

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA  
PSICOLOGIA EDUCACIONAL

MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

**Auto-eficácia e Satisfação profissional dos  
professores**

Reg. 17761  
Instituto Superior de Psicologia Aplicada  
BIBLIOTECA

Neuza Sofia Guerreiro Pedro nº 12140

**ORIENTADOR:** Professor Doutor Francisco José Brito Peixoto  
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

**SEMINÁRIO DIRIGIDO POR:** Professora Doutora Glória Ramalho  
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

## INDICE

	Pág.
RESUMO	1
1) INTRODUÇÃO	3
2) ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
2.1) Auto-eficácia	8
Contextualização Do Conceito: <i>Social Cognitive Theory</i>	13
Natureza E Estrutura Do Conceito De Auto-Eficácia	13
Construção Do Sentido De Auto-eficácia	22
<i>Experiências pessoais de sucesso</i>	22
<i>Experiências vicariantes</i>	24
<i>Persuasão verbal</i>	27
<i>Estado fisiológico e emocional</i>	28
Auto-Eficácia Dos Professores	32
2.2) Satisfação Profissional	46
Definição Do Conceito	46
Antecedentes e efeitos da satisfação profissional	48
Uma teoria da satisfação profissional: 2 factores de Herzberg	51
Satisfação Profissional Dos Professores	55
<i>O lado oposto: insatisfação e mal-estar docente</i>	58
<i>Manifestações do mal-estar docente</i>	62
2.3) Auto-eficácia e satisfação profissionais dos professores	67
3) QUESTÕES E HIPÓTESES EM ESTUDO	73
4) MÉTODO	78
4.1) Participantes	79

4.2) Instrumentos	81
4.3) Procedimento	93
5) ANÁLISE DOS RESULTADOS	96
5.1) Índices de Auto-eficácia	97
Domínios da Auto-eficácia	99
5.2) Níveis de Satisfação Profissional	101
Factores de Satisfação/Insatisfação Profissional	105
5.3) Relação entre Auto-eficácia e Satisfação Profissional	107
6) DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	114
7) CONCLUSÕES	127
8) CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
9) REFERÊNCIAS	152
10) ANEXOS	177

## INDICE DE FIGURAS

	Pág.
<b>Figura 1:</b> Organização triádica dos determinantes da actividade humana (adaptado de Bandura, 1997)	9
<b>Figura 2:</b> Diagrama distintivo de expectativa de eficácia e de expectativa de resultado (adaptado de Bandura, 1977)	15
<b>Figura 3:</b> Efeitos dos diferentes padrões de expectativas de eficácia e de expectativas de resultado (adaptado de Bandura, 1997)	16
<b>Figura 4:</b> Factores motivadores e factores contextuais (adaptado de Herzberg, 1996).	52
<b>Figura 5:</b> Formato de resposta na <i>Teachers Self-efficacy Scale</i> Bandura (1990)	87
<b>Figura 6:</b> Formato de resposta da adaptação á escala de auto-eficácia para professores de Bandura (1990)	88
<b>Figura 7:</b> Gráfico dos Sentimentos experimentados no exercício da docência	104
<b>Figura 8:</b> Gráfico da percentagem por item como justificativo da insatisfação profissional	106
<b>Figura 9:</b> Gráfico da percentagem de escolhas por item como justificativo da Satisfação profissional	107

## ÍNDICE DE TABELAS

	Pág.
<b>Tabela 1:</b> Distribuição dos participantes por disciplina leccionada	79
<b>Tabela 2:</b> Distribuição dos participantes por distrito do país	80
<b>Tabela 3:</b> Análise da Curtose e Assimetria do Questionário de Satisfação no Trabalho para Professores	83
<b>Tabela 4:</b> Análise da Consistência interna à parte A do Questionário de Satisfação no Trabalho para Professores (Alpha de Cronbach)	83
<b>Tabela 5:</b> Análise da Consistência interna à parte B do Questionário de Satisfação no Trabalho para Professores (Alpha de Cronbach)	84
<b>Tabela 6:</b> Análise da Consistência interna dos factores considerados no Questionário de Satisfação no Trabalho para Professores	85
<b>Tabela 7:</b> Análise da Curtose e Assimetria da Escala de Auto-eficácia para Professores	88
<b>Tabela 8:</b> Análise Factorial (com rotação Promax) da Escala de Auto-eficácia para professores	90
<b>Tabela 9:</b> Análise da Consistência interna da Escala de Auto-eficácia para Professores	92
<b>Tabela 10:</b> Análise da Consistência interna das Dimensões da Escala de Auto-eficácia para Professores	93
<b>Tabela 11:</b> Média e Desvio-padrão dos itens da Escala de Auto-eficácia para professores	97

<b>Tabela 12:</b> Média e Desvio-padrão dos domínios da Escala de Auto-eficácia para professores	<b>99</b>
<b>Tabela 13:</b> Correlação entre os domínios da Escala de Auto-eficácia para professores	<b>100</b>
<b>Tabela 14:</b> Estatística descritiva da Satisfação profissional geral e total	<b>101</b>
<b>Tabela 15:</b> Média e Desvio-padrão dos itens do Questionário de Satisfação no Trabalho	<b>102</b>
<b>Tabela 16:</b> Média e Desvio-padrão dos factores da Satisfação Profissional Total	<b>105</b>
<b>Tabela 17:</b> Correlação entre Auto-eficácia e Satisfação profissional	<b>108</b>
<b>Tabela 18:</b> Correlação entre dimensões da Auto-eficácia e factores da Satisfação profissional	<b>109</b>
<b>Tabela 19:</b> Média e Desvio-padrão dos grupos formados com base na Auto-eficácia	<b>110</b>
<b>Tabela 20:</b> Média e Desvio-padrão dos grupos formados com base na Satisfação profissional geral	<b>111</b>
<b>Tabela 21:</b> Valores de Tolerância e VIF do Modelo de Regressão Múltipla	<b>112</b>

## RESUMO

A relevância e o interesse pela análise do sentido de auto-eficácia e da satisfação profissional vivenciada pelos professores associa-se ao facto de ambas determinarem substancialmente, as atitudes e os comportamentos assumidos pelos docentes, quer para com o ensino quer para com os vários elementos que o constituem. De igual modo, contata-se que essas atitudes e comportamentos exercem influência directa sobre a qualidade da actuação diária dos professores, o seu grau de investimento, envolvimento, dedicação e perseverança.

A eleição dos docentes como objecto de estudo, ligou-se ao facto de se considerar que para implantar as imprescindíveis acções reformistas e levar à modernização do sistema educativo, terá que ser considerado, prioritariamente, o envolvimento dos professores. Todas as mudanças que se desejam implementar são sempre efectivadas por estes. Desta forma, a educação necessita dispor de professores profissionalmente empenhados (professores motivados, satisfeitos, competentes, eficazes).

Desta forma, pretendeu-se analisar os índices de auto-eficácia evidenciados pelos professores, considerando distintamente os vários domínios de actuação que compõem a actividade docente. Ambicionou-se ainda avaliar o nível de satisfação profissional por estes experienciado, bem como, os factores responsáveis por maior satisfação/insatisfação com a profissão. Assumiu-se também como objectivo, a análise da relação que se poderia estabelecer entre os dois construtos psicológicos, sentido de auto-eficácia e satisfação profissional.

Na persecução dos objectivos em causa, o presente estudo contou com a participação de 114 professores de diferentes áreas do país ainda que com maior preponderância na região de Lisboa e Setúbal. Para a recolha de dados foram utilizados dois instrumentos, o Questionário de Satisfação no Trabalho para professores e uma adaptação da Escala de Auto-eficácia para professores de Bandura. O preenchimento dos mesmos decorrem *on-line* pela publicação dos instrumentos numa página *web*, sendo o endereço de acesso enviado por *e-mail* a um grupo de professores, cujos endereços de correio electrónico foram disponibilizados pelo Centro de Competência CRIE da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Pelos resultados encontrados foi possível concluir que os professores apresentavam índices elevados de auto-eficácia, e que a sua percepção pessoal de eficácia se apresentava relativamente diferente nas diversas tarefas ou domínios constituintes da actividade docente. Neste âmbito, concluiu-se que era em áreas associadas às interações sociais estabelecidas com alunos e colegas que estes se consideravam mais eficazes, aparecendo os mais reduzidos índices de auto-eficácia nos aspectos referentes à sua participação no processo de tomada de decisão e na promoção do envolvimento parental.

Em sentido oposto, verificou-se que os docentes revelaram baixos níveis de satisfação profissional, sendo os valores registados indicativos de um forte sentimento de descontentamento e mal-estar na profissional. Estes sentimentos apareceram justificados por aspectos ligados ao estatuto social conferido à profissão docente, ao salário oferecido e aos processos estabelecidos para progressão na carreira, podendo pois estes ser identificados como factores de ordem socio-política.

Analisou-se igualmente a relação que poderia ser estabelecida entre auto-eficácia docente e satisfação profissional dos professores, tendo-se verificado que entre estes se apresentava uma forte associação. O sentido da relação mostrou-se estar organizado em torno da auto-eficácia docente, sendo que foram os professores com elevado sentido de auto-eficácia aqueles que revelaram igualmente mais elevados níveis de satisfação profissional. Na verdade, concluiu-se que 52% da variabilidade da satisfação profissional era explicada pelo sentido de auto-eficácia dos docentes.

## 1) INTRODUÇÃO

---

Realizado no âmbito do Mestrado em Psicologia Educacional, o presente estudo associa-se à análise da auto-eficácia e satisfação profissional dos professores, numa perspectiva mutuamente dissociativa e integradora dos conceitos. Considera-se neste, não apenas a análise dos construtos, mas igualmente de cada um dos factores que associados aos mesmos podem revelar-se produtores de *satisfatórios* índices de auto-eficácia e de *eficazes* níveis de satisfação (profissional).

A relevância e o interesse pela análise do sentido de auto-eficácia e da satisfação profissional dos professores, vão além do facto de ambas, enquanto indicadores de bem-estar, se apresentarem como o objectivo diário e central da vida do ser humano. A sua importância e validade liga-se sobretudo ao facto, destas assumirem um papel determinante nas atitudes e os comportamentos assumidos pelos docentes, exercendo influência directa e indirecta sobre a qualidade da sua actuação, do seu investimento, envolvimento e dedicação para com a profissão.

As crenças de auto-eficácia determinam o nível de esforço despendido perante uma dada actividade, o tempo investido na eliminação dos obstáculos e dificuldades. Por sua vez, a satisfação profissional aparece associada à motivação para actuar, ao empenho, ao sucesso e à realização do indivíduo.

Neste trabalho são colocados sob análise, (i) os índices de auto-eficácia evidenciados pelos professores, considerando distintamente os vários domínios de actuação que compõem a actividade docente, (ii) os níveis de satisfação profissional experienciados pelos docentes e nesta os factores que se podem identificar como responsáveis por uma maior satisfação ou insatisfação com a profissão, e (iii) a relação que se pode estabelecer entre os dois construtos psicológicos (sentido de auto-eficácia e satisfação profissional) considerando não apenas a força da associação ou grau de influência, mas igualmente o seu sentido ou orientação da mesma.

Na persecução destes objectivos, o presente trabalho integra uma componente de revisão bibliográfica (enquadramento teórico), a qual visa dar sentido teórico e empírico à investigação em causa. Nesta são considerados aspectos referentes ao conceito de auto-eficácia, no âmbito da *Social Cognitive Theory* de Bandura, enquanto perspectiva teórica onde o conceito se formou e instituiu, à sua natureza e estrutura compósita, aos elementos que contribuem para a sua construção e à forma como o mesmo tem sido considerado e

avaliado no campo da educação, especificamente como mecanismo promotor e preditor do envolvimento e desenvolvimento profissional dos professores. Debruça-mo-nos, de igual modo, sobre a temática da satisfação profissional, das múltiplas formulações do conceito, dos factores que se apresentam como antecedentes e decorrentes da mesma, sendo também especificado o conceito de satisfação profissional docente. Esta é apresentada como um estado geral positivo e emocionalmente aferido através das desejadas recompensas auferidas pelo trabalho em ambiente escolar, considerando os diferentes papéis e actividades ocupacionais desempenhadas diariamente pelos professores. Em oposição é apresentado o conceito de mal-estar dos professores sendo identificados, de forma complementar, os seus factores e manifestações. Como perspectiva teórica de análise da satisfação profissional, elege-se e apresenta-se a teoria de Herzberg, na medida em que apesar de outras teorias, especificamente as associadas à motivação humana, apresentem pressupostos, princípios e definições que contribuam positivamente para a compreensão dos mecanismos subjacentes à satisfação, apenas Herzberg apresenta uma perspectiva teórica que se refere em particular à satisfação profissional.

Com o objectivo de efectivar a investigação em curso, é apresentado o grupo de participantes que tornou possível a investigação, bem como os instrumentos utilizados para recolha de dados (Questionário de satisfação profissional dos professores e Escala de Auto-Eficácia para professores de Bandura-Adaptação), juntamente com os procedimentos seguidos na realização do mesmo.

São apresentados ainda, se não sobretudo, resultados encontrados, sendo os mesmos organizados com vista a contribuir favoravelmente para a avaliação da veracidade das hipóteses em estudo. Consideram-se distintamente, índices de auto-eficácia, domínios da auto-eficácia, satisfação profissional, factores de satisfação profissional e relação entre auto-eficácia e satisfação profissional. Estes resultados são depois analisados, contextualizados, discutidos à luz das perspectivas teóricas que os sustentaram, bem como dos estudos e investigações que pela proximidade ou afastamento ajudam a dar-lhes sentido de orientação à compreensão dos resultados.

As conclusões encontradas, são pois sistematizadas com vista a apresentar algumas das implicações que os resultados encontrados apresentam, nomeadamente, nos conhecimentos e informações que proporcionaram e que se entende como produtivo de

mobilizar tanto por parte das escolas, que na pessoa dos seus órgãos de gestão que por cada um dos seus docentes, como por parte das instituições formadoras, como ainda por parte dos organismos reguladores do sistema educativo e de todos aqueles que assumem interesse em promover nos docentes (e acredita-se que conseqüentemente nos alunos e em todo o sistema educativo) melhores níveis de ajustamento com profissão.

Como capítulo último deste trabalho, apresentam-se um conjunto de considerações finais, nas quais se assume ou apura o sentido crítico, sendo indicadas algumas das limitações que se identificam na presente investigação, sendo igualmente aproveitada a oportunidade de indicar caminhos ou direcções para o desenvolvimento de outras investigações na área. Na verdade, com cada uma das páginas que a seguir se apresenta, pretende-se sobretudo, conduzir ao desconforto que se entende como suficiente para estimular vontade e interesse em desenvolver aprofundados estudos nas áreas em causa. E definem-se como áreas, não apenas a auto-eficácia ou a satisfação profissional mas igualmente a docência.

Sendo o presente trabalho produzido no campo da Psicologia da Educação, aponta-se a necessidade de ver aumentada a preocupação e o cuidado em direccionar o olhar da mesma para os professores.

## **2) ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

## 2.1) Auto-eficácia

### Contextualização do conceito: *Social Cognitive Theory*

O conceito de auto-eficácia foi primeiramente apresentado no âmbito da *Social Cognitive Theory* de Albert Bandura em 1977, definindo-o o autor como a crença do sujeito relativamente à sua capacidade para colocar em curso o conjunto de acções exigidas para atingir um determinado objectivo (Bandura, 1994).

As crenças de auto-eficácia apresentam-se como o factor-chave da perspectiva assumida por Bandura relativamente à forma como o ser humano actua no mundo, sendo a sua perspectiva teórica apresentada como *Theory of Human Agency*, teoria do agenciamento humano (Nogueira, 2003) ou teoria banduriana da acção humana (Pinto, 2003). A teoria de Bandura é assumida como um referencial teórico sobre a actividade humana, postulando acerca da forma como o ser humano toma decisões e impõe essas decisões ao mundo, agindo e decretando assim sobre ele. Segundo Bzuneck (2000), esta teoria tem ganho uma crescente relevância pelo poder explanatório e compreensivo dos mecanismos psicológicos associados aos sucessos e fracassos nos desempenhos humanos.

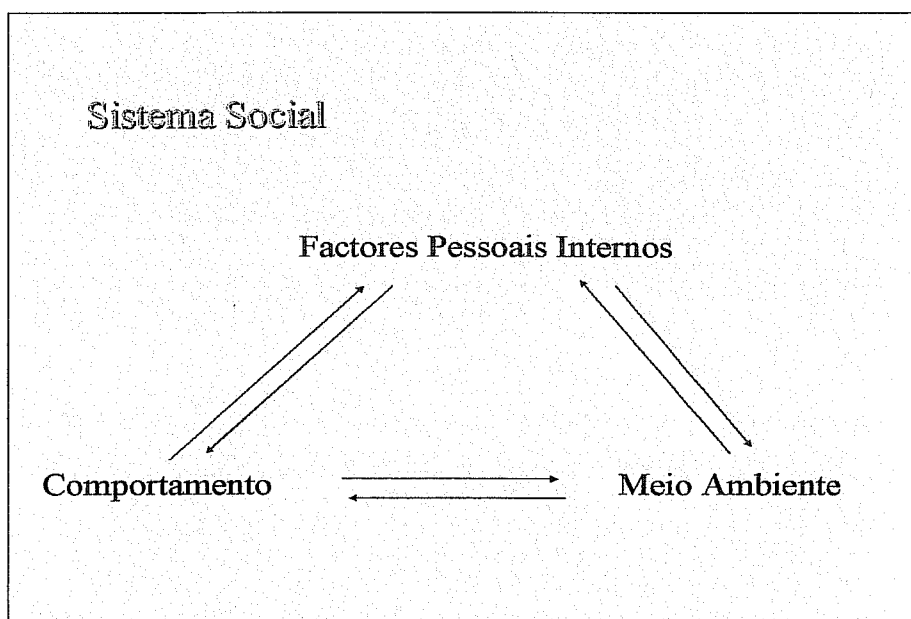
O primeiro trabalho onde Bandura começa a antecipar aquilo que viria a apresentar como sentido de auto-eficácia data de 1975, num artigo escrito em colaboração com Jeffery e Gadjos. Debruçando a sua investigação sobre os mecanismos subjacentes à motivação humana, os autores começam a referir-se à “sensação de se ser capaz”. O artigo publicado introduzia o conceito de “*self-directed mastery*” referindo-se à capacidade do ser humano em auto-orientar e dirigir activamente os seus comportamentos para a mestria, num movimento de capacitação, desenvolvimento e procura de excelência na actuação.

Na perspectiva teórica proposta, Bandura defende que para se compreender o desenvolvimento e adaptação do ser humano não bastava considerar a actividade humana como resultante da relação entre um estímulo proporcionado pelo meio ambiente e a resposta provocada no sujeito. O autor rejeita todo o tipo de evolucionismo que parta da

análise do comportamento social sob uma perspectiva behaviorista (Pajares, 2004). Segundo Bandura, tem que ser tida em consideração a interdependência da influência exercida por três determinantes, os quais se envolvem em relações triádicas de causalidade recíproca (*triadic reciprocal causation*), sendo estes, os **Factores pessoais internos**, associados a aspectos cognitivos, afectivos e biológicos do indivíduo, o **Meio ambiente** e o **Comportamento** (Bandura, 1977). A actividade humana é vista como produto activo de interacções dinâmicas entre influências ambientais pessoais e comportamentais.

Bandura alerta ainda para o facto de toda a actividade humana se encontrar inserida num dado **sistema social**, pelo que os três determinantes indicados encontram-se igualmente mergulhados numa rede de influência de estruturas sociais.

**Figura 1:** Organização triádica dos determinantes da actividade humana  
(Bandura, 1997)



Na medida em que, todas as formas de organização social, não surgindo por imaculada concepção, são antes criadas pela actividade humana e, tendo estas organizações (pelas suas regras, leis, mecanismos e práticas sociais) poder para guiar, restringir e/ou promover o desenvolvimento do ser humano (Bandura, 1997), o Homem é simultaneamente produto e produtor desse sistema social (Bandura, 2001). E não apenas da forma que esse

sistema assume hoje mas igualmente das formas assumidas anterior e futuramente, na medida em que “*given that individuals are producers as well as products of their life circumstances, they are partial authors of the past conditions that developed them, as well as the future courses their lives take*” (Bandura, 2006. p.165). O autor apresenta assim os sujeitos como arquitectos parciais, tanto do seu próprio percurso como do destino do meio que o envolve (Bandura, 1997).

Com a Teoria Social Cognitiva, Bandura (1977) vem assim opôr-se à visão dualista do ser humano como **agente** (determinando o meio) ou como **objecto** (determinado pelo meio), entendendo que este pode mutuamente “*agir*” e “*sofrer acção de*”, explicitamente por processos de auto-influência ou de auto-reflexão. O sujeito é entendido como agente activo, que não reage apenas às circunstâncias, mas que inicia e mantém comportamentos no sentido de, intencionalmente, exercer controlo sobre estas. É através dos seus comportamentos que o sujeito actua sobre o meio, sendo igualmente através destes que se determina a si próprio (Bandura, 2001). No entanto, a sua forma de actuação é ela mesma socialmente situada; os próprios processos e construtos psicológicos do ser humano estão socialmente envolvidos e culturalmente embebidos (Bandura, 2006).

O indivíduo actua como agente quando exerce acção sobre o ambiente, quando analisa as situações com as quais se confronta, quando selecciona modos de actuação, quando avalia as suas capacidades para agir com sucesso, quando estima os efeitos ou resultados que será capaz de produzir e, igualmente, quando reflecte sobre a sua própria acção, assumindo-se mesmo, neste último caso, como objecto da sua própria cognição. Neste processo, o sujeito não perde nunca o seu papel de agente, na medida em que se o não fizesse ficaria totalmente comprometido o próprio processo de reflexão, mas toma-se a si mesmo com objecto.

Como mecanismos desse agenciamento humano (*mechanisms of human agency*) Bandura, (2005), Bandura aponta e enaltece um conjunto de capacidades específicas e fundamentais do ser humano, as quais identifica como responsáveis pela sua evolução e desenvolvimento, tanto individual como colectivo:

- **Capacidade de aprendizagem por modelagem ou imitação:** resultante sobretudo da observação dos comportamentos de terceiros e seus consequentes efeitos (Bandura,

1986a). Segundo o autor, tudo o que se pode aprender por experiência directa, pode igualmente ser adquirido, reajustado ou modificado por imitação ou modelagem. Refere mesmo que a grande maioria das aquisições efectuadas pelo ser humano decorrem da visualização ou partilha da experiência de outros, sendo disso exemplo, a linguagem, os costumes sociais, padrões morais, práticas religiosas, culturais e políticas (Bandura, 2005). Os demais funcionam como modelos e fornecem pela sua actividade, pistas e informações sociais que o sujeito selecciona, retém e transforma cognitivamente (visto que o ser humano não actua de forma mimética), servindo-se delas para quando se revelarem necessárias à execução de determinado comportamento. Para Bandura (1977) a aprendizagem por modelagem permite aos indivíduos evitar alguns erros que muitas vezes que revelavam fatais para a sua auto-apreciação. Afirma, inclusivamente, que os observadores podem aprender mais rápido do que os próprios executantes, na medida em que estes últimos têm que dedicar particular atenção ao próprio desempenho não podendo por isso atender de igual modo às causas, influências e consequências das circunstâncias.

- **Intencionalidade** (*intentionality*): dando substancialmente maior importância à liberdade do que ao determinismo, o ser humano é apresentado como sendo capaz de agir com intencionalidade e premeditação; os sujeitos tendem a formular intenções, traçar planos de actuação e definir estratégias para os realizar (Bandura, 2005).

- **Capacidade de simbolização** (*symbolizing capacity*): pela aquisição e desenvolvimento da utilização de símbolos, o sujeito consegue compreender o meio que o circunda, construir linhas de orientação para a sua acção, resolver cognitivamente problemas, antecipar efeitos, adquirir e partilhar conhecimentos (Bandura, 2003). Pela simbolização das suas experiências, os indivíduos conseguem transcender os limites do seu meio ambiente mais imediato.

- **Capacidade de planeamento e de pensamento antecipatório** (*forethought*), permite, por antecipação das suas consequências, identificar e seleccionar adequadamente estratégias alternativas de actuação (Bandura, 2005). Através dela, o ser humano fornece extensão temporal à sua actuação no mundo, passando os seus comportamentos a ser orientados por “*visualized goals and anticipated outcomes*” (Bandura, 2006, p. 164). Futuros visualizados são trazidos para o presente permitindo-lhe assim fornecer estrutura, significado e sentido de continuidade às suas acções.

- **Capacidade de auto-direccionamento** (*self-directedness*) e **auto-regulação** (*self-regulation*): a simples definição de intenções e a formulação de planos de acção não conduz ao atingir dos objectivos desejados; para tal, o ser humano tem igualmente que garantir a execução dos mesmos, pelo direccionamento e regulação dos seus comportamentos (Bandura, 2003). Pela capacidade de antecipar as consequências das suas acções, os sujeitos conduzem, mantêm e regulam os seus desempenhos e motivação.

- **Capacidade de auto-reflexão** (*self-reflectiveness*): cada indivíduo possui um sistema auto-referente (*self-system*) que lhe permite reflectir sobre o significado dos seus propósitos, pensamentos e acções, conseguindo assim realizar os ajustamentos necessários, através da auto-regulação. Nesse sistema auto-referente estão incluídos os padrões ou valores pessoais (*personal standards*) que o sujeitos utiliza para orientar o seu comportamento (Bandura, 1997). A valorização por parte próprio das acções que respeitam esses valores pessoais e a auto-censura associada a actividades que os violam, funcionam como mecanismos de auto-regulação. Deste modo, os indivíduos tendem a realizar acções que os conduzam a um sentido de satisfação e de mérito próprio, e a retrair-se face a actuações que provoquem reacções de auto-desvalorização (Bandura, 2005). Esta capacidade metacognitiva de auto-exame, apresenta-se como a característica mais distintiva do ser humano.

Por este ponto de vista, Bandura apresenta os sujeitos como seres auto-direccionados, proactivos, com capacidade para planear e antever, dotados de capacidade de reflexão e orientação (Bandura, 2001; 2004; 2006), detentores de competências emocionais, sociais, cognitivas e comportamentais que lhes permitem simultaneamente agir como reguladores e motivadores das suas acções. É assim negada a visão reducionista do ser humano como definido ou moldado por forças ambientes que o dirigem para reacções impulsivas. A actividade humana passa a ser adequadamente compreendida por tomar em consideração os pensamentos e as representações internas dos sujeitos.

É efectivamente no âmbito da capacidade de auto-direccionamento e regulação preconizadas que Bandura (1977) introduz o conceito de **auto-eficácia**, apresentando-a como um mecanismos de mudança comportamental ou de auto-regulação e salientando que

*“among the mechanisms of agency none is more central and pervasive than beliefs of personal efficacy”* (Bandura, 2004, p.35).

### **Características e Estrutura Do Conceito De Auto-Eficácia**

A auto-eficácia aparece como uma crença, futuramente orientada, acerca das competências que um indivíduo espera evidenciar na resolução de uma determinada situação (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998), assumindo assim uma natureza prospectiva, na medida em não se limita ao modo de funcionamento presente ou se reduz às conquistas passadas, antes projecta-se nos comportamentos futuros (Schunk & Gunn, 1986). É um construto motivacional baseada da auto-percepção de competência que vai muito além do nível de desempenho actual (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

O conceito de auto-eficácia não é, e nem deve ser entendido como semelhante ao conceito de confiança ou auto-confiança. Segundo Bandura (1997), a confiança é um termo não descritivo, que refere a força de uma crença mas não especifica necessariamente o sentido da certeza, podendo-se estar confiante no fracasso. “A auto-eficácia inclui, tanto a força da crença como a afirmação inconstestável da capacidade.”(Bandura, 1997, p. 382). Por outro lado, a confiança ou auto-confiança advém de experiênciãx emocionais, não se alicerçando em quaisquer informações lógicas ou factuais, no entanto, estas consideram-se como fundamentais na construção do sentido de auto-eficácia. As crenças de eficácia não se associam apenas ao “acreditar”, estas tornam-se as regras internas para regulam o comportamento, ajustam o nível de esforço, a persistência e a perseverança com que são utilizadas as estratégias que o sujeito possui (Pajares, 1997).

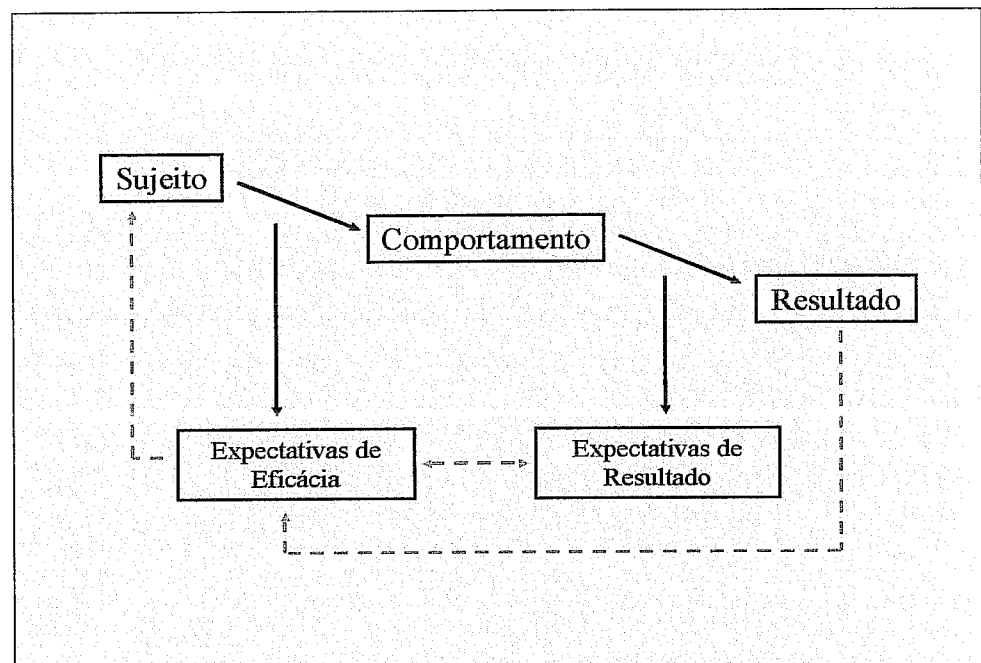
Desde 1977, que Bandura (1977) distingue no seio das crenças de auto-eficácia dois elementos estruturantes, as **expectativas de eficácia** (*efficacy expectations*) e as **expectativas de resultado** (*outcome expectations*). As expectativas de eficácia dizem respeito à organização e execução das acções requeridas para um certo nível de desempenho (Bandura, 2000). Tendo em consideração o domínio de actuação, estas podem variar em: **nível** (estando o desempenho do sujeito condicionado pelo grau de desafio e pelo número de impedimentos presentes numa dada actividade, assim se essa actividade se apresentar pouco

desafiante e revelar poucos impedimentos, será considerada como fácil, pelo que o sujeito tenderá a sentir um elevado sentido de eficácia perante ela), **generalidade** (associa-se à amplitude de áreas ou dimensões em que o sujeito se considera eficaz, a qual varia consoante a semelhança com outras actividades, a modalidade em que a capacidade se deverá expressar, as condições contextuais, as características da pessoa ou objecto a que o comportamento é dirigido), e **potência** (existindo expectativas de eficácia mais sólidas e mais frágeis, estas últimas são negadas mais facilmente face a experiências adversas, por outro lado, quanto mais forte a crença de auto-eficácia maior o investimento, a perseverança e a confiança no triunfo). A potência da expectativa de eficácia revela-se a medida mais sensível e informativa do sentido de auto-eficácia do sujeito (Bandura, 1997).

Por sua vez, as expectativas de resultado associam-se à estimativa de que um comportamento em particular, uma vez efectuado, conduzirá às consequências desejadas (Bandura, 1997). Consoante a força ou fraqueza das últimas, estas podem revelar-se um incentivo ou conduzir à apatia, mas não fornecem por si só informações sobre a percepção da capacidade do sujeito para agir do modo necessário, pelo que contribuem pouco para prever o real desempenho de um indivíduo. Tal não quer dizer que não sejam importantes para a motivação humana (Schwarzer & Schmitz, 2004) pois se aos sujeitos não fosse possível antecipar os resultados que poderiam produzir, se não os considerassem válidos e os ambicionassem, mesmo que se sentissem capazes de actuar, deixariam de ter razão para o fazer.

Indo além do conceito de recompensa ou reforço do comportamento, Bandura (2005) refere que as expectativas de resultados podem ser organizadas em três classes distintas: **resultados físicos** (associados a positivas ou negativas experiências sensoriais, como seja, prazer, conforto, dor ou aversão), **resultados sociais** (decorrentes das reacções sociais de outros, indicam-se como exemplo, reacções positivas como aprovação, interesse, reconhecimento e negativas, como seja, a censura ou a revogação de privilégios) e **resultados auto-avaliativos** (estando a satisfação pessoal, o orgulho, a auto-valorização associada a resultados positivos e a auto-depreciação e sanção ligada a resultados negativos).

Figura 2: Diagrama expectativa de eficácia e de expectativa de resultado (adaptado de Bandura, 1977)



Distinguindo os dois elementos, Tschannen-Moran, Hoy e Hoy (1998) referem que a expectativa de eficácia se associa à competência, estabelecendo a relação entre o sujeito agente e os meios de que acredita dispor (*agent-means relationship*), já as expectativa de resultado ligam-se antes à contingência, estabelecendo uma relação entre os fins desejados e o meios que se acredita dispor para os alcançar (*means-ends relationship*).

Resumidamente, enquanto as expectativas de eficácia antecipam a acção, associando-se a objectivos, as expectativas de resultado decorrem da acção; ligam-se a algo por ela produzido. No entanto, os resultados que o sujeito consegue obter são em si condicionados pelo tipo de estimativa que este elabora em relação à qualidade do seu desempenho, pelo que as expectativas de eficácia modelam as expectativas de resultado. Mas, em simultâneo, os resultados alcançados são condicionadores dessa mesma estimativa, ainda que relativamente a actuações futuras, donde exercem igualmente influência sobre as expectativas de eficácia.

As expectativas de eficácia e expectativas de resultado nem sempre se revelam consistentes (Bandura, 1997); um sujeito pode sentir que efectivamente o seu comportamento poderá produzir os efeitos que deseja, mas acreditar que não possui as

capacidades exigidas na situação. Essas inconsistências produzem diferentes padrões de expectativas, os quais geram no sujeito diferentes estados psicológico-afectivos. Estes encontram-se organizados na figura 3.

**Figura 3:** Efeitos dos diferentes padrões de expectativas de eficácia e de expectativas de resultado (adaptado de Bandura, 1997)

		Expectativas de Resultado	
		(- -)	(+ +)
Expectativas de Eficácia	(+ +)	Protesto Contestação Activismo Social	Aspiração Satisfação pessoal Envolvimento produtivo
	(- -)	Resignação Apatia	Auto-desvalorização Desconsolação

O comportamento e o estado emocional do sujeito são assim mais fielmente previstos quando se têm simultaneamente em consideração as expectativas de eficácia e de expectativas de resultado (Bandura, 1977). O desempenho ideal estaria alicerçado em positivas expectativas de eficácia e positivas expectativas de resultado.

A auto-eficácia, a avaliação da capacidade de actuar adequadamente, revela-se assim mais importante do que o próprio desempenho, na medida em que, ainda que tenha de existir alguma harmonia entre crenças e competências. *“There is a marked difference between possessing subskills and being able to integrate them into appropriate courses of action and to execute them well under difficult circumstances”*. (Bandura, 1997, p. 37). Desta forma,

ainda que se associe às capacidades ou habilidades possuídas pelo indivíduo em causa, o sentido de eficácia acaba, progressivamente, por afastar-se ou mesmo transcendê-las.

Segundo o autor, *“how people behave can often be better predicted by the beliefs they hold about their capabilities, than by what they are actually capable of accomplishing, for these self-efficacy perceptions help determine what individuals do with the knowledge and skills they have”*. (Bandura, 1997, p.21). São as crenças de auto-eficácia que determinam o nível de esforço despendido por um sujeito numa dada actividade, o tempo investido na eliminação dos obstáculos/dificuldades, e o quão resiliente este se revela no confronto com eventuais fracassos ou situações adversas (Bandura, 1977). Quanto maior o sentimento de auto-eficácia, maior será conseqüentemente, o esforço, a persistência e a resiliência (Bandura, 1977; 1994; 1997; 2005).

Deste modo, a auto-eficácia apresenta-se como um construto psicológico que vai além dos conhecimentos específicos, das habilidades reais ou das experiências de realização anteriores. O nível de motivação, estado emocional e os comportamentos parecem ser determinados mais por aquilo em que os sujeitos acreditam do que por aquilo que efectivamente se revela real.

Contudo, as crenças de auto-eficácia apresentam-se funcionalmente **associadas aos comportamentos reais do ser humano** (Bandura, 1997). Apresentam-se como potente preditor do comportamento humano, sendo mais provável que as pessoas façam o que acreditam que são capazes de fazer do que aquilo em que se acham menos competentes.

O poder de influência do sentido de auto-eficácia sobre o comportamento do sujeito é de tal forma marcado, que mesmo as crenças de auto-eficácia ilusórias ou induzidas demonstram ter efeito nos desempenhos dos indivíduos. Por exemplo, nos estudos desenvolvidos por Bouffard-Bouchard (1990, cit. por Bandura & Locke, 2003), constatou-se que a criação de sentidos de elevada ou reduzida auto-eficácia em estudantes, por sugestão aos mesmos de que estes possuiriam uma eficácia superior ao seu grupo de pares, conduziu a que os alunos a quem se havia induzido um elevado sentido de eficácia apresentassem objectivos de desempenho mais ambiciosos, mobilizassem mais estratégias para resolução de problemas, revelassem melhores desempenhos intelectuais, comparativamente, não só aos colegas a quem se haviam induzido reduzidos sentidos de auto-eficácia, mas igualmente aos

colegas que não tendo sido alvo de qualquer manipulação experimental, evidenciavam capacidades cognitivas semelhantes.

Além da relação de proximidade com o comportamento do ser humano, Bandura (1977; 1997) apresenta ainda duas outras características centrais do conceito de auto-eficácia, a sua **natureza auto-referente** e a forma distintiva com que se direcciona para tarefas específicas.

Atribui assim ao sentido de auto-eficácia assume assim um **carácter específico e particularizante** (Pinto, 2003), opondo-se assim um sentido geral de auto-eficácia. Segundo Bandura (1997), os seres humanos não revelam o mesmo nível de eficácia em áreas diferentes de actuação. Tal, do ponto de vista evolutivo, não seria sequer adaptativo pois exigiria uma grande quantidade de tempo, recursos e esforço do próprio. Em áreas distintas, o sujeito apresenta níveis de competência distintos. Daí que uma avaliação global, porque geral e descontextualizada, seja pouco preditiva do desempenho.

No entanto, cada sujeito possui um **sistema de crenças de eficácia**, o qual não se apresenta como um traço global, mas antes num conjunto de crenças ligadas a distintas áreas de funcionamento. Uma vez formado, esse sistema de auto-eficácia **regula as aspirações, escolhas, motivações, esforços e reacções afectivas** que impulsionam, acompanham e detêm os comportamentos humanos (Bandura, 1997).

Ao longo da vida, cada sujeito vai definindo e desenvolvendo um padrão de competências adquiridas, o qual, segundo Bandura (2005), decorre dos processos naturais de maturação, das experiências sócio-culturais vivenciadas e das próprias circunstâncias ou situações fortuitas <sup>(1)</sup> que constituem a vida do ser humano. À falta de experiências concretas relativamente a uma tarefa específica, o sujeito recorre à sua crença de auto-eficácia no domínio mais geral da qual esta faz parte (Bandura, 2004).

---

<sup>(1)</sup> Bandura (2005) refere que as circunstâncias ou encontros fortuitos, apesar de serem frequentemente ignoradas na estruturação causal do desenvolvimento humano efectuada pelas ciências sociais e humanas, assumem um papel fundamental e determinante na vida do ser humano. Alguns encontros fortuitos revelam-se, de tal modo, potentes que chegam mesmo a criar uma nova trajectória de vida para os sujeitos. Para o autor, o estudo da natureza, força e impacto dos mesmos deveria ser foco de maior preocupação por parte da Psicologia. Exemplificando a sua importância, Bandura assume que tanto a seu contacto com a Psicologia, como o seu próprio casamento foram, em grande parte, determinados por esses encontros fortuitos.

O sistema de crenças de auto-eficácia apresenta-se como alicerce central do desempenho, da motivação, do bem-estar, das conquistas e ambições pessoais. A não ser que o sujeito acredite que conseguirá atingir os resultados desejados através das suas acções, este apresenta pouco incentivo para actuar e perseverar face a dificuldades. Assume pois um **papel determinante na auto-regulação da motivação** (Bandura, 2005).

Mais do que posicionar o sentido de auto-eficácia numa ponta do contínuum genérico/específico, Bandura prefere considerar a auto-eficácia como **multifacetada** (1997). Para este, os sujeitos criam um sistema de crenças de eficácia o qual é constituído por um conjunto diferenciado de julgamentos de eficácia relativos a áreas ou domínios de actividade. Esse sistema encontra-se sedimentado no controlo detido sobre a actividade, na auto-regulação dos processos, da motivação e do estado afectivo ou emocional vivenciado face á tarefa (Bandura, 2005).

Desenvolvendo trabalho sobre a dicotomia geral/específica como característica da auto-eficácia, Gibson & Weingart (2001) propõem três tipos ou níveis distintos de auto-eficácia: um sentido de auto-eficácia geral (*general self-efficacy*) mais estável e global, um sentido de auto-eficácia relativo ao domínio de actuação (*domain self-efficacy*), e um sentido de auto-eficácia na tarefa específica (*task-specific self-efficacy*).

Os indivíduos elaboram julgamentos sobre a sua eficácia, específicos ou gerais, porque necessitam actuar em determinada situação, ou seja, os julgamentos de auto-eficácia **servem sempre um propósito**, assumem uma utilidade (Bandura, 2001). As crenças de auto-eficácia funcionam no sentido de promover no sujeito um modo mais adaptado e eficiente de actuação. Seguem o princípio da economia, na medida em que permitem economizar tempo e recursos. Face a uma nova tarefa, o sujeito não tem que avaliar e reflectir constantemente sobre a sua capacidade para a realizar.

Consequentemente, as crenças de auto-eficácia, **tende a ser estáveis**, sendo pois a estabilidade outra das suas características. Se o não fossem, a forma como os indivíduos consideravam suas capacidades mudaria continuamente, face a cada novo triunfo ou fracasso momentâneo (Bandura, 1997).

Assumem também uma **função protectora** (Bandura, 1997), pelo facto de impedirem o confronto com situações ameaçadoras e/ou para as quais o sujeito não possui as capacidades e o controlo necessário, prejudiciando assim a sua auto-avaliação de desempenho. Mas, segundo Bandura (1997), o sentido de eficácia influencia igualmente a interpretação efectuado pelos sujeitos acerca do grau de dificuldade ou o perigo inerente a cada tarefa. Os sujeitos com o elevado sentido de eficácia tendem a encarar as tarefas difíceis como desafiantes e promotoras de mestria, em vez de as entenderem como ameaçadores ou intimidantes, apresentando elevados níveis de interesse, investimento e de aspiração pessoal bem como um mais adequado pensamento estratégico (Wood & Bandura, 1989). Um forte sentido de eficácia melhora as realizações humanas e o bem-estar pessoal (Pajares & Schunk, 2002), pelo facto da auto-eficácia aumentar os níveis de desempenho percebido o que, em conjunto com o prazer, conduzem igualmente a um aumento dos esforços. Assim, indivíduos que duvidam da sua eficácia, estão mais propensos a considerar os seus êxitos como decorrentes de esforços do que como produtos de efectivas capacidades; sendo êxitos similares considerandos por sujeitos com forte sentido de auto-eficácia como evidências de cada vez mais sólida crença de auto-eficácia. Constatase, deste modo, que as crenças de auto-eficácia **são simultaneamente construtoras e produtos das experiências**.

No entanto, as crenças de auto-eficácia **não possuem todas a mesma importância**. As crenças mais importantes são aquelas que se referem a domínios ou esferas de actuação em torno dos quais as pessoas estruturam as suas vidas (Bandura, 1997), esfera social, familiar e profissional.

Relativamente a esta última, a qual tem vindo a assumir nas sociedades ocidentais uma crescente importância e valorização social, Siu, Spector, Cooper e Lu (2005) constataram que um elevado sentido de auto-eficácia aparecia positivamente relacionado com a satisfação profissional (0.21), associando-se negativamente a manifestações de mal-estar físico e psicológico (-0.11), o que levou os autores a concluir que a auto-eficácia **exerce uma relação de moderação entre os factores stressores do meio e as forças ou recursos dos indivíduos**, minimizando o impacto dos primeiros e promovendo o bem-estar.

O sentido de auto-eficácia **influencia igualmente a relação que o sujeito estabelece com o sistema social onde se encontra inserido**, especificamente, pelo facto desta última determinar a própria forma como o indivíduo interpreta e actua no sistema (Bandura, 1997).

Os sujeitos com elevado sentido de auto-eficácia tendem a tomar partido das estruturas, movendo regras e procedimentos a seu favor, contornando constrangimentos e procurando provocar mudanças pela acção colectiva <sup>(2)</sup>. Em oposição, os indivíduos com reduzido sentido de auto-eficácia apresentam-se menos aptos para explorar as oportunidades facultadas pelo sistema, mostrando ser mais facilmente desencorajados pelos impedimentos institucionais.

Para o autor, os sujeitos deverão trabalhar colectivamente para produzir as mudanças/efeitos sociais que ambicionam. Defende a acção colectiva como forma de influenciar e determinar o curso social. Indo além do conceito de auto-eficácia, Bandura introduz um outro construto, a *Collective efficacy* (Bandura, 1997). A eficácia colectiva, ou sentido de eficácia colectivo, refere-se à crença socialmente partilhada de que os indivíduos possuem a capacidade para colectivamente produzir determinados resultados (Bandura, 2006). “*It is people acting in concert on a shared belief*” (Bandura, 2004, p.49). O sentido de eficácia colectivo não é constituído pelo simples somatório dos julgamentos de eficácia individuais, ele emerge antes como um atributo grupal que é produzido por dinâmicas sociais interactivas, coordenadas e sinérgicas (Férrandez-Ballesteros, Díez-Nicolás, Caprara, Barbaranelli & Bandura, 2004). A satisfação da performance de um dado grupo (tendo em consideração os padrões de desempenho esperados) combinada com um elevado sentido de eficácia colectiva estimula a produtividade do grupo (Bandura & Locke, 2003) e esta revela-se fundamental na mudança e progresso social das comunidades. Pelo facto do colectivo apresentar potencialidades que excedem em muito as do individual, só é possível obter proveitos pessoais de ordem superior (colectivos) por actuação conjunta e coordenada.

Estudos desenvolvidos em 2004 por Férrandez-Ballesteros, Díez-Nicolás, Caprara, Barbaranelli e Bandura (2004) vieram provar que o próprio sentido de auto-eficácia de sujeitos em actuações individuais, se revela significativamente mais débil do que o seu sentido de eficácia apresentado em actividades de actuação conjunta (logo, o seu sentido de eficácia colectiva). Por seu turno, as investigações desenvolvidas por Stojkovic e Lee (2001) permitiram constatar que quanto mais elevado se apresentava as crenças de um grupo de

---

<sup>(2)</sup> Na perspectiva social cognitiva, Bandura não instiga ou valoriza sequer uma atitude individual constestatória ou de oposição, não sob uma perspectiva de actuação humana socialmente desintegrada e desestruturante do sistema. Fomenta sim uma relação dinâmica e transaccional de desenvolvimento mútuo entre sujeito e sistema social. Na verdade, o autor afirma que a sua teoria se desvia da distinção entre as duas entidades ou, de outra forma, “*avoids a dualism between individuals and society and between social structures and personal agency*” (Bandura, 1997, p.6).

indivíduos na sua eficácia colectiva melhores se apresentavam as suas realizações. Tais evidência conduzem à conclusão que na construção da auto-eficácia colectiva parece existir subjacente um processo de capacitação ou valorização mútua, potencializado pelo aumento de poder do grupo para produzir determinados efeitos. As crenças de auto-eficácia funcionam assim como profecias auto-realizadas (Tschannen-Moran & Hoy, 2007), tanto para o sujeito como para os grupos, validando as crenças dos sujeitos quer em relação à sua capacidade quer em relação à sua incapacidade.

### **Construção do Sentido de Auto-eficácia**

Referindo-se, quer ao conceito de auto-eficácia colectiva, quer às crenças de eficácia individual de um dado sujeito, Bandura (1994) refere que a percepção de auto-eficácia decorre da conjugação da informação proveniente de quatro fontes principais: as experiências pessoais de sucesso, as quais funcionam como indicadores das capacidades do sujeito, as experiências vicariantes, que permitem formar e alterar as crenças de eficácia pela transmissão de competência e pela comparação com as realizações de terceiros; a persuasão verbal e formas similares de influência social associadas à avaliação das capacidades do sujeito; e o estado fisiológico ou emocional, a partir do qual um sujeito pode parcialmente inferir a sua força ou vulnerabilidade de actuação em dada tarefa. Todas as influências exercidas na auto-eficácia de um sujeito, dependendo da sua origem, tenderão a operar através de uma ou mais dessas fontes de informação (Bandura, 1997), pelo que se considera importante analisar cada uma destas, mais detalhadamente.

#### ***Experiências pessoais de sucesso***

Apresentando-as como a fonte de informação mais autêntica, e promotora de mais sólidas e generalizáveis crenças de auto-eficácia, Bandura (1994) considera que as experiências pessoais de sucesso ou de mestria (as quais define em 1977 como *performance accomplishments*, apresentando em 1997 a terminologia de *enactive mastery experiences*), propiciam informações convincentes de que dado sujeito possui as capacidades necessárias para enfrentar eficazmente desafios semelhantes.

Assim, aos resultados de sucesso associam-se a um elevado sentido de auto-eficácia, enquanto repetidas experiências de fracasso tendem a promover reduções na percepção pessoal de eficácia, sobretudo, (i) se ocorrem logo no início dos procedimentos, (ii) se não podem ser justificadas por falta de esforço ou circunstâncias externas adversas e (iii) se se apresentam anteriormente ao estabelecer de um firme sentido de eficácia.

A interpretação pessoal de uma experiência como prova de mestria ou de fracasso, é determinada não apenas pelo desempenho ou capacidades do sujeito, mas igualmente por factores situacionais, pelas circunstâncias sob as quais a tarefa decorreu e pelas próprias características da tarefa (Tschannen-Moran & Hoy, 2002). Se a mesma é entendida como fácil, e os resultados do desempenho do sujeito são positivos, o seu sentido de eficácia apesar de favorável, revela-se frágil, dependente de verificações constantes e pouco resistente a fracassos. Em oposição, um sentido de eficácia resiliente, necessita do confronto com obstáculos e de perseverança no suplantar dos mesmos. Deste modo, as dificuldades, como sejam, impedimentos das circunstâncias, falta de assistência por parte de outros, escassez de recursos e inadequação dos equipamentos, apresentam-se como oportunidades para o sujeito aprender a transformar derrotas em êxitos, encontrando nesses obstáculos ou dificuldades informações úteis tanto sobre a tarefa, como sobre si mesmo (Bandura, 1997).

Outro aspecto determinante na interpretação pessoal das experiências de mestria são as estruturas de auto-conhecimento previamente existentes. “Os indivíduos não abordam as tarefas sem qualquer noção de si ou do mundo à sua volta “ (Bandura, 1997, p. 81); os sujeitos possuem antes um esquema auto-referente, construído por um conjunto de memórias ligadas temporalmente. Esse esquema influencia a forma como este interpreta e organiza as informações de auto-eficácia recebidas. Informações redundantes não produzem alterações, já as informações inconsistentes com as crenças detidas pelo sujeito sobre si tendem a ser minimizadas, sendo que as informações congruentes com essas crenças são valorizadas e entendidas como significantes. Desta forma, constata-se que as crenças de auto-eficácia exercem influência sobre a forma como o sujeito interpreta o mundo ao seu redor.

Também o esforço exercido pelo sujeito durante uma dada experiência de sucesso pessoal revela importância na forma como este reflecte e se refere à mesma (Bandura, 1994). Se o sujeito apresentar um desempenho pobre numa tarefa onde assume não ter realizado

qualquer esforço ou apenas um esforço mínimo, tal experiência não exercerá efeitos negativos. No entanto, o mesmo esforço mínimo, mas produtor de sucessos, sobretudo em actividades entendidas como difíceis por parte de terceiros, tendem a promover um positivo sentido de auto-eficácia. Já um elevado esforço exercido sob condições óptimas, que se revele em fracos ou mediocres desempenhos é facilmente entendido como significado de falta de competência própria. Dá-se assim especial relevo à atribuição causal<sup>(3)</sup> efectuada pelo sujeito.

Por outro lado, na avaliação do seu desempenho, o sujeito tem sempre em consideração as performances de um dado grupo de referência, elegido pelo próprio (Bandura & Locke, 2003), o qual varia consoante o domínio de actuação. Por aparecer como resultado de um processo inferencial que considera e envolve outros aspectos além das acções executadas no passado, como seja, os aspectos contextuais ou situacionais, o nível de esforço do sujeito, o grupo de referência tido em consideração ou as características da tarefa, o sentido de eficácia surge como o melhor preditor dos desempenhos do sujeitos do que a simples quantificação ou análise das experiências de sucesso por ele vivenciadas (Tschannen-Moran & Hoy, 2002).

### *Experiências vicariantes*

Em muitas actividades humanas revela-se difícil possuir previamente experiências de realização pessoais. Para estas, os indivíduos podem elaborar julgamentos acerca das capacidades próprias, com base nos resultados alcançados por outros indivíduos. É a utilização das actividades desempenhadas por outros sujeitos como forma de aprendizagem e de inferência pessoal sobre as capacidades do próprio, que Bandura define como experiências vicariantes (*vicariant experiences*).

---

<sup>(3)</sup> Ainda que se entenda tanto como relevante, a temática da Atribuição causal, bem como mesmo tangente ao sentido de auto-eficácia alguns pressupostos decorrentes de perspectivas teóricas no campo da causalidade,... . No entanto, parece importante referir o que Weiner postula sobre o esforço. Segundo o autor, este é uma das quatro principais causas de atribuição causal identificadas, às quais o autor faz somar a habilidade, a dificuldade da tarefa e a sorte, considerando-as de forma distintas sob três factores: o locus de causalidade (externo/interno) anteriormente identificado por Rotter, a estabilidade (estável/instável) e a controlabilidade (controlável/incontrolável). Deste modo, o esforço é considerada uma causa interna, controlável e instável (Stipek, 2002).

Os processos pelos quais as experiências vicariantes contribuem para a construção das crenças de autoeficácia associam-se sobretudo à comparação social; na verdade, as próprias experiências pessoais necessitam do desempenho conseguido por outros para serem classificadas como sucessos ou fracassos.

A comparação social assume diferentes formas para diferentes actividades. Para tarefas mais regulares, os sujeitos possuem já bem representado padrões de desempenho adequados, os quais são formados tendo em consideração um grupo de referência. Este é constituído por indivíduos de *status* similar ao do sujeito (Bandura, 1997), são estes, colegas de trabalho, de escola, de actividades desportivas ou culturais e outros indivíduos envolvidos em partilhados contextos de actuação. Já para tarefas mais específicas, o sujeito necessita recorrer à experiência de outros indivíduos sujeitos que as já tenham desempenhado com considerável qualidade e frequência, passando estes a servir de modelo de actuação. Considerando o grau de proximidade entre o sujeito e o modelo, este último poderá ser real ou simbólico (Bandura, 1977).

A observação directa ou diferida de um desempenho de sucesso apresentado por outros entendidos como semelhantes pelo observador, tipicamente aumenta o sentido de auto-eficácia deste último, na medida em que o leva a acreditar que também ele possui as capacidades necessárias para actuar positivamente em actividades de igual natureza. Em oposição, visualizar sujeitos considerados semelhantes falhar, reduz as crenças do próprio sobre as suas capacidades (Wang & Ertmer, 2003; Pratt, 2002).

O impacto das experiências vicariantes depende, no entanto, de alguns factores. Segundo Schunk e Gunn (1986), estas assumem maior relevância quando não se encontra activada nenhuma outra fonte de informação, sendo inegável, que em múltiplas áreas de actuação, a única fonte disponível é a recordação de experiências de outros. Quando o sujeito possui um numeroso conjunto de experiências pessoais com desempenhos contraditórios ou incertos, as experiências vicariantes assumem especial relevo (Bandura, 1986b). É igualmente determinante para o impacto das experiências vicariantes, a proximidade entre a situação observada e a situação vivenciada (Pratt, 2002). O poder de influência das experiências vicariantes é também determinado pela percepção de semelhança/ identificação com o sujeito ou modelo observado, bem como pelo poder de influência que lhe é conferido. Indivíduos considerados semelhantes ou próximos ao nível

de capacidade do sujeito, providenciam a informação comparativa mais fiável no que respeita à influência exercida no seu sentido de auto-eficácia de um sujeito.

São os próprios sujeitos que elegem os modelos que observam (Bandura, 1997), e verifica-se que estes tendem a procurar activamente modelos não só entendidos como próximos de si, mas sobretudo aqueles que possuem as competências que estes pretendem vir a evidenciar. Essa selecção é efectuada, essencialmente, com base nos atributos pessoais do sujeito (idade, sexo, estatura física, nível socio-económico e educacional, raça e etnia) e nas suas performances anteriores. Pelos seus comportamentos e formas de comunicação, esses modelos podem proporcionar conhecimentos, estratégias e habilidades que permitem ao observador lidar, posteriormente, de forma mais eficaz com as circunstâncias ambientais.

Kieffer e Henson (2000) afirmam que tanto a observação de situações finalizadas com resultados positivos como as terminadas em resultados negativos, se mostram igualmente úteis na construção do sentido de auto-eficácia de um sujeito. Segundo os autores, é possível que, dependendo do tipo de atribuição efectuada, a observação do fracasso de um indivíduo numa certa actividade leve o sujeito a acreditar na sua capacidade para apresentar um melhor desempenho, na medida em que, pode levá-lo a acreditar que utilizando estratégias alternativas e/ou investindo maior esforço poderá experienciar maior êxito do que o indivíduo observado.

Por outro lado, a observação da execução de uma dada tarefa fornece informações acerca das condicionantes contextuais e do nível de dificuldade da própria tarefa. As experiências vicariantes apresentam assim informações importantes associadas à predictabilidade e controlabilidade das situações, as quais propiciam ao sujeito melhores níveis de preparação para lidar com tarefas ou desafios semelhantes (Bandura, 1997). Deste ponto de vista, revela-se mais proveitoso para o observador, assistir a modelos suplantando dificuldades do que simplesmente observar modelos com tão elevado grau de habilidade que facilmente executam a tarefa, a não ser que neste último caso, seja permitido ao sujeito identificar todos os passos que conduzem à mestria de actuação (Schunk & Gunn, 1986).

Segundo Bandura (1986a), para que as experiências vicariantes propiciem aprendizagem (sendo esta aprendizagem denominada de **aprendizagem por observação ou modelagem**) não basta expor o sujeito à observação de experiências vicariantes; a

modelagem opera pela articulação e inter-relação concertada de processos atencionais, de retenção e processamento, motivacionais, de produção comportamental e de procesos afectivos (estes últimos acrescentados posteriormente por Bandura & Jourden, 1991). A observação de outros semelhantes a atingir os resultados desejados, provoca no sujeito estados afectivos positivos ou negativos, dependendo do quão favorável ou desfavorável se revela o processo de comparação social. Major, Cozzarelli, Sciacchitano, Cooper, Testa e Mueller (1990) constataram que a comparação com sujeitos detentores de melhores desempenhos conduzia ao desapontamento e à auto-depreciação, o que se revela motivacional e emocionalmente debilitante; já uma comparação vantajosa com indivíduos possuídores de talentos semelhantes aos do sujeito, conduzia a auto-avaliações positivas.

### *Persuasão verbal*

“É mais fácil manter o elevado sentido de auto-eficácia, especialmente quando se enfrentam dificuldades, se outros significantes expressarem perante nós a sua fé nas nossas capacidades do que se partilharem connosco as suas dúvidas” (Bandura, 1997, p.101). Os sujeitos que são verbalmente persuadidos a acreditar que possuem as capacidades para superar positivamente a tarefa que lhe se apresenta, mostram-se mais dispostos a mobilizar e manter esforços na actuação, do que sujeitos com os quais se partilhou um total descrença nas suas habilidades.

A persuasão verbal (*verbal persuasion*), ou outra forma de influência social exercida por terceiros relativamente à avaliação das capacidades do sujeito, apresenta-se como um feedback convincente e importante na construção das crenças de auto-eficácia do sujeito. O poder de influência da persuasão verbal é, no entanto, determinado por alguns factores:

- a credibilidade que se confere ao agente, a confiança neste depositada e a perícia do mesmo (Bandura, 1997; Bandura & Jourden, 1991);
- o estado de desenvolvimento das crenças de auto-eficácia, revelando esta maiores efeitos quando as crenças estão em processo de formação (Schunk & Gunn, 1986);
- a congruência com as crenças do próprio, apresentando maior impacto as verbalizações efectuada sobre a capacidade do sujeito, se este tiver já razões para acreditar que efectivamente possui as capacidades necessárias para produzir determinados resultados (Bandura, 1986b);

- o conteúdo da mensagem transmitida, ou seja, o facto de esta assumir a forma de crítica ou elogio (Bandura, 1997). Um feedback desvalorativo além de ser difícil de aceitar socialmente, diminui as aspirações pessoais e a crença nas capacidades próprias, bloqueando o sentido de auto-eficácia. Mostra-se igualmente pouco útil na identificação de linhas orientadoras de uma bem sucedida actuação. Por outro lado, um comentário positivo tende a produzir efeitos favoráveis nas crenças de auto-eficácia sendo, contudo, importante considerar a mensagem contida. Revela-se bastante diferente, se a informação comunicada se associar à identificação de melhorias no desempenho do sujeito decorrentes do aumento do esforço exercido ou, se se ligar antes, à conquista das competências necessárias. A referência ao primeiro tipo de informação, ainda que possa garantir o envolvimento do sujeito na tarefa a curto prazo, quando utilizada repetidamente, acaba por trazer implícita a mensagem de que as capacidades do sujeito se revelam na verdade limitadas (Schunk & Rice, 1986);

- a genuinidade da informação, a qual se associa à proximidade/disparidade entre avaliação comunicada ao sujeito e o substrato real da mesma. Ainda que a produção de *feedbacks* positivos conduza a superiores sentidos de eficácia o que se reflecte favoravelmente no desempenho, a distância entre o *feedback* e as capacidades do sujeito terá que revelar-se mínima ou moderada. Criar crenças irrealistas sobre as capacidades pessoais de um indivíduo apenas conduz a desempenhos de fracasso, que mais do que diminuir as crenças de auto-eficácia, acabam por desacreditar o agente da persuasão.

A persuasão social, que se materializa maioritariamente por forma verbal, revela contudo poderes limitados quando se trata de produzir alterações em percepções de auto-eficácia já constituídas (Bandura, 1986), a não ser que seja posteriormente acompanhada por desempenhos reais de sucesso, os quais actuam então como confirmatórios. Quando as capacidades necessárias se encontram em falta, acreditar que estas existem por si só não conduz à necessária aquisição ou desenvolvimento das mesmas.

Além de apoiada em evidências reais, a persuasão verbal, enquanto fonte de construção do sentido de auto-eficácia, apresenta-se igualmente mais produtiva em adjacência a outras das fontes identificadas. Bandura (1997) revela que, mais do que exercer efeitos directos sobre a auto-eficácia do sujeito, a persuasão social tende a actuar subterraneamente, instalando-se e ganhando lugar e de forma gradual, promovendo que o

potencial se transforme em real ou em oposição que nunca deixe de se encontrar apenas em potência.

### *Estado fisiológico e emocional*

No julgamento das suas capacidades, os sujeitos tendem também a ter em consideração a informação composta pelo seu estado emocional. É a partir do estado fisiológico e emocional vivenciado (*physiological/emotional arousal*), ou seja, com base no nível de ansiedade sentido face a uma dada tarefa, que o sujeito se avalia relativamente a força ou vulnerabilidade para a realização da tarefa, considerando-se este tão mais vulnerável quanto maior os índices de ansiedade experienciados (Bandura, 1986b).

Níveis extremos de activação, muito elevados ou muito reduzidos, tendem a interferir negativamente no desempenho do sujeito (Bandura & Locke, 2003); em oposição, se a activação é óptima o indivíduo sente que pode funcionar no máximo das suas potencialidades. Consequentemente, os processos de extinção da ansiedade (normalmente, químicos ou por dessensibilização) podem apresentar-se como um mecanismo produtivo na alteração dos julgamentos de auto-eficácia.

É na verdade difícil para o sujeito ignorar tais informações somáticas. Considerando que estas são activadas pelo sistema nervoso central parassimpático com o objectivo de alertar o organismo para situações ameaçadoras e prepará-lo para agir, lutando ou fugindo (*fight or flight*). Estas apresentam-se sob a forma de reacções fisiológicas extremamente marcantes: hiperventilação, aumento da sudação, aumento da tensão arterial e do ritmo cardíaco, tremor muscular, indisposição digestiva.

Tal como as outras fontes de influência na (re)construção do sentido de auto-eficácia, também o estado fisiológico ou reacções emocionais, não determinam de forma directa, as crenças de eficácia do sujeito, estes são mediados por alguns factores, como seja, a análise das fontes de activação. As acções do sujeito são frequentemente desempenhadas em situações cujas características circundantes contêm vários elementos evocativos de alterações fisiológicas ou emocionais no sujeito. Tal facto, dificulta e cria ambiguidades na identificação da causa promotora das reacções emocionais do indivíduo. É, contudo, com

base na identificação da fonte de activação que o sujeito consegue autorregular-se e agir mais eficazmente sobre o ambiente.

Por outro lado, diferentes estados emocionais (felicidade, tristeza, cólera ou medo) parecem ter em comum muitas reacções fisiológicas, as quais por vezes impedem que o sujeito realize uma identificação diferenciada das mesmas. No entanto, essa correcta identificação assume especial importância, na medida em que diferentes estados emocionais apresentam diferentes impactos no sentido de auto-eficácia do sujeito. Assume consequências bastante distintas para um indivíduo, perceber que se sente agitado face a determinada situação ou concluir que sente medo perante a mesma.

Simultaneamente, constata-se que o estado fisiológico ou emocional do indivíduo determina também a avaliação por este efectuada dos seus desempenhos, apresentando este tendência para classificar de forma mais positiva a sua actuação se o seu estado emocional for positivo, podendo até sobrevalorizar as suas capacidades, e para auto-avaliar mais negativamente o seu desempenho se for igualmente negativo o seu estado emocional.

Outro dos factores que determina a influência exercida pelo estado fisiológico ou emocional na construção do seu sentido de auto-eficácia, associa-se à intensidade da activação registada frente a um desafio. Regra geral, um ligeiro aumento da ansiedade tende a revelar-se positivo e facilitador da actuação, pelo facto de colocar o sujeito em estado de alerta e activando a sua atenção. Ao contrário, um acréscimo muito elevado limita a capacidade de raciocínio e conduz à diminuição da qualidade de funcionamento.

Bandura (1997) acrescenta, no entanto, que tão ou mais importante que as variações registadas no nível de ansiedade do sujeito perante uma tarefa é a interpretação e o significado atribuído pelo indivíduo às mesmas. Face a um desmesurado aumento da ansiedade decorrente do confronto com uma actividade desafiante, um sujeito pode considerar que esse estado fisiológico condicionará totalmente a qualidade do seu desempenho, enquanto outro poderá entender que esse estado fisiológico se apresenta como uma reacção comum e transitória, com a qual, até os sujeitos mais competentes se deparam, relativizando assim o seu poder de influência sobre a sua actuação. Tais afirmações encontram suporte nas investigações desenvolvidas por Hollandsworth, Glazeski, Kirkland, Jones e Van Norman (1979, cit. por Bandura, 1997), onde se verificou que os sujeitos com elevado

sentido de eficácia tendiam a considerar um ligeiro aumento da ansiedade perante determinada tarefa como energizante, enquanto que sujeitos com mais reduzidos sentidos de auto-eficácia consideravam essa mesma reacção fisiológica debilitante e perturbadora.

As quatro fontes centrais de influência na construção e/ou de reajustamento no sentido de auto-eficácia anteriormente indicadas apresentam-se como factores de auto-diagnóstico, que ainda que aplicáveis isoladamente, revelam maior poder quando integradas e conjugáveis na formulação dos julgamentos do próprio. Bandura (1986b) refere que a associação das diferentes fontes de informação, que estão na origem das crenças de auto-eficácia, permite confirmar a autenticidade de cada uma e conseqüentemente a veracidade dos julgamentos formulados acerca da eficácia do próprio. Explicitando: as experiências de sucesso aumentam o sentido de eficácia e as experiências de fracasso tendem a diminuí-la, mas essas alterações serão mais intensas se o estado emocional do sujeito se apresentar igualmente consistente, ou seja, se a excitação emocional acompanhar o sucesso e se a ansiedade se associar ao fracasso, e ainda de forma mais marcada, se terceiros avaliarem de forma positiva as capacidades possuídas pelo indivíduo.

Mas, segundo Tschannen-Moran, Hoy e Hoy (1998), as quatro fontes de informação anteriormente referidas não têm influência directa na formação das crenças de auto-eficácia, antes, cada uma delas é mediada pelo processamento cognitivo de interpretação e avaliação desenvolvido pelo sujeito. Por outras palavras, “é a própria pessoa que, em última instância, pondera suas capacidades de exercer acções pertinentes na contingência de uma determinada tarefa, num determinado contexto” (Bzuneck, 2003, p. 138).

Por exemplo, encarar ou não a realização de uma tarefa ,como uma experiência pessoal de sucesso requer a reflexão do próprio sobre a atribuição desse êxito a si mesmo e não a agentes ou causas externas. De igual modo, a percepção da relação de semelhança/diferença com terceiros pode influenciar de forma correcta ou distorcida aquilo que o sujeito retira das experiências vicariantes. Simultaneamente, a aceitação ou não do veredicto dos demais face ao desempenho próprio é pessoalmente determinado; da mesma forma que a análise que o indivíduo faz relativamente ao estado emocional decorrente do confronto com determinada tarefa poderá sempre ser incrementada ou desvalorizada pelo próprio.

À mediação exercida pelos mecanismos cognitivos do sujeito, Bandura (1997) acrescenta ainda o importante papel dos factores afectivos na formulação dos julgamentos de auto-eficácia. *“It is rare a person who is entirely dispassionate about himself or herself”* (p.115). Por consequência, as auto-avaliações tenderão a sofrer processos de sobrevalorização, sendo esses processos os responsáveis pelo desenvolvimento e melhoria dos desempenhos do próprio. Só por achar que efectivamente consegue melhor, é que o sujeito se supera.

De igual modo, além da influência dos factores pessoais no processamento da informação providenciada pela fontes indicadas, exercem igual influência factores situacionais e sociais (Bandura, 2006), não apenas por interferência directa mas igualmente por efeitos moderadores, na medida em que toda a experiência humana é sempre socialmente interpretada.

### **Auto-eficácia Dos Professores**

O conceito de auto-eficácia do professor é apresentado por Bandura (1997) como a crença na capacidade docente para organizar e executar as acções requeridas para produzir nos alunos os desejados resultados. Em sentido próximo, Guskey e Passaro (1994) referem-se à convicção detida pelos professores de que podem influenciar a aprendizagem dos seus alunos, mesmo daqueles que revelam maiores dificuldades ou desmotivação; afirmando Tschannen-Moran, Hoy e Hoy (1998) que a eficácia dos professores se associa à capacidade para elaborar e realizar com êxito as tarefas de ensino exigidas num determinado contexto educativo.

Explicitando antes o conceito de **professor eficaz**, Ashton (1984), havia já indicado que este seria constituído por 8 dimensões, especificamente: (i) sentimento elevado de realização pessoal, sendo o seu trabalho visto como importante e significativo; (ii) expectativas positivas relativamente ao comportamento e resultados dos alunos; (iii) responsabilização pessoal pela aprendizagem dos alunos; (iv) definição de estratégias para

atingir os objectivos pedagógico, planificando as aprendizagem dos alunos, estabelecendo objectivos próprios e formas de os alcançar; (v) afectos positivos, sentindo-se bem com o ensino, consigo mesmo e com os alunos; (vi) sentimento de controlo, acreditando poder influenciar a aprendizagem dos alunos; (vii) sentimento de partilha dos objectivos com os alunos, sendo desenvolvido assim um empreendimento conjunto e articulado para atingir esses propósitos, e (viii) processo democrático de tomada de decisão relativamente à aprendizagem.

Decompondo o conceito, Ribeiro (1996) refere-se à auto-eficácia docente, como uma variável intermédia ou moderadora do seu comportamento em sala de aula, composta por uma **componente cognitiva** e uma **componente afectiva**. A primeira aparecia associada à probabilidade que um professor sente ter de poder provocar mudanças positivas nos alunos, ligando-se a componente afectiva à avaliação (positiva ou negativa) que o professor faz da sua própria habilidade ou capacidade para exercer ou provocar tais mudanças (Denham & Michael, 1981, cit. por Ribeiro, 1996). Desta última decorreriam sentimentos de satisfação/insatisfação relativamente à eficácia do próprio.

Referindo-se igualmente aos professores eficazes, Gibbs (2002) identifica um conjunto de aspectos que considera serem atributos-chave para os caracterizar: a capacidade de sobrevivência, (são professores aptos a sobreviver às exigências, ameaças e desafios inerentes às diversas circunstâncias em que são chamados a ensinar), a Resiliência/Presistência (têm a capacidade de permanecer resistentes e persistentes, mesmo quando todos os aspectos parecem não estar a seu favor); e a Inovação (revelam uma elevada capacidade de inovação e de preparação para gerar novas soluções, assumir novas abordagens pedagógicas, apresentando-se dispostos a conviver com o risco de falhar). O autor refere que todos esses atributos, *“capacities to survive, to demonstrate resilience and persistence, and to demonstrate innovativeness are governed primarily by teachers' beliefs about their capability- that is, their self-efficacy as teachers”* (Gibbs, 2002).

Em sentido semelhante, Schwazer e Schwitz (2004) afirmam que um professor com elevado sentido de auto-eficácia apresenta-se como um professor proactivo, que acredita na existência dos recursos necessários tanto externos como internos, que assume responsabilidade pelo seu próprio crescimento profissional, que se foca na procura de soluções para os problemas, independentemente das causas que os originam, que elege os

seus trilhos de acção e que cria significado e sentido para a sua vida pela definição de metas pessoais ambiciosas.

A revelância educativa do conceito de auto-eficácia do professor associa-se ao facto deste surgir como excepção à pouca consistência que se tem encontrado entre as características pessoais do professor e o comportamento e nível de aprendizagem dos alunos (Woolfolk & Hoy, 1990). Na verdade, as crenças de auto-eficácia docente afectam o nível de investimento e o envolvimento profissional realizado pelos professores (Dzubay, 2001), a dedicação ao planeamento e organização das actividades, os objectivos estipulados, o entusiasmo em sala de aula e o nível de aspiração profissional (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2002).

Os professores que se sentem eficazes apresentam objectivos profissionais mais elevados, envolvem-se em actividades mais desafiantes, recuperam mais rapidamente na sequência de adversidades, exploram mais os recursos físicos e materiais existente à sua volta, promovem um clima de sala de aula onde reina o rigor académico e o desafio intelectual, acompanhado pela disponibilidade e apoio emocional necessários para lidar com esse desafio (Nogueira, 2003).

O conceito de professor eficaz parece assim aproximar-se do conceito de professor motivado apresentado por Madeira (2000): “aquele que se realiza pessoalmente através da experiência do seu trabalho e que vive o dia a dia com prazer e interesse pelas tarefas” (p.67) que desenvolve. Na verdade, Steers e Porter (1991) afirmam que a motivação dos professores se encontra fortemente ligada a conceitos como as expectativas, a atribuição causal e auto-eficácia.

A avaliação da auto-eficácia dos professores, ainda que iniciada no final da década de 70, seguiu efectivamente essas duas linhas de orientação distintas, uma primeira associada à atribuição causal e a *Social Learning Theory* de Rotter (<sup>4</sup>), especificamente ao

---

(<sup>4</sup>) “A teoria da aprendizagem social é uma teoria molar da personalidade que procura integrar duas correntes diferentes, mas significativas, da psicologia americana — as teorias de estímulo-resposta ou do reforço e as teorias cognitivas. É uma teoria que procura lidar com a complexidade do comportamento humano, sem deixar de utilizar conceitos operacionalmente definidos e hipóteses empiricamente verificáveis” (Rotter, 1990, p.57).

Em termos gerais, esta perspectiva utiliza quatro conceitos básicos na avaliação e previsão do comportamento humano, designadamente: potencial de comportamento, expectativa de reforço, valor de reforço e especificidade da situação psicológica (Ribeiro, 1994). Descreve assim o comportamento humano como uma função das expectativas,

conceito de locus de controlo interno/externo, o qual pode ser definido como uma característica psicológica que tipifica o grau em que o indivíduo percebe que o que lhe acontece na vida do dia-a-dia é consequência das suas acções ou determinado por factores externos, e uma outra posteriormente desenvolvida com base na *Social Cognitive Theory* de Bandura, sendo esta a perspectiva que maior desenvolvimento apresentou ao longo das últimas décadas.

A investigação no campo da eficácia docente iniciou-se em 1976, ainda que não assumisse sequer essa formulação (note-se que foi somente em 1977, um ano depois, que Bandura vem introduzir o conceito de auto-eficácia), quando três investigadores da *Rand Corporation*<sup>(5)</sup> acrescentaram dois itens a um questionário construído para avaliar o rendimento em leitura dos alunos de vinte estabelecimento escolares onde haviam sido implementados programas de promoção de competências de leitura e escrita. Com esses instrumentos pretendiam-se avaliar os benefícios decorrentes desses programas. Tentando perceber que factores poderiam estar subjacentes a melhorias nos desempenhos dos alunos maiorariamente provenientes de meios económica e culturalmente desfavorecidos, os investigadores resolveram introduzir dois itens que se referiam a aspectos associados às

---

do valor, do reforço e do impacto das situação psicológica vivenciada, dando igual relevo à cognição, às expectativas, aos reforços, às características individuais e às influências situacionais.

A *expectativa de reforço* refere-se à probabilidade identificada pelo sujeito de que um determinado reforço ocorrerá em função da sua actuação numa dada situação ou conjunto de situações. De uma maneira geral, as expectativas variam de um âmbito mais específico, relacionando-se com situações particulares, para um âmbito mais geral, denominadas de expectativas generalizadas; estas últimas, são perspectivadas como sendo o resultado de experiências acumuladas, sendo que pela identificação de elementos semelhantes se generalizam de umas situações para outras.

A expectativa generalizada mais importante na teoria da aprendizagem social de Rotter é o **locus de controlo**. Segundo o próprio, o controlo interno/externo refere-se ao grau em que o sujeito espera que um resultado do seu comportamento dependa da sua própria acção ou de características pessoais, em contraste com o grau em que espera que esse mesmo resultado seja função do acaso, da sorte, do destino, que esteja sob controlo de outros, ou ainda que seja totalmente imprevisível (Rotter, 1990). Os sujeitos poderiam ser assim classificados ao longo de um *continuum*, desde uma internalidade extrema a uma externalidade extrema (Ribeiro, 1994).

Rotter (1990) considera que os indivíduos com *locus* de controlo interno se encontram melhor preparados para actuar no mundo, na medida em que tendem a desenvolver mais esforços na realização, a estar mais atentos aos aspectos circundantes que lhes propicia informações úteis para actuações futuras, a atribuir maior valor às competências ou reforços de realização e a mostrarem-se mais resistentes a tentativas de influência.

<sup>(5)</sup> “A *Rand Corporation* apresenta-se como uma organização não governamental sem fins lucrativos, fundada em 1946 e com sede em países como os EUA, a Alemanha e o Reino Unido. Os seus objectivos associam-se à promoção da investigação e desenvolvimento em áreas tão amplas como seja, artes, política infantil, justiça social, educação, energia, ambiente, saúde, ciência, tecnologia, transportes e infra-estruturas, mercado de trabalho e política internacional. Apresentando especial preocupação com o bem-estar e a segurança mundial, desenvolve investigação com o propósito de oferecer apoio às entidades governamentais decisoras. No âmbito da educação, apresenta pareceres sobre temas centrais, como seja, a avaliação de reformas educativas, formação e desenvolvimento profissional, eficácia de iniciativas e programas educativos, currículos escolares, etc. Mais informações disponíveis através de <http://www.rand.org/about/history/>

crenças dos professores. Os itens introduzidos para analisar as crenças dos professores na sua eficácia eram constituídos pelas seguintes frases: item 1, “Quando a aprendizagem dos alunos está realmente mal, um professor não pode fazer muito porque a maior parte da motivação e desempenho do aluno depende de seu ambiente no lar”; item 2, “Se eu me empenhar realmente, consigo chegar até aos alunos mais difíceis ou desmotivados”, (Armor, Conroy-Oseguera, Cox, King, McDonnell, Pascal, Pauly & Zellman, 1976; cit. por Bzuneck, 2000).

Estes investigadores viriam a apresentar o conceito de eficácia dos professores, com base na perspectiva teórica de Rotter, definindo-o como a medida em que o professor acredita que pode, pela sua acção, exercer controlo sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos (Prieto-Navarro, 2002). Deste modo, os professores que discordassem com o primeiro item e concordassem com o segundo, indicavam confiança nas suas capacidades para suplantar a influência exercida por factores ambientais na aprendizagem dos alunos, evicenciando um *locus* de controlo interno, já respostas aos dois itens no sentido inverso, dariam provas de um *locus* de controlo externo.

Analisando os resultados, os investigadores constataram que o valor médio das respostas apresentadas pelos professores nesses dois itens (*teacher efficacy score*) se apresentava fortemente relacionado com as variações registadas nos desempenhos em leitura dos alunos, ainda que todos eles tivessem sido sujeito ao mesmo programa de promoção de competências (Tschannen- Moran & Hoy, 2001).

O seu trabalho é consensualmente considerado como pioneiro na investigação da auto-eficácia docente (Brouwers & Tomic, 2001; Bzuneck, 2000; Pinto, 2003; Prieto-Navarro, 2002; Tschannen- Moran & Hoy, 2001) sendo a partir dele que se desenvolvem todas as posteriores investigações realizadas no âmbito da eficácia dos professores.

Permanecendo na linha de investigação assente na perspectiva de Rotter, e sobretudo na tentativa de construir uma escala de medida com maior número de itens e melhor qualidade métrica, outros instrumentos foram posteriormente criados. Apresentam-se como exemplos mais relevantes, o *Teacher Locus of Control* desenvolvido em 1981 por Rose e Medway (1981, cit por Tschannen- Moran, Hoy & Hoy, 1998), o *Responsability for Student Achievement* de Guskey (1981, cit por Guskey, 1988) e aquela que viria a ser denominada de

*Webb Scale* desenvolvida por Ashton, Olejnik, Crocker e McAuliffe (1982, cit. por Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998).

Associados à perspectiva de Bandura, e baseando-se já na noção de auto-eficácia, considerando os seus elementos constituintes, expectativas de eficácia e expectativas de resultado, Gibson e Dembo desenvolvem em 1984, a *Teacher Self-efficacy Scale* (TES). Segundo Bzuneck (2000) é com o trabalho desenvolvido por estes autores, que se acabará por efectuar a transição entre as investigações desenvolvidas com base na perspectiva teórica de Rotter e aquelas que, posteriormente, se viriam a realizar com base na teoria social cognitiva de Bandura.

A TES foi criada com base em entrevistas realizadas a cerca de 90 professores e dentro dos seus iniciais 53 itens encontravam-se incluídos os dois itens criados para o questionário da Rand Corporation. Depois de várias análises métricas, a versão final do instrumento ficou reduzida a 16 itens organizados em 2 factores ou sub-escalas (Gibson & Dembo, 1984). O primeiro factor associa-se à expectativa de eficácia pessoal do professor (*personal teaching efficacy*) ou, mais especificamente, à crença de que este possui a capacidade para implementar as acções necessárias para levar o aluno a aprender (Pinto, 2003), tendo como exemplo o seguinte item “ Se um aluno tem um aproveitamento melhor do que o costume, muitas vezes é porque eu fiz um esforço suplementar” (da versão portuguesa da escala desenvolvida em 1991 por Neto, Barros & Barros, 1991). O segundo factor representa a crença do professor acerca da eficácia do ensino (*teaching efficacy*), ou à expectativa de atingir os resultados educativos desejados. Reflecte a medida em que os professores na sua capacidade para provocar mudanças nos alunos independentemente da influência exercida por outros factores externos, como seja, influências parentais, contextos familiares, condições de habitação e inteligência (Pinto, 2003). Exemplo deste factor é o seguinte item: “As horas passadas pelos alunos nas minhas aulas têm pouca influência em comparação com a influência exercida pelo ambiente familiar” (Neto, Barros & Barros, 1991).

Os estudos desenvolvidos por Gibson e Dembo (1984), basearam-se na observação micro-analítica da gestão das actividades de sala de aula realizada por professores com elevado sentido de auto-eficácia e por professores com reduzido sentido de auto-eficácia (distinguidos pela pontuação apresentada nos scores da TES). Concluíram que os

professores do primeiro grupo dedicavam mais tempo lectivo às actividades académicas, facultavam aos alunos com dificuldades o apoio e orientação necessários para atingirem os resultados esperados, proporcionavam aos alunos maior oportunidades para experienciar sucesso, acreditavam que os alunos mais difíceis podiam ser igualmente ensinados se eles próprios utilizassem as adequadas estratégias de ensino-aprendizagem e se lhes dedicassem um investimento extra e que podiam promover um maior envolvimento das famílias nos processos educativos das crianças. Em oposição, os professores com reduzido sentido de eficácia gastavam mais tempo em actividades não-académicas, sobretudo relacionadas com a manutenção da disciplina e a transição entre tarefas, desinvestiam mais rapidamente nos alunos que não apresentavam resultados positivos imediatos, teciam mais comentários críticos e enfatizavam mais os erros dos alunos, acreditavam que os professores pouco podiam fazer perante alunos desmotivados, e que face à falta de suporte, investimento e valorização escolar por parte de famílias e meio sócio-cultural circundante, a capacidade do professor para promover um adequado desenvolvimento intelectual dos alunos se encontrava seriamente limitada.

Desde a sua criação, a TES tem-se apresentado como o instrumento mais utilizado na análise da eficácia docente (Kieffer & Henson, 2000; Pinto, 2003; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Um estudo desenvolvido por Ross (1998) no final da década de 90, permitiu constatar que até então mais de metade dos trabalhos publicados no campo da auto-eficácia de professores indicavam a TES, ou adaptações da mesma, como o instrumento utilizado. Contudo, a mesma tem vindo a ser frequentemente referida como possuindo várias inconsistências na saturação dos itens na estrutura factorial proposta (Guskey & Passaro, 1994; Pinto, 2003; Soodak & Podell, 1996), bem como, desfavoráveis flutuações na consistência interna dos mesmos, sobretudo associadas ao segundo factor (Henson, 2001), o que leva alguns autores a considerá-la como uma escala psicometricamente pouco potente.

Além da TES de Gibson e Dembo, Tschannen- Moran, Hoy e Hoy (1998) indicam ainda um conjunto de outros questionários de avaliação da auto-eficácia de professores igualmente desenvolvido com base na perspectiva teórica de Bandura, o *Ahston Vignettes* de Aston, Burh e Crocker (1984, cit por Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998), o *Science Teaching Efficacy Belief Instrument* de Riggs e Enochs (Riggs, 1991), o *Sources of Self-efficacy Inventory* desenvolvido por Robin e Henson em 1999 (Kieffer & Henson, 2000) permitindo este último, não apenas medir o nível de auto-eficácia dos professores, mas

igualmente identificar as várias fontes de informação consideradas. O próprio Bandura, debruçou a sua atenção sobre a auto-eficácia dos professores, tendo criado no início da década de 90 uma escala de avaliação da auto-eficácia docente, a *Teacher Self-efficacy Scale* (Bandura, 1990).

Segundo Hoy e Spero (2005), este instrumento aparece como tentativa do autor em fornecer uma perspectiva mais holística e multifacetada à avaliação da eficácia do professor, na medida em que Bandura (1997) considera que os instrumentos que até então se utilizavam apresentavam uma perspectiva demasiado generalista, defendendo que “*the assessment of teacher’s perceived self-efficacy should be broadened to gauge its multifaceted nature, ... teacher’s sense of efficacy is not necessary uniform across different (tasks or) subjects*” (p. 243).

A escala constituía-se de 30 itens agrupados segundo sete sub-escalas associadas a aspectos tão distintos como seja, a eficácia instrucional, a manutenção da disciplina, o processo de tomada de decisão, a promoção do envolvimento parental e da comunidade, o estabelecimento de um positivo clima escolar.

Com forte presença no campo da investigação desenvolvida sobre a auto-eficácia dos professores, Tschannen-Moran e Hoy (2001) vêm posteriormente afirmar que, apesar do instrumento proposto por Bandura (1990) contemplar vários domínios de actuação docentes, um seminário desenvolvido pelas autores com professores, formadores de professores e investigadores em programa doutoral na Universidade Estadual de Ohio, permitiu concluir que alguns dos itens presentes nas subescalas de Bandura não reflectiam adequadamente as tarefas típicas da vida diária de um professor.

Foi efectivamente desse seminário e com base na análise efectuada aos itens constituintes da escala de Bandura, que surge a *Ohio State Teacher Efficacy Scale*. Esta incluía 23 itens dos 30 da escala de Bandura e 19 novos itens introduzidos, num total de 52 itens. Na sequência de estudos e análises desenvolvidas, o número de itens foi reduzido para 24, na *long-form* e para 12 na *short-form*. As sete dimensões apresentadas por Bandura foram, neste instrumento, substituídas por três novas dimensões: eficácia nas estratégias instrucionais, eficácia na gestão da sala de aula e eficácia no envolvimento dos alunos, referindo-se estas dimensões apenas ao trabalho realizado pelo professor em sala de aula.

Pela análise das dimensões identificadas nos vários instrumentos desenvolvidos para avaliar a auto-eficácia docente, constata-se que mais uma vez, permanece acessa a dicotomia geral/específico. Tal como acontece com o conceito geral de auto-eficácia, também no âmbito da auto-eficácia dos professores, surgem divergências entre o grau de especificidade ou a generalidade do conceito relativamente ao domínio de actuação.

Ainda que para uma larga maioria de autores seja inegável a ideia que de o trabalho docentes se apresenta demasiado complexo para ser considerado apenas de modo global, devendo por conseguinte, serem distinguidas, sob uma perspectiva multidimensional, as diferentes esferas de actuação que compõem o trabalho docente (Bandura, 1990; 1997; Brouwers & Tomic, 2001; Ross & Gray, 2006; Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998; Tschannen-Moran & Hoy, 2001) as dificuldades surgem, explicitamente na identificação e partição dessas dimensões.

No início da década de 90, Cherniss (1993) defende que na análise da auto-eficácia dos professores deverão ter em consideração distintamente três domínios de actuação: domínio da tarefa, o qual engloba todos os aspectos técnicos associados ao papel de professor, as actividades que este é chamado a desenvolver, como seja, preparar lições, dar aulas, atribuir notas, registar falta, presenciar reuniões; o domínio interpessoal, o qual se associa aos aspectos relacionais da profissão, decorrentes das interações estabelecidas com colegas, alunos, pais, superiores e outros elementos da escola; e domínio organizacional, englobando todos os aspectos institucionais, como seja as políticas de actuação, regras e regulamentos.

Pelo trabalho desenvolvido com professores e directores de estabelecimentos escolares, Imants e De Brabander (1996) vêm assumir uma posição semelhante, distinguindo assim dois tipos de eficácia docente, a eficácia profissional e eficácia organizacional. A primeira estaria associada ao sentimento de que se é capaz de realizar as tarefas inerentes ao cargo de professor em exercício numa dada instituição, ligando-se sobretudo às actividades dirigidas aos alunos; a segunda diria respeito à percepção de que se pode influenciar os outros actores da organização num sentido positivo, estado pois relacionada com as tarefas orientadas para os colegas ou para a escola enquanto contexto de aprendizagem.

Tornando ainda mais remota a possibilidade de se definirem áreas ou domínios específicos na auto-eficácia dos professores, Ross, Cousins & Gadalla (1996) vêm no mesmo ano apresentar estudos que provam que a eficácia do professor se revela distinta, não apenas em diferentes tarefas, mas igualmente considerando as várias disciplinas leccionadas, a matéria leccionada e a turma em que esta é leccionada.

Segundo Pinto (2003), a maioria dos instrumentos desenvolvidos possuem como característica comum o facto da eficácia dos professores ser considerada em termos das actividades desenvolvidas em sala de aula para o ensino-aprendizagem dos alunos, no entanto, a actividade profissional docente não se resume a este aspecto, havendo pois conveniência em estudar esta variável de modo mais discriminativo.

Considerando que mesmo dentro de uma mesma área de actuação, como seja a actividade instrucional, um professor poderá ter um elevado sentido de eficácia na execução de uma determinada tarefa e um reduzido sentido de eficácia face a outra, Brouwers e Tomic (2001) vêm defender que objectivar o sentido de auto-eficácia dos professores traz sérios problemas. *“For exemple, teachers may feel themselves quite competent at drafting a test to assess their student’s progress, but, at the same time, they may doubt their abilities to maintain an orderly learning environment”* (p.435). Desta forma, os autores acabam por reduzir a análise do conceito de auto-eficácia a domínios específicos tentando definir no interior destes as várias tarefas com que os professores se deparam. É deles a *Interpersonnal Self-efficacy Scale*, instrumento publicado em 2001 e destinado a avaliar especificamente o sentido de auto-eficácia docente no domínio das relações interpessoais. Neste, os autores distinguem três dimensões, uma associada aos alunos, outra associada aos colegas, e uma terceira ligada à coordenação ou órgãos de gestão da escola. Os resultados encontrados, permitiram constatar que os os professores apresentavam crenças de auto-eficácia distintas nas três dimensões consideradas, o que veio suportar o pressuposto defendido pelos autores de que um modelo distintivo das várias dimensões que compõem os vários domínios de actuação docente se apresenta mais adequado do que um modelo unitário ou multidimensional na análise da auto-eficácia.

Ainda que não negando a complexidade e a multidimensionalidade que compõe o trabalho docente, outros investigadores com trabalhos desenvolvidos numa fase posterior, especificamente Schwarzer e Schmitz (2004), têm vindo a considerar e a avaliar o sentido

geral de auto-eficácia dos professores, um constructo genérico e decorrente da abstracção efectuada pelo docente de qualidade do seu desempenho e dos resultados alcançados ao longo do exercício da sua profissão.

Foi inicialmente apresentada em 2000, a *Teacher's General Efficacy Scale* (Schmitz & Schwarzer, 2000). Correndo o risco de parecer uma antagónica, os autores identificaram nesta quatro dimensões que entenderam assumir especial importância no trabalho dos professores: (a) realização profissional; (b) desenvolvimento de competências no trabalho; (c) interacções sociais com alunos, pais e colegas, e (d) reacção ao stress no trabalho.

Os resultados encontrados na aplicação desta escala a cerca de 300 professores, vieram fornecer suporte a duas importantes conclusões; em primeiro lugar, que o trabalho dos professores é efectivamente constituído por um complexo composto de tarefas distintas, para as quais apresentam crenças de auto-eficácia igualmente distintas; e, em segundo lugar, que apesar disso, é possível (e necessário) para o professor construir uma percepção geral da sua capacidade para actuar eficazmente/ineficazmente na sua profissão e agir em concordância com ela.

Sob uma esta perspectiva, apresentavam-se já os trabalhos desenvolvidos em 1996 por Ross, Cousins e Gadalla (1996), onde os autores entendem a eficácia do professor como uma disposição global, transversal às condicionantes do ensino e às várias tarefas que o professor é chamado a desempenhar. No entanto, estes autores não negam as variações apresentadas no sentido de auto-eficácia do professores considerando as diferentes dimensões da actuação docente, mas referem-se a estas como *within-teacher variation*.

Também Prieto-Navarro (2002), pelo trabalho desenvolvido com professores espanhóis, defende a existência de alguma generalidade no sentido de auto-eficácia dos professores, na medida em que verificaram os docentes tendem a apresentar uma certa coerência entre as várias expectativas de eficácia assumidas em relação a diferentes tarefas docentes.

Ainda que defendendo uma perspectiva multidimensional da auto-eficácia docente, Tschannen-Moran, Hoy e Hoy (1998) introduzem uma característica ou processo subjacente à constituição de crenças de auto-eficácia que apresenta poderes explicativas da coerência

encontrada por Prieto-Navarro, ao referir-se ao conceito de **transferência**. Segundo as autoras, “*one difficult unresolved issues surrounding teacher efficacy is the issue of transfer. To what extent does efficacy in one context subject or area transfer to other situations?*” (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998, p.231). Em trabalhos posteriores, estas autoras começam a concordam com a dificuldade em estabelecer o quanto as crenças de auto-eficácia do professor se revelam específicas em relação a diferentes situações ou contextos, passando a indicar que provavelmente estas serão antes transferíveis a diferentes domínios (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Ainda que distintas, as posições anteriormente indicadas não se revelam inconciliáveis, encontrando-se mesmo fortes vantagens num entendimento complementar das visões propostas. Se é verdade que em áreas distintas, como sejam as actividades de ensino-aprendizagem em sala de aula, o trabalho desenvolvido com encarregados de educação e as tarefas a realizar em cooperação com colegas, os professores podem experienciar níveis distintos de auto-eficácia, é igualmente inegável que quando novas tarefas lhes são propostas, ou quando lhes falta experiência para as desenvolver, os professores sentem necessidade de recorrer, e recorrem mesmo, a um sentido de eficácia mais geral, constituído por generalizações acumuladas na vivência da profissão e dotado de um certa estabilidade, para prever as suas possibilidades de sucesso. A esse conjunto relativamente estável de crenças nucleares acerca das suas aptidões Ross (1998) chamou em 1998 de “*core beliefs*”, sendo estas perturbadas apenas por situações ou alterações (profissionais) realmente intensas.

Neste sentido, Pajares (1992) havia já referido que as crenças de auto-eficácia dos professores, genéricas ou mais específicas, tendem a formar-se cedo na profissão e a auto-perpetuar-se, perseverando mesmo face a informações contraditórias. Quanto mais cedo se formam mais resistentes se apresentam face à mudança, sendo as crenças adquiridas mais recentemente aquelas que maior vulnerabilidade apresentam. É efectivamente pela maior plasticidade das crenças de auto-eficácia recém-formadas que Tschannen-Moran, Hoy e Hoy (1998) defendem que se revela importante promover nos professores, longo no início da carreira elevados sentidos de auto-eficácia.

Considerando os autores anteriormente referidos, e ressaltando que estes se apresentam como um conjunto relativamente reduzidos da amplitude de teóricos e

investigadores com trabalhos desenvolvidos no âmbito da auto-eficácia de professores, sente-se necessidade de concordar com Tschannen-Moran e Hoy (2001) quando as autoras afirmam que “*Teacher efficacy is a simple idea with a significant implications*” (p. 783).

Na verdade, vários têm sido os estudos desenvolvidos sobre a auto-eficácia docente onde são analisadas as relações entre esta e aspectos tão distintos do processo ensino-aprendizagem como seja (i) a motivação dos alunos, a sua auto-estima, desempenho ou rendimento académico, o comportamento em sala de aula e mesmo o próprio sentido de eficácia dos seus alunos (Anderson, Greene & Loewen, 1988; Borton, 1991; Cheung & Cheng, 1997; Hoy & Woolfolk, 1993; Moore & Esselman, 1992; Newman, Rutter & Smith, 1989, cit. por Prieto-Navarro, 2002; Ross, 1998; Tornaki & Podell, 2005); (ii) os comportamentos e atitudes do professor, associando-se assim a estratégias de gestão da sala de aula e clima educativo (Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990), à adopção de práticas e metodologias inovadoras (Fuchs, Fuchs & Bishop, 1992; Ross, 1995; Smylie, 1998; Stein & Wang, 1988, cit. por Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2002), à integração educativa de tecnologias (Albion, 1999; Fanklin, Turner, Kariuki & Duran, 2002; Pratt, 2002; Piper, 2003; Wang & Ertmer, 2003), (iii) características pessoais dos professores, como género ou idade (Riggs, 1991; Ross, 1994; Tschannen-Moran & Hoy, 2007); (iv) factores associados à própria profissão, como o nível de ensino que lecciona (Greenwood, Olejnik & Parkay, 1990), o grupo disciplinar (Tschannen-Moran & Hoy, 2002), os anos de docência ou estágio na carreira (Chester & Beaudin, 1996; Hoy & Woolfolk, 1990; Hoy & Spero, 2005; Pigge & Marso, 1993; Tschannen-Moran & Hoy, 2002; 2007), tendo também sido analisada a relação estabelecida entre auto-eficácia e stress ocupacional (Chwalisz, Altmaier & Russel, 1992; Schwarzer, Schmitz & Tang, 2000), o *burnout* experienciado (Bliss & Finneran, 1991; Friedman 2003) e o nível de absentismo (Imants, 1995; Gaziel, 2004); e (v) os factores organizacionais das instituições escolares, o clima ou cultura escolar (Sottile, Cárter, Murphy, 2002), a eficácia da escola (Hoy & Woolfolk, 1993) e o estilo de liderança assumido na instituição (Ross & Gray, 2006).

Verifica-se, no entanto, que a preocupação das investigações liga-se mais a análise dos efeitos e das relações decorrentes de favoráveis ou desfavoráveis sentidos de eficácia docentes em aspectos referentes aos próprios professores, aos alunos ou às instituições escolares, do que efectivamente em perceber se os docentes vivem o dia-a-dia da profissão com base em positivas crenças de auto-eficácia. Escassos são os estudos que assumem como

objecto único ou último, a avaliação e a análise do quanto os professores se percebem como eficazes no exercício da docência.

Algumas investigações apresentam, contudo, alguns indicadores que permitem analisar a qualidade do sentido de auto-eficácia vivenciado pelos professores. O trabalho desenvolvido com 251 professores do ensino elementar israelita, Somech e Drach-Zahavy (2000), utilizando uma escala tipo likert de 5 pontos, encontravam um valor médio de auto-eficácia de 4.08, indicativo de um favorável sentido de auto-eficácia. Trabalhando com 183 professores em serviço nas escolas norte-americanas, Tschannen-Moran e Hoy (2001) encontraram um valor médio de 7.1, escala de resposta com 9 pontos na *Ohio Teacher Self-efficacy scale*. Aplicando a *Teacher Interpersonal Self-efficacy Scale* com professores holandeses, Brouwers e Tomic (2001) encontravam no mesmo ano resultados menos favoráveis, com valores médios não muito superiores a 3 numa escala variante entre 1 e 6 pontos. Em 2004, e com base na *Teacher's General Efficacy Scale*, Schwarzer, Garcia, Llorens, Salanova e Cifre (2004) encontraram valores médios de auto-eficácia nos professores espanhóis de 3.9 numa escala de resposta de 6 pontos. Já em 2006, Caprara, Barbaranelli, Steca e Maloni numa investigação realizada com professores italianos, utilizaram uma escala de auto-eficácia docente com opções de resposta de 7 pontos, tendo descoberto nos 5 itens que constituem o instrumento, valores médios entre 3.64 e 4.80 pontos.

Constata-se assim que, independentemente do país e, conseqüentemente, da realidade educativa onde leccionam, os professores tendem a manifestar sentidos de auto-eficácia que estando longe de se apresentarem reduzidos, revelam contudo variações no modo como se aproximam do desejavelmente elevado sentido de auto-eficácia docente (variações essas que certamente não serão indiferentes ao facto das investigações terem sido desenvolvidas com base em instrumentos distintos).

## 2.2) Satisfação Profissional

### Definição do Conceito

Ainda que nos anos 30, se comece a encontrar referência na literatura ao conceito de satisfação profissional, a mesma passou a ser alvo da atenção dos teóricos, sobretudo do campo do comportamento organizacional, a partir do período que sucedeu a 2ª Guerra Mundial, na medida em que o conceito começa então a ser entendido como elemento preponderante no binómio explicativo da relação entre produtividade das instituições e realização pessoal dos seus elementos (Silva, 1998).

Apesar da relativa longevidade do conceito, a satisfação profissional ou satisfação no trabalho aparece na literatura como um termo nubloso, não havendo uma definição consensualmente aceite e partilhada entre os investigadores. É possível encontrar, por essa escassez de clareza conceptual, numerosas e variadas definições de satisfação profissional, aparecendo muitas destas associadas mais à descrição de características ou identificação de consequências, do que efectivamente à real definição do termo. Os autores que tentam definir satisfação profissional acabam por associá-la a construtos psicológicos tão distintos como são as necessidades, expectativas, valores e atitudes, sendo quase tão numerosas as definições quanto os autores que sobre esta debruçaram a sua atenção.

Incrementando dificuldades, a satisfação (profissional) é com frequência confundida com o conceito de motivação, sobretudo no que respeita às perspectivas teóricas que lhe servem de quadro explicativo. Consequentemente, surge necessidade de distinguir os conceitos. Entende-se motivação como motor do comportamento humano a razão que o faz mover em determinada direcção, e a satisfação como uma das consequências possíveis da actuação humana. Assim, a primeira antecede a acção enquanto a segunda tende, desejavelmente, a sucedê-la.

Pela análise do comportamento dos sujeitos em contexto laboral, Schaffer (1953) vem associar a satisfação profissional ao saciar de necessidades humanas, referindo que a satisfação no trabalho tende a variar em função do índice de necessidades individuais que podendo ser satisfeitas no exercício da profissão se apresentem efectivamente satisfeitas.

Associando antes a satisfação profissional a valores, Locke (1969) define-a como *“the pleasurable emotional state resulting from the appraisal of one’s job as achieving or facilitating the achievement of one’s job values”* (p.316).

Por sua vez, Lawler (1973) vem ligar o conceito de satisfação profissional à realização de expectativas, afirmando que a satisfação profissional é determinada pela diferença entre aquilo que um sujeito entende que deveria oferecer do seu trabalho e aquilo que efectivamente recebe, estabelecendo assim uma relação tangente entre satisfação e recompensa, defendendo que a satisfação/insatisfação seria resultante da comparação entre o esperado com o conseguido.

Posteriormente, Orgon (1990) vem associar o conceito de satisfação profissional a atitudes, indicando que a satisfação profissional se relaciona com as atitudes positivas detidas por um sujeito relativamente aos vários aspectos específicos do trabalho desempenhado.

No final da década de 90, Spector (1997), num tom simplificador, define satisfação profissional como *“the degree to which people like their jobs. (...) is simply how people feel about their jobs and different aspects of their jobs”* (p.2). Desta forma, o autor distingue na satisfação profissional, uma apreciação global ou unitária da profissão de uma constelação multidimensional ou composta pela apreciação dos vários aspectos relativos à profissão. A primeira permite avaliar os efeitos da satisfação/insatisfação profissional em relação a variáveis como o esforço ou performance. A segunda fornece indicadores relativamente aos diferentes constituintes da profissão que se revelam como fonte de satisfação e de insatisfação ou, noutro sentido, analisa os efeitos que diferentes aspectos da profissão exercem sobre os sujeitos.

Independentemente da formulação apresentada como definição, um aspecto parece ser aceite de forma consensual pelos investigadores na área, aspecto esse que se prende com a necessidade de considerar e analisar a satisfação profissional como um contrato multidimensional (ver por exemplo, Evans, 1998; Furnham, 2005; Locke, 1969; Sharma & Jyoti, 2006).

## **Antecedentes E Efeitos Da Satisfação Profissional**

Definindo antecedentes como variáveis que exercem influência ou originam um dado fenómeno, podendo desta forma ser apontados como possíveis causas do mesmo, e efeitos como os resultados ou produtos originados por uma dada acção ou fenómeno, indicam-se de seguida os factores que se apresentam tanto como promotores como consequentes à satisfação profissional.

Robbins (1996) refere-se aos factores associados à promoção da satisfação profissional organizando-os em categorias, as quais se prende com (i) competências e tarefas, defendendo que para promover satisfação nos trabalhadores o seu trabalho deverá ser variado e mentalmente desafiante; (ii) atribuição de recompensas, devendo esta marcar-se pela equidade, justiça e transparência; (iii) condições físicas de trabalho, as quais deverão proporcionar conforto e segurança; (iv) relacionamento interpessoal, o qual se deve pautar por positivas interações formais e informais no contexto de trabalho; e (v) relação entre a natureza do trabalho desenvolvido e as características de personalidade do sujeito.

Também Spector (1997) organiza as variáveis antecedentes da satisfação profissional em categorias, preferindo contudo distinguir apenas duas, as quais indica actuarem conjuntamente na influência exercida sobre a satisfação profissional. A primeira categoria seria formada pelos factores ambientais ou contextuais do trabalho, como seja, o ambiente de trabalho em si, a rotina e regras estabelecidas, os turnos e horários, as ferramentas e materiais disponíveis, a natureza das tarefas, as relações interpessoais, o sistema de recompensas e as remunerações. A segunda encontrava-se associada aos aspectos pessoais do indivíduo, às características individuais que inevitavelmente os sujeitos trazem consigo para o local de trabalho; encontram-se aí incluídas as características da personalidade e as experiências anteriores do indivíduo.

Trabalhando com base na realidade nacional, Silva (1998) propõe um modelo, designado por modelo composto para análise da satisfação no trabalho, segundo o qual a satisfação no trabalho é determinada por um conjunto relativamente extenso de variáveis ou antecedentes. Num sentido oposto ao referido por Spector, Silva não distingue aspectos intrínsecos ao sujeitos dos factores ambientais relativos ao trabalho em si, mas conjuga-os

referindo-se sempre à forma como o sujeito, enquanto ser subjectivo, percepção e considera os aspectos envolventes. Refere-se assim a:

- crenças e valores sobre o trabalho, como seja a variedade, identidade e significado da tarefa, autonomia e desenvolvimento;
- controlo percebido sobre o trabalho, associado ao grau de influência ou à capacidade de regular individualmente o trabalho exercido;
- norma subjectiva, a qual se traduz na pressão socialmente exercida para um indivíduo sentir ou não satisfação no trabalho,
- emoções sobre o trabalho, referindo as oito emoções básicas apontadas por Parkinson (1994, cit. por Silva, 1998): a tristeza, o medo, o ânimo, o incómodo, a actividade, a felicidade e o interesse. Estas resultariam de avaliações valorativas efectuadas pelo sujeitos e conteriam sempre tendências implícitas de acção;
- estatuto social no trabalho, sendo entendido em duas vertentes, o estatuto social auto-atribuído e o estatuto social hetero-atribuído, devendo haver alguma concordância entre cada um destes e entre estes e as aspirações do sujeito;
- importância do trabalho, sendo a satisfação profissional do sujeito tão mais insignificante quanto menor for a importância atribuída à esfera profissional;
- privação relativa, a qual se associa a um sentimento de injustiça decorrente de uma desfavorável comparação entre o investimento e os ganhos do próprio e o investimento e os ganhos conseguidos por outros semelhantes. A esta aparecem associados aspectos como seja a antiguidade na instituição, a função exercida, a categoria profissional, os privilégios e o nível de remuneração;
- expectativas profissionais, associada aos desejos e aspirações do sujeito no campo profissional, como sejam a expectativas de promoção ou de mudança na categoria profissional;
- identidades profissionais, distinguindo o autor três tipos de identidades, uma associada ao grupo profissional, outra ligada ao departamento/grupo e uma terceira relacionada com a instituição.

Em relação aos efeitos ou produtos da satisfação profissional, um dos aspectos que mais frequentemente se encontra referido é a performance no trabalho, ainda que o tempo tenha permitido constatar que a associação entre ambas está longe de ser perfeita. Numa meta-análise desenvolvida em 1985, com base em 74 estudos correlacionais desenvolvidos para análise da relação estabelecida entre satisfação e performance, Iaffaldano e Muchinsky

(1985) encontraram uma correlação média de 0.15, indicativa de uma relação ténue ainda que positiva entre os dois construtos. Com o desenvolvimento da investigação na área, a tendência dos resultados veio a apresentar fortes inconsistências (Argyle, 1989), tendo as correlações encontradas em vários estudos apresentado diferentes níveis de intensidade (ver por exemplo Wrigth, Cropanzano & Bonett, 2007 e Christen, Iyer & Soberman, 2006, onde se encontram, respectivamente, correlações de 0.36 e 0.09). Referindo-se à relação satisfação-performance, Tietjen e Myers(1998) atestam que mais do que influenciar o desempenho ou a produtividade dos trabalhadores, a satisfação profissional aumenta a qualidade do trabalho produzido ao mesmo tempo que estimula a confiança e a lealdade à organização.

Spector (1997) menciona ainda outros aspectos decorrente da satisfação profissional, indicando: os comportamentos de cidadania na organização (os quais se expressam em condutas altruístas, na pontualidade, na disponibilidade para ajudar os outros, na elaboração de sugestões com vista a promover melhorias no local de trabalho); a redução dos níveis de absentismo e despedimento; os índices de stress e burnout, o bem-estar físico e psicológico dos sujeitos; e a satisfação com a vida. Estes últimos aspectos tornam-se ainda mais compreensíveis se considerarmos o crescente espaço temporal que a esfera profissional ocupa na vida dos sujeitos sobretudo na sequência da flexibilidade de horários e da diversificação das tarefas profissionais passíveis de realizar *on-line*, factos que conduziram à integração do trabalho no espaço pessoal e familiar.

Outra variável que assume especial relevo na análise dos efeitos da satisfação profissional dos sujeitos é a motivação. Esta é frequentemente apontada, como factor preditor e simultaneamente como factor consequente da satisfação profissional, encontrando-se vários estudos que confirmam a forte relação entre os conceitos (Anderson, & Iwanicki, 1984; Egan, Yang & Barlett, 2004; Eskildsen, Kristensen & Westlund, 2004; Igalens, & Roussel, 1999; Mertler, 2002; Tietjen & Myers, 1998; Timmreck, 2001), relação esta que se tem mantido estável ao longo do tempo.

Independentemente dos efeitos que sejam considerados, revela-se importante ressaltar que tal como refere Silva (1998), os efeitos que a satisfação profissional exerce no sujeito são sempre determinados pela importância que para este o trabalho assume, ou seja, todo e qualquer produto decorrente da satisfação profissional (tal como ela mesma) é sempre relativizado pela valorização efectuada pelo sujeito em causa.

## **Uma Teoria Da Satisfação Profissional: Os Dois Factores De Herzberg**

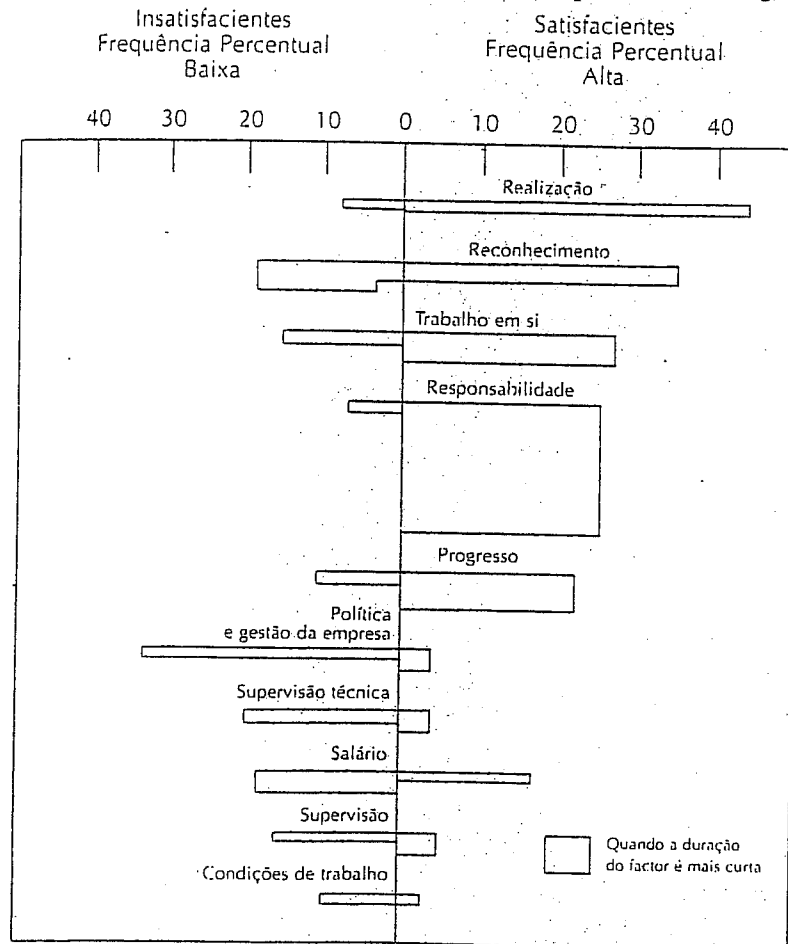
Frederick Herzberg é consensualmente referido como sendo o primeiro autor a apresentar um campo teórico explicativo da satisfação profissional (Evans, 1998; Furnham, 2005; Orgon, 1990; Spector, 1997; Trbulho, 1999, Trigo-Santos, 1996). Ainda que outras teorias, especificamente as associadas à motivação humana, apresentem pressupostos, princípios e definições que contribuam positivamente para a compreensão dos mecanismos subjacentes à satisfação, apenas Herzberg apresenta uma perspectiva teórica que em particular se refere à satisfação profissional.

A sua teoria, baseou-se num estudo desenvolvido em 1959, com 200 engenheiros e contabilistas de nove empresas da região de Pittsburg. A estes foi pedido que relatassem momentos em que se sentiram excepcionalmente bem e excepcionalmente mal no exercício da sua profissão. Na análise das respostas, o autor constatou que quando os sujeitos referiam factores de satisfação esboçavam respostas distintas das apresentadas quando enumeravam factores de insatisfação. Herzberg formulou assim a Teoria dos dois factores ou Teoria dual, a qual postula que as pessoas possuem dois grupos de necessidades independentes que actuam de forma diferenciada na promoção da satisfação.

Um primeiro conjunto de necessidades apareciam associadas a factores motivadores (*motivator factors*), e obedeceriam a uma dinâmica de crescimento conduzindo, a longo prazo, à satisfação e à felicidade.

Já um segundo conjunto de necessidades relacionar-se-iam com factores contextuais (*hygiene factors*), e seguiriam a dinâmica do evitamento da dor e conduziriam, a curto prazo, ao alívio da insatisfação e da infelicidade (Herzberg, 1968, cit. por Herzberg, 1996). Assim sendo, a satisfação e a insatisfação dependeriam de dois conjunto de factores distintos

**Figura 4:** Factores motivadores e factores contextuais (adaptado de Herzberg, 1996).



Como se encontra representado na Figura 4, factores motivadores ou “satisfacientes” (Herzberg, 1996) como seja, a realização, o reconhecimento, a responsabilidade, o trabalho em si, a possibilidade de crescimento e de desenvolvimento na carreira aparecem intrinsecamente associados à satisfação laboral, estando na origem de sentimentos positivos em relação ao trabalho. Do mesmo modo, factores contextuais ou “insatisfacientes” (Herzberg, 1996), especificamente, o salário, a supervisão, as políticas da empresa e de gestão, as relações institucionais, as condições de trabalho e a estabilidade/segurança, poderiam ser explicativos da insatisfação profissional. Estes últimos são indicados pelo autor como apresentando poderes muito limitados no que refere à sua capacidade de influenciar positivamente o comportamento e o investimento dos empregados.

Constata-se que, para Herzberg, a satisfação e insatisfação profissional aparecem como decorrentes de dois processos distintos que em si mesmos dependem de factores igualmente diferentes. Se certos factores contextuais ou de natureza sócio-política, como sejam as condições de trabalho, as relações institucionais ou o salário forem realizados de forma óptima, tenderão a evitar a insatisfação mas não garantem por si só a satisfação.

Como refere o próprio autor, a ideia de que “se não é satisfatório, então é insatisfatório” não pode ser tido como verdadeira na análise dos comportamentos dos sujeitos em contexto laboral (Herzberg, 1989); o contrário de satisfação não seria a insatisfação mas antes a não-satisfação, do mesmo modo que o oposto de insatisfação não seria a satisfação mas não-insatisfação (Evans, 1998). O modelo teórico proposto por Herzberg surgiu assim em total contradição com a tradicional teoria unifactorial da satisfação, segundo a qual, um qualquer factor poderia ser simultaneamente fonte de satisfação ou de descontentamento profissional (Trigo-Santos, 1996).

Apesar de Herzberg não ter utilizado professores como amostra nas suas investigações (e considerando a classe docente como o objecto de estudo do presente trabalho), estudos posteriores vieram confirmar a aplicabilidade da sua teoria no grupo profissional docente. Em 1967, Sergiovanni (1967, cit. por Trigo-Santos, 1996), trabalhando com professores americanos encontrou tendências nos resultados que corroboravam o defendido por Herzberg, ou seja, a satisfação dos professores derivada de factores relacionados com a docência em si e o seu descontentamento decorria sobretudo das condições socio-políticas de trabalho.

Investigações posteriormente realizadas em vários países, têm apresentado a mesma tendência nos resultados ainda que por vezes não sigam de forma perfeita o modelo intrínseco/contextual proposto pelo autor (Bellot & Tutor, 1990; Caprara, Barbaranelli, Steca & Maloni, 2006; Dinham & Scott, 2000; Hean & Garrett, 2001; Leach & Westbrook, 2000; Moreno 1995; Somech & Drach-Zahavy, 2000; Trábulho, 1999; Zembylas & Papanastasiou, 2006).

Em Portugal, um estudo desenvolvido por Cordeiro-Alves (1994) sobre a (in)satisfação profissional de professores efectivos do ensino secundário do distrito de Bragança, permitiu confirmar a aplicabilidade da perspectiva de Herzberg na análise da satisfação profissional de elementos da classe docente nacional. O autor concluiu que a percepção pessoal da satisfação aparecia associada a factores psicopedagógicos, como seja, o gosto de ser professor e a realização profissional, enquanto que a insatisfação era fundamentada por factores sociopolíticos, a designar, reconhecimento social da profissão e recompensas salariais.

No trabalho desenvolvido em 2000 com professores portugueses, Seco (2000) constatou, de forma semelhante, que eram os aspectos intrínsecos ao trabalho (o interesse, investimento e sentido de responsabilidade), que comparativamente aos factores extrínsecos (salário ou promoções, recompensas pessoais, condições físicas de trabalho, relacionamento com os colegas e com os órgãos de gestão) exerciam maior influência na satisfação profissional docente.

Mais recentemente, Pedro & Peixoto (2006) encontraram resultados próximos aos anteriormente indicados. Dos vários factores considerados (trabalho com alunos, dimensão socio-política, relações interpessoais/institucionais, estabilidade e realização pessoal), foi a dimensão sócio-política do trabalho docente aquela que aparecia associada ao descontentamento, sendo que os maiores de índices satisfação profissional apareciam relacionados com o trabalho com os alunos e com as relações interpessoais e institucionais estabelecidas no espaço escolar.

Ainda que se defenda a validade e utilidade da teoria de Herzberg na compreensão dos mecanismos e factores subjacentes à satisfação profissional dos sujeitos, convém realçar algumas limitações na sua aplicabilidade. Em primeiro lugar, o trabalho do autor foi desenvolvido com base na realidade empresarial norte-americana, sendo obviamente circunscrita pelas particularidades históricas, culturais e sociais e económicas desse país. Em segundo lugar, esta teoria inclui nas perspectivas teóricas da motivação e satisfação humana categorizadas por Locke (1976) como teorias de conteúdo ou *need-based approach*<sup>6</sup>, pelo facto de se debruçarem sobre os factores que orientam o comportamento (tentando responder

---

<sup>6</sup> Nestas incluem-se também a teoria hierárquica das necessidades de Maslow e a Teoria de McClelland (Locke, 1976). A primeira postula que a motivação/satisfação dos indivíduos é determinada pela realização de cinco níveis de necessidades básicas comuns a todos os sujeitos: necessidades fisiológicas, necessidade de segurança (protecção, estabilidade), necessidade de amor ou pertença (afeição, aceitação pessoal), necessidade de estima ou reconhecimento (prestígio, reputação, estatuto) e necessidade de auto-realização (sucesso, realização, ambições, talentos pessoais). Estas estariam organizadas de forma hierárquica, sendo que o ser humano apenas procurava satisfazer as necessidades de ordem secundária (como a auto-realização) depois de satisfeitas as necessidades de ordem primária, como seja, as necessidades fisiológicas ou de segurança (Maslow, 1989).

A teoria de McClelland defende que os seres humanos são governados por três ordens de necessidades: necessidade de realização (*achievement*), necessidade de afiliação (*affiliation*) e necessidade de poder. A primeira liga-se ao desejo de agir em excelência, e promove o esforço e o empenho. A segunda associa-se ao desejo de exercer influência e controlo sobre outros. A terceira diz respeito à necessidade de estabelecer relações afectivas com terceiros. Estas são resistentes à mudança e tendem a manter-se presentes ao longo da vida, podendo os sujeitos apresentar maiores ou menores níveis de necessidades, sendo distinguidos pelo autor, por exemplo, os sujeitos com alta/baixa necessidade de realização (*high achievers/low achievers*). São esses diferentes níveis de necessidade que acabam por ditar as atitudes do próprio nas diversas esferas de actuação, incluindo a profissional (McClelland, 1965).

à questão “*o que motiva?*”) e não sobre os processos que os regulam (já na procura de resposta ao “*como motiva?*”). Estas têm em comum o facto de entenderem que é a satisfação das necessidades humanas que motiva a actuação do sujeito. Considerando que a teoria de Herzberg se refere apenas a necessidades humanas de ordem superior, como sejam, a realização, o reconhecimento ou a responsabilidade, não considerando, ou considerando já como satisfeitas, as necessidades básicas, verifica-se que a aplicabilidade dos seus postulados se revela relativa. Num estudo levado a cabo com professores da Nigéria, verificou-se que o salário e benefícios, ambos aspectos contextuais, se apresentavam como factores identificados como promotores da satisfação profissional dos professores (Ololube, 2006), concluindo-se assim, que em realidades onde se encontram por satisfazer as necessidades básicas dos sujeitos, os factores contextuais podem assumir a mesma relevância na satisfação profissional que os factores motivadores.

### **Satisfação Profissional Dos Professores**

Ainda que o termo tenha surgido e prosperado no campo da Psicologia Organizacional e da Sociologia das organizações, em muito associada à motivação e produtividade, a visão acerca da satisfação profissional no campo da Educação não apresenta grandes diferenças nem menores ambiguidades conceptuais.

Cordeiro-Alves (1991) define satisfação profissional como um sentimento e forma de estar positivos dos docentes perante a profissão, originados por factores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e felicidade face à mesma. De forma semelhante, Bastos (1995) apresenta a satisfação profissional como uma cognição, ainda que ornamentada de componentes afectivas, que aparece associada a aspectos como auto-estima, o envolvimento no trabalho e o comprometimento organizacional dos professores.

Decorrente de estudos desenvolvido no final dos anos 90 com professores ingleses, Evans (1998) apresenta uma conceptualização mais complexa do termo, associando satisfação ao conforto e realização na profissão. No âmbito do trabalho desenvolvido pela autora, sobre satisfação, moral e motivação docente, esta apresentou a professores ingleses

três questões de investigação distintas. Numa destas, os professores eram questionados acerca dos aspectos profissionais com os quais se encontravam satisfeitos; noutra eram questionados acerca dos factores com os quais se encontravam insatisfeitos, sendo-lhes pedido, numa terceira questão, que apontassem aspectos da profissão com os quais se encontravam satisfeitos mas que não eram em si mesmos fonte de satisfação profissional (*“Tell me about the things that you are satisfied with but not satisfied by.”*) (Evans (1998).

Pela análise dos resultados encontrados, a autora constatou que um dado aspecto da profissão docente poderia efectivamente ser satisfatório mas não produzir satisfação, dependendo pois da importância ou valor que lhe era atribuído. Considerando tais resultados, Evans (1998) acaba por distinguir dois componentes distintos na satisfação profissional: o conforto profissional (*job comfort*) e a realização profissional (*job fulfilment*). O primeiro associava-se ao nível em que o sujeito se sente confortável no seu trabalho e seria proporcionado pelos factores com os quais o sujeito se encontra satisfeito mas que em si mesmos podem não produzir de satisfação. O segundo envolve já um processo de avaliação pessoal em relação ao desempenho profissional, sendo este influenciado por aquilo que o sujeito valoriza (e consequentemente entende como produtor de satisfação), pela sua auto-apreciação e pela avaliação de outros significativos (Evans, 1998). A satisfação profissional dos professores decorreria assim da conjugação desses dois componentes e diria respeito ao sentimento experienciado em relação à docência, o qual seria determinado pela forma como o professor percebe que o seu trabalho diário se apresenta de encontro às suas necessidades pessoais.

Decorrente do trabalho desenvolvido com professores portugueses, Seco (2002b) apresenta a satisfação profissional como um sentimento de bem-estar para com o ensino, decorrente do nível de ajustamento entre a actividade profissional (a qual deverá poder ser considerada desafiante, inovadora e variada) e as características psicológicas do professor. Distanciando satisfação profissional das necessidades ou características pessoais do professor, Gursel, Sunbul e Sari (2002) vêm, posteriormente, definir satisfação profissional docente como *“a positive emotional state resulting from appraisal of one’s job situation and is linked to the characteristics and demands of one’s work”* (Gursel, Sunbul & Sari, 2002, p.36), associando-a mais às tarefas ou características da profissão.

Em suma, e considerando os vários aspectos salientados pelos diferentes autores, poderíamos resumir satisfação profissional a um estado geral positivo e emocionalmente aferido através das desejadas recompensas auferidas pelo trabalho em ambiente escolar (considerando os diferentes papéis e actividades ocupacionais desempenhadas diariamente pelos professores), o qual resultaria da avaliação do nível de conforto e do contributo da profissão para a realização das necessidades individuais e que se reflectiria em dedicação, envolvimento, eficácia e felicidade relativamente à docência.

As investigações em torno da problemática da satisfação docente permanecem relativamente escassas e recentes, sendo que muitos dos estudos existentes aparecem associados à motivação, à identidade ou mal-estar docente. Efectivamente os primeiros estudos acerca da satisfação docente remontam ao início da década de 70 e, desde então, as investigações desenvolvidas revelam uma gradual, marcante e preocupante redução da satisfação profissional dos professores.

Estudos desenvolvidos por Fuller e Miskel (1972, cit. por Cordeiro-Alves, 1991) na década de setenta, nos EUA, vieram provar que aproximadamente 90% dos professores afirmavam estar “satisfeitos” ou mesmo “muito satisfeitos” com a sua profissão. No início da década de oitenta, as investigações desenvolvidas revelam um decréscimo de 15%, dizendo-se satisfeitos com a profissão que desempenhavam pouco mais de 75% dos professores (Bentzen & Heckman, 1980), 40% afirmavam que jamais voltariam a escolher o ensino, e 10% planeavam mesmo abandonar a docência (Gorton, 1982, cit. por Cordeiro-Alves, 1991). Já na década de 90, num estudo desenvolvido com professores ingleses, Chaplain (1995) constatou que apenas 37% da amostra respondeu afirmativamente à questão “Encontra-se satisfeito com o ensino enquanto profissão?”

No final da década de 90, um estudo desenvolvido por Harker, Gibbs, Ryan, Weir e Adams (1998), com professores neo-zelandeses no âmbito do Projecto “*Teacher 2000: An International Study of Teacher Satisfaction, Motivation and Health*”, veio demonstrar que cerca de 60% destes sentiam mal-estar ao desempenhar os seus trabalhos, indicando que, se lhes fosse dada a possibilidade, deixariam o ensino para ingressarem noutra profissão.

Quanto à realidade portuguesa parece importante analisar os resultados dos estudos levados a cabo por Prick (1989) e mais tarde complementados por Pinto, Lima e Silva

(2003) com professores de vários países de Europa cujos resultados permitiram concluir que de todas as nacionalidades, os professores portugueses foram os que manifestaram um menor índice de satisfação profissional.

A relevância e o interesse acerca da satisfação profissional surge pelo facto de a ela aparecerem associadas variáveis tão importantes como sejam o bem-estar mental, a motivação, o envolvimento, o desenvolvimento e a realização profissional dos sujeitos (Cordeiro-Alves, 1994; Jesus, 1993; 1995a; Trigo-Santos, 1996; Sánchez & García, 1997; Scott, Cox & Dinham, 1999). Nesse sentido, aparecem alguns estudos empíricos que têm demonstrado a existência de correlações positivas entre a satisfação profissional, a motivação docente e o empenhamento profissional (Frase & Sorenson, 1993; Moreno, 1998; Scott, Cox & Dinham, 1999), o *empowerment*, comprometimento e profissionalismo (Wu & Short, 1996; Pearson & Mooman, 2005), o envolvimento, sucesso e realização profissional (Bhatt, 1997; Malta, 1999). Por outro lado, a satisfação profissional dos professores tem sido reconhecida como detendo um papel extremamente importante na implementação de qualquer tipo de reforma educativa, na medida em que se relaciona directamente com a qualidade do processo ensino-aprendizagem e com o desenvolvimento profissional docente (Seco, 2002a; Sharma & Jyoti, 2006).

Contudo, estudos desenvolvidos actualmente têm demonstrado que os professores não vivem o seu dia-a-dia profissional retirando satisfação da sua prática, sendo tal realidade partilhada por países com realidades educativas tão distintas como a Índia (Sharma & Jyoti, 2006), Itália (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006) China (Ho & Au, 2006), Reino Unido (Crossman & Harris, 2006), EUA (Garcia-Wukovits, 2005) e Portugal (Pedro & Peixoto, 2004; 2006; Seco, 2000).

### ***O lado oposto: Insatisfação e Mal-Estar Docente***

Como face oposta de uma mesma realidade aparecem os estudos relativos à insatisfação profissional e ao mal-estar docente. Como foi possível constatar anteriormente, tem sido crescente o descontentamento no corpo docente nacional. Lopes (2001) apresenta a docência como “a profissão onde a desilusão é mais sentida” (p.24), sendo essa desilusão e mal-estar bem espelhadas nas palavras de Carvalho (1997),

*“não é novidade para ninguém que o grupo sócio-profissional dos professores vive sem prazer. Alturas há, quer ao longo do ano lectivo, quer na passagem de um ano para o outro, que essa desmotivação toca o ponto mais baixo da curva do nível da satisfação, do bem-estar e da auto-estima. É nessas alturas que, não só não se tem vontade de ir á escola, ver os alunos, ver os funcionários, ver as simples paredes, como se odeia profundamente a profissão e se amaldiçoa o dia em que a escolheu ou lá foi parar. (...) O professor vive uma existência que é uma via-sacra: são as cruzes de centenas de aulas todas iguais, de programas sempre iguais, de manuais sempre semelhantes, de anos de tudo na mesma. Ao fim de anos a fazer esta via-sacra chega-se ao cúmulo do doentio: o professor fica cercado de um sofrimento (...) uma raiva surda que passa a ser a sua única substância, a única coisa verdadeiramente sua que o acompanha.”* (p. 3, 5).

O **mal-estar docente** docente é definido por Esteve (1992) como o conjunto de efeitos permanentes de carácter negativo que vão afectando a personalidade dos professores em virtude das condições psico-sociais em que estes exercem a sua profissão. Referindo-se igualmente ao conceito de mal-estar docente Jesus (1998) define-o como a tradução de uma realidade composta por diversos indicadores, como sejam, a insatisfação profissional, o stress, o absentismo, o baixo empenho profissional e o desejo de abandono da profissão.

Os factores apontados para o crescente mal-estar docente e as causas justificativas da gritante insatisfação profissional dos professores tendem a revelar-se bastante semelhantes, sendo efectivamente essas pareças que conduzem à aproximação dos dois conceitos, numa relação tão tangente que se torna difícil referir um, sem consequentemente salientar o outro. Vários têm sido os estudos associados aos factores subjacentes ao mal-estar, descontentamento e insatisfação docente.

No trabalho desenvolvido com professores do concelho de Castelo-Branco, Tralhuho (1999) constatou que os factores apontados pelos professores como justificativos da sua desmotivação/insatisfação se associavam à sobrecarga de trabalho, à degradação do estatuto do professor, às más condições de trabalho e às constantes alterações na estrutura do sistema de ensino.

Retomando o último aspecto, Esteve (1995) havia já aponta **as recentes transformações ocorridas nos sistemas educativos** como um dos factores responsáveis pela situação de mal-estar vivida pela classe docente. Dentro dessas transformações, especifica o aumento das exigências relativas às competências académicas e pedagógicas dos professores; inibição educativa dos outros agentes de socialização, desenvolvimento de fontes alternativas de informação mais apelativas que a própria escola; ruptura de consenso social sobre a educação, resultante de uma sociedade divergente e pluralista; aumento das contradições no exercício da docência, quer no plano dos valores transmitidos quer no domínio metodológico; mudança de expectativas em relação ao sistema educativo, o qual se exige que seja flexível, integrador, eficaz e adequado a todos os alunos; modificação do apoio e creditação da sociedade ao sistema educativo, distinguindo desde os meios de comunicação aos governantes; desvalorização social do professor; mudanças nos conteúdos curriculares resultantes do acelerado avanço científico e das exigências de maior competitividade e eficiência decorrente de uma economia de mercado mundializado; escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; mudanças na relação professor-aluno, tornado-se estas conflituosas e marcadas por agressões verbais, físicas e psicológicas mútuas; fragmentação do trabalho do professor, os quais têm ainda que reservar tempo para tarefas administrativas, programas curriculares, orientação de alunos e reuniões.

De modo semelhante, Esteve (1992), havia já apontado a **passagem de um sistema de ensino elitista para um sistema de ensino de massas** como outra variável inegavelmente associada ao aumento do mal-estar docente, sendo evidente que este sentimento de descontentamento só passou a ser expressado pelos professores a partir dos anos 60/70, momento histórico em que se massificou o ensino. Essa massificação implicou um considerável aumento quantitativo de alunos e muitos professores não souberam redefinir-se perante essa nova realidade, que exigiu destes um **vasto conjunto de novos deveres e exigências profissionais** (Garcia, Llorens, Salanova & Cifre, 2004). Esta conduziu em Portugal a uma **crise de identidade docente** (Nóvoa, 1991; Loureiro, 2001), a qual parece demorar a resolver-se, deixando os professores perdidos num vazio de sentido profissional.

Já Chaplain (1995) concluiu, dos resultados decorrentes do seu trabalho com professores ingleses, que a **falta de recursos na escola** era identificada como uma das

maiores obstruções à satisfação docente. A essa escassez de recursos materiais, Miramón (2007) acrescenta as **constantes alterações ou reformas curriculares**, com consequentes produções de novos currículos, mudanças nos programas, nos pressupostos pedagógicos, nos métodos de ensino e nas práticas educativas, sem que estas se façam acompanhar do necessário tempo para reflexão e adaptação às novas situações geradas.

Por sua vez, Jesus (2007) refere que associados às alterações no sistema de ensino surgiram também as **mudanças estruturais e conceptuais no seio das famílias ao longo do século XX**, bem como as transformações registadas noutros agentes tradicionais de socialização, o que levou a que os professores vissem aumentadas as suas responsabilidades e funções educativas. Outra causa apontada pelo autor (Jesus, 1996) liga-se ao **desenvolvimento dos meios de comunicação à escala mundial**, o que originou um processo de aceleração no ritmo de caducidade dos conhecimentos, levando assim os professores a sentirem-se muitas vezes inseguros relativamente à actualidade e veracidade dos conhecimentos transmitidos aos alunos.

Em parceria assistiu-se (e assiste-se ainda) a um **acelerado desenvolvimento tecnológico** e à exaltação de **valores consumistas e imediatistas**, numa sociedade cada vez mais divergente e pluralista, decorrente da mundialização dos mercados e de um desmesurado aumento da competitividade (Rangel, 1998).

Jesus (1998) indica ainda a **indisciplina dos alunos como factor responsável pelo mal-estar docente**, indicando que esta conduz os professores à adopção de atitudes de distanciamento e de retorno ao autoritarismo do passado.

Por sua vez, Cordeiro-Alves (1993) relaciona o mal-estar docente à **crescente deslocação e à mobilidade geográfica dos professores**, explicando que os docentes em situação habitual de deslocação tendem a dar menos tempo à escola (e aos alunos), a faltar mais vezes “e a negaram essa escola como o seu universo e o seu mundo; vindos de fora, permanecem estranhos até que a vaga dos concursos os leve para outras paragens” (p. 30). Associado aos problemas na colocação dos professores, Seco (2000) aponta ainda a **elevada insegurança e instabilidade profissional** vivida pelos professores como causa importante do seu descontentamento.

Hargreaves (1998), Gavilán (1999), Malta (1999) e Miramón (2007) acrescentam como factor preponderante para o mal-estar docente, o **declínio do prestígio da profissão docente**, ou erosão da imagem docente (Loureiro,2001), aparecendo estas como consequência de uma multiplicidade de factores: a desvalorização dos saberes escolares, as actividades rotineiras e burocráticas desempenhadas, os baixos salários, feminização e juvenilização do corpo docente, o excessivo número de professores e a baixa qualificação académica de muitos deles.

As várias investigações desenvolvidas em torno do mal-estar docente têm permitido obter uma multiplicidade de factores de ordem estrutural, política, social e organizacional que contribuem para esse sentimento. Na verdade, estudos desenvolvidos na década de 80 por Fimian (1982, cit. por Jesus 1996) permitiram distinguir cerca de 135 factores responsáveis pelo descontentamento dos professores. Jesus (1996) alerta, no entanto, para o facto de todos e quaisquer factores apontados aparecerem sempre em termos potenciais, na medida em que são sempre particulares e incertos os efeitos que estes podem exercer junto dos sujeitos, dependem sempre das características do próprio indivíduo, da situação envolvente, do momento específico, da duração e intensidade de actuação dos mesmos.

Uma visão pouco esperançosa mas ainda importante de referir, é a assumida por Pinto (1996) que salienta que mesmo que se visse garantida a extinção de todos os factores anteriormente indicados pelos vários autores, para o descontentamento e a insatisfação docente não desapareceriam por si só, pois segundo o autor, “esse mal-estar docente mergulha mais fundo. É um mal-estar de consciência, uma dolorosa experiência de inadequação” (p.6).

### *Manifestações do mal-estar docente*

Considerando as consequências que esses sentimentos de mal-estar diariamente experienciados pelos professores poderão revelar, Jesus (1998) afirma que essa insatisfação afecta não apenas os professores mas também os seus alunos e, em última instância, toda a sociedade, pelo facto da falta de motivação dos professores contribui directamente para o desinteresse dos alunos na sala de aula e, conseqüentemente, para a menor qualidade do processo de ensino-aprendizagem, processo no qual se alicerça todo o sistema educativo.

Professores perturbados afectam (consciente ou inconscientemente) a qualidade das actividades e o contexto na sala de aula, o que se relacionará inevitavelmente, com a qualidade das aprendizagens dos alunos (Trigo-Santos, 1996).

Também Esteve (1992) se refere a um alargado conjunto de consequências que o mal-estar docente pode ter junto dos professores. Fala-nos assim em alienação perante o ensino, pedido de transferência, desinvestimento no trabalho, desejo de abandono, absentismo, esgotamento, stresse, ansiedade permanente, auto-desvalorização, neuroses e depressão. Cordeiro-Alves (1993) acrescenta o aumento dos pedidos de aposentação, a solicitação de exercício da docência a meio-tempo, o abandono da profissão, as doenças nervosas e psicossomáticas, a inibição do professor face ao trabalho e o recurso a um estilo docente mais rígido e conservador. Lima(1996) refere ainda um anormal desejo de férias, auto-estima reduzida, neuroses reactivas ou depressões que têm como objectivo conseguir abandonar temporariamente o ensino. Estrela (1997) apresenta igualmente um conjunto de expressões psico-fisiológicas das quais se pode revestir a insatisfação ou o mal-estar docente: stresse ocupacional, desgaste ou *burnout*, absentismo, desejo de abandono e abandono da docência.

Relativamente ao **stress ocupacional**, Gold e Roth (1993) afirmam que a docência tem sido identificada como uma das profissões mais stressante, tendo sido verificado que muitos professores se encontram a ser tratados por apresentarem os mesmos sintomas que os experienciados pelos soldados em situação de combate. Salientando a forma como parece consensual a ligação entre stress e docência, tanto para a comunidade científica em particular, como na opinião publica em geral, Jarvis (2002) defende que uma das representações dominantes da profissão docente tornou-se o facto desta ser uma ocupação fortemente stressante.

Kyriacou e Sutcliffe (1977), autores cujos trabalhos se revelaram pioneiros na avaliação do stress dos professores, apresentam-no como uma resposta de efeito negativo, acompanhado por mudanças fisiológicas e bioquímicas potencialmente patológicas, resultante das características do trabalho dos professores e mediada pela percepção de as exigências que se lhes apresentam são por si interpretadas como uma ameaça.

Para o stress ocupacional docente contribuem conjuntamente aspectos ambientais e pessoais dos professores. Os factores causais organizam-se em três grandes áreas: características do ambiente educativo onde o professor lecciona, factores cognitivos que afectam o nível de vulnerabilidade individual do sujeito (Adams, 1999) e aspectos sistémicos que operam a nível institucional e sócio-político (Jarvis, 2002). Segundo Kyriacou (2001), o nível de stress experienciado por um professor depende da interacção completa entre estes factores do meio e o sujeito.

Pela investigação desenvolvida com professores espanhóis de todos os níveis de ensino, Aznar, Rodríguez e Aznar (2006) identificaram como manifestações de stress, as seguintes sintomatologias: perturbações somáticas (perturbações digestivas, caimbras, dores musculares e nas articulações e dores de cabeça), distúrbios de ansiedade (palpitações, sensação de sufoco e vertigens), depressão e insónia. A estes, podem ser acrescentados a preocupação constante, fácil irritabilidade e problemas no aparelho vocal identificados por Pereira, Justo, Gomes, Silva, e Volpato (2003) no trabalho desenvolvido com educadores brasileiros.

Em estudos realizados em 2002 no território nacional, foi possível concluir que 54% dos professores da região de Lisboa definiam a docência como uma actividade extremamente stressante (Pinto, Lima & Silva, 2003). Sendo a mesma realidade vivenciada em países com realidades educativas tão distintas como o EUA (Botwinik, 2007; Tye & O'Brien, 2002), China (Wu, Li, Wang, Wang & Li, 2006), Reino Unido (Pithers & Fogarty, 1999), Espanha (Aznar, Rodríguez & Aznar, 2006; Soriana & Herruza, 2004), Índia (Bindhu & Sudheeshkumar, 2006) Brasil (Brás & Fêo, 2006) ou Nigéria (Ijaiya, 2000).

Na sequência de uma prolongada e constante exposição a elevados níveis de stress, provocados por situações profissionais onde as exigências superam em larga medida os recursos do próprio, surge o desgaste ou exaustão profissional. Este é frequentemente indicado na literatura como **burnout profissional**. O conceito é definido por Anderson e Iwanicki (1984) como um sentimento de debilidade, perda de controlo, abatimento e desamparo que se expressa num estado de fadiga e/ou frustração causados pela dedicação a uma causa que deixou de produzir as recompensas desejadas.

Num sentido próximo, Jesus (1998; 2007) apresenta o desgaste ou *burnout* profissional como reacção extrema a cumulativas, intensas e prolongadas circunstâncias profissionais com uma conseqüente perda de idealismo e da energia sentida, em resultado das condições em que dado sujeito é obrigado a realizar o seu trabalho. Caracteriza-se por sentimentos de exaustão física e emocional e falta de realização pessoal (Schwarzer, Schmitz & Tang, 2000), o que reduz drasticamente a percepção de competência própria, associando-se mesmo a crenças de auto-eficácia negativas (Miramón, 2007) .

Sendo actualmente aceite como um síndrome, o burnout foi apresentado, no início da década de 80, por Maslach e Jackson (1981; cit. por Maslach, 1993), como constituído por três sintomas característicos deste transtorno: baixa realização pessoal (caracterizado pelo desenvolvimento de um sentimento geral de fracasso pessoal, com expectativas negativas de auto-eficácia), esgotamento emocional (total falta de recursos emocionais para as relações sociais do dia-a-dia) e despersonalização (manifesta-se em atitudes negativas para com aqueles com quem trabalha, mantendo relações caracterizadas pelo distanciamento e baixa receptividade).

O desgaste ou *burnout* docente revela-se nefasto não apenas para quem o experiencia mas igualmente para aqueles, que de modo mais ou menos directo, trabalham e convivem com o professor “desgastado”. A frustração e o sentimento de impotência decorrentes revela-se altamente prejudicial, influenciando negativamente a relação com os alunos e a qualidade do ensino. Num estudo desenvolvido com professores de 2º, 3º ciclos e Ensino Secundário, Pinto, Lima e Silva (2003) concluíram que cerca de 7% dos professores inquiridos apresentavam já sintomas de desgaste e que 30.4% encontravam-se em risco de evoluírem para esse quadro.

Outra das manifestações do mal-estar dos professores é efectivamente, **o absentismo docente**. Almeida (1985, cit. por Cordeiro-Alves 1993) define-o como “ausência dos trabalhadores ao trabalho naquelas ocasiões em que seria de esperar a sua presença”. Bowers (2001) indica dois aspectos importantes a considerar na análise do absentismo dos professores, o índice de repetição do fenómeno (sendo diferente se o professor apresenta 1 ou 30 faltas num ano lectivo) e o aspecto volitivo (sendo necessário, ainda que difícil, distinguir quando este ocorre de forma involuntária e inevitável ou quando, pelo contrário, se apresenta como opção expressa do próprio).

Do ponto de vista económico, constata-se que o fenómeno do absentismo docente tende a exercer um peso elevado nas despesas dos estados com a educação (*Times Educational Supplement*, 2000, cit. por Bowers, 2001). No entanto, se tivermos em consideração a forma como Esteve (1992) se refere ao fenómeno: “(o absentismo aparece) como uma forma utilizada pelos professores com vista a buscar um alívio que lhes permita alhear-se momentaneamente das tensões acumulados no exercício da docência”, os efeitos destes poderão revelar-se menos nefasto do que inicialmente se poderia pensar. Considerando aqueles com que os professores passam grande parte das horas do seu dia de trabalho, os alunos, do ponto de vista das suas aprendizagens, desenvolvimento e desempenhos, o absentismo poderá mesmo revelar-se uma opção aceitável, tomada por um professor que, em consciência, constata não se encontrar em condições para exercer com qualidade as funções que se lhe exigem (Bowers, 2001).

Num estudo realizado no início da década de 90 por Cordeiro-Alves (1991), 39% dos professores escolheu como opção de resposta “Concordo” e “Concordo Absolutamente”, em resposta à afirmação: “Razões de *stress* e fadiga têm-me levado a faltar algumas vezes às aulas”.

Uma das características do fenómeno do absentismo é o desenvolvimento por contágio (Amiel, 1988, cit. por Cordeiro-Alves, 1991). Gaziel (2004) constatou que diferentes escolas apresentavam diferentes índices de absentismo dos professores, sendo possível distinguir escolas com elevados índices de absentismo e escolas com reduzidos índices de absentismo. Outra das características do fenómeno associa-se ao facto do absentismo apresentar capacidade de desenvolvimento, na verdade, o absentismo não estagna, evolui; aparece como um prólogo daquilo que vai ser o capítulo último da vida docente, o abandono. Como afirma Esteve (1992) o absentismo “tem como última opção um gesto de sinceridade: o **abandono da profissão docente**” (p.32).

O desejo de abandono e a concretização desse desejo aparecem pois como provas irrefutáveis da insatisfação e do mal-estar docente. Jesus (1996) refere-se mesmo ao abandono da docência como o principal indicador do mal-estar profissional. Em geral, os professores que abandonam a profissão são aqueles que atingiram um mais alto nível de insatisfação, vivenciando uma constante e intensa fadiga e frustração.

Segundo Kersaint, Lewis, Potter e Meisels (2007), nos EUA cerca de 40% dos professores abandonam o ensino antes de completarem 5 anos de exercício docente, o que afecta gravemente a estabilidade, continuidade e funcionamento da escola na medida em que não deixa florescer o sentido de comunidade e pertença; 26% desses professores que abandonam o ensino, apontam a insatisfação com a profissão como causa desse abandono.

No que respeita à realidade portuguesa, uma investigação desenvolvida por Jesus (1995b) com 69 professores e 74 futuros professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, permitiu concluir que quanto menor a percepção de competência, o sucesso profissional, e as expectativas de realização referentes aos relacionamentos com os alunos, maior se revelava o desejo de abandono da profissão sentido pelos professores.

### **Auto-Eficácia E Satisfação Profissional Dos Professores**

Ainda que se revelem escassas as investigações que estabelecem como objecto de estudo a análise da relação entre o sentido de auto-eficácia dos professores e a satisfação por estes retirada da prática profissional, parece evidente pela proximidade dos construtos teóricos, a interrelação dos dois conceitos. Se por um lado, a auto-eficácia se associa à auto-percepção de competência em esferas de actuação distintas, levando o sujeito a envolver-se sobretudo em actividades que conduzem a um sentido de satisfação e de mérito próprio, retraindo-se antes perante situações cuja actuação própria conduza à auto-desvalorização, por outro lado, a satisfação aparece como uma das consequências possíveis e desejáveis da actuação e desempenho humano, sendo mesmo indicada por Spector (1997) como um factor importante na garantia da eficácia, suportando que tal se revela real não apenas a nível individual mas igualmente a nível colectivo ou organizacional. Desta forma, ambos os construtos aparecem ligados a sentimentos positivos e de bem-estar vivenciados pelo sujeito em sequência do seu próprio comportamento, seja orientado para consigo, quer para com os demais.

Não parece, no entanto, ser consensual o sentido, força ou visibilidade entre as mesmas. Se para alguns autores, a satisfação aparece como consequência, ou produto de um elevado sentido de eficácia, para outros seria a satisfação com a profissão que conduziria a positivas crenças de auto-eficácia.

Para Bandura (1997), o sentido da relação entre ambas é orientado pelas crenças de auto-eficácia. São as positivas expectativas de eficácia que se associam a positivas expectativas de resultados e que conduzem à satisfação. A satisfação e o bem-estar profissional requerem um optimista e resiliente sentido de auto-eficácia, *“this is because the usual daily realities are strewn with difficulties. They are full of frustration, conflicts, impediments, adversities, failures, setbacks and inequities.”* (Bandura, 2004, p.36). Referindo-se já especificamente à classe docente, Smilansky (1984, cit. por Bastos, 1995) aponta num mesmo sentido. Para o autor a satisfação profissional dos professores encontra-se associada a factores psicológicos e individuais, como a satisfação com a vida, a auto-estima e as crenças de auto-eficácia. Em semelhança, Bembenuity (2006) afirma que a auto-eficácia docente aparece como um factor significativo que influencia as atitudes dos professores para ajudar os alunos nas suas realizações, o seu desejo de os motivar para as aprendizagens, a orientação do seu próprio desenvolvimento profissional e o seu nível de satisfação.

Nos resultados de estudos desenvolvidos por Venditti (2005), constata-se, de igual modo, que elevados sentidos de auto-eficácia docente conduzem à satisfação pessoal e aumentam a disposição para continuar na carreira, bem como os níveis de esforço e de persistência dos professores.

Também para Caprara, Barbaranelli, Borgogni e Steca (2003), autores que explicitamente assumiram como objectivo a análise da relação entre auto-eficácia e satisfação profissional, as crenças de eficácia dos professores apresentam-se como determinantes da satisfação profissional, afectando e sustentando a mesma. Afirmam igualmente que esta influência decorre simultaneamente, de forma directa, por saciar a necessidade intrínseca de competência, e de forma indirecta, pelo facto de promover desempenhos profissionais adequados os quais produzem recompensas e orgulho próprio (Caprara, Barbaranelli, Steca & Maloni, 2006). Segundo os mesmos, a satisfação profissional, acompanhada por um elevado sentido de auto-eficácia, contribui para sustentar

a dedicação de esforços para promover o sucesso educativo dos alunos, postulando pelos resultados encontrados, que a satisfação profissional dos professores não contribui para os resultados académicos dos alunos, a não ser que seja medida por um elevado sentido de auto-eficácia.

Indicando um sentido oposto na relação auto-eficácia/satisfação profissional, Newman, Rutter e Smith (1989, cit por Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998) definem o sentido de auto-eficácia dos professores como a percepção detida pelos docentes de que ensinar é para si satisfatório, pelo facto de conseguirem promover sucesso nos alunos. Deste modo, um elevado sentido de eficácia na profissão seria consequente à satisfação no desempenho da mesma. Do seu trabalho com professores do Texas, Williamson (2006) concluiu que a satisfação aparece associada à auto-eficácia dos professores, ao seu interesse nos assuntos sociais e à forma como estes avaliam as condições de trabalho existentes nas escolas. De igual modo, para Miramón (2007) a não satisfação dos motivos ou metas que os professores definem a nível profissional conduziria a reduzidas crenças de auto-eficácia, à frustração pelas expectativas não alcançadas, e, em consequência, a um défice motivacional.

Tschannen-Moran e Hoy (2007) associam mais a satisfação profissional à uma das quatro fontes de informação identificadas por Bandura no que refere à construção e mudança das crenças de auto-eficácia, as experiências pessoais de sucesso. Relativamente aos professores, as autoras definem experiências de sucesso como o sentido de satisfação com os desempenhos no ensino. Dos factores analisados pelas autoras destacam-se: recursos educativos, apoio interpessoal por parte da administração escolar e de colegas, envolvimento e suporte parental, suporte da comunidade e satisfação com o desempenho profissional. Registou-se neste último a mais forte correlação encontrada com a auto-eficácia dos professores, 0.36, uma correlação positiva e aceitável. As mesmas autoras haviam encontrado também, em estudos desenvolvidos em 2002 (Tschannen-Moran & Hoy, 2002), correlações similares (0.41) entre os construtos.

Já em 1995, Taylor e Tashakkori (1995) haviam encontrado correlações positivas entre o sentido de eficácia e a satisfação profissional docente. Com um coeficiente de correlação de 0.40, constata-se que ainda que não se revelasse forte, essa apresentou-se como a mais elevada correlação registada entre os vários aspectos analisados como preditores da satisfação profissional, tendo sido considerados aspectos ligados à participação

na tomada de decisão, ao clima da escola e ao níveis de comunicação entre os seus elementos.

Um outro estudo desenvolvido em 2000, por Somech e Drach-Zahavy (2000), onde se pretendia analisar a relação entre a satisfação profissional, o sentido de eficácia dos professores e o envolvimento dos mesmos em comportamentos e actividades além daqueles que são obrigatoriamente da sua competência, apresentou correlações positivas e significativas, ainda que fracas, entre os dois construtos ( $r=0.16$ ).

Trabalhando com mais de 2600 professores italianos, Caprara, Barbaranelli, Borgogni e Steca (2003) constataram, em 2003, que a auto-eficácia percebida dos professores influenciava positiva e directamente a sua satisfação profissional, registando coeficientes de correlação de 0.69 quando se agrupava os professores tendo em consideração as escolas onde leccionavam (estando assim em análise o seu sentido de auto-eficácia colectiva) e de 0.56, quando deixavando de ser consideradas variáveis associadas à escola e se debruçavam sobre o sentido de auto-eficácia individual. No ano seguinte, Mottet, Beebe, Raffeld e Medlock (2004), encontram valores similares ( $r=0.66$ ) no seu trabalho com professores do ensino superior norte-americano.

Continuando a debruçar a sua atenção sobre a relação existente entre a auto-eficácia docente e a satisfação profissional, a equipa de Caprara, Barbaranelli, Steca e Maloni (2006) publica, em 2006, outra investigação na qual introduz uma nova variável para análise, o papel dos resultados académicos dos alunos como estruturadores da interacção entre os dois construtos. Nesta, os autores encontravam uma correlação de 0.74 entre a satisfação profissional e a auto-eficácia dos professores. De acordo com os mesmos, as crenças dos professores nas suas próprias capacidades para gerir eficazmente as situações em sala de aula, as tarefas instrucionais e as relações interpessoais que estabelecem no espaço escola influenciam fortemente o seu nível de satisfação no trabalho. Em oposição, *“teacher will probably feel dissatisfied with their job if they believe that they cannot meet their own obligations and challenges and perceive (him self as) incapable of pursuing his mission”* (Caprara, Barbaranelli, Borgogni & Steca, 2003 p. 823).

Num sentido próximo, vários são os estudos que têm encontrado correlações negativas entre o sentido de eficácia dos professores e manifestações da insatisfação

profissional dos professores, como seja o stress, o *burnout*, o absentismo ou o abandono da docência.

Trabalhos desenvolvidos no início da década de 90, encontraram fortes correlações entre baixos resultados em escalas de avaliação da auto-eficácia dos professores e o *burnout* docente, operacionalizado em prolongado stress ocupacional e exaustão física e psicológica (Chwalisz, Altmaier & Russel, 1992). Em sentido semelhante, Schwarzer, Schmitz e Tang (2000) constataram, num estudo longitudinal desenvolvido com professores dos EUA, Alemanha e China (considerando assim professores provenientes de culturas ocidentais e de culturas orientais), que o factor stress profissional correlacionava-se negativamente com a auto-eficácia percebida. Verificaram ainda que a assimetria na relação tendia a intensificar-se ao longo do tempo, determinando-se os construtos reciprocamente. Já em 2002, os trabalhos de Salanova, Peiró e Schaufeli (2002) permitiram igualmente constatar que a exposição a um stress ocupacional crónico se associava a um reduzido sentido de auto-eficácia para cumprir as exigências profissionais, o que aumentava a vulnerabilidade dos professores ao *burnout* docente. Resultados semelhantes foram encontrados por Friedman (2003), nas investigações por si desenvolvidas com professores israelitas, em torno do *burnout* docente.

De igual modo, Bzuneck (2003) defende, na sequência do trabalho realizado em torno das crenças de eficácia dos professores, que os inúmeros obstáculos, revezes e frustrações que preenchem a vida diária dos professores, conduzem à diminuição do seu empenho profissional, levando mesmo muitos professores a desejar e a abandonar efectivamente a profissão, acrescentando que os que não o fazem tendem a permanecer vítimas de elevado stress físico e psicológico. É importante lembrar que o desejo de abandono e o abandono real da docência apresentam-se como o capítulo último da insatisfação com a profissão.

Apesar da confirmação da relação estabelecida entre auto-eficácia do professor e satisfação profissional, quer por correlações positivas entre os construtos, quer por correlações negativas ou inversas entre auto-eficácia e as várias manifestações da insatisfação profissional docente, parece, no entanto, importante referir que o sentido de auto-eficácia por si mesmo não é o bastante para garantir a satisfação profissional da mesma forma que uma elevada satisfação profissional não implica forçosamente um positivo

sentido de auto-eficácia. Mas, tal como Mottet, Beebe, Raffeld e Medlock (2004) referem, qualquer ser humano no exercício da sua profissão genericamente, e os professores em particular, pretendem diariamente sair do seus locais de trabalho satisfeitos com o trabalho que realizaram e sentindo-se eficazes com a forma como o realizam, sendo difícil a afirmação ser verdadeira em relação à satisfação se não for igualmente verdadeira no que respeita à eficácia.

### **3) QUESTÕES E HIPÓTESES EM ESTUDO**

---

Tendo em consideração as perspectivas teóricas e as investigações empíricas desenvolvidas em torno da temática da auto-eficácia e satisfação profissional docente, e assumindo os comportamentos e atitudes dos professores, como determinantes na forma como decorre o processo de ensino-aprendizagem, o presente trabalho assume como objectivo de estudo os índices de auto-eficácia e de satisfação profissional experienciados por alguns membros do vasto corpo docente nacional, bem como como a relação que se pode estabelecer entre os dois construtos referidos, auto-eficácia e satisfação profissional. Deste modo, pretende-se perceber, se no meio dos caminhos percorridos no dia-a-dia na escola, os professores conseguem entender-se como eficazes na execução das várias actividades que são chamados a desempenhar e , em simultâneo, se conseguem retirar alguma satisfação no exercício da sua prática.

De igual forma, pretende-se analisar as variações ou semelhanças registadas no sentido de auto-eficácia dos professores considerando as diversas dimensões que constituem a actividade docente, sendo igualmente analisados os vários factores ou dimensões que aparecem como responsáveis pela satisfação/insatisfação profissional dos professores. Assim sendo, formulam-se as seguintes questões de investigação:

- 1) No exercício da actividade docente, experienciam os professores elevados e saudáveis sentidos de auto-eficácia?
- 2) Considerando os vários domínios de actuação que constituem a prática docente, será que os professores apresentam nestes, distintas percepções de auto-eficácia?
- 3) Sentir-se-ão os professores satisfeitos com a sua profissão?
- 4) Que aspectos ou factores da profissão docente aparecem como responsáveis pelos índices de satisfação e insatisfação profissional vivenciados pelos professores?
- 5) De que forma se correlacionam ambos os construtos, satisfação profissional e auto-eficácia docente?

Decorrente das questões que sustentam o presente estudo, apresenta-se um conjunto de hipóteses formuladas com vista à orientação e regulação da presente investigação.

Escassos são os estudos que se dedicam a analisar os índices de auto-eficácia esperenciados pelos professores que diariamente povoam as salas de aula, nacionais e internacionais. As preocupações dos investigadores tem recaído sobretudo sobre a análise de

relações e efeitos decorrentes e elevados ou reduzidos sentidos de auto-eficácia docente, levando-os a debruçarem a sua atenção sobre a associação desta com comportamentos, atitudes e desempenhos dos alunos, com aspectos referentes ao processo instrucional ou coma variáveis de nível sistémico ou organizacional. Os resultados encontrados por alguns autores parecem, no entanto, indicar que os professores apresentam tendencialmente positivas percepções de auto-eficácia (Brouwers & Tomic, 2001; Caprara, et al, 2006; Schawrzet et al, 2004; Somech & Drach-Zahavy, 2000; Tchannen-Moran & Hoym 2001), pelo que se apresenta desta forma a primeira hipótese em estudo:

**Hipótese 1:** O sentido de auto-eficácia dos professores tendem a revelar-se elevado.

Entende-se como elevada a pertinência em testar, afirmando ou infirmando a hipótese levantada, por uma dupla ordem de factores. Por um lado, registam-se marcadas variações nas investigações anteriormente referidas relativamente ao quanto se revelam elevados os índices de auto-eficácia docentes. Por outro lado, verifica-se que se encontra em falta informação actualizada e disponível relativamente à forma como se apresenta hoje o nível de auto-eficácia dos elementos do corpo docente nacional.

Pretende-se analisar auto-eficácia docente sob a prespectiva teoria social congitiva de Bandura, pelo que se assume no presente trabalho, uma visão multifacetada do conceito, tal como é proposta pelo autor (Bandura, 1997) e sedimentada por outros investigadores com trabalhos desenvolvidos especificamente no campo da auto-eficácia docente (Brouwers & Tomic, 2001; Cherniss 1993; Imants & De Brabander, 1996; Ross, Cousins & Gadalla 1996; Ross & Gray 2006; Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). Contudo, suspeita-se, tal como Tschannen-Moran e Hoy (2001) que, por mecanismos de transferência ou generalização, os professores possam transpor as suas crenças de auto-eficácia a diferentes áreas ou domínios de actuação, criando nesse processo um sentido de eficácia geral que interliga os diferentes compostos e que permite ao professor considerar-se como um profissional elevada, reduzida ou moderadamente eficaz. Dai decorrente a seguinte hipótese:

**Hipótese 2:** Considerando as várias dimensões do trabalho docente, o sentido de auto-eficácia dos professores tende a apresentar nestas variações, ainda que exista coerência entre cada uma destas e um sentido geral de auto-eficácia docente.

Relativamente ao outro construto psicológico sobre o qual se debruça a presente investigação, a satisfação profissional, concluiu-se, pelos investigações recentemente desenvolvidas, que os professores portugueses tendem a apresentar reduzidos índices de satisfação profissional (Pedro & Peixoto, 2004; 2006; Pinto, Lima & Silva, 2003; Seco, 2000), tornam-se demasiado frequentes e recorrentes os discursos onde dominam sentimentos de desconforto, desmotivação, insatisfação e desespero. Desta forma, formula-se a seguinte hipótese:

**Hipótese 3:** A satisfação profissional dos professores tende a apresentar-se reduzida.

Tendo em atenção a teoria dos dois factores de Herzberg (1996), a qual se assume como o modelo teórico que apresenta conclusões específicas sobre a forma como se institui, suporta e mantém a satisfação e a insatisfação profissional, e atendendo aos vários estudos que atestam a aplicabilidade desta perspectiva à análise da satisfação profissional dos docentes nacionais (Cordeiro-Alves, 1994; Moreno, 1995; Pedro & Peixoto, 2004; 2006; Seco, 2000), podemos inferir que os sentimentos de satisfação profissional dos professores aparecem associados a factores intrínsecos ou de natureza psicopedagógica da profissão, como sejam as relações com alunos e pares, a realização, o reconhecimento, o trabalho em si, a responsabilidade, o desenvolvimento na carreira, enquanto que os sentimentos de insatisfação estarão sobretudo ligados a factores extrínsecos ou de natureza sócio-política, nomeadamente, salário, relações institucionais, supervisão, programas políticos, condições de trabalho. Neste sentido, coloca-se sob estudo a seguinte hipótese:

**Hipótese 4:** A satisfação profissional docente aparece associada a factores de natureza psicopedagógica, enquanto que factores de natureza socio-política serão antes responsáveis pelos sentimentos de insatisfação profissional dos professores.

Tentando analisar a relação entre os dois conceitos anteriormente indicados, auto-eficácia docente e satisfação profissional dos professores, verifica-se que estudos desenvolvidos conjuntamente sobre ambos os construtos, apontam no sentido de que entre estes se estabelece uma positiva e significativa associação (Bembenutty, 2006; Caprara, Borgogni & Steca, 2003; Caprara, Barbaneli, Steca & Maloni, 2006; Mirámon, 2007; Tschannen-Moran & Hoy, 2002; 2006; Taylor & Tashakkori, 1995; Venditti, 2005, Williamson, 2006). Consequentemente, coloca-se a última hipótese:

**Hipótese 5:** Os índices de auto-eficácia aparecem associados aos índices de satisfação profissional docente.

Parece, contudo, ser necessário clarificar a natureza (força e direcção) da relação que se pode estabelecer entre auto-eficácia e satisfação profissional dos professores, na medida em que para alguns autores (Bandura, 1997; Bembenuitty, 2006; Caprara, Borgogni & Steca, 2003; Caprara, Barbaneli, Steca & Maloni, 2006) o sentido da direcção da relação é regulada pela auto-eficácia, sendo os desempenhos profissionais de sucesso por ela orientados, que conduziriam à satisfação profissional, enquanto que para outros (Newman, Rutter & Smith, 1989, cit. por Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998; Mirámon, 2007; Williamson, 2006) seria a percepção de que a actividade profissional e o seu desempenho nesta se revela satisfatório, que conduziria a elevados sentidos de auto-eficácia.

Tendo em consideração as várias hipóteses levantadas, o presente estudo apresenta-se assim como uma investigação do tipo **descritivo- correlacional** (Fortin, 2003), na medida em que se pretende reconhecer e discriminar conceitos e factores determinantes (especificamente, auto-eficácia e satisfação profissional docente) e simultaneamente, analisar a natureza da relação entre os dois construtos ou variáveis. O mesmo será operacionalizado pela análise distinta e conjugada dos índices de auto-eficácia e de satisfação profissional apresentado por professores.

De igual forma, por se pretender explorar a direcção ou orientação da relação que se prevê poder ser estabelecida entre satisfação profissional docente e auto-eficácia, este estudo assume igualmente uma **natureza exploratória**. Neste âmbito, deseja-se analisar as variações registadas na auto-eficácia dos professores, tendo em consideração os níveis de satisfação profissional por estes evidenciados, do mesmo modo, que se pretende examinar a existência de diferenças na satisfação profissional decorrentes de percepções de auto-eficácia mais elevadas ou mais reduzidas. Assim, satisfação profissional docente e auto-eficácia docente, serão alternadamente entendidas como variáveis dependentes e independentes.

#### 4) MÈTODO

---

#### 4.1) Participantes

Participaram voluntariamente no presente estudo 114 professores, com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos, com uma média etária de 38.46 anos e um desvio-padrão de 8.2 anos. Destes, 72% eram do sexo feminino e os restantes 28% do sexo masculino (Anexo A).

Considerando os níveis de ensino actualmente existentes, verifica-se que cerca de 10% dos participantes (12 professoras) leccionam no 1º ciclo do ensino básico, 52% são professores do 2º e 3º ciclos (59 docentes), sendo os restantes 38% professores do ensino secundário (43 docentes).

Verifica-se que a maior parte dos docentes da amostra leccionam as disciplinas de TIC (Tecnologias de informação e Comunicação) e Matemática, assumindo estas valores percentuais de 32% e 20%, respectivamente. As restantes disciplinas são leccionadas por percentagens de professores próximas de 10%, encontrando-se a menor percentagem de professores no grupo referente às disciplinas de Filosofia e Psicologia, constituindo menos de 2% do grupo de docentes participantes. Salienta-se que apenas necessitavam indicar disciplinas leccionadas os professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário (102 professores).

Tabela 1: Distribuição dos participantes por disciplina leccionada

Disciplinas	Nº professores
TIC	33
Matemática	21
Biologia, Física, Química	12
Línguas (Português, Inglês, Francês, Latim)	11
Ed. Física, Ed. Musical, Ed. Visual, Geometria, Desenho	8
Geografia e Geologia	6
História	5
Economia, Sociologia, Direito, C. Políticas	4
Filosofia, Psicologia	2

No que respeita à região educativa onde os participantes se encontram a leccionar, considerando o início do ano lectivo 2007/2008, registaram-se marcadas diferenças entre os distritos, sendo que 84% dos professores leccionam em escolas da área de Lisboa e Setúbal. Na tabela 2 apresenta-se a distribuição dos professores considerando os vários distritos nacionais.

**Tabela 2:** Distribuição dos participantes por distrito do país

<b>Distrito</b>	<b>Nº Professores</b>
Lisboa	71
Setúbal	25
Santarém	7
Leiria	3
Castelo Branco	2
Portalegre	2
Coimbra	1
Évora	1
Faro	1
Porto	1

Relativamente ao número de anos de docência, constata-se que no grupo de professores apresenta um valor médio de 12 anos e um desvio-padrão de 7.8 anos, situando-se onúmeros de anos indicados entre 1 e 39 anos. No que respeita à situação profissional dos docentes, constata-se que 23 dos 114 participantes são professores-titulares, sendo os restantes 91 são professores não-titulares.

A selecção dos elementos constituintes do grupo de participantes desenvolveu-se com base processos de amostragem não-probabilística, especificamente, pelo método de amostragem acidental (Fourtin, 2003). Segundo este, os sujeitos integram o grupo de participantes pelas características específicas que apresentam e pela facilidade do investigador em aceder aos mesmos num momento preciso, e vão sendo incluídos na amostra até a dimensão da mesma se revelar aceitável para o cumprimento dos objectivos de investigação definidos.

## 4.2) Instrumentos

Para recolha dos dados foram utilizados dois instrumentos distintos, o Questionário de Satisfação no Trabalho para Professores (Pedro, 2004) e uma adaptação da Escala de Auto-eficácia para professores de Bandura (Bandura, 1990), assumindo estes um formato de resposta tipo Likert. Ambos foram colocados on-line (actualmente podem ser acedidos em <http://recursos.crie.fc.ul.pt/investigacao>) iniciando-se a página com área específica para introdução de informações pessoais, onde os professores deveriam indicar idade, sexo, região educativa onde lecciona, nível de ensino onde lecciona, disciplina(s) leccionada(s), número de anos de docência e actual situação profissional. Eram apresentados em seguida, os itens constitutivos do questionário de satisfação no trabalho para professores, e posteriormente, os pertencentes á adaptação da escala de auto-eficácia de Bandura (Anexo B).

### - Questionário de Satisfação no Trabalho para Professores

Para análise da satisfação profissional dos professores, foi utilizado um questionado desenvolvido por Pedro (2004), com base no trabalho de construção realizado por Dias (1996). Este constitui-se de 5 partes:

- Parte A: permite analisar a satisfação profissional geral, ou seja, uma apreciação global ou unitária do nível de satisfação/insatisfação relativamente à profissão docente. Compõem-se de quatro itens, os dois primeiros formulados de forma positiva e os restantes dois de forma negativa, apresentando cada um destes quatro possibilidades de resposta (“Concordo plenamente”, “Concordo”, “Discordo” e “Discordo plenamente”), classificadas com valores entre 1 e 4.

- Parte B: é constituída por vinte e três itens cada um destes com cinco possibilidades de resposta (“Satisfaz-me plenamente”, “Satisfaz-me bastante”, “Satisfaz-me”, “Satisfaz-me pouco”, “Não me satisfaz”), sendo estas cotadas respectivamente com valores entre 1 e 5, onde o valor 1 corresponderia a respostas indicativa de insatisfação e o valor 5 estaria associado a respostas representativas de uma elevada satisfação. Esta segunda parte do questionário permite aferir simultaneamente os factores da profissão docente que mais

contribuem para a satisfação/insatisfação dos professores e os scores da satisfação profissional total, esta poderá ser definida como uma constelação multidimensional, composta pela apreciação dos vários aspectos relativos à profissão.

Congregando esses vários itens indicados e analisando as dimensões do trabalho docente a que estes se referem, o instrumento apresenta um conjunto de factores distinguidos por processos de Análise factorial (método das componentes principais) em investigações anteriormente desenvolvidas (Pedro 2004; Pedro & Peixoto, 2006):

- . **Dimensão alunos**, referente aos aspectos do trabalho docente directamente desenvolvido com os alunos (indica-se como exemplo, os itens 5 “Relação com os alunos” e 15 “Estudo dos alunos em casa”);

- . **Dimensão socio-política**, associada a aspectos relativos ao reconhecimento social dos professores e às definições políticas referentes à carreira docente (apresenta-se o item 21 “Atitude dos pais e da sociedade face aos professores”);

- . **Relações interpessoais/institucionais**, decorrente de factores associados às interacções pessoais e profissionais desenvolvidas entre professores e entre estes e os órgãos de gestão escolar (podendo servir como exemplo, o item 11 “Relações pessoais com outros professores” e o item 18 “Apoio dos órgãos competentes da escola na resolução de problemas com alunos e/ou pais”);

- . **Estabilidade e Realização pessoal**, associada às condições proporcionadas para exercício da docência e à forma como estas constíbuem para a realização pessoal dos professores (são exemplos os itens 2 “Grau e realização pessoal” e 19 “Segurança/estabilidade no trabalho”).

- Parte C e D: nesta parte do questionário é solicitado aos professores que identifiquem dos factores apresentados na parte B do questionário, os 3 factores responsáveis por uma maior satisfação (parte C) e por uma menor satisfação profissional (parte D).

- Parte E: sendo fornecida aos professores uma listagem com 12 sentimentos, é pedido aos professores que indiquem os 3 sentimentos que experienciam com maior frequência no exercício da docência.

Ainda que o instrumento tivesse relevado anteriormente favoráveis indicadores de qualidade métrica (Pedro, 2004; Pedro & Peixoto, 2006), procedeu-se no sentido de analisar distintamente a sensibilidade e fiabilidade do mesmo. Como indicador de sensibilidade do instrumento, utilizou-se o cálculo da Assimetria e Curtose. Segundo Hill e Hill (2005), os valores da Assimetria e da Curtose numa distribuição teórica perfeita serão iguais a zero, no entanto revela-se muito difícil encontrar uma distribuição com valores de assimetria e curtose perfeitos pelo que, na prática, o desejável é que ambas apresentem valores inferiores a duas vezes o erro-padrão respectivo (Anexo C.1).

**Tabela 3:** Análise da Curtose e Assimetria do Questionário de Satisfação no Trabalho para Professores

<b>N= 114</b>	<b>Assimetria</b>	<b>Erro-padrão Assimetria</b>	<b>Curtose</b>	<b>Erro padrão Curtose</b>
Parte A	0.109	0.226	-0.069	0.449
Parte B	0.017	0.226	-0.218	0.449

Para análise da fiabilidade do instrumento, especificamente da sua consistência interna, utilizou-se o Coeficiente Alpha de Cronbach (Anexo C.2), tendo-se encontrado para a parte A do questionários valores indicativos de uma razoável consistência interna ( $\alpha = 0.674$ ). Pela análise da tabela 4, constata-se que o retirar de qualquer item constitutivo desta parte do instrumento provocaria uma indesejável diminuição da sua consistência interna.

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

<b>Parte A Iter.</b>	<b>Correlação Item Total</b>	<b><math>\alpha</math> de Cronbach excluindo o item</b>
1	0.419	0.669
2	0.331	0.443
3	0.480	0.315
4	0.421	0.637
<b>Total</b>		<b>0.674</b>

Procedeu-se de igual modo com vista a analisar da fiabilidade da parte b do instrumento (Anexo C.3). Também na mesma foram encontrados valores indicativos de uma elevada consistência interna ( $\alpha = 0.82$ ).

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

<b>Parte B Item</b>	<b>Correlação Item- Total</b>	<b><math>\alpha</math> de Cronbach excluindo o item</b>
1	0.417	0.813
2	0.120	0.825
3	0.234	0.820
4	0.520	0.807
5	0.468	0.810
6	0.575	0.804
7	0.538	0.806
8	0.042	0.827
9	0.234	0.820
10	0.362	0.815
11	0.450	0.811
12	0.174	0.824
13	0.364	0.815
14	0.285	0.818
15	0.531	0.809
16	0.465	0.811
17	0.514	0.808
18	0.358	0.815
19	0.390	0.814
20	0.539	0.807
21	0.304	0.818
22	0.166	0.823
23	0.318	0.818
<b>Total</b>		<b>0.822</b>

Com excepção do item 8, nenhum dos itens apresentou vantagens em ser retirado do instrumento. No entanto, tal como se pode verificar tal procedimento produziria apenas um ligeiro aumento da consistência interna do instrumento, razão pela qual se optou por manter o item no questionário.

Considerando as dimensões ou factores identificados nesta mesma parte do instrumento, especificamente, dimensão alunos, dimensão socio-política, relações interpessoais/institucionais e estabilidade e realização pessoal procedeu-se, no sentido de confirmar a consistência interna das mesmas, pelo que se apresentam sistematizados na tabela 6 os valores referentes aos alphas de Cronbach encontrados

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

<b>Factor</b>	<b>Dimensão</b>	<b>Itens</b>	<b><math>\alpha</math> Cronbach</b>
1	Alunos	1, 4, 5, 15, 20	0.653
2	Sócio- política	3, 10, 12, 14, 21, 22	0.784
3	Relações interpessoais/institucionais	6, 7, 11, 18, 23	0.712
4	Estabilidade e Realização pessoal	2, 8, 9, 13, 16, 17, 19	0.712

Conclui-se desta forma, que todos os factores apresentam coeficientes indicativos de uma razoável consistência interna.

Na medida em que o questionário permite analisar a satisfação profissional dos professores sob duas formulações distintas (ainda que desejavelmente conjugáveis) a satisfação profissional geral, contemplada na parte A do instrumento, e a satisfação profissional total, considerada na parte B do mesmo, analisou-se igualmente a correlação entre ambas as partes do instrumento, com o objectivo de investigar se estas se apresentavam independentes ou associadas. Encontrou-se um coeficiente de correlação muito elevado ( $r=0.896$ ), indicativo de forte associação entre os construtos (Anexo C.4).

### - Escala de Auto-eficácia para Professores de Bandura (adaptação)

A versão original da Escala de Auto-eficácia dos professores foi desenvolvida por Bandura (1990) na década de 90, com o objectivo de analisar distintamente o sentido de auto-eficácia dos professores das diversas dimensões da actuação docente. A escala apresenta-se constituída por 30 itens de formato tipo Likert com 9 opções de resposta, classificadas entre 1 (associado a um reduzido sentido de eficácia) e 9 (significativa de um elevado sentido de auto-eficácia). Estes itens apresentavam-se agrupados segundo sete sub-escalas: eficácia na influência da tomada de decisão, eficácia na influência dos recursos da escola, eficácia instrucional, eficácia na manutenção da disciplina, eficácia na promoção do envolvimento dos pais, eficácia na promoção do envolvimento da comunidade, eficácia na criação de um positivo clima escolar.

Para análise da auto-eficácia dos professores portugueses, e considerando que a escala original se encontra na língua inglesa realizou-se a tradução da mesma. Para esse processo, foram seguidos todos os passos do método *Translate-Translate Back* preconizados por Hill e Hill (2005).

Analisando os itens constitutivos do instrumento, constatou-se, tal como havia efectuado Tschannen-Moran e Hoy (2001), que as subescalas identificadas por Bandura não reflectiam adequadamente a diversidade das tarefas típicas da vida diário de um professor, pelo que outros itens e subescalas foram introduzidos, especificamente: os itens 3 “A que nível acha que consegue estimular os relacionamentos pessoais entre professores?” e 10 “A que nível acha que consegue fomentar boas relações profissionais entre os seus colegas?”, ambos referentes às relações interpessoais estabelecidas entre docentes. Foi efectivamente esta sub-escala que foi acrescentada ao instrumento, Eficácia nos relacionamentos interpessoais. Do ponto de vista conceptual, esta decisão ganhou suporte no facto de ser considerado por vários autores (ver por exemplo Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998 e Brouwers & Tomic, 2001), que muitas das tarefas que os professores são chamados a realizar no espaço escolar requerem que este estabeleçam favoráveis e produtivas interacções com colegas e superiores.

Em simultâneo, verificou-se que alguns dos itens apresentados no instrumento não se adequavam à realidade educativa nacional, especificamente, os itens referentes à dimensão

“eficácia na promoção do envolvimento da comunidade”. Apresenta-se como exemplo o item, “*How much can you do go get churches involved in work with the school?*”. Por conseguinte, a sub-escala em causa foi retirada do instrumento.

Neste processo de construção e eliminação de itens, foram tidos em consideração os pressupostos defendidos pelo Bandura relativamente à estrutura semântica dos itens (Bandura, 1997; 2001): (i) todos os itens se referem à primeira pessoa do singular, aspecto importante quando se pretende aceder às crenças subjectivas do indivíduo; (ii) todos os itens se iniciam com expressões de capacidade, utilizando-se a questão “A que nível acha que consegue...”, a qual remete directamente para desempenhos pessoais de sucesso; (iii) todos os itens se referem a tarefas que incluem em si mesmas um certo grau de dificuldade, pelo facto de não apresentar utilidade questionar as expectativas de eficácia de um sujeito quando a tarefa em si pode ser considerada como fácil ou rotineira.

Outra das alterações efectuadas ao instrumento prendeu-se com as opções de resposta apresentadas aos sujeitos. Na escala original eram apresentadas 9 possibilidades de resposta às questões que se iniciavam todas com “*How much can you...?*”. As opções de resposta apareciam sob o formato que a seguir se apresenta:

**Figura 5:** Formato de resposta na *Teachers Self-efficacy Scale* Bandura (1990)

1	2	3	4	5	6	7	8	9
<i>Nothing</i>		<i>Very Litte</i>		<i>Some influence</i>		<i>Quite a Bit</i>		<i>A great Deal</i>

Por dificuldades de tradução, reduziram-se as possibilidades de resposta para 5, iniciando-se cada item do questionário com a pergunta “A que nível acha que consegue...?”. As opções de resposta foram apresentadas aos professores, na seguinte forma:

**Figura 6:** Formato de resposta da adaptação á escala de auto-eficácia para professores de Bandura (1990)

<p style="text-align: center;"> <input type="radio"/> Muito Pouco  <input type="radio"/> Pouco  <input type="radio"/> Nem muito nem pouco  <input type="radio"/> Muito  <input type="radio"/> Totalmente         </p>
---

Pelas várias reestruturações efectuadas, tanto nos conteúdos como na estrutura do instrumento, e considerando que, não se encontraram disponíveis quaisquer dados empíricos sobre a utilização da escala, não tendo Bandura publicado qualquer trabalho com base na aplicação da mesma, procedeu-se no sentido de analisar a qualidade métrica da mesma, a sua sensibilidade, validade e fiabilidade.

Para análise da sensibilidade do instrumento utiliza-se novamente, o cálculo da Assimetria e Curtose. Sendo desejável que que ambas apresentem valores inferiores a duas vezes o erro-padrão respectivo (Hill & Hill, 2005). Verifica-se que tanto a assimetria como a curtose revelam valores aceitáveis (Anexo D.1).

**Tabela 7:** Análise da Curtose e Assimetria da Escala de Auto-eficácia para professores

N=114	Assimetria	Erro-padrão Assimetria	Curtose	Erro-Padrão Curtose
Σ Auto-eficácia	0.275	0.226	-0.707	0.449

Para análise da validade do instrumento, procedeu-se à submissão do mesmo ao modelo de Análise factorial, pelo método de extração de componentes principais. Considerando os dados conseguidos nesse processo, revelou-se difícil a interpretação dos factores comuns tendo em atenção os pesos factoriais indicado para cada uma das variáveis.

Na procura de uma solução factorial mais consistente e facilmente interpretável, seleccionou-se o método de rotação Promax. Este apresenta a limitação de colocar em causa um dos pressupostos de garantia da aplicabilidade da análise factorial, a interdependência ou ortogonalidade dos factores (Maroco, 2003). Mas, considerando que esses vários factores a extrair possam contribuir em conjunto para o sentido de auto-eficácia do professor e, sendo que um dos aspectos que se pretende analisar é efectivamente a especificidade intranferível ou a generalização por integração dos vários aspectos que constituem o sentido de auto-eficácia, entendeu-se como adequado permitir que os factores pudessem estar correlacionados. Foi igualmente tido em consideração as dimensões identificadas por Bandura (1990) no seu instrumento, tendo sido assim definida, à priori, a extração de 6 factores.

Com um valor de KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling adequacy*) de 0.730, foi-nos permitido constatar que a recomendação relativa à análise factorial se apresentava média, logo exequível. De igual modo, pelo teste de esfericidade de Bartlett constatou-se que as variáveis se apresentam significativamente correlacionadas ( $\chi^2=178.685$ ;  $p < 0.001$ ). A análise factorial realizada permitiu constatar que os 6 factores pré-definidos explicavam cerca de 48% da variância, ou seja, da variabilidade total registada na auto-eficácia (Anexo D.2).

Analisando os valores de saturação dos itens em cada um dos factores, verificou-se que muitos dos itens apresentavam valores de saturação elevados em mais do que um dos factores. Para distribuição destes, considerou-se não apenas os mais elevados factores de saturação mas igualmente a ligação conceptual entre a tarefa ou actividade educativa a que se referia cada um dos itens e as dimensões identificadas por Bandura (1990). Pela análise dos valores de saturação (Tabela 8), foi possível distribuir os 29 itens pelos 6 factores em causa.

**Tabela 8:** Análise Factorial (com rotação Promax) da Escala de Auto-eficácia para professores**Component Matrix(a)**

	Factores					
	1	2	3	4	5	6
1	,579	-,045	,364	-,019	-,094	,123
2	,232	,039	,060	,467	-,126	,281
3	-,098	,267	,399	,467	-,214	,113
4	,154	,066	,533	,576	,002	-,223
5	-,016	,071	,013	,117	,672	-,173
6	-,084	,185	-,089	,164	,214	-,173
7	-,083	,298	-,255	,185	,219	,243
8	-,204	-,022	,232	,250	,010	-,433
9	,566	,562	-,055	,148	-,113	-,233
10	,285	,417	-,243	-,066	-,012	-,475
11	,246	-,272	,148	,301	,108	-,053
12	-,001	,208	-,114	,109	,167	,106
13	,298	,170	,138	-,163	-,125	,158
14	,342	,112	-,261	,223	,420	,079
15	,254	-,209	,223	,493	-,117	-,067
16	,317	,126	-,072	-,220	,190	,192
17	,084	-,057	,254	-,143	,278	,280
18	,073	,489	-,193	-,094	-,137	-,116
19	,493	-,018	,545	-,133	-,028	,269
20	,134	,296	,434	-,073	-,040	,265
21	,250	-,260	,032	-,148	,584	,252
22	-,335	,221	,114	,330	,237	,135
23	,252	-,404	-,454	-,108	-,033	,280
24	,026	,043	,230	-,344	,478	-,368
25	,455	-,119	,312	,078	,354	,008
26	,188	,263	,185	,147	,335	,120
27	,341	,630	,144	-,193	,060	,400
28	,149	-,370	,058	,077	,378	,127
29	,064	,638	-,128	-,154	-,077	,123

Foram assim distinguidos para a escala, 6 factores referentes às seguintes dimensões ou domínios:

- Factor 1: **Eficácia Instrucional** (Itens 1, 9, 11, 13, 16, 19, 21 e 27) associa-se ao sentido de eficácia percebido pelo professor na realização de actividades de processo de ensino-aprendizagem realizadas em sala de aula (O item 1 aparece como exemplo, “A que nível acha que consegue promover aprendizagem nos alunos mesmo quando estes não têm apoio em casa?”).

- Factor 2: **Eficácia nos relacionamentos interpessoais** (Itens 3, 10, 18, 22, 29) liga-se ao sentido de eficácia na comunicação e no estabelecimento de relações pessoais com colegas e elementos dos órgãos de gestão (indica-se o item 18 como exemplo “A que nível acha que consegue manter bons níveis comunicacionais com os órgãos de gestão?”);

- Factor 3: **Eficácia na promoção do envolvimento parental** (Itens 4, 15, 20) referente à percepção de auto-eficácia nas acções desenvolvidas com vista a promover a aproximação entre a escola e a família dos alunos (serve como exemplo o item 15 “A que nível acha que consegue fazer com que os pais se sintam confortáveis em vir à escola?”);

- Factor 4: **Eficácia na influência na tomada de decisão** (Itens 2, 6 e 8) relaciona-se com o sentido de eficácia experienciado pelas acções desenvolvidas no âmbito da participação nas decisões levadas a cabo na escola (apresenta-se o item 2 como exemplo, “A que nível acha que consegue influenciar as decisões que são tomadas na sua escola?”);

- Factor 5: **Eficácia no estabelecimento de um bom ambiente escolar** (Itens 5, 12, 14, 24, 25, 26, 28) associado ao julgamento de eficácia do professor relativamente à sua capacidade para criar e manter na organização escolar um clima agradável e educacionalmente produtivo (exemplifica-se a definição do domínio com a questão colocada no item 26 “A que nível em que acha que consegue actuar no sentido de reduzir o abandono escolar dos alunos?”);

- Factor 6: **Eficácia na manutenção da disciplina** (Itens 7, 17 e 23) correspondente a avaliação da auto-eficácia docente em actividades desenvolvidas com vista à eliminação de comportamentos disruptivos e de promoção do respeito pelas regras instituídas (como exemplo indica-se o item 7 “A que nível acha que consegue levar os alunos a seguir as regras de sala de aula?”).

Com vista a analisar a fiabilidade da escala, recorrer-se ao cálculo do coeficiente alpha de Cronbach, tendo este apresentado valores indicativos de uma razoável consistência interna do instrumento ( $\alpha = 0.783$ ). Considerou-se igualmente a possibilidade de algum dos 29 itens apresentar a vantagem de produzir ainda maior consistência interna, caso fosse retirado da escala, no entanto, tal como mostra a tabela 9, tal situação não se veio a verificar, permanecendo em análise todos os itens do instrumento (Anexo D.3).

**Tabela 9:** Análise da Consistência interna da Escala de Auto-eficácia dos Professores

Item	Correlação Item Total	$\alpha$ de Cronbach excluindo o item
1	0.176	0.783
2	0.122	0.782
3	0.342	0.782
4	0.560	0.780
5	0.468	0.772
6	0.575	0.766
7	0.586	0.762
8	0.425	0.727
9	0.415	0.725
10	0.625	0.781
11	0.540	0.771
12	0.743	0.782
13	0.641	0.781
14	0.257	0.721
15	0.531	0.762
16	0.652	0.781
17	0.546	0.780
18	0.362	0.775
19	0.590	0.781
20	0.594	0.780
21	0.704	0.781
22	0.166	0.782
23	0.328	0.781
24	0.465	0.772
25	0.514	0.780
26	0.358	0.755
27	0.390	0.760
28	0.745	0.783
29	0.364	0.776
<b>Total</b>		<b>0.783</b>

O mesmo processo de análise da fiabilidade foi realizado para cada uma das seguintes dimensões, tendo todas estas apresentado valores de consistência interna aceitáveis (Anexo D.4).

**Tabela 10:** Análise da Consistência interna das Dimensões da Escala de Auto-eficácia dos Professores

<b>Sub-escalas</b>	<b>Itens</b>	<b><math>\alpha</math> de Cronbach</b>
Efic. instrucional	1, 9, 11, 13, 16, 19, 21, 27	0.751
Efic. nos relacionamentos interpessoais	3, 10, 18, 22, 29	0.740
Efic. na promoção do envolvimento parental	4, 15, 20	0.736
Efic. na influência na tomada de decisão	2, 6, 8	0.697
Efic. no estabel. bom Ambiente escolar	5, 12, 14, 24, 25, 26, 28	0.796
Efic. na manutenção da disciplina	7, 17, 23	0.718

### 4.3) Procedimento

A concretização deste estudo empírico realizou-se através da publicação *on-line* dos dois instrumentos utilização para recolha de dados. Tanto o questionário de satisfação no trabalho para Professores como da escala de auto-eficácia dos professores (adaptação) foram colocados na *web*, ficando acessível para preenchimento entre os meses de Agosto e Outubro de 2007.

O endereço *web* indicado foi enviado por *e-mail*, no início do mês de Agosto, a um conjunto de 243 professores. Recorreu-se para tal a uma listagem de contactos electrónicos de docentes facultada pelo Centro de Competência CRIE (Computadores, Redes e Internet nas Escolas) da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, entidade dependente da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, que assume como função o desenvolvimento e implementação de actividades de investigação, formação e apoio a escolas e professores do ensino básico e secundário no domínio da utilização educativa das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Da listagem indicada faziam parte professores de áreas distintas do país, leccionando numa multiplicidade de escolas e nas mais variadas áreas disciplinares, tendo apenas em

comum o facto de num qualquer momento dos últimos três anos lectivos ter estabelecido contacto com elementos da equipa desta entidade (por participação em acções de formação, workshop, seminários, projectos de investigação desenvolvidos pelo centro e/ou pelo envolvimento em actividades de apoio, acompanhamento e avaliação desenvolvidas pelo centro de competência relativamente a iniciativas e projectos de escolas básicas, secundárias, integradas e/ou profissionais).

No *e-mail* enviado era solicitado aos professores que participassem na recolha de dados que se encontrava a ser realizada para um trabalho de conclusão de Mestrado em Psicologia Educacional. Sendo garantido o anonimato e a confidencialidade de toda a informação facultada, era pedido aos professores que acedessem ao link indicado, preenchendo os vários campos referentes aos dados pessoais e, indicando em seguida a opção de resposta que melhor espelhava a sua opinião perante as frases apresentadas. Para tal, bastaria seleccionar com o cursor o espaço que se encontrava imediatamente á frente da opção de resposta pretendida (Anexo E).

Dos 243 *e-mail* enviados a professores, 19 indicaram de imediato não terem chegado ao destinatário, pelo facto da morada de correio electrónico não se encontrar correcta ou por pela caixa se encontrar cheia. Assim sendo dos 224 professores a quem foi enviado o *e-mail*, responderam ao questionário 154 professores, o que releva uma taxa de participação, ou índice de retorno, de cerca de 68%. Dos 141 questionários respondidos, 13 apresentavam-se como duplas submissões ou submissões em branco, tendo-se verificado que alguns professores iniciavam o preenchimento dos campos mas que, posteriormente, abandonavam a tarefa (possivelmente pelo número total de itens apresentados ser próximo de 60 e por não ser dada a possibilidade ao utilizador de gravar o trabalho efectuado e completá-lo mais tarde, pois sempre que a página era fechada todos os dados eram perdidos) e 27 apresentavam irregularidades nas respostas (selecção de duas opções de resposta e/ou itens sem resposta), pelo que não foram consideradas na análise de resultados. Desta forma, chegou-se a um total de 114 questionários considerados.

As respostas dadas pelos professores no preenchimento ao questionário eram registadas, após submissão do mesmo, numa base de dados *on-line* criada com o programa SPSS e acessível através de [http://investigacao\\_np/fc.ul.pt/dissertacao.sav](http://investigacao_np/fc.ul.pt/dissertacao.sav). Esta base de

dados posteriormente convertida em ficheiro, apresentava de imediato a possibilidade de sujeitar os dados a tratamento estatístico com utilização do Programa SPSS 15.0

## **5) APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

---

### 5.1) Índices De Auto-Eficácia

Pela congregação das respostas dadas pelos vários professores aos 29 itens que constituíam a escala de auto-eficácia para professores, encontra-se um valor médio de 3.514, o que se revela um favorável sentido de auto-eficácia docente, tendo em consideração que poderia estar compreendido entre os valores 1, indicativo de uma reduzida percepção de auto-eficácia, e 5, significativo de uma elevada percepção de auto-eficácia (Anexo F.1).

**Tabela 11:** Média e Desvio-padrão dos itens da Escala de Auto-eficácia de professores

N=14	Média	Desvio-padrão
1	3,543	,693
2	2,622	,813
3	4,386	,602
4	2,771	,691
5	3,122	,842
6	3,350	,609
7	3,973	,887
8	2,859	,689
9	4,175	,668
10	4,552	,565
11	3,438	,652
12	3,535	,667
13	3,587	,606
14	3,938	,823
15	3,052	,750
16	3,412	,635
17	3,745	,860
18	4,350	,579
19	3,043	,683
20	2,596	1,086
21	4,043	,845
22	4,385	,572
23	3,315	,823
24	3,368	,694
25	3,386	,617
26	2,824	,755
27	3,824	,778
28	2,859	,650
29	4,017	,786
<b>μ total</b>	<b>3,514</b>	<b>,160</b>

Analisando discriminadamente cada um dos itens, é possível concluir, em primeiro lugar, que se verificam diferenças nos valores médios apresentados em cada um destes, encontrando-se um valor médio mais reduzido de 2.59 e um valor médio mais elevado de 4.55. Por outro lado, constata-se que os 114 docentes tenderam a apresentar respostas relativamente semelhantes ou próximas nos vários itens, na medida em que os desvios-padrão registados se revelam todos muito próximo de zero (à excepção do item 20) o que indica uma reduzida dispersão nos dados.

Verifica-se, de igual modo, que os itens que apresentaram melhores avaliações de auto-eficácia por parte dos professores foram, por ordem decrescente, os itens **10** (“A que nível em que acha que consegue fomentar boas relações profissionais entre os seus colegas?”), **3** (“A que nível em que acha que consegue estimular os relacionamentos pessoais entre professores?”), **18** (“A que nível em que acha que consegue manter bons níveis comunicacionais com os órgãos de gestão?”), **22** (“A que nível em que acha que consegue ajudar os outros professores nas suas competências instrucionais?”), **9** (“A que nível em que acha que consegue melhorar a memória dos alunos relativamente a conteúdos ensinados em lições anteriores?”), **21** (“A que nível em que acha que consegue manter os alunos a realizar actividades difíceis?”) e **29** (“A que nível em que acha que consegue aumentar a colaboração entre professores e órgãos de gestão com vista a manter o adequado curso das actividades da escola?”). Todos estes apresentam valores médios superiores a 4, valor associado a respostas que indicam que os professores se auto-percebem como “muito” competentes na execução da tarefa que se lhes indica.

Em sentido oposto, constata-se que os itens que apresentam valores médios inferiores a 3, ou seja, indicativos de auto-percepções de “pouca” competência, foram, por ordem decrescente, o item **20** (“A que nível em que acha que consegue apoiar os pais a ajudar os alunos a ter sucesso escolar?”), **2** (“A que nível em que acha que consegue influenciar as decisões que são tomadas na sua escola?”), **4** (“A que nível em que acha que consegue levar os pais a envolverem-se nas actividades escolares?”), **26** (“A que nível em que acha que consegue actuar no sentido de reduzir o abandono escolar dos alunos?”), **8** (“A que nível em que acha que consegue influenciar a constituição das turmas na sua escola?”) e o **28** (“A que nível em que acha que consegue fazer para reduzir o absentismo escolar dos alunos?”), encontrando nestes últimos dois valores médios iguais.

Analisando o conteúdo dos itens que apresentaram valores médios mais elevados e mais reduzidos de auto-eficácia dos professores, concluiu-se que os primeiros se associaram sobretudo a tarefas referentes às interações estabelecidas com outros professores e elementos dos órgãos de gestão e às actividades desenvolvidas em sala de aula. Já os segundos ligam-se sobretudo a aspectos da actividade docente relacionados com a comunicação com pais e/ou encarregados de educação dos alunos, e com problemáticas educativas, como seja, o absentismo e o abandono escolar.

### Domínios de Auto-eficácia

Considerando os factores ou dimensões distinguidos na escala de auto-eficácia, referentes a diferentes domínios de actuação docente, é-nos possível observar que os factores onde os professores expressaram sentidos de auto-eficácia mais reduzidos, foram os associados à promoção do envolvimento parental ( $\mu=2.807$ ) e à influência exercida na tomada de decisão ( $\mu=2.944$ ), apresentando ambos os factores valores significativos de um reduzido sentido de auto-eficácia (Anexo F.2).

Os restantes domínios apresentaram todos valores próximos de um moderado ou elevado sentido de auto-eficácia, sendo essa auto-percepção mais marcada no factor referente à eficácia nos relacionamentos interpessoais, onde se registou mesmo um valor médio superior a 4 ( $\mu=4.338$ ). Relembra-se que na escala de auto-eficácia para professores, a opção de resposta 4 se associava à afirmação da percepção do próprio como “muito” competente na área ou tarefa em questão.

**Tabela 12:** Média e Desvio-padrão dos domínios da Escala de Auto-eficácia de professores

Factor	Domínios	Média	Desvio-padrão
1	Eficácia instrucional	3,633	,263
2	Eficácia nos relacionamentos interpessoais	4,338	,485
3	Eficácia na promoção do envolvim. parental	2,807	,396
4	Eficácia na influência na tomada de decisão	2,944	,493
5	Eficácia no estabel. bom Ambiente escolar	3,290	,313
6	Eficácia na manutenção da disciplina	3,678	,292

Verifica-se assim que o grupo de professores participantes apresenta uma mais elevada percepção de auto-eficácia nos domínios referentes às interacções que desenvolve com colegas e ao trabalho directamente desenvolvido com os alunos (tarefas instrucionais e manutenção da disciplina). Simultaneamente, revela menor sentido de auto-eficácia em tarefas que exigem a sua participação no processo de tomada de decisão na organização escolar e nas acções de comunicação e apoio estabelecidas entre escola e família dos alunos.

Sendo que um dos aspectos que se pretende examinar se associa à análise exploratória da forma como se integram ou dissociam os vários aspectos ou domínios que constituem o sentido de auto-eficácia dos professores, tentando identificar assim a possibilidade de se falar num construto geral de auto-eficácia que permita ao professor considerar-se como um profissional elevada, reduzida ou moderadamente eficaz, procedeu-se no sentido de analisar a forma como os diferentes factores se correlacionam entre si.

**Tabela 13:** Correlação entre os domínios da Escala de Auto-eficácia de professores

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
Σ Auto-eficacia	,525*	,640*	,448*	,439*	,661*	,617*
Factor 1		,070	-,059	,076	,174	,748*
Factor 2			-,012	-,036	,055	,005
Factor 3				,370	,064	,097
Factor 4					,824*	,056
Factor 5						,174

(\* significativo para sig=0.01)

Com base na observação dos coeficientes de correlação apresentados na tabela 13, é-nos possível concluir que os todos os factores distinguidos se correlacionam positiva e significativamente com o somatório das respostas encontradas em todos os itens constitutivos da escala de auto-eficácia para professores (Anexo F.3). As correlações encontradas indicam que é possível estabelecer uma associação linear entre estas (Hill & Hill, 2005).

Analisando as correlações encontradas nos factores entre si, constata-se que alguns domínios aparecem fortemente correlacionados, especificamente a Eficácia instrucional (factor 1) e a Eficácia na manutenção da disciplina (factor 6) com um coeficiente de correlação 0.748, e a Eficácia na influência na tomada de decisão (factor 4) e a Eficácia no estabelecimento de um bom ambiente escolar (factor 5) com um coeficiente de correlação de 0.824. Estabelece-se assim uma associação estatística entre os factores, a qual parece ser igualmente suportada por uma análise conceptual das áreas de actuação a que se referem os factores.

Na verdade, se se analisar conjuntamente as tarefas para as quais remetem cada um dos factores ou domínios, verifica-se que tanto o factor 1 como o factor 6 remetem para actividades realizadas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido com os alunos, enquanto os factores 4 e 5 se associam antes a aspectos organizacionais inerentes ao funcionamento da instituição escolar.

## 5.2) Níveis De Satisfação Profissional

Os resultados gerais relativos à satisfação profissão permitem-nos concluir que o grupo de 114 professores participantes apresentar valores médios na escala de satisfação no trabalho indicativos de descontentamento ou insatisfação profissional, tendo-se registado uma reduzida dispersão nas respostas apresentadas pelo docentes (Anexo G).

**Tabela 14:** Estatística descritiva da Satisfação profissional geral e total

N=114	Valor mínimo	Valor máximo	Média	Desvio-Padrão
Satisfação Geral	1,50	3,5	2,528	0,477
Satisfação Total	1,43	2,96	2,175	0,351

Analisando a satisfação geral com a profissão, a qual se associa a uma apreciação global ou unitária da profissão, podemos verificar que esta apresenta um valor médio de 2.528, o que se revela indicativo de um grau de satisfação moderado, tendo em consideração que este valor poderia oscilar entre 1 e 4.

Relativamente à satisfação profissional total, a qual se prende com os sentimentos de satisfação/insatisfação relativos às características específicas da profissão, verifica-se que a mesma registou um valor médio de 2.175. Considerando que este poderia variar entre o valor 5, associado a resposta “Satisfaz-me plenamente”, e o valor 1, referente à resposta “Não me satisfaz”, e situando-se a médias das respostas dos professores próxima do valor 2 (opção de resposta “Satisfaz-me pouco”), verifica-se que os professores se apresentam pouco satisfeito no exercício da sua profissão. Observando comparativamente os dois indicadores, concluiu-se que ambos indicam sentimentos de satisfação profissional reduzidos, sendo a situação mais marcada na satisfação total. Tal revela que, numa avaliação global da profissão que exercem, os docentes indicam experienciar maior satisfação do que quando são chamados a analisar detalhadamente os diversos aspectos ou factores indicados em cada um dos itens como componentes integrantes da profissão docente.

Analysaram-e igualmente os valores médios registados em cada um dos 22 itens.

**Tabela 15:** Média e Desvio-padrão dos itens do Questionário de Satisfação no Trabalho

Itens	Média	Desvio-padrão
1	3,342	,785
2	1,956	,670
3	1,439	,595
4	2,298	,921
5	3,298	,851
6	2,640	,941
7	3,105	1,025
8	1,622	,643
9	2,710	,661
10	1,543	,693
11	3,245	1,035
12	1,605	,673
13	1,745	,807
14	1,394	,589
15	1,789	,658
16	1,728	,655
17	2,271	,844
18	2,693	,832
19	1,649	,678
20	1,973	,825
21	1,482	,641
22	1,842	,747
23	2,649	,902

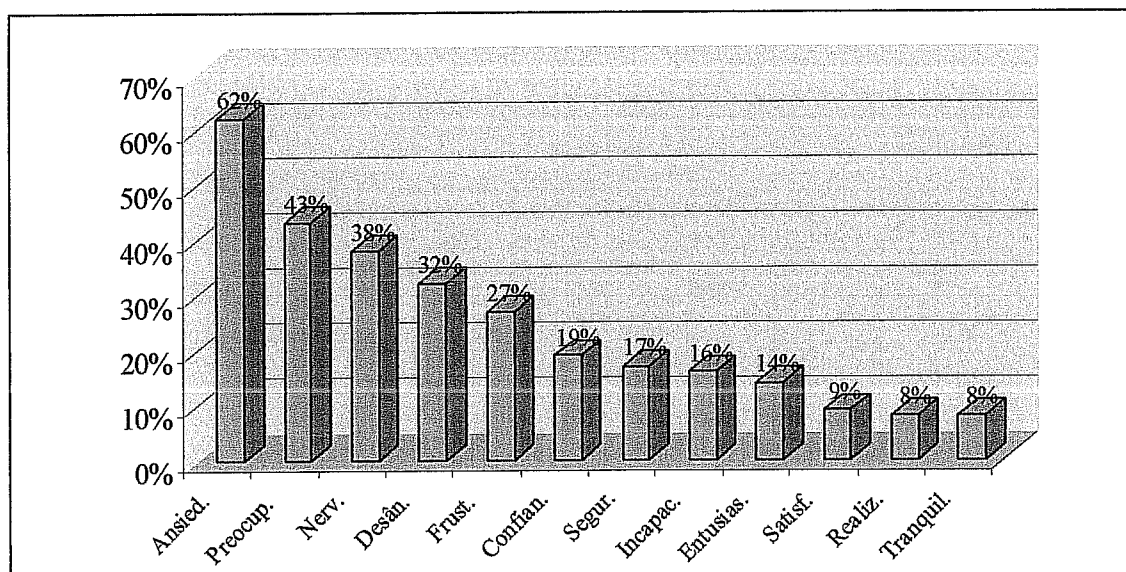
Estes constituíam os vários factores ou aspectos constitutivos da profissão docente e nestes foi possível encontrar diferenças marcadas nos valores médios apresentados. Apenas os itens 1 (“Trabalho directo com os alunos”), 5 (“Relação com os alunos”) e 11 (“Relações pessoais com outros professores”) apresentam valores médios superiores a 3, logo associados a um grau de satisfação moderado ou aceitável.

Por sua vez, os itens onde a insatisfação se apresentou mais marcada, foram por ordem decrescente; o 14 (“Reconhecimento social”), o 3 (“Estatuto social do professor”), o 21 (“Atitude dos pais e da sociedade face aos professores”) e 10 (“Salário do professor”). Ainda que a grande maioria dos itens apresentasse valores médios indicativos de reduzidos índices de satisfação profissional consideraram-se, neste caso, apenas itens cujos valores médios se apresentavam iguais ou inferiores a 1.55, na medida em que seriam estes que se encontraram assim mais próximos da opção de resposta 1, indicativa de não satisfação (“Não me satisfaz”), do que da opção de resposta 2, associada a um grau reduzido de satisfação (“Satisfaz-me pouco”).

Em concordância, apresentam-se os dados referentes aos **Sentimentos experimentados no exercício da docência**. Tendo em atenção que era solicitado aos professores que seleccionassem três sentimentos que experienciassem com maior frequência no desempenho da sua profissão.

Verifica-se que os sentimentos onde se registaram maiores valores percentuais foram a Ansiedade, a ser eleita por mais de 62% dos professores participantes, a Preocupação, com 43% dos professores a seleccionaram-na e o Nervosismo, apresentando um valor percentual de 38 pontos. Todos estes aparecem como indicativos de decontentamento ou mal-estar na vivência da profissão.

**Figura 7: Gráfico dos Sentimentos experimentados no exercício da docência**



Na verdade, se distinguirmos os sentimentos positivos e os sentimentos negativos apresentados, verifica-se que os primeiros são seleccionados pelos professores com maior frequência do que os últimos. Sentimentos de Confiança, Segurança e Entusiasmo apresentam valores percentuais inferiores a 20%, sendo a Satisfação, Realização e Tranquilidade eleitas como sentimentos frequentemente experienciados no dia-a-dia escolar, por menos de 10% dos professores

Entendendo a Satisfação como um sentimento imediata e directamente associado a expressão de satisfação profissional, e a incapacidade como ligada, por relações de oposição, ao sentido de eficácia ou percepção de competência do professor, verifica-se que apenas 16% dos professores indicam sentirem-se incapazes no exercício da profissão, o que seria indicativo de um favorável sentido de eficácia; da mesma forma que, somente 9% indicam sentirem-se satisfeitos com a actividade docente, o que se apresenta já como sinónimo de elevados índices de descontentamento ou insatisfação profissional.

## Factores Justificativos da Satisfação/Insatisfação Profissional

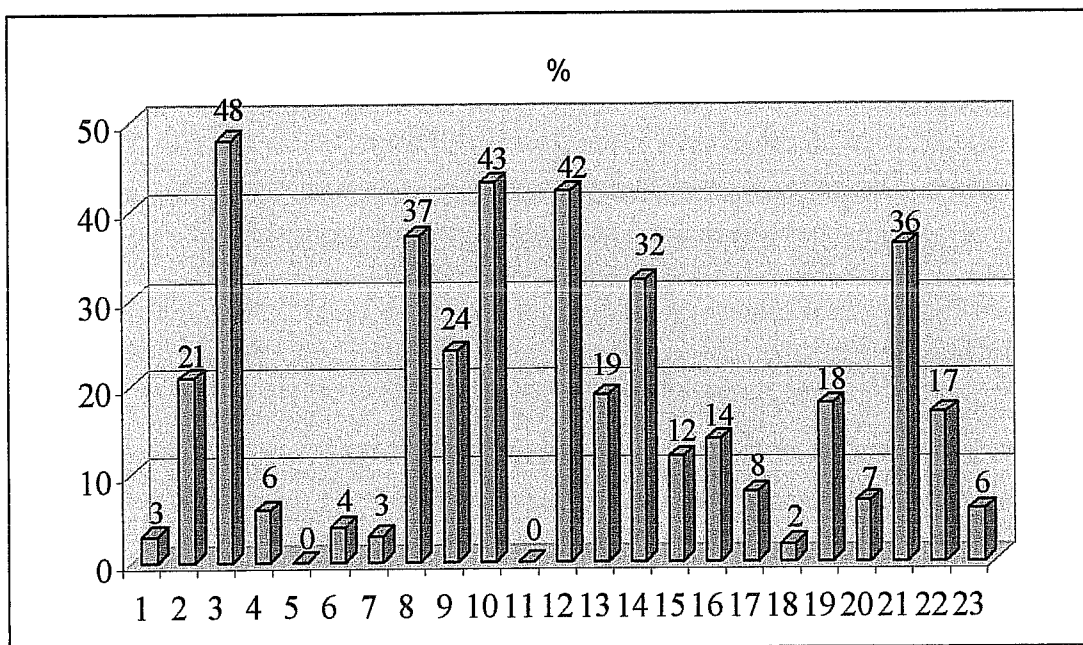
Considerando os factores apontados pelos professores como justificativos da satisfação/insatisfação profissional, verificamos que o grupo de 114 professores participantes apresenta menor insatisfação nas dimensões do trabalho associadas às relações interpessoais e institucionais estabelecidas (Factor 3) com um valor médio de 2.867, e ao trabalho desenvolvido com os alunos (Factor 1), com um valor médio de 2,540. Em oposição, a dimensão socio-política aparece como o domínio onde se regista o valor médio mais reduzido (1,551), igualmente acompanhada na insatisfação que provoca pela dimensão associada à estabilidade e realização pessoal (Anexo H).

**Tabela 16:** Média e Desvio-padrão dos factores da Satisfação Profissional Total

Facto	Dimensão	Média	Desvio-padrão
1	Alunos	2,540	,540
2	Socio-política	1,551	,329
3	Relações interpessoais/institucionais	2,867	,616
4	Estabilidade e Realização Pessoal	1,954	,342

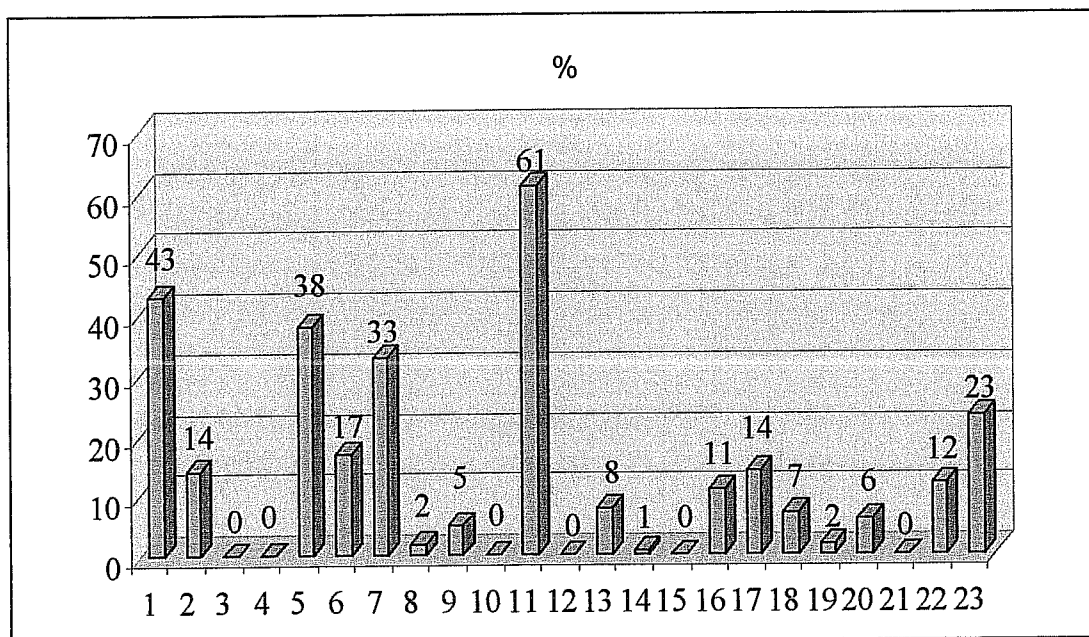
Em sentido semelhante, aparecem os resultados referentes aos itens escolhidos pelos professores como mais relevantes na justificação da insatisfação profissional. Como se encontra patente na figura 8, os três itens que apresentam percentagens mais elevadas foram, por ordem decrescente, o 3 (“Estatuto social do professor”), o 10 (“Salário do professor”) e o 12 (“Processos para progressão na carreira”). Todos estes itens se apresentam como constituintes do Factor 2 (Dimensão sócio-política), o qual se revelou igualmente como factor onde a insatisfação se mostrou mais marcada.

**Figura 8:** Gráfico da percentagem por item como justificativo da Insatisfação profissional



No que diz respeito aos itens escolhidos como mais relevantes na justificação da satisfação profissional, verifica-se, na figura 9, que 61% dos professores indicou o item 11 (“Relações pessoais com outros professores”) como o responsável pela satisfação experienciada na profissão. A este seguiram-se, por ordem decrescente, os itens 1 (“Trabalho directo com os alunos”), 5 (Relação com os alunos), e 7 (“Relações profissionais com outros professores”).

**Figura 9:** Gráfico da percentagem de escolhas por item como justificativo da Satisfação



Verifica-se que os itens apontados como produtores dos sentimentos de satisfação experienciados pelos professores na actividade docente se associam ao Factor 3 (Relações interpessoais e institucionais) e ao factor 1 (Dimensão Alunos), sendo estes factores que igualmente revelaram valores médios mais elevados nas respostas dos professores.

### 5.3) Relação entre Auto-Eficácia e Satisfação Profissional

Com vista a analisar a existência de relação entre os índices de auto-eficácia e os níveis de satisfação profissional apresentados pelos docentes, procedeu-se ao cálculo do Coeficiente de Correlação de Pearson, entre os valores médios registados na satisfação profissional geral, na satisfação profissional total e no somatório das respostas apresentadas pelos 114 participantes nos 29 itens constitutivos da escala de auto-eficácia para professores (Anexo I). No entanto, como os valores médios registados, tanto na satisfação profissional geral como na satisfação profissional total, se apresentavam na realidade como indicativos de insatisfação e não de satisfação, procedeu-se previamente à inversão da codificação das

respostas dos sujeitos passando, dessa forma, os dados a ser reconhecíveis como indicativos de satisfação profissional.

Tabela 17: Correlação entre Auto-eficácia e Satisfação profissional

C. Correlação B-Pearson (n=114)	Sat. Prof. Geral	Sat. Prof. Total
$\Sigma$ auto-eficácia	,686*	,631*
Sig.	,002	,003

(\* significativo para sig=0.05)

Obtiveram-se assim coeficientes indicativos de uma associação positiva e significativa entre auto-eficácia e a satisfação profissional total ( $r=.631$ ,  $p=0.007$ ) e entre a auto-eficácia e a satisfação profissional geral ( $r=.686$ ,  $p=0.002$ ), sendo essa associação mais acentuada neste último caso.

Considerando os diversos domínios de actuação ou factores identificados na auto-eficácia dos professores, bem como, as dimensões distinguidas na satisfação profissional docente, procedeu-se no sentido de analisar as associações estabelecidas entre cada um destes (Anexo J). Sendo esta análise efectuada com base na composição dos elementos dos construtos, não foi tida em consideração a satisfação profissional geral dos professores, na medida em que esta se apresenta como um apreciação global e unitária da profissão.

Tabela 18: Correlação entre dimensões da Auto-eficácia e factores da Satisfação profissional

	Σ auto-eficá	Efic. instruc.	Efic. discipl.	Efic. t. decisão	Efic. env. parental	Efic. ambiente	Efic rel. interp
Sat. prof. Total	,631*	-,085	,054	,175*	,142	,094	,181*
Factor 1	-,006	,114	,160*	,062	-,028	-,097	,098
Factor 2	-,093	-,031	-,004	,131*	,096	,008	-,018
Factor3	,126	-,075	,080	-,058	,143*	,109	,271*
Factor4	-,026	,068	-,009	,119,	-,037	-,032	,060

(\* significativo para sig=0.05)

Concluiu assim que, ainda que algumas correlações se apresentassem significativas, todas estas apresentavam valores referentes a reduzidas associações entre factores. A correlação mais elevada entre factores distinguidos na satisfação profissional e dimensões consideradas no sentido de auto-eficácia dos professores, registou-se entre o factor 3 (Relações Interpessoais/Institucionais) e a dimensão referente à eficácia nos relacionamentos interpessoais, encontrando-se no entanto, um coeficiente de correlação reduzido ( $r=0.271$ ,  $p=0.002$ ).

Pretendeu-se, de igual modo, perceber a forma como se orienta a direcção da relação estabelecida entre auto-eficácia docente e satisfação profissional dos professores, ou seja, se são elevados sentidos de auto-eficácia que se associam a elevados níveis de satisfação profissional, se são antes índices de satisfação profissional elevados que se vêm associar a elevados sentidos de auto-eficácia, ou se a relação estabelecida entre estes tende a revelar-se bidireccional.

Nesse sentido, distinguiu-se primeiramente o grupo de professores participantes tendo em consideração os índices de auto-eficácia apresentados no somatório das respostas aos 29 itens que constituíam a escala de auto-eficácia para professores. Considerando o valor médio desses somatórios, formaram-se assim dois grupos de professores, um grupo constituído pelos docentes que apresentavam valores iguais ou inferiores a 3.5 (Grupo eficácia elevada), num total de 60 professores, e um segundo grupo constituído pelos participantes que apresentavam valores médios superiores a 3.5 (Grupo eficácia moderada),

num total de 54 professores. Estes apresentaram os seguintes valores médios de satisfação profissional geral e de satisfação profissional total.

**Tabela 19:** Média e Desvio-padrão dos grupos formados com base na Auto-eficácia

	Grupo Auto-eficácia	N	Média	Desvio-padrão
Sat. Prof. geral	Moderada	60	2,462	,464
	Elevada	54	2,601	,484
Sat. Prof. total	Moderada	60	2,178	,344
	Elevada	54	2,477	,361

Com o objectivo de analisar a significância estatística das diferenças encontradas nos valores médio da satisfação profissional geral e total, realizou-se um *Independent Sample T-test*, tendo para tal sido previamente garantido o cumprimento dos pressupostos de aplicação do mesmo: independência das observações, homogeneidade de variâncias e normalidade na distribuição (Maroco, 2003). Com este, foi possível concluir que as diferenças encontradas entre os grupos se revelavam estatisticamente significativas, ou seja, verificavam-se variações no nível de satisfação profissional geral ( $T(2, 112)=1.567, p=0.002$ ) e no nível de satisfação profissional total ( $T(2, 112)=1.02, p=0.001$ ) apresentados pelos professores, tendo em consideração a auto-eficácia por estes evidenciada (Anexo K).

O mesmo procedimento foi repetido, tendo em consideração, os efeitos que a satisfação profissional docente poderia provocar no sentido de auto-eficácia dos professores. Por conseguinte, os 114 docentes foram reagrupados com base o nível de satisfação profissional geral evidenciado, na medida em que este havia apresentado, comparativamente à satisfação profissional total, melhores correlações com o sentido de eficácia dos professores.

Procedeu-se à formação dos grupos, tendo em consideração o valor médio apresentado pelo docentes na satisfação profissional geral. Um primeiro grupo foi formado pelos professores que apresentaram valores médios de resposta iguais ou inferiores a 1.5,

logo associados a reduzidos níveis de satisfação. Um segundo grupo foi constituído pelos docentes que apresentadas valores médios de satisfação profissional geral superiores a 1.5.

Verificaram-se apenas ligeiras diferenças no sentido de auto-eficácia considerando os valores médios apresentados pelos dois grupos.

**Tabela 20:** Média e Desvio-padrão dos grupos formados com base na Satisfação profissional geral

Grupo Sat. Prof. geral		N	Média	Desvio-padrão
	Reduzida	47	3,491	,147
Σ Auto-eficácia	Elevada	67	3,530	,169

Contudo, apresentou-se necessário verificar a significância estatística das diferenças entre esses valores médios, pelo que se recorreu novamente ao *Independent Sample T-test*, tendo sido previamente garantido o cumprimento dos pressupostos de aplicação do mesmo para as novas variáveis em análise. Com base na estatística-teste encontrada, concluiu-se que as diferenças encontradas não se revelam estatisticamente significativas ( $t(2, 112)=-1.262$ ,  $p=0.210$ ). Não se verificaram, portanto, variações na auto-eficácia dos professores tendo em consideração a satisfação profissional por estes experienciada (Anexo L).

Concluiu-se assim que ainda que a satisfação profissional dos professores apresente variação em função dos níveis de auto-eficácia por estes revelados, os mesmos efeitos não se verificam quando se analisa os índices de auto-eficácia docente em função dos elevados ou reduzidos níveis de satisfação profissional por estes experienciados, o que indica que a associação entre os dois construtos psicológicos, auto-eficácia e satisfação profissional é orientada ou dirigida pela primeira.

Determinando-se assim a influência da auto-eficácia sobre a satisfação profissional geral pareceu importante analisar o peso quantitativo dessa influência, ou dito de outra forma, a proporção da variabilidade da segunda que é atribuível ao efeito exercido pela primeira. Desta forma procedeu ao cálculo do modelo de regressão linear múltipla. Este

permite quantificar a proporção da variabilidade da satisfação profissional que é explicada pela sua dependência em relação à auto-eficácia docente.

Previamente procedeu-se no sentido de garantir os pressupostos de aplicação do modelo, foi testada a colinearidade das variáveis independentes em análise, as dimensões distinguidas na auto-eficácia, especialmente pelo facto do modelo que se pretende estudar se apresentar como um modelo exploratório. Esta foi estudada com base em dois indicadores, a Tolerância e o VIF. Segundo (Maroco, 2003), a Tolerância deverá tender para zero, enquanto que o VIF deverá ser pelo menos inferior a 10 (Anexo M). Pela análise da Tabela 21 verifica-se que todos os factores revelaram valores aceitáveis, ou seja, as variáveis são sendo colineares, se revelam antes ortogonais.

**Tabela 21:** Valores de Tolerância e VIF do Modelo de Regressão Múltipla

	Tolerância	VIF
Eficácia Instrucional	,955	1,047
Eficácia na manutenção da disciplina	,994	1,007
Eficácia na influência na tomada de decisão	,972	1,029
Eficácia na promoção do envolvim. parental	,984	1,016
Eficácia no estabel. bom Ambiente escolar	,930	1,075
Eficácia nos relacionamentos interpessoais	,960	1,042

Constata-se assim que as variáveis em estudo (factores da auto-eficácia) se revelavam ortogonais, pelo que os coeficientes de regressão poderão ser utilizados com fins inferenciais. Do mesmo modo, para análise do modelo foi seleccionado inicialmente o método Enter de onde foi possível concluir, pela Análise de variância (ANOVA) que o modelo se revelava altamente significativo ( $F= 674,373$ ,  $p<.001$ ) e que 52,6% da variabilidade total da satisfação profissional geral era explicada pelos acção conjunta dos factores da auto-eficácia ( $R^2_{adj} = .526$ ).

Considerou-se ainda como necessário, averiguar se todas os factores em causa contribuíam de igual forma para a variação apresentada pela satisfação profissional geral, pelo que foi posteriormente utilizado o método Stepwise. Foi assim possível concluir que os factores associados à eficácia na promoção do envolvimento parental, eficácia no

estabelecimento de um bom ambiente escolar e eficácia na manutenção da disciplina foram retirados do modelo. Por outro lado verificou-se que a eficácia nos relacionamentos interpessoais explicava 40.6% da variabilidade da satisfação profissional, sendo que a eficácia na influência na tomada de decisão e a eficácia Instrucional explicavam apenas e 5.2% e 2.3% respectivamente da variabilidade da satisfação profissional geral dos docentes. Deste modo, os alunos (Factor 1) aparecem como os principais responsáveis pela variabilidade que se pode registar na auto-estima dos professores.

## **6) DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

---

Considerando os resultados encontrados, e analisando-os à luz das várias questões e hipóteses que forneceram sentido e estrutura à presente investigação, concluiu-se, pela congregação das respostas dadas pelos docentes na escala de auto-eficácia, que os professores apresentam um favorável sentido de auto-eficácia, ou seja, que se percebem como capazes de realizar com êxito as tarefas de ensino exigidas no seu contexto educativo.

De igual modo, pela análise individual de cada um dos itens apresentados no instrumento de avaliação da auto-eficácia, os quais se referem às diferentes tarefas constitutivas da actividade docente, verifica-se que, na sua grande maioria, estes revelam valores médios indicativos de uma elevada percepção de auto-eficácia. Apresenta-se, deste modo, confirmada a **primeira hipótese** em estudo, a qual definia que no exercício da profissão docente, os professores tenderiam a experienciar elevados e saudáveis sentidos de auto-eficácia.

Tais resultados, aparecem em concordância com as conclusões encontradas por estudos desenvolvidos noutros países, como seja, os EUA (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), Holanda (Brouwers & Tomic, 2001), Itália (Caprara, Barbaranelli, Steca & Maloni, 2006), Israel (Somech & Drach-Zahavy, 2000) ou Espanha (Schwarzer, Garcia, Llorens, Salanova & Cifre, 2004). É assim possível concluir que também em Portugal, independentemente das especificidades da sua realidade educativa, os professores, enquanto agentes activos que realizam acções de forma intencional com o objectivo de definir sentido próprio e de exercer controlo sobre o meio que o circunda (Bandura, 2001), tendem a procurar manter um elevado sentido de auto-eficácia.

Apesar desses elevados sentidos de auto-eficácia registados, foi ainda possível examinar, distintamente no interior destes, os itens cujos valores médios apresentaram resultados mais elevados e os itens que apresentaram resultados mais reduzidos. Considerando o conteúdo, ou as actividades a que estes se referiam, constata-se que nos primeiros estas se associaram sobretudo a tarefas referentes às interacções estabelecidas com colegas e às actividades desenvolvidas em sala de aula com os alunos. Já os segundos ligavam-se antes a aspectos da profissão docente relacionados com a comunicação com elementos das famílias dos alunos e com problemáticas educativas, como seja, o absentismo e o abandono escolar.

Esses resultados permitiram suspeitar da existência de diferenças registadas ao nível dos índices de auto-eficácia, tendo em consideração as diversas esferas de actuação que compõem a realidade docente, sendo posteriormente, corroborados pelos valores médios registados nos diferentes factores ou domínios distinguidos na escala de auto-eficácia docente, especificamente, eficácia instrucional, eficácia nos relacionamentos interpessoais, eficácia na promoção do envolvimento parental, eficácia na influência na tomada de decisão, eficácia no estabelecimento de um bom ambiente escolar e eficácia na manutenção da disciplina.

Nesses diferentes factores ou domínios considerados, observaram-se valores médios de auto-eficácia distintos. Factores como a eficácia nos relacionamentos interpessoais (factor 2), eficácia instrucional (factor 1) e eficácia na manutenção da disciplina (factor 6), apareceram associando-se a elevados sentidos de auto-eficácia; enquanto que os factores relacionados com a eficácia na promoção do envolvimento parental (factor 3) e eficácia na influência na tomada de decisão (factor 4) apresentaram valores médios associados a um reduzido sentido de eficácia.

Assim, o grupo de professores participantes apresentou uma mais elevada percepção de auto-eficácia em actividades referentes às interações sociais estabelecidas na organização escolar (com colegas, alunos e órgãos de gestão), e uma reduzida percepção de competência em tarefas que exigem a sua participação e envolvimento no processo de tomada de decisão referentes à escola e, nas interações estabelecidas com a família dos alunos. Verificou-se pois inconsistências entre os diversos domínios de actuação considerados.

Viu-se, desta forma, confirmada a tendência nos resultados indicada na **hipótese 2**. Segundo esta, o sentido de auto-eficácia dos professores tenderia a apresentar variações nas várias dimensões consideradas no trabalho docente. No entanto, a hipótese considerava ainda a possibilidade de existir entre esses vários domínios uma certa relação de coerência, a qual permitira aos docentes formular um sentido geral de auto-eficácia docente.

Pelas correlações registadas entre o somatório das respostas apresentadas pelos professores nos vários itens da escala de auto-eficácia e cada um dos factores, constata-se que o primeiro aparece associado, positiva e significativamente, a cada um dos 6 factores.

Desta forma, concluiu-se, tal como haviam efectuado Schmitz e Schwazer (2000). Tschannen- Moran e Hoy (2001) e Prieto-Navarro (2002), que o trabalho dos professores necessita ser considerada, não sob um modelo unitário, mas como constituído por um complexo composto de tarefas distintas, para as quais estes apresentam crenças de auto-eficácia igualmente distintas; mas que apesar disso, é possível que o professor constitua uma percepção global da sua capacidade para actuar eficazmente/ineficazmente na sua profissão, ou dito de outra forma, que forme para si uma avaliação transversal (Ross, Cousins & Gadalla, 1996), decorrente da abstracção e generalização da qualidade do seu desempenho e dos resultados alcançados no exercício da sua profissão (Schwarzer & Schmitz, 2004).

Por se situar teoricamente a presente investigação na perspectiva social cognitiva de Bandura, referimo-nos pois ao somatório das respostas dadas pelos professores em cada item da escala de auto-eficácia e não a um índice geral ou global de auto-eficácia, na medida em que se pretende respeitar aquilo que para o autor é uma das características centrais do conceito de auto-eficácia, o seu carácter específico, diferenciado e particularizante (Bandura, 1997), defendendo este que auto-eficácia deveria ser sempre analisada como construto multifacetado.

No entanto, ainda que Bandura se oponha a uma visão genérica ou globalizante do conceito de auto-eficácia, o autor sente igualmente necessidade de indicar um construto mais diferenciado, que funcione para o sujeito como regulador dos seus julgamentos de capacidade sobretudo, quando face a uma nova tarefa ou desafio, lhe faltam indicadores específicos ou informações viáveis sobre a sua habilidade para actuar de forma eficaz. Bandura (1997; 2005) fala assim num sistema de crenças de auto-eficácia, o qual seria não um traço global, mas antes um conjunto composto de crenças ligadas a áreas distintas de funcionamento. Este sistema de crenças apresentar-se-ia como alicerce central nas conquistas, ambições e bem-estar dos indivíduos, regulando a sua motivação, escolhas e aspirações.

Além das positivas e elevadas correlações registadas entre cada um dos domínios e aquele que se define já como o tal sistema de crenças de auto-eficácia dos professores, pela conjugação das crenças por estes evidenciadas nos vários domínios da actuação docente (somatório das respostas dadas aos 29 itens), verificou-se igualmente que vários domínios ou factores revelaram também elevadas e significativas correlações entre si. Referimo-nos especificamente às associações registadas entre os factores 1 e 6 (Eficácia instrucional - Eficácia na manutenção da disciplina) e os factores 4 e 5 (Eficácia na influência na tomada de decisão - Eficácia no estabelecimento de um bom ambiente escolar).

A associação estatística entre os factores é igualmente suportada pela análise conceptual das áreas de actuação a que estes se referem. Verifica-se que o primeiro conjunto de factores se ligam às actividades realizadas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido com os alunos, o qual envolve simultaneamente, levar os alunos a realizar as tarefas escolas propostas e estabelecer um adequado clima de trabalho para o qual se revela fundamental assegurar a manutenção da disciplina. Em sentido semelhante, constata-se que os segundo conjunto de factores (4 e 5) se associam antes a aspectos organizacionais inerentes ao funcionamento da instituição escolar, associando-se à forma como são tomadas decisões referentes à organização e os processos mobilizados pelos seus elementos com vista a que esta se estruture adequadamente no cumprimento da sua missão: educar com sucesso.

A correlação encontrada entre os factores, aproxima-se assim da forma como Cherniss (1993) organizou, distintamente, a análise da auto-eficácia dos professores. Segundo o autor deveriam ser tidos em consideração três domínios de actuação: o domínio da tarefa, o domínio interpessoal e o domínio organizacional. O primeiro englobava aspectos técnicos associados ao papel de professor, ou seja, as várias actividades que este é chamado a desenvolver: preparar lições, dar aulas, acompanhar os progressos dos alunos, corrigir testes, atribuir notas, registar faltas, realizar reuniões. Dos 6 factores distinguidos no presente estudo, poderíamos associar a este domínio os factores 1 (Eficácia instrucional) e 6 (Eficácia na manutenção da disciplina), os quais, como se indicou anteriormente, apresentam fortes indicadores de associação. O domínio interpessoal dizia respeito aos aspectos relacionais da profissão, decorrentes das interacções estabelecidas com colegas, alunos, coordenação e outros agentes educativos. Este aparece associado com aquilo que definimos como Eficácia nos relacionamentos interpessoais, ou seja, o factor 2. O domínio

organizacional englobava todos os aspectos institucionais, como sejam, as políticas de actuação e regras de funcionamento da organização. Neste poderiam ser integrados o factor 4 (Eficácia na influência na tomada de decisão) e o factor 5 (Eficácia no estabelecimento de um bom ambiente escolar), os quais apresentam também entre si uma elevada correlação.

Já no que respeita ao segundo construto psicológico em estudo, a satisfação profissional, concluiu-se, pelos resultados encontrados, que os professores tendem a apresentar reduzidos índices de satisfação profissional.

Essas conclusões são suportadas, tanto pelos baixos valores médios registados na análise discriminativa de cada um dos itens constituintes do questionário de satisfação no trabalho, como pelos reduzidos valores médios associados à satisfação profissional geral (enquanto apreciação global ou unitária efectuada à profissão), como ainda nos marcadamente reduzidos valores apresentados na satisfação profissional total (a qual se prende com os sentimentos de satisfação/insatisfação em relação às características específicas da profissão). Verificou-se, contudo, que os professores inquiridos apresentaram índices de satisfação mais elevados na satisfação profissional geral do que na satisfação profissional total, donde se concluiu que os docentes apresentam uma apreciação mais positiva da sua satisfação profissional quando são chamadas a avaliá-la globalmente do que quando se lhes pede para analisar em detalhe a sua satisfação nos vários aspectos referentes à sua profissão.

Em sentido semelhante, verificou-se que os sentimentos indicados pelos professores como mais experienciados no exercício da docência apresentavam uma componente negativa, ligando-se assim a vivências diárias de mal estar, sendo maioritariamente, seleccionados pelos docentes sentimentos de ansiedade, o nervosismo e a preocupação.

Todos estes resultados aparecem como indicativos de um forte sentimento de descontentamento e insatisfação com a docência, o que conduz, forçosamente à confirmação da **terceira hipótese** em estudo, a qual indicava como tendência, a marcada redução nos índices de satisfação profissional docente.

Tal confirmação, pelas consequências educativas que implica, revelava-se indesejável. Um reduzido nível de satisfação profissional docente tende a conduzir à

diminuição da motivação do envolvimento e empenho docente (Cordeiro-Alves, 1994; Dzubay, 2001, Frase & Sorenson, 1993; Moreno, 1998; Scott, Cox & Dinham, 1999), do *empowerment*, comprometimento e profissionalismo (Wu & Short, 1996; Pearson & Mooman, 2005) do sucesso e realização profissional dos professores (Bhatt, 1997; Malta, 1999). Por outro lado, a satisfação profissional dos professores tem sido reconhecida como detendo um papel extremamente importante na qualidade do processo ensino-aprendizagem desenvolvido, bem como na implementação das inovações e reformas educativas necessárias (Fanklin, Turner, Kariuki & Duran, 2002; Seco, 2002a; Sharma & Jyoti, 2006).

Os resultados encontrados no âmbito da satisfação profissional docente, aparecem em concordância com estudos desenvolvidos recentemente, tanto em território nacional (Pedro & Peixoto, 2004; 2006; Pinto, Lima & Silva, 2003; Seco, 2000), como noutros países com realidades sociais, económicas, culturais, políticas e, conseqüentemente, educativas distintas, como sejam, a Índia (Sharma & Jyoti, 2006), Itália (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006), China (Ho & Au, 2006), Reino Unido (Crossman & Harris, 2006) ou EUA (Garcia-Wukovits, 2005).

Na procura de identificação dos factores ou causas que apareciam como justificativas desse sentimento geral (ou colectivo) de descontentamento e insatisfação profissional, bem como daqueles que apareceriam associados a sentimentos de bem-estar e de satisfação, surgiu a **quarta hipótese** em estudo. Nesta defendia-se que os factores de natureza psicopedagógica apareceriam como responsáveis pela satisfação profissional docente, enquanto que seriam os factores de natureza socio-política aqueles que se apresentariam associados à insatisfação profissional experienciada pelos professores.

Tendo, sob análise valores médios registados nos 4 factores definidos no questionário de satisfação no trabalho, onde o factor 1 (Dimensão Alunos) e o factor 3 (Relações interpessoais e institucionais) estariam associados a uma natureza psicopedagógica e o factor 2 (Dimensão Socio-política) e o factor 4 (Estabilidade e Realização Pessoal) se encontravam mais próximos de uma natureza socio-política, verificou-se que os resultados parecem suportar a hipótese colocada sob investigação. Foi efectivamente na dimensão socio-política (factor 2) que a insatisfação se apresentou mais elevada, sendo que os maiores índices de satisfação, ou mais adequadamente, os melhores

índices de insatisfação, apareceram associados sobretudo às relações interpessoais e institucionais (factor 3) e à dimensão do trabalho com os alunos (factor 1).

De igual modo, pela análise dos itens que revelaram valores médios de satisfação profissional total mais reduzidos (item 3, 10, 14 e 21), verificou-se que todos estes se associavam a aspectos contextuais ou extrínsecos à docência, especificamente, ao salário dos professores, à falta de reconhecimento e a um baixo social e às atitudes negativas que pais e sociedade em geral assumem para com os docentes. Já os itens com valores médios mais elevados (1, 5, 11) ligaram-se antes a aspectos intrínsecos à actividade docente, especificamente, as interações e relações estabelecidas com colegas e alunos.

Considerando agora os itens apontados pelos docentes como justificativos da insatisfação profissional, verificou-se que foram novamente indicados itens que se referem a factores contextuais ou estruturais, a especificar, os itens 3, 10 e 21, os quais se associam novamente ao salário e às atitudes desfavoráveis que pais e sociedade apresentam para com os professores e, já de forma distinta, os processos para progressão na carreira. Apontados como justificativos dos sentimentos de satisfação experienciados pelos professores, surgiram os itens 1 e 5 referentes à relação e trabalho desenvolvidos com alunos e os itens 7 e 11, associados às relações pessoais e profissionais estabelecidas com outros professores.

Consideraram-se separadamente, valores médios mais elevados e mais reduzidos apresentados nos 23 itens que constituem o questionário de satisfação e itens que foram apontados pelos docentes como justificativos da satisfação/insatisfação profissional, na medida em que como constatou Evans (1998), um dado aspecto da profissão docente poder revelar-se efectivamente como satisfatório mas não ser em si mesmo produtor de satisfação. Essa distinção dependerá da importância ou valor que é atribuído pelo sujeito ao aspecto em causa. Assim, os vários itens onde os professores apresentam elevados índices de satisfação, serão responsáveis por um sentimento de conforto profissional (*job comfort*), enquanto que os itens apontados como justificativos da satisfação, associando-se aquilo que o sujeito valoriza, revelam-se como produtor de satisfação e conduzem antes a um sentimento de realização profissional (*job fulfilment*).

No entanto, a apreciação efectuada pelos 114 participantes, relativamente aos aspectos da profissão com que estes professores se apresentam mais satisfeitos/insatisfeitos e

às características da mesma que apontam como produtoras ou responsáveis pela sua satisfação/insatisfação profissional, revela que ambos se revelam próximos. Registam-se apenas diferenças relativamente ao item 12, referente aos processos de progressão na carreira. Este não assume especial revelância como aspecto da profissão docente com o qual os professores se apresentam mais insatisfeitos, mas é, no entanto, indicado como um dos factores produtores de níveis elevados de insatisfação profissional.

Outro aspecto importante de realçar, tantos nos itens apresentados pelos professores como aqueles com que estão satisfeitos “com”, como naqueles com que são satisfeitos “por” (Evans, 1998), associa-se ao facto de se ter verificado que a principal fonte de insatisfação profissional docente ser, não um aspecto referente ao sistema educativo, mas antes um problema ou condição de âmbito societal. A principal causa do descontentamento dos professores participantes associou-se à desvalorização social da profissão docente. Os professores entendem que o seu trabalho é socialmente pouco reconhecido, afirmam que lhes é conferido um baixo estatuto social e que a sociedade em geral assume perante estes atitudes negativas. Essa desvalorização social havia já sido apontada por Esteve (1992), no início da década de 90, como um das principais causas do mal-estar docente tendo, posteriormente, outros autores referido-se ao mesmo aspecto, designando-o por declínio do prestígio docente (Gavilán, 1999; Malta, 1999; Miramón, 2007) ou erosão da imagem docente (Loureiro, 2001). Apontam-no como consequência da desvalorização social dos saberes escolares, dos baixos salários auferidos pelos professores, da feminização e juvenilização do corpo docente, do excessivo número de professores e da baixa qualificação académica de muitos destes.

Estes resultados, tanto os referentes à análise individual dos valores médios apresentados em cada item da satisfação profissional total, como os relativos aos valores médios registados nos quatro factores distinguidos, aparecem em acordo com outros estudos desenvolvidos com professores, onde se concluiu que a sua satisfação profissional derivada sobretudo de factores relacionados com a docência em si e que o seu descontentamento decorria sobretudo das condições socio-políticas de trabalho (Bellot & Tutor, 1990; Caprara, Barbanelli, Steca & Maloni, 2006; Cordeiro-Alves, 1994; Dinham & Scott, 2000; Hean & Garrett, 2001; Leach & Westbrook, 2000; Moreno 1995; Somech & Drach-Zahavy, 2000; Trabalho, 1999; Zembylas & Papanastasiou, 2006).

Estes resultados adquirem significado e sustento quando são analisados à luz do modelo teórico da satisfação profissional proposto por Herzberg (1996). Segundo o autor, os sentimentos de satisfação e de insatisfação profissional dos trabalhadores decorrem de duas ordens de factores distintos. Os sentimentos de satisfação aparecem associados a factores motivadores (intrínseco à própria actividade), enquanto os sentimentos de insatisfação surgiam associados a factores contextuais ou ambientais e portanto extrínsecos à profissão. Aplicando o raciocínio especificamente à profissão docente, a satisfação profissional dos professores aparecia associados a factores intrínsecos ou de natureza psicopedagógica, como sejam as relações com alunos e pares, a realização, o reconhecimento, o trabalho em si, a responsabilidade, o desenvolvimento na carreira; enquanto que os sentimentos de insatisfação estariam ligados a factores extrínsecos ou de natureza socio-política, nomeadamente, salário, relações institucionais, supervisão, programas políticos e condições de trabalho.

Apenas, um aspecto dos resultados não se apresenta em concordância com a perspectiva dual de Herzberg. Nos relacionamentos interpessoais estabelecidos no local de trabalho verifica-se que os resultados encontrados se revelam em sentido contrário ao proposto pelo autor (bem como, em oposição aos resultados encontrados por Seco (2000) no seu trabalho com professores portugueses). Para Herzberg, as relacionais institucionais no contexto de trabalho são consideradas como um factor contextual ou insatisfaciente, logo deveriam associar-se á insatisfação ou não-satisfação. Contudo, para os 114 docentes, este é apontado como o factor mais satisfatório e com maior poder na produção da satisfação. Trabalhos desenvolvidos nos anos 90 por Pastor e Erlandson (1982, cit. por Jesus, 1996) e outros realizados mais recentemente, por investigadores como Pedro e Peixoto (2006) e Sharma e Jyoti (2006), apresentam a mesma tendência nos resultados, aparecendo as boas relações estabelecidas com os colegas como uma das principais causas apontadas como responsáveis pela satisfação profissional.

Esta tendência nos resultados encontrados nos vários factores distinguidos na satisfação profissional dos professores, é explicada por Taylor e Tashakkori (1995) pelo facto da profissão docente não apresentar em si fontes externas de compensação. A entrada na docência acontece sobretudo por razões altruistas (os sujeitos seleccionam o ensino porque pretendem promover desenvolvimento, porque ambicionam contribuir para formar uma melhor sociedade e não pelo salário, benefícios ou recompensas que possam vir a

usufruir), e não tem tradicionalmente estabelecido um sistema de recompensas ou incentivos, pelo que os professores tendem a mover-se em função de intrínsecas fontes de satisfação, sobressaindo tendencialmente no seio desta, o trabalho directo com os alunos.

Finalmente, considerando a **quinta hipótese** em estudo, a qual postulava a existência de associação entre a auto-eficácia dos professores e a sua satisfação profissional, concluiu-se que estes revelavam positivas e significativas correlações, o que aponta para a confirmação da existência de uma associação linear entre estas, tal como havia já sido constatado em investigações desenvolvidas onde a relação entre dois construtos se apresenta sob análise (Bembenuitty, 2006; Caprara, Borgogni & Steca, 2003; Caprara, Barbanelli, Steca & Maloni, 2006; Mirámon, 2007; Tschannen-Moran & Hoy, 2002; 2006; Taylor & Tashakkori, 1995; Venditti, 2005; Williamson, 2006).

Esta associação entre auto-eficácia e satisfação profissional poderá ser explicada com base na forma utilizada por Bandura (1977; 1986b; 1997) para caracterizar o padrão de actuação de um sujeito com elevado sentido de eficácia face a uma tarefa. Um elevado sentido de auto-eficácia leva os indivíduos a perseguir as condições que o conduzem a um favorável desempenho (pela definição de objectivos elevados, pela resistência e persistência face às adversidades), este desempenho por sua vez, promove a auto-valorizar das suas capacidades, o que produz uma elevada satisfação no domínio. Assim, quanto mais um sujeito acreditar na sua auto-eficácia num dado contexto, maior será a sua satisfação nesse dado contexto (Caprara, Barbaranelli, Borgogni & Steca, 2003), da mesma forma que quanto mais satisfeito este se sentir nesse contexto, maior será a probabilidade deste actuar eficazmente no mesmo.

Por outro lado, verificou-se na (cor)relação encontradas entre auto-eficácia e satisfação profissional, se esta apresentava ligeiramente mais marcada entre a auto-eficácia e a satisfação profissional geral do que entre a primeira e a satisfação profissional total. Lembra-se que a satisfação profissional geral se associa a uma apreciação global ou unitária efectuada à profissão. Tais resultados poderão ser suportados pelo facto de o índice de auto-eficácia que se considera dizer respeito, não ao conceito de auto-eficácia como é proposto por Bandura, mas antes, e tal como já foi referido, aquilo que o autor apresenta como um sistema de crenças de auto-eficácia, um construto mais generalizado ou composto no qual se encontram conjugadas as crenças ligadas a distintos domínios de actuação. É,

pois, o carácter mais genérico associado aos dois construtos, sistema de crenças de auto-eficácia e satisfação profissional geral, que poderá sustentar a maior associação registada entre estes, comparativamente à satisfação profissional total (a qual se prende com a satisfação/insatisfação sentida em relação às várias características específicas da profissão).

Confirmando pois a associação entre auto-eficácia e satisfação profissional docente, procedeu-se no sentido de analisar a natureza ou direcção dessa relação, tentando perceber se o sentido da relação era orientado em função da auto-eficácia dos professores ou em torno da satisfação profissional. Os resultados encontrados apresentam evidência de que parece ser a auto-eficácia que conduz a relação estabelecida entre os dois construtos. Enquanto a satisfação profissional docente revelou variações em função dos níveis de auto-eficácia registados, os mesmos efeitos não se verificam quando se analisou os índices de auto-eficácia docente em função dos elevados ou reduzidos níveis de satisfação profissional. Tendo em consideração tais evidências, examinou-se ainda a proporção da variabilidade da satisfação profissional que se revelava atribuível à influência que sobre esta é exercida pelo sentido de auto-eficácia. Desta forma, procedeu ao cálculo do modelo de regressão Linear múltipla, tendo-se constatado que a auto-eficácia docente explicada cerca de 50% da variabilidade registada na satisfação profissional dos professores, contribuindo sobretudo para essa variação a eficácia experienciada pelos docentes no domínio dos relacionamentos interpessoais estabelecidos,

Desta forma concluiu-se, tal como Caprara, Barbaranelli, Steca e Maloni (2006), que é o sentido de auto-eficácia dos professores que contribui significativamente para o sentimento de satisfação com a profissão experienciada. Segundo os mesmos autores, esta influência decorre simultaneamente, de forma directa, pelo saciar das necessidade pessoais de competência, e de forma indirecta, pelo facto de promover nos docentes desempenhos profissionais adequados e de sucesso, os quais conduzem por sua vez a favoráveis recompensas e ao orgulho no próprio (Caprara, Barbaranelli, Steca & Maloni, 2006).

A auto-eficácia docente, acompanhada por uma elevado satisfação profissional, contribui para sustentar o investimento, envolvimento, motivação e dedicação do docente face à profissão, levando-se a definir e a perseguir os objectivos e metas que define a nível profissional, o que potencializado pela crenças nas suas capacidades e pelos desempenhos

peçoais bem sucedidos, contribui para tornar o seu ambiente profissional mais orientado para o sucesso educativo.

## 7) CONCLUSÕES

---

Analisando de forma reflexiva os resultados encontrados e as implicações que destes resultam parece-nos importante salientar alguns aspectos, que por se entenderem como demasiado relevantes, não poderiam deixar de ser referidos.

Em primeiro lugar, constatou-se que os professores participantes revelam favoráveis índices de **auto-eficácia** docente ou, como se assume na discussão dos resultados, um positivo sistema de crenças de auto-eficácia. Com base na formulação de Bandura (2005), este apresenta-se como uma constituição compósita, transversal, mas não global, onde se encontram congregadas as diferentes crenças do sujeito relativamente a áreas distintas de funcionamento, actuando este, como regulador das escolhas, aspirações, motivações e consequentemente, dos desempenhos dos indivíduos nas várias esferas de actuação.

Considerando os efeitos identificados por elevados sentidos de auto-eficácia na actuação dos docentes, reconhece-se que os professores que participaram no presente estudo apresentam assim tendência, pelos níveis de auto-eficácia evidenciados, para revelarem maior capacidade de resistência, persistência e inovação face às diferentes actividades de ensino-aprendizagem, assumindo comportamentos proacticos na procura de soluções para os problemas que se lhes apresentam, independentemente das causas que lhes serviram de origem, estipulando objectivos profissionais elevados e envolvendo-se em projectos e iniciativas educativas desafiantes (Bzuneck, 2000; Gibbs, 2002; Schwazer & Schwitz, 2004).

Concluiu-se, no entanto, que dentro desse favorável sistema de crenças de auto-eficácia evidenciado pelos professores, existiam variações no sentido das mesmas. Apreciando, os vários factores distinguidos na escala de auto-eficácia para professores, concluiu-se que estes apresentavam percepções distintas de auto-eficácia. Encontraram-se sentidos mais favoráveis de auto-eficácia em factores ou domínios associados às interacções sociais estabelecidas na organização escolar, quer com outros professores, quer com os alunos, quer ainda com elementos dos órgãos de gestão), revelando-se, em oposição, índices mais reduzidos de auto-eficácia quando os domínios se referiam à participação e envolvimento no processo de tomada de decisão desenvolvido na instituição e às interacções estabelecidas com a família dos alunos.

Relativamente a este último facto, defende-se que será então necessário promover nos professores melhores auto-avaliações de competência nos domínios onde os docentes revelam fracos sentidos de eficácia, especificamente, no âmbito do envolvimento parental e na forma de participação activa no processo de tomada de decisão na escola.

Associado a este primeiro aspecto, a investigações desenvolvidas em Portugal têm permitido constatar que as relações estabelecidas entre escola, na figura dos seus docentes, e famílias dos alunos não se revelam as mais amistosas (Marques, 1989; Villas-Boas, 1996). As escolas tendem a considerar que os pais se afastam dela, que não revelando interesse em acompanhar o percurso escolar dos seus filhos. No entanto, verifica-se que as mesmas mostram relutância relativamente ao envolvimento dos pais em iniciativas e actividades escolares, pois como indica Vilas-Boas (2001) as escolas parecem recear "abrir as portas a *consumidores exigentes*, considerando que (...) está ameaçada simultaneamente pela indiferença de uns e pela presença muito forte de outros pais na escola" (p.6). Por outro lado, os professores parecem ter uma imagem negativa do papel parental, considerando muitos que a grande maioria dos problemas que os alunos enfrentam na escola têm origem no seu ambiente familiar, especialmente pelo facto de considerarem que os pais se demitem, com demasiada frequência, do seu papel de educadores.

Em simultâneo, e na sequência da crescente desvalorização social da educação e da frequente descontinuidade cultural entre docentes e encarregados de educação, os pais tendem a considerar que o corpo docente se institui como uma classe profissional negligente, desinteressada que "dá muitas faltas, mete muitos atestados médicos, aproveita todas as *pontes*" (Carvalho, 1997, p.4). Revela-se pois necessário quebrar tais percepções negativas, que acentam na reciprocidade e que relevam tendência para a generalização.

Independentemente das causas que conduzem a falta de comunicação e que, conseqüentemente, restringem as possibilidades de **cooperação entre escola e família**, verifica-se que em prol de todos os agentes educativos, a reunião desses dois mundos deverá acontecer e, como refere Harry (1992), nesse desejável movimento de aproximação a escola revela estar em melhor posição para o iniciar. Defende-se como importante, fomentar nos professores competências para estabelecer e manter adequados padrões comunicacionais com as famílias, padrões que não acentem na diferenciação de estatutos nem na assimetria dos discursos. Segundo Coleman e Tabin (1992), as competências a promover nos

professores deverão associar-se a: compreensão de que a eficácia dos pais no envolvimento no processo de ensino-aprendizagem depende da iniciativa e do convite por parte dos professores; legitimação da sua colaboração com os pais; partilha de informações relevantes e compreensíveis; meios para operacionalizar essa colaboração, nomeadamente pelo desenvolvimento de actividades com pais e filhos e reconhecimento de positivos e válidos resultados nesse processo de colaboração.

De igual forma, comprova-se que os estabelecimentos escolares, nomeadamente, por parte dos elementos que assumem a sua coordenação ou gestão, deverão procurar promover medidas que levem os professores a considerarem-se envolvidos e integrados na forma como o **processo de tomada de decisão** acontece nos seus estabelecimentos de ensino. Taylor e Tschakkori (1995), constataram que tais medidas apresentavam efeitos significativos na promoção de um mais positivo sentido de auto-eficácia nos professores.

Da análise dos resultados encontrados na **satisfação profissional docente**, concluiu-se que os professores tendem a apresentar reduzidos níveis de satisfação profissional, tanto na avaliação geral que fazem da mesma como na ponderação efectuada com base nos vários factores constituintes do exercício da docência. Na verdade, ainda que um dos objectivos do presente estudo se associasse à análise dos índices de satisfação profissional docente e dos factores a ela associados, rapidamente os resultados revelaram que estes se associavam antes a marcados sentimentos de insatisfação profissional docente. Tais resultados aparecem em concordância com investigações anteriormente desenvolvidas (Pedro & Peixoto, 2006; Seco, 2000).

Apresenta-se necessário pois lembrar as consequências nefastas que os baixos índices de satisfação encontrados junto dos docentes podem acarretar. Verifica-se que os mesmos conduzem à redução da qualidade do desempenho, da motivação, do envolvimento e da realização profissional (Bhatt, 1997; Cordeiro-Alves, 1994; Dzubay, 2001; Malta, 1999; Scott, Cox & Dinham, 1999) bem como da confiança e lealdade para com a organização (Tietjen & Myers, 1998). Os sentimentos de insatisfação e mal-estar docente afectam assim, não só os próprios professores, mas igualmente o clima vivenciado em sala de aula e, em consequência, os comportamentos e desempenhos dos alunos com quem estes interagem, na medida em que o desinvestimento e a falta de motivação dos professores

contribui directamente para o desinteresse dos alunos e conseqüentemente, para a redução da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Revela-se igualmente importante concluir que, para a elevada insatisfação profissional docente contribuíram sobretudo factores de natureza socio-política, não conseguindo pois os factores psico-pedagógicos ou internos à profissão, suplantar a insatisfação causada pelos primeiros. Deste modo, e à semelhança de investigações anteriores (Pedro & Peixoto, 2006), parece ser aqui chamado à responsabilidade o poder central, pelos múltiplos problemas de ordem social, política e financeira que há muito aumentam o atrito entre professores (ou sindicatos) e Ministério da Educação.

Mas a culpabilização das definições legislativas pelo mal-estar e alienação que os docentes vivem hoje nos estabelecimentos de ensino, apesar de se ter instituído como uma verdade aceite de forma consensual e quase cooperativamente partilhada entre docentes, não se apresenta como justificativa dos índices de insatisfação registados.

Considerando os factores ou aspectos da profissão com os quais os professores demonstram experienciar piores níveis de satisfação, bem como as causas por estes apontadas como reponsáveis por tais sentimentos, concluiu-se que estes se associam, numa primeira ordem, à **falta de reconhecimento e desvalorização social do papel do professor**. Na verdade, verificou-se que este factor era, efectivamente, produtor de maior insatisfação do que o vencimento oferecido. Neste âmbito parece importante considerar o facto dessa desvalorização se associar a um longo e progressivo processo de declínio ou de perda de prestígio, decorrente de factores de ordem, social, económica, política e tecnológica que conduziram a que os professores perdessem o seu papel central na sociedade, levando-os a viver actualmente saudosos pelos tempos de outrora. Sobre este aspecto, Silva (1998) refere que assume especial importância na satisfação profissional dos trabalhadores o estatuto social decorrente do trabalho que se realiza. A adequação entre o estatuto social auto-conferido e o estatuto hetero-conferido seria produtora de satisfação e, em sentido contrário, a inconsistências entre estes e entre cada um destes e as aspirações do sujeito seriam produtores de insatisfação profissional (Silva, 1998).

Outro aspecto que se apresentou digno de especial atenção, pelo peso revelado como factor produtivo e responsável pela insatisfação profissional docente, foi os processos de

progressão na carreira. Acredita-se que este facto não poderá ser totalmente alheio ao novo estatuto da carreira docente instituído a 1 de Janeiro de 2007, bem como ao concurso para professor titular aberto em Fevereiro do mesmo ano e terminado em Agosto do ano em causa.

Considerando os vários factores justificativos do descontentamento e insatisfação dos professores e, na procura de um corpo docente profissionalmente satisfeito, não nos podemos esquecer, contudo, do que nos aponta Herzberg (1996) na sua teoria dual da satisfação profissional. Factores de natureza sócio-política, quando realizados de forma óptima, tendem a evitar a insatisfação mas não garantem por si só a satisfação, esta última será apenas produzida por sentimentos positivos associados aos factores intrínsecos à profissão.

Assim sendo, verifica-se que a satisfação docentes em aspectos associados ao salário, aos processos para progressão na carreira, aos concursos de colocação dos professores, à diminuição da componente lectiva da carga horária e mesmo atitudes positivas e de valorização social da actividade docente, poderão contribuir para evitar sentimentos de insatisfação mas não garantem por si só, docentes profissionalmente satisfeitos. Em sentido semelhante, postula-se que aparecendo a satisfação profissional como uma avaliação pessoal acerca das várias experiências vivenciadas no local de trabalho, por mais que se possam alterar o contexto das experiências, não se garante que se altere igualmente a avaliação pessoal efectuada.

Não se querendo de forma alguma minimizar erros associados a definições legislativas ou representações erradamente constituídas e socialmente partilhadas, parece importante lembrar o que nos refere Pinto (1996), “a insatisfação docente mergulha mais fundo, é um mal-estar de consciência, uma dolorosa experiência de inadequação” (p.6), logo a sua resolução exige o esforço e a implicação de cada um docente na elaboração ou conquista pessoal dos factores que para si são sinónimo de satisfação. Para tal apresenta-se imperativo, que o corpo docente nacional e cada um dos elementos individuais efectuem uma profunda reflexão educativa, institucional e epistemológica acerca de si, enquanto grupo profissional e enquanto actores educativos, debruçando-se sobre os seus objectivos, os seus princípios, as suas práticas, as suas motivações e sobretudo as suas necessidades pessoais e profissionais que poderão procurar satisfazer no local de trabalho. A satisfação

profissional tende a variar em função do índice de necessidades individuais que se entende como satisfeitas pelo exercício da profissão.

Uma dessas necessidades é exactamente, o sentimento de competência; porque nenhum sujeito é, ou deve ser, completamente “desapaixonado” de si (Bandura, 1997) este necessita confirmar com alguma regularidade, os motivos dessa paixão. Em consequência, os indivíduos procuram actividades que, pelos desempenhos de sucesso que lhes propiciam, os conduzam a sentimentos de satisfação, afastando-se de tarefas que lhes possam provocar avaliações auto-desvalorativas. Desta forma, se os indivíduos não se sentirem competentes na sua profissão tenderão a desinvestir na mesma, conduzindo-se assim a sentimentos de insatisfação, que reforçando percepções de incompetência, perpetuam um ciclo vicioso e viciante.

Na verdade, foi possível concluir no presente estudo que existe uma forte associação entre sentido de auto-eficácia e satisfação profissional, tendo-se constatado que os professores participantes apresentavam uma positiva e significativa (cor)relação entre o seu sistema de crenças de auto-eficácia docente e a sua satisfação profissional.

Essa relação seria orientada em torno do conceito de auto-eficácia, na medida em que uma elevada percepção de auto-eficácia, por contribuir para sustentar a dedicação e o esforço do próprio nas actividades realizadas, conduz a sentimentos de satisfação, ou noutro sentido, a satisfação e o bem-estar profissional requerem um optimista e resiliente sentido de auto-eficácia. Verificou-se que mais de 50% da variabilidade registada na satisfação profissional dos docentes se devia à influência exercida pelo sentido de auto-eficácia.

Analisando conjuntamente factores apontados como associados a elevados sentidos de auto-eficácia dos professores e aspectos da docência que são apontados como produtores de sentimentos de satisfação profissional, constata-se que são as relações interpessoais estabelecidas de forma gratificante no espaço-escola, tanto com outros professores como com alunos, que assumem maior relevo. Assim, realça-se que, não podendo de forma imediata ou atempada eliminarem-se todos os factores responsáveis pela insatisfação e associados a reduzidos índices de auto-eficácia (pelo facto destes assumirem uma dimensão estrutural), poder-se-á sim estimular e potencializar os factores que se revelam produtores de

satisfação e de avaliações de auto-eficácia, ou seja, as relações interpessoais entre docentes e entre estes e os seus alunos.

Neste âmbito chama-se à atenção para o papel que as **escolas**, enquanto instituições em regime de autonomia, podem ter na promoção de auto-eficácia e de satisfação profissional do seu corpo docente. Os estabelecimentos de ensino, na pessoa daqueles que assumem a sua coordenação ou gestão, deverão reflectir e actuar activamente no sentido de procurar conhecer e satisfazer as necessidades pessoais e profissionais dos seus trabalhadores (West & Sacramento, 2004).

Considerando a relevância assumida pelos aspectos relacionais, indica-se como importante o estabelecimento de saudáveis níveis de relacionamento interpessoal, sendo fomentada a troca experiências entre com os colegas, a partilha estratégias, de formas de actuação, de resultados positivos encontrados e de dificuldades sentidas das diversas actuações docentes. Os órgãos de gestão podem, pela postura que assumem, pelas actividades que promovem, pelo apoio que fornecem às iniciativas dos seus professores, quebrar a tendência da classe docente em trabalhar de forma marcadamente individualista, sendo cada sala de aula vista como o seu mundo próprio.

Indicam-se como exemplo, a apresentação de actividades a desenvolver em equipa, actividades curriculares e sobretudo actividades extra-curriculares, onde os professores possam estabelecer as interacções informais que se apresentam como fundamentais na manutenção de sólidas e duradouras relações pessoais e profissionais. Outro exemplo, liga-se à necessidade de promover e organizar oportunidades de socialização dirigidas aos docentes, pelo maior sentido de coesão que estas proporcionam. A proposta de desenvolvimento de projectos trans e interdisciplinariedade, onde se leve os docentes a alargar os seus relacionamentos interpessoais para além do grupo de professores que leccionam uma mesma disciplina ou do seu departamento, revela-se como outra possibilidade de acção a ser implementada pelos órgãos de gestão.

Outro aspecto que é frequentemente apontado como sendo da responsabilidade da escola, especialmente daqueles que assumem a sua administração, associa-se à cultura escolar instituída. Esta aparece associada tanto ao sentido de auto-eficácia docente (Ross, 1998) como à satisfação profissional dos professores (Conley & Woolsey, 2000). Defende-

se uma cultura participativa, onde os sujeitos sejam profundamente considerados e envolvidos no processo de tomada de decisão, onde os objectivos da instituição sejam explicitamente definidos e colectivamente partilhados, uma cultura que assente num afectivo clima de trabalho, que promova autonomia, que valorize e recompense a dedicação, o envolvimento, a inovação e a criatividade, uma cultura onde o bem-estar e a satisfação mais do que desejada, se consiga definir como a realidade a implementar.

Revela-se igualmente importante que os elementos dos órgãos de gestão acarinhem os seus professores (aproveitamos para ressaltar que o mesmo afecto deverá ser dirigido aos alunos); que assuma para com estes atitudes de reconhecimento e de divulgação, dando visibilidade social às iniciativas e projectos por estes desenvolvidos, promovendo dentro e fora da escola aquilo que de melhor qualidade e inovação se produz, fomentando assim um sentido de orgulho na pertença e de filiação à instituição.

Deste modo, apoia-se a partilha de experiência vicariantes entre docentes, podendo ser reconhecidas entre professores actuações de colegas que possam funcionar como modelos, bem como, a promoção e divulgação de experiências pessoais de sucesso, consagrando assim os já provados efeitos positivos produzidos por ambas no sentido de eficácia dos professores. Refere-se também que os órgãos de gestão das escolas deverão igualmente promover oportunidades profissionais desafiantes, promotoras de desenvolvimento profissional, na medida em que sentidos de eficácia resilientes, necessitam do confronto com obstáculos e de perseverança no suplantar dos mesmos para se instituírem.

De igual forma, face a desempenhos meritórios, cabe não só aos órgãos de gestão escolar mas igualmente a cada um dos docentes, revelar uma atribuição cuidadosa, assertiva e imediata de positivos feedback ou elogios, restando-se face a comentários críticos, sobretudo na presença de outros, promovendo assim diárias experiências profissionais mais satisfatórias e impulsionadoras do estabelecimento de saudáveis sentidos de eficácia.

Caberá também à direcção da escola, considerar a necessidade de investir e de assumir uma atitude activa na estimulação do desenvolvimento profissional dos seus professores, o enriquecimento do trabalho, a melhoria da prática profissional, promovendo oportunidade aos seus docentes de frequentar acções de formação e/ou de desenvolver actividades de auto-exploração de recursos, ferramentas, metodologias ou conteúdos que

possam enriquecer o ensino proporcionado pela instituição. De igual modo, deverá ainda haver a preocupação em promover oportunidades para que esse conhecimento adquirido possa ser partilhado entre colegas, numa favorecendo o contacto e a divulgação dos desenvolvimentos que se registam nas diversas áreas de investigação.

Também se revela essencial a promoção de bons níveis de comunicações e de cooperação entre os diferentes agentes educativos, não apenas ao nível da escola, mas também entre escolas de um mesmo agrupamento, entre agrupamentos de um mesma região ou entre aqueles que, sem qualquer proximidade geográfica se ligam por interesses, curiosidades ou dificuldades comuns. As comunidades *on-line*, têm apresentado e podem vir a apresentar aqui um papel fundamental.

As plataformas virtuais de comunicação e colaboração que actualmente já se instituíram na maioria dos estabelecimentos de ensino, pelos novas dinâmicas de socialização e aprendizagem que tendem a gerar no interior das organizações (Rada, 2004), poderão, neste âmbito, ser utilizadas com sentido de intencionalidade, estimulando práticas de cooperação e partilha. Como experiência na área, indica-se o trabalho desenvolvido por White e Myers (2001) com professores em torno da utilização educativa de plataformas. Neste, foi possível constatar que os docentes tendiam a avaliar a integração das plataformas no espaço (virtual) escolar de forma bastante positiva, referindo-se a ela como uma ferramenta de comunicação e de partilha de informação educativamente potente e indicando que as mesmas produziram efeitos, não apenas ao nível da promoção de competências individuais, mas igualmente na consituição de um sentido de comunidade entre os elementos envolvidos.

Na promoção de favoráveis sentidos de auto-eficácia docente e de elevados níveis de satisfação profissional nos professores indica-se que também deverá ser chamada a assumir um papel importante a **formação inicial e contínua de professores**.

Considerando primeiramente a formação inicial dos professores, verifica-se que esta assume uma elevada relevância, sobretudo no âmbito da auto-eficácia docente. A promoção de mudanças positivas na auto-eficácia dos professores, revela-se mais fácil quando estes se encontram ainda no processo de formação. Ross (1994) constatou que a produção de alterações favoráveis nas crenças de auto-eficácia de professores já com alguns anos de

serviço, revelavam-se mais difíceis de produzir e sobretudo de manter, mesmo com programas de apoio à formação e desenvolvimento profissional.

No entanto, as práticas exercidas junto dos professores mais novos parecem não apontar num sentido favorável. A somar à falta de experiência, ao medo, à excitação e à fragilidade da posição social que é conferida na escola aos professores em início de carreira, surgem ainda a instabilidade das colocações, a atribuição dos horários menos desejados e as turmas cuja tradição indicada apresentarem elevados índices de comportamentos disruptivos. Tschannen- Moran e Hoy (2001) referem-se a esta situação como a “sink-or-swim practicum experiences”. Tais aspectos tenderão a conduzir a baixos sentidos de auto-eficácia, na medida em que promover a escassez de experiências profissionais de sucesso, tendendo essas crenças negativas a estabilizarem-se e a resistirem à mudança.

Uma das práticas escolares que parece ser promotora de aumento do sentido de eficácia entre professores recém-formados ou com reduzida experiência é a promoção de oportunidades para colaborar com colegas mais experientes, observando as suas práticas, métodos e estratégias (Tschannen- Moran & Hoy, 2007), ou seja, o contacto com experiências vicariantes com propõe Bandura (1986a).

Por outro lado, revela-se favorável dar a conhecer aos professores durante a sua formação inicial, a importância que assumem na forma de actuação do docente, construtos psicológicos, como sejam, o sentido de eficácia, a satisfação, a motivação, as expectativas e as representações, levando-os a reflectir sobre estas e a detectar ou eleger mecanismos de ajuste dos mesmos. No entanto, sublinha-se que mais do que levá-los a compreender a importância de controlar a suas crenças, julgamentos, avaliações e acções, mais do que levá-los a estabelecer para si mesmos objectivos desafiantes, a monitorizar os seus progressos e o seu papel exercido por si próprios nos progressos dos seus alunos, será tentar fazê-los mobilizar essas informações nas acções reais, desenvolvidas no dia-a-dia, com o seus alunos.

Já, no âmbito da **formação contínua de professores**, revela-se como principal a necessidade de trabalhar com os professores com o objectivo de incrementar e/ou fornecer suporte a elevados índices de auto-eficácia e, conseqüentemente (pelos resultados encontrados), esperar que os mesmos conduzam a níveis superiores de satisfação

profissional. Os programas de formação contínua deverão dar relevância à reflexão e identificação de estratégias que ajudem os professores a criar e desenvolver competências pessoais (associadas aos traços de personalidade, atitudes, afectos e emoções) e que criem um sentimento de sucesso e bem-estar profissional.

Num sentido idêntico, valorizam-se as acções de formação onde se assume uma preocupação constante com a promoção de capacidades de auto-regulação, onde as actividades sejam orientadas para as tarefas em sala de aula, numa forte proximidade com a prática docente, onde as interacções estabelecidas não se revelem demasiado assimétricas e despersonalizadas, onde os formadores se mostrem sensíveis às especificidades de cada professor, aos seus medos inseguranças, anseios, fragilidades e diferentes níveis de conhecimentos (sendo isso também pedido aos professores para cada um dos seus alunos).

De modo semelhante, a própria formação contínua deverá ser desafiante, promotora de experiências pessoais de sucesso, associadas a persuasões verbais positivas e construtoras de confiança nas capacidades próprias, podendo os formadores, pelas atitudes e desempenhos apresentados ser entendidos como modelos, e produzir positivas experiências de aprendizagem vicariantes.

Complementarmente, os programas de formação contínua de professores deverão procurar promover o desenvolvimento profissional dos docentes, trabalhando não apenas ao nível dos conteúdos e de formas distintas de abordagem e exploração dos mesmos mas preocupando-se igualmente com a capacitação dos professores, tanto em competências profissionais como em competências pessoais. Rejeitam-se assim acções de formação demasiado teóricas ou técnicas, ao mesmo tempo que se valorizam acções onde se procura promover um espírito crítico e auto-reflexivo, onde seja permitido o contacto e a troca de experiências reais, onde se estimule a autonomia e se provoca uma atitude proactiva de responsabilização pela auto-formação, onde se criem e mantenham redes de trabalho colaborativo.

Ainda que se tenham apresentado algumas indicações referentes aqueles que gerindo diariamente as instituições escolares onde os professores se movem, organizam o contexto onde estes actuam, e aqueles que pela formação que propiciam, podem actuar no sentido de capacitar ou promover melhores formas de auto-reflexão ou auto-regulação nos docentes,

entende-se como importante apresentar igualmente, algumas considerações relativamente à forma como os **próprios docentes** poderem orientar a sua actuação. Tais considerações apresentam-se como decorrentes dos resultados encontrados bem como das implicações psico-educativas que a estes se julga associadas.

Desta forma, entende-se o professor como activo, autónomo e responsável, como um ser que não reage apenas às circunstâncias, mas que inicia e mantém comportamentos no sentido de intencionalmente exercer controlo sobre o ambiente, actuando desta forma sobre o meio que o circunda. Defende-se que o próprio deverá assumir uma atitude proactiva no desenvolvimento de sistemas de crenças de auto-eficácia positivos e de níveis de satisfação profissional elevados.

Na verdade, a sociedade de hoje, tal como a constituímos, reivindica aos indivíduos, não só aos professores, mas a todos os profissionais, uma maior capacidade de *self-directedness*. A actual economia globalizada, exige sujeitos que mais do que possuindo competências, se revelam capazes de se dirigir intencionalmente para a realização das tarefas e aquisição de competências, mostrando flexibilidade, desembaraço e espírito criativo, sujeitos que actuam adaptativamente face às necessidades de mudança. Na medida em que a caducidade do conhecimento e das capacidades se revela cada vez mais acelerada, um sólido sentido de eficácia e a procura de satisfação na actuação, revelam-se essenciais. No campo da educação, entende-se que estas capacidades, se associariam a atitudes intencionais de procura constante de auto-desenvolvimento, de auto-regulação e de auto-reflexão, sendo assim assumida pelos professores a sua responsabilidade pela qualidade do ensino que propiciam aos seus alunos.

Considerando o estudo que agora se apresenta, levanta-se uma questão final, ou conclusiva: que benefícios trouxe a preocupação com a produção de investigação na área da auto-eficácia e da satisfação profissional? As vantagens que, de forma imediata, se podem indicar, ligam-se à noção ganha de que apesar das várias manifestações de descontentamento e mal-estar na profissão, os professores inquiridos revelam, no entanto, favoráveis sentidos de auto-eficácia docente.

Por outro lado, com a identificação dos factores que para estes se revelam produtores de maiores sentidos de auto-eficácia e, de igual modo, com a indicação de aspectos da

profissão docente que se apresentam promotores de mais elevados e saudáveis níveis de satisfação profissional, pretende-se apontar algumas direcções viáveis, no sentido, de promover nos professores um sentido de eficácia mais positivo e resistente, em simultâneo, uma satisfação profissional mais indicativa de conforto e realização na profissão. Isto porque, é com docentes com características semelhantes às evidenciadas pelos participantes neste estudo, que os alunos se encontram fechados diariamente nas salas de aulas nacionais. É com estes docente que contamos no objectivo de estabelecer uma efectiva e modernização do sistema educativo nacional.

De igual modo, entende-se que continua a ser imprescindível estimular a preocupação e aguçar a interesse da Psicologia Educacional em tentar compreender a forma como os docentes vivem diariamente a sua profissão conjugando a multiplicidade de experiências adquiridas, capacidades estabelecidas, medos escondidos, aspirações apagadas, vontades insatisfeitas, conjugando saberes e prespectivas e actuando em prol dos mesmos. Tal como todos os seres humanos, os professores precisam sentir-se competentes e satisfeitos no desempenho das suas funções, e acredita-se que quando estes se sentem capazes, rapidamente se mostram dispostos a explorar, a investir e a dedicarem-se a promover um ensino de qualidade, sendo a satisfação o momento consequente.

Acreditando, tal como Alarcão (1998) que o futuro de um país reside na educação dos seus cidadãos e que esta, depende em grande parte daquilo que foram e serão os seus professores, enquanto capital humano do sistema educativo, há que procurar conseguir dotar as escolas de alunos e professores responsáveis, alunos e professores instruídos, alunos e professores empreendedores, alunos e professores competentes e satisfeitos.

No entanto, espera-se que esta investigação revele ainda outros benefícios, nomeadamente pelo facto de poder conduzir a outros estudos na área, quer pelos resultados ou conclusões encontradas, quer pelas questões que suscitou ou ainda pelas limitações que lhe possam ser apontadas.

## 8) CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Reforça-se a ideia de que o presente estudo pretendeu contribuir para o alargamento da compreensão do conceito de auto-eficácia do professor, situando-o conceptualmente no campo da perspectiva social cognitiva de Bandura, a qual apresenta os seres humanos como auto-direccionados, proactivos, com capacidade de planear, antever, projectar e reflectir sobre a sua actuação, e como detentores que competências emocionais, sociais, cognitivas e comportamentais que lhe permitem actuar intencional e deliberadamente sobre o meio, agindo e decretando sobre ele.

De igual modo, ambicionava-se analisar a forma como elementos do corpo docente nacional se situavam numa escala de avaliação da auto-eficácia para professores (com o objectivo de compreender que índices de auto-eficácia eram por estes experienciados), bem como, a forma como tal percepção pessoal de eficácia se apresentava relativamente a diferentes tarefas ou domínios de actuação da actividade docente. Neste âmbito, concluiu-se que os professores participantes indicavam experienciar elevados sentidos de auto-eficácia, sendo esta mais marcada em áreas associadas às interacções sociais estabelecidas com alunos e colegas e mais reduzida em aspectos referentes à participação no processo de tomada de decisão e na promoção do envolvimento parental.

Assumiu-se ainda como objectivo a análise da relação que poderia ser estabelecida entre auto-eficácia docente e satisfação profissional dos professores. Acreditando no comportamento enquanto factor mediador, pretendeu-se assim ligar, crenças dos sujeitos (auto-eficácia) a consequências (satisfação) da actuação dos mesmos, tendo-se verificado que se estabelecia entre estas associações lineares, revelando os professores com elevado sentido de auto-eficácia mais elevados níveis de satisfação profissional.

Na sequência, desejou-se ainda aprofundar investigações anteriores desenvolvido em torno do conceito de satisfação profissional docente, sendo a mesma entendida como um estado geral positivo e emocionalmente aferido através das recompensas auferidas pelo trabalho desenvolvido em ambiente escolar, considerando os diferentes papéis e actividades ocupacionais desempenhadas diariamente pelos professores, e que se reflectiria em atitudes de dedicação, envolvimento, eficácia e felicidade relativamente à docência.

Neste âmbito, parece importante comparar as actuais conclusões com as anteriormente encontradas pelos autores do presente estudo em investigações similares. Nos dados recolhidos em 2004, com o objectivo de analisar a satisfação profissional e a auto-estima dos docentes, Pedro e Peixoto (2006) encontraram indicadores de sentimentos de insatisfação e descontentamento profissional junto dos 79 docentes da área educativa de Lisboa e Vale do Tejo participantes na investigação.

Ainda que os dados que aqui se apresentam tenham sido recolhidos junto de outro grupo de participantes, parece importante sublinhar que os valores médios encontrados na actualidade se apresentam marcadamente mais reduzidos do que os registados em 2004 (Pedro, 2004), tanto no que refere à satisfação profissional geral, enquanto avaliação global do nível de satisfação /insatisfação com a profissão, como relativamente à satisfação profissional total, ou seja, a composição multidimensional da satisfação/insatisfação dos professores considerando os vários aspectos específicos da profissão docente. Tais evidências, alertam para a necessidade de se reflectir seriamente sobre os antagonismos e dessintonias vividas diariamente pelos professores, os quais aparecem como responsáveis pelos elevados indicadores de mal estar.

Ainda que tenham sido apresentadas conclusões relativamente aos factores da actividade docente que se revelam como justificativos de tal insatisfação (tendo-se constatado que esses eram sobretudo factores de ordem socio-política), assume-se a necessidade de continuar a produzir investigação na área. Encontram-se, no entanto, vantagens numa investigação que vá além de desarticuladas iniciativas ou questionamentos pessoais, defendendo-se um processo de investigação que se apresente sólido estruturado, profundo e continuado no tempo. Neste deverão ser congregadas metodologias quantitativas e qualitativas, longitudinais e transversais, assumindo o mesmo, um âmbito regional (pela necessidade de adequar o conhecimento à especificidade de cada lugar) mas igualmente uma perspectiva nacional, que contemple todos e cada um dos docentes em actividades lectivas, aqueles a quem se entrega a responsabilidade de promover a aprendizagem e desenvolvimento das nossas crianças.

Há, pois, necessidade em aprofundar que aspectos do ensino, dos actores, da organização ou da estrutura conjuntural, conduzem a que os docentes entrem e saiam diariamente descontentes no espaço escolar, que factores que revelam impeditivos, mas

sobretudo potencializadores de mais favoráveis níveis de satisfação docente, que mudanças necessitam ser implementadas, que medidas se apresentaram como erros, que sentimentos de mal-estar podem ser fácil e imediatamente eliminados.

Ainda que se revele indispensável tentar responder a tais questões há, sobretudo, necessidade de traduzir esse conhecimento adquirido ou sistematizado em actuações face à realidade. A validade dos conhecimentos adquiridos pela investigação, adquire-se pela reflexão mas sobretudo pela aplicação da mesma.

Deste modo, poderia ser igualmente interessante analisar, o que faz cada escola com vista a conhecer/promover o nível de satisfação profissional experienciado pelos seus professores. Que análises realiza? com que frequência as promove? que acções ou definições apresenta? ou simplesmente, se pondera ou reflecte sequer, em algum momento, sobre a temática.

A actual conjugação do sentido de eficácia à satisfação profissional docente, e anteriormente da auto-estima à satisfação (Pedro & Peixoto, 2004; 2006) aparecem por se entender como necessário continuar a procurar identificar e compreender os processos psicológicos que nos permitam, no âmbito da Psicologia Educacional, contribuir para promover para um melhor ajustamento entre docentes e docência.

É, efectivamente, com base nesse propósito, que apesar de se verificar que os resultados encontrados se associam mais fortemente à insatisfação profissional do que efectivamente à satisfação, tal como havia já sido verificado nas investigações anteriormente referidas, que se permanece a assumir como parte integrante do título deste trabalho o conceito de satisfação e não de insatisfação profissional, na medida em que se pretende, não apenas identificar causas e factores da insatisfação docente, mas antes, numa abordagem construtiva ou potencializadora, desenvolver e sistematizar informação e conhecimento mobilizável para que organismos centrais ou regionais, agrupamentos, escolas, centros de formação ou de acompanhamento e apoio ao professores, colegas ou cada docente individualmente, entenda como fundamental a preocupação com o bem-estar daqueles a que se atribui e exige a responsabilidade de educar, em qualidade e a cada dia, a geração que constituirá aquilo que seremos socialmente amanhã.

A pertinência e relevância da investigação que agora se termina, associa-se ao facto de tanto, satisfação profissional como sentido de auto-eficácia docente determinarem substancialmente, as atitudes e os comportamentos assumidos pelo professor, quer para com o ensino quer para com os vários elementos que o constituem (alunos e professores)

De igual modo, considerado que tanto a eficácia dos professores como a sua satisfação profissional exercem influência directa sobre a qualidade da actuação diária dos professores, defende-se que estas, tais como outras dimensões psicológicas dos professores, por funcionarem como instrumento potenciadores de melhorias no processo educativo e no desenvolvimento profissional docente, necessitam continuar a ser investigadas, devendo ser alvo de maiores e mais profundas reflexões.

Neste âmbito, parece importante referir e assumir, algumas das **limitações** inerentes ao trabalho desenvolvido, tanto no que se refere ao processo de recolha de dados, como no que respeita à amplitude dos resultados encontrados.

Considerando que os dados recolhidos no presente estudos, resultaram do preenchimento voluntário por parte de professores a instrumentos colocados on-line, parece importante analisar algumas desvantagens associadas a esta metodologia, frequentemente referida como *World-Wide Web Survey Research* (Schmidt, 1997). Vários dos autores que se debruçaram sobre a análise da mesma, indicam que a principal limitação a esta associa-se liga ao questionamento da integridade e validade dos dados recolhidos, em sequência das respostas aos itens não ter sido realizada na presença do investigador (Thompson, Surface, Martin, & Sanders, 2003; Wright, 2005).

Efectivamente, não existe garantia absoluta de que os 114 questionários preenchidos foram respondidos por professores. Na tentativa de contornar o facto do questionário poder ser respondido por qualquer utilizador da *web*, o endereço da página foi facultado apenas ao conjunto de professores que se pretendia que preenchessem o mesmo, utilizando para tal o endereço da sua conta pessoal de *e-mail*. Por outro lado, introduziu-se no cabeçalho da página criada, a indicação de que se pretendia que questionário apenas fosse preenchido por professores portugueses. Obviamente que assumimos a fragilidade dos argumentos apresentadas, mas entendemos (e continuamos a entender) que as vantagens associadas a este processo suplantaram largamente as limitações que se podem apontar ao mesmo.

Restrições de ordem temporal, foram completamente ultrapassadas pela disponibilização *on-line* dos instrumentos. Com este foi possível aceder de forma (quase) imediata a um relativamente vasto grupo de docentes de diversas zonas do país, situação que de outra forma envolveria um grande dispendio de tempo e de recursos. Considerando investigações anteriormente desenvolvidas sob os tradicionais métodos de recolha de dados, assentes no *interface* investigador-participante (Pedro, 2004), somos forçados a reconhecer que esta metodologia promoveu o acesso a um número consideravelmente mais elevado de participantes e num muito mais reduzido espaço de tempo

A essa situação, acrescenta-se o facto de nos ter sido facultado o acesso (acreditando nós nas leis da probabilidade) a respostas de professores de uma multiplicidade de estabelecimentos de ensino, e de ter sido conseqüentemente possível contornar ou ver diluídos os efeitos que variáveis de nível organizacional (cultura, clima organizacional, estilo de liderança) poderiam exercer na auto-eficácia e na satisfação profissional dos docentes.

De igual modo, estes questionários foram desenvolvidos com a possibilidade de se ter acesso automático aos dados recolhidos e conseqüentemente proceder ao tratamento estatístico dos mesmos. Esse facto agilizou consideravelmente o processo de tratamento de dados e análise dos resultados.

Outra limitação sentida, também relativamente ao processo de recolha de dados, liga-se aos instrumentos de avaliação do sentido de auto-eficácia docente. Ainda que se encontra-se disponível uma versão portuguesa da *Teacher Self-efficacy Scale* de Gibson e Dembo, traduzida nos anos 90 por Neto, Barros e Barros (1991) e posteriormente sujeita a análise da qualidade métrica por Pinto (2003), entendeu-se que a mesma apresentava sérias fragilidades, ao considerar a auto-eficácia docente apenas associada às actividades de ensino-aprendizagem directamente desenvolvidas com os alunos. Na verdade, os vários instrumentos disponíveis possuíam, em comum, o facto dos seus itens remeterem sobretudo para tarefas instrucionais. Considerando-se que a actividade profissional docente não se resume apenas este aspecto, havia pois conveniência em estudar esta variável de modo mais discriminativo.

A escala encontrada que considerava um conjunto mais amplo de dimensões no trabalho docente foi desenvolvida no início da década de 90 por Bandura (1990), tendo sido este o instrumento eleito para a realização do presente estudo. Contudo, surgiu a necessidade de adaptar a escala à realidade portuguesa e de lhe introduzir algumas dimensões consideradas em falta, pelo que se procedeu à reestruturação da mesma. Esta é a razão pela qual o instrumento é indicado ao longo do presente trabalho, não como a *Teacher Self-efficacy Scale* de Bandura, mas como uma adaptação da mesma. A seu favor aparecem os bons indicadores de qualidade métrica encontrados.

No que respeita ao instrumento utilizado para analisar a satisfação profissional dos professores, retomou-se o questionário utilizado em investigações anteriores, o que associado à familiaridade com o instrumento acresce ainda como ponto a favor, o facto do mesmo tender a revelar elevados índices de sensibilidade, validade e fiabilidade.

Relativamente aos resultados encontrados, ainda que se os entenda como relevantes, é importante salientar os limitados poderes de generalização dos mesmos. Pelo facto do grupo de participantes ter sido seleccionado com base em metodologias de amostragem não-probabilísticas, e portanto com reduzida representatividade da população a que o estudo se refere, é assumida no presente estudo a impossibilidade de generalizar os resultados e conclusões encontradas aos restantes elementos do corpo docente nacional.

Ainda associada aos resultados apresentados, revela-se necessário justificar o processo realizado de inversão da codificação das respostas aos itens. Situando-se esta investigação no campo da auto-eficácia e da satisfação profissional docente, revelar-se-ia produtor de desarticulações entre o enquadramento teórico realizado (e as várias investigações que neste foram apontadas para suportar conjuga e distintamente auto-eficácia e satisfação profissional) e a análise e reflexão sobre os resultados encontrados, na medida em que estes se associavam antes à auto-eficácia e insatisfação profissional. Para respeitar os dados encontrados ter-se-ia que proceder à realização constante de raciocínios inversos, referindo-nos a um construto e estando a avaliar na realidade o seu oposto.

Apontadas aquelas que se conseguem entender como limitações ao estudo, consideram-se, no entanto, como atingidos os objectivos definidos. Estes associaram-se não apenas à procura de resposta para as questões em estudo e à verificação da veracidade de

cada uma das hipóteses levantadas, mas igualmente ao desenvolvimento e sistematização de alguns conhecimento em torno do conceito de auto-eficácia e de satisfação profissional docente. A questão que fez despertar a presente investigação, partilha-se agora com o objectivo de suscitar a procura de outras possibilidades de resposta: “porque é que alguns professores sucedem na sua profissão, sendo referidos como bons professores, dedicando-se continuamente em promover cada vez mais aquisições e capacidades nos alunos, colocando para si mesmos objectivos profissionais desafiantes, perseguindo-os activa e persistentemente; enquanto outros, não conseguem sequer responder às tarefas profissionais que lhes são impostas e tendem a colapsar face às exigências e stress diário?”.

Pelos resultados encontrados indicamos que a resposta à questão reside nas crenças de auto-eficácia profissional pelos professores (enquanto mecanismos que directamente se relacionam e direccionam o comportamento) e o nível de satisfação que estes conseguem retirar diariamente da sua prática profissional, na medida em que só os comportamentos ou desempenhos condutores a resultados satisfatórios tendem a manter-se e a ser repetidos.

Este trabalho apresentou-se sobretudo como um momento de reflexão e questionamento pessoal mas ambiciona-se que seja em si mesma, pelas considerações, fundamentações, conclusões ou possibilidades levantadas, promotora de algumas inquietações e interesses, e que estes acabem por se revelar desencadeadores de futuras investigações, de análises e reflexões semelhantes mas sobretudo mais amplas, quer em extensão, quer em profundidade.

Algumas **investigações futuras** ficam já propostas, outras pretende-se ter estimulado. Estas associam-se distintamente à necessidade de aprofundar o conceito de auto-eficácia do professor, de identificar e analisar os efeitos exercidos por factores ambientais, como seja, clima organizacional, estilo de liderança, e sobretudo, considerando os resultados encontrados, formas de envolvimento dos agentes nos processos de tomada de decisão. Revela-se importante perceber como cada um deste se revela promotor ou restritivo de positivos julgamentos de auto-eficácia nos professores.

De igual modo, considera-se útil tentar compreender como factores ambientais ou contextuais podem desempenhar positivos efeitos no desenvolvimento e manutenção de uma elevada auto-eficácia e satisfação profissional docente. Existirão escolas onde os professores

expressam genericamente positivos índices de satisfação profissional? O que as caracteriza? De forma semelhante, encontram-se escolas onde os professores evidenciem saudáveis sentidos de auto-eficácia?

Desta última questão decorrem duas outras ordens de necessidades. Por um lado parece fundamental examinar a forma como será possível promover melhorias nas crenças de auto-eficácia dos professores, devendo a atenção dos investigadores recair não apenas sobre o “como”, mas igualmente sobre o “quem” poderá provocar essas mudanças. Por outro lado, parece-nos relevante analisar a existência de um sentido de eficácia colectiva dos professores. E, este existe, como se constitui, em que se suporta, como actua, que possibilita? Estas são aspectos que se apontam como importantes de ter em consideração, sobretudo pelas potencialidades que o sentido de auto-eficácia colectiva revela na produção de proveitos pessoais e grupais de excedem em muitos os conseguidos individualmente.

Os professores instituem-se enquanto classe profissional, apresentam uma identidade, um conjunto de características comuns e socialmente partilhados, que os fazem entender-se como parte de um todo, que os ajudam a definir-se e a defenderem-se mutuamente, mesmo quando a realidade o não merece, pelo que se levanta a possibilidade desse sentido colectivo de eficácia se encontrar constituído e de revelar maiores implicações do que o sentido de eficácia individual. Como refere Bandura (2004) *“teachers operate collectively rather than in isolation. The beliefs system of academic staff creates school ... that can be enabling or desmoralizing”* (p.44).

Referimo-nos ao conceito de eficácia colectiva do professor, não a nível de todo um país ou sistema de ensino, mas sim como um construto colectivamente elaborado e partilhado por um grupo concreto de professores, de uma mesma escola, agrupamento ou área educativa, que se associa à forma como esse grupo de docente acredita na sua capacidade conjunta para influenciar positivamente o processo de ensino-aprendizagem. Estudos já desenvolvidos apontam no sentido de que o sentido de eficácia colectiva do corpo docente tende a influenciar os desempenhos dos alunos e a forma como se organiza o espaço escolar (Bandura, 1997; Fernández-Ballesteros *et al*, 2004; Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998).

Por outro lado, e aceitando a proposta de Hoy (2004) de que cohabitam diariamente nos estabelecimentos escolares três tipos distintos de crenças de auto-eficácia, especificamente as crenças de auto-eficácia dos alunos, as crenças de auto-eficácia dos professores e as crenças de auto-eficácia colectiva, apresenta-se como igualmente interessante de analisar a associação que se estabelece entre estas, tentando perceber não apenas os processos de influência mútua mas igualmente as especificidades de cada uma.

De igual modo, e considerando que tanto as crenças de auto-eficácia como a satisfação profissional são mediadas pela importância que é atribuída pelo sujeito ao domínio em causa (Bandura, 1997; Silva, 1998), no presente caso, a esfera profissional, poderia ser importante analisar os efeitos verificados, tanto na satisfação como na auto-eficácia, de uma substancial ou relativa importância atribuída pelos sujeitos à dimensão profissional da sua vida .

Em tom conclusivo, apresentam-se ainda as conclusões encontradas por Spector (1997) relativamente à atenção que no âmbito organizacional se tem dado à satisfação profissional. Segundo o autor, as empresas têm-se dedicado nas últimas décadas a avaliar e analisar a satisfação de trabalhadores e clientes. Face a estas evidências uma outra questão se nos afigura: se esta se instituiu como prática corrente no campo empresarial, porque não tendem as escolas a fazê-lo?. Ainda que assentem em pressupostos e revelem objectivos bastante distintos, acredita-se que é igualmente vantajoso para ambas compreender como se sentem satisfeitos aqueles que as constituem. Entende-se pois, que revelar-se-ia produtivo para os estabelecimentos de ensino, saber o quanto vivem satisfeitos com a sua instituição, os professores que lhe dão vida. Complementarmente, também pais e alunos poderiam ser considerados, na medida em que a congregação das informações facultadas por cada um destes, poderiam revelar-se preciosas na identificação dos vários aspectos que são necessários melhorar e igualmente, daqueles que, muitas vezes não se tendo sequer noção, se apresentam produtores de elevados níveis de satisfação.

Alarga-se o mesmo raciocínio a um nível sistémico superior, e levanta-se a possibilidade de, também os organismos centrais considerarem a necessidade de recolher e sistematizar informação sobre como promover qualidade e melhoria nos níveis de satisfação daqueles com asseguram o funcionamento e fornecem estrutura ao sistema de ensino, e de

forma complementar daqueles para quem este se instituem (pais, alunos e sociedade em geral).

A preocupação com os professores, e a eleição dos mesmos como objecto de estudo decorreu do facto de se considerar que, em tempos de mudanças e reestruturações tais como aquelas que actualmente se pretendem imprimir, especificamente pela modernização tecnológica do sistema de ensino, as instituições escolares terão que considerar de forma prioritária o envolvimento, o investimento e a dedicação dos professores nesse âmbito. Estes são o único capital de que dispõem.

É inegável que a escola, como hoje se apresenta, necessita sofrer mudanças radicais, esta deixou há muito de responder adequadamente às necessidades dos seus estudantes e docentes (Rangel, 1998; Skilbeck; 1998). Tais mudanças terão forçosamente que ocorrer com e pelos professores. No entanto White e Myers (2001) alertaram que, para implantar acções reformistas ou introduzir inovação na educação, é imprescindível dispor de professores profissionalmente empenhados, professores profissionalmente motivados, professores profissionalmente eficazes, professores que desejem e acreditem na necessidade de modificar o sistema educativo e que assumam o seu próprio papel e responsabilidade na implementação dessas mudanças.

Sem qualquer juízo de valor, está é a nossa época, o nosso momento histórico, e estes professores inquiridos são um pequeno grupo daquele que é o, igualmente nosso, corpo docente, (com as suas falhas, necessidades, insatisfações mas igualmente com as suas capacidades e sentidos de competência); é com estes que temos que contar, são estes que teremos que envolver na construção de um sólido, útil e válido e eficaz sistema educativo.

## 9) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Adams, E. (1999). *Vocational teachers stress and internal characteristics*. Consultado a 23 de Agosto de 2007 através de <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVTE/v16n1/adams.html>
- Alarcão, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender*, 21, 46-50.
- Albion, P. R. (1999). Self-efficacy as an indicator of teacher's preparedness for teaching with technology. *Computers in the Social Studies*, 7(4), 28-41.
- Anderson, R. Greene, M. & Loewen, P. (1988). Relationships among teacher's and students thinking skills, sense of efficacy, and students achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34 (2), 148-165.
- Anderson, M. B., & Iwanicki, E .F. (1984) Teacher motivation and its relationship to burnout. *Education Administration Quartely*, 2, 2, 109-132.
- Argyle, M. (1989). *Do happy workers work hard? The effect of job satisfaction on work performance*. Consultado a 12 de Fevereiro de 2007 através de <http://www2.eur.nl/fsw/research/veenhoven/work-on-happiness.htm>
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35, 5, 28-32.
- Aznar, P. M., Rodríguez, M. A., & Aznar, J. M. (2006). Estrés y malestar en el profesorado. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6, 1, 63-76.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986a). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1986b). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 231-255.
- Bandura, A. (1990). *Multidimensional scales of perceived academic efficacy*. Consultado a 12 Abril de 2007 através de <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/Bandura%20Instr.pdf>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 4 (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (1.<sup>a</sup> ed.). New York: FREEMAN.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organization behavior* (pp. 120-136). Oxford, UK: Blackwell.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52-1-26.
- Bandura, A. (2004). The growing primacy of perceived efficacy in human self-development, adaptation and change. 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. 33-52). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume.
- Bandura, A. (2005). Evolution of social cognitive theory. In K. G. Smith & M. A. Hitt (Eds.), *Great minds in management* (pp. 9-35). Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99.

- Bandura, A., & Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-951.
- Bellot, F. K., & Tutor, F. D. (1990, November). *A challenge to the conventional wisdom of Herzberg and Maslow theories*. Paper presented at the Annual Meeting of Mid-South Educational Research Association, New Orleans.
- 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.
- Bentzen, M. W., & Heckman, P. (1980). Study of schooling: adult experiences in schools. *PhiDelta Kappan*, 61, 394-398.
- Bhatt, D. J. (1997). Job stress, job involvement, and job satisfaction of teachers: a correlational study. *Indian Journal of Psychometry & Education*, 28(2), 87-94.
- Bindhu, C. M., & Sudheeshkumar, P. K. (2006). *Job Satisfaction and Stress Coping Skills of Primary School Teachers*. Consultado a 22 de Agosto de 2007 através de [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED492585&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=eric\\_accno&accno=ED492585](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED492585&ERICExtSearch_SearchType_0=eric_accno&accno=ED492585)
- Bliss, J., & Finneran, R. (1991, April). *Effects of school climate and teacher efficacy on teacher stress*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Borton, W. (1991, April). *Empowering teachers and students in a restructuring school: A teacher efficacy interaction model and the effect on reading outcomes*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

- Brás, J. S. & Fêo, E. A. (2006). *O estresse e a profissão do professor: Avaliação da existência da síndrome de burnout em professores*. Consultado a 26 de Agosto de 2007 através de <http://www.faeso.edu.br/horusjr/artigos/Artigo13.pdf>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 3, 433-445.
- Bowers, T. (2001). Teacher absenteeism and ill health retirement: a review. *Cambridge Journal of Education*, 31, 2, 135-157.
- Bzuneck, J. A. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. In F. F. Sisto, G. C. Oliveira, L.T. Fini (Orgs.). *Leituras de Psicologia para a formação de professores* (pp.115-134). Petrópolis: Editora Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2003). Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Psico-USF*, 8, 2, 137-143.
- 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 teachers' job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473- 490.
- Carvalho, A. R. (1997). Professores em baixa: desmotivação ou profissionalismo?. *O Professor*, III, 57, 3-7.
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In B. Schaufeli, C. Maslach, & U. Marek (Eds.), *Professional burnout: recent developments in theory and research* (pp. 135-150). Washington: Taylor & Francis.

- Chester, M., & Beaudin, B. Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33, 233-257.
- Cheung, W. M., & Cheng, Y. C. (1997, April). *A multi-level analysis of teachers' self-belief and behavior, and students' educational outcomes*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Christen, M., Iyer, G., & Soberman, D. (2006). Job satisfaction, job performance, and effort: A reexamination using agency theory. *Journal of Marketing*, 70(1), 137-150.
- Chwalisz, K. D., Altmaier, E. M., & Russel, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions and coping stress. *Journal of social and clinical Psychology*, 11, 377-400.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Coleman, P., & Tabin, Y. (1992, April). *The good teacher: A parent perspective*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association. S. Francisco, CA.
- Conley, S., & Woolsey, S. (2000). "Teacher role stress, higher order needs and work outcomes", *Journal of Educational Administration*, 38,179-201.
- Cordeiro-Alves, F. (1993). Absentismo e desejo de abandono/abandono docentes: apontamentos sobre os factores determinantes. *Aprender*, 15, 29-38.
- Cordeiro-Alves, F. (1994). A (In)satisfação docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, 1, 29-60.
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job Satisfaction of Secondary School Teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34, 1, 29-46.

- Cruz, J. A (1987). "Stress" e crenças irracionais nos professores: um estudo preliminar. In J. Cruz, R. Gonçalves & P. Machado (Eds.), *Actas do Encontro Internacional de Intervenção Psicológica na Educação* (pp. 315-325). Porto: Associação de Psicólogos Portugueses
- Dias, P. (1996). *A atribuição da responsabilidade pelos resultados escolares e o nível de satisfação no trabalho numa amostra de professores* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998, April). *An international comparative study of teacher satisfaction, motivation and health: Australia, England and New Zealand*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, San Diego.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000, March). *Modelling teacher satisfaction: findings from 892 teaching staff at 71 schools*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, Chicago.
- Dzubay, D. (2001). *Understanding motivation and supporting teacher renewal*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.) *Profissão professor* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Egan, T. M., Yang, B., & Barlett, K. R. (2004). The Effects of Organizational Learning Culture and Job Satisfaction on Motivation to Transfer Learning and Turnover Intention. *Human Resource Development Quarterly*, 15, 3, 279-301.
- Eskildsen, J. K., Kristensen, K., & Westlund, A. H (2004). Work motivation and job satisfaction in the Nordic countries. *Employee Relations*, 26(2), 122-136.
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: SAGE Publications.

- Fanklin, T., Turner, S., Kariuki, M. & Duran, M. (2002). Mentoring overcomes barriers to technologies integration. *Journal of Computing in Teacher Education*, 18, 1, 26-31.
- Fernández-Ballesteros, R., Díez-Nicolás, J., Caprara, G. V., Barbaranelli, C. & Bandura, A. (2004). Determinantes y relaciones estructurales desde la eficacia personal a la eficacia colectiva. 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. 68-80). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6 (3), 191-215.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*, 86, 70-84.
- Furnham, A. (2005). *The psychology of behaviour at work: the individual and the organization*. New York: Psychology Press.
- Garcia, M., Llorens, S., Salanova, M., & Cifre, E. (2004). Antecedentes afectivos de la autoeficacia entre profesores: diferencias individuales. 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. 244-254). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Garcia-Wukovits, F. M. (2005). Factors in job satisfaction of high school mathematics teachers in Bexar county (Texas). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 66 (7-A).
- Garrido, E. (2004). Autoeficacia: origin de una ideia. 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. 55-67). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

- Gavilán, M. G. (1999). La desvalorización del rol docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, Jan/Abril. Consultada a 19 de Julho de 2007 através de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a05.htm>
- Gaziel, H. H. (2004). Predictors of absenteeism among primary school teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 4, 421-434.
- Gibbs, C. (2002, September). Effective teaching: *exercising self-efficacy and thought control of action*. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, Exeter.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gibson, D. E., & Weingart, L. R. (2001). Can I Do It? Will I Try? Personal Efficacy, Assigned Goals, and Performance Norms as Motivators of Individual Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 31 (3), 624-648.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479-508.
- Gold, Y. & Roth, R. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. London: Falmer Press.
- Gómez, L. (2000). Marco de intervención en la prevención del estrés y resolución de conflictos docentes. In L. Gómez & J. Carrascosa (Eds.). *Prevención del estrés profesional docente*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Grau, R., Salanova, M., & Peiró, J. M. (2001). Moderator effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain*, 5, 1, 63-74.

- Greenwood, G.E., Olejnik, S.F., Parkay, F.W. (1990). Relationship between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, 23 (2), 102-106.
- Guimarães, F. (1998). Tempos difíceis estes para ser professor...*Educação e Matemática*, 50, 42-46.
- Gursel, M., Sunbul, A. M., & Sari, H. (2002). An analysis of burnout and job satisfaction between turkish headteachers and teachers. *European Journal of Psychology of Education*, XVII, 1, 35-45.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4 (1), 63-69.
- Guskey, T.R., & Passaro, P.D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Hall, D. T. & Goodale, J. G. (1986). *Human resource management. Strategy, design and implementation*. Illinois: Foresman and Company.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- Harker, R., Gibbs, C., Ryan, H., Weir, K. & Adams, D. (1998). *Teacher 2000 Project: An International Study of Teacher Satisfaction, Motivation and Health. The New Zealand Report*. Consultado a 2 de Julho de 2007 através de <http://www.aare.edu.au/01pap/ore01741.htm>.
- Hean, S., & Garrett, R. (2001). Sources of Job satisfaction in the science secondary school teachers in chile. *Compare*, 31, 3, 364-379.

- Henson, R. K. (2001, January). *Teachers self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas*. Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange, Texas.
- Herzberg, F. (1996). A teoria motivação-higiene. In Marques, C. A. & Pina e Cunha, M. (Coord.), *Comportamento organizacional e gestão de empresas* (pp.43-67). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Ho, C. L., & Au, W. T. (2006). Teaching Satisfaction Scale: Measuring job satisfaction of teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 172-185.
- Hoy, A. W. (2004, April). *What do teacher's need to know about self-efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 22 (4), 343-356.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- Igalens, J., & Roussel, P. (1999). A study of the relationships between compensation package, work motivation and job satisfaction. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 7, 1003-1026.
- Ijaiya, Y. (2000, May). *Teachers' stress and UBE success: implications for educational planners*. Paper presented at the Nigerian Institute for Educational Planning and Administration (NEPA), Ondo, Nigeria.

- Imants, J. (1995). Teachers' sickness absence in primary schools, school climate and teachers' sense of efficacy. *School Organisation*, 15, 1, 77 – 86.
- Imants, J., & De Brabander, C.(1996). Teacher's and principals sense of efficacy in elementary school. *Teaching and Teacher Education*, 12, 179-195.
- Jarvis, M. (2002). Teacher stress: A critical review of the recent findings. Consultado a 23 de Agosto de 2007 através de <http://www.isma.org.uk/stressnw/teachstress1.htm>
- Jesus, S. N. (1995). A análise da motivação para a profissão docente segundo o modelo da discrepância motivacional: um estudo preliminar. *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 1, 163-180.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente*. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores: estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto editora.
- Jesus, S. N. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?*. Porto: ASA Editores.
- Jesus, S. N. (2007). *Professor sem stress: Realização e bem estar docente*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Kersaint, G., Lewis, J., Potter, R., & Meisels, G. (2007). Why teachers leave: Factors that influence retention and resignation. *Teaching and Teacher Education*, 23, 775-794.
- Kieffer, K. M., & Henson, R. K. (2000, April). *Development and validation of the sources of self-efficacy inventory (SOSI): exploring a new measure of teacher efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.

- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53, 27-35.
- Lawler, E. E. (1973). *Motivation in work organizations*. Monterey: Brooks/Cole.
- Leach, F. J., & Westbrook, J. D. (2000). . Motivation and job satisfaction in one government research and development environment. *Engineering Management Journal*, 12, 4, 3-8.
- Leung, T., Siu, O., & Spector, P. E. (2000). Faculty stressors, job satisfaction, and psuchological distress among university teachers in Hong Kong: The role of locus of control. *Internacional Journal of Stress Management*, 7, 121-138.
- Lin, H. & Gorrell, J. (2001). Expiatory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. *Teaching and Teacher Education*, 17, 623-635.
- Locke, E. (1969). What is job satisfaction?. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336.
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction". In M. Dunnette (Ed.) *Handbook of Industrial and Orgazinationl Behavior*, pp. 1297-1343. New York: Rand McNally.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Edições ASA.
- Madeira, H. M. (2000). A importância da motivação na instituição escolar. *O professor*, 69, 64-68.
- Major, B., Cozzarelli, C., Sciacchitano, A. M., Cooper, M. L., Testa, M., & Mueller, P. M. (1990). Perceived social support, self-efficacy and adjustment to abortion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 452-463.

- Malta, M. I. (1999). *A motivação dos professores licenciados do 1º ciclo do ensino básico, no primeiro ano de docência*. Dissertação de Mestrado em Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marques, R. (1989). Obstáculos ao envolvimento dos pais nas escolas. *Revista ESES*, 1, 43-59.
- McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 5, 312-333.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout. Recent developments in theory and research* (pp. 19-32). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Maslow, A. (1989). Human needs and work. In Gini, A. R. Gini & T. J. Sullivan, *It comes with the territory: An inquiry concerning work and the person* (pp.237-241). New York: Random House Editors.
- Milner & Hoy, A. W. (2002, April). *Respect, social support and teacher efficacy: A case study*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans.
- Miramón, M. S. (2007). Estré y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 115-138.
- Moore, W., & Esselman, M. (1992, April). *Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Moreno, J. (1998). Motivação de professores: estudo de factores motivacionais em professores empenhados. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(1), 87-101.

- Mottet, T. P., Beebe, S. A., Raffeld, P. C., & Medlock, A. L. (2004). The effects of student verbal and nonverbal responsiveness on teacher self-efficacy and job satisfaction. *Communication Education, 53*, 2, 150-163.
- Neto, F., Barros, J., & Barros, A. (1991). Sentido de eficácia do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 25*, 2, 69-85.
- Nogueira, J. N. S. (2003). *Formar professores competentes e confiantes*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Nóvoa, A. (1991). Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?. In S. R. Stoer (Org.) *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar* (pp.59-126). Porto: Edições Afrontamento.
- OCDE, (2004). *A qualidade da força de trabalho dos professores*. Consultado a 12 de Fevereiro de 2007 através de [http://www.dgicd.min-edu.pt/revista/revista8/pdf/qualidade\\_forcatrabalho\\_professores.pdf](http://www.dgicd.min-edu.pt/revista/revista8/pdf/qualidade_forcatrabalho_professores.pdf)
- Ololube, N. P. (2006). *Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: An assessment*. Consultado a 26 de Agosto de 2007 através de <http://www.usca.edu/essays/vol182006/ololube.pdf>.
- Orgon, D. W. (1990). The motivational basis of organizational citizenship behavior. In B. M. Stan & L. L. Cummings, *Research in organizational behavior*, Vol. 12 (pp. 43-72). JAI Press Inc.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*, 307-332.
- Pajares, F. (1996, April). *Assessing self-efficacy beliefs and academic outcomes: the case for specificity and correspondence*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.

- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement*, Vol. 10, (pp. 1-49). Greenwich: JAI Press.
- Pajares, F. (2004). Introduction. 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. 19-26). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2002). *Self and self-belief in Psychology and Education: An historical perspective*. Consultado a 7 de Julho de 2007 através de <http://www.des.emory.edu/mfp/PSHistoryOfSelf.PDF>
- Patterson, M. G., Lawthow, R., West, M. A., Maitlis, S., & Stanifroth, D. (1996). *What is like to work here? The climate of UK manufacturing*. Sheffield: University of Sheffield, Institute of Work Psychology.
- Pearson, L.C., & Mooman, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29, 1, 37-53.
- Pedro, N. (2004). *Satisfação profissional e auto-estima dos professores* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2004, October). *Portuguese teacher's self-esteem and Job Satisfaction*. Paper session presented at 9th Internacional Conference on Motivation, Lisboa: ISPA.
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). A satisfação profissional e auto-estima dos professores. *Análise Psicológica*, 24, 2, 247-262.
- Pereira, A. B., Justo, T., Gomes, F. B., Silva, S. M., & Volpato, D. C. (2003). Sintomas de estresse em educadores brasileiros. *Aletheia*, 18, 63-72.

- Pigge, F. L., & Marso, R. N. (1993, April). *Outstanding teacher's sense of efficacy at four stages of career development*. Paper presented at the Annual Conference of the Association of Teacher Education, Los Angeles.
- Pinto, F. C. (1996). Mal-estar na docência: O fundo da questão. *O Professor, III, 50*, 3-8.
- Pinto, J. C. (2003). O sentido de auto-eficácia dos professores: Análise do construto e propriedades psicométricas da versão portuguesa do TES (Teacher Efficacy Scale). *Revista Portuguesa de Pedagogia, 37* (1), 31-68.
- Piper, D.(2003). The relationship between leadership, self-efficacy, computer experience, attitudes and teacher's implementation of computers in the classroom. In C. Crawford, D. Willis, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price & R. Weber (Eds.), *Proceedings of Society for the Information Technology and Teacher Education International Conference* (pp. 1057-1060). Chesapeake: AACE.
- Pithers, R. T., & Fogarty, G. J. (1995). Symposium on teachers stress: Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 3-14.
- Pratt, D. (2002, June). *Understanding the role of self-efficacy in teacher's purposes for using the internet with students*. Paper presented at the 23<sup>rd</sup> National Educational Computing Conference, Texas.
- Prick, L. G. (1989). Satisfaction and stress among teachers. *International Journal of Educational Research, 13*, 4, 363-377.
- Prieto Navarro, L. (2002): "El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente". *Miscelánea Comillas, 60*, 591-612.
- Rada, J. (2004), Oportunidades e riscos das novas tecnologias para a educação. In Tadesco J. C. (Org.), *Educação e Novas Tecnologias: esperanças ou incertezas?* (pp. 109-119). Brasil, Cortez Editora.

- Rangel (1998). Reordenar o currículo do ensino básico face à sociedade da informação. In R. Marques, M. Skilbeck, J. M. Alves, H. Steedman, M. Rangel, F. Pedró, *Na sociedade da informação- o que aprender na escola?*. Porto: Edições ASA.
- Ribeiro, C. (2000). Em torno do conceito de locus de controlo. *Máthesis* 9, 297-314.  
Consultado a 3 de Agosto de 2007 através de  
[http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/Mathesis/Mat9/mathesis9\\_297.pdf](http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/Mathesis/Mat9/mathesis9_297.pdf)
- Ribeiro, J. L. P. (1994). Reconstrução de uma escala de locus de controlo na saúde. *Psiquiátrica Clínica*, 15, 4, 207-214.
- Ribeiro, J. L. P. (1996). Escala de avaliação do sentido de eficácia do professor aplicada a professoras dos quinto e sexto anos de escolaridade. In L. Almeida (Org.). *Avaliação Psicológica: formas e contextos*, Vol. IV (pp. 437- 442). APPORT: Universidade do Minho.
- Riggs, I. (1991). *Gender differences in elementary science teacher self-efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
- Robbins, S. P. (1996). *Organizational behavior: Concepts, controversies, applications* (7<sup>a</sup> ed.). New Jersey: Prentice Hall International Editions.
- Ross, J. A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 381-394.
- Ross, J. A. (1995). Strategies for enhancing teacher's beliefs in their effectiveness: research on a school improvement hypothesis. *Teacher College Record*, 97 (2), 227-251.
- 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.

- Ross, J. A., Cousins, J. B., & Gadalla, T. (1996). Within-teachers predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12 (4), 385-400.
- Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). *Effects of professional development on teacher efficacy: Results of a randomized field trial*. Paper presented at the American Educational Research Association 2007. Chicago: April, 9-13.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: the mediating effects of collective teacher efficacy. *School effectiveness and School Improvement*, 17 (2), 179-199.
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: a case study of a variable. *American Psychologist*, 45, 489-493.
- Salanova, M., Peiró, J. M., & Schaufeli, W. B. (2002). Self-efficacy specificity and burnout among information technology workers: an extension of the job demands-control model. *European Journal on Work and Organizational Psychology*, 11, 1-25.
- Santomé, J. T. (2006). *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Schaffer, R. H. (1953). Job satisfaction as related to need satisfaction in work. *Psychological Monographs: General and Applied*, 67, 14, 1-29.
- Schmidt, W. C. (1997). World-wide web survey research: Benefits, potential problems, and solutions. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 29 (2), 274-279.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2000). Self-efficacy of teachers: Longitudinal data using a new questionnaire. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12-25. Consultada a 16 de Julho de 2007 através de <http://userpage.fu-berlin.de/~health/preprint.htm>
- Schunk, D. H., & Gunn, T. P. (1986). Self-efficacy and skill development: influence of task strategies and attributions. *Journal of Educational Research*, 79, 238-244.

- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1986). Extended attributional feedback: sequence effects during remedial reading instruction. *Journal of Early Adolescence*, 6, 55-66.
- 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.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress, and Coping*, 13, 309-326.
- Seco, G. B. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Seco, G. B. (2002a). *A satisfação dos professores: Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições ASA.
- Seco, G. B. (2002b, September). *Teacher satisfaction: Some practical implications for teacher professional development models*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Lisbon.
- Seco, G. M. S. (2005) A satisfação dos professores: Algumas implicações práticas para os modelos de desenvolvimento profissional docente. *Educação & Comunicação*, 8, 73-92.
- Sharma, R. D., & Jyoti, J. (2006). Job satisfaction among school teachers. *IIMB Management Review*, December, 349-363.
- Silva, R. B. (1999). Para uma análise da satisfação com o trabalho. *Sociologia-Problemas e práticas*, 26, 149-178.
- Siu, O., Spector, P. E., Cooper, C. L., & Lu, C. (2005). Work stress, self-efficacy, chinese work values and work well-being in Hong Kong and Beijing. *International Journal of Stress Management*, 12, 3, 274-288.

- Skilbeck, M. (1998). Os sistemas educativos face á sociedade da informação. In R. Marques, M. Skilbeck, J. M. Alves, H. Steedman, M. Rangel, F. Pedró. *Na sociedade da informação- o que aprender na escola?*. Porto: Edições ASA.
- Smylie, M. A. (1998). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1-30.
- 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.
- Soodak, L., & Podell, D. (1996). Teaching efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12, 401-412.
- Soriana, J. A. & Hurrizo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 3, 567-621.
- Sottile, J. M., Carter, W., & Murphy, R. A. (2002, April). *The influence of self-efficacy on school culture, science achievement and math achievement among inservice teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Spector, P.E. (1997). *Job satisfaction*. California: SAGE Publications Inc.
- Steers, R. M., & Porter, L. W. (1991). *Motivation and work behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: integrating theory and practices*. Boston: Allyn & Bacon.

- Stojkovi, A. D. & Lee, D. S. (2001, August). *A meta-analysis of the relationship between collective efficacy and group performance*. Paper presented at the National Academy of Management Meeting, Washington.
- Syptak, J. M., Marsland, D. W., & Ulmer, D. (1999). *Job satisfaction: Putting theory into practice*. Consultado a 22 Agosto de 2007 através de <http://www.aafp.org/fpm/991000fm/26.html>
- Taylor, D. L., & Tschakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63, 3, 217-230.
- Tietjen, M. A., & Myers, R. M. (1998). Motivation and job satisfaction. *Management Decision*, 36, 4, 226-231.
- Timmreck, T. C. (2001). Managing Motivation and Developing Job Satisfaction in the Health Care Work Environment. *Health Care Manager*, 20, 1, 42-58.
- Thompson, L. F., Surface, E. A., Martin, D. L., & Sanders, M. G. (2003). From paper to pixels: Moving personnel surveys to the Web. *Personnel Psychology*, 56 (1), 197-227.
- Tornaki, N., & Podell, D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teacher's predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, 21, 299-314.
- Trabalho, M. R. (1999). *A motivação docente: Estudo empírico dos factores de motivação e insatisfação dos docentes do ensino secundário do concelho de Castelo-Branco* (Tese de Mestrado em Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar). Castelo-Branco: Politécnico de Castelo Branco.

- Trigo-Santos, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- 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., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Tye, B. B., & O'Brien, L. (2002). Why are experienced teachers leaving the profession?. *Phi Delta Kappan*, 84 (1), 24-32.
- Venditti R. J. (2005). *Análise da auto-eficácia docente de professores de educação física*. /Dissertação de Mestrado em Educação Física, Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas). São Paulo.
- Villas-Boas, M. A. (1996). Dificuldades dos professores nos contactos com as famílias. In ADEF e CIIE (Org.). *Ciências da Educação: Profissões e espaços sociais*. Porto: CIIE - UP.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação inicial*. Consultada a 22 de Outubro de 2007 através de <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf>.

- Wang, L., & Ertmer, P. A. (2003, April). *Impact of vicarious learning experiences and goal settings on preservice teacher's self-efficacy for technology*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- West, M. A., & Sacramento, C. A. (2004). The human work face: Building effective organizations through managing human motivation. 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. 165-177). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Williamson, J. N. (2006). The relationship between teachers' level of social interest and teacher efficacy and their degree of job satisfaction: An exploratory study. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, Vol 66 (7-A).
- Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361-384.
- Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- Wright, K. B. (2005). Researching Internet-based populations: Advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and web survey services. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(3), article 11. <http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue3/wright.html>
- Wright, T. A., Cropanzano, R., & Bonett, D. G. (2007). The moderating role of employee positive well being on the relation between job satisfaction and job performance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(2), 93-104.

- Wu, S., Li, J., Wang, M., Wang, Z., & Li, H. (2006). Intervention on occupational stress among teachers in the middle schools in China. *Stress & Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 22, 5, 329-336,
- Zeldin, A., & Pajares, F. (2000). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journal*, 37(1), 215-246.
- Zembylass, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare*, 36, 2, 229-247.

## 10) ANEXOS

---

## LISTA DE ANEXOS

**Anexo A:** Estatística Descritiva das características do grupo de participantes

**Anexo B:** Questionário colocado on-line (questionário de satisfação no trabalho para professores e escala de auto-eficácia para professores)

**Anexo C.1:** Curtose e Assimetria parte A e B do Questionário de satisfação no trabalho para professores

**Anexo C.2:** Alpha de Cronbach parte A do Questionário de satisfação no trabalho para professores

**Anexo C.3:** Alpha de Cronbach parte B do Questionário de satisfação no trabalho para professores

**Anexo C.4:** Alpha de Cronbach parte factores distinguidos no Questionário de satisfação no trabalho para professores

**Anexo D.1:** Curtose e Assimetria dos itens da Escala de Auto-eficácia para professores

**Anexo D.2:** Análise factorial pelo método de Rotação Promax na Escala de Auto-eficácia para professores

**Anexo D 3:** Alpha de Cronbach para os itens da Escala de Auto-eficácia para professores

**Anexo D.4:** Alpha de Cronbach para as dimensões da Escala de Auto-eficácia para professores

**Anexo E:** E-mail enviado aos participantes

**Anexo F.1:** Média e desvio-padrão dos itens da Escala de Auto-eficácia para professores

**Anexo F.2:** Média e desvio-padrão das dimensões da Escala de Auto-eficácia para professores

**Anexo F.3:** Coeficientes de correlação de Bravais-Pearson para as dimensões da Escala de Auto-eficácia para professores

**Anexo G:** Médias e Desvio-padrão dos itens da Satisfação profissional total e geral

**Anexo H:** Médias e Desvio-padrão dos factores da Satisfação profissional total Anexo

**Anexo I:** Coeficientes de correlação de Bravais-Pearson para Auto-eficácia e satisfação profissional total e geral

**Anexo J:** Coeficientes de correlação de Bravais-Pearson para dimensões da Auto-eficácia e factores da satisfação profissional

**Anexo L:** Teste t-student para diferença de médias entre grupos definidos na auto-eficácia e níveis de satisfação profissional total e geral

**Anexo M:** : Teste t-student para diferença de médias entre grupos definidos na satisfação profissional geral índices de auto-eficácia

**Anexo N:** Modelo de Regressão Linear Múltipla entre Satisfação Profissional e dimensões da auto-eficácia

## Anexo A: Estatística Descritiva das características do grupo de participantes

### Statistics

		sexo	idade	distrito	nivel_en	discipl
N	Valid	114	114	114	114	114
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,28	38,47	2,35	2,27	4,22
Mode		1	32	1	2	7
Std. Deviation		,451	8,188	2,687	,642	2,709
Minimum		1	24	1	1	0
Maximum		2	64	11	3	9
Sum		146	4386	268	259	481

### Statistics

		anos_doc	sit_prof
N	Valid	114	114
	Missing	0	0
Mean		12,02	1,80
Mode		6	2
Std. Deviation		7,839	,403
Minimum		1	1
Maximum		39	2
Sum		1370	205

## Frequency Table

### sexo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Femenino	82	71,9	71,9	71,9
	Masculino	32	28,1	28,1	100,0
	Total	114	100,0	100,0	

idade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 24	1	,9	,9	,9
25	2	1,8	1,8	2,6
26	3	2,6	2,6	5,3
27	1	,9	,9	6,1
28	3	2,6	2,6	8,8
29	3	2,6	2,6	11,4
30	2	1,8	1,8	13,2
31	6	5,3	5,3	18,4
32	9	7,9	7,9	26,3
33	2	1,8	1,8	28,1
34	6	5,3	5,3	33,3
35	7	6,1	6,1	39,5
36	7	6,1	6,1	45,6
37	7	6,1	6,1	51,8
38	6	5,3	5,3	57,0
39	5	4,4	4,4	61,4
40	2	1,8	1,8	63,2
41	8	7,0	7,0	70,2
42	5	4,4	4,4	74,6
43	3	2,6	2,6	77,2
44	3	2,6	2,6	79,8
45	4	3,5	3,5	83,3
46	2	1,8	1,8	85,1
47	3	2,6	2,6	87,7
48	2	1,8	1,8	89,5
50	1	,9	,9	90,4
51	2	1,8	1,8	92,1
52	2	1,8	1,8	93,9
54	1	,9	,9	94,7
56	2	1,8	1,8	96,5
58	1	,9	,9	97,4
60	1	,9	,9	98,2
61	1	,9	,9	99,1
64	1	,9	,9	100,0
Total	114	100,0	100,0	

distrito

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Lisboa	71	62,3	62,3	62,3
Setubal	25	21,9	21,9	84,2
Porto	1	,9	,9	85,1
Evora	1	,9	,9	86,0
Faro	1	,9	,9	86,8
Castelo Branco	2	1,8	1,8	88,6
Portalegre	2	1,8	1,8	90,4
Santarem	7	6,1	6,1	96,5
Leiria	3	2,6	2,6	99,1
Coimbra	1	,9	,9	100,0
Total	114	100,0	100,0	

nivel\_en

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1ª ciclo	12	10,5	10,5	10,5
	2º/3º ciclo	59	51,8	51,8	62,3
	Secundário	43	37,7	37,7	100,0
	Total	114	100,0	100,0	

discipl

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	12	10,5	10,5	10,5
	Línguas	11	9,6	9,6	20,2
	Matemática, Geometria	21	18,4	18,4	38,6
	Historia	5	4,4	4,4	43,0
	Geografia, Geologia	6	5,3	5,3	48,2
	Biologia, Física, Química	12	10,5	10,5	58,8
	Educ Física, Visual e Musical	8	7,0	7,0	65,8
	TIC	33	28,9	28,9	94,7
	Economia, Sociologia, Direito	4	3,5	3,5	98,2
	Filosofia, Psicologia	2	1,8	1,8	100,0
	Total	114	100,0	100,0	

anos\_doc

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	5	4,4	4,4	4,4
2	4	3,5	3,5	7,9
3	3	2,6	2,6	10,5
4	4	3,5	3,5	14,0
5	7	6,1	6,1	20,2
6	13	11,4	11,4	31,6
7	6	5,3	5,3	36,8
8	6	5,3	5,3	42,1
9	4	3,5	3,5	45,6
10	8	7,0	7,0	52,6
11	4	3,5	3,5	56,1
12	2	1,8	1,8	57,9
13	3	2,6	2,6	60,5
14	5	4,4	4,4	64,9
15	2	1,8	1,8	66,7
16	6	5,3	5,3	71,9
17	3	2,6	2,6	74,6
18	5	4,4	4,4	78,9
19	6	5,3	5,3	84,2
20	5	4,4	4,4	88,6
21	1	,9	,9	89,5
23	1	,9	,9	90,4
24	1	,9	,9	91,2
25	2	1,8	1,8	93,0
26	1	,9	,9	93,9
27	3	2,6	2,6	96,5
28	1	,9	,9	97,4
30	1	,9	,9	98,2
33	1	,9	,9	99,1
39	1	,9	,9	100,0
Total	114	100,0	100,0	

sit\_prof

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid prof_titular	23	20,2	20,2	20,2
não_titular	91	79,8	79,8	100,0
Total	114	100,0	100,0	

# Questionário de Satisfação Profissional para Professores

Atenção: De momento, pretende-se que este questionário seja preenchido apenas por professores portugueses.

Agradecemos a sua compreensão.

Caro Professor,

Antes de mais agradecemos a sua disponibilidade para participar nesta investigação.

Informamos que todos os dados que fornecer serão apenas utilizados nesta investigação, sendo tratados com rigor e seriedade. De igual modo, toda a informação recolhida é anónima e confidencial.

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

**1) Sexo**

- Feminino  
 Masculino

**2) Idade**

**3) N.º de anos de docência**

**4) Região Educativa onde lecciona**

- Aveiro  
 Beja  
 Braga  
 Bragança  
 Castelo Branco  
 Coimbra  
 Évora  
 Faro  
 Guarda  
 Leiria  
 Lisboa  
 Portalegre

- Porto
- Santarém
- Setúbal
- Viana
- Vila Real
- Viseu

**5) Nível de ensino onde lecciona**

- Secundário
- 2º e 3º ciclos
- 1º ciclo
- Pré-escolar
- Ensino Superior

**6) Disciplinas leccionadas**

- Línguas(Português, Inglês, Francês, Latim)
- História
- Filosofia, Psicologia
- Geografia e Geologia
- Biologia, Física, Química
- Matemática
- Economia, Sociologia, Direito, C. Políticas
- Tecnologia de Informação e Comunicação
- Ed. Física, Ed. Musical, Ed. Visual, Geometria, Desenho

**7) Situação profissional**

- Professor Titular
- Professor não titular

**De seguida, pedimos-lhe que indique em que medida concorda, no momento actual, com as seguintes afirmações, seleccionando a resposta que lhe parece mais adequada:**

**8) Gosto da minha profissão**

- Concordo plenamente
- Concordo
- Discordo
- Discordo plenamente

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

- Concordo plenamente

- Concordo
- Discordo
- Discordo plenamente

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

- Concordo plenamente
- Concordo
- Discordo
- Discordo plenamente

**11) Se fosse possível mudaria de emprego**

- Concordo plenamente
- Concordo
- Discordo
- Discordo plenamente

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

**12) Trabalho directo com os alunos**

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

**13) Grau de realização pessoal**

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

**14) Estatuto social do professor**

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

**15) Atenção/interesse dos alunos nas aulas**

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

**16) Relação com os alunos**

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

**17) Funcionamento/comunicação entre os vários órgãos da escola**

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

**18) Relações profissionais com outros professores**

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

**19) Autonomia na implementação de programas**

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

**20) Condições materiais no local de trabalho**

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

**21) Salário do professor**

- Satisfaz-me plenamente

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

**22) Relações pessoais com outros professores**

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

**23) Processos para progressão na carreira**

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

**24) Responsabilidade exigida aos professores**

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

**25) Reconhecimento social**

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

**26) Estudo dos alunos em casa**

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

**27) Quantidade de trabalho**

- Satisfaz-me plenamente
- Satisfaz-me bastante
- Satisfaz-me

- Satisfaz-me pouco
- Não me satisfaz

**28) Desafios existentes nesta profissão**

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

**29) Apoio dos órgãos competentes da escola na resolução de problemas com alunos e/ou com os pais**

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

**30) Segurança/estabilidade no trabalho**

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

**31) Comportamento/disciplina dos alunos na sala de aula**

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

**32) Atitude dos pais e da sociedade face aos professores**

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

**33) Flexibilidade do horário de trabalho (gestão pessoal da componente não lectiva do horário de trabalho)**

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

**34) Relação com os órgãos Directivos da escola**

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

**35) Dos factores que indicou anteriormente como motivos de maior satisfação, escreva, por ordem de importância, três dos mais relevantes:**

1º

2º

3º

**36) Dos factores que indicou anteriormente como motivos de menor satisfação, seleccione, por ordem de importância, três dos mais relevantes:**

1º

2º

3º

**37) Da lista de sentimentos que se segue, seleccione os 3 que experimenta com maior frequência no exercício da sua profissão:**

- Preocupação
- Incapacidade
- Entusiasmo
- Ansiedade
- Segurança
- Desânimo
- Satisfação
- Frustração
- Nervosismo
- Tranquilidade
- Confiança
- Realização

Finalmente, solicitamos-lhe que, considerando a sua prática profissional, indique a que nível acha que consegue realizar cada uma das tarefas indicadas, seleccionando a opção de resposta que lhe parecer mais adequada:

**38) A que nível acha que consegue promover aprendizagem nos alunos mesmo quando estes não têm apoio em casa**

- Muito Pouco
- Pouco
- Nem muito nem pouco
- Muito
- Totalmente

**39) Influenciar as decisões que são tomadas na sua escola**

- Muito Pouco
- Pouco
- Nem muito nem pouco
- Muito
- Totalmente

**40) Estimular os relacionamentos pessoais entre professores**

- Muito Pouco
- Pouco
- Nem muito nem pouco
- Muito

Totalmente

**41) Levar os pais a envolverem-se nas actividades escolares**

- Muito Pouco
- Pouco
- Nem muito nem pouco
- Muito
- Totalmente

**42) Fazer da sua escola um lugar seguro**

- Muito Pouco
- Pouco
- Nem muito nem pouco
- Muito
- Totalmente

**43) Aceder aos equipamentos e materiais pedagógicos de que precisa**

- Muito Pouco
- Pouco
- Nem muito nem pouco
- Muito
- Totalmente

**44) Levar os alunos a seguir as regras de sala de aula**

- Muito Pouco
- Pouco
- Nem muito nem pouco
- Muito
- Totalmente

**45) Influenciar a constituição das turmas na sua escola**

- Muito Pouco
- Pouco
- Nem muito nem pouco
- Muito
- Totalmente

**46) Melhorar a memória dos alunos relativamente a conteúdos ensinados em lições anteriores**

- Muito Pouco
- Pouco

- Nem muito nem pouco
- Muito
- Totalmente

**47) A que nível acha que consegue fomentar boas relações profissionais entre os seus colegas**

- Muito Pouco
- Pouco
- Nem muito nem pouco
- Muito
- Totalmente

**48) Chegar aos alunos mais difíceis**

- Muito Pouco
- Pouco
- Nem muito nem pouco
- Muito
- Totalmente

**49) Fazer com que os alunos sintam prazer em vir à escola**

- Muito Pouco
- Pouco
- Nem muito nem pouco
- Muito
- Totalmente

**50) Motivar os alunos com pouco interesse nos trabalhos escolares**

- Muito Pouco
- Pouco
- Nem muito nem pouco
- Muito
- Totalmente

**51) Levar os alunos a acreditar que eles conseguem ter sucesso escolar**

- Muito Pouco
- Pouco
- Nem muito nem pouco
- Muito
- Totalmente

**53) Suplantar a influência exercida por condições sócio-económicas adversas nas aprendizagens dos**

alunos

- Muito Pouco
- Pouco
- Nem muito nem pouco
- Muito
- Totalmente

**52) Fazer com que os pais se sintam confortáveis em vir à escola**

- Muito Pouco
- Pouco
- Nem muito nem pouco
- Muito
- Totalmente

**54) Controlar os comportamentos disruptivos em sala de aula**

- Muito Pouco
- Pouco
- Nem muito nem pouco
- Muito
- Totalmente

**55) Manter bons níveis comunicacionais com os órgãos de gestão**

- Muito Pouco
- Pouco
- Nem muito nem pouco
- Muito
- Totalmente

**56) A que nível acha que consegue levar os alunos a realizar os seus trabalhos de casa**

- Muito Pouco
- Pouco
- Nem muito nem pouco
- Muito
- Totalmente

**57) Apoiar os pais a ajudar os alunos a ter sucesso escolar**

- Muito Pouco
- Pouco
- Nem muito nem pouco
-

Totalmente

**58) Manter os alunos a realizar actividades difíceis**

Muito Pouco

Pouco

Nem muito nem pouco

Muito

Totalmente

**59) Ajudar os outros professores nas suas competências instrucionais**

Muito Pouco

Pouco

Nem muito nem pouco

Muito

Totalmente

**60) Prevenir comportamentos problemáticos nos intervalos**

Muito Pouco

Pouco

Nem muito nem pouco

Muito

Totalmente

**61) Fazer com que os alunos confiem nos seus professores**

Muito Pouco

Pouco

Nem muito nem pouco

Muito

Totalmente

**62) Expressar livremente a sua opinião em relação aos vários problemas da sua escola**

Muito Pouco

Pouco

Nem muito nem pouco

Muito

Totalmente

**63) A que nível acha que consegue actuar no sentido de reduzir o abandono escolar dos alunos**

Muito Pouco

Pouco

- Nem muito nem pouco
- Muito
- Totalmente

**64) Levar os alunos a trabalhar em grupo**

- Muito Pouco
- Pouco
- Nem muito nem pouco
- Muito
- Totalmente

**65) Fazer para reduzir o absentismo escolar dos alunos**

- Muito Pouco
- Pouco
- Nem muito nem pouco
- Muito
- Totalmente

**66) Aumentar a colaboração entre professores e órgãos de gestão com vista a manter o adequado curso das actividades da escola**

- Muito Pouco
- Pouco
- Nem muito nem pouco
- Muito
- Totalmente

Enviar

Apagar

**Anexo C.1: Curtose e Assimetria parte A e B do Questionário de satisfação no trabalho para professores**

## Descriptives

[DataSet1] C:\Documents and Settings\GERAL\Ambiente de trabalho\dissertação\dissertacao.sav

### Descriptive Statistics

	N	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
stmedia	114	,017	,226	-,964	,449
sgmedia	114	,109	,226	-,218	,449
Valid N (listwise)	114				

**Anexo C.2: Alpha de Cronbach parte A do Questionário de satisfação no trabalho para professores**

**Reliability**

[DataSet1]. C:\Documents and Settings\GERAL\Ambiente de trabalho\dissertação\dissertacao.sav

**Scale: ALL VARIABLES**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	114	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	114	100,0

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

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,674	,656	4

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
sg1	3,1754	,53622	114
sg2	2,7544	,81535	114
sg3	2,0088	,90716	114
sg4	2,1754	,75546	114

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
sg1	6,9386	2,996	,419	,508	,669
sg2	7,3596	2,179	,331	,217	,443
sg3	8,1053	1,688	,480	,524	,315
sg4	7,9386	2,766	,421	,470	,637

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
10,1140	3,642	1,90834	4

### Anexo C.3: Alpha de Cronbach parte B do Questionário de satisfação no trabalho para professores

#### RELIABILITY

```
/VARIABLES=s1 s2 s3 s4 s5 s6 s7 s8 s9 s10 s11 s12 s13 s14 s15 s16 s17 s18  
s19 s20 s21 s22 s23  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR  
/SUMMARY=TOTAL .
```

### Reliability

[DataSet1] C:\Documents and Settings\GERAL\Ambiente de trabalho\dissertação  
\dissertacao.sav

### Scale: ALL VARIABLES

#### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	114	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	114	100,0

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

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,822	,813	23

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
s1	3,3421	,78514	114
s2	1,9561	,67036	114
s3	1,4386	,59549	114
s4	2,2982	,92104	114
s5	3,2982	,85113	114
s6	2,6404	,94192	114
s7	3,1053	1,02507	114
s8	1,6228	,64342	114
s9	2,7105	,66150	114
s10	1,5439	,69308	114
s11	3,2456	1,03532	114
s12	1,6053	,67337	114
s13	1,7456	,80717	114
s14	1,3947	,58926	114
s15	1,7895	,65815	114
s16	1,7281	,65561	114
s17	2,2719	,84440	114
s18	2,6930	,83218	114
s19	1,6491	,67813	114
s20	1,9737	,82506	114
s21	1,4825	,64124	114
s22	1,8421	,74761	114
s23	2,6491	,90214	114

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
s1	46,6842	59,599	,417	,356	,813
s2	48,0702	63,535	,120	,282	,825
s3	48,5877	62,705	,234	,332	,820
s4	47,7281	57,173	,520	,497	,807
s5	46,7281	58,448	,468	,415	,810
s6	47,3860	56,257	,575	,505	,804
s7	46,9211	55,967	,538	,521	,806
s8	48,4035	64,420	,042	,198	,827
s9	47,3158	62,377	,234	,213	,820
s10	48,4825	60,871	,362	,333	,815
s11	46,7807	57,146	,450	,425	,811
s12	48,4211	63,237	,147	,382	,824
s13	48,2807	60,062	,364	,368	,815
s14	48,6316	62,270	,285	,229	,818
s15	48,2368	59,439	,531	,475	,809
s16	48,2982	60,105	,465	,488	,811
s17	47,7544	57,939	,514	,398	,808
s18	47,3333	59,959	,358	,375	,815
s19	48,3772	60,679	,390	,388	,814
s20	48,0526	57,820	,539	,519	,807
s21	48,5439	61,790	,304	,240	,818
s22	48,1842	62,736	,166	,472	,823
s23	47,3772	60,007	,318	,344	,818

### Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
50,0263	65,265	8,07866	23

**Anexo C.4: Alpha de Cronbach parte factores distinguidos no Questionário de satisfação no trabalho para professores**

**Reliability**

[DataSet1] C:\Documents and Settings\GERAL\Ambiente de trabalho\dissertação\dissertacao.sav

**Scale: ALL VARIABLES**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	114	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	114	100,0

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

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,777	,796	4

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
sfactor1	2,5404	,54003	114
sfactor2	1,5512	,32897	114
sfactor3	2,8667	,61582	114
sfactor4	1,9549	,34226	114

**Inter-Item Correlation Matrix**

	sfactor1	sfactor2	sfactor3	sfactor4
sfactor1	1,000	,406	,626	,605
sfactor2	,406	1,000	,735	,644
sfactor3	,626	,354	1,000	,530
sfactor4	,605	,644	,530	1,000

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
sfactor1	6,3727	1,071	,702	,506	,653
sfactor2	7,3619	1,652	,457	,229	,784
sfactor3	6,0464	,984	,641	,432	,712
sfactor4	6,9582	1,483	,655	,439	,712

### Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
8,9131	2,147	1,46518	4

## Anexo D.1: Curtose e Assimetria dos itens da Escala de Auto-eficácia para

professores

### DESCRIPTIVES

```
VARIABLES=E_media efic1 efic2 efic3 efic4 efic5 efic6 efic7 efic8 efic9
efic10 efic11 efic12 efic13 efic14 efic15 efic16 efic17 efic18 efic19
efic20 efic21 efic22 efic23 efic24 efic25 efic26 efic27 efic28 efic29
/STATISTICS=KURTOSIS SKEWNESS .
```

## Descriptives

[DataSet1] C:\Documents and Settings\GERAL\Ambiente de trabalho\dissertação\dissertacao.sav

### Descriptive Statistics

	N	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
E_media	114	,275	,226	-,707	,449
efic1	114	-,494	,226	-,993	,449
efic2	114	,899	,226	,966	,449
efic3	114	-,414	,226	-,850	,449
efic4	114	,826	,226	1,260	,449
efic5	114	-,749	,226	1,662	,449
efic6	114	,543	,226	,890	,449
efic7	114	-,955	,226	1,211	,449
efic8	114	2,604	,226	2,450	,449
efic9	114	-,579	,226	,953	,449
efic10	114	-,807	,226	-,896	,449
efic11	114	-,528	,226	-,927	,449
efic12	114	-,622	,226	-1,132	,449
efic13	114	-,465	,226	-,938	,449
efic14	114	-,693	,226	1,042	,449
efic15	114	,088	,226	1,540	,449
efic16	114	,820	,226	-,206	,449
efic17	114	-,550	,226	1,159	,449
efic18	114	-,608	,226	-,916	,449
efic19	114	-,551	,226	1,228	,449
efic20	114	,454	,226	,654	,449
efic21	114	-,799	,226	,744	,449
efic22	114	-,602	,226	-,896	,449
efic23	114	,432	,226	2,652	,449
efic24	114	,621	,226	-1,091	,449
efic25	114	,975	,226	-,275	,449
efic26	114	-,719	,226	1,548	,449
efic27	114	-,546	,226	-,900	,449
efic28	114	,450	,226	3,126	,449
efic29	114	-,530	,226	-,773	,449
Valid N (listwise)	114				

**Anexo D.2: Análise factorial pelo método de Rotação Promax na Escala de Auto-eficácia para professores**

[DataSet1] C:\Documents and Settings\GERAL\Ambiente de trabalho\dissertação\dissertacao.sav

**Factor Analysis**

**KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,730
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	472,800
	df	406
	Sig.	,012

**Communalities**

	Initial	Extraction
efic1	1,000	,494
efic2	1,000	,372
efic3	1,000	,516
efic4	1,000	,555
efic5	1,000	,501
efic6	1,000	,331
efic7	1,000	,245
efic8	1,000	,486
efic9	1,000	,411
efic10	1,000	,385
efic11	1,000	,222
efic12	1,000	,214
efic13	1,000	,204
efic14	1,000	,373
efic15	1,000	,385
efic16	1,000	,290
efic17	1,000	,317
efic18	1,000	,323
efic19	1,000	,391
efic20	1,000	,242
efic21	1,000	,655
efic22	1,000	,358
efic23	1,000	,428
efic24	1,000	,311
efic25	1,000	,348
efic26	1,000	,287
efic27	1,000	,619
efic28	1,000	,327
efic29	1,000	,470

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,195	7,570	7,570
2	1,987	16,853	24,423
3	1,958	6,752	31,175
4	1,674	5,774	36,949
5	1,662	5,732	42,681
6	1,582	5,456	48,137
7	1,386	4,780	52,917
8	1,325	4,570	57,487
9	1,286	4,435	61,922
10	1,257	4,335	66,257
11	1,114	3,840	70,097
12	1,082	3,729	73,827
13	1,019	3,513	77,340
14	,947	3,266	78,606
15	,928	3,199	83,805
16	,849	2,929	86,735
17	,817	2,818	89,553
18	,721	2,485	92,038
19	,657	2,265	94,303
20	,625	2,154	96,457
21	,611	2,108	98,565
22	,557	,435	100,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

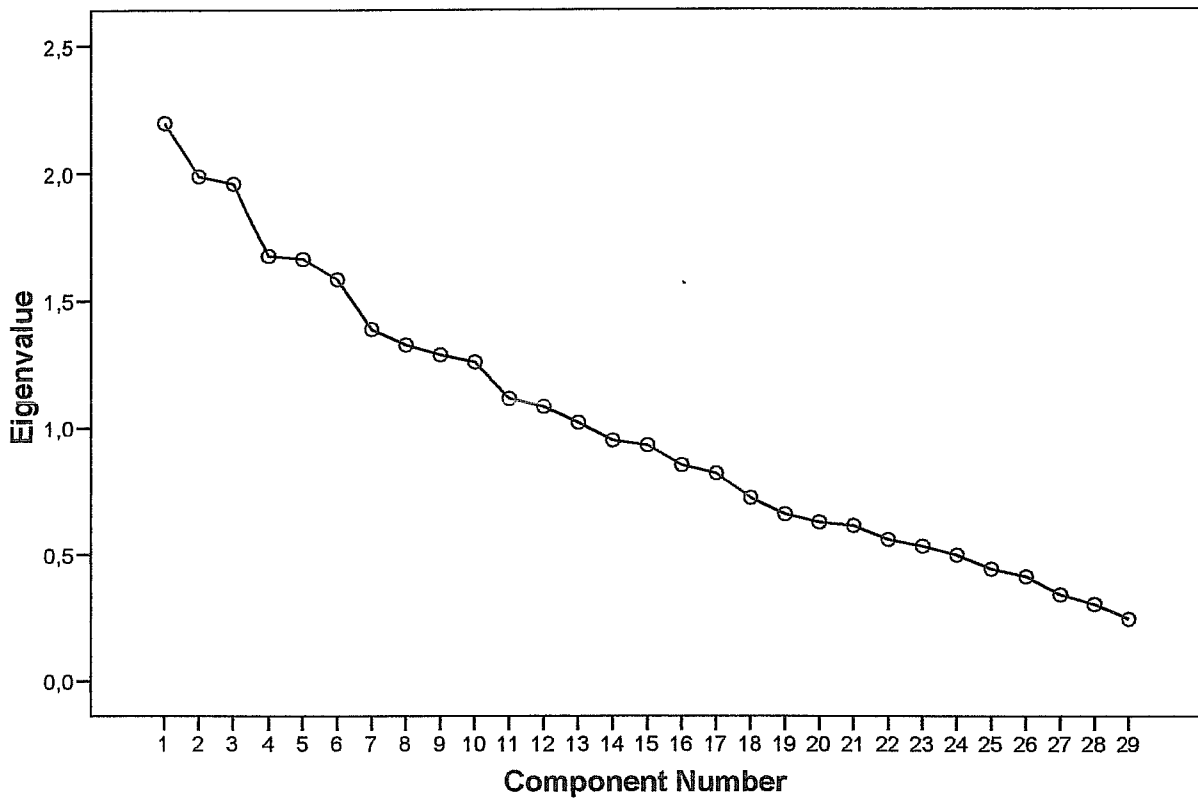
**Total Variance Explained**

Component	Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	2,195	7,570	7,570	2,018
2	1,987	16,853	24,423	1,934
3	1,958	6,752	31,175	1,910
4	1,674	5,774	66,949	1,857
5	1,662	5,732	42,681	1,769
6	1,582	5,456	48,137	1,735
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

- a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

### Scree Plot



Component Matrix<sup>a</sup>

	Component					
	1	2	3	4	5	6
efic1	,579	-,045	,364	-,019	-,094	,123
efic2	,232	,039	,060	,467	-,126	,281
efic3	-,098	,267	,399	,467	-,214	,113
efic4	,154	,066	,533	,576	,002	-,223
efic5	-,016	,071	,013	,117	,672	-,173
efic6	-,084	,185	-,189	,164	,214	,173
efic7	-,083	,298	-,255	,185	,219	,243
efic8	-,204	-,022	,232	,250	,010	-,433
efic9	,566	,562	-,055	,148	-,113	-,233
efic10	,285	,417	-,243	-,066	-,012	-,475
efic11	,246	-,272	,148	,301	,108	-,053
efic12	-,001	,208	-,114	,109	,167	,106
efic13	,298	,170	,138	-,163	-,125	,158
efic14	,342	,112	-,261	,223	,420	,079
efic15	,254	-,209	,223	,493	-,117	-,067
efic16	,317	,126	-,072	-,220	,190	,192
efic17	,084	-,057	,254	-,143	,278	,280
efic18	,073	,489	-,193	-,094	-,137	-,116
efic19	,493	-,018	,545	-,133	-,028	,269
efic20	,134	,296	,434	-,073	-,040	,265
efic21	,250	-,260	,032	-,148	,584	,252
efic22	-,335	,221	,114	,330	,237	,135
efic23	,252	-,404	-,454	-,108	-,033	,280
efic24	,026	,043	,230	-,344	,478	-,368
efic25	,455	-,119	,312	,078	,354	,008
efic26	,188	,263	,185	,147	,335	,120
efic27	,341	,630	,144	-,193	,060	,400
efic28	,149	-,370	,058	,077	,378	,127
efic29	,064	,638	-,128	-,154	-,077	,123

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.

a. 6 components extracted.

### Anexo D 3: Alpha de Cronbach para Escala de Auto-eficácia para professores

#### RELIABILITY

```
/VARIABLES=efic1 efic2 efic3 efic4 efic5 efic6 efic7 efic8 efic9 efic10  
efic11 efic12 efic13 efic14 efic15 efic16 efic17 efic18 efic19 efic20  
efic21 efic22 efic23 efic24 efic25 efic26 efic27 efic28 efic29  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=SCALE .
```

## Reliability

[DataSet1] C:\Documents and Settings\GERAL\Ambiente de trabalho\dissertação  
\dissertacao.sav

## Scale: ALL VARIABLES

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	114	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	114	100,0

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

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,783	29

### Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
102,0877	22,718	4,76633	29

## Anexo D.4: Alpha de Cronbach para as dimensões da Escala de Auto-eficácia para professores

### Reliability

[DataSet1] C:\Documents and Settings\GERAL\Ambiente de trabalho\dissertação\dissertacao.sav

### Scale: ALL VARIABLES

#### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	114	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	114	100,0

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

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,751	8

#### Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
29,0702	4,438	2,10654	8

RELIABILITY

```
/VARIABLES=efic7 efic17 efic23  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=SCALE .
```

### Reliability

[DataSet1] C:\Documents and Settings\GERAL\Ambiente de trabalho\dissertação\dissertacao.sav

### Scale: ALL VARIABLES

#### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	114	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	114	100,0

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

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,718	3

### Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
11,0351	2,123	1,45693	3

RELIABILITY

```
/VARIABLES=efic3 efic10 efic18 efic22 efic29  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=SCALE .
```

### Reliability

[DataSet1] C:\Documents and Settings\GERAL\Ambiente de trabalho\dissertação  
\dissertacao.sav

### Scale: ALL VARIABLES

#### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	114	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	114	100,0

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

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,740	5

### Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
21,6930	2,144	1,46419	5

RELIABILITY

```
/VARIABLES=efic2 efic6 efic8  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=SCALE .
```

### Reliability

[DataSet1] C:\Documents and Settings\GERAL\Ambiente de trabalho\dissertação  
\dissertacao.sav

### Scale: ALL VARIABLES

#### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	114	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	114	100,0

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

## Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,697	3

## Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
8,8333	1,414	1,18931	3

### RELIABILITY

```
/VARIABLES=efic5 efic12 efic14 efic25 efic26 efic28  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=SCALE .
```

## Reliability

[DataSet1] C:\Documents and Settings\GERAL\Ambiente de trabalho\dissertação\dissertacao.sav

## Scale: ALL VARIABLES

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	114	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	114	100,0

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

## Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,796	6

## Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
19,6667	4,507	2,12306	6

### RELIABILITY

```
/VARIABLES=efic4 efic15 efic20  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=SCALE .
```

## Reliability

[DataSet1] C:\Documents and Settings\GERAL\Ambiente de trabalho\dissertação\dissertacao.sav

## Scale: ALL VARIABLES

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	114	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	114	100,0

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

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,736	3

### Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
8,4211	2,193	1,48082	3

## Anexo E: E-mail enviado aos participantes

Caro professor,

No âmbito do trabalho de conclusão de Mestrado em Psicologia Educacional, vimos por este meio solicitar-lhe que, quando lhe foi possível, preencha um questionário que se encontra on-line, acessível através de [XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX](#), e que preencha os vários campos que se lhe apresentam. Se quiser poderá aceder de imediato.

Sem a sua contribuição, este trabalho fica totalmente inviabilizado, pelo que desde já agradecemos que participe. Todos os dados que facultar serão usados puramente para fins investigativos e são totalmente anónimos e confidenciais.

Porque se deseja que esta investigação seja realizada apenas com professores a leccionar nas escolas nacionais, pedimos-lhe que não divulge o link que se apresenta.

Com um sincero muito obrigado,  
(O investigador)

## Anexo F.1: Média e desvio-padrão dos itens da Escala de Auto-eficácia para professores

### DESCRIPTIVES

```
VARIABLES=E_media efic1 efic2 efic3 efic4 efic5 efic6 efic7 efic8 efic9
efic10 efic11 efic12 efic13 efic14 efic15 efic16 efic17 efic18 efic19
efic20 efic21 efic22 efic23 efic24 efic25 efic26 efic27 efic28 efic29
/STATISTICS=MEAN STDDEV .
```

### Descriptives

[DataSet1] C:\Documents and Settings\GERAL\Ambiente de trabalho\dissertação\dissertacao.sav

#### Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
E_media	114	3,5142	,16099
efic1	114	3,5439	,69308
efic2	114	2,6228	,81350
efic3	114	4,3860	,60248
efic4	114	2,7719	,69173
efic5	114	3,1228	,84288
efic6	114	3,3509	,60940
efic7	114	3,9737	,88708
efic8	114	2,8596	,68971
efic9	114	4,1754	,66845
efic10	114	4,5526	,56587
efic11	114	3,4386	,65223
efic12	114	3,5351	,66758
efic13	114	3,5877	,60691
efic14	114	3,9386	,82317
efic15	114	3,0526	,75072
efic16	114	3,4123	,63541
efic17	114	3,7456	,86025
efic18	114	4,3509	,57963
efic19	114	3,0439	,68344
efic20	114	2,5965	1,08668
efic21	114	4,0439	,84550
efic22	114	4,3855	,57235
efic23	114	3,3158	,82350
efic24	114	3,3684	,69465
efic25	114	3,3860	,61700
efic26	114	2,8246	,75546
efic27	114	3,8246	,77854
efic28	114	2,8596	,65008
efic29	114	4,0175	,78687
Valid N (listwise)	114		

## Anexo F.2: Média e desvio-padrão das dimensões da Escala de Auto-eficácia para professores

DESCRIPTIVES

```
VARIABLES=e_instruc e_discipl e_decisao e_parenta e_ambient e_relacion  
/STATISTICS=MEAN STDDEV .
```

### Descriptives

[DataSet1] C:\Documents and Settings\GERAL\Ambiente de trabalho\dissertação  
\dissertacao.sav

#### Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
e_instruc	114	3,6338	,26332
e_discipl	114	3,6784	,48564
e_decisao	114	2,9444	,39644
e_parenta	114	2,8070	,49361
e_ambient	114	3,2907	,31341
e_relacion	114	4,3386	,29284
Valid N (listwise)	114		

**Anexo F.3: Coeficientes de correlação de Bravais-Pearson para as dimensões da Escala de Auto-eficácia para professores**

**CORRELATIONS**

```

/VARIABLES=E_media e_instruc e_discipl e_decisao e_parenta e_ambient
e_relacion
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE .
    
```

**Correlations**

[DataSet1] C:\Documents and Settings\GERAL\Ambiente de trabalho\dissertação\dissertacao.sav

**Correlations**

		E_media	e_instruc	e_discipl	e_decisao	e_parenta
E_media	Pearson Correlation	1	,525**	,617**	,438**	,488**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	114	114	114	114	114
e_instruc	Pearson Correlation	,525**	1	,748	,076	,076
	Sig. (2-tailed)	,000		,001	,534	,424
	N	114	114	114	114	114
e_discipl	Pearson Correlation	,617**	,748	1	,056	,097
	Sig. (2-tailed)	,000	,001		,900	,707
	N	114	114	114	114	114
e_decisao	Pearson Correlation	,438**	,076	,056	1	,370
	Sig. (2-tailed)	,000	,534	,900		,057
	N	114	114	114	114	114
e_parenta	Pearson Correlation	,448**	,076	,097	,370	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,424	,707	,057	
	N	114	114	114	114	114
e_ambient	Pearson Correlation	,661**	,174	,174	,824	,064
	Sig. (2-tailed)	,000	,065	,061	,006	,502
	N	114	114	114	114	114
e_relacion	Pearson Correlation	,640**	,070	,005	-,036	-,056
	Sig. (2-tailed)	,000	,458	,957	,303	,554
	N	114	114	114	114	114

## Anexo G: Médias e Desvio-padrão dos itens da Satisfação profissional total e geral

### DESCRIPTIVES

```
VARIABLES=s1 s2 s3 s4 s5 s6 s7 s8 s9 s10 s11 s12 s13 s14 s15 s16 s17 s18
s19 s20 s21 s22 s23
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX .
```

### Descriptives

[DataSet1] C:\Documents and Settings\GERAL\Ambiente de trabalho\dissertação  
\dissertacao.sav

#### Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
s1	114	1,00	5,00	3,3421	,78514
s2	114	1,00	3,00	1,9561	,67036
s3	114	1,00	3,00	1,4386	,59549
s4	114	1,00	5,00	2,2982	,92104
s5	114	1,00	5,00	3,2982	,85113
s6	114	1,00	5,00	2,6404	,94192
s7	114	1,00	5,00	3,1053	1,02507
s8	114	1,00	3,00	1,6228	,64342
s9	114	1,00	4,00	2,7105	,66150
s10	114	1,00	4,00	1,5439	,69308
s11	114	1,00	5,00	3,2456	1,03532
s12	114	1,00	3,00	1,6053	,67337
s13	114	1,00	4,00	1,7456	,80717
s14	114	1,00	3,00	1,3947	,58926
s15	114	1,00	3,00	1,7895	,65815
s16	114	1,00	3,00	1,7281	,65561
s17	114	1,00	5,00	2,2719	,84440
s18	114	1,00	4,00	2,6930	,83218
s19	114	1,00	3,00	1,6491	,67813
s20	114	1,00	4,00	1,9737	,82506
s21	114	1,00	3,00	1,4825	,64124
s22	114	1,00	4,00	1,8421	,74761
s23	114	1,00	5,00	2,6491	,90214
Valid N (listwise)	114				

## Descriptives

[DataSet1] C:\Documents and Settings\GERAL\Ambiente de trabalho\dissertação  
\dissertacao.sav

### Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
sfactor1	114	1,40	3,80	2,5404	,54003
sfactor2	114	1,00	2,50	1,5512	,32897
sfactor3	114	1,40	4,20	2,8667	,61582
sfactor4	114	1,14	2,71	1,9549	,34226
Valid N (listwise)	114				

**Anexo J: Coeficientes de correlação de Bravais-Pearson para dimensões da Auto-eficácia e factores da satisfação profissional**

**Correlations**

[DataSet1] C:\Documents and Settings\GERAL\Ambiente de trabalho\dissertação\dissertacao.sav

		sgmedia	stmedia	E_media
sgmedia	Pearson Correlation	1	,896(**)	,686(**)
	Sig. (2-tailed)		,000	,001
	N	114	114	114
stmedia	Pearson Correlation	,896(**)	1	,631(**)
	Sig. (2-tailed)	,000		,003
	N	114	114	114
E_media	Pearson Correlation	,686(**)	,631(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,003	
	N	114	114	114

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

**Anexo K: Teste t-student para diferença de médias entre grupos definidos na auto-eficácia e níveis de satisfação profissional total e geral**

**T-Test**

[DataSet1] C:\Documents and Settings\GERAL\Ambiente de trabalho\dissertação\dissertacao.sav

**Group Statistics**

grup_etic		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sgmedia	menor que 3.5	60	2,4625	,46447	,05996
	maior que 3.5	54	2,6019	,48447	,06593
stmedia	menor que 3.5	60	2,1783	,34437	,04446
	maior que 3.5	54	2,4772	,36194	,04925

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
sgmedia	Equal variances assumed	,132	,717
	Equal variances not assumed		
stmedia	Equal variances assumed	,065	,799
	Equal variances not assumed		

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
sgmedia	Equal variances assumed	1,567	112	,002	,13935
	Equal variances not assumed	1,564	109,588	,002	,13935
stmedia	Equal variances assumed	,102	112	,001	,00676
	Equal variances not assumed	,102	109,344	,001	,00676

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
sgmedia	Equal variances assumed	,08892	-,31553	,03683
	Equal variances not assumed	,08912	-,31597	,03727
stmedia	Equal variances assumed	,06618	-,12436	,13788
	Equal variances not assumed	,06635	-,12474	,13826

**Anexo L: : Teste t-student para diferença de médias entre grupos definidos na satisfação profissional geral índices de auto-eficácia**

**T-Test**

[DataSet1] C:\Documents and Settings\GERAL\Ambiente de trabalho\dissertação\dissertacao.sav

**Group Statistics**

grupsatisf		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
E_media	menor ou igual a 2.5	47	3,4916	,14761	,02153
	maior que 2.5	67	3,5301	,16902	,02065

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
E_media	Equal variances assumed	,795	,375
	Equal variances not assumed		

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
E_media	Equal variances assumed	-1,262	112	,210	-,03855
	Equal variances not assumed	-1,292	106,649	,199	-,03855

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
E_media	Equal variances assumed	,03055	-,09908	,02199
	Equal variances not assumed	,02983	-,09769	,02060

**Anexo M: Modelo de Regressão Linear Múltipla entre Satisfação Profissional e dimensões da auto-eficácia**

**Regression**

[DataSet1] C:\Documents and Settings\GERAL\Os meus documentos\dissertação\dissertacao.sav

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

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	e_relacion, e_discipl, e_parenta, e_instruc, e_decisao, <sup>a</sup> e_ambient		Enter

- a. All requested variables entered.
- b. Dependent Variable: SGMEDIA

**Model Summary<sup>b</sup>**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,551 <sup>a</sup>	,537	,526	,02656	1,811

- a. Predictors: (Constant), e\_relacion, e\_discipl, e\_parenta, e\_instruc, e\_decisao, e\_ambient
- b. Dependent Variable: SGMEDIA

**ANOVA<sup>b</sup>**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2,853	6	,476	674,373	,000 <sup>a</sup>
	Residual	,075	107	,001		
	Total	2,929	113			

- a. Predictors: (Constant), e\_relacion, e\_discipl, e\_parenta, e\_instruc, e\_decisao, e\_ambient
- b. Dependent Variable: SGMEDIA

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

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	,138	,057		2,431	,017
	e_instruc	,245	,010	,400	25,208	,000
	e_discipl	,102	,005	,307	19,727	,000
	e_decisao	,111	,006	,272	17,305	,000
	e_parenta	,099	,005	,303	19,359	,000
	e_ambient	,244	,008	,476	29,572	,000
	e_relacion	,163	,009	,296	18,667	,000

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

Model		Collinearity Statistics	
		Tolerance	VIF
1	(Constant)		
	e_instruc	,955	1,047
	e_discipl	,994	1,007
	e_decisao	,972	1,029
	e_parenta	,984	1,016
	e_ambient	,930	1,075
	e_relacion	,960	1,042

a. Dependent Variable: SGMEDIA

**Collinearity Diagnostics<sup>a</sup>**

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index
1	1	6,931	1,000
	2	,027	16,112
	3	,017	19,938
	4	,012	23,635
	5	,006	33,194
	6	,004	39,741
	7	,002	67,952

Collinearity Diagnostics<sup>a</sup>

Model	Dimension	Variance Proportions			
		(Constant)	e_instruc	e_discipl	e_decisao
1	1	,00	,00	,00	,00
	2	,00	,00	,08	,01
	3	,00	,00	,36	,59
	4	,00	,05	,47	,31
	5	,01	,15	,03	,00
	6	,00	,50	,00	,03
	7	,98	,30	,06	,05

**Collinearity Diagnostics<sup>a</sup>**

Model	Dimension	Variance Proportions		
		e_parenta	e_ambient	e_relacion
1	1	,00	,00	,00
	2	,90	,00	,00
	3	,03	,00	,00
	4	,05	,13	,02
	5	,01	,85	,07
	6	,00	,00	,53
	7	,01	,02	,37

a. Dependent Variable: SGMEDIA

**Residuals Statistics<sup>a</sup>**

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	3,1749	3,8762	3,5142	,15891	114
Residual	-,06941	,07148	,00000	,02584	114
Std. Predicted Value	-2,135	2,278	,000	1,000	114
Std. Residual	-2,614	2,692	,000	,973	114

a. Dependent Variable: SGMEDIA