

Escola de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia Social e das Organizações

**A relação da perceção de autoeficácia na intenção de saída da profissão docente:
O papel da satisfação profissional e do stress no trabalho**

Ana Catarina Fonseca Freitas

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em
Psicologia Social e das Organizações

Orientadora:

Doutora Dulce Sofia Mendonça Martins, Investigadora Associada, Centro de
Investigação e Intervenção Social (CIS-IUL)
ISCTE-IUL – Instituto Universitário de Lisboa

setembro, 2019

Agradecimentos

A realização da presente dissertação de mestrado contou com importantes incentivos e apoios sem os quais não teria sido possível tornar realidade este objetivo.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família, principalmente à minha mãe e ao meu pai, pela força e compreensão ao longo de todo o meu percurso académico e por me terem mostrado a importância da perseverança para o alcance dos meus objetivos e, ao meu irmão, por todo o apoio absoluto.

À Carolina, que tem a capacidade de trazer luz aos dias mais cinzentos. Obrigada por existires.

Ao Rafael, o meu pilar, por compreender todas as ausências devido a esta caminhada e por me apoiar, incondicionalmente, em todas as minhas escolhas.

A todos os meus amigos, por toda a força e partilha de conhecimento, principalmente, por serem o exemplo de que é possível alcançar os objetivos. São uma fonte de alegria na minha vida.

Ao ISCTE-IUL, que me permitiu conhecer pessoas excecionais ao longo destes cinco anos, contribuindo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

À minha orientadora, Dulce Martins, por todo o interesse e conhecimento transmitido ao longo do processo da dissertação.

A todos os docentes portugueses que participaram no meu estudo.

A todos vocês, o meu mais sincero obrigada.

Resumo

Este estudo procura compreender o que leva os docentes portugueses a sair da sua profissão, tendo em conta a perceção de autoeficácia, mediante a satisfação profissional. Especificamente, se o stress no trabalho pode moderar esta relação, sendo associado à diminuição da satisfação profissional e à maior intenção de saída da profissão docente. Foi realizado um questionário através da plataforma *Qualtrics* a 192 docentes portugueses, da zona metropolitana de Lisboa, com idades compreendidas entre os 21 e 68 anos ($M = 50.04$; $DP = 8.57$), sendo 81.8% do sexo feminino, dos quais 28.6% lecionava o Ensino Básico – 3º Ciclo, encontrando-se os restantes distribuídos pelo Ensino Secundário (23.4%), Ensino Básico – 2º Ciclo (16.1%), Ensino Básico – 1º Ciclo (13.5%), Ensino Superior (11.5%) e Ensino Pré-escolar (6.8%). Os resultados indicam que quando os professores se percebem como autoeficazes tendem a sentir-se mais satisfeitos profissionalmente e, por isso, não evidenciam intenção de saída da profissão docente, mostrando um efeito mediador da satisfação profissional que permite explicar a relação entre a perceção de autoeficácia e a intenção de saída da profissão. Porém, não se verifica nenhum efeito significativo da variável moderadora stress no trabalho na relação entre a perceção de autoeficácia docente e a satisfação profissional, uma vez que os resultados revelam baixos níveis de stress no trabalho associados a altos níveis de perceção de autoeficácia, influenciando, assim, a não intenção de saída da profissão docente.

Palavras-chave: perceção de autoeficácia; stress no trabalho; satisfação profissional; intenção de saída da profissão; docentes portugueses.

Abstract

This study aims to understand what leads Portuguese teachers to leave their profession, considering a perception of self-efficacy upon a professional satisfaction. Specifically, if job stress has a moderator effect in this relationship, being associated with decreased professional satisfaction and greater intention to leave the teaching profession. A questionnaire was conducted through the Qualtrics platform in 192 Portuguese teachers, living in Lisbon, aged between 21 and 68 years ($M = 50.04$; $SD = 8.57$), of which 81.8% are female. 28.6% taught Basic Education – 3rd Cycle, and the remaining were distributed by Secondary Education (23.4%), Basic Education – 2nd Cycle (16.1%), Basic Education – 1st Cycle (13.5%), Higher Education (11.5%) and Preschool Education (6.8%). The results show that when teachers have self-efficacy perception, they feel more job satisfaction and, therefore, do not show the intention of leaving the teaching profession, showing a mediating effect of job satisfaction that allows us to display a relationship between self-efficacy perception and the intention to leave the profession. However, the results show a non-significant effect of the moderator variable, job stress, on the relationship between teacher self-efficacy perception and job satisfaction, given that the results reveal low levels of job stress are associated with high levels of self-efficacy perception. That influences the non-intention of leaving the teaching profession.

Key-Words: self-efficacy perception; job stress; job satisfaction; intention to leave profession; Portuguese teachers.

Índice

Introdução	8
Capítulo I – Enquadramento Teórico	12
1.1. Perceção de Autoeficácia Docente	12
1.2. Satisfação Profissional Docente.....	14
1.3. Stress no Trabalho Docente	16
1.4. Intenção de Saída da Profissão Docente	18
1.5. O Presente Estudo: Objetivo e Hipóteses	20
Capítulo II – Método	22
2.1. Amostra.....	22
2.2. Instrumentos.....	23
Ficha de dados sociodemográficos.....	23
Escala de perceção de autoeficácia docente	23
Escala de stress no trabalho docente	24
Escala de satisfação profissional docente.....	25
Intenção de saída da profissão docente	26
2.3. Procedimento	26
Capítulo III – Resultados	27
3.1. Análise Descritiva	27
3.2. Análise de Correlações entre Variáveis	27
3.3. Teste do Modelo de Estudo.....	28
Capítulo IV – Discussão de Resultados.....	31
Capítulo V – Implicações, Limitações e Recomendações.....	33
Referências	36
Anexos	43
Anexo A – Questionário	43
Anexo B – Modelo de Mediação	50
Anexo C – Modelo de Moderação.....	51

Índice de Quadros

Quadro 1. Valores do α (de <i>Cronbach</i>) de cada um dos fatores da escala de Autoeficácia Interpessoal para Professores	24
Quadro 2. Valores do α (de <i>Cronbach</i>) de cada uma das dimensões do Questionário de Stress nos Professores do Ensino Básico e Secundário (QSPEBS).....	25
Quadro 3. Valores do α (de <i>Cronbach</i>) da Escala de Satisfação Organizacional	25
Quadro 4. Estatísticas descritivas das variáveis do estudo	27
Quadro 5. Coeficientes de Correlação (<i>Pearson</i>) entre as variáveis em estudo.....	27
Quadro 6. Mediação-moderada da satisfação profissional, stress no trabalho e covariáveis (sexo, nível de ensino e fase de carreira) na relação entre a perceção de autoeficácia e a intenção de saída da profissão docente	29
Quadro 7. Mediação da satisfação profissional na relação entre a perceção de autoeficácia e a intenção de saída da profissão e covariáveis (sexo, nível de ensino e fase de carreira) .	49
Quadro 8. Moderação do stress no trabalho na relação entre a perceção de autoeficácia e a satisfação profissional e covariáveis (sexo, nível de ensino e fase de carreira)	50

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo Teórico do Estudo..... 20

Introdução

Em Portugal, verifica-se uma diminuição na atração pela carreira docente (Ferreira, 2014), constatando-se, um decréscimo acentuado do número de docentes, tanto nas instituições públicas como nas instituições privadas em todos os níveis de escolaridade, isto é, do pré-escolar ao ensino superior (CNE, 2016).

Segundo dados, entre o ano de 2000 e 2017, o número de docentes que exercem funções nos ensinos pré-escolar, básico e secundário público sofreu uma diminuição aproximada de 30 mil professores (FMMSa, 2019). O ensino superior apresenta a mesma propensão, o número de docentes reduziu em cerca de mil docentes entre 2001 e 2017 (FMMSf, 2019). Porém, no sector privado existe uma contradição desta tendência, existindo um aumento de cerca de mil professores entre 2000 e 2017 (FMMSb, 2019). Quanto ao género existe um decréscimo de cerca oito mil homens e 21 mil mulheres entre 2000 e 2017 (FMMSc, 2019; FMMSd, 2019), contudo, existem mais mulheres a exercerem em relação aos homens, ou seja, no total existiam 76.9% de mulheres em 2000 e 78% em 2017 a exercer funções nos ensinos pré-escolar, básico e secundário (FMMSe, 2019).

Os dados reportados entre 2006/2007 a 2016/2017 pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) e pela Direção de Serviços de Estatística da Educação (DSEE) (2018, pp.22) apresentam resultados equivalentes em relação à diminuição acentuada do número de docentes em todos os níveis de ensino: pré-escolar (dois mil), 1º ciclo do ensino básico (cinco mil), 2º nível do ensino básico (nove mil), 3º nível do ensino básico e secundário (treze mil) e ensino superior (três mil).

Os dados mantêm-se no Canadá (Clandinin et al., 2012), Austrália (Watt & Richardson, 2007) e vários países da Europa (e.g., Reino Unido; Kyriacou & Kunc, 2007), onde existe uma maior desistência ou predisposição para a mesma dos docentes em relação à profissão, principalmente numa fase inicial da carreira. Em média, 10% dos docentes nos primeiros anos de carreira abandonam a profissão e esta taxa é 150% superior à taxa de atrito de docentes noutras fases de carreira (OECD, 2005). É importante salientar que a carreira, aparece na literatura (e.g., Klassen & Chiu, 2010), definida em 3 fases ou estágios, mais concretamente a fase inicial de carreira (*early career stage*), a fase intermédia de carreira (*middle career stage*) e a fase final de carreira (*late career stage*) que varia consoante os anos de experiência dos docentes. Porém, em Portugal não existe nenhuma formalização no que diz respeito ao número de anos associados à fase de carreira docente. Assim, as fases de carreira, de forma a serem adaptadas à população portuguesa em estudo, foram formadas tendo em conta os escalões com duração de 2 ou 4 anos de tempo de serviço contabilizado para efeitos

de progressão na carreira, sendo que a carreira docente está estruturada na categoria de professor e desenvolve-se do 1.º ao 10.º escalão (Diário da República, 2012). Desta forma, na abordagem realizada na presente dissertação os professores do 1º ao 3º escalão (até 12 anos de carreira) encontram-se na fase inicial, do 4º ao 6º escalão (12 a 24 anos de carreira) na fase intermédia e do 7º ao 10º escalão (mais de 24 anos de carreira) na fase final.

Ensinar é um trabalho que exige uma relação próxima e emocional entre os diferentes agentes e figuras de educação, caracterizado por níveis elevados de stress e, em casos mais graves, de *burnout* (Kyriacou, 2001). Aspetos psicossociais, como o não reconhecimento do trabalho, a competitividade, o desgaste e os conflitos presentes nas instituições de ensino podem potenciar o aumento destes níveis (Ferreira, 2014). De facto, em 2012, segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2016) os docentes portugueses, em comparação a docentes de outros países como a Dinamarca, Irlanda, Polónia e Espanha, apresentam excesso de trabalho, declarando que trabalham, em média, mais do que 40 horas semanais. Apesar de o número médio de horas letivas semanais ser 18, despendem tempo na preparação das aulas, do *feedback* ou acompanhamento aos alunos (14 horas semanais) e na burocracia e tarefas administrativas (5 horas semanais).

A perceção de autoeficácia, a satisfação profissional e o stress no trabalho são variáveis que influenciam as crenças dos docentes em relação às suas capacidades de ensino, mais propriamente, à atividade ensinar. Deste modo, apesar de serem construtos independentes, existe uma relação entre ambos, uma vez que influenciam as crenças gerais ligadas à profissão de docente (Gilbert, Adesope, & Schroeder, 2014).

Ferreira (2014) refere como principais fatores relacionados com a satisfação ou insatisfação profissional o reconhecimento do trabalho pela comunidade académica e pelos pais ou encarregados de educação dos alunos, a progressão de carreira e desafio profissional, o sentimento de responsabilidade e realização por promover mudanças comportamentais nos alunos. Muitos docentes portugueses experienciam pouco reconhecimento no local de trabalho, sendo que em 2012, 26% declaram nunca serem reconhecidos pelo seu trabalho e 48% afirmam que no geral são poucos respeitados pela sociedade (CNE, 2016). Mas, segundo o CNE (2016) o que realmente contribui para a satisfação do docente com a sua profissão são três pontos: (a) sentir que os alunos aprendem e que fazem a diferença na sua aprendizagem; (b) ter um bom relacionamento com os alunos; e (c) conseguir controlar o comportamento em sala de aula. Isto é, quanto maior for a perceção de utilidade para os alunos na sua aprendizagem, mais valorizados e satisfeitos os docentes se sentem.

Klassen e Chiu (2010) mostram que os anos de experiência e o stress no trabalho estão relacionados à perceção de autoeficácia dos docentes, o que por sua vez influencia a satisfação profissional. Apesar disso, ainda são escassos estudos sobre a relação da perceção de autoeficácia, do stress no trabalho e da satisfação profissional com a intenção de saída da profissão docente. Existe, assim, pertinência em abordar esta temática, uma vez que a relação entre as variáveis referidas deve ser compreendida de forma a melhorar o crescimento profissional e o sucesso dos docentes, permanecendo estes na profissão.

Existe, também, uma preocupação em melhorar a formação de professores e reforçar continuamente o desenvolvimento profissional de forma a tornar esta profissão mais atrativa, pois, segundo os últimos testes PISA (*Programme of International Student Assessment*), em 2015, (OECD, 2016) existe uma percentagem pouco significativa (1.5%) de jovens portugueses que pretendem ser professores, mas, também estes, foram considerados como pouco classificados. Assim, num estado atual, temos um corpo de docente português com uma tendência de envelhecimento, com idades superiores aos 40 anos (83.7%) no ensino não superior público do Continente, entre os 30 e 49 anos (75.4%) no ensino não superior privado do Continente e, também, patente no ensino superior com professores incluídos nas faixas etárias acima dos 40 anos de idade (75%) em 2015/2016, num número que diminui anos após anos. É emergente ajustar determinados fatores sociais, institucionais e pessoais (e.g., condições de trabalho, satisfação profissional e pessoal, motivação, stress e insegurança) que afetam, diariamente, os docentes (CNE, 2016, p.132).

Nos próximos 15 anos, é esperado que se reformem cerca de 30 mil professores, dando entrada apenas a 13 mil novos docentes (CNE, 2016), ou seja, a profissão tende a permanecer envelhecida, apesar se manter o rácio de alunos/professor, pois existe uma diminuição de nascimentos com impacto direto no número de professores necessários (CNE, 2016).

O papel do docente traz implicações na vida escolar, no modo como pode facilitar ou ser entrave no processo de aprendizagem dos alunos, é uma profissão com elevada importância e, por isso, a presente dissertação pretende trazer algum contributo de forma a perceber qual a relação entre a perceção de autoeficácia, a satisfação profissional e o stress no trabalho na intenção de saída da profissão docente. Assim, pretende-se responder à seguinte questão de investigação: Como é que a perceção de autoeficácia docente, mediante o stress no trabalho, influencia a satisfação profissional e a intenção de saída da profissão?

Para analisar esta questão, a presente dissertação, encontra-se organizada em cinco domínios. O primeiro apresenta o enquadramento teórico sobre o tema em apreço,

nomeadamente a definição de conceitos a estudar e a revisão de literatura quanto à sua relevância para a análise das relações entre as variáveis propostas. O segundo apresenta o método de estudo, em concreto, a caracterização da amostra, a descrição dos instrumentos e do procedimento. Segue-se o terceiro que apresenta os resultados dos estudos, no qual é apresentado as análises estatísticas realizadas e, posteriormente, discutidos de acordo com os objetivos previamente estabelecidos, i.e., o quarto domínio é referente à discussão de resultados. Por último, o quinto é dedicado às implicações, limitações e recomendações para estudos futuros, que foram possíveis de identificar ao longo da escrita da presente dissertação.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1. Perceção de Autoeficácia Docente

A noção de autoeficácia surge da teoria sociocognitiva de Bandura (1997, citado por Capelo & Pocinho, 2014) na qual é definida como uma crença que o indivíduo possui em relação às suas capacidades para organizar e executar as ações desejadas de forma a produzir os resultados esperados pelo próprio, ou seja, crença que o indivíduo têm em relação às suas próprias capacidades para realizar uma ação bem-sucedida. Isto significa que a crença na autoeficácia é composta por juízos que cada indivíduo possui acerca das suas aptidões para realizar positivamente uma tarefa.

A perceção de autoeficácia relaciona-se, assim, com as crenças pessoais na capacidade de exercer controlo sobre a ação e os eventos que afetam o indivíduo e tem impacto no nível de motivação, na qualidade das ações, na resiliência face a adversidades, na vulnerabilidade, no stress e na depressão (Bandura, 1994). A cultura molda a forma como a crença na autoeficácia é desenvolvida, o propósito da qual é colocada, e o estado sociocultural que deve ser expressada (Bandura, 2000).

Vista como uma representação cognitiva das crenças dos indivíduos em relação à sua capacidade de realizar determinadas tarefas, a autoeficácia tem sido encontrada como um preditor de grande esforço, persistência, otimismo e sucesso para atingir objetivos (Bandura, 1977, citado por Capelo & Pocinho, 2014).

Apesar de os conceitos estarem inter-relacionados, isto é, são ambas crenças autopercebidas dos indivíduos em relação às suas capacidades, a autoperceção docente vai ao encontro de escolher melhores estratégias para atingir resultados (Pajares, 1996). Nesta perspetiva, o docente acredita que é capaz de escolher estratégias adequadas para alcançar os objetivos académicos. Assim, a perceção de autoeficácia docente abrange julgamentos em relação às aptidões e competências de forma a realizar as tarefas no contexto académico (Pajares, 1996). Quanto mais específico for o contexto maior é o poder de predição nas ações a serem executadas, uma vez que ao saber o contexto o conhecimento da autoeficácia irá estar distanciado das expectativas de resultados (Pajares, 1996).

Desta forma, a forte perceção de autoeficácia aumenta a realização humana e o bem-estar pessoal, sendo que indivíduos que acreditam nas suas capacidades aceitam, mais positivamente, os desafios e estes não são vistos como ameaças que se devam evitar. Isto é, colocam-se em diversos desafios e mantêm-se resilientes durante o processo e as falhas são atribuídas a um esforço insuficiente ou um défice no conhecimento e nas *skills* necessárias.

Uma visão positiva em relação aos desafios e situações complicadas produz efeitos positivos como redução do stress e diminuição da vulnerabilidade ligada à depressão (Bandura, 1994).

Contrariamente, pessoas que duvidam das suas capacidades evitam tarefas com um grau elevado de complexidade, muitas vezes vistas como ameaças pessoais. Têm baixas aspirações e um fraco compromisso em relação aos objetivos. Quando são presenciados com tarefas complicadas procuram *outcomes* como explicação de uma possível falha em vez de se centrarem numa performance de sucesso. As suas falhas produzem stress e depressão (Bandura, 1994).

As crenças na autoeficácia têm, assim, um papel importante no funcionamento humano uma vez que afetam não só o seu comportamento, como também os objetivos, aspirações, tendências afetivas, perceções de obstáculos e oportunidades em relação ao ambiente social (Bandura, 2000). Os docentes analisam, consideram e integram informações em relação às suas capacidades de ensino, que conseqüentemente moldam o seu comportamento e esforço e, por isso, a crença na autoeficácia é central para a motivação e comportamento dos docentes (Gilbert et al., 2014).

O sucesso cria uma crença pessoal de autoeficácia e, por sua vez a falha, quando ocorre antes da autoeficácia, pode surgir como uma barreira para a perceção da mesma (Bandura, 1994). A crença na autoeficácia pode tornar-se uma profecia auto-realizável, na medida em que permite validar as crenças de capacidade ou de incompetência. Por exemplo, um professor que tem a expectativa de não ser bem-sucedido em ensinar alfabetização aos seus alunos irá colocar menos esforço na preparação das instruções (Tschannen-Moran & Johnson, 2011).

A autoeficácia é uma mais valia quando existem dificuldades na organização, isto é, mais facilmente são utilizados os recursos cognitivos para obter soluções eficazes. Quando os docentes têm confiança nas suas capacidades de lecionar e de aplicar estratégias de ensino, começam a experienciar um compromisso contínuo com a profissão (Klassen & Chiu, 2011).

O curso de desenvolvimento da autoeficácia ocupacional não é uniforme do início ao final da idade adulta, e a autoeficácia dos docentes pode diminuir e fluir ao longo da carreira, uma vez que é influenciada por eventos e desafios de vida e carreira (Klassen & Chiu, 2010). Klassen e Chiu (2011) mostram que a perceção de autoeficácia é baixa na fase inicial de carreira (early career stage), sofrendo um aumento na fase intermédia de carreira (mid-career stage) e um decréscimo na fase final de carreira (late career stage).

A combinação de experiências de sucesso, apoio verbal de superiores, alunos, colegas e pais, e oportunidades de observação de pares constroem a autoeficácia para o ensino

(Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998). A influência das fontes de autoeficácia, no entanto, pode mudar ao longo do tempo, com a persuasão verbal e fatores contextuais desempenhando um papel mais importante para os docentes numa fase inicial do que para os docentes numa fase final de carreira. (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). As crenças de autoeficácia no local de trabalho não são estáticas e refletem um processo de desenvolvimento ao longo da vida que reflui e flui de acordo com os atributos pessoais e a interpretação das circunstâncias ambientais.

Existem benefícios psicológicos, físicos e comportamentais da perceção de autoeficácia nos docentes e consequentemente estes devem ser mais adaptativos a situações stressantes (Wang et al., 2015).

Em suma, a perceção de autoeficácia dos professores tem sido ligada à influência positiva nas atitudes e comportamentos que os mesmos têm com os estudantes (e.g., práticas observáveis de sala de aula e alta autoeficácia afeta positivamente a saúde mental dos professores, mais especificamente a satisfação profissional) (Wang et al., 2015) e varia consoante as várias fases de carreira docente, isto é, a autoeficácia pode aumentar e diminuir à medida que o trabalho exige mudanças e as capacidades, a ambição e a energia do docente cresce ou declina (Klassen & Chiu, 2011).

1.2. Satisfação Profissional Docente

O trabalho de um indivíduo insere-se na sua carreira, isto é, no seu percurso profissional. Akiri (2014) define satisfação na carreira como o grau em que o indivíduo se sente feliz com a sua carreira, tendo em conta fatores como a performance dos alunos, o relacionamento positivo com os colegas do trabalho e a aprendizagem do próprio. Esta é a resposta emocional relativamente à situação de trabalho e, muitas vezes, determinada pela forma como o resultado vai ao encontro ou excede a expectativa do indivíduo (Essien, 2002).

A satisfação profissional tem sido considerada como o estado emocional gratificante resultante da avaliação do trabalho de um indivíduo e está associada a níveis elevados de desempenho (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003; Locke, 1969). Caracteriza-se pelas perceções de realização derivadas das atividades diárias de trabalho.

Evans (1997) define satisfação profissional como um estado de espírito que é determinado pelo grau no qual o indivíduo identifica se as suas necessidades relacionadas ao trabalho estão a ser satisfeitas. Por sua vez, segundo Locke (1969), a satisfação profissional pode ser vista como um estado positivo ou emocional resultante da avaliação, que envolve um

processo cognitivo e de julgamento, do indivíduo em relação ao seu próprio trabalho ou experiência.

O domínio do conceito da satisfação profissional é amplo, uma vez que inclui todas as características do trabalho em si e do ambiente do trabalho, o que é positivo e gratificante e o que é negativo e frustrante (Demirtas, 2010). Segundo Snipes, Oswald, LaTour e Armenakis (2005), a satisfação no trabalho consiste em no domínio intrínseco e extrínseco, incluindo satisfação com o supervisor, trabalho, remuneração, oportunidades de avanço, colegas de trabalho e clientes.

A satisfação ou insatisfação é percebida pelos indivíduos tendo em conta os resultados que estes tiveram em relação a uma determinada ação. A insatisfação pode levar ao evitamento do trabalho e tal traduz-se em absentismo temporário ou permanente. Usualmente, experiências passadas moldam a satisfação que o indivíduo percebe e servem como incentivo para continuar ou mudar o curso da ação (Gilbert et al., 2014).

A satisfação profissional docente é definida por Seco (2002) como um sentimento que provoca bem-estar em relação ao ensino, decorrente do nível de adaptação entre a atividade profissional e as características pessoais do professor. Esta não é determinada somente pela crença dos indivíduos em realizar com sucesso tarefas relacionadas à escola, mas também pela crença de que a escola como um todo tem a capacidade inerente de ter êxito numa determinada missão (Caprara et al., 2003).

Alguns estudos (e.g., Cockburn & Haydn, 2004; Judge, Thoresen, Bono, & Patton, 2001) mostram que a satisfação profissional docente é adquirida a partir da natureza das atividades quotidianas em sala de aula, como trabalhar com os alunos, progressão dos alunos, trabalho em equipa e apoio e clima escolar geral, e está associada a níveis mais elevados de desempenho no trabalho.

Brunetti (2014) identifica correlações da satisfação do trabalho, com as recompensas intrínsecas (e.g., autonomia profissional, interações com os estudantes e colegas) e recompensas extrínsecas (e.g., salário e oportunidades de progressão).

Os docentes experienciam satisfação profissional quando acreditam que o seu papel tem impacto positivo na vida dos alunos, principalmente nos problemáticos (Brunetti, 2014), pelas crenças dos mesmos no desempenho bem-sucedido de tarefas pedagógicas, da gestão eficiente na sala de aula, no relacionamento positivo com outros membros da escola (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006), do trabalho com os alunos, da forte perceção positiva de autoeficácia, do tamanho pequeno das turmas e do ambiente escolar positivo (Perrachione, Peterson, & Rosser 2008).

Segundo Moreira (2005), quando os docentes experienciam satisfação profissional ajudam mais os alunos a atingirem os resultados esperados e o desenvolvimento profissional, mas, por outro lado, docentes insatisfeitos tendem sair da profissão e não contribuem para a relação ensino-aprendizagem. De facto, a insatisfação profissional docente leva a um menor compromisso e a um maior risco de saída da profissão (Evans, 2001; Ingersoll, 2001) e está ligada a tarefas de ensino com grau de complexidade elevado e fatores extrínsecos como a remuneração, falta de suporte dos encarregados de educação e o mau-comportamento dos alunos (Leithwood & Beatty, 2008; Perrachione et al., 2008).

Num estudo de Pinto, Lima e Silva (2003) os docentes portugueses apresentam níveis inferiores de satisfação profissional em comparação com professores de outras nacionalidades (e.g., Europa). Também, no estudo de Pedro e Peixoto (2006), com uma amostra de docentes portugueses da região de Vale do Tejo, verifica-se que os mesmos tendem a apresentar baixos índices de satisfação profissional geral (sentimento de satisfação/ insatisfação global em relação à profissão) e de satisfação profissional total (sentimento de satisfação/insatisfação em relação às características específicas da profissão).

Em relação ao género, as mulheres têm uma maior satisfação com a carreira docente e a importância dada às atividades realizadas pela escola têm uma relação forte e positiva com a satisfação (Chapman & Lowther, 1982).

Perie e Baker (1997) utilizaram três níveis de satisfação no trabalho -baixo, moderado ou alto- dos professores e chegaram à conclusão que 26.3% dos docentes do Ensino Secundário nos Estados Unidos da América se identificam com uma alta satisfação em relação ao trabalho. Verificaram, também, que quando os professores se encontram numa fase inicial de carreira, neste caso com três ou menos anos de experiência, apresentam uma satisfação alta em relação ao trabalho, enquanto que professores com vinte anos de experiência têm uma satisfação com o trabalho baixa ou moderada. Assim, segundo os autores, a satisfação profissional encontra-se ligada às fases de carreira.

1.3. Stress no Trabalho Docente

O stress no trabalho é definido como uma experiência de emoções desagradáveis ou negativas resultantes de um aspeto particular dentro do trabalho (Kyriacou, 2001).

Segundo Vaz Serra (1999) o indivíduo sente-se em stress quando está perante um acontecimento significativo para si e não o controla e/ou que as exigências impostas pelo acontecimento ultrapassam as capacidades e os recursos pessoais e sociais para enfrentá-lo. O

stress consiste, assim, no confronto constante entre o indivíduo e a avaliação que o mesmo faz em relação às suas capacidades para realizar as tarefas (Lazarus & Folkman, 1984).

O stress verifica-se perante situações de tensão que são vistas como desencandadoras de experiências stressantes. Estas podem ser subjetivas (e.g., pensamentos, imagens ou sensações internas) ou objetivas (e.g., acontecimentos relevantes da vida ou acontecimentos incomodativos do dia-a-dia). A forma como o indivíduo avalia as situações, isto é, os vários acontecimentos, permite que este tenha a perceção de ter ou não recursos suficientes para lidar com as mesmas. Quando o indivíduo sente que não tem capacidade de controlo, ou seja, quando as exigências colocadas pela situação são superiores aos recursos disponíveis, este pode entrar em stress (Vaz Serra, 1999).

Este pode, ainda, ser atribuído a causas internas ou externas, ou seja, ao próprio indivíduo ou ao exterior (e.g., fatores ambientais). Docentes com elevados níveis de stress reportam níveis significativos de maior exaustão, depressão, sintomas de doença, burnout, baixo desempenho, saída da profissão, absentismo, baixos níveis de satisfação profissional, menor compromisso com a profissão e menor autoeficácia (Betoret, 2006; Jepson & Forrest, 2006; Klassen & Chiu, 2010; Wang et al., 2015).

Segundo Kyriacou e Sutcliffe (1978) a docência é uma atividade extremamente exigente, geradora de níveis de stress superiores a outras profissões nas quais este fenómeno é habitualmente observado. A atividade associada ao ensino tem sido listada como uma das profissões mais stressantes (Kyriacou, 2001).

Como fatores de stress podemos nomear o mau-comportamento dos alunos, as fracas condições de trabalho, as limitações em relação ao tempo de trabalho (e.g., demasiado *paperwork*) e o clima de sala de aula (Abel & Sewell, 1999). O stress derivado do comportamento dos alunos (stress de sala de aula) é um grande contributo para o stress geral dos docentes, mas a autoeficácia tem sido uma mediadora na relação entre o stress dos docentes e os *outcomes* negativos (Shen, 2009).

No estudo de Salanova (2005, citado por Ferreira, 2014) foram percebidos oito fatores de stress pelos docentes espanhóis, com a seguinte ordem de importância: (1) sobrecarga de trabalho; (2) relações pessoais que envolvam o lado emocional com alunos, pais e a sociedade; (3) ambiguidade do papel; (4) perceção de instruções contraditórias para o exercício da função docente; (5) falta de apoio de pares e da direção; (6) falta de apoio dos colegas para o trabalho de equipa; (7) desmotivação, apatia e indisciplina dos alunos; (8) problemas com o material didático e/ou instalações.

O stress pode afetar a perceção de autoeficácia, isto é, quando os docentes experienciam situações de stress no trabalho o seu senso de autoeficácia é afetado e como resultado as crenças podem ser moldadas -positiva ou negativamente- e, posteriormente, modificar as ações (Gilbert et al., 2014). Apesar disso, docentes com maior perceção de autoeficácia lidam melhor com situações de stress em comparação com professores com baixa perceção de autoeficácia (Beroret, 2006).

Estudos (Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006; Klassen & Chiu, 2010) mostram uma diferença no género, sendo que as mulheres apresentam maior stress ligado ao trabalho em comparação com os homens, particularmente a fatores de sala de aula e carga de trabalho. Greenglass e Burke (2003) propuseram que o elevado stress laboral das mulheres poderia derivar das diferenças de género nos domínios não relacionados ao trabalho, originando maior carga de trabalho total (tarefas escolares mais tarefas domésticas) e maior conflito de papéis entre trabalho e família.

Geving (2007) sugere que o mau-comportamento dos alunos do ensino secundário aumenta de forma mais acentuada o stress e o burnout dos docentes, em comparação com o mau-comportamento dos alunos do ensino primário. Por sua vez, Antoniou e colaboradores (2006) dizem-nos que o mau-comportamento dos alunos é um fator-chave causador de stress, mas os níveis de stress não diferem entre os docentes dos vários níveis de ensino, porém, os docentes numa fase inicial reportam níveis mais elevados de stress do que numa fase intermédia ou final de carreira.

Pocinho e Capelo (2009) concluíram no seu estudo que dentro dos docentes vulneráveis ao stress, estes possuem a licenciatura como grau académico, ensinam o 1º ciclo do Ensino Básico e a fonte de maior stress são os comportamentos inadequados e a indisciplina dos alunos.

1.4. Intenção de Saída da Profissão Docente

A intenção de saída da profissão define-se como a vontade de abandonar a profissão atual, isto é, o ambiente de trabalho e, num nível mais profundo, a carreira.

A questão da carência de docentes força os sistemas escolares a baixar os padrões para preencher as vagas de ensino, criando assim níveis mais elevados de docentes com baixas qualificações e níveis mais baixos de desempenho escolar (Ingersoll, 2003).

O padrão de contraste das taxas de atrito nas fases de carreira dos docentes e as crenças de autoeficácia da carreira apontam para o papel importante das mesmas na motivação do trabalho dos docentes (Klassen & Chiu, 2011). O atrito dos docentes varia

consoante a experiência, isto é, normalmente apresenta o formato da letra U: elevado atrito para docentes no início de carreira; baixo atrito para docentes com mais experiência, isto é, na fase intermédia da carreira; e volta a aumentar quando os docentes atingem a fase final de carreira (Guarino, Santibañez, & Daley, 2006). De facto, segundo Richardson e Watt (2005) cerca de 25% dos docentes tendem a abandonar a profissão nos primeiros dois anos de carreira, numa fase inicial e, o mesmo se verifica numa fase final de carreira, com um aumento significativo antes da idade da reforma.

As razões para o atrito entre os docentes variam por faixa etária, com professores mais jovens com maior probabilidade de sair devido a mudanças no *status* familiar, por exemplo. Docentes mais velhos são propensos a sair mais tarde da carreira devido aos benefícios da reforma precoce (Kirby & Grissmer, 1993).

Existe um número de fatores que parece ter influência na decisão dos docentes ao abandonar a profissão. Assim, quando os professores decidem sair da área de ensino fatores como baixa eficácia, stress no trabalho (Klassen & Chiu, 2011) insatisfação profissional ou compromisso ocupacional (Hackett, Lapierre & Hausdorf, 2001, citado por Gilbert et al., 2014) estão relacionados com a decisão, assim como, o salário, reforma, razões pessoais, procura por novo emprego e insatisfação com as condições de trabalho (Ingersoll, 2003).

No caso do stress, Gilbert e colaboradores (2014) referem que experiências stressantes afetam a crença na autoeficácia, e esta tem impacto na satisfação no trabalho levando à diminuição do compromisso com a escola, o que pode originar a saída da profissão.

No caso da perceção de autoeficácia, esta indica um maior compromisso em relação à profissão e menor intenção de saída. Assim, docentes com altos níveis de confiança nas suas capacidades de ensinar são mais propícios a manter a profissão (Klassen & Chiu, 2011).

Quanto à satisfação profissional, no estudo de Walker, Garton e Kithcel (2004), esta foi comparada com docentes que abandonaram a profissão, que mudaram de escola e com os que permaneceram no ensino. Os autores determinaram que todos os docentes se encontram satisfeitos com a experiência de ensino no primeiro ano, e que a “falta de apoio administrativo” é a razão mais frequentemente declarada para abandonar a profissão, seguida por “problemas familiares”.

No estudo de Tippens, Ricketts, Morgan, Navarro e Flanders (2013) foram encontradas diferenças no género em relação à satisfação profissional e à probabilidade percecionada de deixar a posição de trabalho atual, ou seja, é mais provável que as mulheres saiam o serviço após vinte e cinco anos, devido aos incentivos da reforma antecipada, em comparação aos homens, ou que deixem a profissão durante um período e a retomem, em

comparação aos homens. As mulheres são mais propícias a sair e voltar à profissão do que os homens -responsabilidades familiares. Dos que afirmaram ser provável ou muito provável que abandonassem a profissão, 23.4% planeiam a reforma, 18.1% provavelmente sairiam devido a compromissos familiares e com filhos, 17% provavelmente sairiam devido à reforma antecipada e 9.6% devido ao comportamento dos alunos. No estudo, os docentes que estavam satisfeitos profissionalmente afirmaram dever-se às condições de trabalho (gestão de sala de aula, suporte administrativo, interação com os estudantes). Por último, Tippens e colaboradores (2013) concluíram que quanto maior for a satisfação profissional dos docentes, menor será a intenção de saída da profissão numa fase inicial.

1.5. O Presente Estudo: Objetivo e Hipóteses

A presente dissertação tem como objetivo principal compreender qual a relação entre a perceção de autoeficácia, a satisfação profissional e o stress no trabalho na intenção de saída da profissão docente. Quanto aos objetivos específicos, estes correspondem a: (a) indagar como a perceção de autoeficácia, mediante o stress no trabalho, influencia a satisfação profissional; (b) perceber como a satisfação no trabalho influencia a intenção de saída da profissão; (c) entender como é que a perceção autoeficácia, mediante a satisfação na profissão, influencia a intenção de saída da profissão.

Assim, este trabalho visa compreender como é que a intenção de saída da profissão se relaciona com variáveis como a perceção de autoeficácia, satisfação profissional e stress no trabalho. Através de um olhar sobre as causas da intenção de saída da profissão, mecanismos ou ferramentas podem ser desenvolvidas de forma a promover uma maior perceção de autoeficácia e satisfação profissional e um menor nível de stress dos docentes.

Neste sentido, é um estudo exploratório e correlacional que integra o teste de um modelo de mediação-moderada, de acordo com a Figura 1.

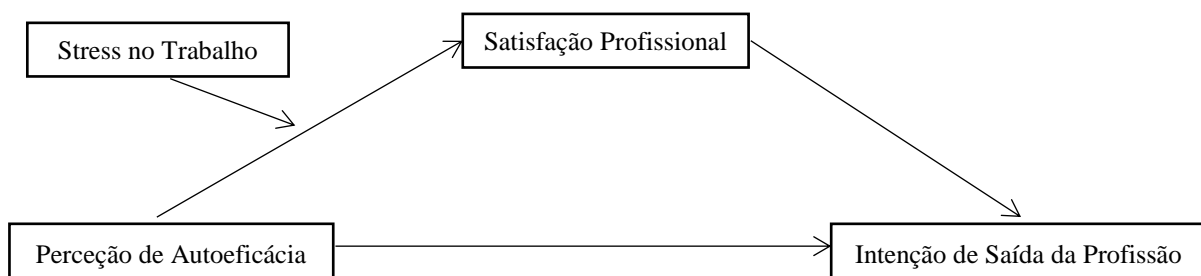


Figura 1. *Modelo Teórico do Estudo*

De acordo com o objetivo de estudo foi realizada a seguinte hipótese:

Hipótese 1: A maior percepção de autoeficácia docente influencia negativamente a intenção de saída da profissão, sendo esta relação mais forte quando mediada pela satisfação profissional. Especificamente espera-se que o stress no trabalho modere este efeito, entre a percepção de autoeficácia e a satisfação profissional, sendo que quanto maior o stress no trabalho, menor a satisfação profissional e maior a intenção de saída da profissão.

Capítulo II – Método

2.1. Amostra

Considerando o objetivo do estudo, a população-alvo é de docentes que exercessem a profissão atualmente em Portugal, independentemente do nível de ensino que estivessem a lecionar (pré-escolar, básico -1º, 2º e 3ºciclo-, secundário ou superior).

A amostra do presente estudo, de 192 docentes, era constituída inicialmente por 257 docentes, posteriormente excluídos 65 ($n = 192$), tendo como critério de exclusão o não preenchimento total do questionário.

Na amostra de 192 docentes de nacionalidade portuguesa (100%), a maioria é do sexo feminino (81.8%; $n = 157$) com idades compreendidas entre os 21 e 68 anos ($M = 50.04$; $DP = 8.57$). No que diz respeito ao estado civil, 50.5% são casados ($n = 97$) e os restantes encontram-se solteiros (24.5%; $n = 47$), divorciados (19.3%; $n = 37$), em união de facto (4.2%; $n = 8$) ou viúvos (1.6%; $n = 3$). A maioria dos participantes tem um filho (29.2%; $n = 56$), seguindo-se dois filhos (28.1%; $n = 54$), três filhos (5.7%; $n = 11$), nenhum filho (4.7%; $n = 9$) ou quatro filhos (1.6%; $n = 3$). Em relação às habilitações académicas 45.8% ($n = 88$) detém o grau de licenciatura.

Em termos de níveis de ensino, 28.6% leciona o Ensino Básico – 3º Ciclo (28.6%; $n = 55$), encontrando-se os restantes distribuídos pelo Ensino Secundário (23.4%; $n = 45$), Ensino Básico – 2º Ciclo (16.1%; $n = 31$), Ensino Básico – 1º Ciclo (13.5%; $n = 26$), Ensino Superior (11.5%; $n = 22$) e Ensino Pré-escolar (6.8%; $n = 13$). Da amostra total, 94.8% leciona em escolas públicas ($n = 182$) e 5.2% em escolas privadas ($n = 10$) e a maioria trabalha 35 horas semanais (30.2%; $n = 58$). Quanto ao vínculo profissional 65.1% ($n = 125$) encontra-se no quadro da escola e a maioria exerce a profissão de docência há 30 anos (6.3%; $n = 12$), e na instituição atual, isto é onde pratica a profissão, há um ano (19.8%; $n = 38$).

A maioria dos participantes encontra-se na fase final de carreira (51%; $n = 98$) que inclui professores com mais de 25 anos de docência total, e a minoria numa fase inicial de carreira (11.5%; $n = 22$), que inclui todos os professores que têm até 12 anos de docência total.

Como razões principais pela escolha da profissão docente, 84.4% ($n = 162$) afirmam o gosto pelo ensino, seguindo-se a vocação (39.1%; $n = 75$), regalias profissionais (5.2%; $n = 10$), renumeração (4.2%; $n = 8$), estatuto que a profissão confere (1.6%; $n = 3$) ou outra (e.g., aprendizagem constante, contacto humano, falta de emprego noutras áreas) (1.6%; $n = 3$). Por último, a maioria dos docentes sente-se realizado profissionalmente (71.9%; $n = 138$).

2.2. Instrumentos

A metodologia adotada para a presente dissertação refere-se a um questionário constituído por questões sociodemográficas e quatro escalas com o intuito de analisar as variáveis em estudo. A escolha dos instrumentos prende-se com a adequação dos mesmos aos objetivos da presente investigação e, também, pelo facto de estarem traduzidos e validados para a população portuguesa.

Ficha de dados sociodemográficos. Permite a recolha de dados que caracteriza a amostra através de sete questões nas quais se obteve conhecimento do sexo, idade, nacionalidade, estado civil, número de filhos e habilitações académicas. Com o intuito de compreender a situação profissional de cada docente foram colocadas nove questões sobre o carácter da instituição na qual lecionam (e.g., pública ou privada), anos de docência que possui a nível geral, anos de docência que possui na instituição atual, nível de ensino que leciona, disciplinas lecionadas, vínculo profissional (e.g., quadro da escola, contratado/a), horário de trabalho semanal e principais razões pela escolha da docência (e.g., gosto pelo ensino).

Escala de perceção de autoeficácia docente. Foi utilizada a Escala de Autoeficácia Interpessoal para Professores traduzida e validada para a amostra portuguesa por Costa e Moura (2016) adaptada da escala de autoeficácia na classe docente *Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale* (Brouwers & Tomic, 2001). Esta escala avalia a autoeficácia e confiança dos professores e é constituída por 24 itens que são organizados através de uma estrutura de 3 fatores: (a) Perceção de Autoeficácia na Gestão de Turma (14 itens, $\alpha = .91$; e.g., “Se um aluno perturba a aula, eu sou capaz de o redirecionar rapidamente para o trabalho”), (b) Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Colegas (5 itens, $\alpha = .92$; e.g., “Eu estou confiante que, se necessário, consigo pedir um conselho aos meus colegas”) e (c) Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Supervisores (5 itens, $\alpha = .93$; e.g., “Eu sou capaz de abordar os membros da Direção Executiva se eu quiser conversar acerca de problemas no trabalho”). Cada item tem uma escala de resposta tipo Likert de seis pontos (1 = *Discordo Totalmente*; 6 = *Concordo Totalmente*). Os itens da dimensão Perceção de Autoeficácia na Gestão de Turma foram desenvolvidos por Emmer e Hickman (1991) e pretendem medir a autoeficácia dos docentes na gestão do comportamento dos alunos em contexto de sala de aula, não estando diretamente ligados à aprendizagem dos alunos. Brouwers (2000) desenvolveu os itens das restantes duas dimensões que pretendem avaliar a confiança dos docentes em relação às suas capacidades para obter apoio, tanto por parte dos

colegas, como por parte dos supervisores, quando carecem do mesmo. Os valores da consistência interna (α de *Cronbach*) dos fatores da Escala de Autoeficácia Interpessoal para Professores variam entre $\alpha = .92$ (Percepção Autoeficácia Gestão de Turma) e $\alpha = .96$ (Percepção Autoeficácia em Obter apoio por parte dos Colegas/Supervisores), com valor global médio de $\alpha = .95$ o que confirma a elevada consistência interna da escala (Quadro 1).

Quadro 1

Valores do α de Cronbach de cada um dos fatores da escala de Autoeficácia Interpessoal para Professores

	<i>Alfa de Cronbach</i>	Nº de Itens
Gestão de Turma	.92	12
Obter Apoio por parte dos Colegas	.96	5
Obter Apoio por parte dos Supervisores	.96	5

Escala de stress no trabalho docente. Foi utilizada a escala de Stress nos Professores do Ensino Básico e Secundário (QSPEBS) adaptado por Gomes, Silva, Mourisco, Mota e Montenegro (2006) e por Gomes, Montenegro, Peixoto e Peixoto (2010) com base nos trabalhos de Cruz e Freitas (1988, citado por Gomes, Montenegro, Peixoto, & Peixoto, 2010; Reisa, Gomes, & Simões, 2018), Cruz e Mesquita (1988, citado por Gomes et al., 2010; Reisa et al., 2018) e Kyriacou e Sutcliffe (1978). Esta escala é constituída inicialmente por uma questão que pretende avaliar os níveis globais de stress nos professores, numa escala que varia entre 0 (*Nenhum stress*) e 4 (*Elevado stress*). Numa segunda parte, o instrumento inclui 27 itens referentes às diferentes fontes de stress nas quais os docentes são expostos no processo de ensino, cuja escala de resposta tipo Likert de cinco pontos (0 = *Nenhum stress*; 2 = *Moderado stress*; 4 = *Elevado stress*), onde os valores mais altos correspondem a um nível maior de stress vivenciado em relação a cada dimensão de stress. O instrumento avalia seis dimensões de stress: (a) indisciplina dos alunos (5 itens; e.g., "Mau comportamento contínuo de alguns alunos"), (b) pressões de tempo/excesso de trabalho (4 itens; e.g., "Demasiado trabalho para fazer"), (c) diferentes capacidades e motivações dos alunos (4 itens; e.g., "Alunos com baixas capacidades), (d) carreira docente (4 itens; e.g., "Baixo estatuto socioprofissional da profissão"), (e) trabalho burocrático (4 itens; e.g., "Trabalho administrativo"), (f) políticas disciplinares adequadas (4 itens; e.g., "Existências de sanções disciplinares pouco adequadas"). Os valores da consistência interna (α de *Cronbach*) das dimensões da escala original do Questionário Stress nos Professores do Ensino Básico e (QSPEBS) variam entre $\alpha = .81$ (Pressões de tempo/excesso de trabalho; diferentes

capacidades e motivações dos alunos) e $\alpha = .96$ (Trabalho burocrático), com valor global médio de $\alpha = .95$ o que confirma a elevada consistência interna da escala (Quadro 2).

Quadro 2

Valores do α de Cronbach de cada uma das dimensões da escala de Stress nos Professores do Ensino Básico e Secundário (QSPEBS)

	<i>Alfa de Cronbach</i>	Nº de Itens
Indisciplina dos alunos	.92	5
Pressões de tempo/excesso de trabalho	.81	4
Diferentes capacidades e motivações dos alunos	.81	4
Carreira docente	.88	4
Trabalho burocrático	.96	5
Políticas disciplinares adequadas	.91	5

Escala de satisfação profissional docente. Foi utilizada a escala de Lima, Vala e Monteiro (1994), intitulada Escala de Satisfação Organizacional. Permite avaliar a satisfação global com o trabalho na organização (e.g., “Tudo somado, e considerando todos os aspetos do seu trabalho e da sua vida nesta instituição, dia que está...”) e também com os vários aspetos específicos do trabalho que podem afetar a mesma satisfação (e.g., “Em relação à remuneração que recebe, diria que está...”), ou seja, indicadores mais específicos de satisfação: com a perspetiva de promoção, com a organização e departamento onde trabalha, com a colaboração e clima de relação com os colegas de trabalho, com a remuneração, com a competência e funcionamento do superior hierárquico, com o trabalho realizado e com a competência e funcionalidade dos seus colegas. O instrumento é composto por oito itens com uma escala de resposta tipo Likert de 7 pontos (1 = *Extremamente insatisfeito*; 7 = *Extremamente satisfeito*). É relevante afirmar que a escala original incluí uma questão específica para indivíduos que se encontram em função de chefia (e.g., “Em relação à competência e funcionamento dos seus subordinados, diria que está?”) que foi alterada para ir de encontro ao objetivo em questão (e.g., “Em relação à competência e funcionamento dos seus colegas, diria que está?”) e retirada da escala adaptada e utilizada por Henriques (2009). A escala de satisfação profissional aplicada à população em estudo apresenta uma elevada consistência interna consistência interna ($\alpha = .80$) (Quadro 3). A mesma escala aplicada no estudo de Henriques (2009) apresenta uma boa consistência interna ($\alpha = .81$).

Quadro 3

Valores do α de Cronbach da Escala de Satisfação Organizacional

	<i>Alfa de Cronbach</i>	Nº de Itens
Satisfação Profissional	.80	8

Intenção de saída da profissão. Foi utilizada a Escala de Autoeficácia para Docentes do Ensino Superior de Prieto (2005), com uma escala de resposta tipo Likert de quatro pontos que varia entre 1 (*Certamente que não*) e 4 (*Claramente que sim*). Foi apenas utilizado o item “Se dependesse de si, desejaria continuar na profissão docente?” para avaliar a intenção de saída da profissão docente.

2.3. Procedimento

Numa primeira fase, foram recolhidas e analisadas as escalas utilizadas no questionário, tendo em conta a sua adaptação e validação para a população portuguesa. Posteriormente, através do e-mail, foram realizados os pedidos de autorização das escalas aos autores das mesmas.

A amostra desejada era composta por docentes que exercessem a sua profissão atualmente em Portugal e, desta forma, o instrumento utilizado foi operacionalizado e aplicado via online, através do *Software Qualtrics*, com início no mês de fevereiro de 2019 e término no mês maio de 2019. Os questionários foram divulgados e colocados nas redes sociais (e.g., *LinkedIn* e *Facebook*) e, para além disso, foram contactadas várias escolas e agrupamentos da zona metropolitana de Lisboa através do e-mail. O anonimato e a confidencialidade dos participantes foram sempre garantidos.

Após a recolha de dados, a informação foi extraída do *Software Qualtrics* para o software *IBM SPSS 23*, ferramenta utilizada para caracterizar a amostra presente no estudo e analisar, através da Macro Process 2.4 (Hayes, 2013), o modelo de estudo de acordo com os objetivos estipulados.

Capítulo III - Resultados

3.1. Análise Descritiva

Apresenta-se as estatísticas descritivas dos valores obtidos através da amostra ($n = 192$) da presente dissertação, em cada uma das variáveis em análise.

Quadro 4

Estatísticas descritivas das variáveis do estudo

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Perceção Autoeficácia	192	1.92	5.88	4.57	.79
Gestão Turma	192	1.79	5.79	4.39	.76
Apoio Colegas	192	1.40	6.00	4.97	1.05
Apoio Supervisores	192	1.00	6.00	4.70	1.26
Stress no Trabalho	192	1.11	5.00	3.40	.71
Indisciplina dos alunos	192	1.00	5.00	3.44	.93
Pressões de tempo/excesso de trabalho	192	1.00	5.00	3.47	.89
Diferentes capacidades e motivações dos alunos	192	1.00	5.00	3.06	.79
Carreira docente	192	1.00	5.00	3.40	1.07
Trabalho burocrático	192	1.00	5.00	3.80	1.02
Políticas disciplinares adequadas	192	1.00	5.00	3.19	.97
Satisfação Profissional	192	1.50	6.88	4.12	.93
Intenção de Saída da Profissão	192	1.00	4.00	2.07	1.04

3.2. Análise de Correlações entre Variáveis

No Quadro 5 verificam-se os valores dos coeficientes de correlação entre as variáveis em estudo, mais precisamente, a perceção de autoeficácia docente (variável dependente), a satisfação profissional (variável mediadora), o stress no trabalho (variável moderadora) e a intenção de saída da profissão (variável independente).

Quadro 5

Coefficientes de Correlação (Pearson) entre as variáveis em estudo

Variáveis	1	2	3	4
1. Perceção Autoeficácia	1.00			
2. Satisfação Profissional	.520**	1.00		
3. Stress no Trabalho	-.166*	-.338**	1.00	
4. Intenção de Saída da Profissão	-.256**	.383**	.366**	1.00

Nota. * $p < .05$; ** $p < .001$

Para um nível de significância máximo de .05 (e também .01) pode-se afirmar que as diferentes variáveis estão relacionadas. É importante salientar que para medir o construto relativo à intenção de saída da profissão foi utilizado um item (“Se dependesse de si, desejaria continuar na profissão?”) com escala de resposta de quatro pontos invertida (1 = *certamente*

que não; 2 = *mais não do que sim*; 3 = *mais sim do que não*; 4 = *claramente que sim*), para uma análise correta e de fácil leitura dos resultados.

Para a interpretação da força da relação entre as variáveis foi utilizado como orientação Cohen (1988) que diz que a força é considerada fraca se $r = .10$ a $.29$, moderada se $r = .30$ a $.49$ e forte se $r = .50$ a 1.0 .

Verifica-se uma relação forte e positiva ($r_{(192)} = .520$; $p < .001$) entre a satisfação profissional e a perceção de autoeficácia, i.e., existe uma tendência para a satisfação profissional aumentar com o aumento da perceção de autoeficácia docente e vice-versa.

Por sua vez, há uma relação fraca e negativa ($r_{(192)} = -.166$; $p < .05$) entre a perceção de autoeficácia docente e o stress no trabalho, i.e., altos níveis de perceção de autoeficácia são associados a baixos níveis de stress no trabalho e existe, também, uma relação fraca e negativa ($r_{(192)} = -.256$; $p < .001$) entre a perceção de autoeficácia docente e a intenção de saída da profissão, i.e., existe uma ligeira tendência para a intenção de saída da profissão aumentar com a diminuição da perceção de autoeficácia e vice-versa.

Quanto à relação entre o stress no trabalho e a intenção de saída da profissão, esta é moderada e positiva ($r_{(192)} = .366$; $p < .001$), ou seja, altos níveis de stress no trabalho são associados a altos níveis de intenção de saída da profissão e vice-versa.

Por último, há uma relação moderada e negativa ($r_{(192)} = -.383$; $p < .001$) entre a satisfação profissional e a intenção de saída da profissão, i.e., existe uma tendência para a satisfação profissional diminuir com o aumento da intenção de saída da profissão e vice-versa. Tal resultado mantém-se entre a satisfação profissional e o stress no trabalho, que mostra uma relação moderada e negativa ($r_{(192)} = -.338$; $p < .001$), i.e., altos níveis de satisfação profissional são associados a baixos níveis de stress no trabalho e vice-versa.

3.3. Teste do Modelo de Estudo

De forma a analisar a hipótese em estudo realizou-se uma mediação-moderada, com a inclusão na análise das covariáveis: nível de ensino, fase de carreira e sexo (Modelo 7, Hayes, 2013). Os resultados encontram-se no Quadro 6, a seguir apresentado.

Quadro 6

Mediação-moderada da satisfação profissional, stress no trabalho e covariáveis (sexo, nível de ensino e fase de carreira) na relação entre a perceção de autoeficácia e a intenção de saída da profissão docente

Variáveis Predictoras	Satisfação Profissional			Intenção de Saída da Profissão		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
<i>Efeito direto</i>						
Constante	4.982**	.382	.000	2.848**	.645	.000
Perceção Autoeficácia [PAE]	.556**	.072	.000	-.153	.101	.129
Satisfação Profissional	-	-	-	-.339**	.087	.000
Stress Trabalho [ST]	-.324**	.085	.000	-	-	-
Sexo (cov.)	-.182	.154	.240	.039	.187	.835
Nível Ensino (cov.)	-.057	.036	.116	-.072	.044	.102
Fase Carreira (cov.)	-.128	0.082	.119	.346*	.101	.001
<i>Efeito Interação [PAE*ST]</i>	.021	.101	.836			
	R ² = .356**			R ² = .471**		
	F(6,189) = 16.812, <i>p</i> < .001			F(5,186) = 10.580, <i>p</i> < .001		

Nota. **p* < .05; ***p* < .001

O índice da mediação moderada mostra que o modelo no geral não é significativo conforme o esperado na hipótese em estudo ($b = .021$, $p = .836$, 95% IC = $-.071$, $.058$).

Os intervalos de confiança contêm o valor nulo de 0 nos três níveis da variável moderadora (stress no trabalho) (Baixo = -1.83 , 95% IC = $-.051$, 0.42 ; Médio = $-.183$, 95% IC = $-.101$, $.084$; Elevado = $-.189$; 95% IC = $-.051$, $.042$), logo, não foi encontrado nenhum efeito indireto significativo, corroborando a hipótese em estudo, na qual esperava-se que o stress moderasse negativamente a relação entre a perceção de autoeficácia na intenção de saída da profissão docente mediada pela satisfação profissional.

Desta forma, em alternativa foi explorado o modelo simples de mediação (Modelo 4, Hayes, 2013) para analisar o efeito mediador da satisfação profissional na relação da perceção de autoeficácia com a intenção de saída da profissão (Quadro 7 em anexo). O modelo de mediação é significativo ($F_{(5,186)} = 10.580$, $p < .001$) e explica 15.1% ($R^2 = .151$) da variação da intenção de saída da profissão docente. A perceção de autoeficácia docente tem efeito positivo e significativo na satisfação profissional ($b = .604$, $p < .001$), pelo o que quanto maior a perceção de autoeficácia maior a satisfação profissional. Por sua vez, a satisfação profissional tem efeito negativo e significativo na intenção de saída da profissão ($b = -.339$, $p < .001$), pelo o que quanto mais satisfeitos profissionalmente os docentes se encontram menor a intenção de saída da profissão. A perceção de autoeficácia docente não tem efeito direto significativo na intenção de saída da profissão ($b = -.153$, $p = .129$), pelo o que ocorre uma mediação completa. O efeito indireto é negativo e significativo ($b = -.205$, $p < .001$, 95% Boot

IC = $-.313, -.087$). Assim, a percepção de autoeficácia docente tem efeito na intenção de saída da profissão docente apenas através da mediadora satisfação profissional docente.

Adicionalmente, foi explorado o modelo de moderação de forma isolada (Modelo 1, Hayes, 2013) para analisar o efeito moderador do stress no trabalho na relação da percepção de autoeficácia com a satisfação profissional (Quadro 8 em anexo). O modelo de moderação simples explica 35.6% ($R^2 = .356$) da variação da intenção de saída da profissão docente, sendo este valor significativo ($F_{(6,185)} = 17.067, p < .001$). O efeito de interação entre percepção de autoeficácia e a satisfação profissional, mediante o stress no trabalho (variável moderadora) não se demonstrou significativo ($b = .021, p = .836$), ou seja, os resultados evidenciam que o stress no trabalho não modera a relação entre a percepção de autoeficácia e a satisfação profissional, de modo a diminuir a satisfação profissional e a aumentar a intenção de saída da profissão.

Em relação às covariáveis (sexo, nível de ensino e fase de carreira), apenas a fase de carreira mostrou efeito significativo e positivo na intenção de saída da profissão ($b = .346, p = .001$).

Capítulo IV – Discussão de Resultados

A presente dissertação centrou-se em compreender a relação da perceção de autoeficácia, através do papel do stress no trabalho e da satisfação profissional na intenção de saída da profissão docente.

Verificou-se que o stress no trabalho não tem efeito significativo na relação entre a perceção de autoeficácia na satisfação profissional. Os resultados evidenciam que altos níveis de perceção de autoeficácia são associados a baixos níveis de stress no trabalho, sendo que a amostra do estudo revelou baixos níveis de stress no trabalho. De acordo com a evidência teórica, docentes com maiores níveis de perceção de autoeficácia lidam de forma positiva com situações de stress (Beroret, 2006), sendo que o stress é um sentimento que afeta as crenças associadas à perceção de autoeficácia de forma positiva ou negativa e, posteriormente, modifica as ações alocadas à profissão consoante a sua valência (Gilbert et al., 2014). Assim, uma vez que a amostra do estudo não evidencia níveis significativos de stress, esta variável não interfere na relação entre a perceção de autoeficácia e a satisfação profissional. Ou seja, o stress no trabalho não é significativo, os docentes mantêm uma perceção de autoeficácia positiva que origina uma maior satisfação profissional. Porém, é importante salientar que, apesar da amostra do presente estudo não evidenciar sentimentos de stress alocados à profissão, estes sentimentos juntamente com a ansiedade podem ser inevitáveis no ensino e, desta forma, as intervenções destinadas a impulsionar a autoeficácia dos docentes antes e durante a prática pedagógica podem diminuir os efeitos negativos do stress associados à profissão (Klassen & Chiu, 2011).

Os resultados indicam que existe uma relação positiva e forte entre a perceção de autoeficácia e a satisfação profissional. Tal, está de acordo a literatura (e.g., Capelo & Pocinho, 2014; OECD, 2019), que refere que a perceção da autoeficácia tem um influência na satisfação profissional e, por sua vez, esta pode ter uma valência positiva ou negativa, sendo que uma maior perceção de autoeficácia docente leva a uma diminuição dos sintomas de burnout (depressão, exaustão emocional) e a um aumento na satisfação profissional (Skaalvik & Skaalvik, 2010, citado por Wang et al., 2015). Ferreira (2014), afirma que docentes que se percecionam pouco satisfeitos profissionalmente têm menos possibilidades de ter um vínculo profissional positivo, logo apresentam um maior sentimento negativo em relação à profissão.

Verificou-se também, através dos resultados do estudo, que quando os docentes estão satisfeitos profissionalmente tendem a diminuir a sua intenção de saída da profissão, sendo esta uma relação bilateral. De facto, estudos (e.g., Evans, 2001; Ingersoll, 2001) mostram que a insatisfação profissional docente está associada a um menor compromisso que leva ao

aumento da intenção de saída da profissão. Assim, uma maior perceção de autoeficácia leva a uma maior satisfação profissional e, por sua vez, a uma menor intenção de saída da profissão. Este resultado vai ao encontro da literatura existente (e.g., Klassen & Chiu, 2011; Wang et al., 2015), a qual diz que maiores níveis de autoeficácia na prática pedagógica, incluindo o vínculo com os estudantes e a gestão de sala de aula, predizem uma melhor satisfação profissional e, conseqüentemente uma menor intenção de saída da profissão.

A perceção de autoeficácia, segundo o TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) (OECD, 2019), pode ser distinguida em três aspetos: gestão de sala de aula, relação com os alunos e qualidade das instruções, sendo que, professores com crenças fortes em relação à sua capacidade de ensinar os alunos, gerir positivamente comportamentos e as atividades da sala de aula reportam uma maior satisfação com o trabalho, menor burnout e, por isso menor intenção de saída da profissão.

Apesar da evidência teórica mostrar que o sexo se relaciona com a satisfação profissional (Liu & Ramsey, 2008), o stress no trabalho (Antoniou et al., 2006; Capelão 2008, citado por Klassen & Chiu, 2010) e a intenção de saída da profissão (Tippens et al., 2013), tal não se verificou no modelo em estudo.

Ao contrário da literatura existente, que defende que existe uma relação entre a fase de carreira e a perceção de autoeficácia (e.g., Klassen & Chiu, 2010) e uma relação entre o nível de ensino e a perceção de autoeficácia (e.g., Wolters & Daugherty, 2007 citado por Klassen & Chiu, 2010) no presente estudo não se verificou uma relação significativa. Porém, confirmou-se uma relação entre a fase de carreira docente e a intenção de saída da profissão, o que é explicado na literatura existente. Concretamente, no que diz respeito ao atrito (fase de carreira com intenção de saída) dos docentes, o qual varia tendo em conta a sua experiência, ou seja, a fase de carreira e o atrito são associados à letra U, em que existe uma maior satisfação profissional no início de carreira que vai diminuindo quando o docente inicia a fase intermédia e volta a subir na fase final de carreira (Clark, Oswald & Warr, 1996; Guarino et al., 2006). A dinâmica proveniente da letra U é explicada, uma vez que: no início de carreira os indivíduos apreciam o seu trabalho numa perspetiva futura, tendo em conta os seus benefícios consoante a sua performance, i.e., existe um maior sentimento de satisfação ligado ao “novo trabalho”, relações e condições de trabalho positivas (e.g., pausas, tempo livre, etc.); na fase intermédia de carreira existe um declínio uma vez que o equilíbrio trabalho-família torna-se mais desafiante e exigente, os indivíduos têm menos tempo livre e menos recursos financeiros disponíveis, e, por isso, tendem a sentir-se menos satisfeitos profissionalmente; e, na fase final de carreira, sendo os professores mais experientes,

percecionam-se mais satisfeitos com o trabalho no presente e inclusive com mais recursos para as suas aspirações pessoais (Zilca, 2017).

Implicações, Limitações e Recomendações

Com a presente dissertação é possível entender que a intenção de saída da profissão docente é influenciada por fatores, para além dos que foram abordados, e que requerem diferentes atenções. Assim, o presente estudo apresenta algumas limitações, que podem ter implicações nos seus resultados, relativamente à amostra recolhida. Apesar de cumprir os requisitos previamente impostos, não é representativa da população docente portuguesa e não é homogénea em relação aos níveis de ensino e ao sexo. A amostra é composta, na totalidade, por professores do distrito de Lisboa (100%) e, em termos de níveis de ensino, 28.6% leciona o Ensino Básico – 3º Ciclo ($n = 55$), encontrando-se a restante distribuída pelo Ensino Secundário (23.4%; $n = 45$), Ensino Básico – 2º Ciclo (16.1%; $n = 31$), Ensino Básico – 1º Ciclo (13.5%; $n = 26$), Ensino Superior (11.5%; $n = 22$) e Ensino Pré-escolar (6.8%; $n = 13$). Quanto ao sexo a maioria é do sexo feminino (81.8%; $n = 157$).

Sabemos que a profissão docente, em Portugal, é maioritariamente feminina e corresponde a 70% em todos os níveis de educação e ensino, com maior ênfase na educação pré-escolar (99.1%), ensinos básico e secundário (71.6%) (CNE, 2016). Existe dificuldade em atrair indivíduos do sexo masculino para a profissão docente porque apesar da média real dos salários das professoras ser igual ou superior ao do salário médio de outras mulheres com empregos a tempo inteiro e com curso superior, os professores do sexo masculino do ensino primário e secundário auferem entre 77% e 88% dos rendimentos de outros homens com empregos a tempo inteiro e com curso superior (OECD, 2018). Assim, estudos futuros devem incluir uma amostra mais abrangente e igualitária entre sexos e idealmente representativa da população de forma a verificar se existe diferenças entre o nível de ensino e o sexo na intenção de saída da profissão.

No presente estudo, verificou-se uma relação entre a fase de carreira docente com a intenção de saída da profissão e, por esse motivo, é necessário compreender, à luz da literatura, em que fase (inicial, intermédia e final) os docentes portugueses tende a sair da profissão. Assim, num próximo estudo, deve ser, igualmente, integrado no modelo a fase de carreira dos docentes como uma variável, de forma a ter uma análise mais minuciosa.

O docente tem um papel profissional de elevada importância. Este possui um papel mediador entre o ensino e a aprendizagem no contexto escolar, que na atualidade apresenta uma maior exigência (García-Renedo et al., 2004, citado por Pocinho & Capelo, 2009) e por isso, é importante criar mecanismos que ajudem a baixar o atrito que existe na profissão docente e a manter os indivíduos como professores.

O corpo de trabalho docente em Portugal envelheceu na última década, sendo que a proporção de professores do ensino primário ao ensino secundário com 50 anos ou mais aumentou em 16 pontos percentuais entre 2005 e 2016 em Portugal (OECD, 2018). Existe ainda escassez de estudos portugueses acerca da importância de variáveis como a perceção de autoeficácia, satisfação profissional, stress no trabalho na intenção de saída da profissão. Em estudos futuros seria interessante compreender de que forma estas variáveis, associadas a outras relevantes (e.g., fase de carreira) têm influência no modelo proposto, pois necessário compreender de que forma podemos atrair indivíduos para a profissão docente, de ambos os sexos, e quais as variáveis necessárias para que estes permaneçam satisfeitos na profissão.

Referências

- Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287–293.
doi: 10.1080/00220679909597608
- Akiri, A. A. (2014). Teacher's Career Satisfaction and Student's Academic Performance in Delta Public Secondary Schools. *Journal of Educational and Social Research*, 4(1), 267-272. doi: 10.5901/jesr.2014.v4n1p267
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682–690.
doi: 10.1108/02683940610690213
- Artigo nº34 de 21 de fevereiro. Diário da República nº37/2012 – I Série.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human~behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. *Psychological Science*, 9(3), 75–78. doi: 10.1111/1467-8721.00064
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519–539.
doi: 10.1080/01443410500342492
- Brouwers, A. (2000). *Teacher burnout and self-efficacy: Na interpersonal approach*. Heerlen, Netherlands: Open University.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 433-445.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job *satisfaction*. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821–832.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, S. P. (2006). Teachers' self-efficacy as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.

- Capelo, R., & Pocinho, M. (2014). Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores. *Educar Em Revista*, 54, 175–184.
- Clandinin, D. J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar, E., Robblee, S. M., & Wnuk, S. (2015). Early career teacher attrition: intentions of teachers beginning. *Teaching Education*, 26(1), 1–16. doi:10.1080/10476210.2014.996746
- Clark, A., Oswald, A., & Warr, P. (1996). Is job satisfaction U-shaped in age?. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 69(1), 57-81.
- Cockburn, A. D., & Haydn, T. (2004). *Recruiting and retaining teachers: Understanding why teachers teach*. London, England: Routledge Falmer.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^a ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conselho Nacional de Educação (2016). *Estado da Educação 2016*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, & Direção de Serviços de Estatísticas da Educação . (2018). *Perfil do candidato 2016/2017*. Lisboa, Portugal.
- Essien, E. (2002). *Psychology applied to work*. Ibadan: Sceptra Limited
- Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13(8), 831–845. doi: 10.1016/s0742-051x(97)00027-9
- Evans, L. (2001). Delving Deeper into Morale, Job Satisfaction and Motivation among Education Professionals. *Educational Management & Administration*, 29(3), 291–306. doi: 10.1177/0263211x010293004
- Ferreira, L. C. M. (2014). Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento. *Psicologia: Ensino & Formação*, 5(2), 19–37.
- FFMSa. (2019). Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário público: total e por nível de ensino. *PORDATA - Estatísticas, gráficos e indicadores de Municípios, Portugal e Europa*. Retirado Janeiro, 9, 2019, de <http://www.pordata.pt>.
- FFMSb. (2019). . Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário privado: total e por nível de ensino. *PORDATA - Estatísticas, gráficos e indicadores de Municípios, Portugal e Europa*. Retirado Janeiro, 9, 2019, de <http://www.pordata.pt>.
- FFMSc. (2019). Docentes do sexo feminino em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário privado: total e por nível de ensino. *PORDATA - Estatísticas, gráficos e indicadores de Municípios, Portugal e Europa*. Retirado Janeiro, 9, 2019, de <http://www.pordata.pt>.

- FFMSd. (2019). .Docentes do sexo masculino em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário privado: total e por nível de ensino. *PORDATA - Estatísticas, gráficos e indicadores de Municípios, Portugal e Europa*. Retirado Janeiro, 9, 2019, de <http://www.pordata.pt>.
- FFMSe. (2019). . Docentes do sexo feminino em % dos docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário privado: total e por nível de ensino. *PORDATA - Estatísticas, gráficos e indicadores de Municípios, Portugal e Europa*. Retirado Janeiro, 9, 2019, de <http://www.pordata.pt>.
- FFMSf. (2019). Docentes do ensino superior: total e por sexo. *PORDATA - Estatísticas, gráficos e indicadores de Municípios, Portugal e Europa*. Retirado Janeiro, 9, 2019, de <http://www.pordata.pt>.
- Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 624–640.
doi: 10.1016/j.tate.2007.02.006.
- Gilbert, R. B., Adesope, O. O., & Schroeder, N. L. (2014). Efficacy beliefs, job satisfaction, stress and their influence on the occupational commitment of English-medium content teachers in the Dominican Republic. *Educational Psychology*, 34(7), 876–899.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2013.814193>
- Gomes, A.R., Silva, M.J., Mourisco, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, “burnout”, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 67-93. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/5619>.
- Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. B. & Peixoto, A. R. (2010). Stress ocupacional no ensino: Um estudo com professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 587-597. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/11845>.
- Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (2003). Teacher stress. In M. F. Dollard, A. H. Winefield, & H. R. Winefield (Eds.), *Occupational stress in the service professions* (pp. 213–236). New York, NY: Taylor and Francis.
- Guarino, C. M., Santibañez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173–208. doi: 10.3102/00346543076002173
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation and conditional process analysis: A regression-based approach*. The Guilford Press.
- Henriques, M. S. S. M. (2009). *Satisfação Profissional, Cultura Organizacional*

e Desempenho Profissional (Dissertação de Mestrado). Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Faro.

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher Turnover, Teacher Shortages: An Organizational Analysis.

American Educational Research Journal, 38(3), 499-524.

Ingersoll, R. M. (2003). Is There Really a Teacher Shortage?. Disponível em

https://repository.upenn.edu/gse_pubs/133

Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 183–197. doi: 10.1348/000709905x37299

Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376–407. doi: 10.1037/0033-2909.127.3.376.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. Disponível em

<https://doi.org/10.1037/a0019237>

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching contexto. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114-129.

doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.01.002

Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. doi: 10.1080/00131910124115.

Kyriacou, C., & Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1246–1257. doi: 10.1016/j.tate.2006.06.002

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms.

British Journal of Educational Psychology, 48, 159-167. doi: 10.1111/j.2044-8279.1978.tb02381.x

Leithwood, K., & Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Lima, M. L., Vala, J., & Monteiro, M. B. (1994). Culturas organizacionais. In Vala, M. B., Monteiro, M. B. e Lima, M. L., & Caetano, A. (Eds.) *Psicologia Social e das Organizações – Estudos em Empresas Portuguesas*, Lisboa: Celta Editora.

Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-

- up Survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1173–1184. doi: 10.1016/j.tate.2006.11.010
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(4), 309–336. doi: 10.1016/0030-5073(69)90013-0.
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA. OECD Publishing, Paris. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- OECD. (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. OECD Publishing, Paris. Disponível em <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. doi: 10.3102/00346543066004543
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, 24(2), 247–262. doi: 10.14417/ap.167
- Perrachione, B. A., Petersen, G. J., & Rosser, V. J. (2008). Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *Professional Educator*, 32, 24–41.
- Perie, M., Baker, D. P. (1997). Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation.
- Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2003). Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reacção ao burnout. *Psychologica*, 33, 181-194.
- Pocinho, M., & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351–367.
- Prieto, N. L. (2005). *Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario* (Dissertação de Mestrado). Universidade Pontífica Comillas, Madrid.
- Reisa, S. B., Gomes, A. R., & Simões, C. (2018). Stress e burnout em professores: Importância dos processos de avaliação cognitiva. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 19(2), 208-221.

- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2005). “I’ve decided to become a teacher’: Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475–489.
doi: 10.1016/j.tate.2005.03.007
- Seco, G. B. (2002). *A satisfação dos professores: Teorias, modelos e evidencias*. Porto: Edições ASA.
- Shen, Y. E. (2009). Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teachers. *Stress and Health*, 25(2), 129–138. doi: 10.1002/smi.1229
- Snipes, R. L., Oswald, S. L., LaTour, M., & Armenakis, A. A. (2005). The effects of specific job satisfaction facets on customer perceptions of service quality: an employee-level analysis. *Journal of Business Research*, 58(10), 1330–1339.
doi: 10.1016/j.jbusres.2004.03.007
- Tippens, A., Ricketts, J., Morgan, A. C., Navarro, M., & Flanders, F. (2013). Factors Related to Teachers’ Intention to Leave the Classroom Early. *Journal of Agricultural Education*, 54(4), 58–72. Disponível em <https://doi.org/10.5032/jae.2013.04058>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
doi: 10.3102/00346543068002202
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. doi: 10.1016/j.tate.2006.05.003
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers’ self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751–761. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>
- Vaz Serra, A. (1999). *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Edições do Autor.
- Walker, W., Garton, B., & Kitchel, T. (2004). Job Satisfaction And Retention Of Secondary Agriculture Teachers. *Journal of Agricultural Education*, 45(2), 28–38.
doi: 10.5032/jae.2004.02028
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120–130. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. P. W. (2007). Motivational factors influencing

teaching as a career choice: development and validation of the FIT-choice scale.

The Journal of Experimental Education, 75(3), 167-202.

Zilca, R. (2017). If you want to be happy at work, have a life outside of it. Retirado de

<https://hbr.org/2017/03/if-you-want-to-be-happy-at-work-have-a-life-outside-of-it>

Anexos

Anexo A. Questionário

Introdução

O seguinte estudo insere-se no âmbito do Mestrado de Psicologia Social e das Organizações no ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa e tem como finalidade a realização da dissertação de mestrado intitulada “A relação de perceção de autoeficácia docente mediante o *stress* no trabalho e a satisfação profissional e na intenção de saída da profissão”.

No presente estudo, estamos interessados em obter informações sobre a forma como percebe a sua autoeficácia docente e como se sente em relação ao seu trabalho. Pedimos-lhe que leia com atenção todas as questões que lhe colocamos e que nos responda de forma sincera.

Lembre-se que não existem respostas certas ou erradas.

A sua participação é voluntária e de acordo com as normas da Comissão Nacional de Proteção de Dados, as suas respostas serão anónimas e a publicação dos dados que decorram deste estudo poderá ocorrer apenas em revistas científicas de especialidade.

O questionário tem uma duração média de 15 minutos.

Para qualquer dúvida relacionada com o estudo poderá contactar-nos através do seguinte e-mail acffs1@iscte-iul.pt.

Antes de iniciar, confirme a seguinte informação:

1. Estou consciente de que a minha participação é voluntária.
2. As minhas respostas serão anónimas e ninguém poderá aceder à minha identidade.
3. As minhas respostas serão utilizadas exclusivamente para investigação e acedidas apenas pelos investigadores envolvidos no projeto.
4. Atualmente exerço a profissão de docente.

Concordo em participar

Não concordo em participar

Parte 1 - Ficha de dados Sociodemográficos

1. As seguintes questões pretendem obter uma caracterização a nível sociodemográfico dos participantes, pelo que, as suas respostas são muito importantes.

1.1 Sexo: Masculino Feminino

1.2 Idade: _____

1.3. Nacionalidade: Portuguesa Outra Qual? _____

1.4. Estado civil:

Solteiro(a) Casado(a) Divorciado(a) Viúvo(a)

Outra Qual? _____

1.5. Case se aplique, indique o número de filhos: _____

1.6. Habilitações académicas (se possuir mais que uma habilitação académica responda somente àquela que for academicamente mais elevada):

Bacharelato Licenciatura Pós-Graduação Mestrado

Doutoramento Outra Qual? _____

Parte II - Questionário Situação Profissional

2.1. A instituição na qual leciona é: Pública Privada

2.2. Indique quantos anos de docência possui (indicar os anos de experiência geral em relação a lecionar): _____

2.3. Indique quantos anos de docência possui na instituição atual: _____

2.4. Nível de ensino que leciona:

Ensino Pré-Escolar Ensino Básico - 1º Ciclo Ensino Básico - 2º Ciclo

Ensino Básico - 3º Ciclo Ensino Secundário Ensino Pós-Secundário

Não Superior Ensino Superior

2.5. Indique a(s) disciplina(s) lecionada(s): _____

2.6. Vínculo Profissional:

Quadro da Escola Zona Pedagógica Contratado(a)

Outro Qual? _____

2.7. Horário de trabalho semanal (nº total de horas): _____

2.8. Escolha, de entre as opções, quais as principais razões que o levaram a escolher a profissão docente:

Gosto pelo ensino Vocação Estatuto que a profissão oferece

Regalias profissionais Renumeração Outro

Qual? _____

2.9. Sente-se realizado(a) profissionalmente? Sim Não

2.10. Se dependesse de si, desejaria continuar na profissão?

Certamente que não Mais não do que sim Mais sim do que não

Claramente que sim

2.11. Se tivesse oportunidade mudava de profissão? Sim Não

2.11.1 Caso tenha optado pelo “Sim” indique por favor a razão: _____

Parte III – Escala Percepção de Autoeficácia

Para cada questão, pedimos que indique o grau de concordância que melhor se adequa à sua situação para cada uma das afirmações, que varia de uma escala de 1 (*Discordo Totalmente*) a 6 (*Concordo Totalmente*).

1	2	3	4	5	6
Discordo Totalmente					Concordo Totalmente

3.1. Se um aluno perturba a aula, eu sou capaz de o redirecionar rapidamente para o trabalho.

1 2 3 4 5 6

3.2. Eu sou capaz de abordar os membros da Direção Executiva se eu quiser conversar acerca de problemas de trabalho.

1 2 3 4 5 6

3.3. Eu estou confiante que, se necessário, consigo pedir um conselho aos meus colegas.

1 2 3 4 5 6

3.4. São muito poucos os alunos que eu não consigo lidar.

1 2 3 4 5 6

3.5. Eu consigo comunicar com os alunos mais problemáticos.

1 2 3 4 5 6

3.6. Quando necessário eu sou capaz de abordar problemas junto dos membros da Direção Executiva.

1 2 3 4 5 6

3.7. Eu consigo sempre encontrar colegas com quem posso conversar sobre problemas no trabalho.

1 2 3 4 5 6

3.8. Eu sou capaz de adotar as medidas necessárias para que as atividades decorram de um modo eficiente.

1 2 3 4 5 6

3.9. Eu consigo comunicar aos alunos que estou a falar a sério acerca da necessidade de terem um comportamento apropriado.

1 2 3 4 5 6

3.10. Nem sempre sou capaz de executar várias tarefas ao mesmo tempo.

1 2 3 4 5 6

3.11. Eu sou capaz de gerir muito bem a minha turma.

1 2 3 4 5 6

3.12. Eu estou confiante que, se necessário, eu consigo que os membros da Direção Executiva me ajudem.

1 2 3 4 5 6

3.13. Eu consigo manter envolvidos na aula os alunos com comportamentos desafiantes.

1 2 3 4 5 6

3.14. Eu sou sempre capaz de transmitir as minhas expetativas de forma clara aos alunos.

1 2 3 4 5 6

3.15. Eu sou capaz de responder adequadamente perante os alunos com comportamentos desafiantes.

1 2 3 4 5 6

3.16. Quando é necessário eu consigo o apoio dos membros da Direção Executiva.

1 2 3 4 5 6

3.17. Eu sou capaz de evitar que um pequeno número de alunos problemáticos prejudique toda a turma.

1 2 3 4 5 6

3.18. Se os alunos deixarem de trabalhar, eu consigo que eles retomem ao trabalho.

1 2 3 4 5 6

3.19. Eu estou confiante que, se necessário, consigo pedir conselhos aos membros da Direção Executiva.

1 2 3 4 5 6

3.20. Se eu for confrontado com um problema com o qual sinta que os meus colegas me podem ajudar eu consigo abordá-los acerca deste.

1 2 3 4 5 6

3.21. Quando é necessário eu consigo pedir ajuda a um colega.

1 2 3 4 5 6

3.22. Eu sei quais as regras apropriadas para os meus alunos.

1 2 3 4 5 6

3.23. Eu sou capaz de abordar os meus colegas se precisar de falar sobre problemas no trabalho.

1 2 3 4 5 6

3.24. Eu sou capaz de começar o ano escolar de forma a que os alunos aprendam a comportar-se bem.

1 2 3 4 5 6

Parte IV - Escala Stress no Trabalho

Na escala que se segue, assinale o número que melhor indicar o nível de *stress* que sente geralmente no exercício da sua atividade profissional.

4. Em termos gerais, a minha atividade profissional provoca-me...

Nenhum *stress* Pouco *stress* Moderado *stress* Bastante *stress* Elevado *stress*

Apresentam-se seguidamente várias fontes potencialmente geradoras de *stress* na atividade profissional dos professores. Por favor assinale o número que melhor indicar o nível de *stress*/pressão que sente no exercício da sua atividade profissional, para cada uma das situações apresentadas.

0	1	2	3	4
Nenhum <i>Stress</i>		Moderado <i>Stress</i>		Elevado <i>Stress</i>

Perceção de autoeficácia, stress, satisfação e intenção de saída

	Nenhum <i>stress</i>	Pouco <i>stress</i>	Moderado <i>stress</i>	Bastante <i>stress</i>	Elevado <i>stress</i>
Existência de sanções disciplinares pouco adequadas					
Trabalho administrativo					
Demasiado trabalho para fazer					
Alunos com baixas capacidades					
Obrigações burocrático-administrativas					
Mau comportamento contínuo de alguns alunos					
Falta de poder e influência nas sanções disciplinares					
Falta de tempo para aprofundar o estudo de temas curriculares					
Disparidade nas capacidades dos alunos					
Demasiado trabalho burocrático					
Baixo estatuto socioprofissional da profissão					
Alunos barulhentos					
Ineficácia das sanções disciplinares existentes (
Exigências ou obrigações para além do período letivo					
Excesso de tarefas de carácter burocrático					
Carreira mal estruturada					
Políticas disciplinares inadequadas da escola e do ensino					
Ritmo demasiado rápido do período letivo					
Alunos que demonstram falta de interesse					
Deveres e obrigações administrativas					
Falta de perspetivas de desenvolvimento e promoção na carreira					
Problemas de comportamento difícil por parte dos alunos					
Falta de participação nas decisões disciplinares a tomar					
Nível de barulho bastante elevado nas aulas					
Alunos pouco motivados					
Falta de estabilidade e segurança na carreira					
Turmas difíceis					

Parte V - Escala Satisfação Profissional

Gostaríamos de saber em que medida se considera satisfeito com o seu trabalho, isto é, tudo somado, e nas atuais circunstâncias da sua vida profissional, até que ponto está satisfeito com cada um dos aspetos do seu trabalho. Assinale o número que melhor corresponde à sua escolha, para cada uma das questões, através de uma escala de intervalos que tem a seguinte configuração:

1	2	3	4	5	6	7
Extremamente Insatisfeito						Extremament e Satisfeito

5.1. Em relação às suas perspetivas de promoção, diria que está:

1 2 3 4 5 6 7

5.2. Em relação à organização e funcionamento do departamento onde trabalha, diria que está:

1 2 3 4 5 6 7

5.3. Em relação à colaboração e clima de relação com os seus colegas de trabalho, diria que está:

1 2 3 4 5 6 7

5.4. Em relação à remuneração que recebe, diria que está:

1 2 3 4 5 6 7

5.5. Em relação à competência e funcionamento do seu superior imediato, diria que está:

1 2 3 4 5 6 7

5.6. Em relação ao trabalho que realiza, diria que está:

1 2 3 4 5 6 7

5.7. Em relação à competência e funcionalidade dos seus colegas, diria que está:

1 2 3 4 5 6 7

5.8. Tudo somado, e considerando todos os aspetos do seu trabalho e da sua vida nesta Instituição, diria que está:

1 2 3 4 5 6 7

Muito obrigado pela sua colaboração!

Anexo B. Modelo de Mediação**Quadro 7**

Mediação da satisfação profissional na relação entre a perceção de autoeficácia e a intenção de saída da profissão e covariáveis (sexo, nível de ensino e fase de carreira)

Variáveis Predictoras	Satisfação Profissional			Intenção de Saída da Profissão		
	B	SE	p	B	SE	p
<i>Efeito total</i>						
Constante				2.721**	.651	.000
Perceção Autoeficácia				-.358**	.089	.000
Fase carreira (cov.)				.398**	.104	.000
Nível ensino (cov.)				-.058	.045	.203
Sexo (cov.)				.143	.192	.456
<i>Efeito direto</i>						
Constante	2.441***	.531	.000	3.549**	.662	.000
Perceção Autoeficácia	.604***	.073	.000	-.153	.101	.129
Satisfação Profissional				-.339**	.087	.000
Fase carreira (cov.)	-.151	.084	.075	.346*	.101	.001
Nível ensino (cov.)	-.042	.037	.262	-.072	.044	.102
Sexo (cov.)	-.308	.156	.050	.039	.187	.835
<i>Efeito indireto</i>						
95% Bootstrap IC				-.205	.061	.000
R ² =	.270***			.151***	-.087	
	F(4,187) = 20.280, p < .001			F(5,186) = 10.580, p < .001		

Nota. *p < .05; **p < .001

Anexo C. Modelo de Moderação**Quadro 8**

Moderação do stress no trabalho na relação entre a perceção de autoeficácia e a satisfação profissional e covariáveis (sexo, nível de ensino e fase de carreira)

Variável Preditora	Satisfação Profissional		
	B	SE	p
Constante	3.867	1.800	.033
Perceção Autoeficácia [A]	.485	.363	.184
Stress no Trabalho [B]	-.419	.494	.396
Efeito de Interação [A*B]	.021	.101	.836
Fase carreira (cov.)	-.128	.082	.119
Nível ensino (cov.)	-.057	.036	.116
Sexo (cov.)	-.182	.154	.240
	R ² =	.356	.000
	F(6,185)=	17.067,	p < .001

Nota. *p < .05; **p < .001