da dimensão compromisso normativo.

Tendo em consideração o modelo teórico que suporta o construto compromisso do professor com a escola, podemos assumir com alguma segurança que a experiência introduz mudanças significativas no compromisso do professor com a escola, respondendo, assim, afirmativamente à **questão específica 4**. Estes resultados estão em dissonância com os encontrados por Wolters e Daugherty (2007) e Canrinus et al. (2011, 2012), cujos resultados apontam para a não existência de qualquer efeito da experiência docente sobre o compromisso dos professores.

Esta discordância nos resultados poderá ter a ver com razões de índole cultural, metodológicas e de contexto organizacional (e.g., à diferença acentuada na dimensão das amostras utilizadas nos três estudos, às características específicas dos professores participantes portugueses, que não integra professores do ensino regular e ao tipo de instrumentos utilizados na recolha dos dados).

Adicionalmente, observam-se igualmente diferenças na dimensão compromisso instrumental, introduzidas pelos anos de serviço. Assim, à medida que aumentam os anos de serviço diminui o compromisso instrumental. Verifica-se, portanto, um padrão de sentido descendente, com diferenças significativas entre os professores com menos e mais anos de serviço. Por sua vez, também verificámos que a variável independente orientação religiosa da escola introduz diferenças significativas na dimensão compromisso afetivo, com os professores de escolas com orientação religiosa a percecionarem-se significativamente como mais vinculados à sua escola do que os seus congéneres de escolas sem orientação religiosa. Não se tendo verificado qualquer diferença introduzida pela variável orientação religiosa da escola na dimensão normativa e instrumental do compromisso do professor com a escola. Contudo, pelas mesmas razões que utilizámos relativamente às mudanças introduzidas pelo género no compromisso afetivo, a resposta à **oitava questão específica f) é positiva**.

Por último, os resultados apresentados mostram um efeito de interação entre as três variáveis independentes - género, orientação religiosa e tempo de serviço - para a dimensão compromisso instrumental, com uma diferença acentuada entre o grupo de professores do género feminino e masculino, com o grupo do género masculino a manifestar autopercepções menos elevadas no compromisso instrumental, e uma

tendência de descida no compromisso instrumental com o aumento da experiência profissional dos professores de escolas com e sem orientação religiosa, à exceção das professoras muito experientes que exercem a docência em escolas sem orientação religiosa.

Finalmente, as análises realizadas ao sétimo construto em estudo – **o compromisso do professor com a profissão**, que remete para o professor que está identificado e satisfeito com a sua profissão, que investe no desenvolvimento das suas competências e que não abandona a profissão, os resultados apresentados revelaram a inexistência de diferenças significativas introduzidas pelos anos de serviço/experiência. Assim sendo, confirma-se a **décima terceira hipótese** em estudo que, suportada nos resultados dos estudos de Canrinus et al. (2001) e Skaalvik e Skaalvik (2011), afirmava que a experiência profissional não introduzia diferenças no compromisso com a profissão.

Por sua vez os resultados apresentados permitem-nos também responder negativamente à **sexta questão específica b)**, na medida em que as professoras e os professores expressaram perceções semelhantes no compromisso com a profissão, verificando-se, portanto, a inexistência de diferenças introduzidas pelo género.

E, por último, do mesmo modo os resultados não mostram qualquer diferença nas perceções expressas pelos professores que lecionam em escolas com e sem orientação religiosa no compromisso com a profissão, o que nos leva a responder negativamente à **oitava questão específica g)**, isto é os resultados apresentados não expressam diferenças significativas nas perceções dos professores de escolas com e sem orientação religiosa.

VI. RELAÇÕES ENTRE A ORIENTAÇÃO ÉTICA, COMPETÊNCIA PROFISSIONAL PERCEBIDA, SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES DE AUTONOMIA E RELACIONAMENTO, AUTOESTIMA, COMPROMISSO COM A ESCOLA E A PROFISSÃO

Neste capítulo, apresentamos os resultados da análise ao modelo de relações proposto entre variáveis associadas à identidade profissional do professor, nomeadamente: a orientação ética do professor, a competência profissional percebida, a necessidade de satisfação de autonomia, a necessidade de satisfação de relacionamentos, a autoestima, o compromisso afetivo com a escola e o compromisso com a profissão. Do mesmo modo analisamos o papel mediador da autoestima das relações entre a competência profissional percebida, satisfação de necessidades básicas no trabalho (de autonomia e relacionamento) e o compromisso com a escola e a profissão – o terceiro objetivo deste estudo.

Antes, porém, de procedermos à apresentação e análise dos resultados ao modelo testado, fazemos questão em salvaguardar que o modelo proposto é apenas mais um entre outros modelos possíveis. Trata-se, portanto, de testar a plausibilidade de um modelo criado a partir de uma base teórica bem sustentada, a que foi acrescentado uma variável até agora não testada empiricamente, que seja do nosso conhecimento, a orientação ética. Porém, na interpretação dos resultados teremos em conta que a aceitação do modelo assenta no pressuposto de que este é um modelo possível para interpretar as relações entre as variáveis em estudo, mas aceitando a possibilidade de não ser o único caminho aceitável para o estudo das relações em causa.

Na apresentação e discussão dos resultados ao modelo conceptual testado, e por razões meramente instrumentais, teremos em conta as seis premissas estruturais que definem as relações entre os construtos em estudo, antes enunciadas no primeiro tópico da problemática do estudo (capítulo II).

Análise dos dados

Para testar as premissas em estudo utilizámos o método de estimação *Maximum Likelihood*, utilizado para investigar a adequação do modelo teórico aos dados empíricos, no âmbito da análise de equações estruturais (*SEM – Structural Equation Modeling*), usando o Amos Version 21.0 (Arbuckle, 2013). Para tal, seleccionámos quatro índices de qualidade de ajustamento do modelo, a saber: χ^2/df ;

Goodness of Fit Index (GFI); Comparative Fit Index (CFI); Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), considerando como valores de referência $\chi^2/df < 5.0$; GFI e CFI $> .90$, (Kline, 2011); e o RMSEA $< .06$ (Marôco, 2010). Consideraram-se significativas as trajetórias com $p < .05$. Atendendo a que todas as medidas das variáveis do estudo correspondem a autorrelatos dos professores participantes, o que potencialmente introduz alterações nas relações, seguimos as recomendações do Podsakoff, MacKenzie, Lee & Podsakoff (2003) no tratamento dos dados. Assim, a fim de controlar a tendência desse efeito, foi adicionado um fator latente comum e todos os itens de todas as medidas foram acumulados nesse fator.

Apresentação e discussão dos resultados

No Quadro 30 apresentam-se as médias, os desvios padrão e os resultados das correlações entre os fatores em estudo.

Quadro 30

Médias, desvios padrão e matriz de correlação entre os fatores (N=450)

Fatores	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6
1. Orientação ética	5.1	.47	-					
2. Competência profissional percebida	5.0	.51	.46**	-				
3. Autonomia	4.8	.70	.16**	.26**	-			
4. Relacionamentos	4.9	.70	.32**	.32**	.51**	-		
5. Autoestima	4.7	.66	.17**	.32**	.29**	.28**	-	
6. Compromisso afetivo com a escola	5.0	.97	.30**	.30**	.55**	.60**	.24**	-
7. Compromisso profissional	5.2	.87	.03	.11*	.30**	.21**	.22**	.29**

** $p < .01$; * $p < .05$

A análise correlacional dos valores encontrados permitem-nos verificar uma relação significativa entre os fatores em estudo, para níveis de significância de .01 e .05, o que indica uma relação positiva entre todas as variáveis, à exceção da relação entre a orientação ética e o compromisso com a profissão ($r = .03, p > .05$). Deste modo, as relações mais fortes foram as verificadas entre a satisfação da necessidade de relacionamentos e o compromisso afetivo com a escola ($r = .60, p < .01$); a satisfação da necessidade de autonomia e o compromisso afetivo com a escola ($r = .55, p < .01$); a satisfação da necessidade de autonomia e a satisfação da necessidade de relacionamentos ($r = .51, p < .01$); a orientação ética e a competência profissional percebida ($r = .46, p < .01$); e as relações entre a orientação ética e a satisfação da necessidade de relacionamentos, a competência profissional percebida e a satisfação da necessidade de relacionamentos e entre a competência profissional percebida e a autoestima ($r = .32, p < .01$). Para as restantes relações encontraram-se valores inferiores ou iguais a .30, valores significativos mas de pequena magnitude.

Comparando os resultados obtidos neste estudo com os resultados de outros estudos que evidenciaram a importância da autoeficácia e da motivação para o compromisso organizacional (Canrinus et al., 2012) e a autoestima (Deci et al., 2001), há a salientar que os valores das correlações verificadas entre os fatores autonomia e compromisso (.55) estão acima dos encontrados por Deci et al. (2001) com participantes da Bulgária (.33) e ainda mais acima dos encontrados com participantes dos Estados Unidos (.21). Por sua vez, na relação entre os fatores competência profissional percebida e compromisso (.30) os valores estão ligeiramente abaixo dos revelados no estudo dos mesmos autores, .46 na amostra búlgara e .42 na amostra americana.

Contudo, os valores das correlações encontrados são semelhantes aos revelados pelo estudo de Canrinus et al. (2012) com professores holandeses (.26). O mesmo acontecendo, mas de forma mais acentuada, na relação percepção de competências percebida e o compromisso com a profissão (.11), em que os autores encontraram para construtos semelhantes uma correlação de .26. Convém, contudo acentuar que se trata de valores de fraca magnitude.

Relativamente aos valores encontrados para a relação entre os fatores autonomia e autoestima (.29) estão muito próximos dos valores do estudo de Deci et al. (2001), que para a amostra búlgara e americana foram .28 e .23 respetivamente, valores semelhantes e de fraca magnitude. Do mesmo modo os valores evidenciados na relação entre os fatores competência e autoestima, .32 neste estudo e .34 e .37 no estudo de Deci

et al. (2001), são muito similares. Por último, verifica-se que os valores obtidos a partir da relação da autoestima com o compromisso organizacional (.24) são bastante superiores aos verificados com participantes búlgaros (.11) e semelhantes aos verificados com os participantes americanos (.25) (Deci et al., 2001).

Em síntese podemos concluir que a comparação das análises correlacionais entre as variáveis passíveis de comparação, no domínio da autoeficácia, satisfação de necessidades de competência percebida, autonomia e relacionamento e a autoestima, não diferem de forma acentuada nos três estudos analisados, o que indicia a plausibilidade das relações estudadas em participantes de culturas diferenciadas.

A análise ao modelo proposto sugere uma boa qualidade de ajustamento ($\chi^2/df=1.66$; CFI=.972; GFI=.898; RMSEA=.038), podendo se observado na Figura 30.

A análise das trajetórias entre os fatores estudados apresentaram pesos significativos ($p < .05$), sendo que as trajetórias entre os fatores em que a dimensão do efeito direto foi muito elevado foram: 1) Satisfação da necessidade de autonomia → Necessidades de satisfação dos Relacionamentos ($\beta = .65$); 2) Orientação ética → competência profissional percebida ($\beta = .57$); 3) Necessidades de satisfação de Relacionamentos → Compromisso afetivo com a Escola ($\beta = .49$). Acresce, que nas restantes relações diretas estabelecidas as análises das trajetórias entre os fatores revelaram efeitos elevados, à exceção da relação autoestima → compromisso com a profissão, cuja dimensão do efeito provocado foi de média dimensão ($\beta = .13$).

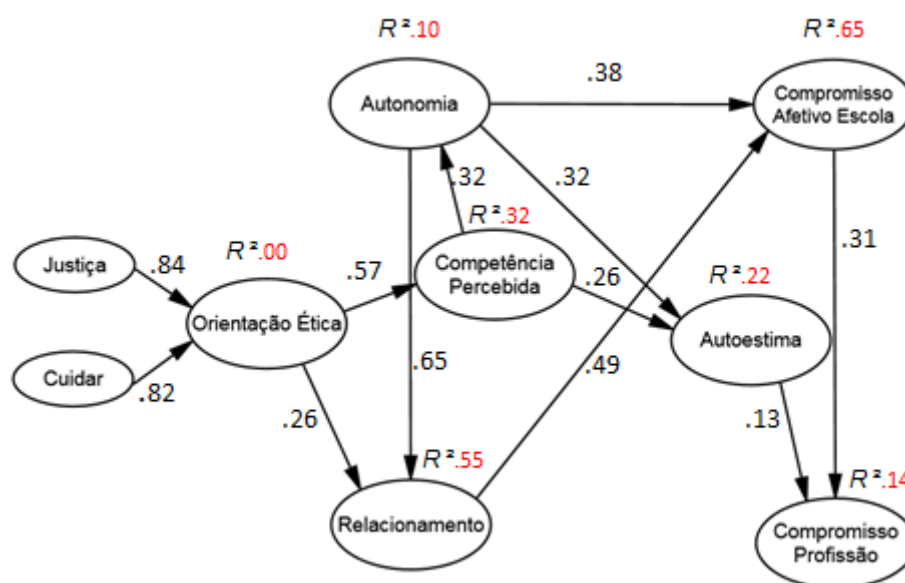
Por sua vez, o modelo testado, Figura 30, mostrou que a autoestima medeia as relações entre a competência percebida e a satisfação das necessidades de autonomia com o compromisso com a profissão, mas não com o compromisso afetivo com a escola. Adicionalmente, há a salientar que a necessidade de satisfação de relacionamentos medeia as relações entre a orientação ética e a necessidade de satisfação de autonomia com o compromisso afetivo com a escola, e, ainda, que a competência percebida medeia as relações entre a orientação ética e a satisfação das necessidades de autonomia e a autoestima.

Por último, o modelo final ajustado explica 32% da variabilidade na competência profissional percebida, .10% e 55% nas variáveis autonomia e relacionamento, e 22%, 65% e 14%, na autoestima, no compromisso afetivo com a escola e no compromisso com a profissão, respetivamente.

No estudo de Deci et al. (2001) as variáveis motivacionais (autonomia, competência e relacionamento) explicaram 23% da variância no compromisso nos

participantes búlgaros e 66% nos participantes americanos, e 31% e 35 %, na autoestima. Ou seja, relativamente ao compromisso os valores obtidos neste estudo estão muito próximos dos revelados no estudo com os participantes búlgaros, não se verificando o mesmo com os participantes americanos. Contudo, nos três estudos os valores da variância explicada na variável autoestima pelo efeito dos fatores motivacionais intrínsecos variam entre 22% e 35%, valores relativamente aproximados.

Figura 30. Representação do modelo estrutural final ajustado com as estimativas dos coeficientes de regressão estandardizados e os R^2



Considerando, desta feita, a análise dos efeitos significativos indiretos das trajetórias entre os fatores, que se apresentam no Quadro 31, indicia que a orientação ética tem um efeito indireto significativo de dimensão elevada sobre o compromisso afetivo com a escola ($\beta=.25$) e um efeito indireto significativo de dimensão moderadas na autoestima, na autonomia e na necessidade de satisfação de relacionamentos ($\beta=.20$; ($\beta=.18$); ($\beta=.11$), e um efeito de pequena dimensão no compromisso com a profissão ($\beta=.10$). Quanto, ao fator competência profissional percebida tem um efeito indireto significativo sobre compromisso afetivo com a escola ($\beta=.22$), sobre a necessidade de satisfação de relacionamentos ($\beta=.21$), no compromisso com a profissão ($\beta=.12$), e um efeito indireto significativo de pequena dimensão na autoestima ($\beta=.10$).

Quadro 31

Efeitos significativos diretos, indiretos e totais entre os fatores

Fatores	Direto	Indireto	Total
Orientação ética → Competência percebida	.57***	-	.57***
Orientação ética → Autonomia	--	.18**	.18**
Orientação ética → Relacionamentos	.26***	.11**	.37***
Orientação ética → Autoestima	-	.20**	.20**
Orientação ética → Compromisso afetivo com a escola	-	.25**	.25**
Orientação ética → Compromisso com a profissão	-	.10*	.10*
Competência percebida → Autonomia	.32***	-	.32***
Competência percebida → Relacionamento	-	.21**	.21**
Competência percebida → Autoestima	.26***	.10*	.36***
Competência percebida → Compromisso afetivo com a escola	-	.22**	.22**
Competência percebida → Compromisso com a profissão	-	.12**	.12**
Autonomia → Relacionamento	.65***	-	.65***
Autonomia → Autoestima	.32***	-	.32***
Autonomia → Compromisso afetivo com a escola	.38***	.32***	.70***
Autonomia → Compromisso com a profissão	-	.26***	.26***
Relacionamento → Compromisso afetivo com a escola	.49***	-	.49***
Relacionamento → Compromisso com a profissão	.	.15**	.15**
Autoestima → Compromisso com a profissão	.13**	-	.13**
Compromisso afetivo com a escola → Compromisso com a profissão	.31***	-	.31***

* ** p < .001; ** p < 0, 01; * p < .05

A necessidade de satisfação de autonomia tem um efeito indireto significativo de elevada dimensão no compromisso com a escola ($\beta=.33$), e sobre o compromisso com a profissão ($\beta=.26$). Por último, a satisfação da necessidade de relacionamentos tem um efeito significativo indireto, de média dimensão, no compromisso com a profissão ($\beta=.15$) e na autoestima global ($\beta=.40$).

De seguida, procedemos à análise dos efeitos significativos totais entre os fatores, tendo como pano de fundo as seis premissas anteriormente definidas no terceiro

capítulo, que remetiam para o terceiro objetivo do estudo, e em que se alicerça o modelo conceptual a testar.

Os resultados apresentados no Quadro 31 mostram que a **orientação ética** tem um efeito total de dimensão muito elevada sobre a competência profissional percebida do professor ($\beta=.57$), um efeito total elevado na satisfação da necessidade de relacionamentos ($\beta=.37$), um efeito total de média dimensão nos fatores compromisso afetivo com a escola ($\beta=.25$), na autoestima ($\beta=.20$) e na necessidade de satisfação de autonomia ($\beta=.18$), e, ainda, um efeito de pequena dimensão no compromisso com a profissão ($\beta=.10$). Confirma-se assim a primeira premissa em estudo, ao afirmar que a orientação ética do professor contribui para a percepção da competência percebida, satisfação da necessidade de autonomia, satisfação da necessidade de relacionamento, autoestima, compromisso com a escola e no compromisso do professor com a profissão.

A confirmação desta primeira relação está em consonância com os resultados das investigações de autores das ciências da educação, da psicologia humanista, que assumem nas suas teses a orientação ética como uma dimensão estrutural da identidade profissional docente e indissociável do ensino (e.g., Banks & Nohr, 2003; Bogler & Somech, 2004; Fenstermacher, 1999, 2010; Gardner, Csikszentmihaly, & Damon, 2001; Jaffe & Hyde, 2000; Korthagen, 2004; Martikainen, 2001; Noddings, 2002a; Sockett, 2012; Verducci, 2009).

No que concerne às relações do construto **competência profissional percebida** os resultados mostram que tem um efeito total significativo, de dimensão elevada, nos fatores autoestima ($\beta=.36$) e satisfação da necessidade de autonomia ($\beta=.32$), e um efeito significativo de média dimensão sobre o compromisso afetivo com a escola ($\beta=.22$), a satisfação da necessidade de relacionamentos ($\beta=.21$) e o compromisso com a profissão ($\beta=.12$). Verifica-se, assim, o estipulado na segunda premissa, que remetia para o facto da competência profissional percebida do professor se relacionam com a satisfação da necessidade de autonomia, a satisfação da necessidade de relacionamentos, a autoestima, o compromisso com a escola e com a profissão.

Estes resultados estão linha com os resultados obtidos por autores que têm estudado as relações entre autoeficácia, a autoestima, o compromisso do professor e a satisfação com a profissão, no âmbito da identidade profissional do professor, e dos autores que têm estudado as relações entre o autoconceito e a autoestima e a satisfação profissional docente (e.g., Bakker & Leiter, 2010; Canrinus et al., 2011, 2012; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca 2003; Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006;

Day, Elliot, & Kington 2005; Day et al., 2006, 2007; Guay et al., 2010; Marsh, & Roche, 2000; Pedro & Peixoto, 2006; Kelchtermans, 2009; Skaalvik, & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Hoy, 2001, 2002). Por outro lado, os resultados apresentados vão de encontro à tese de autores que defendem que a autoeficácia se relaciona positivamente com o envolvimento no trabalho (*work engagement*) (e.g., Halbesleben, 2010; Sweetman & Luthans, 2010) e este com variáveis como o suporte, o feedback, a autonomia, a autoeficácia, a autoestima, o otimismo e a realização laboral (Bakker, 2009; Xanthopoulou et al., 2007).

Por último, os resultados estão em concordância com os obtidos pelos investigadores da teoria da autodeterminação e da autoeficácia, que suportam a tese da existência de relações entre a competência, a autonomia, o relacionamento (fatores motivacionais intrínsecos), a autoestima e o compromisso com a escola e a profissão (e.g., Deci et al., 2001; Gagné & Deci, 2005; Sinclair et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Relativamente aos efeitos do construto **necessidade de satisfação de autonomia** nas variáveis relacionadas, os resultados mostram um efeito significativo muito elevado sobre o compromisso afetivo com a escola ($\beta=.70$) e sobre a satisfação da necessidade de relacionamentos ($\beta=.65$); e um efeito significativo de dimensão elevada sobre a autoestima ($\beta=.32$) e sobre o compromisso com a profissão ($\beta=.26$). Estes resultados confirmam o estipulado na terceira premissa em estudo, que afirmava que a satisfação da necessidade de autonomia contribuía para mudanças na satisfação da necessidade de relacionamento, na autoestima, no compromisso com a escola e no compromisso com a profissão. O que, por sua vez, está também em sintonia com o defendido por autores do âmbito da teoria da autodeterminação, da autoeficácia e do compromisso (e.g., Baard, Deci, & Ryan, 2004; Bakker & Leiter, 2010; Davis & Wilson, 2000; Deci et al., 2001; Deci & Ryan, 2000; Gagné & Deci, 2005; Landsman, 2001; Reis et al., 2000; Ryan & Deci, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

No que diz respeito às relações do construto **necessidade de satisfação de relacionamentos** os resultados mostram que tem um efeito total significativo, de dimensão elevada, com o compromisso afetivo com a escola ($\beta=.49$) e um efeito significativo de média dimensão no compromisso com a profissão ($\beta=.15$). Não se tendo verificado qualquer efeito na variável autoestima, contrariamente ao afirmado na premissa 4 do modelo conceptual delineado. Assim sendo, os resultados apresentados confirmam em parte a quarta premissa em estudo, que sustentava que a satisfação da

necessidade de relacionamento contribuía para mudanças na autoestima, no compromisso com a escola e no compromisso com a profissão. Portanto, os resultados apresentados estão de acordo com os obtidos por autores que têm estudado as relações da motivação com a autoestima e o compromisso (e.g., Bakker & Leiter, 2010; Deci & Ryan, 2004; Deci et al., 2001; Gagné & Deci, 2005; Landsman, 2001; Reis et al., 2000; Ryan & Deci, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2011), com a exceção da inexistência verificada de uma relação significativa entre a necessidade de estabelecer relacionamentos e a autoestima. Convém salientar, tomando como exemplo o estudo de Deci et al., (2001), que a relação entre a necessidade de satisfação de relacionamentos e a autoestima é influenciada por outros construtos como o suporte fornecido pelas lideranças intermédias e de topo e um clima organizacional que proporciona autonomia aos colaboradores. Por outro lado, no mesmo estudo a variável necessidade de relacionamento foi agregada às variáveis satisfação da necessidade de autonomia e satisfação da necessidade de competência no construto necessidade de satisfação (*Need Satisfaction*), factor mediador entre o suporte de autonomia (*Autonomy suport*) e a autoestima. Daí o efeito significativo elevado na autoestima ($\beta=.59$) e os resultados obtidos na variância explicada por esse modelo na autoestima (31% para a amostra da Bulgária e 55% para a amostra dos Estados Unidos). Decorre do que foi dito, que a inexistência da relação entre a necessidade de satisfação de relacionamentos e a autoestima possa ser explicada, em parte, pelo facto de que por si só a satisfação da necessidade de relacionamentos pode não ser suficiente para produzir uma mudança significativa na autoestima. Convém aqui referir, à semelhança dos autores da teoria da autodeterminação, que há uma relação de interdependência e complementaridade entre as três necessidades psicológicas básicas e daí que a satisfação de cada uma delas possa contribuir para consolidar e fortificar as demais (Deci & Ryan, 2000).

Quanto à **autoestima** os resultados apresentados mostram que tem um efeito significativo de média dimensão no compromisso com a profissão ($\beta=.15$), mas nenhum efeito no compromisso com a escola. Confirma-se, assim, em parte a quinta premissa em estudo, na medida em que o modelo conceptual inicial pressupunha que a autoestima se relacionava com o compromisso com a escola e com a profissão. Estes resultados estão em parte em descordo com um conjunto vasto de autores que defendem que autoestima se relaciona positivamente com o compromisso com a escola e com a profissão (e.g., Bakker & Leiter, 2010; Crocker & Wolfe, 2001; Day, Elliot, & Kington,

2005; Day et al., 2006, 2007; Deci et al., 2001; Kelchtermans, 2009; Landsman, 2001; Ryan & Brown, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

A sexta e última premissa em estudo afirmava que o compromisso com a escola está associado ao compromisso com a profissão, o que veio a confirmar-se, na medida em que os resultados apresentados mostram que o **compromisso afetivo com a escola** tem um efeito significativo elevado no compromisso com a profissão ($\beta=.31$). Este resultado corrobora os encontrados por vários investigadores (e.g., Baard et al., 2004; Bogler & Somech, 2004; Chapman, 1983; Chapman & Lowther, 1982; Dannetta, 2002; Day et al., 2005, 2006, 2007; Firestone & Pennell 1993; Graham, 1996; Kelchtermans, 2009; McCracken & Etuk, 1986; Riehl & Sipple, 1996; Rosenholtz, 1989; Ryan & Brown, 2003; Singh & Billingsley, 1998; Tsui & Cheng, 1999; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Em síntese, quanto ao terceiro objetivo do estudo em que se pretendia, em primeiro lugar, testar um modelo de relações entre variáveis associadas à identidade profissional do professor - competência profissional percebida e a satisfação de necessidades básicas no trabalho (de autonomia e relacionamento, fatores motivacionais intrínsecos), a autoestima e o compromisso com a escola e a profissão, ao qual acrescentámos a orientação ética. A nossa principal intenção foi tentar perceber como estas variáveis interagem e se relacionam entre si, esperando-se que orientação ética assuma um papel importante nos fatores motivacionais intrínsecos (competência percebida, autonomia e relacionamentos) e no compromisso do professor com a escola e com a profissão. Em segundo lugar, pretendia-se analisar o papel da autoestima como variável mediadora das relações entre a competência percebida, satisfação de necessidades básicas no trabalho (de autonomia e relacionamento) e o compromisso com a escola e a profissão.

Os resultados apresentados mostram relações significativas entre as variáveis em estudo e destaca-se o fato de que a orientação ética, adotada pelos professores nas suas práticas, tem efeitos diretos e indiretos sobre os demais fatores de identidade profissional, destacando-se a importância da orientação ética para a percepção de competência profissional percebida dos professores, na motivação do professor, na autoestima e o compromisso com a escola e a profissão.

De acordo com os estudos de Canrinus et al. (2012), o estudo destaca a importância da competência profissional percebida dos professores como tendo uma

forte relação com a satisfação das necessidades (motivação) e o compromisso com a escola, em especial a ligação emocional, identificação e envolvimento do professor com a escola.

Pelas razões atrás explicitadas, este estudo quantitativo acrescenta um pouco de conhecimento para o estudo da identidade profissional dos professores, propondo um modelo mais holístico para o seu estudo nomeadamente ao destacar a importância da orientação ética na identidade docente e o papel mediador da autoestima nas relações entre a perceção de competência profissional percebida e a satisfação das necessidades de autonomia com o compromisso e com a profissão. Ao que acresce o papel mediador da satisfação da necessidade de relacionamentos (motivação) entre a orientação ética e o compromisso afetivo com a escola, e, ainda, o papel mediador da competência profissional percebida entre a orientação ética e a satisfação da necessidade de autonomia e a autoestima.

Por outro lado, o facto de o modelo evidenciar a importância da satisfação da necessidade de autonomia e dos relacionamentos estabelecidos, remete-nos para o papel que as instituições e em particular as lideranças devem desempenhar para melhorar a qualidade da educação, através de professores altamente comprometidos com a escola. Neste contexto, as lideranças assumem particular relevância na promoção de contextos que estimulem a autonomia, nos quais as pessoas possam exercer as suas próprias escolhas, bem como internalizar e integrar normas, com baixo nível de controlo (Deci & Ryan, 1985b; Brown & Ryan, 2004; Reeve, 2006a,b), proporcionando a possibilidade de participar nas decisões; e a compreensão perante eventuais sentimentos negativos quando é necessário realizar uma tarefa difícil; e o desenvolvimento de um sentido para as atividades a realizar. Do mesmo modo, que se releva a importância da promoção de relacionamentos autênticos em que as pessoas recebem ajuda, suporte emocional e companheirismo para realizar as atividades partilhadas no dia a dia (Deci & Ryan, 2000). Para Reeve (2006a) a necessidade de relacionamento/pertença é um construto importantíssimo, porque quando se verificam relações interpessoais adequadas, as pessoas revelam melhores desempenhos, maior tolerância ao *stress*, relatam menores dificuldades psicológicas e apresentam respostas emocionais positivas. Neste sentido, os líderes escolares têm uma responsabilidade da qual não podem abdicar, a promoção de climas organizacionais que promovam a satisfação das necessidades de autonomia e relacionamento dos professores, porque ao fazê-lo aumentam a sua motivação intrínseca, promovem uma plena internalização da motivação extrínseca, o

compromisso afetivo com a escola, um desempenho eficaz, a satisfação no trabalho, e desencadeiam atitudes positivas face ao trabalho e o equilíbrio psicológico dos colaboradores (Bono & Judge, 2003; Gagné e Deci, 2005).

Por fim, outro dos aspetos que carece de uma explicação adicional é o facto do modelo apenas explicar 14% da variância no compromisso com a profissão. O compromisso com a profissão assenta no pressuposto de que o professor está identificado e satisfeito com sua profissão, incentivando-o a investir no seu desenvolvimento profissional e a não abandonar a profissão (Colarelli & Bishop, 1990; Firestone & Rosenblum, 1988; Myer, Allen, & Topolnytsky, 1998; Somech & Bogler, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Por outro lado, alguns dos estudos nacionais com professores portugueses do ensino não superior (e.g., os resultados do *TALIS*, divulgados pela OCDE em 2014), alinhados com os estudos internacionais (Day, 2004; Nias, 1981; Skillbeck & Connell, 2004; Tyree, 1996; Skaalvik & Skaalvik, 2011), apontam para níveis moderados a elevados de satisfação dos professores com a sua profissão e baixos índices no desejo de abandonar a profissão (e.g., Skaalvik & Skaalvik, 2011). Todavia, a conjugação de outras variáveis, não considerados neste estudo, poderiam eventualmente contribuir para ampliar o efeito produzido sobre o compromisso sobre a profissão e consequente manutenção ou abandono da profissão. Entre os fatores que poderiam contribuir positivamente para o compromisso do professor na profissão destacamos o clima de escola (Stronge & Jones, 1991; Winter & Sweeney, 1994; Whitaker, 2000), o estilo das lideranças (Bogler 2001; Nguni, Slegers, & Denessen, 2006), em particular o suporte fornecido aos professores. Assim, o facto de o modelo testado não considerar os factores acima enunciados, relacionados com a profissão docente, poderá em parte explicar a razão pela qual o modelo testado apenas explica 14% da variância na variável compromisso com a profissão.

VII. CONCLUSÕES

Neste último capítulo pensamos ser importante enunciar as principais conclusões do estudo, bem como formular um conjunto de considerações e sugestões que delas decorrem, de apontar as limitações inerentes a um estudo deste tipo e indicar alguns desenvolvimentos possíveis a partir dos resultados obtidos. Assim, num primeiro momento apresentamos um conjunto de quatro tópicos que incluem as principais conclusões do estudo, e num segundo momento, dois tópicos, em que tecemos algumas considerações relativas às suas limitações e apresentamos sugestões para futuras investigações.

Autopercepções de identidade dos professores do Ensino Particular e Cooperativo

O primeiro objetivo desta investigação remetia para o estudo das autopercepções dos professores do Ensino Particular e Cooperativo, relativas a sete construtos frequentemente referenciados na literatura como associados à identidade profissional docente, a saber: a orientação ética, o autoconceito profissional, a competência profissional percebida, a satisfação das necessidades de autonomia, competência e relacionamentos, a autoestima, o compromisso com a escola e o compromisso com a profissão. Neste tópico reportamos as principais conclusões relativas às autopercepções dos professores em relação a cada um desses construtos.

Os resultados relativos à **orientação ética**, o primeiro construto em estudo, revelaram que os professores participantes relataram um elevado sentido ético, o que indicia que os professores tomam decisões equilibradas a partir de critérios baseados na ética da justiça e da ética do cuidado. Por sua vez, a análise dos resultados expressos na dimensão ética da justiça, onde os professores expressaram valores médios muito elevados, leva-nos a afirmar que os professores tendem a privilegiar nas suas práticas deliberações baseadas em critérios de justiça.

Quanto ao segundo construto estudado, **o autoconceito profissional docente**, pode concluir-se que os professores tendem a apresentar um valor médio global elevado no autoconceito profissional e nas dimensões que o constituem, o que é revelador de que os professores têm uma percepção de competência global positiva elevada de si próprios e da relação que estabelecem com os outros em contexto escolar.

No que concerne ao terceiro construto estudado, **a competência profissional percebida**, os professores expressaram autopercepções elevadas de competência relacionadas com a sua profissão, assim como nas três dimensões que a constituem.

Apesar de se perceberem como mais competentes nas dimensões que envolvem a execução de tarefas relacionadas com o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e as relacionadas com a profissão e a conduta do professor (e.g., o cooperar com os colegas, o conseguir manter a disciplina e manifestar sentido de responsabilidade, solidariedade e justiça). Pelo contrário, expressaram um menor sentido de competência percebida na dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa, em que os professores relataram menor apetência para participar nos processos de gestão e nas decisões da escola e em comunicar e motivar os encarregados de educação para os envolver na dinâmica da escola. Por último, é de salientar que as preferências dos professores vão em primeiro lugar para competências ligadas ao ensino, em detrimento de atividades ligadas à gestão escolar e ao envolvimento dos encarregados de educação nas dinâmicas da escola.

Relativamente à satisfação das necessidades de **autonomia**, e **relacionamento**, o quarto construto estudado, os professores participantes apresentam percepções de satisfação elevada, com ligeira superioridade na satisfação da necessidade de relacionamento em relação à satisfação da necessidade de autonomia. Ou melhor, os professores expressam níveis elevados nestes fatores motivacionais intrínsecos.

Quanto à **autoestima** dos professores participantes, o quinto construto estudado, os resultados revelaram autopercepções globais elevadas de satisfação dos professores consigo próprios e a com a vida em geral.

No que concerne aos três fatores ou dimensões constituintes da escala do **compromisso do professor com a escola**, o sexto construto estudado, constata-se que os professores apresentam valores médios elevados na dimensão compromisso afetivo e valores médios moderados na dimensão compromisso normativo e na dimensão compromisso instrumental. Daqui podemos inferir que os professores participantes privilegiam uma ligação predominantemente afetiva com a escola, em consonância com os seus valores e objetivos, aliada a um forte desejo de permanecer e contribuir para o desenvolvimento da organização, seguida de uma ligação do tipo normativo em que os professores sentem que têm uma responsabilidade moral para com a organização escolar, realizando de forma competente o seu trabalho mas sem entusiasmo e empenho. O que nos leva a afirmar, de acordo com o modelo teórico que suporta a medida utilizada, que o professor só abandonará a escola quando esse sentimento de obrigação moral não for suficientemente forte. A dimensão que os professores relatam como

menos valorizada é o compromisso instrumental com a escola, o que revela que os professores não parecem apreciar uma ligação baseada na necessidade individual, ou seja, por aspetos ligados aos seu interesse pessoal e por não encontrarem alternativas de trabalho.

Por último, quanto ao **compromisso com a profissão**, o sétimo construto estudado, os professores participantes revelam neste estudo uma elevada identificação e satisfação com o seu trabalho. O que atesta uma forte ligação afetiva com a profissão que os leva a investir no desenvolvimento das suas competências profissionais e a manifestar um elevado desejo de permanecer na profissão.

Em síntese, os professores participantes neste estudo manifestam autopercepções elevadas de maturidade ética, que embora suportadas em princípios da ética do cuidado e da justiça, os professores parecem privilegiar nas suas decisões princípios ligados a uma lógica da justiça - direitos e regras, intimamente ligados com uma lógica de igualdade, autonomia e independência. Assim como expressam percepções de competência elevadas de si próprios e da relação que estabelecem com os outros em contexto escolar e em domínios relacionados com a docência, em detrimento de aspetos relacionados com os processos de gestão e controlo e do envolvimento dos encarregados de educação nas atividades da escola. Por outro lado, autorelatam autopercepções globais elevadas de satisfação consigo próprios e a com a vida em geral, e níveis motivacionais intrínsecos elevados e de comprometimento afetivo com a escola e a profissão. Estes resultados estão na generalidade em linha com os revelados por autores nacionais e internacionais, com foi expresso no capítulo IV, relativo à caracterização das variáveis, mais especificamente na discussão dos resultados. Contudo, convém acrescentar que atendendo ao facto de que o trabalho docente é exigente do ponto de vista emocional, intelectual e político, caracterizado pela complexidade em termos de conhecimentos, gestão de sala de aula e destrezas de ensino (Sachs, 2012; Day, 2004; Flores, 2014a), e o trabalho dos professores ter sofrido mudanças constantes e exigências crescentes com repercussões nas suas identidades e no seu profissionalismo (e.g., Flores, 2011, 2014a), em contextos marcados por uma «cultura de performatividade», numa lógica de regulação como mediação e controlo, induzindo um ambiente de desconfiança em relação aos professores (Flores, 2014a), constatamos pelas conclusões atrás enunciadas, que os fatores políticos, económicos e sociais, não paralisaram as práticas dos professores. Este aspeto a nosso ver revela uma forte capacidade de resiliência dos professores, que urge valorizar, na medida em que a

sua imagem social tem sido progressivamente e impiedosamente denegrida por determinados fazedores de opinião pública e outros, com interesses pouco claros, que lançam a desconfiança em relação aos professores.

Esta narrativa pessimista e interesseira relativa aos professores está em clara dissonância com as visões positivas sobre os professores por parte dos alunos (e.g., Flores, 2014a), e dos professores sobre si próprios, como foi expresso pelos mesmos neste estudo.

Efeitos em função do género, orientação religiosa da escola e anos de serviço

A análise conduzida no sentido de inquirir a existência de diferenças significativas nas variáveis orientação ética, autoconceito profissional, competência profissional percebida, satisfação de necessidades básicas no trabalho do professor, na autoestima, no compromisso do professor com a escola e a profissão, introduzidas pelo género, orientação religiosa da escola e pelos anos de serviço (experiência), constituiu o segundo objetivo deste estudo. Passamos de seguida a apresentar as principais conclusões referentes às mudanças introduzidas por cada uma das três variáveis independentes – género, orientação religiosa da escola e anos de serviço/experiência sobre cada um dos construtos acima referidos (variáveis dependentes), na medida em que a discussão relativa aos resultados encontrados já foram exaustivamente descritos na parte final do quinto capítulo.

No que concerne aos efeitos na orientação ética e nas suas duas dimensões - orientação para o cuidado e orientação para a justiça - os resultados apresentados mostraram que esta variável é apenas influenciada pelo género. Os efeitos do género manifestam-se numa atitude global mais favorável dos professores do género feminino na orientação ética e na dimensão orientação para a justiça. A predominância esperada dos professores do género masculino na tomada de decisões baseadas em princípios da ética da justiça em relação aos professores do género feminino não se verificou. Do mesmo modo que não se verificou a predominância esperada dos professores do género feminino relativamente à orientação para o cuidado. Os resultados encontrados apoiam em parte a tese dos autores que defendem que os homens e mulheres possam deliberar com base em princípios da ética do cuidado e da justiça, mas não apoiam a afirmação de que haveria por parte das mulheres o predomínio de deliberações orientadas pela ética do cuidado (e.g., Barbeau & Brabeck, 1989; Crandall et al., 1999; Ford & Lowery, 1986; Gilligan, 1992; Gilligan & Attanucci, 1998; Jaffe & Hyde, 2000; Karniol, Grosz,

& Schorr, 2003; Stander & Jensen, 1993; Wilson, 1995). Os resultados estão também em desacordo com os resultados obtidos por Ferreira, Branco e Rodrigues (2010) que encontraram diferenças significativas na orientação ética para o cuidado, e nenhuma diferença para a orientação ética da justiça. Todavia, há que referir que a amostra utilizada neste estudo (estudantes universitários) é muito diferente da utilizada no nosso estudo (professores), ao que acresce o facto de a construção dos instrumentos de medida ter seguida uma lógica diferente, podem em si justificar essa diferença.

Finalmente, os resultados neste estudo apontam tendencialmente para a existência de diferenças significativas na orientação ética e na dimensão orientação para a justiça entre professores e professoras, que favorecem as professoras, o que contraria as perspetivas dos autores que defendem a inexistência de diferenças significativas na orientação ética em função do género (e.g., Knox et al., 2004; Shimizu, 2001; Vikan et al., 2005; Walker, 1989). Por fim, constatou-se ainda a inexistência de diferenças introduzidas, quer pela orientação religiosa da escola, quer pelos anos de serviço na orientação ética dos professores.

Relativamente aos resultados obtidos nas diferenças introduzidas pelo género na orientação ética dos professores participantes deste estudo, como já foi referido anteriormente, convém ter em atenção que as diferenças entre géneros são frequentemente mediadas por outras variáveis (e.g., a idade, o ciclo de vida, o estatuto socioeconómico e profissional), como referem Jaffe e Hyde (2003) e não fazer a partir daqui qualquer tipo de generalização.

Quanto aos efeitos no autoconceito profissional docente e suas dimensões os resultados mostraram a existência de diferenças introduzidas pelo género, pela orientação religiosa das escolas e pelos anos de serviço. Assim como um efeito de interação entre as variáveis orientação religiosa da escola e o tempo de serviço para as dimensões satisfação, autoconceito profissional, competência, relação alunos, e aceitação de riscos e iniciativas.

Relativamente ao género, os professores do género feminino apresentam nas dimensões relação com os colegas e na dimensão satisfação profissional do autoconceito profissional valores significativamente mais elevados, enquanto os professores revelam valores superiores na dimensão aceitação de riscos e iniciativas.

Os resultados encontrados estão em desacordo com o estudo de Gonçalves e Veiga (2006), coincidindo apenas no facto de não terem sido encontradas diferenças na dimensão relação alunos devidas ao efeito de género. No estudo de Gonçalves e Veiga

(2006), para além da diferença já mencionada os autores não encontraram diferenças nas dimensões relação com os colegas e aceitação de riscos e iniciativas; nas restantes dimensões e na escala total do autoconceito profissional, os indivíduos do género masculino apresentaram perceções de competência significativamente mais elevadas do que os indivíduos do género feminino, o que está em discordância com os resultados do nosso estudo.

Uma das justificações plausíveis para estas diferenças poderá ter a ver com o facto de os professores que participaram neste estudo serem oriundos de escolas particulares, enquanto os professores que participaram no estudo de Veiga e Gonçalves (2006) são oriundos de escolas do ensino regular. Portanto, poderão estar em causa diferenças de natureza contextual, que carecem de um estudo mais aprofundado.

Quanto aos efeitos provocados pela variável orientação religiosa da escola no autoconceito profissional manifestam-se na dimensão relação com os alunos e na satisfação profissional, em que os professores oriundos de escolas com orientação religiosa percecionam-se como mais competentes na relação com os alunos e manifestam um sentido de satisfação profissional mais elevado do que os professores que exercem em escolas sem orientação religiosa, o que parece apontar, igualmente, para diferenças de natureza contextual. Estes resultados, a nosso ver, necessitam de um estudo mais aprofundado em futuras investigações, através do estudo de outras variáveis como, por exemplo, a incorporação da missão e dos valores da escola pelos professores (Todos os professores partilham da mesma visão educativa, inclusivamente da dimensão espiritual e religiosa nas escolas com orientação religiosa?), assim como para o estudo dos principais indicadores do clima de escola, como os elencados por Whitaker et al. (2010), nomeadamente o respeito, o cuidar, a moral dos professores, a oportunidade para dar ideias e sugestões, a valorização da inovação, a coesão e a confiança. Assim como nos parece relevante para a compressão destes resultados estudar o estilo das lideranças e o seu exercício, a intensificação das relações e a comunicação entre os professores e destes com as lideranças intermédias e de topo, o tipo de formação dos professores a nível interno e externo, o acompanhamento da adaptação/socialização dos professores em início de carreira, o processo de admissão dos novos professores, a estabilidade do corpo docente e a forma como a lideranças promovem e incentivam a moral dos professores (...). Como referem Winter e Sweeney (1994) as escolas eficazes promovem e incentivam climas ordeiros, disciplinados e confortáveis. Sendo o clima

um reflexo da estrutura organizacional que dota a escola de uma identidade única. Por sua vez, Strong e Jones (1991) referem que a generalidade dos estudos concluem que as atitudes dos professores e o apoio do diretor são a chave para a criação de um clima positivo na escola. Os diferentes aspetos acima focados poderão ajudar a explicar os resultados anteriormente referidos.

Os efeitos do nível dos anos de serviço no autoconceito profissional manifestam-se nas dimensões relação com os alunos, aceitação de riscos e iniciativas e no autoconceito profissional. Contudo, os efeitos provocados por esta variável manifestam-se de forma diferenciada: o autoconceito profissional aumenta com a experiência no fator aceitação de riscos e iniciativas, os professores com menos anos de serviço (1-5 anos) consideram ter uma menor propensão para aceitar riscos e tomar iniciativas na sua atividade em relação aos professores com mais anos de serviço (15 ou mais anos de serviço). No fator relação com os alunos verifica-se uma diferença tendencialmente significativa entre o grupo de professores com menos anos de serviço (1 a 5 anos), pouco experientes, e o grupo de professores com 6 a 14 anos de serviço docente (professores experientes), com os professores menos experientes a autopercencionarem-se como menos competentes na dimensão relação com os alunos.

Estes resultados estão em consonância com os de Veiga et al. (2003), à exceção das diferenças por eles encontradas na dimensão satisfação e na dimensão relação alunos. Pelo contrário, estão em desacordo com os revelados pelo estudo de Gonçalves e Veiga (2006), que não encontraram quaisquer tipos de diferenças provocadas pelo efeito da variável anos de serviço no autoconceito profissional e respetivas dimensões. O que pode ter a ver com os critérios utilizados na selecção dos professores participantes nos estudos, oriundos de contextos organizacionais diferentes, uns do ensino particular e cooperativo e outros do ensino público. Contrariam, também, as conclusões do estudo de Fonseca e Veiga (2010), em que defendem que o autoconceito profissional se torna mais «negativo» à medida que aumenta o tempo de serviço dos professores. Contudo, neste estudo, para além dos professores participantes exercerem em escolas do ensino público, o estudo apenas contempla os professores dos departamentos disciplinares de português e de matemática do 2º ciclo, o que pode ajudar a compreender as diferenças verificadas nos resultados.

A análise dos efeitos de interação das variáveis orientação religiosa e tempo de serviço para as dimensões satisfação, autoconceito profissional, competência, relação

alunos e a aceitação de riscos e iniciativas, mostrou que a principal responsável pelas diferenças verificadas, foi a diferença substancial verificada no grupo de professores com menos tempo de serviço.

Quanto aos efeitos sobre a competência profissional percebida do professor os resultados mostraram a existência de diferenças na dimensão competências profissionais e de conduta introduzidas pelo género, com os professores do género feminino a perceberem-se como mais competentes na dimensão competências profissionais e de conduta em relação aos professores do género masculino.

Os resultados revelados neste estudo são discordantes com os estudos que afirmam que os professores do género masculino expressam níveis de percepção de competência percebida significativamente mais elevados do que os professores do género feminino (e.g., Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006; Chaplain, 2008; Gonçalves & Veiga, 2006; Klasser & Chiu, 2010; Liu & Ramsey, 2008).

O facto de frequentemente nestes estudos o número de participantes do género masculino ser reduzido – 32% neste estudo – pode ser algo a explicar, nomeadamente o facto de não serem representativos e apresentarem características particulares. Ao que acresce, o argumento utilizado por Mowday, Steers e Porter (1979) quando referem que as mulheres têm lutado muito para obter estatutos que exigem maiores níveis de competência percebida e desempenhos profissionais eficazes.

Por sua vez, os efeitos do nível dos anos de serviço manifestam-se na competência profissional percebida na dimensão participação na escola e na relação com a comunidade educativa, verificando-se um aumento da competência percebida dos professores nessa dimensão à medida que aumentam os anos de serviço. Todavia, os professores menos experientes (1 a 5 anos de serviço) consideram-se significativamente menos competentes no que respeita à sua participação na gestão da escola e no relacionamento com a comunidade educativa em relação aos professores experientes (6 a 14 anos de serviço) e muito experientes (15 ou mais anos de serviço).

Os resultados apresentados parecem estar em concordância com o estudo de Wolters e Daugherty (2007) e de Canrinus et al. (2012), que apontam para efeitos modestos e/ou inexistentes da experiência sobre a autoeficácia. Já em relação à dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa, os resultados estão de acordo com os resultados dos estudos de Tschannen-Moran, Woolfolk e Hoy (2007), Wolters e Daugherty (2007), em que os professores apresentam níveis fracos na autoeficácia e de forma mais prenunciada nos primeiros anos de ensino.

Por último, a análise do efeito de interação das variáveis orientação religiosa e tempo de serviço para a dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa, mostrou que foi a diferença acentuada observada no grupo de professores com menos tempo de serviço, a principal responsável pela diferença verificada.

No que concerne aos efeitos provocados na satisfação de necessidades de autonomia e relacionamentos, decorre dos resultados apresentados a inexistência de diferenças na variável autonomia e relacionamentos, provocadas pelo género. Portanto, os professores do género feminino e masculino apresentam autopercepções muito semelhantes relativamente à satisfação das necessidades de autonomia e relacionamento.

Os anos de serviço não introduzem qualquer variabilidade nos fatores que compõem a satisfação de necessidades psicológicas básicas no trabalho dos professores, à semelhança dos resultados encontrados por Wolters e Daugherty (2007) e Canrinus et al. (2011, 2012), que enfatizam o facto de que a experiência profissional não introduz mudança nos níveis motivacionais dos professores (autonomia, autoeficácia, relacionamento e satisfação no trabalho).

No que diz respeito aos efeitos provocados na autoestima dos professores participantes, os resultados mostram a inexistência de diferenças significativas devidas ao género, com os professores do género feminino a apresentarem valores de autoestima muito semelhantes aos dos professores do género masculino. Estes resultados estão em sintonia com vários estudos de investigadores nacionais e internacionais (e.g., Chubb, Fertman & Ross, 1997; Kling et al., 1999; Peixoto, 2003; Veiga, 1995; Wylie, 1979), que concluem pela não existência de diferenças devidas ao género.

Os resultados apresentados mostram também a inexistência de diferenças introduzidas quer pela orientação religiosa da escola, quer pelos anos de serviço na autoestima dos professores. Relativamente aos efeitos provocados pela variável anos de serviço na autoestima, os resultados apresentados estão linha com os encontrados por vários autores que revelaram a inexistência de diferenças na autoestima introduzidas pela experiência (e.g., Chubb, Fertman, & Ross, 1997; Kling et al., 1999; Veiga, 1995; Wylie, 1979). Ainda neste âmbito, os resultados apresentados mostraram um efeito de interação entre a variável género e tempo de serviço. Enquanto nos professores do género masculino os valores da autoestima aumentam com os anos de serviço, nos professores do género feminino os valores da autoestima tendem a baixar à medida que

avançam na carreira profissional. A diferença verificada é devida fundamentalmente à diferença de valores verificados na autoestima no grupo dos professores com menos tempo de serviço, que é desfavorável para os professores de género masculino.

Contudo, isto não significa que não possam ocorrer variações ao longo da carreira dos professores, independentemente do género, da experiência e do contexto onde exercem a docência, com professores a manterem estáveis os seus níveis de autoestima e outros a apresentarem variações. Como referem Hart, Atkins e Tursi (2006), a evidência da alta estabilidade da auto-estima e o facto de os indivíduos poderem ser amplamente tendenciosos na forma de avaliar o mundo, de forma negativa ou positiva, o que é relativamente novo e rico para a compreensão do desenvolvimento da auto-estima.

Os efeitos sobre o compromisso do professor com a escola mostram a existência de diferenças nas dimensões compromisso afetivo, introduzidas pelo género, orientação religiosa e anos de serviço. Os professores do género feminino percecionam-se afetivamente mais comprometidos com a escola do que os seus congéneres do género masculino, do mesmo modo que os professores das escolas com orientação religiosa.

Quanto às diferenças provocadas pelos anos de serviço no compromisso afetivo do professor com a escola, à medida que aumenta o tempo de serviço aumenta o compromisso afetivo dos professores com a escola, com uma diferença significativa entre o grupo dos professores com menos e mais anos de tempo de serviço.

Estes resultados evidenciados por este estudo estão em linha com outros estudos, embora escassos em contexto educacional, em que as mulheres apresentam um compromisso significativamente superior com a organização onde trabalham comparativamente aos homens (e.g., Alvi & Ahmed, 1987; Dixon, Turner, Cunningham, Sagas, & Kent, 2005; Mowday, Steers, & Porter, 1979).

Acresce que a variável anos de serviço introduz também diferenças significativas no compromisso instrumental: à medida que aumentam os anos de serviço diminui o compromisso instrumental. Observa-se, assim, um padrão de sentido descendente, com diferenças significativas entre os professores com menos e mais anos de serviço.

A análise dos efeitos de interação verificados entre as três variáveis independentes na dimensão compromisso instrumental, mostrou uma diferença significativa acentuada entre o grupo de professores do género feminino e masculino, com este grupo a manifestar autopercepções menos elevadas no compromisso

instrumental, e uma tendência de descida no compromisso instrumental com o aumento da experiência profissional dos professores, à exceção das professoras experientes que exercem a docência em escolas sem orientação religiosa.

Por fim, constatou-se a inexistência de diferenças significativas introduzidas pelas variáveis independentes na dimensão compromisso normativo com a escola.

Os resultados deste estudo relativos ao compromisso do professor com a escola, estão na generalidade em dissonância com os encontrados por Wolters e Daugherty (2007) e Canrinus et al. (2011, 2012), à exceção da dimensão compromisso normativo com a escola, que apontam para a não existência de qualquer efeito da experiência docente sobre o compromisso dos professores.

Para explicar estes resultados poderão contribuir um conjunto de razões de natureza individual e organizacional, nomeadamente, as características específicas dos professores participantes, o tipo de formação inicial e contínua instituída, o papel das lideranças intermédias e de topo na motivação dos professores, o clima de escola e a especificidade das condições sociopolíticas de trabalho (e.g., remunerações, progressão na carreira e o sistema de avaliação de desempenho dos professores). Ainda relativamente ao papel desempenhado pelas lideranças, o compromisso pode ser reforçado por técnicas de liderança relevantes que incluem: i) fornecer e comunicar uma visão inspiradora para a organização; ii) atuar como modelo para os colaboradores; iii) esperar um desempenho excepcional; iv) promover os colaboradores que abraçam a visão; v) delegar competências em tarefas-chave - definir uma meta em si que pode ser delegada para colaboradores capazes e responsáveis; v) expressar confiança (genuína) nas capacidades dos colaboradores; vi) reforçar capacidades através da formação; vii) pedir empenho em público (Locke, 1996). Ou seja, uma liderança cujo elemento central é a capacidade do líder em criar motivação nos seus colaboradores, de modo a que cada um seja, por si, um líder (Locke et al., 1994).

Quanto aos efeitos sobre o compromisso com a profissão os resultados não revelaram diferenças significativas introduzidas pelo género, os anos de serviço dos professores e a orientação religiosa da escola. É de salientar que as inexistências de efeitos introduzidos pelo género e os anos de serviço no compromisso com a profissão corroboram os resultados obtidos nos estudos de Canrinus et al. (2001) e Skaalvik e Skaalvik (2011). Contudo, os resultados obtidos carecem de uma discussão mais abrangente. Atendendo a que, por um lado, o compromisso com a profissão é sustentado pelo pressuposto de que o professor está identificado e satisfeito com a sua profissão,

independentemente da escola onde exerce a sua atividade, o que o leva a investir no desenvolvimento das suas competências e a não abandonar a profissão (Colarelli & Bishop, 1990; Firestone & Rosenblum, 1988; Myer, Allen, & Topolnytsky, 1998; Somech & Bogler, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2011); e, por outro lado, ao facto de alguns dos estudos nacionais com professores portugueses do ensino não superior (e.g., os resultados do *TALIS*, divulgados pela OCDE em 2014) parecem estar alinhados com os estudos internacionais (Day, 2004; Nias, 1981; Skillbeck & Connell, 2004; Tyree, 1996; Skaalvik & Skaalvik, 2011) apontarem para níveis moderados a elevados de satisfação dos professores com a sua profissão e baixos índices no desejo de abandonar a profissão (e.g., Skaalvik & Skaalvik, 2011), leva-nos a especular relativamente a eventuais efeitos positivos ou negativos provocadas no compromisso com a profissão por variáveis não contempladas neste estudo, nomeadamente o clima de escola, o suporte proporcionado aos professores pelas lideranças, em especial aos professores em início de carreira e a fatores de natureza sociopolítica, geralmente associados à insatisfação docente (e.g., o excesso de burocracia, os fracos salários, as dificuldades em progredir na carreira, a forma com se avalia o desempenho docente, a exaustão devida ao excesso de trabalho acumulado e a dificuldades em manter a disciplina na sala de aula).

Adicionalmente, como refere Cochran-Smith (2004), “Para permanecer no ensino hoje e amanhã, os professores necessitam de condições na escola que os apoiem e criem oportunidades para trabalharem com outros educadores em comunidades de aprendizagem profissional, em vez de fazê-lo de maneira isolada” (p.391).

Relações entre a orientação ética, competência percebida, satisfação das necessidades de autonomia e relacionamento, autoestima, compromisso com a escola e a profissão

A possibilidade de testar um modelo de relações entre variáveis relacionadas com a identidade docente, ao qual foi adicionada a variável orientação ética e analisar o papel da autoestima como variável mediadora das relações entre a satisfação de necessidades básicas (motivação intrínseca) e o compromisso afetivo com a escola e a profissão eram as principais intenções do terceiro objetivo deste estudo. O modelo concebido acrescenta ao estudo da identidade docente o fator orientação ética (justiça e cuidado). Foi esse o ponto de partida para a construção do nosso modelo conceptual. Contudo, convém referir que outros modelos têm sido propostos, mas que partem dos conceitos de autoeficácia (Canrinus et al., 2011, 2012; Caprara, Barbaranelli, Borgogni,

& Steca 2003; Skaalvik, & Skaalvik, 2007) e da satisfação de necessidades, suportados nas teorias da autoeficácia, da motivação e da autodeterminação de Deci et Ryan (1985, 2000), Deci et al. (2001), Gagné e Deci (2005), Ryan e Deci (2000), em que construtos semelhantes aparecem como preditores da motivação, do compromisso organizacional, com a profissão e o bem-estar.

A análise aos resultados obtidos a partir do modelo por nós testado permitiu tornar evidente a existência de relações significativas entre as variáveis em estudo e evidenciar a pertinência de se considerar a orientação ética como variável a ter e conta quando se pretendem estudar aspetos associados à identidade docente. Os resultados apresentados mostraram que a orientação ética, ou melhor as deliberações adotadas pelos professores nas suas práticas, estão associadas direta e indiretamente aos restantes fatores em estudo, o que permite evidenciar a sua importância para a percepção de competências, para a motivação intrínseca do professor, para a sua autoestima, para o compromisso com a escola e com a profissão.

Estes resultados estão na generalidade em consonância com os autores de origem filosófica e das ciências da educação (e.g., mais recentes, Estrela, 2012; Fenstermacher, 2009; Korthagen, 2004, 2010; Marques, 2007; Noddings, 2002a; Seica, 2011; Sockett, 2008), que se têm debruçado sobre a importância da ética no comportamento do professor, tendo por base metodologias predominantemente qualitativas. Assim como estão em linha com autores que têm utilizado nos seus estudos pessoas moral e socialmente exemplares, cujos resultados apontam para identidades cuja característica principal inclui uma sólida orientação ética, baseada no respeito pelo outro, sentido de comunidade alargada e forte consciência moral em consonância com valores e princípios morais (e.g., Colby & Damon, 1995; Csikszentmihalyi, 1990; Gardner, Csikszentmihalyi, & Damon, 2001; Verducci, 2009).

Por outro lado, os resultados obtidos estão em consonância com os estudos de Canrinus et al. (2011, 2012), Caprara et al. (2003), Marsh e Roche (2000); Skaalvik e Skaalvik (2007) – suportados nas teorias do autoconceito e na teoria social cognitiva; e, igualmente, com os estudos realizados no âmbito da teoria da autodeterminação (e.g., Deci et al., 2001).

Adicionalmente, o modelo testado mostrou que a autoestima media as relações entre a competência profissional percebida e a satisfação das necessidades de autonomia com o compromisso com a profissão. Há também a salientar que a necessidade de relacionamentos media as relações entre a orientação ética, a necessidade de autonomia

com o compromisso afetivo com a escola, o que nos parece ser um aspeto muito interessante a explorar em futuras investigações. E por último, o papel mediador da competência profissional percebida nas relações entre a orientação ética, a necessidade de satisfação da autonomia e a autoestima.

Pelas razões atrás aduzidas, os contributos deste estudo acrescentam algum saber útil ao estudo da identidade profissional dos professores, ao propor um modelo mais holístico para o seu estudo. Mais especificamente, a novidade do modelo proposto é o facto de acrescentar à investigação quantitativa da identidade profissional docente a variável orientação ética (justiça e cuidado), pondo em evidência i) a importância da orientação ética no comportamento dos professores. Ao que acrescem as evidências de ii) a autoestima assumir o papel mediador entre os fatores motivacionais intrínsecos e o compromisso com a profissão; iii) a competência percebida mediar as relações entre a ética, a autonomia e a autoestima; e vi) o relacionamento mediar as relações entre a orientação ética, a necessidade de satisfação de autonomia e compromisso afetivo com a escola.

Pensamos que a reflexão ativa dos professores sobre estes aspetos/contributos deste estudo poderão ser muito úteis para a sua formação e desenvolvimento pessoal e profissional, já que, do nosso ponto de vista e de outros (Estrela & Caetano, 2012; Estrela et al., 2009; Estrela & Marques, 2008; Ribeiro, 2010), a dimensão ética não tem merecido a relevância devida nos currículos da formação inicial e continua dos professores. Ao que acresce o facto do desenvolvimento do sentido de competência percebida, motivação, autoestima e o compromisso contribuírem para identidade profissional docente, um aspeto a ter em conta para que os professores se tornem melhores professores. Convém enfatizar que a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”, mas “o que quero vir a ser?”, na medida em que a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores não é estático e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Sendo certo que muito se tem falado da formação reflexiva - desde os anos oitenta do século passado - vigoram ainda práticas formativas que não são mais do que um somatório de ações de formação sem grande ligação à área pedagógica. Portanto, a formação reflexiva tem de estar centrada na prática profissional e utilizar recursos da aprendizagem cooperativa e o trabalho a pares (e.g., Schön, 1983).

Uma escola que promove oportunidades de formação tende a ser uma organização que incrementa o compromisso e o entusiasmo dos seus professores pelo ensino e pela aprendizagem (Marques, 2003). Como refere Flores (2014b), muito embora «a formação de professores não seja a panaceia para todos os problemas da educação, a verdade é que ela constitui um dos elementos decisivos para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas.» (p.231). Dificilmente haverá desenvolvimento profissional sem reflexão e sem formação. Urge, portanto, reorientar a formação docente no sentido de dotar os professores de competências humanas, pessoais e intelectuais, através de uma formação reflexiva que para além de favorecer uma nova perspectiva de ensino garanta a promoção de um desenvolvimento mais humano e social dos alunos (Delors, 1996). Sendo que, um dos aspetos nucleares dessa formação de professores tem de abranger o papel e a identidade dos formadores de professores e o desenvolvimento da identidade profissional dos futuros professores. Ou seja, a reflexão sobre o tipo de professor que se pretende formar e para que fins, aspetos ligados ao profissionalismo docente e à identidade profissional, para além do reconhecer a importância da dimensão social e cultural da formação profissional e o papel dos formadores de professores e dos aprendentes na criação e apropriação do currículo (Cochran-Smith, 2004; Flores, 2014b; Korthagen, Loughran, & Russel, 2006; Nóvoa, 2009).

Por sua vez, os líderes escolares têm uma responsabilidade acrescida pela necessidade de focalizar a sua atenção ao clima da escola (e.g., promovendo relacionamentos saudáveis e eticamente irrepreensíveis), em reconhecer e reforçar condutas exemplares, em incentivar e promover o sentimento de competência dos professores e promover a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores. Quando estas variáveis estão presentes na escola, e atendendo a que geralmente andam interligadas, tornam a escola um contexto agradável onde os professores têm interesse e prazer em ensinar e aprender.

O contributo dos instrumentos construídos, adaptados e validados

Esta investigação permitiu a validação de um conjunto de sete instrumentos, o que comprova a sua adequação para serem utilizados com os professores portugueses em futuras investigações. Os resultados apresentados relativamente a cada um dos instrumentos estudados mostraram comportamentos razoáveis ao serem avaliados

através de análises fatoriais exploratórias, da consistência interna e através de procedimentos confirmatórios baseados em técnicas de modelos de equações estruturais.

Convém salientar que dos sete instrumentos estudados, a escala de orientação ética do professor e a escala de competência profissional percebida foram por nós construídas de raiz, enquanto as cinco restantes resultaram de processos de adaptação (para serem utilizadas com professores) de outras escalas já existentes utilizadas em contexto escolar (e.g., a escala de autoconceito profissional); clínico (e.g., escala de autoestima global) e ou organizacional (e.g., a escala de satisfação de necessidades básicas no trabalho e as escalas de compromisso).

Limitações do estudo

Uma das principais limitações deste estudo é a sua natureza correlacional que não permite a inferência de efeitos causais. Da mesma forma, os resultados não podem ser generalizados para professores de outras instituições ou com outros dados demográficos. Ou seja, o facto de os participantes serem oriundos apenas de escolas particulares, exige cautela na generalização dos resultados, na medida em que é possível elencar um conjunto de diferenças se compararmos escolas públicas e escola privadas, nomeadamente ao nível do projeto educativo, dos órgãos e processo de gestão, da estabilidade do corpo docente, entre outras. Acresce ainda que a utilização exclusiva de medidas de autorrelato pode considerar-se também uma limitação deste estudo.

Apesar das limitações acima enunciadas, o presente estudo adiciona algum conhecimento útil para o estudo da identidade profissional do professor, propondo um modelo mais holístico para o seu estudo incorporando orientação ética (justiça e cuidado) para a pesquisa quantitativa da identidade docente.

Próximos desenvolvimentos

Como próximos desenvolvimentos para este estudo, em linha com os resultados que mostram uma associação positiva entre a orientação ética e a satisfação da necessidade de relacionamentos, poderia ser a de analisar as relações das organizações com culturas diferentes, tanto do ponto de vista da ética, bem como a partir do ponto de vista da forma como as organizações gerem as relações entre os seus membros. Assim, um desenvolvimento possível seria aprofundar o papel mediador que os relacionamentos parecem assumir entre a ética docente e o compromisso do professor com a escola.

Por outro lado, sugerem-se outras pesquisas que utilizem amostras representativas de professores de contextos escolares diferentes, no sentido de perceber em que medida as lideranças, os contextos organizacionais e em especial o clima de escola contribuem para o desenvolvimento da identidade docente.

Adicionalmente, a intensificação da investigação no domínio da identidade de pessoas exemplares do ponto de vista ético, ouvindo professores e outros profissionais, reconhecidos pelos seus pares, no sentido de compreender: O que os move numa sociedade marcada por intensas e frequentes mudanças ao nível local e global? O que os faz resistir num contexto em que um modelo económico parece querer impor-se a um modelo de educação assente em valores éticos universais, em que as pessoas estão primeiro? Quais os desafios com que os professores têm de se confrontar no futuro?

Seria também interessante o ensaio de modelos que aprofundem o papel que as emoções desempenham na identidade do professor e no compromisso do professor.

Por outro lado, o desenvolvimento de programas de intervenção no domínio da ética docente, com temas que ajudem os professores a refletir, em cooperação com os seus pares, sobre o pensamento ético do ensino e das suas práticas nesse domínio, poderia constituir-se num contributo importante da investigação para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Outro desenvolvimento possível poderia ser a utilização do modelo testado neste estudo noutros contextos profissionais no sentido de testar a sua validade, na expectativa de daí poderem emergir contributos importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional de pessoas de outras áreas profissionais.

Tratando-se de um tema vasto, complexo e interessante, continuará com certeza a mobilizar investigadores que, através das suas investigações, vão contribuir para a produção de novo conhecimento no âmbito da identidade profissional docente.

Para além desta nota de otimismo, gostaria de terminar este trabalho com o desejo e a convicção de que a produção de mais e melhor investigação neste domínio possa contribuir para valorizar os professores e assim melhorar a educação. Não é possível melhorar a educação sem o contributo de professores com um elevado sentido ético, com competências de liderança, competências de ensino, emocionais e relacionais e altamente comprometidos com a escola e o seu desenvolvimento profissional. Mas tudo isto só fará sentido se aceitarmos o pressuposto de que «viver é acreditar em nós próprios» e não pactuarmos com um certo paradigma emergente em que o «credo dos

valores parece estar a ser substituído por um credo económico», como alguém mencionou e do qual me aproveito para terminar este estudo.

Porém, antes de dar por terminada esta longa caminhada, marcada por momentos de ânimo e desânimo, não resisto à tentação de expressar o que me vai na *alma*, servindo-me da sublime inspiração do meu escritor preferido que diz assim:

BRINQUEDO

Foi um sonho que eu tive:

Era uma grande estrela de papel,

Um cordel

E um menino de bibe.

O menino tinha lançado a estrela

Com ar de quem semeia uma ilusão;

E a estrela ia subindo, azul e amarela,

Presa pelo cordel à sua mão.

Mas tão alto subiu

Que deixou de ser estrela de papel.

E o menino, ao vê-la assim, sorriu

E cortou-lhe o cordel.

Miguel Torga, *Diário I* 1936

REFERÊNCIAS

- Abednia, A. (2012). Teachers' professional identity: Contributions of a critical EFL teacher education course in Iran. *Teaching and Teacher Education*, 28, 708-717.
- Aðalsteinsson, R., Frímannsdóttir, I., & Konráðsson, S. (2014). Teachers' self-esteem and self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58, 540-55.
- Afonso, M. (2010). Justiça na escola: perspectivas de um grupo de professores do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44, 237-257.
- Aidman, E. (1999). Measuring individual differences in implicit self-concept: Initial validation of the self-apperception test. *Personality and Individual Differences*, 27, 211-228.
- Alavi, H., & Askaripur, M. (2003). The relationship between self-esteem and job satisfaction of personnel in government organizations. *Public Personnel Management*, 32, 591-598.
- Allen, N., & Meyer, J. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance, and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Allen, N., & Meyer, J. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 252-276.
- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: Entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In P. Perrenoud, L. Paquay, M. Altet, & E. Charlier (Orgs), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 23-35). Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Altet, M., Chartier, E., Paquay, L. & Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles strategies? Quelles compétences?* Paris: De Boeck & Larcier.
- Alvi, S., & Ahmed, S. W. (1987). Assessing organizational commitment in a developing country: Pakistan, a case study. *Human Relation*, 40, 267-28.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.)* Washington, DC: Author.
- Antoniou, A., Polychroni, F., & Vlachakis, A. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 682-69.

- Arbuckle, J. (2010). *AMOS 19.0 user's guide* [Manual software]. Chicago: Statistical Package for the Social Sciences.
- Arbuckle, J. (2013). *Amos* (Version 21.0) [Computer Program]. Chicago: SPSS.
- Argandoña, A. (1994). *La ética en la empresa*. Madrid: Instituto de Estudios Económicos.
- Aristóteles (2009). *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores
- Arteta, L. (1996). *La compasión. Apología de una virtud bajo sospecha*. Barcelona: Paidós.
- Arthur, D. (1995). Measuring the professional self-concept of nurses: Developing a measurement instrument. *Nurse Education Today*, 15, 328-335.
- Arthur, D., & Thorne, S. (1998). Professional self-concept of nurses: a comparative study of four strata of students of nursing in a Canadian university. *Nurse Education Today*, 18, 380-388.
- Arthur, D., Pang, S., Wong, T., Alexander, M., Drury, J., Eastwood, H, Johansson, I., Jooste, K., Naude, M., Noh, C., O'Brien, A, Sohng, K., Stevenson, G., Sy-Sinda, M., Thorne, S., Van der Wal, D., & Xiao, S. (1999). Caring attributes, professional self concept and technological influences in a sample of registered nurses in eleven countries. *International Journal of Nursing Studies*, 36, 387-396.
- Asbury (2002). *Self-esteem: The myth of the century*. Retrieved from http://web.campbell.edu/faculty/asbury/sample_paper.pdf
- Ashforth, B., & Tomiuk, M. (2000). Emotional labour and authenticity: Views from service agents. In S. Fineman (Ed.). *Emotions in Organizations* (pp. 184-203). London: Sage.
- Aven, F., Parker, B., & McEnvoy, G. (1993), Gender and attitudinal commitment to organizations: A meta analysis. *Journal of Applied Psychology*, 72, 642-648.
- Aydin, A., Sarier, Y., & Uysal, S. (2011). The effect of gender on organizational commitment of teachers: A meta analytic analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11, 628-632.
- Aznar, M., Fernández, I., Quevedo, R., & Abella, M. (2003). Diferencias en autoestima en función del género. *Análise y Modificación de Conducta*, 29, 51-78.
- Baard, P., Deci, E., & Ryan, R. (2004). The relation of intrinsic need satisfaction to performance and wellbeing in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 2045-2068.

- Bakker, A. (2009). Building engagement in the workplace. In R. J. Burke & C. L. Cooper (Eds.), *The peak performing organization* (pp.50-72). Oxon, UK: Routledge.
- Bakker, A., & Leiter, M. (2010). Where to go from here: Integration and future research on work engagement. In A. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement. A handbook of essential theory and research* (pp.181-196). Hove and New York: Psychology Press.
- Balay, R. (2000). *Organizational commitment of administrators and teachers in private and public secondary schools: Ankara sample*. Unpublished doctoral dissertation, Ankara University, Ankara, Turkey.
- Balfour, D., & Wechsler, B. (1996). Organizational commitment: Antecedents and outcomes in public organizations. *Public Productivity and Management Review*, 29, 256-277.
- Ball, D. (2003). *Mathematics in the 21st century: What mathematics knowledge is needed for teaching mathematics?* Washington D.C.: U.S. Department of Education.
- Ball, D., & Wilson, S. (1996). Integrity in teaching: Recognizing the fusion of the moral and intellectual. *American Educational Research Journal*, 33, 155–192.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (1.^a ed.). New York: FREEMAN.
- Banks, S., & Nohr, K. (2003). *Teaching practical ethics for the social professions*. Copenhagen: Feset.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Barbeau, M., & Brabeck, M. (1989). Ethical sensitivity and moral reasoning among men and women in the professions. In M. Brabeck (Ed.). *Who cares? Theory and research, and educational implications of the ethic of care* (pp. 144-165). New York: Praegar
- Barendsen, L. (2009). No trabalho, a serviço. In H. Gardner (Org.), *Responsabilidade no trabalho: como agem (ou não) os grandes profissionais* (p.185-207). Porto Alegre: Bookman
- Baumeister, R. (1991). *Meanings of life*. New York: Guilford Press.

- Baumeister, R., Campbell, J., Krueger, J., & Vohs, K. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1 – 44.
- Baumeister, R., Smart, L., & Boden, J. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5 – 33.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher educations. *Cambridge Journal of Education*, 39, 175-189.
- Beauchamp, T., & Cildress J. (1989). *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford University Press.
- Becker, H. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 32-42.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bekhuis, T. (1994). The self-esteem of adolescents in american public high schools: A multilevel analysis of individual differences. *Personality and Individual Differences*, 16, 579-588,
- Bembenutty, H. (2006, August). *Teacher's self-efficacy beliefs, self-regulation of learning and academic performance*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, New Orleans.
- Ben-Peretz, M. (2012). Accountability vs teacher autonomy. An issue of balance. In C. Day (Ed.), *Routledge International Handbook of Teachers and School Development*, (pp.57-67). Londres: Routledge
- Benhabib, S. (1990). El otro generalizado y el otro concreto: la controversia Kohlberg-Gilligan y la teoría feminista. In S. Benhabib & D. Cornell (Eds), *Teoría feminista y crítica* (pp.119-149). València: Ed. Alfons el Magnànim, Generalitat Valenciana.
- Benhabib, S. (1992). Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral. *ISEGORÍA*, 6, 37-63
- Bentham, J. (1948/1989). *Introduction to the principles of morals and legislation*. New York: Hafner.

- Bernichon, R., Smart, L., & Boden, J. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5-33.
- Bernichon, T., Cook, K., & Brown, J. (2003). Seeking self-evaluative feed-back: The interactive role of global self-esteem and specific self-views. *Journal of Personality and social Psychology*, 84, 194-204.
- Bickmore, K. (2001). Student conflict resolution, power «sharing» in schools and citizenship education. *Curriculum Inquiry*, 31, 137-162.
- Biklen, S. (1995). *School work: Gender and the cultural construction of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Bishop, J., & Inderbitzen, H. (1995). Peer Acceptance and Friendship: An investigation of their relation to self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 15, 476-489.
- Black, A., & Deci, E. (2000). The effects of student self-regulation and instructor autonomy support on learning in a college-level natural science course: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Blaine, B., & Crocker, J. (1993). Self-esteem and self-serving biases in reactions to positive and negative events: An integrative review. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*, (pp. 55-85). New York: Plenum Press.
- Blascovich, J., & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. In J. P. Robinson & P. R. Shaver (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes*, (pp. 115-160). San Diego, CA: Academic Press.
- Blau, G. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 277-288.
- Block, J., & Robins, R. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*, 64, 909-923.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37, 662-683.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289.
- Bolam, R. & McMahon, A. (2004). Literature, definitions and model: towards a conceptual map. In C. Day (ed.), *International handbook on the continuing*

- professional development of teachers*(pp.33-60). Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: Crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Bolognini, M., Plancherel, B., Bettschart, W., & Halfon, O. (1998). Self-esteem and mental health in early adolescence: Development and gender differences. *Journal of Adolescence*, 19, 233-245.
- Bong, M. (1999). Personal factors affecting the generality of academic self-efficacy judgments: Gender, ethnicity, and relative expertise. *Journal of Experimental Education*, 67, 315–331.
- Bong, M. (2006). Asking the right question: How confident are you that you could successfully perform these tasks? In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 287-305). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bong, M., & Hocevar, D. (2002). Measuring self-efficacy: Multitrait-multimethod comparison of scaling procedures. *Applied Measurement in Education*, 15, 143–171.
- Bong, M., & Skaalvik, E. (2003). Academic self-concept and self-efficacy in academic motivation reaserch. *Educational Psychologist Review*, 15, 139-154.
- Bono, J., & Judge, T. (2003). Self-concordance at work: understanding the motivational effects of transformational leaders. *Academy of Management Journal*, 46, 554–571.
- Borges, M. (2007). Professores: imagens e auto-imagens. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, Lisboa
- Brites, J. (2012). *A autoestima dos docentes de educação física – a questão do género*. Dissertação de mestrado apresentada à. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Faculdade de Educação Física e Desporto, Lisboa
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 433-445.
- Brown, J. (1998). *The self*. New York: McGraw-Hill

- Brown, J., & Dutton, K. (1995). The thrill of victory, the complexity of defeat: Self-esteem and people's emotional reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 712-722.
- Brown, J., & Marshall, M. (2001). Self-esteem and emotion: some thoughts about feelings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 575-584.
- Brown, J., & Marshall, M. (2002). *Self-esteem: It's not what you think*. Unpublished manuscript, University of Washington, Seattle, WA.
- Brown, J., & Marshall, M. (2006). The tree faces of self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers. A sourcebook of current perspectives*, (pp. 4-9). New York: Psychology Press.
- Brown, J., & Taylor, S., (1986). Affect and the processing of personal information: Evidence for mood-activated self-schemata. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 436-452.
- Brown, J., Dutton, K., & Cook, K. (2001). From the top down: Self-esteem and self-evaluation. *Cognition and Emotion*, 15, 615-631.
- Brown, K., & Ryan, R. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Brown, R. (1996). Organizational commitment: Clarifying the concept and simplifying the existing construct typology. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 230-251.
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Brugger, W. (1969). *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Herder.
- Bryant, B. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Buchanam, B. (1974). Building organisational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 19, 533-595.
- Bushman, B., & Baumeister, R. (1998). Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression: Does self-love or self-hate lead to violence? *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 219-229.

- Buzzelli, C., & Johnston, B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 17, 873–884.
- Cairns, E., Mc Whirter, L., Duffy, U., & Barry, R. (1990). The stability of self-concept in late adolescence: Gender and situational effects. *Personality and Individual Differences*, 11, 937-944.
- Camps, V. (1994). *Los valores de la education*. Madrid: Aprendizage-Visor
- Canrinus, E., Helmes-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teacher's sense of professional identity. *Educational Studies*, 37, 593-608.
- Canrinus, E., Helmes-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teacher's professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 115-132.
- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: "Having" and "doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45, 735-75.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 4, 831-832.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-49.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473- 49.
- Cardoso, L., de Castro, C., & Gomes, D. (2011). Organizações, comprometimento e identificação: Semelhanças e diferenças entre modelos e uma perspectiva de integração. In Duarte Gomes (Coord.). *Psicologia das organizações e dos recursos humanos* (pp. 353-376). Edição: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carr, D. (2006). Professional and personal values and virtues in education and teaching. *Oxford Review of Education*, 32, 171–183.

- Ceia, C. (2002, Novembro). *A identidade do professor na perspectiva social*. Comunicação apresentada nas II Jornadas de Educação, "Da escola que temos à escola que queremos", Centro e Recursos da Câmara Municipal de Santa Maria da Feira, Santa Maria da Feira.
- Chan, C. (1992). Primary School Teachers Self Concept: its relationship with teacher behaviours and student's educational outcomes. *Primary Education*, 3, 9-28.
- Chaplain, R. (1995). Stress and job satisfaction: A study of english primary school teachers. *Educational Psychology*, 15, 473-489.
- Chaplain, R. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28, 195-209.
- Chapman, D. (1983). A model of the influences on teacher attrition. *Journal of Teacher Education*, 34, 43-49.
- Chapman, D., & Lowther, M. (1982). Teachers' satisfaction with teaching. *Journal of Educational Research*, 75(4), 241-247.
- Cheng, S.T., & Hamid, P.N. (1995). An error in the use of translated scales: The Rosenberg Self-Esteem Scale for Chinese. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 431-434.
- Chirkov, V., Ryan, R., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 97-111.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42, 197-205.
- Chubb, N., Fertman, C., & Ross, J. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. *Adolescence*, 32, 113-129.
- Cochran-Smith, M. (2004). Stayers, leavers, lovers, and dreamers. Insight about teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 55, 387-392.
- Cohen, J. (1973). Eta-squared and partial eta-squared in fixed factor ANOVA designs. *Educational and Psychological Measurement*, 33, 107-112.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioural sciences. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Cohen, L., Mamon, L., & Morrisson, R. (2007). *Research methods in education* (6^a Edição). New York: Routledge

- Cohen-Scali, V. (2000) - *Alternance et identité professionnelle*. Presses Universitaires de France, Paris
- Colarelli, S., & Bishop, R. (1990). Career commitment: Functions, correlates, and management. *Group and Organization Studies*, 15, 158–176.
- Colby, A., & Damon, W. (1995). The development of extraordinary moral commitment. In M. Killen & D. Hart (Eds). *Morality in everyday life* (pp. 342-370). Cambridge: Cambridge University Press.
- Comellas, M. (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Praxis.
- Connel, J., Spencer, M., & Aber, J. (1994). Educational risk and resilience in african-american youth: Context, self, action and outcomes in school. *Child development*, 65, 493-506.
- Cook, J., & Wall, T. (1980). New work attitude measures of trust, organizational commitment and personal need for non-fulfillment. *Journal of Organizational and Occupational Psychology*, 53, 39-52
- Cooly, C. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman
- Coopersmith, S. (1981). *Self-esteem inventories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Cordeiro-Alves, F. (1994). A (In)satisfação docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27, 29-6.
- Cortina, A. (2006). Educación en valores y ciudadanía. In M. Martínez & G. Hoyos, *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro-OEI.
- Crandall, C., Tsang, J., Goldman, S., & Pennington, J. (1999). Newsworthy moral dilemmas: Justice, caring, and gender. *Sex Roles*, 40, 187-209.
- Craven, R., & Yeung, A. (2008) International best practice in effective educational interventions: Why self-concept matters and examples from bullying, peer support, reading, and mathematics research. In D.M. McInerney, A. Darmanegara Liem & S. Van Etten (Eds), *Teaching and Learning: International Best Practice*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Craven, R., Marsh, H., Burnett, P. (2003). Cracking the selfconcept enhancement conundrum: A call and blueprint for the next generation of self-concept enhancement research. In: J. Chanal,, H. Marsh, P. Sarrazin,, J. Bois, J. 2005.

- Big-fishlittle-pond effects on gymnastics self-concept: Social comparison processes in a physical setting. *Journal Sport Exercise Psychology*, 27, 53–7.
- Crocker, J., & Wolf, C. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, 108, 593-623.
- Crocker, J., Luhtanen, R., & Sommers, S. (2004). Contingencies of self-worth: Progress and prospects. *European Review of Social Psychology*, 15, 133-181.
- Crocker, J., & Park, L. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychology Bulletin*, 130, 392-414.
- Crocker, J., Luhtanen, R., Cooper, M., & Bouvrette, S. (2003). Contingencies of self-esteem in college students: Measurement and theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 894-908.
- Crosswell, L. (2006). *Understanding teacher commitment in times of change*. Faculty of Education. Queensland University of Tecnology. Tese de Doutoramento. Disponível em: <http://eprints.qut.edu.au/16238/>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *Novas atitudes mentais: uma psicologia para o terceiro milénio*. Lisboa: Circulo de Leitores.
- Dannetta, V. (2002). What factors influence a teacher's commitment to student learning? *Leadership and Policy in Schools*, 1, 144-171.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1–5.
- Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge Falmer.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33, 423–443.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standard and teacher identity: Challenges of sustaining teacher commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.

- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identifies. *British Educational Research Journal*, 32, 601–616.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness- Research report 743*. Londres: Department for Education and Skills Publications.
- De Houwer, J. (2003). The extrinsic affective Simon task. *Experimental Psychology*, 50, 77–85.
- Deci, E. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 119-20.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985a). The General Causality Orientations Scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109–134.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985b). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 1, 14-23.
- Deci, E., & Ryan, R. (org.). (2002). *The handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Deci, E., Koestner, R., & Ryan, R. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627–668.
- Deci, E., Koestner, R., & Ryan, R. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, 1-27.
- Deci, E., Ryan, R., Gagné, M., Leone, D., Usunov, J., & Kornazheva, B. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930 -942.
- Deci, E., Ryan, R., Gagné, M., Leone, D., Usunov, J., & Kornazheva, B. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930 – 942.

- Delors, J. (Org.). (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX*. Edições ASA.
- Deutsch, M. (1979). Education and distributive justice. Some reflections on grading systems. *American Psychologist*, 34, 301–401.
- Dewey, J. (1960). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Dewey, J. (1981). Creative democracy: The task before us. In J.A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works* (pp. 1925–1953). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653–663.
- Digman, J. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417–44.
- Dixon, M., Turner, B., Cunningham, G., Sagas, M., & Kent, A. (2005). Challenge is key: An investigation of affective organizational commitment in undergraduate interns. *Journal of Education for Business*, 80, 172–18.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine: the power of intuition and expertise in the era of computer*. Oxford: Blackwell.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização - Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora, Porto
- Durkheim, É. (1893/1977). *A divisão do trabalho social*. Lisboa: Editorial Presença.
- Dutton, K., & Brown, J. (1997). Global self-esteem and specific self-views as determinants of profile's reactions to success and failure. *Journal of Personality and social Psychology*, 73, 139–148.
- Dzubay, D. (2001). *Understanding motivation and supporting teacher renewal*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Eccles, J., & Harold, R. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Records*, 94, 568–587.
- Eccles, J., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon, (Series ed.) & N. Eisenberg, (Vol. ed.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development* (5th Ed.) (pp. 1017–1095). Wiley, New York.
- Ellexpuru, I. (1988). Autoconcepto del profesor y valoración del autoconcepto de sus alumnos Teacher self-concept and his/her assessment of the students' self-

- concept. In: A. Villa, Editor, *Perspectivas y problemas de la función docente*, Narcea, Madrid, pp. 250–255.
- Erikson, E. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crises*. New York: Norton
- Estrela, M. (1993). Profissionalismo Docente e Deontologia. *Colóquio Educação e Sociedade*, n.º 4, 185-21.
- Estrela, M. (2010). *Profissão docente. Dimensões afetivas e éticas*. Editora: Areal
- Estrela, M., & Caetano, A. (2012). Reflexões sobre a formação ética inicial de professores. *Interacções*, 21, 219-23.
- Estrela, M., Alves, F., Caetano, A., Silva, M., Oliveira, M., Afonso, M., Seica, A., Mourinha, L., & Marques, J. (2009). Concepções éticas dos professores do ensino universitário e não universitário - Para uma prática de articulação entre a formação ética dos professores e dos alunos. In *Actas do II Congresso Internacional CIDInE. Novos contextos de formação, pesquisa e mediação*. Vila Nova de Gaia: CIDInE e ISPGAYA.
- Estrela, M., & Marques, J. (2008, Setembro). *Pensamento e Formação Ético-deontológicos de professores*. Comunicação apresentada no III Congresso Ibero-Americano de Pedagogia, Saragoça.
- Estrela, M., Marques, J., Alves, F., & Feio, M. (2008). Formação ético-dentológica dos professores de ensino superior. Subsídios para um debate. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 7, 89-10.
- European Commission (2004). *Implementation of 'Education and Training 2010' Work programme. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. Brussels, November 2004. Disponível em <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicpaper2004.pdf>
- European Commission DG Education and Culture (2002). *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*. Brussels, June 2002. Disponível em <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Report.pdf>
- European Commission DG Education and Culture (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels. Disponível em http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
- European Commission. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and social committee and the

- committee of the regions. *Key Competences for a changing world*. COM (2009) 640 final. Brussels, 25.11.2009.
- European Group of Research on Equity of the Educational Systems (2003). *Equity of the European educational systems*. Liège: University of Liège.
- Faria, L. (2006). Concepções pessoais de competência: perspectivas, avaliação e estudos interculturais - Apresentação do número. *Psicologia*, 20, 5-1.
- Fazio, R., & Olson, M. (2003). Implicit measures in social cognition research: Their meaning and use. *Annual Review of Psychology*, 54, 297–327.
- Fenstermacher, G. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In J. I. Goodlad, R. Soder e K. A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimension of teaching* (pp.130-151). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Fenstermacher, G. (2010). On the concept of manner and its visibility in teaching practice. *Journal of Curriculum Studies*, 33, 639-653.
- Fenstermacher, G., & Richardson, V. (2001). Manner in teaching: the study parts. *Journal of Curriculum Studies*, 33 , 631-639.
- Fenstermacher, G. (1999, April). Method, style, and manner in classroom teaching. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association. Montreal, Canada
- Fernet, C., Guay, F., & Senecal, C. (2004). Adjusting to job demands: The role of work self-determination and job control in predicting burnout. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 39–56.
- Ferreira, J, Branco, S., & Rodrigues, S. (2010). Orientação moral: estudo comparativo para o género e formação académica em estudantes universitários. In J. Ferreira (Org.), *a intervenção psicológica em problemas de educação e de desenvolvimento humanos* (119-134). Edições Universitárias Lusófonas.
- Ferreira, J., Branco, S., Rodrigues, S. (2010). Orientação moral: Estudo comparativo para o género e formação académica em estudantes universitários. In J. Ferreira (org.). *A intervenção psicológica em problemas da educação e de desenvolvimento humano* (pp. 119-134). Edições Universitárias Lusófonas
- Firestone, W., & Pennell, J. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63, 489-525.
- Firestone, W., & Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10, 285-299.

- Fitts, W. (1965). *Manual for the Tennessee self-concept scale*. Nashville: Counselor Recording and Tests.
- Flores, M. (2011). Tendências e tensões no trabalho docente reflexões a partir da voz dos professores. *Perspectiva*, 29, 161-191.
- Flores, M. (2014a). *Profissionalismo e liderança dos professores*. Santo Tirso: De Facto Editores
- Flores, M. (2014b). Desafios atuais e perspetivas futuras na formação de professores: um olhar internacional. In M. A. Flores (Org.), *Formação e desenvolvimento profissional de professores: Contributos internacionais*. 217-238. Coimbra: Edições Almedina, S. A.
- Flores, M., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219–232.
- Fonseca, S., & Veiga, F. (2010). Autoconceito profissional dos professores de ciências e matemática do 2º ciclo do ensino básico: Adequação e relação com o tempo de serviço, a formação e a cidadania. In Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Braga.
- Ford, M., & Lowery, C. (1986). Gender differences in moral reasoning: A comparison of the use of justice and care orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 777-783.
- Ford, M., & Lowery, C. (1986). Gender differences in moral reasoning: A comparison of the use of justice and care orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 777-783.
- Forsyth, D. (1980). A taxonomy of ethical ideologies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 175 - 184.
- Freese, A. (2006). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 22, 110–119.
- Friedman, I. & Farber, B. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86, 28-35
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. (2000). *Teacher Education in Transition*. Buckingham: Open University Press.
- Gagné, M., & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.

- Gagné, M., & Koestner, R. (2002). Self-determination theory as a framework for understanding organizational commitment. Paper presented at the annual meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Toronto, Canada.
- Gagné, M., Boies, K., Koestner, R., & Martens, M. (2004). How work motivation is related to organizational commitment: a series of organizational studies. Manuscript, Concordia University.
- Gagné, M., Ryan, R., & Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372–39.
- Gardner, H. & Colaboradores (2007/2009). *Responsabilidade no trabalho: como agem (ou não) os grandes profissionais*. Porto Alegre: Bookman
- Gardner, H. (2006). *Five minds for the future*. Harvard Business School Publishing
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., & Damon, W. (2001/2004). Trabalho qualificado: quando a excelência e a ética se encontram. Porto alegre: Artmed/Bookman.
- Gee, J. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125.
- Gelissen, J., & de Graaf, P. (2006). Personality, social background, and occupational career success. *Social Science Research*, 35, 702–726.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and woman's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1994). Remapping the moral domain: New images of self in relationship. In C. Gilligan, J. Ward, J. Taylor, & B. Bardige (Orgs.), *Mapping the moral domain: A contribution of women's thinking to psychological theory and education* (pp. 3-19). Cambridge: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1997). *Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gilligan, C., & Attanucci, J. (1988). Two moral orientations: Gender differences and similarities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 223-237.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: Un processus dynamique et interactif. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27, 1-27.
- Gonçalves, J. (2000). A Carreira das Professoras do Ensino Primário. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores* (pp. 141-169). Porto: Porto Editora.

- Gonçalves, S., & Alferes, V. (2010). Escalas de avaliação da identidade sóciomoral e cívica: estrutura psicométrica. *Exedra*, 10, 9-31.
- Gonçalves, V., & Veiga, F. (2006). Autoconceito profissional dos professores. In *Investigação em Psicologia*. In Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Évora.
- Goodlad, J., Soder, R., & Sirotnik, K. (Eds.). (1990). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gordon, P., Perkin, H., Sockett, H., & Hoyle, E. (1985). *Is teaching a profession?* London: Institute of Education, University of London.
- Graham, K. (1996). Running ahead: Enhancing teacher commitment. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67, 45-47.
- Graham, S. & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Orgs), *Handbook of educational psychology*, (pp. 63-84). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Graham, S. & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Orgs), *Handbook of educational psychology* (pp. 63-84). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Granho, M. (2008). *Auto-conceito e autoestima dos adultos com Paralisia Cerebral em contextos de interação diferenciada*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, Universidade de Provence, Aix-en-Provence e Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Granho, M., & Peixoto, F. (2013). Contributo para o estudo da Escala de Valores de Schwartz em professores. *Laboratório de Psicologia*, 11, 3-17.
- Gravé, P. (2003) – L'identité professionnelle des formateurs. In Ruano-Borbalan (Coord) *Former, se former, se transformer – de la formation continue au projet de vie*, (pp.38-41), Sciences Humaines Hors- Auxerre.
- Grissay, A. (1984). Les mirages de l'évaluation scolaire. *Revue de la Direction Générale de L'Organization de Études*, 19, 8.
- Grolnick, W., & Ryan, R. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Grolnick, W., Kurowski, C., Dunlap, K., & Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 465-489.

- Guay, F., Ratell, C., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20, 644–653.
- Gump, L., Roll, S., & Baker, R. (2000). The moral justification scale: reliability and validity of a new measure of care and justice orientations. *Adolescence*, 35, 67-76.
- Gursel, M., Sunbul, A., & Sari, H. (2002). An analysis of burnout and job satisfaction between turkish headteachers and teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 1, 35-45.
- Gursel, M., Sunbul, A., & Sari, H. (2002). An analysis of burnout and job satisfaction between turkish headteachers and teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 1, 35-45.
- Guskey, T. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education* 4 1, 63–69.
- Haeberli, P., & Audigier, F. (2004). La justice a-t-elle une place à l'école? In P. Haeberli, & F. Audigier (Eds.), *Justice internationale et scolaire: Points de repère* (pp. 69-91). Genève: CIFEDHOP.
- Hagger, H. & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of schoolbased teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. C. (1995). *Multivariate data analysis with readings* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International.
- Halbesleben, J. (2010). A meta-analysis of work engagement: Relationships with burnout, demands, resources and consequences. In A. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement. A handbook of essential theory and research* (pp.102-117). Hove and New York: Psychology Press.
- Hansen, D. (1998). The moral is in the practice. *Teacher and Teaching Education*, 14, 643–655.
- Hansen, D. (2001). *Exploring the moral heart of teaching. Towards a teachers' creed*. New York: Teachers College Press.
- Hare, R. (1982). Ethical theory and utilitarianism. In A. Sen & B. Williams (Eds.), *Utilitarianism and beyond*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

- Hargreaves, A. (1996). Revisiting voice. *Educational Researcher*, 25, 12-19.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6, 151- 182.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Maning, S. (2001). *Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey Bass.
- Harper, J., & Marshall, E. (1991). Adolescents' problems and their relationship to self-esteem. *Adolescence*, 26, 799 -808.
- Harsanyi, J. (1982). *Papers in game theory*. Holland: Reidel Publishing Company.
- Hart, D., Atkins, R., & Tursi, N (2006). Origins and developmental influences on self-esteem. In Michael Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers. A sourcebook of current perspectives*, (pp.157-162). New York: Psychology Press
- Harter, S. (1985a). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1985b). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. In R. L. Leahy (ed.), *The development of Self*, (pp. 55-121). Orlando: Academic Press Inc.
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligian-Jr (Eds.), *Competence considered*, (pp. 67–97). New Haven: Yale University Press.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation* (pp. 77-114). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescence. In R. Baumeister (Ed.) *Self-esteem: The puzzle of low self regard* (pp. 87-116). New York: Plenum Publishing Corporation.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp.1-37). New York: John Wiley & Sons, Inc.

- 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* (5^a ed., pp. 553-617). New York: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.
- Hay, I., Ashman, A., & Kraayenoord, C. (1998). The influence of gender, academic achievement and non-school factors upon pre-adolescent self-concept. *Educational Psychology*, 18, 461-47.
- Heatherton, T. F., & Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 895-91.
- Helmreich, R., Stapp, J., & Ervin, C. (1974). The Texas Social Behavior Inventory (TSBI): An objective measure of self-esteem or social competence. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 4, 79.
- Hinkle, D., Wiersma, W., & Jurs, S. (2002). *Applied statistics for the behavioural sciences* (5^a Edição). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Hoban, G. (2007). Considerations for designing coherent teacher education programs. In J. Butcher & L. McDonald (Eds.), *Making a difference: Challenges for teachers, teaching and teacher education* (pp. 173-187). Rotterdam: Sense Publishers.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: Comparing values, behaviour, institutions and organizations across nations*. Beverly Hills CA: Sage Publications
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behavior, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks: Sage
- Huber, M. (1999). Co-ordination within schools, commitment of teachers and students and student achievement. *Educational Research and Evaluation*, 5, 139-156.
- Huberman, M. (1989). *La vie des Enseignants*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell Villiers House.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.

- Hume, D. (1751/1983). *An enquiry concerning the principles of morals*. Indianápolis: Hackett
- Husu, J., & Tirri, K. (2003). A case study approach to study one teacher's moral reflection. *Teaching and Teacher Education*, 19, 345–357.
- Hutmacher, W., Cochrane, D., & Bottani, N. (2001). *In pursuit of equity in education. Using national indicators to compare policies*. Hingham, MA: Kluwer Academic Publisher.
- Ilardi, B., Leone, D., Kasser, R., & Ryan, R. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 1789-1805.
- Ingersoll, R., & Smith, T. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88, 28–4.
- Jaffe, S., & Hyde, J. (2000). Gender differences in moral orientation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 126, 703-726.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*, Vol. 1. New York: Dover Publications
- James, W. (1890/1981). *The Principles of Psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure, but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588-60.
- Janis, I., & Field, P. (1959). A behavioral assessment of persuasibility: Consistency of individual differences. In C. I. Hovland & I. L. Janis (Eds.), *Personality and Persuasibility*, (pp. 55-68) . New Haven, USA: Yale University Press.
- Jaros, S, Jermier, J., Koehler, J., & Sincich, T. (1993). Effects of continuance, affective and moral commitment on the withdrawal process: Evaluation of eight structural equations model. *Academy of Management Journal*, 36, 951-996
- Jasso, G., & Resh, N. (2002). Exploring the sense of justice about grades. *European Sociological Review*, 18, 333–351.
- Jesus, S. (1996). *A motivação para a profissão docente*. Aveiro: Estante Editora.
- Josephs, R., Markus, H., & Tafarodi, R. (1992). Gender and self-esteem. *Journal of Personality and social Psychology*, 68, 518-53.
- Judge, T., & Bono, J. (2001). Relationships of core self-evaluations traits –Self-eteem, generalized delf-efficacy, locus of control, and emotional stability – with job

- satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80-92.
- Judge, T., Erez, A., Bono, J., & Thoresen, C. (2002). Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators for a common core construct? *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 693-71.
- Judge, T., Locke, E., Durham, C., & Kluger, A. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83, 17-34.
- Kant, I. (1995). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Editora: Porto Editora.
- Kant, I. (1996). *Réflexions sur l'éducation*. Trad. Alexis Philonenko, 8.^a edição. Paris: Vrin.
- Kant, I. (2010). *Crítica da razão pura*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Kanter, R. (1974). Commitment and social organisation. In D. Field (Ed.), *Social psychology for sociologists* (pp. 126-146). London: Nelson.
- Karniol, R., Grosz, E., & Schorr, I. (2003). Caring, gender and role orientation, and volunteering. *Sex roles*, 49, 11-19.
- Kashima, Y., Yamaguchi, S., Kim, U., Choi, S., Gelfand, M., & Yuki, M. (1995). Culture, gender and self: A perspective from individualism-collectivism research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 925-937.
- Kasser, T., Davey, J., & Ryan, R. (1992). Motivation, dependability, and employee-supervisor discrepancies in psychiatric vocational rehabilitation settings. *Rehabilitation Psychology*, 37, 175-187.
- Katz, M., Noddings, N., & Strike, K. (1999). *Justice and caring. The search for common ground in education*. New York: Teachers college.
- Kavussanu, M., & Harnisch, D. (2000). Self-esteem in children: Do goal orientations matter?. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 229-242.
- Kelchtermans, G. (1993). Teachers and their career story: A biographical perspective on professional development. In C. Day, J. Calderhead e P. Denicolo (Eds), *Research on teacher thinking: understanding professional development* (pp.198-220). London: Falmer Press.
- Kelchtermans, G. (1995). A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender*, 18, 5-2.

- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995–1006.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15, 257–272.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). Learning how to Play de game: The development of micropolitical literacy. In R. Hutunem, H. Heikkinen e L. Syjala (Eds.), *Narrative Research: Voices of teachers and philosophers* (pp. 219-240). Jyväskylä, Finlândia: SoPhi
- Kernis, M., & Goldman, B. (2006). Assessing stability of self-esteem and contingent self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers. A sourcebook of current perspectives*, (pp. 77-85). New York: Psychology Press
- Kernis, M. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14, 1-26.
- Kernis, M. (2005). Measuring self-esteem in context: The importance of stability of self-esteem in psychological functioning. *Journal of Personality*, 6, 1569-1606.
- Kernis, M. (2006). *Self-esteem issues and answers*. Psychology Press
- Klasser, R., & Chiu, M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 3, 741-756.
- Kline, R. (1998). *Principles and practice structural equation modeling*. New York: The Guilford Press
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd Ed.). New York: Guilford Press.
- Kling, K., Hyde, J., Showers, C., & Buswell, B. (1999). Gender differences in self-esteem: A Meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470-50.
- Knox, P., Fagley, N., & Miller, P. (2004). Care and justice moral orientation among African American college students. *Journal of Adult Development*, 11, 41-45.
- Koestner, R., Ryan, R., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233–248.
- Kohlberg, L. (1984). Psychology of moral development: the nature and validity of moral stages, in *Essays on Moral Development*, Vol. 2. San Francisco: Harper e Row.

- Kooij, D., de Lange, A., Jansen, P., & Dijkers, J. (2008). Older workers' motivation to continue to work: Five meanings of age. *Journal of Managerial Psychology*, 23, 364 - 394.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Korthagen, F. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36, 407-423.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russel, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Koster, B., & Dengerink, J.(2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31, 135-149.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). A note on teacher stress and locus of control. *Journal of Occupational Psychology*, 3, 227-228.
- La Guardia, J., Ryan, R., Couchman, C., & Deci, E.(2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfilment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367-384.
- Lacey, C. (1977). *The socialisation of teachers*. London: Methuen.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1994). *De lá competência. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.

- Leary, M., Tambor, E., Terdal, S., & Downs, D. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social psychology*, 68, 518-53.
- Lee, K., Carswell, J., & Allen, N. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person- and work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85, 799–811.
- Levinas, E. (1982/2013). *Ética e infinito*. Lisboa: Edições 70
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.
- Linnenbrink, E., & Pintrich, P. (2003). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31, 313-327.
- Lipovetsky, G. & Juvin, H. (2011). *O ocidente mundializado. Controvérsia sobre a cultura planetária*. Lisboa: Edições 70
- Lipovetsky, G. (1989). *A era do vazio*. Lisboa: Relógio d' Água Editores
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2010). *A cultura-mundo. Resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70
- Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-Up Survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1173–1184.
- Lo, L. (2012). Introduction. In C. Day (Ed.), *Routledge International Handbook of Teacher and School Development*, (pp.13-18). Londres: Routledge
- Locke, E. (1996). Motivation through conscious goal setting. *Applied & Preventive Psychology*, 5, 117-124.
- Locke, E., Smith, K., Erez, M., Chah, D-Ok, & Shaffer, A. (1994). The effects of intra-individual goal conflict on performance. *Journal of Management*, 20, 67-91.
- Loehlin, J. C. (2004). *Latent variable models: An introduction to factor, path and structural analysis* (4th Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lok, P., & Crawford, J. (2001). Antecedents of organizational commitment and the mediating role of job satisfaction. *Journal of Managerial Psychology*, 16, 594–613.
- Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: ASA Editores.
- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

- Louis, K. (1998). Effects of teacher quality of worklife in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 1-27.
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia do desenvolvimento moral - Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina
- Machado, M., Soares, V., Brites, R. Ferreira, J., Farhangmehehr, M., & Gouveia, M. (2014). *Satisfação e motivação dos académicos no ensino superior português*. Edições Almedina, S. A.
- Magalhães, J. (2010). *Horizontes da ética. Para uma cidadania responsável*. Edições Afrontamento.
- Major, B., Barr, L., Zubek, J. & Babey, S. H. (1999). Gender and self esteem: a meta-analysis. In W. Swann & J. Langlois (Eds.), *Sexism and stereotype in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence* (pp.223-253). Washington, DC: American Psychological Association.
- Makanjee, C., Hartzer, Y., & Uys, I. (2006). The effect of perceived organizational support on organizational commitment of diagnostic imaging radiographers. *Radiography*, 12, 118-126.
- Marchesi, A. (2008). *O bem-estar dos professores. Competências, emoções e valores*. Porto Alegre: Artmed
- Markus, H. & Nuris, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Markus, H., & Rubolo, A. (1989). Possible selves: Personalized representations of goals. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Markus, H., Smith, J., & Moreland, R. (1985). Role of the self-concept in the perception of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1494-1512.
- Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais. Fundamentos teóricos, software & aplicações*. Pêro Pinheiro: ReportNumber – Análise e Gestão de Informação, Lda.
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o spss statistics*. Lisboa: Edições Silabo Lda.
- Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 42, 4-32.

- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-burocratique des systèmes d'enseignement en Europe? *Sociologie et Sociétés*, 40, 31-55.
- Marques, R. (2002). *Valores éticos e cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença
- Marques, R. (2003). *Motivar os professores. Um guia para o desenvolvimento profissional*. Lisboa: Editorial Presença
- Marques, R. (2007). O certo e o errado na ética da virtude e na ética deontológica implicações educativas. *Interacções*, 5, 60-71.
- Marsh, H. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1224-1236.
- Marsh, H. (1988). *Self-description Questionnaire-I*. San Antonio, USA: The Psychological Corporation.
- Marsh, H. (1989a). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430
- Marsh, H. (1989b). Effects of attending single-sex and coeducational high schools on achievement, attitudes, behaviors and sex differences. *Journal of Educational Psychology*, 81, 70-85.
- Marsh, H. (1990a). A multidimensional, hierarchical model of self-concept. Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Marsh, H. (1990b). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Marsh, H. (1990c). *Self-description Questionnaire-II*. San Antonio, USA: The Psychological Corporation.
- Marsh, H. (1996). Positive and negative self-esteem: A substantively meaningful distinction or artifactors? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 810-819.
- Marsh, H. (2000). The self-concept enhancement and learning facilitation (SELF) research centre: Research breakthroughs and directions for the new millennium. In R. Craven & H. Marsh (Ed.), *Collected papers of the inaugural self-concept enhancement and learning facilitation (ELF) research centre international conference*, (p. 1-16). Australia: Sidney
- Marsh, H., & Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 95, 687-706.

- Marsh, H. & Craven, R. (2005). What comes first? A reciprocal effects model of the mutually reinforcing effects of academic self-concept and achievement. In H.W. Marsh, R.G. Craven & D. M. McInerney (Eds), *International Advances in Self Research*, Vol 2. Charlotte, NC: Information Age Publishing
- Marsh, H., & Craven, R. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133-163.
- Marsh, H., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations*, (pp. 38-90). New York: John Wiley & Sons.
- Marsh, H., & Perry, C. (2005). Self-concept contributes to winning gold medals: causal ordering of self-concept and elite swimming performance. *Journal Sport exercise Psychology*, 27, 71-91.
- Marsh, H., & Roche, L. (1996). Structure of artistic self-concepts for performing arts and nonperforming arts students in a performing arts high school: Setting the stage with multigroup confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88, 461-477.
- Marsh, H., & Roche, L. (2000). Multiple dimensions of university teacher self-concept: Construct validation and the influence of students evaluations of teaching. *Instructional Science*, 28, 439-468.
- Marsh, H., & Scalas, L. (2010) Self-concept and learning: Reciprocal effects model between academic self-concept and academic achievement. In B. McGaw, E. Baker, P. P. Peterson (Eds), *International Encyclopedia of Education*. New York: Elsevier
- Marsh, H., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-123.
- Marsh, H. & Yeung, A. (1999). The lability of psychological ratings: The camaleon effect in global self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 49-64.
- Marsh, H., Byrne, B., & Shavelson, R. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-38.

- Marsh, H., Craven, R., & Debus, R. (1997). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology, 83*, 377-392.
- Marsh, H., Craven, R., & Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study. *Child Development, 69*, 1030-1053.
- Marsh, H., Craven, R., & Martin, A. (2006). What is the nature of self-esteem? Unidimensional and multidimensional perspectives. In M. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers. A sourcebook of current perspectives*, (pp.16-24). New York: Psychology Press.
- Marsh, H., Parker, J., & Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent selfconcepts: Their relationship to age, sex, and academic measures. *American Educational Research Journal, 22*, 422-444.
- Marsh, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006) Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: Construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of Personality, 74*, 403–455
- Marsh, H., Walker, R., & Debus, R. (1991). Subject-specific components of academic self-concept and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology, 16*, 331-345.
- Marsh, R., & Mannari, H. (1971). Lifetime commitment in Japan: Roles, norms and values. *The American Journal of Conflict Resolution, 2*, 51-6.
- Marshall, C., Patterson, J., Rogers, D., & Steele, J. (1996). Caring as career: An alternative perspective for educational administration. *Educational Administration Quarterly, 32*, 271–294.
- Martikainen, T. (2001). *Morality in pedagogical thinking and action of class teachers*. Comunicação apresentada no European Conference on Educational Research, Lille, France.
- Matos, A. C. (2007). *Vária. Existo porque fui amado*. Lisboa: Climepsi Editores
- Mayer, D. (2003). *Teachers for the future: The changing nature of society and related issues for the Teaching Workforce Project. Initial literature review*. Report to the Teaching Quality and Educational Leadership Task Force, Ministerial Council for Education Employment Training and Youth Affairs. Australia: Canberra.

- Mboya, M. (1994). Cross-cultural study of the structure and level of multidimensional self-concepts in secondary school students. *School Psychology International*, 15, 163-171.
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.
- McCracken, J., & Etuk, L. (1986). Commitment of Ohio vocational agriculture teachers to their profession. *The Journal of the American Association of Teacher Educators in Agriculture*, 27, 2-12, 18.
- McInnis, C. (2000a). Changing academic work roles: The everyday realities challenging quality in teaching. *Quality in Higher Education*, 6, 143-152.
- McInnis, C. (2000b). Towards new balance one new divides? The changing work roles of academics in Australia. In M. Tight (Ed.), *academic work and life: What is to be an academic, and how this is changing* (pp. 117-145). New York: Elsevier Science
- Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 2, pp. 107-128.
- Messer, B., & Harter, S. (1986). *Manual for the adult self-perception profile*. University of Denver
- Meyer, D., & Turner, J. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37, 107-114.
- Meyer, J., & Allen, N. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resources Management Review*, 1, 61-89.
- Meyer, J., & Allen, N. (1997). *Commitment in the workplace. Theory, research and application*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Meyer, J., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11, 299-326.
- Meyer, J., Allen, N., & Topolnytsky, L. (1998). Commitment in a changing world of work. *Canadian Psychology-Psychologie Canadienne*, 39, 83-93.
- Meyer, J., Becker, T., van den Berghe, C. (2004). Employee commitment and motivation: a conceptual analysis and integrative model. *Journal of Applied Psychology*, 89, 991-1007.
- Meyer, J., Stanley, D., Herscovich, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of

- antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 20-52.
- Mill, J. S. (1863/1980). *Utilitarianism*. Indianapolis: Hackett.
- Moller, A., Friedman, R., & Deci, E. (2006). A self-determination theory perspective on the interpersonal and intrapersonal aspects of self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *self-esteem issues and answers. A sourcebook of current perspectives*, (pp.188-194). New York: Psychology Press.
- Morin, E. (1999/2001). *O desafio do século XXI. Religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget
- Morf, C., & Rhodewalt, F. (2001). Unraveling the paradoxes of narcissism: A dynamic self-regulatory processing model. *Psychological Inquiry*, 12, 177-196.
- Mowday, R., Porter, L., & Steers, R. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism and turnover*. New York: Academic Press.
- Mowday, R., Steers, R., & Porter, L. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal Of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Mowday, R., Steers, R., & Porter, L. (1979). The measurement of organisational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224 -247.
- Mruk, C. (1999). *Self-esteem* (2nd ed.). New York: Springer.
- Mruk, C. (2008): The psychology of self-esteem: A potential common ground for humanistic positive psychology and positivistic positive psychology. *The Humanistic Psychologist*, 36, 143-158.
- Muijs, R.D., & Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching: Research and Practice*. London: Paul Chapman.
- Murray, H. (1943). *Thematic apperception test manual*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nascimento, J., Lopes, A., & Salgueiro, M. (2008). Estudo sobre a validação do “Modelo de Comportamento Organizacional” de Meyer e Allen para o contexto português. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 14, 115-133.
- Neves, S. (2007). *Concepções pessoais de competência. Contributos para a construção e validação de um elo compreensivo no contexto de realização escolar*. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Commitment, and organizational citizenship behaviour in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 145–177.
- Nias, J. (1981). Commitment and motivation in primary school teachers. *Educational Review*, 33, 181-19.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education*, 96, 215-23.
- Noddings, N. (1990). Feminist fears in ethics. *Journal of Social Philosophy*, 21, 25-33.
- Noddings, N. (1999a). Introduction. In M. Katz, N. Noddings, & K. Stike, K. (Eds) *Justice and caring. The search for common ground in education* (pp. 1-4). New York: Teachers college press.
- Noddings, N. (1999b). Care, justice and equity. In M. Katz, N. Noddings, & K. Stike, K. (Eds) *Justice and caring. The search for common ground in education* (pp. 7-20). New York: Teachers college press.
- Noddings, N. (2002a). *Educating moral people. A caring alternative to character education*. New York: Teachers college press.
- Noddings, N. (2002b). *Starting at home: Caring and social policy*. New York: Teachers college press
- Noddings, N. (2003a). *Caring: A feminine approach to ethics and moral Education*. Berkeley: University of California Press).
- Noddings, N. (2003b). *Happiness and education*. Cambridge: Cambridge University Press
- Noddings, N. (2004). *Educating citizens for global awareness*. New York, Teachers college press.
- Noddings, N. (2006a). *Critical lessons. What our schools should teach*. New York: Cambridge University press.
- Norberg, K. (2006b). Morality at the margins: A silent dimension of teaching and learning. *Journal of Curriculum Studies*, 38, 189–204.
- Nosek, B. A., & Banaji, M. R. (2001). The Go/No-go Association Task. *Social Cognition*, 19, 625–666.
- Nóvoa, A. (Org.), (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 359, 203-2018.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- O'Brien, E., & Epstein, S. (1988). *MSEI: The multidimensional self-esteem inventory*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- O'Brien, E., Bartoletti, M., Leitzel, J., & O'Brien, J. (2006). Global self-esteem: Divergente and convergent validity issues. In M. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers. A sourcebook of current perspectives*, (pp.16-24). New York: Psychology Press
- O'Reilly, C., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71, 492-499.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris: OECD Publications
<http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- OECD (2013). *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Paris: OECD publications.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and learning*. Paris: OECD Publications
http://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en
- Oderberg, D. (2009). *Teoria moral. Uma abordagem não consequencialista*. Parede: Princípia Editora, Lda
- Oliveira, H. (2005). *Autoconceito físico, autoestima e imagem corporal: Estudo comparativo em adultos de ambos os géneros dos 25 aos 45 anos de idade*. Dissertação de licenciatura apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Lisboa
- Olsen, B. (2008). *Teaching what they learn, learning what they live*. Boulder, CO: Paradigma Publishers.
- Olson, D., & Shultz, K. (1994). Gender differences in the dimensionality of social support. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 1221-1232.

- Oshagbemi, T. (2000). How satisfied are academics with their primary tasks of teaching, research and administration and management? *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 1, 124-136.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, Vol. 10, (pp. 1-49). Greenwich: JAI Press.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, CT: Information Age Publishing
- Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp.239-266). London: Ablex Publishing
- Pajares, F., & Schunk, D. (2005). Self-efficacy and self-concept beliefs: Jointly contributing to the quality of human life. In H. Marsh, R. Craven & D. McInerney (Eds.), *International advances in self research: New frontiers for research of self-concept* (pp. 95-121). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Palma, P., & Lopes, M. (2012). *Paixão e talento no trabalho*. Edições Sílabo
- Paradise, A., & Kernis, M. (1999). *Development of the contingent self-esteem*. Athens: University of Georgia
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation*, 11, 461- 485
- Parker, P., Martin, A., & Marsh, H. (2008). Factors predicting life satisfaction: A process model of personality, multidimensional self-concept. And life satisfaction. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 18, 15-29.
- Pedro, N. (2011). Autoeficácia e satisfação profissional dos professores: Colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação*, 18, 23-47.
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e autoestima em professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico. *Análise Psicológica*, 24, 247-262.
- Peixoto, F. (1999). Escala de Percepção da Relação com a Família. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol.VI, pp. 468-474). Braga: APPORT.
- Peixoto, F. (2000). Qualidade das relações familiares, autoestima, auto-conceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22, 235-244.

- Peixoto, F. (2003). *Autoestima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, autoestima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22, 235-244.
- Peixoto, F., & Almeida, L. (2011). A organização do autoconceito: análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24, 533 – 541.
- Peixoto, F., & Alves Martins, M. (2001, Agosto). *Effects of gender age and school achievement on self representations and valuing of the school*. Comunicação apresentada na IX conferência europeia da European Association for Research on Learning and Instruction, Fribourg, Suíça.
- Peixoto, F., & Borralho, A. (2000, Junho). *Relations between family dynamics, selfesteem, self-concept and school achievement*. Comunicação apresentada na 7ª Conferência da European Association for Research on Adolescence, Jena, Alemanha.
- Peixoto, F., & Mata, L. (1993). Efeitos da idade, sexo e nível sócio-cultural no autoconceito. *Análise Psicológica*, 11, 401-413
- Peixoto, F., Alves Martins, M., Mata, L., & Monteiro, V. (1997). Escala de autoconceito para adolescentes de Susan Harter. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida, & M. Simões (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos*, (Vol. V, pp. 277-284). Braga: APPORT.
- Pelham, B. (1995). Self-investment and self-esteem: Evidence for a Jamesian model of self-worth. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1141-115.
- Pelham, B., & Swann, W. (1989). From self-conceptions to self-worth: On the sources and structure of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 672-68.
- Pelletier, L., Fortier, M., Vallerand, R., & Briere, N. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of selfregulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279–306.
- Pelletier, L., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186-196.
- Perrenoud, P (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal of Teacher Education*, 17, 45-48.

- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002). A formação dos professores no século XXI. In P. Perrenoud et al. (Eds.), *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação* (11-33). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2004). De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos? In J. Dolze. & E. Ollagnier (Eds.), *O enigma da competência em educação* (pp. 47-64). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pietsch, J., Walker, R., & Chapman, E. (2003). The relationship among self-concept, self-efficacy, and performance in mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 589-603.
- Platão (1976). *A república*. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Podsakoff, P., MacKenzie, S., Lee, J., & Podsakoff, N. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88, 879-903.
- Prezza, M., Trombaccia, F., & Armento, L. (1997). La scala dell'autostima di Rosenberg: Traduzione e validazione italiana. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 223, 35-44.
- Prick, L. (1989). Satisfaction and Stress among teachers. *International Journal of Educational Research*, 13, 363-377.
- Prick, L. (1989). Satisfaction and Stress among teachers. *International Journal of Educational Research*, 13, 363-377.
- Pring, P. (2004). Teaching and the good teacher. In F. Inglis (Ed.) *Education and the Good Society*. (pp. 75-87). London: Palgrave Macmillan.
- Purkey, W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, N J: Prentice Hall.
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J., & Schimel, J. (2004). Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review. *Psychological Bulletin*, 130, 435 – 468.
- Rad, A. & Nasir, R. (2010). Burnout and career self-concept among teachers in Mashhad, Iran. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7, 464-469.
- Rawls, J. (1971/1993). *Uma teoria da justiça*. Lisboa: Editorial Presença.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modeling* (2nd Edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Razak, N., Darmawan, & Keeves, J. (2009). Teacher commitment. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 343-360). Norwell, MA: Springer.
- Reeve, J. (2006a). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106, 225-236.
- Reeve, J. (2006b). Autonomy, volitional motivation, and wellness. *Motivation and Emotion*, 30, 257-258.
- Reeve, J. (2006c). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Editora Ltc.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159-178.
- Reeve, J. (2012). Editorial. *Motivation and Emotion*, 36, 101-102.
- Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7, 145-154.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during learning activities. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
- Reeve, J., Deci, E., Ryan, R. (2004). Self Determination Theory. A dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation. In D. M. Mcinerney & S. Van Etten (Eds.) *Big Theories Revisited*. (p.31-60). Connecticut.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Rego, A., & Cunha, M. (2011). *Liderança: a virtude está no meio*. Actual Editora
- Rego, A., & Souto, S. (2002, Setembro). *Comprometimento organizacional: Um estudo luso-brasileiro sobre a importância da justiça*. Anais do XXVI Encontro da ANPAD, Salvador, Brasil.
- Rego, A., & Souto, S. (2004). Comprometimento organizacional em organizações autênticas. *Revista de Administração de Empresas*, 44, 30-43.
- Rego, A., Cunha, M., & Souto, S. (2007). Espiritualidade nas organizações e comprometimento organizacional. *RAE – Eletrônica*, 6, 1-27.
- Reichers, A. (1985). A review and conceptualization of organizational commitment. *Academy Management Review*, 10, 465-476-

- Reis, H., Sheldon, K., Gable, S., Roscoe, J., & Ryan, R. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419–435.
- Resh, N. & Sabbagh, C. (2009). *Justice in teaching*. In L.J. Saha, & A.G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, (669-682). Springer Science.
- Reyes, P. (1990). Linking commitment, performance, and productivity. In P. Reyes (Ed.), *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity*. San Francisco: Sage.
- Ribeiro, I. (2010). *Práticas pedagógicas e cidadania: Uma interpretação crítica baseada na ideia de competência*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga
- Ricoeur, P. (2010). *Amor e justiça*. Edições 70, Lda
- Riehl, C., & Sipple, J. (1996). Making the most of time and talent: Secondary school organizational climates, teaching task environments, and teacher commitment. *American Educational Research Journal*, 33, 873–901.
- Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (pp. 732–755). New York: Routledge.
- Roid, G., & Fitts, W. (1988). *Tennessee Self-Concept Scale* (Rev. manual). Los Angeles: Western Psychological Services.
- Rojas, E. (2008). *Tu, quem és? Da personalidade à autoestima*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda.
- Romano, A., Negreiros, & Martins, T. (2007). Contributos para a validação da escala de autoestima de Rosenberg numa amostra de adolescentes da região interior norte do país. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 8, 107-114.
- Roque, P. (2003). *Auto-conceito profissional dos professores de ciências e de outros grupos disciplinares*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Departamento de Educação.
- Roque, P., & Veiga, F. (2007). Elementos sócio-escolares do autoconceito profissional dos professores. *Pensar a Educação*, 89-102.

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. In R. Leach (Ed.), *The Development of Self* (pp. 205-246). Orlando: Academic Press.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. (Rev. ed.). Middeltown, CT: Wesleyan University Press.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, 141–156.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Rosenholtz, S., & Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of Education*, 63, 241-257.
- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.) *Advances in Research on Teaching*. Vol. 7 (pp. 49-74). Greenwich: JAI Press.
- Rousseau, J. (2004). *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes
- Ryan, K. (1986). *The induction of new teachers*. Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa
- Ryan, R., & Brown, K. (2006). What is optimal self-esteem? The cultivation and consequences of contingent vs. true self-esteem as viewed from the self-determination theory perspective. In M. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers. A sourcebook of current perspectives*, (pp. 125-131). New York: Psychology Press.
- Ryan, R., & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Ryan, R., & Deci, E. (2004). Avoinding death and enganging life as accounts of meaning and culture. A comment of Pyszczynski, Greenberg, Solomom, Arndt, and Schimel. *Psychological Bulletin*, 130, 473-477.

- Ryan, R., & Deci, E. (2008). A self-determination theory approach to psychotherapy: the motivational basis for effective change. *Canadian Psychology*, 49, 186-193.
- Ryan, R., Rigby, S., & King, K. (1993). Two types of religious internalization and their relations to religious orientations and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 586-596.
- Ryan, R., Stiller, J., & Lynch, L. (1994). Representations of relationships to teachers, parents and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249
- Rychen, D., & Salganik, L. (2003). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Sabbagh, C. (2009). *Ethics and teaching*. In L.J. Saha, & A.G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, (683-693). Springer Science.
- Sabbagh, C., Resh, N., Mor, M., & Vanhuysse, P. (2006). Spheres of justice within schools: Reflections and evidence on the distribution of educational goods. *Social Psychology of Education*, 9, 97-118.
- Sachs, J. (2000). The activist professional. *Journal of Educational Change*, 1, pp. 77-95.
- Sachs, J. (2001). *Learning to be a teacher: Teacher Education and the development of Professional identity*. Comunicação apresentada no ISATT, Faro, Portugal.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). Oxford: Routledge.
- Sachs, J. (2012). Teacher professionalism: Why are sill talking about it? Conferênci profesridq no 37º Congresso Annual da Associação of Teacher Edcuation in Europe (ATEE), 25-29 de agosto de 2012, Universidade de Anadolu, Eskisehir, Turquia, 2012.
- Saha, L. (2000). Education and active citizenship: Prospects and issues. *Educational Practice and Theory*, 22, 9-2.
- Saha, L. (2004). Prosocial behaviour and political culture among Australian secondary school students. *International Education Journal*, 5, 9-25.
- Salancik, G. (1977). Commitment is too easy! *Organizacional Dynamics*, 6, 62-8.

- Salmivalli, C. (2001). Feeling good about oneself, being bad to others? Remarks on self-esteem, hostility, and aggressive behaviour. *Aggression and Violent Behavior*, 6, 375–393.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., & Lagerspetz, K. M. J. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1268–1278.
- Sanches, C., & Gouveia-Pereira, M. (2010, Fevereiro). *Percepções de justiça e comportamentos de desvio em adolescentes com sucesso e insucesso escolar*. Comunicação apresentada no VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Universidade do Minho, Braga.
- Santos, J. (2008). Valores e deontologia docente. Um estudo empírico. *Revista Iberoamericana de Educação*, 42, 1-13.
- Santos, P., & Maia, J. (1999). Adaptação e análise factorial confirmatória da Rosenberg self-esteem scale com uma amostra de adolescentes: Resultados preliminares. In *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (vol. VI, pp. 101-103). Braga: Apport.
- Santos, P., & Maia, J. (2003). Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da escala de autoestima de Rosenberg. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 253-268.
- Schlegel, R., Hicks, J., Arndt, J., & King, L. (2009). Thine owen self: True self-concept accessibility and meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 473-49.
- Schön, D. (1983). *The reflective practioner: How profissionals think in action*. Nova Iorque: Basic Books
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (2004). Perceived self-efficacy as a resource factor in teachers. In M. Salanova, R. Grau, I. M. Martínez, E. Cifre, S. Llorens & M. García-Renedo (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 229-236). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Scoot, C., Cox, S., & Dinham, S. (1999). The occupational motivation, satisfaction and health of English school teachers. *Educational Psychology*, 19, 287-308.
- Scultz, E., Wolf, J. (2006). Teacher behavior, self-concept and the helping process. *Psychology in the Schools*, 10, 75-78.

- Seibert, S., & Kraimer, M. (1999). The five-factor model of personality and career success. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 1–21.
- Seiça, A. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Seiça, A. (2011). O bem do aluno e a justiça como dimensões éticas da docência: concepções dos professores. *Revista de Educação*, 2, 5-29.
- Seligman, M.. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34, 14–22.
- Shapurian, R., Hojat, M., & Nayerahmadi, H. (1987). Psychometric characteristics and dimensionality of a Persian version of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 65, 27-34.
- Sharma, R., & Jyoti, J. (2006). Job satisfaction among school teachers. *IIMB Management Review*, December, 349-363.
- Shavelson, M. (2003). Preface. In Marsh, Craven e Mcinermy (Ed.). *Internacional advances in self-research* (vol.1). Greenwich, Information age Publishing
- Shavelson, R., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 3-17.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Sheldon, K., Elliot, A., & Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 325-339.
- Sheldon, K., Ryan, R., & Reis, H. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270–1279.
- Shimada, K., Moriyama, J., & Matsuura, M. (2007). The structure of students: Knowledge and self-concepts. Part B. The structure of students: Self-concepts in industrial high school. *International Journal of Technology & Design Education*, 17, 45–54.
- Shimizu, H. (2001). Japanese adolescent boys' senses of empathy (Omoiyari) and Carol Gilligan's perspectives on the morality of care: A phenomenological approach. *Culture & Psychology*, 7, 453-475.

- Shumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2nd Edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sikes, P. (1985). The life cycle of the teacher. In Ball & Goodson, *Teachers Lives and Careers* (pp. 27-60). Londres: The Falmer Press.
- Silva, M. (1997). A docência é uma ocupação ética. In M. T. Estrela (org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Silva-Appel, M., Wendt, G., & Argimon, I. (2010). A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. *Psicologia em Revista, Belo Horizonte*, 16, 351-369.
- Simão, V., Caetano, A., & Flores, M. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: Uma proposta de modelo. *Educação Social*, 26, 173-188.
- Simmons, R., & Rosenberg, F. (1975). Sex, roles, and self-image. *Youth Adolescence*, 4, 229-258.
- Sinclair, C., Dowson, M., & McInerney, D. (2006). Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teachers College Record*, 108, 1132-1154.
- Singh, K., & Billingsley, B. (1998). Professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research*, 9, 229-239.
- Skaalvik, E., & Bong, M. (2003). Self-concept and self-efficacy revisited: A few notable differences and important similarities. In H. Marsh, R. Craven, & D. McInerney (Eds.), *International advances in self-research (vol.I)* (pp. 67-89). Greenwich, Information age Publishing.
- Skaalvik, E., Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038.
- Skillbeck, M. & Connell, C. (2004). *Teachers for the future: The changing nature of society and related issues for the teaching workforce*. Report to the Teaching Quality and Educational Leadership Task Force, Ministerial Council for Education Employment Training and Youth Affairs. Canberra, Australia.
- Smilansky, J. (1984). External and internal correlates of teachers' satisfaction and willingness to report stress. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 84-92.

- Smylie, M. (1998). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25, 1-3.
- Socket, H. (2008). The moral and epistemic purposes of teacher education. In M. Cochran Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. Demers. *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Sockett, H. (2012). Response to Graham McDonough's review of knowledge and virtue in teaching and learning: The primacy of dispositions. *Stud Philos Educ*, 31, 513-516.
- Soder, R. (1990). The rhetoric of teacher professionalization. In J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching* (pp. 35-86). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Solinger, O., Olffen, W., & Roe, R. (2008). Beyond the three-component model of commitment to five foci: Development of measures and substantive test. *Europeen Journal of Psychological Assessment*, 18, 123-138.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38, 555-577.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools. The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teacher's extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16, 649-659.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools. The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teacher's extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16, 649-659.
- Spickard, A., Gabbe, S., & Christensen, J. (2002). Mid-career burnout in generalist and specialist physicians. *Journal of the American Medical Association*, 288, 1447-145.
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97-11.

- Stander, V., & Jensen, L. (1993). The relationship of value orientation to moral cognition: Gender and cultural differences in the United States and China explored. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24, 42-52.
- Steiger, J. H. (1989). *EzPATH: Causal modeling*. Evanston, IL: Systat.
- Strike, K. (1990). The legal and the moral responsibility of teachers. Goodlad, R. Soder e K. A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimension of teaching* (pp.130-151). San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Stronge, J., & Jones, C.(1991). Middle school climate: The principal's role in influencing effectiveness. *Middle Shool Journal*, 22, 41-44.
- Suls, J. (2006). On the divergent and convergent validity of self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers. A sourcebook of current perspectives*, (pp. 36-43). New York: Psychology Press
- Sun, J. (2004). Understanding the impact of perceived principal leadership style on teacher commitment. *International Studies in Educational Administration*, 32,18-31.
- Super, D., & Hall, D. (1978). Career development: Exploration and planning. *Annual Review of Psychology*, 29, 233–272.
- Sutin, A., Costa, P., Miech, R., & Eaton, W. (2009). Personality and career success: Concurrent and longitudinal relations. *European Journal of Personality*, 23, 71–84.
- Sweetman, D., & Luthans, F. (2010). The power of positive psychology: Psychological capital and work engagement. In A. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp.54-68). Hove, New York: Psychology Press.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2012). *Using multivariate statistics* (6ª Edição). New York, NY: HarperCollins College Publishers.
- Tabassum, F., & Ali, M. (2012). Professional self-esteem of secondary school teachers. *Asian Social Science*, 8, 206-21.
- Tafarodi, R., & Swann, W. (2001). Two-dimensional self-esteem: Theory and measurement. *Personality and Individual Differences*, 31, 653–673.
- Tajfel, H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American*, 223, 96-102.

- Tajfel, H. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.) *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp.33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* (pp. 7-24). Chicago, IL: Nelson-Hall.
- Tardiff, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista da Educação*, 13, p. 5-13.
- Taylor, Ch. (1989). *Sources of the self: The making of modern identity*. Harvard University Press
- Terry, T., & Huebner, S. (1995). The relationship between self-concept and life satisfaction in children. *Social Indicators Research*, 35, 39–52.
- Torga, M. (1941/2010). *Diário vols 1 a 4*. Editor Dom Queixote
- Trigo, J. (1999). *Enciclopédia Luso - Brasileira de Cultura: Vol. 9. Ética*. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo.
- Trzesniewski, K., Donnellan, M., Moffitt, T., Robins, R., Poulton, R., & Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, 42, 381–39.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2002, April). *The influence of resources and support on teacher's efficacy beliefs*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Tsui, K., & Cheng, Y. (1999). School organisational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5, 249-268.
- Tyree, A. (1996). Conceptualising and measuring commitment to high school teaching. *Journal of Educational Research*, 89, 295-304.

- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senecal, C., & Vallieres, E. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallieres, E., & Vallerand, R. (1990). Traduction et validation Canadienne-Française de l'Echelle de l'Estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25, 305-316.
- Van Veen, K., & Sleegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38, 85-111.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: the quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101, 671-688.
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século
- Veiga, F. H., & Gonçalves, V. (2007). Atitudes dos professores face a si-mesmo: Estudo confirmatório da “Escala de Avaliação do Autoconceito Profissional de Professores” (EAPP). Estudo apresentado no XV Colóquio Internacional da FIRSE/AIPELF, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Veiga, F., Gonçalves, V., Caldeira, M., & Roque, P. (2006). Representações dos professores acerca de si-mesmos: Adaptação portuguesa da escala “*Teacher self-concept evaluation scale*”. Estudo apresentado no XIV Colóquio Internacional da AFIRSE/AIPELF, realizado em 16, 17 e 18 de Fevereiro de 2006, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Veiga, F., Roque, P., Antunes, J., Fernandes, L., & Guerra, T. (2003). *Autoconceito profissional dos professores: Construção de uma escala de avaliação*. In Actas do VII Congresso Galaico-português de Psicopedagogia. Corunha: Universidade da Corunha.
- Verdera, V. (2009). *La education y la ética en el pensamiento de Nel Noddings*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Valencia, Valencia.
- Verducci, S. (2009). A capacidade de responder. In H. Gardner (Org.), *Responsabilidade no trabalho: como agem (ou não) os grandes profissionais*, (p.55-75). Porto Alegre: Bookman

- Verhaegen, P. (2005). Academic talento: Quo vadis? Recruitment and retention of faculty in european business schools. *Journal of Management Development*, 24, 807-818.
- Veugelers, W., & Oser, F. (2003). *Teaching in moral and democratic education*. Bern: P. Lang.
- Vikan, A., Camino, C., & Biaggio, A. (2005). Note on a cross-cultural test of Gilligan's ethic of care. *Journal of Moral Education*, 34, 107-111.
- Villa, A., & Calvete E. (2001). Development of the teacher self-concept. Evaluation scale and its relation to burnout. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 239-255.
- Vispoel, W. (1993). The development and validation of the arts self-perception inventory for adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 1023-1033.
- Vispoel, W. (1995). Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87, 134-153.
- Walker, L. J. (1989). A longitudinal study of moral reasoning. *Child Development*, 60, 157-166.
- Wasti, S. (2004). Commitment profiles: Combinations of organizational commitment forms and job outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 290-308.
- Watkins, D., & Yu, J. (1993). Gender differences in the source and level of self-esteem of chinese college students. *Journal of Social Psychology*, 133, 347-352.
- Watkins, D., Dong, Q., & Xia, Y. (1997). Age and gender differences in the self-esteem of chinese children. *Journal of Social Psychology*, 137, 374-379.
- Watkins, D., Fleming, J., & Alfon, (1989). A test of Shavelson's hierarchical multifaceted self-concept model in a Filipino college sample. *International Journal of Psychology*, 24, 367-379.
- Watson, A., & Hatton, N. (2002). *Teachers in mid-career: Professional perceptions and preferences*. Report for the New South Wales Teachers' Federation and the Federation of the Parents and Citizens Associations of New South Wales, Australia.
- Watson, D., Suls, J., & Haig, J. (2002). Global self-esteem in relation to structural models of personality and affectivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 185-197.
- Weber, M. (1979). *Ensaio de sociologia*. São Paulo: Ed. Atlas

- Wehmeyer, M. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 27, 302-314.
- Wehmeyer, M. (1999). A functional model of self-determination: describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 53-62.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- White, W. (1975). *Motivation reconsidered: The concept of competence*. In P. H. Mussem, J. J. Conger & J. Kagan (Orgs.), *Basic and contemporary issues in developmental psychology* (pp. 266-230). New York: Harper & Row.
- Wichstrøm, L. (1995). Harter's self-perception profile for adolescents: Reliability, validity, and evaluation of the question format. *Journal of Personality Assessment*, 65, 100-116.
- Williams, G., Grow, V., Freedman, Z., Ryan, R., & Deci, E. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 115-126.
- Williams, J., Ritter, J., & Bullock, S. (2012). Understanding the complexity of becoming a teacher educator: Experience, belonging, and practice within a professional learning community. *Studying Teacher Education*, 8(3), 245-26.
- Williamson McDiarmid, G. & Clevenger-Bright M. (2008). *Rethinking Teacher capacity*. In M. Cochran-Smith, Feiman-Nemser, & D. Mc Intyre, (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.
- Wilson, F. (1995). The effects of age, gender, and ethnic/cultural background on moral reasoning. *Journal of Social Behavior & Personality*, 10, 67-78.
- Winter, J., & Sweeney, J. (1994). Improving school climate: Administrators are key. *NASSP Bulletin*, 78, 65-69.
- Whitaker, T. (Org.) (2010). *Motivating and inspiring teachers*. Nova Iorque: Eye on Education
- Wolters, C., & Daugherty, S. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99, 181-193.

- Wylie, R. (1979). *The self-concept* (vol. 2): *Theory and research on selected topics*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A., Demerouti, E., & Schaufeli, W. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14, 121–141.
- Yeung, A., Craven, R. & Kaur, G. (2012): Mastery goal, value and self-concept: what do they predict?. *Educational Research*, 54, 469-482
- Yong, B. (1999). The career commitment of primary teachers in Brunei Darussalam: Perceptions of teaching as a career. *Research in Education*, 62, 1-7.
- Youniss, J., & Yates, M. (1999). Introduction: International perspectives on the roots of civic identity. In M. Yates & J. Youniss (Eds.), *Roots of civic identity: International perspectives on community service and activism in youth* (pp. 1–15). Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Zembylas, M. (2003). Caring for teacher emotion: Reflections on teacher self-development. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 103–125.
- Zimmerman, M., Copeland, L., Shope, J., & Dielman, T. (1997). A Longitudinal study of Self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 117-141.
- Zlatkovic, B., Stojiljkovic, S., Djigic, G. & Todorovic, J. (2012). Self-concept and teachers professional roles. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 377-384
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R., & Deci, E. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443-446.

ANEXOS

Anexo 1

Dez domínios de competência param o exercício da profissão docente

- i) Organizar e dirigir situações de aprendizagem - Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. Trabalhar a partir das representações dos alunos. Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas. Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
- ii) Administrar a progressão das aprendizagens - Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
- iii) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação - Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.
- iv) Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho - Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de autoavaliação. Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. Oferecer atividades opcionais de formação, à la carte. Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
- v) Trabalhar em equipa - Elaborar um projeto de equipe, representações comuns. Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. Formar e renovar uma equipe pedagógica. Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. Administrar crises ou conflitos interpessoais.
- vi) Participar na administração da escola - Elaborar, negociar um projeto da instituição. Administrar os recursos da escola. Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, associações de pais. Professores de língua e cultura de origem). Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.

vii) Informar e envolver os pais - Dirigir reuniões de informação e de debate. Fazer entrevistas. Envolver os pais na construção dos saberes.

viii) Utilizar novas tecnologias - Utilizar editores de textos. Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino. Comunicar-se à distância por meio da telemática. Utilizar ferramentas multimídia no ensino.

ix) Enfrentar os deveres e dilemas éticos - Prevenir a violência na escola e fora dela. Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.

x) Administrar a sua própria formação - Saber explicitar as próprias práticas. Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo. Acolher a formação dos colegas e participar dela.

(Perrenoud, 2000)

Anexo 2

Escala de orientação ética do professor

Itens

1. É nosso dever promover a transparência das decisões e procedimentos.
2. É fácil comovermo-nos perante o sofrimento alheio.
3. Devemos ajudar os nossos colegas mesmo que para isso nos falte o tempo para realizar as nossas próprias tarefas.
4. Devemos preocupar-nos em explicar às pessoas as decisões que lhe dizem respeito ou as afetam.
5. É nosso dever sermos sensíveis aos problemas dos outros.
6. É dever de qualquer pessoa ajudar quem necessita, mesmo que isso a possa prejudicar.
7. Devemos saber agradecer com regularidade os contributos dos nossos colegas.
8. Temos de dar oportunidades às pessoas para exprimirem os seus pontos de vista.

- antes de tomar uma decisão que lhes diga respeito ou as afete.
9. É nossa obrigação compreender com facilidade o ponto de vista dos outros.
 10. A dignidade e o bem-estar das pessoas devem ser a nossa principal preocupação.
 11. Devemos ser respeitosamente francos e sinceros com as pessoas.
 12. É um princípio elementar de justiça tratar cada aluno de acordo com as suas necessidades.
 13. É nosso dever estar bem informado acerca do desempenho dos alunos e fazer avaliações adequadas.
 14. Perante uma pessoa que está a ser enganada devemos sentir vontade de protegê-la.
 15. Devemos saber assumir os erros que cometemos.
 16. Devemos ter a preocupação de recompensar devidamente o esforço/trabalho dos alunos.
 17. Quando temos de tomar uma decisão devemos ter em conta o que aconteceu e não deixar que fatores pessoais nos influenciem.
 18. As classificações que atribuímos aos alunos devem estar de acordo com o que merecem (mérito).
 19. O que me motiva/leva a cuidar do aluno é o acreditar que primeiro está o sentimento e só depois a razão.
 20. Os alunos devem sentir gratidão para com os seus professores.

Anexo 3

Escala de Autoconceito Profissional do Professor

Itens

1. Sinto-me muito competente na minha profissão.
2. Sinto segurança na maneira como me relaciono com os alunos.
3. Sinto-me integrado na relação com os meus colegas.
4. Sinto-me frustrado no trabalho. (r)
5. Gosto de pensar em novos projetos.
6. Sinto-me bem comigo mesmo, apesar de não ser perfeito.
7. Na minha escola, grande parte dos meus colegas veem-me como um líder.
8. Penso que, em geral, sou bom professor.
9. Tenho toda a confiança nos meus alunos.
10. Gosto das relações que estabeleço com os outros no meu trabalho.

11. Nas minhas atuais circunstâncias é difícil ter sucesso. (r)
12. Sinto-me livre e sem medo de ser eu próprio a assumir as responsabilidades.
13. Sei muito bem o que quero e aquilo que posso fazer.
14. Sinto que os encarregados de educação valorizam o meu trabalho.
15. Penso que tenho elevadas competências para ensinar.
16. Gosto habitualmente das relações que tenho com as minhas turmas.
17. Sinto-me estimado pelas outras pessoas.
18. O meu trabalho como professor não me dá satisfação. (r)
19. As mudanças não me perturbam.
20. Aprendo muito com os meus próprios erros.
21. Sinto que os meus alunos reconhecem o meu trabalho.
22. Acredito nas minhas próprias competências.
23. Em geral, os alunos têm muita estima por mim.
24. Tenho facilidade em partilhar e cooperar com outros.
25. Se me fosse possível, mudaria de profissão. (r)
26. Tenho dificuldade em tomar iniciativas. (r)
27. As críticas, sejam de colegas ou de alunos, não me metem medo.
28. Os meus superiores hierárquicos reconhecem o meu trabalho na escola.
29. Sinto confiança nas minhas próprias capacidades.
30. Empenho-me/Preocupo-me a/em ouvir os meus alunos.
31. Sinto que sou bem aceite pelas outras pessoas.
32. Não aguento mais ficar na minha profissão. (r)
33. Gosto de correr riscos.
34. Acho que estou sempre a aprender.
35. Sou considerado como um bom professor pelos meus colegas.
36. Tenho fama de ser um professor eficiente.
37. Os meus superiores atribuem-me tarefas de responsabilidade na escola.
38. Sinto que sou uma pessoa com valor.
39. Sou pouco confiante nas minhas próprias ideias e capacidades. (r)
40. Os meus colegas veem-me como um professor competente

Anexo 4

Escala de Avaliação da autoestima global de Messer e Harter (1968)

Itens

1. Algumas pessoas gostam do modo como levam a sua vida.
2. Algumas pessoas estão satisfeitas sendo como são.

-
3. *Algumas pessoas interrogam-se, algumas vezes, se são pessoas de mérito.*
 4. Algumas pessoas estão desapontadas consigo próprias.
 5. Algumas pessoas estão insatisfeitas consigo próprias.
 6. Algumas pessoas gostam do tipo de pessoa que são.
-

Anexo 5

Escala de Competência Percebida do Professor

1 = Nunca	2 = Raramente	3 = Poucas vezes	4 = Algumas vezes	5 = Muitas vezes	6 = Sempre
-----------	------------------	---------------------	----------------------	---------------------	------------

Na minha prática profissional sou capaz de ...	1	2	3	4	5	6
1. ...superar todos os desafios com que me deparo na realização dos objetivos de ensino.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. ...utilizar mecanismos de diferenciação pedagógica de acordo com o ritmo de aprendizagem dos alunos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. ...envolver todos os alunos nas aprendizagens e no trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. ...trabalhar em equipa/Cooperar com os colegas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. ...fazer respeitar as regras e o código de conduta aos alunos (manter a disciplina).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. ...participar na gestão da escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. ...informar e envolver os pais na escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. ...utilizar as novas tecnologias.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. ...ter sentido de responsabilidade, solidariedade e justiça.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. ...acompanhar a evolução do conhecimento.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Qual dos itens do quadro anterior é, para si, o mais importante?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Anexo 6

Escala de Satisfação de Necessidades Básicas no Trabalho do Professor

Itens

1. No trabalho, as pessoas dizem-me que sou bom/boa naquilo que faço.
2. No trabalho, tenho liberdade para expressar as minhas ideias e opiniões.
3. Eu gosto muito das pessoas com quem trabalho.
4. Tenho conseguido adquirir novas competências interessantes no meu trabalho.
5. No meu trabalho não tenho autonomia para poder decidir o que fazer.
6. Tenho bom relacionamento com os meus/minhas colegas de trabalho.
7. A maior parte dos dias sinto-me realizado/a com o meu trabalho.
8. No meu trabalho, os meus pontos de vista são tidos em consideração.
9. Considero os meus/minhas colegas como amigos/as.
10. É frequente sentir-me pouco capaz quando estou a trabalhar.
11. Não me são dadas muitas oportunidades para decidir por mim próprio/a sobre qual a orientação a dar ao meu trabalho.
12. As pessoas no trabalho são bastante simpáticas comigo.

Anexo 7

Escala de avaliação do compromisso do professor com a escola

Itens

1. Ficaria muito feliz em passar o resto da minha carreira nesta escola.
2. Neste momento, não deixaria a minha escola porque sinto obrigações para com as pessoas que aqui trabalham.

3. Sinto que tenho poucas alternativas de emprego se deixar esta escola.
4. Na minha escola sinto-me como fazendo «parte da família».
5. Sinto que, se recebesse uma oferta de melhor emprego, não seria correto deixar esta escola.
6. Mantenho-me nesta escola porque sinto que tenho poucas oportunidades noutras escolas.
7. Tenho uma forte ligação de simpatia por com esta escola.
8. Sentir-me-ia culpado se deixasse agora esta escola.
9. Neste momento, manter-me nesta escola é tanto uma questão de necessidade material quanto de vontade pessoal.
10. *Muito da minha vida seria afetada se decidisse sair desta escola neste momento.*
11. *Neste momento, seria materialmente muito penalizante para mim sair desta escola, mesmo que o pudesse fazer.*

Anexo 8

Escala de avaliação do compromisso do professor com a profissão

Itens

1. Penso frequentemente em deixar a minha profissão de professor (r).
 2. Se eu pudesse escolher de novo uma profissão, eu não escolheria ser professor (r).
 3. Gostaria de ter outro trabalho que não o de professor (r).
-

Anexo 9

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Estimado/a Professor/a,

Esta investigação tem como objetivo conhecer o pensamento dos professores em diversos domínios relacionados com a sua prática profissional. Para tal, tornou-se pertinente proceder ao levantamento das perceções dos professores nesses domínios.

Mais informo que todos os dados serão apenas utilizados nesta investigação, e que os trataremos com rigor e seriedade para que expressem, o mais possível, o que pensa e do que necessita a classe docente. De igual modo, toda a informação recolhida é anónima e confidencial.

Muito obrigado por participar nesta pesquisa!

Parte I

POR FAVOR NÃO DEIXE PERGUNTAS SEM RESPOSTA.

1. Informações sobre o INQUIRIDO:

. Idade: (anos)

. Género: ☐ Masculino ☐ Feminino

. Tempo de serviço (contado até ao início deste ano letivo): (Anos)

. Nível de ensino que leciona:
(maior número de horas)

Pré-esc.	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Sec.
☐	☐	☐	☐	☐

2. Informações sobre a ESCOLA:

. Número de professores que lecionam na escola:

Menos de 20	21 a 70	Mais de 71
☐	☐	☐

. Número de alunos que frequentam a escola:

Menos de 300	301 a 800	Mais de 800
☐	☐	☐

. A escola tem orientação religiosa: ☐ Sim ☐ Não

Parte II

3. As afirmações que se seguem expressam vários aspetos relacionados com o comportamento do professor na escola. Leia atentamente cada frase e escolha a opção que melhor se ajusta à sua opinião, consultando a tabela seguinte. *(Preencha o círculo que corresponde à sua resposta.)*

	1 = Discordo totalmente	2 = Discordo	3 = Discordo um pouco	4 = Concordo um pouco	5 = Concordo	6 = Concordo totalmente
1. Sinto segurança na maneira como me relaciono com os alunos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Sinto-me frustrado no trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Gosto de pensar em novos projetos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Sinto-me bem comigo mesmo, apesar de não ser perfeito.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Penso que, em geral, sou bom professor.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Tenho toda a confiança nos meus alunos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Gosto das relações que estabeleço com os outros no meu trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Sinto-me livre e sem medo de ser eu próprio a assumir as responsabilidades.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Sei muito bem o que quero e aquilo que posso fazer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Penso que tenho elevadas competências para ensinar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Gosto habitualmente das relações que tenho com as minhas turmas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Sinto-me estimado pelas outras pessoas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. O meu trabalho como professor não me dá satisfação.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. As mudanças não me perturbam.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Aprendo muito com os meus próprios erros.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Acredito nas minhas próprias competências.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Em geral, os alunos têm muita estima por mim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Tenho facilidade em partilhar e cooperar com outros.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Se me fosse possível, mudaria de profissão.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Tenho dificuldade em tomar iniciativas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. As críticas, sejam de colegas ou de alunos, não me metem medo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Sinto que sou bem aceite pelas outras pessoas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Não aguento mais ficar na minha profissão	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Gosto de correr riscos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. Acho que estou sempre a aprender.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. Sinto que sou uma pessoa com valor.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

VSFF

Parte III

4. Leia atentamente cada frase e escolha a opção que melhor se ajusta à sua opinião, consultando a tabela seguinte. *(Preencha o círculo que corresponde à sua resposta.)*

1 = Não tem nada a ver comigo	2 = Nada parecido comigo	3 = Um bocadinho parecido comigo	4 = Parecido comigo	5 = Muito parecido comigo	6 = Exatamente como eu
--------------------------------------	---------------------------------	---	----------------------------	----------------------------------	-------------------------------

Como é que eu sou?

	1	2	3	4	5	6
1. Algumas pessoas gostam do modo como levam a sua vida.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Algumas pessoas estão satisfeitas sendo como são.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Algumas pessoas interrogam-se, algumas vezes, se são pessoas de mérito.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Algumas pessoas estão desapontadas consigo próprias.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Algumas pessoas estão insatisfeitas consigo próprias.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Algumas pessoas gostam do tipo de pessoa que são.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Parte IV

5. Vou descrever-lhe pessoas com diferentes características e pedir-lhe que me diga em que medida cada uma dessas pessoas é ou não parecida consigo, indicando o quanto discorda ou concorda com a mesma, consultando a tabela seguinte. *(Preencha o círculo que corresponde à sua resposta.)*

1 = Não tem nada a ver comigo	2 = Nada parecido comigo	3 = Um bocadinho parecido comigo	4 = Parecido comigo	5 = Muito parecido comigo	6 = Exatamente como eu
--------------------------------------	---------------------------------	---	----------------------------	----------------------------------	-------------------------------

	1	2	3	4	5	6
1. Um homem/mulher que dá importância a ter novas ideias e ser criativo/a. Gosta de fazer as coisas à sua maneira.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Um homem/mulher para quem é importante ser rico/a. Quer ter muito dinheiro e coisas caras.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Um homem/mulher que acha importante que todas as pessoas no mundo sejam tratadas igualmente. Acredita que todos devem ter as mesmas oportunidades na vida.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Um homem/mulher que dá muita importância a poder mostrar as suas capacidades. Quer que as pessoas admirem o que faz.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Um homem/mulher que dá muita importância a viver num sítio onde se sinta seguro/a. Evita tudo o que possa por a sua segurança em risco.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Um homem/mulher que gosta de surpresas e está sempre à procura de coisas novas para fazer. Acha que é importante fazer muitas coisas diferentes na vida.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Um homem/mulher que acha que as pessoas devem fazer o que lhes mandam. Acha que as pessoas devem cumprir sempre as regras mesmo quando ninguém está a ver.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

1 = Não tem nada a ver comigo	2 = Nada parecido comigo	3 = Um bocadinho parecido comigo	4 = Parecido comigo	5 = Muito parecido comigo	6 = Exatamente como eu
--------------------------------------	---------------------------------	---	----------------------------	----------------------------------	-------------------------------

	1	2	3	4	5	6
8. Um homem/mulher para quem é importante ouvir pessoas diferentes de si. Mesmo quando discorda de alguém continua a querer compreender essa pessoa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Um homem/mulher para quem é importante ser humilde e modesto/a. Tenta não chamar as atenções sobre si.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Um homem/mulher para quem é importante passar bons momentos. Gosta de tratar bem de si.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Um homem/mulher para quem é importante tomar as suas próprias decisões sobre o que faz. Gosta de ser livre e não estar dependente dos outros.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Um homem/mulher para quem é importante ajudar os que o/a rodeiam. Preocupa-se com o bem-estar dos outros	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Um homem/mulher para quem é importante ter sucesso. Gosta de receber o reconhecimento dos outros.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Um homem/mulher para quem é importante que o Governo garanta a sua segurança, contra todas as ameaças. Quer que o estado seja forte, de modo a poder defender os cidadãos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Um homem/mulher que procura a aventura e gosta de correr riscos. Quer ter uma vida emocionante.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Um homem/mulher para quem é importante portar-se sempre como deve ser. Evita fazer coisas que os outros digam que é errado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Um homem/mulher para quem é importante que os outros lhe tenham respeito. Quer que as pessoas façam o que ele/ela diz.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Um homem/mulher para quem é importante ser leal com os amigos. Dedicar-se às pessoas que lhe são próximas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Um homem/mulher que acredita seriamente que as pessoas devem proteger a natureza. Proteger o ambiente é importante para ele/ela.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Um homem/mulher que dá importância à tradição. Faz tudo o que pode para agir de acordo com a sua religião e a sua família.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Um homem/mulher que procura aproveitar todas as oportunidades para se divertir. É importante para ele/ela fazer coisas que lhe dão prazer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

VSFF

Parte V

6. As afirmações que se seguem expressam diferentes pontos de vista e reações perante uma variedade de situações do dia a dia. Leia atentamente cada frase e escolha a opção que melhor se ajusta à sua opinião, consultando a tabela seguinte. *(Preencha o círculo que corresponde à sua resposta.)*

	1 = Discordo totalmente	2 = Discordo	3 = Discordo um pouco	4 = Concordo um pouco	5 = Concordo	6 = Concordo totalmente
--	-------------------------	--------------	-----------------------	-----------------------	--------------	-------------------------

	1	2	3	4	5	6
1. É nosso dever promover a transparência das decisões e procedimentos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. É fácil comovermo-nos perante o sofrimento alheio.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Devemos ajudar os nossos colegas mesmo que para isso nos falte o tempo para realizar as nossas próprias tarefas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Devemos preocupar-nos em explicar às pessoas as decisões que lhes dizem respeito ou as afetam.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. É nosso dever sermos sensíveis aos problemas dos outros.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. É dever de qualquer pessoa ajudar quem necessita, mesmo que isso a possa prejudicar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Devemos saber agradecer com regularidade os contributos dos nossos colegas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Temos de dar oportunidades às pessoas para exprimirem os seus pontos de vista, antes de tomar uma decisão que lhes diga respeito ou as afete.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. É nossa obrigação compreender com facilidade o ponto de vista dos outros.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. A dignidade e o bem-estar das pessoas devem ser a nossa principal preocupação.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Devemos ser respeitosamente francos e sinceros com as pessoas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. É um princípio elementar de justiça tratar cada aluno de acordo com as suas necessidades.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. É nosso dever estar bem informado acerca do desempenho dos alunos e fazer avaliações adequadas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Perante uma pessoa que está a ser enganada devemos sentir vontade de protegê-la.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Devemos saber assumir os erros que cometemos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Devemos ter a preocupação de recompensar devidamente o esforço/trabalho dos alunos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Quando temos de tomar uma decisão devemos ter em conta o que aconteceu e não deixar que fatores pessoais nos influenciem.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. As classificações que atribuímos aos alunos devem estar de acordo com o que merecem (mérito).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. O que me motiva/leva a cuidar do aluno é o acreditar que primeiro está o sentimento e só depois a razão.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Os alunos devem sentir gratidão para com os seus professores.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

VSFF

Parte VI

7. As afirmações que se seguem expressam diferentes pontos de vista sobre o trabalho do professor. Leia atentamente cada frase e escolha a opção que melhor se ajusta à sua opinião, consultando a tabela seguinte. *(Preencha o círculo que corresponde à sua resposta.)*

1 = Discordo totalmente	2 = Discordo	3 = Discordo um pouco	4 = Concordo um pouco	5 = Concordo	6 = Concordo totalmente
-------------------------	--------------	-----------------------	-----------------------	--------------	-------------------------

	1	2	3	4	5	6
1. Ficaria muito feliz em passar o resto da minha carreira nesta escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Neste momento, não deixaria a minha escola porque sinto obrigações para com as pessoas que aqui trabalham.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Sinto que tenho poucas alternativas de emprego se deixar esta escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Na minha escola sinto-me como fazendo «parte da família».	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Sinto que, se recebesse uma oferta de melhor emprego, não seria correto deixar esta escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Mantenho-me nesta escola porque sinto que tenho poucas oportunidades noutras escolas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Tenho uma forte ligação de simpatia por com esta escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Sentir-me-ia culpado se deixasse agora esta escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Neste momento, manter-me nesta escola é tanto uma questão de necessidade material quanto de vontade pessoal.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Muito da minha vida seria afetada se decidisse sair desta escola neste momento.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Neste momento, seria materialmente muito penalizante para mim sair desta escola, mesmo que o pudesse fazer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

8.

Parte VII		1	2	3	4	5	6
1.	Penso frequentemente em deixar a minha profissão de professor.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Se eu pudesse escolher de novo uma profissão, eu não escolheria ser professor.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.	Gostaria de ter outro trabalho que não o de professor.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

VSFF

Parte VIII

9. Leia atentamente a afirmação que abaixo se apresenta e complete-a escolhendo em relação a cada um dos itens a opção que melhor se ajusta à sua opinião, consultando a tabela seguinte. **(Preencha o círculo que corresponde à sua resposta.)**

1 = Nunca	2 = Raramente	3 = Poucas vezes	4 = Algumas vezes	5 = Muitas vezes	6 = Sempre
------------------	----------------------	-------------------------	--------------------------	-------------------------	-------------------

Na minha prática profissional sou capaz de ...	1	2	3	4	5	6
1. ...superar todos os desafios com que me deparo na realização dos objetivos de ensino.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. ...utilizar mecanismos de diferenciação pedagógica de acordo com o ritmo de aprendizagem dos alunos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. ...envolver todos os alunos nas aprendizagens e no trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. ...trabalhar em equipa/Cooperar com os colegas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. ...fazer respeitar as regras e o código de conduta aos alunos (manter a disciplina).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. ...participar na gestão da escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. ...informar e envolver os pais na escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. ...utilizar as novas tecnologias.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. ...ter sentido de responsabilidade, solidariedade e justiça.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. ...acompanhar a evolução do conhecimento.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

1. Qual dos itens do quadro anterior é, para si, o mais importante?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

VSFF

Parte IX

11. As afirmações que se seguem dizem respeito a diferentes aspetos relacionados com o seu trabalho. Leia atentamente cada frase e escolha a opção que melhor se ajusta à sua opinião, consultando a tabela seguinte. *(Preencha o círculo que corresponde à sua resposta.)*

	1 = Discordo totalmente	2 = Discordo	3 = Discordo um pouco	4 = Concordo um pouco	5 = Concordo	6 = Concordo totalmente
1. Eu gosto muito das pessoas com quem trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Eu gosto muito do trabalho que realizo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. No trabalho, as pessoas dizem-me que sou bom/boa naquilo que faço.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Para mim o trabalho docente é divertido.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Tenho bom relacionamento com os meus/minhas colegas de trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Para mim o trabalho docente é aborrecido.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. No trabalho, tenho liberdade para expressar as minhas ideias e opiniões.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Para mim o trabalho docente é muito interessante.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Considero os meus/minhas colegas como amigos/as.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Tenho conseguido adquirir novas competências interessantes no meu trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Para mim as atividades da docência são muito agradáveis.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. No meu trabalho não tenho autonomia para poder decidir o que fazer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. A maior parte dos dias sinto-me realizado/a com o meu trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. No meu trabalho, os meus pontos de vista são tidos em consideração.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. É frequente sentir-me pouco capaz quando estou a trabalhar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Não me são dadas muitas oportunidades para decidir por mim próprio/a sobre qual a orientação a dar ao meu trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. As pessoas no trabalho são bastante simpáticas comigo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

OBRIGADO, MAIS UMA VEZ, POR PARTICIPAR NESTA PESQUISA!