

DM

Ser(-se) professor em Portugal
Estudo exploratório sobre a relação entre autoeficácia,
stress e satisfação profissional

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Mónica Luísa Freitas Teixeira
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

julho | 2024

Ser(-se) professor em Portugal

Estudo exploratório sobre a relação entre autoeficácia,
stress e satisfação profissional

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Mónica Luísa Freitas Teixeira

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO

Alda Patrícia Marques Portugal

COORIENTAÇÃO

Sofia de Oliveira Major

Índice

Introdução	1
1. Enquadramento Teórico	3
1.1. <i>Sobrevoando os trilhos da educação</i> – Emergência e contextualização dos desafios atuais da docência	3
1.2. <i>Reparando o avião em pleno voo</i> – O stresse profissional nos professores	5
1.3. <i>Controlando o voo sem piloto automático</i> – Perceção de autoeficácia nos professores.....	9
1.4. <i>Entre o planar e a velocidade do som</i> - A satisfação profissional nos professores	12
2. Objetivos do estudo	15
3. Metodologia	16
3.1. Participantes	16
3.2. Instrumentos	19
3.2.1. Questionário de Dados Sociodemográficos e Profissionais	19
3.2.2. Escala de Satisfação com o Emprego para Professores.....	20
3.2.3. Escala de Autoeficácia Interpessoal para Professores	21
3.2.4. Questionário de Stress nos Professores: Ensino Básico e Secundário	22
3.3. Procedimentos	23
3.3.1. Recolha de dados	23
3.3.2. Análises estatísticas.....	24
4. Resultados	25
4.1. Níveis e fontes de stresse profissional, perceção de autoeficácia e satisfação no trabalho.....	25
4.2. Relação entre stresse percebido, autoeficácia e satisfação profissional	27
4.3. Diferenças no stresse, autoeficácia e satisfação profissional em função das variáveis sociodemográficas e profissionais	28
4.3.1. Variáveis sociodemográficas	28
4.3.2. Variáveis profissionais	33
4.4. Poder preditor do stresse percebido, da autoeficácia e das variáveis sociodemográficas e profissionais na satisfação profissional.....	41
5. Discussão	45
5.1. Implicações, limitações e recomendações.....	55
6. Conclusão	57
Referências Bibliográficas	58
Anexos	74

Índice de Abreviaturas

EAIP – Escala de Autoeficácia Interpessoal para Professores

ESEP– Escala de Satisfação com o Emprego para Professores

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

QSPEBS– Questionário de Stresse dos Professores: Ensino Básico e Secundário

TALIS – *Teacher and Learning International Survey*

Índice de Tabelas

- Tabela 1 Características Sociodemográficas da Amostra
- Tabela 2 Características Profissionais da Amostra
- Tabela 3 Estatísticas Descritivas dos Níveis de Stresse Percebido, Perceção de Autoeficácia e Satisfação no Trabalho
- Tabela 4 Correlações entre Stresse, Perceção de Autoeficácia e Satisfação Profissional
- Tabela 5 Comparação de médias de Stresse Profissional, Autoeficácia e Satisfação Profissional: Variável Género
- Tabela 6 Comparação de Médias de Stresse Profissional, Autoeficácia e Satisfação Profissional: Variável Idade
- Tabela 7 Comparação de Médias de Stresse Profissional, Autoeficácia e Satisfação Profissional: Variável Estado Civil
- Tabela 8 Comparação de Médias de Stresse Profissional, Autoeficácia e Satisfação Profissional: Variável Zona de Residência
- Tabela 9 Comparação de Médias de Stresse Profissional, Autoeficácia e Satisfação Profissional: Variável Deslocação da Residência Habitual por Colocação
- Tabela 10 Comparação de Médias de Stresse Profissional, Autoeficácia e Satisfação Profissional: Variável Natureza do Estabelecimento de Ensino
- Tabela 11 Comparação de Médias de Stresse Profissional, Autoeficácia e Satisfação Profissional: Variável Nível de Ensino
- Tabela 12 Comparação de Médias de Stresse Profissional, Autoeficácia e Satisfação Profissional: Tempo de Serviço na Escola Atual
- Tabela 13 Comparação de Médias de Stresse Profissional, Autoeficácia e Satisfação Profissional: N° de Anos Deslocado da Residência
- Tabela 14 Modelo de Regressão Hierárquica Múltipla da Satisfação Profissional com a Profissão
- Tabela 15 Modelo de Regressão Hierárquica Múltipla da Satisfação Profissional com o Ambiente de Trabalho

À Aura, que continua, lá do alto, a sobrevoar os nossos trilhos na educação.

“O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

Rubem Alves

Agradecimentos

À Doutora Alda Portugal e à Doutora Sofia Major que, apesar da responsabilidade de controlo de imenso tráfego e muitos outros voos, de uma forma paciente, atenta, rigorosa e cuidada, orientaram a minha rota, ajudando-me a ajustar e a reorganizar todo o percurso desde o plano de voo até à aterragem final. Não há palavras bastantes para expressar a minha gratidão e reconhecimento.

À Universidade da Madeira, o meu aeroporto, base me acolheu desde sempre e a todos os docentes que contribuíram para muitas das escalas da minha viagem em busca do conhecimento.

Aos professores anónimos que, por entre as suas próprias travessias, quiseram ter a sua expressão neste meu diário de bordo. Sem o vosso contributo este voo não teria descolado.

Aos meus colegas e amigos que contribuíram para a partilha e divulgação desta aventura.

A todos os alunos e ex-alunos que comigo fazem ou já fizeram grandes e únicos voos e às suas famílias. Agradeço por serem a minha maior fonte de inspiração. Tudo farei para voarmos sempre em classe executiva.

À Aura, cujos voos pioneiros me inspiraram a ser a profissional que hoje sou.

À Isa e à Cristina, a minha equipa de cabine altamente experiente e incrivelmente cúmplice. Muitas foram as escalas, as noites mal dormidas, a turbulência e as tempestades. Acredito que sem esta equipa de elite teria certamente ficado no triângulo das Bermudas. Obrigada por terem partilhado comigo esta viagem.

Ao Peter, companheiro de longas e intrincadas conversas apenas inteligíveis no nosso próprio código, e somente possíveis em grandes voos intercontinentais. Em frequência sintonizada vamos sobrevoando o mundo, com curiosidade e incredulidade, de altitude de cruzeiro. Obrigada por todo o apoio.

Ao Francisco, que depois de muitas viagens partilhadas já voa agora quase a solo, escolhendo as suas rotas e sabendo que pode sempre voltar à base. Esta autonomia conquistada tornou possível a expansão dos meus próprios tempos de voo. Obrigada!

Resumo

A autoeficácia, o stresse e a satisfação profissional são variáveis que têm sido alvo de investigação com base no seu reconhecido impacto na prática profissional dos professores. O presente estudo tem precisamente como objetivo, analisar a relação entre autoeficácia, o stresse e a satisfação profissional dos professores em Portugal. A amostra foi constituída por 922 professores que lecionam do 1º ciclo ao secundário, maioritariamente mulheres, casadas e com uma licenciatura pré-Bolonha. O protocolo de recolha de dados agrega um questionário de caracterização sociodemográfica e profissional, e ainda três escalas para avaliar os níveis e fontes de stresse, a perceção de autoeficácia e a satisfação profissional. Os resultados do estudo sugerem que o stresse em níveis elevados ou muito elevados está presente em 52.9% dos professores, permitindo identificar uma falta de valorização da sua profissão pela sociedade, apesar de se sentirem autoeficazes na gestão na turma e na obtenção de apoio por parte de colegas e superiores. Foi encontrada uma correlação positiva entre os níveis de autoeficácia e a satisfação, quer com a profissão, quer com o ambiente de trabalho e uma correlação negativa entre os níveis de stresse e a satisfação com o emprego e a autoeficácia nas suas várias dimensões. Os professores do ensino público, deslocados da sua residência, acima dos 45 anos, mulheres e com menor tempo de serviço na escola atual, apresentam níveis de stresse superiores. As mulheres apresentam maior satisfação com a profissão, enquanto os homens têm uma maior perceção de autoeficácia na gestão da turma. Os professores residentes na Madeira apresentam níveis de stresse mais baixos, de satisfação profissional mais elevados e maior perceção de autoeficácia em terem apoio por parte dos seus superiores. Professores que permanecem mais anos deslocados da residência têm maior stresse e menor satisfação profissional. Os resultados sugerem ainda que o stresse com a carreira docente e o stresse geral com a profissão são os preditores que mais reduzem a satisfação com a profissão, enquanto a perceção de autoeficácia em ter apoio dos superiores e ser do género feminino são os preditores que mais impactam positivamente essa satisfação. Quanto à satisfação com o ambiente de trabalho, o preditor positivo mais significativo é a perceção de autoeficácia em ter apoio dos superiores e o stresse geral é o preditor que mais reduz a satisfação com o ambiente de trabalho. Em síntese, a estabilidade profissional e o apoio das lideranças são aspetos fundamentais para reduzir o stresse e melhorar a satisfação profissional dos professores.

Palavras-chave: Professores, Portugal, Stresse, Autoeficácia, Satisfação profissional.

Abstract

Self-efficacy, stress and job satisfaction are variables that have been the subject of research based on their recognized impact on teachers' professional practice. The aim of this study was to analyse the relationship between self-efficacy, stress, and job satisfaction among teachers in Portugal. The sample consisted of 922 teachers from primary to secondary school, mostly women, married and with a pre-Bologna degree. The data collection protocol included a sociodemographic and professional characterisation questionnaire, as well as three scales to assess levels and sources of stress, self-efficacy perception and job satisfaction. The results of the study suggest that high or very high levels of stress are present in 52.9 per cent of teachers, identifying a lack of appreciation for their profession by society, even though they feel self-efficacious in class management and in obtaining support from colleagues and superiors. A positive correlation was found between levels of self-efficacy and satisfaction with both the profession and the work environment, and a negative correlation between levels of stress and job satisfaction and self-efficacy in its various dimensions. Public school teachers who are displaced from their homes, over 45 years old, women and with less time working at their current school have higher levels of stress. Women show greater satisfaction with their profession, while men have a higher perception of self-efficacy in class management. Teachers living in Madeira have lower levels of stress, higher levels of job satisfaction and greater self-efficacy perception on obtaining support from their superiors. Teachers who spent more years away from home have greater stress and lower job satisfaction. The results also suggest that stress about the teaching career and general stress about the profession are the predictors that most reduce satisfaction with the profession, while perceived self-efficacy in having support from superiors and being female are the predictors that most positively impact satisfaction. As for satisfaction with the work environment, the most significant positive predictor is the perception of self-efficacy in having support from superiors and general stress is the predictor that most reduces satisfaction with the work environment. To summarise, this study concludes that professional stability and management support are key aspects in reducing stress and improving teachers' job satisfaction.

Keywords: Teachers, Portugal, Stress, Self-efficacy, Job satisfaction.

Introdução

Espera-se que a escola, enquanto organização, preste um serviço de elevada qualidade que, para além de assegurar o acesso universal, garanta a todos os alunos uma educação de excelência e proporcione possibilidades para que todos atinjam níveis de sucesso (Ministério da Educação, 2018). Uma vez que os docentes desempenham na escola e no processo de ensino e aprendizagem um papel crucial, é fundamental que se sintam satisfeitos, competentes e ativos no seu contexto de trabalho e que o seu bem-estar, energia e relações interpessoais positivas sejam uma realidade (Chambel, 2016).

Os professores são colocados face a novas exigências que pressupõem, para além dos conhecimentos técnicos inerentes à profissão, um vasto conjunto de competências sociais e humanas que configurem uma nova forma de exercer a sua profissão enquadrada pelos desafios do século XXI (Silva, 2009). O novo paradigma e as sucessivas alterações legislativas, implicam a (re)construção da realidade na qual os professores poderão ser agentes ativos, recriando-se e renovando a escola, ou sujeitos mais passivos e conformados, vencidos e derrubados pelos desafios (Ruivo, 2013). Neste sentido, os professores são convidados a desenvolver e a liderar um processo de transformação social (Carneiro, 2003).

A perceção de autoeficácia, a satisfação profissional e o stresse profissional são variáveis com impacto nas crenças dos docentes em relação às suas capacidades de ensino e nas crenças gerais ligadas à docência. Deste modo, apesar de serem construtos independentes, existe uma relação entre eles (Betoret, 2006; Caprara et al., 2003; Gilbert et al., 2014), verificando-se um crescente interesse pela comunidade científica internacional pelo estudo da relação entre estas variáveis (Gilbert et al., 2014). Assim, a investigação tem demonstrado a importância destes fatores na vida dos professores e a sua influência sobre as perceções da sua capacidade de ensinar (Bandura, 1993; Caprara et al., 2003).

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a relação entre autoeficácia, stresse e satisfação profissional dos professores em Portugal. Pretende retratar o panorama atual através da recolha de uma amostra que inclui professores de todos os níveis de ensino da escolaridade obrigatória (do 1º ciclo ao Secundário) e de todo o país, incluindo as Regiões Autónomas.

Esta dissertação encontra-se organizada em quatro partes. A primeira parte foca-se no enquadramento teórico sobre o tema em apreço, e aborda diversos tópicos, sendo o primeiro centrado nos desafios que se colocam à classe docente na atualidade, com o título “*Sobrevoando os trilhos da educação – Emergência e contextualização dos desafios atuais da docência*”. Esta metáfora pretende refletir uma visão abrangente relativamente aos caminhos já percorridos na educação, bem como à situação atual dos professores e aos desafios que lhes são colocados. No segundo tópico, com o título “*Reparando o avião em pleno voo – O stresse profissional nos professores*”, procura-se ilustrar a gestão do stresse causado pela prática docente, gestão essa que é realizada enquanto ensinam, resolvendo problemas e enfrentando os desafios e as pressões no trabalho durante a sua prática profissional. O terceiro tópico “*Controlando o voo sem piloto automático – Perceção de autoeficácia nos professores*”, aborda a variável autoeficácia e a sua relevância para a prática docente, incluindo a sua relação com as restantes variáveis em estudo. A metáfora utilizada reflete a importância da confiança nas suas próprias capacidades e recursos, que é fundamental para que os professores assumam o controlo da sua prática profissional. O quarto tópico com o título “*Entre o planar e a velocidade do som – A satisfação profissional nos professores*”, aborda a variável satisfação profissional, que poderá ser muito oscilante de acordo com a situação concreta de cada professor/a e os fatores que condicionam ou contribuem para essa satisfação.

Na segunda parte apresenta-se a metodologia do estudo, nomeadamente os objetivos, a caracterização da amostra, a descrição dos instrumentos de avaliação utilizados e dos procedimentos de recolha de dados e de análises estatísticas. Segue-se a terceira parte, que apresenta os resultados do estudo de acordo com os objetivos previamente estabelecidos e a quarta parte, na qual será realizada a discussão dos resultados e referidas as implicações, limitações e recomendações para estudos futuros, identificadas na presente investigação.

1. Enquadramento Teórico

1.1. *Sobrevoando os trilhos da educação* – Emergência e contextualização dos desafios atuais da docência

A imagem do professor tem sido alvo de grandes alterações desde o seu reconhecimento como profissional e protagonista da “grande operação histórica da escolarização” (Nóvoa, 1999, p. 18) desde as mudanças ocorridas após o 25 de abril de 1974 até aos dias de hoje. Nos últimos 30 anos, mudanças sociais profundas exerceram forte impacto nos comportamentos, estilos de vida, atitudes e valores com influência na vida escolar e na profissão docente (Heckert et al. 2001). Segundo Esteve (1995), a configuração do sistema educativo mudou, passando de um ensino de elite, assente na seleção e na competência, para um ensino de massas, muito mais flexível e integrador, mas incapaz de assegurar um trabalho adequado ao nível do aluno. Esta alteração implicou um aumento considerável de professores e alunos, trazendo novos desafios qualitativos, que resultaram das tensões enfrentadas pelos professores face a grupos de alunos mais heterogêneos (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], 1992). Estas mudanças justificam as tentativas de reforma do ensino levadas a cabo em todos os países europeus (Eacute & Esteve, 2010, Esteve, 1991, 1999;). Esteve (1999) considera que, perante estas alterações, a valorização social do sistema educativo decresceu consideravelmente.

Nas últimas décadas vários estudos têm vindo a constatar uma gradual deterioração da saúde na classe profissional de docente, que afeta também a escola enquanto organização (Jesus, 2004; Klusmann et al., 2016; Mack et al., 2019; Rumchlag, 2017; Vandenberghe & Huberman, 1999). Esta deterioração surge associada ao mal-estar sentido pelos professores, à insatisfação profissional e também ao crescente número de professores que solicitam antecipação de reforma ou abandonam a profissão (e.g., Esteve, 1992; Jesus & Resende, 2009; Rumschlag, 2017).

A docência é considerada uma profissão altamente emocional e caracterizada por níveis elevados de stresse e, em casos mais graves, de *burnout* (Kyriacou, 2001). Os professores deparam-se com responsabilidades crescentes e são-lhes exigidas mais competências para fazerem face à realidade atual da escola, mas em contraciclo assiste-se a uma crise na profissão e à sua desvalorização (Seco, 2000). Quando os professores decidem abandonar a sua profissão, fatores como o stresse, a baixa perceção de autoeficácia (Klassen & Chiu, 2011), e a

insatisfação com o trabalho (Madigan & Kim, 2021) estão envolvidos. Seco (2000) alerta para os riscos e consequências das exigências, responsabilidades e da desvalorização da profissão, que poderão constituir-se num sentimento de ameaça com o consequente impacto negativo no nível de satisfação dos professores com o seu trabalho. No sistema educativo, na escola e na carreira docente em Portugal têm-se verificado importantes transformações conjunturais, nomeadamente a massificação do ensino, a carência de recursos físicos e humanos, o crescente número de alunos por turma, a falta de participação efetiva dos encarregados de educação no ambiente escolar, as alterações constantes na definição do papel dos professores, a desvalorização social do seu estatuto profissional, os problemas que derivam do sistema de colocações e do tipo de vínculo, entre outros fatores (Marques Pinto & Picado, 2011).

Segundo dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (PORDATA, 2022), entre os anos de 2010 e 2022, o número de docentes que exerciam funções nos ensinos pré-escolar, básico e secundário público em Portugal sofreu uma diminuição aproximada de 30,000 professores. Destes, cerca de 25,000 correspondiam a professores a lecionar no 2º/3º ciclos e ensino secundário. De janeiro a novembro de 2023 reformaram-se cerca de 3,100 professores, prevendo-se que em dezembro se reformem mais 400, sendo o total de 2023 previsto em mais de 3,500 professores, o valor mais alto desde 2013. As previsões, num estudo de Nunes (2021) publicado pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, não deixam antever o melhor cenário, esperando-se que até 2030, cerca de 47,000 professores se reformem, correspondendo este valor a quase 41% dos docentes que se encontram no ativo no ano letivo de 2020/2021. Mas os números tornam-se ainda mais preocupantes se considerarmos que diversos estudos demonstram elevadas taxas de *turnover* (i.e., rotatividade de docentes por abandono da profissão ou por mudança de escola) e de intenção de mudança de atividade laboral, em especial nos professores em início de carreira. Os dados recolhidos no âmbito do *Teacher and Learning International Survey* - TALIS (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], 2020) apontam para 11% de docentes portugueses que gostariam de deixar de exercer a atividade docente nos próximos 5 anos. Vinte e oito por cento dos docentes afirmam que gostariam de mudar de escola, caso tal fosse possível. Estes dados alertam para a necessidade de compreender melhor os fatores que sustentam estas afirmações. Neste sentido, Ferreira (2014) afirma que se verifica uma clara diminuição na atração pela carreira docente. Os professores acabam por ser responsabilizados por todos os males do sistema educativo, sendo este um fenómeno dos tempos em que vivemos (Esteves, 1991).

Incrementar a atratividade da profissão é crucial para garantir a renovação dos professores. Segundo a última avaliação do *Programme of International Student Assessment* (PISA) em 2015 (OCDE, 2016), existe uma percentagem pouco significativa (1.5%) de jovens portugueses que pretendem ser professores, sendo que estes alunos são identificados como estudantes com resultados escolares mais fracos. O relatório *Education at a Glance* (OCDE, 2023) destaca que em Portugal o corpo docente é experiente, qualificado, mas está envelhecido. Mais de 45% dos professores portugueses têm acima de 50 anos, uma percentagem superior à média da OCDE (40%), sendo esta uma situação preocupante que resultará na escassez de professores num futuro próximo. É importante ainda destacar que, de acordo com este mesmo relatório, apenas 4% dos alunos recém-chegados ao ensino superior pretendem seguir uma carreira na Educação.

Considerando a perceção que os docentes têm acerca do reconhecimento da sua profissão, os dados do inquérito TALIS revelam que, quando questionados sobre se a sua profissão é reconhecida e valorizada pela sociedade, apenas 9% dos professores portugueses “concordam” ou “concordam absolutamente”. O valor obtido é substancialmente inferior à média no conjunto de 48 países da OCDE e economias que participaram no inquérito TALIS em 2018 (26%).

Hargreaves (1998) denuncia, desde há largos anos, que “as responsabilidades dos professores são cada vez maiores e os seus papéis mais difusos” (p.131). A multiplicidade e diversidade de alterações, que se pretendem introduzir em simultâneo nas escolas, fazem com que os professores se sintam a viver uma “sobrecarga de inovações” (Hopkins et. al., 1994, citados por Garcia, 1995, p. 206). A necessidade de formação centrada na pessoa do professor é particularmente importante nos períodos de crise e de grandes mudanças, pois a sensação de não dominar as situações que se colocam no contexto profissional é uma das maiores fontes de stresse (Nóvoa, 1991). Todos estes fatores causam movimentos de resistência e tensão, que se repercutem na falta de entusiasmo generalizada.

1.2. Reparando o avião em pleno voo – O stresse profissional nos professores

O stresse profissional nos professores é um problema que tem vindo a ser reconhecido e estudado, tendo sofrido um aumento exponencial com a pandemia de COVID-19, influenciando o acréscimo de casos de *burnout* (i.e., exaustão física, emocional e mental, acompanhada por reduzida motivação, baixa performance e atitudes negativas em relação a si

e a outros; APA, n.d) (Bottiani et al., 2019), baixas por doença, absentismo no trabalho e fraco desempenho profissional (Gómez-Domínguez et al., 2022). Um pouco por todo o mundo surgem estudos sobre insatisfação profissional e *turnover*, stressores e *burnout* nos professores (Bottiani et al., 2019; Capone, 2019; Gonzalez et al. 2020; Reis et al. 2018; Skaalvik & Skaalvic, 2010, 2017, 2021). Segundo Maslach e Schaufeli (1993). Depois da exposição prolongada ao stresse, os recursos podem esgotar-se, sendo irreversíveis os estragos causados no organismo, podendo assim descrever-se o *burnout* como resultado de um stresse profissional prolongado.

Dunham (1984, p. 3) define stresse como “um processo de reações comportamentais, emocionais, mentais ou físicas, causadas por pressões prolongadas, crescentes, ou novas, significativamente superiores aos recursos de defesa”. O stresse experienciado pelos professores é definido como a experiência de emoções desagradáveis que resultam de aspetos relacionados com o seu trabalho como professor (Collie et al. 2012; Kyriacou, 1987, 2001; Liu & Onwuegbuzie, 2012).

O paradigma de stresse e *coping*, desenvolvido por Lazarus e colaboradores em 1984, é uma referência fundamental no estudo do stresse e na compreensão deste fenómeno. Estes autores conceptualizam o stresse como um processo dinâmico que emerge da relação bidirecional e recíproca entre o sujeito e o meio. Consideram que um acontecimento só é stressante se for percebido e interpretado como tal pelo indivíduo. Assim, perante os mesmos acontecimentos que poderão ser geradores de stresse, as respostas individuais são distintas em função da avaliação que cada indivíduo faz da situação. Este processo de avaliação cognitiva que medeia a transação da pessoa com o meio e a sua resposta, inclui a avaliação dos acontecimentos exteriores no que respeita ao significado, relevância e implicações que têm para si (avaliação primária) e uma avaliação da sua própria capacidade para lidar com a situação (avaliação secundária) (Lazarus & Folkman, 1984). O stresse sentido por um/a professor/a é, assim, único para ele/a e dependerá das interações específicas entre vários fatores que afetam a sua perceção das situações stressantes: os seus traços de personalidade, valores, competências e circunstâncias (Kyriacou, 2001). Assim sendo, a resposta de stresse só acontece perante acontecimentos avaliados pelo sujeito como importantes e negativos e para os quais não tem capacidade para lidar plenamente. Após essa fase, são feitas opções para enfrentar o stresse percebido, dando origem às estratégias de *coping* (estratégias cognitivas e comportamentais para lidar com as exigências internas e externas da relação entre o indivíduo e o ambiente), na tentativa de controlar o evento stressor (Lazarus et al., 1985). De acordo com a perspectiva

transacional (Folkman, 2013), estes dois processos são considerados interdependentes, conduzindo a reavaliações sucessivas. Sendo assim, os pensamentos e comportamentos que ocorrem em resposta a eventos problemáticos específicos estão sujeitos a constantes modificações, tanto em função das particularidades da situação, como através do tempo (Folkman et al., 1986; Lazarus & Folkman, 1984).

São vários os estudos (e.g. Federação Nacional de Educação [FNE], 2015; Fernández-Puig et al., 2015a; Scheuch et al., 2015) que identificam os fatores psicossociais como as principais causas dos problemas de saúde dos professores, com destaque para as consequências como o stresse e o *burnout*. Os aspetos psicossociais, como o pouco reconhecimento do seu trabalho pela sociedade, a competitividade, o desgaste e os conflitos presentes nas instituições de ensino podem potenciar o aumento destes níveis de stresse (Ferreira, 2014). Assim, quando as exigências são altas e os recursos limitados, o resultado pode estar associado a elevados níveis de stresse e *burnout* (Bakker & Demerouti, 2017; Scanlan & Still, 2019). A conceptualização do stresse associado às exigências no trabalho dos professores, levou a tentativas de identificação de stressores ou fatores contextuais relacionados com o stresse profissional. Neste sentido, inúmeros fatores contextuais foram encontrados em diversos estudos empíricos (e.g., Skaalvic & Skaalvic, 2017), tais como: a carga de trabalho (e.g. Shernoff et al., 2011, Tsubono et al., 2023), a pressão temporal (e.g., Skaalvic & Skaalvic, 2015, 2017), a indisciplina e a desmotivação dos alunos (e.g., Aldrup et al., 2018, Hakanen et al., 2006; Kokkinos, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2011a; Tsubono et al., 2013), a falta de recompensas e reconhecimento (e.g., Ferreira, 2014; Klassen & Chiu, 2011), a diversidade dos alunos (Shernoff et al., 2011), a necessidade de adaptação do ensino às necessidades individuais dos alunos (Skaalvic, 2009, 2011a, 2015), os conflitos com colegas, pais e lideranças (Tsubono et al., 2023), salários baixos e baixo estatuto social da profissão (Kokkinos, 2007).

Othman e Sivasubramaniam (2019), num estudo com uma amostra de 580 professores do ensino secundário, referem uma prevalência de stresse geral de 34%. Desouky e Allam (2017) estudaram a prevalência de stresse profissional, depressão e ansiedade numa amostra de 568 professores, tendo concluído que a sua prevalência era de 100%, 67.5% e 23.2%, respetivamente. Os autores concluíram ainda que estes valores eram significativamente mais elevados nos professores com mais de 40 anos, do sexo feminino, que lecionavam no 1º ciclo, com salários mais desajustados à sua experiência profissional, mais qualificados e com volume de trabalho superior.

Segundo Tsubono (2023), o stresse profissional está relacionado com baixos níveis de satisfação profissional, o que pode afetar negativamente os objetivos educacionais dos alunos. Elevados níveis de stresse profissional não só condicionam a saúde física e mental dos professores como impactam o bem-estar e as aquisições académicas dos alunos (Kyriacou, 2001). O bem-estar dos professores é, assim, um importante preditor da aprendizagem dos alunos (Klusman et al., 2016).

A problemática do stresse profissional é uma preocupação global, atingindo também, naturalmente, os professores portugueses sendo que os estudos sobre este fenómeno têm legitimado esta preocupação. De acordo com Cruz (1989), mais de metade dos docentes que participaram no seu estudo ($n = 135$), cerca de 62.5% experienciavam níveis significativos de stresse. Níveis elevados eram mais evidentes nos professores do sexo feminino, do ensino básico, e nos professores estagiários ou provisórios. Uma década depois, a investigação realizada por Marques Pinto (2000) com uma amostra de 777 docentes, revelou que 54% percecionavam a sua profissão como uma atividade muito ou extremamente geradora de stresse. Também o Instituto de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional (IPSSO) procedeu a um estudo de âmbito nacional em que participaram 2,108 professores e verificou que um em cada três docentes sente que a sua profissão é stressante (Mota-Cardoso et al., 2002).

Segundo a publicação sobre o estado da educação do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2016) os docentes portugueses, em comparação com docentes de outros países como a Dinamarca, Irlanda, Polónia e Espanha, consideravam-se sujeitos a excesso de trabalho, afirmando que trabalham, em média, mais do que 40 horas semanais. Embora o número médio de horas letivas semanais seja de 18, despendem tempo na preparação das aulas, nas respostas às solicitações e no acompanhamento aos alunos (em média 14 horas semanais) e na burocracia e tarefas administrativas (em média 5 horas semanais).

Nas últimas décadas, vários estudos realizados em Portugal (e.g., Gomes et al., 2010; Jesus, 2007; Marques-Pinto, 2000; Ramos, 2012; Reis et al., 2018) têm vindo consistentemente ao longo do tempo a identificar e a destacar elevados níveis de stresse e *burnout* nos professores portugueses. Um estudo realizado por Marques-Pinto (2000), com uma amostra de professores da zona de Lisboa revelou indicadores preocupantes: 54% dos professores inquiridos percecionavam a sua profissão como uma atividade muito ou extremamente geradora de stresse e cerca de 30% apresentavam sintomas que apontavam para um elevado risco de evolução para um quadro de *burnout*. No estudo de Gomes et al. (2010), realizado com uma amostra de 669

professores de 3º ciclo e secundário, cerca de 38% dos respondentes percecionaram níveis muito significativos a muito elevados de stresse na sua atividade profissional. Reis e colaboradores (2018) constataram que, numa amostra de 451 professores da zona norte de Portugal Continental, 55.1% percecionaram níveis significativos e elevados de stresse profissional. Dados do inquérito nacional de condições de vida e trabalho na educação apresentados no III Encontro Internacional de Formação na Docência (INVCTE) (2018) revelaram que 57% dos professores sentem um stresse laboral elevado e mais de 50% apresenta níveis elevados de cansaço. Num estudo de Azevedo (2016) com cerca de 3,000 professores, 98,8% dos docentes considerou que, nos últimos anos da sua atividade profissional, o volume de trabalho aumentou, sendo que praticamente 60% dos inquiridos considerou que aumentou muito. O mesmo estudo relevou que 98,2% dos professores consideraram que houve um aumento do volume das tarefas burocráticas e administrativas.

A investigação tem demonstrado a influência de variáveis sociodemográficas nos níveis de stresse dos professores. Carroll et al. (2022) concluíram que os professores em início de carreira reportam níveis de stresse significativamente mais elevados que os seus colegas em fase intermédia ou final da carreira. Alguns estudos (Jendle, 2017; Mäkelä et al., 2014) referem que as mulheres relatam que o stresse e a carga de trabalho foram significativamente mais influentes na sua intenção de abandonar a profissão docente, quando comparadas aos colegas do sexo masculino. Santos (2018) identificou que o sexo e o local de residência influenciam a exaustão, sendo esta mais elevada no sexo feminino e nos professores deslocados de casa. No mesmo estudo, identificou-se que os professores que lecionam do ensino regular, reportaram níveis mais elevados de stresse e de autoeficácia comparativamente aos professores de educação especial. Variáveis individuais também impactam nos níveis de stresse e autoeficácia dos professores (Antoniou et al., 2023). De acordo com o estudo de Tait (2008), os professores mais suscetíveis ao *burnout*, lecionavam no ensino secundário, eram os mais novos, com menor experiência de ensino, casados e com mais de dois filhos.

1.3. Controlando o voo sem piloto automático – Perceção de autoeficácia nos professores

Segundo Bandura (1986), a crença de autoeficácia é um juízo da capacidade do indivíduo para organizar as ações necessárias para desempenhar determinadas tarefas. Esta perceção não é uma característica pessoal fixa, mas antes um conceito que deriva de comportamentos ativos e aprendidos que são influenciados pela forma como os indivíduos

percebem as oportunidades e as fragilidades do seu ambiente. Bandura (1997) enfatiza as experiências de mestria como a maior fonte de autoeficácia, ou seja, as experiências anteriores de sucesso ou de fracasso em tarefas semelhantes condicionam a percepção de autoeficácia do professor. Skaalvic e Skaalvic (2015) referem que estas percepções nos professores incluem as experiências de gestão da sala de aula, de ensino e motivação dos alunos e de cooperação com colegas e pais.

O modelo de satisfação profissional da Teoria Sociocognitiva da Carreira (Lent et al., 1994) propõe uma estrutura que permite compreender as relações entre autoeficácia, condições de trabalho e satisfação nas experiências pessoais de carreira profissional. Este modelo de satisfação profissional engloba cinco variáveis (traços de personalidade, expectativas de autoeficácia, atividade orientada para os objetivos, recursos e barreiras ambientais relevantes e condições de trabalho) que predizem as experiências de satisfação profissional (Lent & Brown, 2006). De acordo com este modelo, a satisfação profissional está presente nos indivíduos que acreditam firmemente nas suas capacidades para superar tarefas profissionais sob condições de trabalho desfavoráveis (nestas o modelo inclui possíveis stressores como conflitos e carga de trabalho). O papel central neste modelo de satisfação profissional da Teoria Sociocognitiva da Carreira é ocupado pelas crenças de autoeficácia, já identificadas por Bandura (1997), como capazes de influenciar a capacidade individual de resiliência à adversidade e o nível de stresse que o sujeito consegue suportar, bem como as suas conquistas, melhorando a satisfação profissional.

Com a democratização do ensino e o aumento do número de alunos, foram surgindo alguns indicadores e manifestações de mal-estar e insatisfação no corpo docente (Alves, 1994; Barros & Neto, 1991; Nóvoa, 1991). De acordo com Borges e Daniel (2009), a partir da revisão de literatura sobre a temática da satisfação profissional dos professores, podemos observar diferenças nos estudos sobre os fatores associados à satisfação/insatisfação na atividade docente, acompanhando os períodos históricos de mudança no ensino. Seco (2000) refere que, na década de 70, com a democratização do ensino, os estudos sobre satisfação focavam-se em fatores extrínsecos (e.g., salários, condições de trabalho), na década de 80 surgem maiores preocupações com a qualidade, e os estudos realizados incidiam em fatores intrínsecos (e.g., realização pessoal, reconhecimento, autoestima). A partir dos anos 90, consequência da mudança de paradigma para uma escola para todos, os estudos incidem na participação e interação entre professores, alunos e meio sociocultural, destacando a importância do

desenvolvimento psicossocial do professor como uma condição para o seu bem-estar (Seco, 2000).

Estudos recentes (Gonzalez et.al., 2020, Klassen et al., 2013; Toropova et.al. 2021) concluíram que os professores com melhor percepção de autoeficácia, tendem a investir mais no seu contexto laboral, demonstrando níveis mais elevados de satisfação no trabalho e estabelecendo redes interpessoais que mantêm a sua satisfação. Outros estudos (Buric & Moe, 2020; Klassen & Chiu, 2011; Sariçam & Sakiz, 2014) encontraram uma correlação positiva entre a autoeficácia e a satisfação no trabalho. Segundo as investigações de Skaalvic e Skaalvic (2007, 2010), as experiências acumuladas em atividades semelhantes são o maior preditor de autoeficácia. Assim, assume-se que a percepção de autoeficácia poderá aumentar com a experiência profissional. Contudo, noutras investigações, constatou-se que os desafios adicionais relacionados com o aumento da idade dos professores em fase intermédia e final da carreira podem influenciar negativamente a sua motivação e satisfação no trabalho (e.g., Kooij et al., 2008).

Num estudo de metanálise realizado por Zee e Koomen (2016) que integrou 165 artigos elegíveis verificou-se que, independentemente do nível de ensino, da fase da carreira e do país, os professores com elevada percepção de autoeficácia apresentavam níveis mais reduzidos de stresse e *burnout*, experienciavam níveis mais elevados de envolvimento, de realização pessoal e de satisfação profissional.

Por sua vez, Buluc e Demir (2015) referem a importância quer da autoeficácia, quer da satisfação no trabalho para a melhoria da performance e da produtividade na educação. A percepção dos professores sobre a sua autoeficácia determina, em grande parte, a forma como irão estruturar as atividades académicas e gerir a sala de aula o que, consequentemente, interfere no desenvolvimento académico dos estudantes, na sua percepção sobre a sua própria capacidade de aprendizagem (Bandura, 2006). Professores com crenças de autoeficácia mais sólidas lidam melhor com situações adversas e adaptam-se mais rapidamente a mudanças. A autoeficácia pode reduzir os efeitos do stresse profissional, promover a satisfação no trabalho, reduzindo as taxas de *turnover* e mitigar os efeitos negativos dos obstáculos ambientais e do stresse profissional (Ismayilova & Klassen, 2019; Klassen & Chiu, 2010, 2011; Yin et al., 2020). Diversos estudos (e.g., Klassen & Chiu, 2010; Richter et al., 2022; Saks et al., 2021; Zakaryia, 2020) apontaram no sentido de a autoeficácia dos professores representar um preditor significativo de satisfação profissional em todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao

nível universitário. Klassen e Chiu (2010) defendem que os anos de experiência e o stresse no trabalho estão relacionados com a percepção de autoeficácia dos docentes, o que, por sua vez, influencia a satisfação profissional.

Evidências em diversos estudos empíricos (Grau et al. 2001; Salanova et al., 2006) demonstraram uma relação negativa entre o stresse dos professores e as suas crenças de autoeficácia. De acordo com Tait (2008) a percepção de autoeficácia é desenvolvida nos primeiros anos de carreira dos professores e parece ser resistente a mudanças após o seu estabelecimento. Foi identificada uma relação positiva entre a autoeficácia e a satisfação profissional, em diversos países, tais como China (Li et al., 2017), Irão (Alibakhshi et al., 2020), Filipinas (Gonzalez et al., 2020) e Noruega (Zakaryia, 2020), pelo que se pode assumir que uma elevada percepção de autoeficácia poderá ser preditora de elevada satisfação profissional (tal como postulado por Bandura, 1977). Contudo é importante perceber qual o efeito stresse profissional nesta relação. Não é consensual na literatura o efeito da experiência profissional no aumento da percepção de autoeficácia, apesar de algumas investigações o defenderem (Van Dick, 2007), outras encontraram resultados pouco significativos (Klassen & Chiu, 2010).

1.4. *Entre o planar e a velocidade do som* - A satisfação profissional nos professores

Segundo o dicionário da *American Psychological Association* (n.d), satisfação profissional é definida como a atitude do trabalhador que muitas vezes se expressa como uma resposta hedónica de gostar ou não do seu trabalho, das suas recompensas (salário, promoções, reconhecimento) e do seu contexto (condições de trabalho, colegas). Este conceito pode ainda ser definido como a avaliação positiva que o professor faz da sua prática no ensino e com a relação percebida entre os desejos e as ofertas à carreira de professor (Zembylas & Papanastasiou, 2004).

O Modelo das Características do Trabalho (Hackman & Oldham, 1976) identifica cinco dimensões que contribuem para a satisfação profissional: a) competências (exigência da tarefa e conhecimento necessário à sua realização), b) identidade das tarefas (possibilidade de identificação do princípio e fim da tarefa com um resultado reconhecido), c) significado (impacto do desempenho no profissional), d) autonomia (liberdade e independência que permite) e e) feedback (informação transmitida ao profissional sobre o seu desempenho e os resultados alcançados). Segundo este modelo, a satisfação profissional será promovida pela

motivação que decorre do desempenho de uma determinada tarefa e perante resultados positivos. Esta linha conceptual pressupõe uma visão holística dos fatores individuais, profissionais e sociais que podem contribuir para a satisfação profissional, considerando a sua influência no desempenho dos professores, na sua motivação e no seu bem-estar (Moreira et al. 2014; Pedro, 2011). Vários estudos demonstraram que fatores psicossociais, incluindo relações de apoio entre colegas, uma cultura escolar de confiança, respeito e abertura, são fatores determinantes na satisfação no trabalho (Klassen & Anderson, 2009, Moore et al., 2012).

De uma forma geral, a sociedade beneficia do facto de as pessoas se sentirem satisfeitas com o seu trabalho, pois maior satisfação no trabalho contribui para maior satisfação na vida (Judge & Hulin, 1993), objetivo que é comum aos seres humanos. Barros et al. (1991) constataram que os professores com maior satisfação no trabalho se demonstravam significativamente mais satisfeitos com a vida em geral e que a satisfação profissional dos professores parece estar mais relacionada com fatores afetivos e humanos, enquanto a insatisfação está associada com as políticas educativas e os procedimentos organizacionais. Sims (2018), através de uma análise realizada ao inquérito TALIS realizado em 2013, com dados de 35 países, encontrou uma correlação positiva quer da disciplina dos alunos, quer da colaboração entre professores com a satisfação profissional em todos os países envolvidos no estudo.

A evidência empírica tem salientado que a satisfação profissional dos professores é fundamental para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, pela sua influência na saúde física e mental dos professores e no seu desempenho profissional e pelo contributo para uma menor suscetibilidade ao stress e ao *burnout* (Kyriacou & Sutcliffe, 1977; Skaalvik & Skaalvik, 2011b). Os vários estudos realizados permitiram ainda identificar múltiplos fatores que afetam o desempenho académico dos alunos, sendo a satisfação dos professores um dos determinantes, quer para esta performance (Singh & Rihal, 2023), como para o bem-estar dos alunos (Collie et al., 2012; Spilt et al., 2011). Estudos sobre a satisfação profissional dos professores (Feng, 2007; Glaveli et al., 2023) assumem grande importância, pois permitem, face às mudanças nas políticas ligadas ao ensino e à avaliação do trabalho docente, aferir os níveis atuais de satisfação com o trabalho dos professores. Assim, Anaya e Lopes (2014) defendem que uma sociedade desenvolvida deve ambicionar ter professores satisfeitos com o trabalho, uma vez que os benefícios desta satisfação, quer a nível individual, quer a nível

organizacional, tendem a refletir-se na qualidade de educação proporcionada aos alunos, com impacto na reputação das instituições educativas e na sociedade em geral.

Apesar do impacto do trabalho dos professores nos resultados dos alunos ser amplamente reconhecido, a preocupação em saber se os professores estão satisfeitos com o seu ambiente de trabalho é muitas vezes ignorada (Bascia & Rottmann, 2011; Liang & Akiba, 2017). A investigação tem demonstrado que a satisfação no trabalho tem impacto no bem-estar dos professores e na menor suscetibilidade ao *burnout* (Kyriacou & Sutcliffe, 1977; Skaalvik & Skaalvik, 2011a). Há evidências de que os alunos de professores satisfeitos com o trabalho também se sentem melhor (Collie et al., 2012; Spilt et al., 2011). Acresce que, professores satisfeitos proporcionam elevada qualidade instrucional e melhor apoio à aprendizagem dos seus alunos (Klusmann et al., 2008; Kunter et al., 2013), demonstram forte compromisso com o trabalho e são menos propensos a abandonar a profissão (Blömeke et al., 2017; Klassen & Chiu, 2011).

A satisfação profissional é associada a estados emocionais positivos e sentimentos positivos perante o trabalho, com conseqüente dedicação ao trabalho, atitudes positivas perante o contexto de trabalho e as experiências nele vividas (Fonseca, 2014; Pedro, 2011). A satisfação no trabalho pode afetar a saúde física e mental do indivíduo, as suas atitudes perante a vida, em relação a si e à família e até a sua longevidade (Locke, 1976). Estudos de Prick (1989) e Pinto et al. (2003) com professores de países europeus (e.g., Países Baixos, Portugal), concluíram que os professores portugueses apresentavam o mais baixo índice de satisfação profissional. Outros estudos realizados em Portugal têm confirmado a persistência de sentimentos de desconforto e mal-estar profissional nos professores portugueses (Jesus, 2005; Pedro & Peixoto, 2006; Seco, 2000).

A investigação tem identificado algumas variáveis sociodemográficas que exercem uma influência significativa na satisfação profissional dos professores. No que diz respeito à profissão docente, alguma investigação aponta para um maior nível de satisfação no trabalho nas mulheres do que os homens (Watson et al., 1991). Professores com mais tempo de serviço mostram maior satisfação com o seu papel profissional do que colegas menos experientes (Akhtar, 2012; Sari, 2004). Entre as características pessoais dos professores, a autoeficácia é a que apresenta efeitos mais significativos na satisfação no trabalho (You et al., 2017). Arnold et al. (1997) e Muller et al. (1999) encontraram níveis mais elevados de satisfação profissional em professores das zonas urbanas, quando comparados com os seus colegas a trabalhar em contextos rurais. Segundo Toropova (2021) as mulheres, os professores com maiores

oportunidades de desenvolvimento profissional e os professores mais eficazes, apresentam níveis mais elevados de satisfação profissional. Além disso, a relação entre o grau de cooperação entre professores e a satisfação profissional era mais forte para os professores do sexo masculino, enquanto o comportamento dos alunos era mais importante para a satisfação profissional dos professores com crenças de autoeficácia mais baixas. Segundo Ingersoll (2001, 2017) o abandono da carreira acontece com mais frequência nos primeiros 5 anos de carreira. Esta percepção não é consensual na investigação, pois o estudo de Crossman e Harris (2006) realizado com professores ingleses identificou um padrão curvilíneo entre o tempo de serviço dos professores e a satisfação profissional, sendo que os docentes em fase intermédia da carreira revelaram os mais baixos níveis de satisfação no trabalho.

Os resultados do inquérito internacional sobre ensino e aprendizagem (OCDE 2020), apontam para a satisfação no trabalho de 92% dos professores portugueses (em linha com a média da OCDE, 90%), o que poderá sugerir que, apesar de sujeitos a elevados níveis de stresse, os docentes que lecionam em Portugal se mantêm satisfeitos com o seu trabalho. Em contrapartida, o inquérito internacional sobre ensino e aprendizagem (OCDE 2020) revela que apenas 9% dos professores estão satisfeitos com o seu salário, enquanto a média da OCDE é de 29%. Impõe-se então compreender que outros fatores contribuem para a satisfação profissional. Mayo e Martinez (2016) identificam a confluência de três esferas na compreensão da satisfação profissional: afetiva, atitudinal e cognitiva. Por outras palavras, a avaliação percetiva de como a vida profissional desperta emoções positivas ou negativas, conduz a uma atitude igualmente positiva ou negativa no local de trabalho. Nos últimos anos, tem existido um crescente interesse pelo estudo da satisfação dos professores, um pouco por todo o mundo (Buluç et al., 2015, Buric et al., 2020, Glaveli et al., 2023; Skaalvic & Skaalvic, 2021; Zakariya, 2020), sendo esta uma área que carece de mais estudos em Portugal.

2. Objetivos do estudo

Apesar do crescente interesse a nível internacional pela investigação relacionada com cada uma das variáveis apresentadas (autoeficácia, stresse e satisfação profissional), reconhecidas pelo impacto que têm na prática profissional dos professores, ainda são escassos os estudos que analisam a relação entre estas três variáveis e a influência dos fatores sociodemográficos e profissionais na relação entre elas.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a relação entre autoeficácia, stresse e satisfação profissional dos professores portugueses. Neste sentido, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Caracterizar (a) os níveis e fontes de stresse profissional, (b) a perceção de autoeficácia e (c) a satisfação no trabalho dos professores;
- 2) Analisar as correlações entre o stresse, a autoeficácia e a satisfação profissional dos professores;
- 3) Verificar se existem diferenças nos níveis de stresse, autoeficácia e satisfação profissional dos professores, tendo em conta diferentes variáveis sociodemográficas (e.g., género) e profissionais (e.g., número de anos deslocado por colocação);
- 4) Explorar se o stresse percebido, a autoeficácia e as variáveis sociodemográficas e profissionais são preditores de satisfação profissional.

3. Metodologia

Este é um estudo com *design* transversal, de natureza quantitativa (Coutinho, 2013).

3.1. Participantes

A amostra é constituída por 922 professores em exercício de funções em Portugal, do 1º ciclo ao ensino secundário. A maioria dos participantes, 83.5% ($n = 771$), é do género feminino e 16.3% ($n = 150$) do género masculino. As idades dos participantes estão compreendidas entre os 24 e os 68 anos ($M = 49.34$; $DP = 7.99$). Quanto ao estado civil, a maioria ($n = 611$; 66.3%) é casada ou vive em união de facto. A maior parte dos participantes reside em Portugal Continental ($n = 595$, 64.5%), seguindo-se os residentes na Região Autónoma da Madeira ($n = 280$, 30.3%) e na Região Autónoma dos Açores ($n = 47$, 5.1%). Em relação às habilitações literárias, a maioria dos participantes tem uma licenciatura pré-Bolonha ($n = 556$, 60.3%) e 30.0% ($n = 277$) refere ter um mestrado (cf. Tabela 1).

Tabela 1*Características Sociodemográficas da Amostra*

	<i>n</i>	%
Sexo		
Feminino	771	83.5
Masculino	150	16.3
Outro	1	0.1
Idade		
21-30	25	2.7
31-40	75	8.1
41-50	418	45.3
51-60	329	35.7
61-70	75	8.1
Estado Civil		
Solteiro	165	17.9
Casado/União de facto	611	66.3
Divorciado/Separado	136	14.8
Viúvo	10	1.1
Residência		
Portugal Continental	595	64.5
Região Autónoma da Madeira	280	30.3
Região Autónoma dos Açores	47	5.1
Habilitações Literárias		
Bacharelato	11	1.2
Licenciatura Pré-Bolonha	556	60.3
Licenciatura Pós-Bolonha	38	4.2
Mestrado	277	30.0
Doutoramento	24	2.6
Outras	16	1.7

Conforme consta da Tabela 2, no ano letivo atual (2023-2024), 190 professores (20.6%) estão deslocados da sua residência habitual por colocação. Relativamente ao nível de ensino, a maioria dos professores leciona no 1º ciclo ($n = 325$, 35.2%), seguindo-se 24.9% ($n = 230$) no 3º ciclo, 21.0% ($n = 194$) no ensino secundário e 18.8% ($n = 173$) no 2º ciclo.

Tabela 2*Caraterísticas Profissionais da Amostra*

	<i>n</i>	%
Deslocado por colocação		
Sim	190	20.6
Não	732	79.4
Nível de ensino que leciona		
1ºciclo	325	35.2
2ºciclo	173	18.8
3ºciclo	230	24.9
Secundário	194	21.0
Tempo de serviço em anos		
0-3	33	3.6
4-6	28	3.0
7-25	474	51.4
26-35	282	30.6
> 36	105	11.4
Vínculo estabelecimento onde leciona		
Contratado	134	14.5
Vínculo	719	78.0
Substituição	10	1.1
Outro	59	6.4
Natureza estabelecimento onde leciona		
Público	872	94.6
Privado	50	5.4
Nº de escolas ao longo da carreira		
1-5	324	35.1
6-10	314	34.1
11-15	137	14.9
16-20	78	8.5
21-25	30	3.3
26-30	16	1.7
31-35	5	0.5
Missing	18	2.0
Nº de anos letivos deslocado por colocação		
0	348	37.7
1-5	266	28.9
6-10	99	10.7
11-15	60	6.5
16-20	54	5.9
21-25	39	4.2
26-30	13	1.4
31-35	4	0.4
Missing	39	4.2

Quanto ao tempo de serviço, a média de anos de serviço é 23.45 ($DP = 9.61$), com professores em início de carreira (zero anos de serviço) até aos 47 anos de serviço. A categorização do tempo de serviço em cinco níveis foi realizada com base na proposta de

Huberman (1989) para o ciclo de carreira dos professores, amplamente utilizada como referência em estudos relacionados com esta temática. A maior parte dos professores encontra-se numa fase intermédia da carreira, entre os 7 e os 25 anos de serviço ($n = 474$, 51.4%), seguindo-se os professores em fases finais da carreira, entre os 26 e os 35 ($n = 282$, 30.6%) e com mais de 36 anos de carreira ($n = 105$, 11.4%).

A maior parte dos professores ($n = 872$, 94.6%) leciona no ensino público, sendo que 35.1% ($n = 324$) lecionou em uma a cinco escolas durante a carreira e 34.1% ($n = 314$) lecionou em seis a 10 escolas ($M = 9.40$, $DP = 8.94$). Trezentos e quarenta e oito participantes (37.7%) nunca estiveram deslocados da sua residência por colocação e 266 (28.9%) estiveram deslocados entre 1 a 5 anos. No total dos participantes, a média de anos em que estiveram deslocados da residência foi de 5.50 ($DP = 0.14$) (cf. Tabela 2) .

3.2. Instrumentos

3.2.1. *Questionário de Dados Sociodemográficos e Profissionais*

Este questionário foi elaborado tendo em conta os objetivos específicos do presente estudo. Assim, permitiu a recolha de informações de cariz sociodemográfico (e.g., género, idade, habilitações académicas, estado civil, coabitação com o agregado familiar, colocação, zona de residência) e de caracterização profissional (e.g., tempo de serviço, tempo de serviço na escola atual, tipo de vínculo, nível de ensino, natureza do estabelecimento de ensino de colocação, número de anos como professor/a deslocado).

Previamente à recolha da amostra, foi solicitado a um grupo de cinco docentes de vários níveis de ensino que respondessem ao questionário e, através de um exercício de reflexão falada foi-lhes solicitada a sua opinião sobre a sua extensão, clareza das questões e compreensão geral do questionário. Verificou-se que todas as questões eram claras e de fácil compreensão para os respondentes, pelo que não foram efetuadas alterações no questionário a utilizar, sendo assim incluído no protocolo final.

3.2.2. Escala de Satisfação com o Emprego para Professores (*ESEP; Versão original OCDE- Teaching And Learning International Survey (TALIS, 2013); tradução portuguesa por Teixeira, Major, & Portugal, 2023*).

A *Teacher Job Satisfaction Scale* faz parte do questionário a responder pelos professores integrado no inquérito *Teaching And Learning International Survey (TALIS)*, realizado pela OCDE em 2013 (e que incluiu uma amostra de Portugal).

A *Teacher Job Satisfaction Scale*, traduzida para português como Escala de Satisfação com o Emprego para Professores, é composta por 10 itens que se encontram distribuídos por duas escalas, cada uma com cinco itens: a Satisfação com o Ambiente de Trabalho (e.g., Gosto de trabalhar nesta escola) e a Satisfação com a Profissão (e.g., Se pudesse decidir novamente, continuaria a escolher trabalhar como professor/a). Os itens 9 (escala de Satisfação com o Ambiente de Trabalho) e 8 (escala de Satisfação com a Profissão) foram eliminados da versão original por não apresentarem adequada consistência interna, contudo, no estudo original, é referida a possibilidade de realizar a análise destes itens separadamente para fins descritivos. Neste estudo foram mantidos ambos os itens no protocolo, apenas para análise descritiva, não sendo incluídos nas subescalas. Os itens são cotados numa escala de Likert de 4 pontos, sendo 1 (“*Discordo fortemente*”), 2 (“*Discordo*”), 3 (“*Concordo*”) e 4 (“*Concordo fortemente*”). Os itens 3, 4 e 6 são invertidos.

Num primeiro momento, os 10 itens, as instruções e a respetiva escala de cotação foram traduzidas para português pelos três elementos da equipa de investigação (mestranda e orientadoras) de forma independente. Num segundo momento, as três traduções foram analisadas e discutidas para se chegar a uma versão final consensual da versão portuguesa. Uma vez obtida a versão portuguesa, esta foi alvo de um processo de retroversão, realizado por uma docente de Inglês e tradutora certificada, que não tinha contactado previamente com a versão original da escala. Neste processo foi tida em atenção a necessidade de tradução sem perdas semânticas, tendo-se verificado apenas um ou outro desfasamento, resultante do facto de a tradutora utilizar o inglês britânico, bem como das particularidades da língua portuguesa, embora seja mantido o sentido dos itens.

Na versão original (TALIS), relativamente à amostra de professores portugueses, foram obtidos coeficientes alfa de Cronbach de .76 e .86, respetivamente, para as escalas de Satisfação com o Ambiente de Trabalho e Satisfação com a Profissão. No presente estudo os valores do

coeficiente alfa de Cronbach foram de .76 para a Satisfação com o Ambiente de Trabalho e de .83 para a Satisfação com a Profissão.

3.2.3. Escala de Autoeficácia Interpessoal para Professores (EAIP; Versão original de Brouwers & Tomic, 2001; Adaptação portuguesa por Costa & Moura, 2016).

A *Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale* (Brouwers & Tomic, 2001), traduzida para português como Escala de Autoeficácia Interpessoal para Professores (EAIP; Costa & Moura, 2016) é uma escala constituída por 24 itens que pretendem avaliar a autoeficácia e a confiança que os professores têm nas suas próprias capacidades em três atividades interpessoais no contexto escolar: a) gestão da turma e do comportamento dos alunos na sala de aula, b) obtenção de apoio por parte dos colegas e c) obtenção de apoio por parte dos superiores. Um dos itens (item 10) foi excluído quer da versão original, quer da versão portuguesa, por não apresentar qualidades psicométricas adequadas, sendo que escala total ficou com 23 itens.

Cada um dos 23 itens é cotado numa escala tipo Likert, com seis alternativas de resposta, desde 1 “*Discordo Totalmente*” a 6 “*Concordo Totalmente*”. Estes 23 itens distribuem-se por três escalas: Perceção de Autoeficácia na Gestão da Turma (13 itens; e.g., Eu consigo comunicar com os alunos mais problemáticos), Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Colegas (cinco itens; e.g., Eu sou capaz de abordar os meus colegas se precisar de falar sobre problemas no trabalho) e Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores (cinco itens; e.g., Eu estou confiante que, se necessário, eu consigo que os membros da Direção Executiva me ajudem). Os itens da escala de Perceção de Autoeficácia na Gestão da Turma foram desenvolvidos por Emmer e Hickman (1991) e pretendem medir a autoeficácia que os professores têm na gestão do comportamento dos seus alunos na sala de aula, não estando diretamente ligados à aprendizagem dos alunos. Os itens das restantes duas dimensões: Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Colegas e Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores, foram desenvolvidos por Brouwers (2000) e pretendem avaliar a confiança que os professores têm nas suas próprias capacidades para terem apoio por parte dos colegas e da direção quando necessitam.

A versão portuguesa da Escala de Autoeficácia Interpessoal para Professores (EAIP; Costa & Moura, 2016) demonstrou adequadas propriedades psicométricas. A consistência interna foi avaliada através do coeficiente alfa de Cronbach para as três dimensões, cujos valores são: Perceção de Autoeficácia na Gestão da Turma .91; Perceção de Autoeficácia em

Obter Apoio por Parte dos Colegas .92 e, dimensão Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores .93. No presente estudo obteve-se um coeficiente alfa de Cronbach com valores de: $\alpha = .92$ para a dimensão Perceção de Autoeficácia na Gestão da Turma, $\alpha = .94$ para a dimensão Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Colegas, e $\alpha = .94$ para a dimensão Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores.

3.2.4. Questionário de Stress nos Professores: Ensino Básico e Secundário (*QSPEBS*; versão original de Kyriacou & Sutcliffe (1978); Adaptação portuguesa por Gomes et al. (2006, 2010).

Este questionário foi adaptado para os professores portugueses por Gomes e colaboradores (Gomes et al., 2010; Gomes et al., 2006), com base nos trabalhos realizados por Cruz e Freitas (1988 citados por Gomes et al., 2006), Cruz e Mesquita (1988) e Kyriacou e Sutcliffe (1978b), e pretende avaliar o nível global de stresse e as fontes de stresse nos professores do ensino básico e secundário. O QSPEBS é constituído por duas partes: a primeira inclui uma questão que avalia o nível global de stresse dos professores, numa escala de Likert de cinco níveis: 0 = *Nenhum Stresse*; 1 = *Pouco Stresse*; 2 = *Moderado Stresse*; 3 = *Bastante Stresse*; 4 = *Elevado Stresse*; a segunda parte é constituída por 27 itens que correspondem a diversas fontes de stresse que os docentes podem enfrentar. Estes itens são respondidos na mesma escala Likert de cinco pontos. Os 27 itens agrupam-se em seis fatores: a) Comportamentos Inadequados/Indisciplina dos Alunos (cinco itens), referentes ao stresse dos professores relacionado com os problemas de comportamento dos alunos e com as dificuldades em gerir a indisciplina na sala de aula (e.g., Mau comportamento contínuo de alguns alunos); b) Pressões de Tempo/Excesso de Trabalho (quatro itens), que diz respeito ao stresse dos professores relacionado com os impedimentos de tempo para a preparação adequada das aulas e cumprimento dos planos curriculares bem como o stresse relacionado com os problemas associados ao excesso de trabalho decorrente das obrigações profissionais (e.g., Ritmo demasiado rápido do período letivo); c) Diferentes Capacidades e Motivações dos Alunos (quatro itens), o stresse dos professores relacionado com o ensino de alunos com níveis de aprendizagem distintos bem como o stresse relacionado com as dificuldades em motivar alguns alunos para a aprendizagem (e.g., Disparidade nas capacidades dos alunos); d) Carreira Docente (quatro itens), que se refere ao stresse dos professores relacionado com vários aspetos da carreira profissional (e.g., Carreira mal estruturada); e) Trabalho Burocrático/Administrativo (cinco itens), referente ao stresse dos professores relacionado com as obrigações burocráticas e de carácter administrativo ligadas à atividade profissional (e.g.,

Demasiado trabalho burocrático); e f) Políticas Disciplinares Inadequadas (cinco itens), referente ao stress dos professores relacionado com as políticas disciplinares, bem como com o pouco reconhecimento da sua autoridade e poder (e.g., Ineficácia das sanções disciplinares existentes). Os valores totais de cada subescala são calculados por uma média ponderada obtida através da soma da pontuação dos itens de cada dimensão, dividida pelo número total de itens que a compõem. Dessa forma, os resultados de cada um dos fatores pode oscilar entre 0 e 4.

Este instrumento apresenta bons índices de consistência interna relativamente às dimensões que permite avaliar, apresentando um valor de alfa de Cronbach que varia entre .71 e .96 (Gomes et al., 2006). No presente estudo, obtiveram-se os seguintes coeficientes alfa de Cronbach por dimensão: $\alpha = .92$ (Indisciplina dos Alunos), $\alpha = .82$ (Excesso de Trabalho), $\alpha = .86$ (Capacidade/Motivação dos alunos), $\alpha = .88$ (Carreira Docente), $\alpha = .95$ (Trabalho Burocrático), $\alpha = .90$ (Políticas Disciplinares).

3.3. Procedimentos

3.3.1. Recolha de dados

Uma vez selecionadas as escalas para avaliar cada uma das variáveis (exceto a escala de Satisfação com o Emprego para Professores, traduzida pelas investigadoras, e o questionário sociodemográfico elaborado para este estudo), foi solicitada autorização aos respetivos autores para a sua utilização neste estudo. Foi elaborado um documento de consentimento informado que, juntamente com o protocolo de avaliação, foi preparado para ser aplicado *online* através de um formulário *Google Forms*. A recolha de dados iniciou-se após a aprovação do estudo pelo encarregado de proteção de dados e pela Comissão de Ética da Universidade da Madeira (parecer nº 77/ CEUMA/2023). Como critérios de inclusão na amostra considerou-se: a) ser professor no ensino básico ou secundário (do 1º ao 12º ano), b) estar profissionalmente ativo e c) trabalhar em Portugal.

A amostra foi recolhida com recurso a uma técnica de amostragem não probabilística, denominada de bola de neve (Hancock, 2011), através das redes sociais e de contatos pessoais das investigadoras. A recolha de dados foi realizada entre os meses de outubro e dezembro de 2023. Foram obtidas 922 respostas, todas válidas, uma vez que era obrigatória a resposta a todas as questões para ser possível avançar no questionário. Os participantes colaboraram de forma voluntária e anónima, sem qualquer recompensa, após a leitura introdutória dos objetivos do estudo e o assinalar do termo de consentimento informado integrado no protocolo e

elaborado de acordo com as diretrizes do código deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP, 2011). O documento de consentimento informado encontra-se no Anexo A.

3.3.2. Análises estatísticas

Para efetuar a análise de dados recorreu-se ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM, SPSS Versão 28.0). Realizaram-se análises de estatística descritiva para caracterizar a amostra e as variáveis em estudo. Para confirmar a fiabilidade dos instrumentos usados efetuou-se a análise de consistência interna através do coeficiente alfa de Cronbach. Considerando o tamanho da amostra, e com base no Teorema do Limite Central que sugere que em amostras suficientemente grandes as distribuições das médias tendem a aproximar-se de uma distribuição normal (Field, 2009), utilizamos testes paramétricos nas análises estatísticas. Assim, foram utilizadas correlações de Pearson para testar as correlações entre variáveis. Foram realizados testes *t de Student* para variáveis independentes com dois grupos (e.g., género) e ANOVA para variáveis com três ou mais grupos (e.g., nível de ensino) para a análise das diferenças de médias, com a utilização do teste de Bonferroni para comparações múltiplas. Os tamanhos do efeito para os testes *t* foram calculados utilizando o *d* de Cohen. Um tamanho de 0.2 é considerado pequeno, médio de 0.5 e grande de 0.8 (Cohen, 1988). Para as ANOVA, os tamanhos de efeito considerados (η^2) foram de 0.01 para pequeno, 0.06 para médio e 0.14 para grande (Cohen, 1988). Com base na revisão da literatura, as variáveis sociodemográficas analisadas foram o género, a idade e o estado civil, e a zona de residência enquanto as variáveis profissionais analisadas foram a deslocação de residência, a natureza do estabelecimento de ensino, o nível de ensino, o tempo de serviço na escola atual e o número de anos de deslocação da residência.

Foi igualmente analisado o poder preditivo das variáveis independentes (sociodemográficas, profissionais, stresse e autoeficácia) para explicar ambas as dimensões da Satisfação (Satisfação com o Ambiente de Trabalho e Satisfação com a Profissão), através de modelos de regressão hierárquica (MRH). Para esta análise utilizou-se a amostra total do estudo. Os modelos de predição realizaram-se em quatro passos nos quais se incluíram: variáveis sociodemográficas selecionadas a partir das ANOVAS e testes *t de Student* (passo 1), variáveis profissionais selecionadas a partir dos resultados destas comparações de médias de grupos (passo 2), EAIP (passo 3) e QSPEBS, (passo 4). Na regressão final, testadas as correlações, e considerando a necessidade de parcimónia, apenas foram incluídas nos modelos as variáveis estatisticamente correlacionadas e com relevância teórica em cada um dos passos

dos respectivos modelos de regressão, retirando-se todas as outras sem significância da regressão. Relativamente às variáveis sociodemográficas e profissionais não dicotómicas, constituíram-se novas variáveis com base na análise das diferenças de médias. Assim, formaram-se dois grupos para a zona de residência e dois grupos para o número de anos deslocado da residência por colocação.

4. Resultados

4.1. Níveis e fontes de stresse profissional, perceção de autoeficácia e satisfação no trabalho

Na resposta à questão sobre o nível de stresse geral que sente relativamente ao exercício da sua atividade profissional, verifica-se que 52.9% ($n = 488$, com respostas cotadas com 3 e 4) dos participantes percecionam níveis elevados a muito elevados de stresse e 34.6% ($n = 319$, com respostas cotadas com 2) reportam níveis de stresse moderados. De acordo com os dados normativos do QSPEBS (Gomes, 2010), valores médios de 0 a 1 indiciam níveis baixos de stresse, valores médios >1 até 3, indicam níveis moderados de stresse, e valores entre >3 e 4 referem-se a níveis elevados de stresse. Conforme consta da Tabela 3, as maiores fontes de stresse profissional estão associadas ao Trabalho Burocrático ($M = 3.13$, $DP = 0.92$), com 67.1% dos professores ($n = 712$) a selecionarem níveis máximos da escala (3- *Bastante* e 4- *Elevado*), sendo esta a única escala com média superior a 3 valores. A segunda fonte de stresse mais reportada foi a Carreira Docente ($M = 2.95$, $DP = 0.97$), com 72.7% dos participantes ($n = 669$) a selecionarem os níveis máximos da escala. A terceira maior fonte de stresse foi o Excesso de Trabalho ($M = 2.82$, $DP = 0.86$), com 61.2% ($n = 649$) de respostas nos níveis máximos. A Capacidade e Motivação dos Alunos foi a dimensão com menor nível de stresse relatado ($M = 2.36$, $DP = 0.89$).

Relativamente à perceção de autoeficácia (EAID), os resultados revelam que, para as três dimensões, se obtiveram médias superiores a 4 (numa escala de 1 a 6). A dimensão com a média mais elevada foi a Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Colegas, com média de 4.74 ($DP = 1.16$), seguindo-se a Perceção de Autoeficácia na Gestão da Turma com média de 4.46 ($DP = 0.98$) e a Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores, com média de 4.40 ($DP = 1.35$).

Quanto à satisfação profissional (cotada numa escala de 1 a 4), as médias das subescalas situam-se ambas entre 2 e 3 com a Escala de Satisfação com o Ambiente de Trabalho a apresentar a média mais elevada ($M = 2.93$; $DP = 0.71$). No entanto, ainda relativamente à satisfação profissional, em que pontuações de 1 e 2 na escala de cotação correspondem à discordância e valores de 3 e 4 correspondem à concordância com as afirmações, é importante salientar que cerca de 87% ($n = 801$) dos professores discordam ou discordam totalmente que a profissão de professor é valorizada pela sociedade. Ainda assim, apesar de 65.1% ($n = 600$) dos professores afirmarem que gostariam de mudar para outra escola, 75% ($n = 691$) recomendariam a sua escola como um bom local para trabalhar. Destaca-se, também, o elevado número ($n = 605$, 65.6%) de professores que afirma estar arrependido por ter escolhido a profissão. Apesar disto, 67.4% dos participantes ($n = 600$) afirma que, no geral, está satisfeito com o seu emprego.

Tabela 3

Estatísticas Descritivas dos Níveis de Stresse Percebido, Perceção de Autoeficácia e Satisfação no Trabalho

	min. – max.	<i>M</i>	<i>DP</i>
Stresse (QSPEBS)			
Stresse Geral	0-4	2.54	0.91
Indisciplina dos Alunos	0-4	2.58	0.95
Excesso de Trabalho	0-4	2.82	0.86
Capacidade/Motivação dos Alunos	0-4	2.36	0.89
Carreira Docente	0-4	2.95	0.97
Trabalho Burocrático	0-4	3.13	0.92
Políticas Disciplinares	0-4	2.54	0.93
Autoeficácia (EAID)			
Eficácia na Gestão da Turma	1-6	4.46	0.98
Eficácia em Obter Apoio por Parte dos Colegas	1-6	4.74	1.16
Eficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores	1-6	4.30	1.35
Satisfação Profissional (ESEP)			
Satisfação com a Profissão	1-4	2.55	0.83
Satisfação com o Ambiente de Trabalho	1-4	2.93	0.71

4.2. Relação entre stresse percebido, autoeficácia e satisfação profissional

Conforme se pode verificar na Tabela 4, de uma forma geral, obtiveram-se correlações estatisticamente significativas, de fracas a elevadas, entre as variáveis analisadas. Destaca-se que apenas três correlações não alcançaram o limiar da significância estatística.

A dimensão da satisfação com a profissão apresentou correlações negativas moderadas com todas as dimensões do questionário de stresse (QSPEBS), indicando que quanto menor a Satisfação com a Profissão, maior a percepção de stresse nas suas diferentes dimensões (de $r = -.32$, a $-.44$). Assim, as dimensões de Stresse por Excesso de Trabalho ($r = -.42, p < .001$), Stresse com a Carreira Docente ($r = -.44, p < .001$) e Stresse com as Políticas Disciplinares ($r = -.41, p < .001$) correlacionam-se de forma significativa e negativa com a escala da Satisfação com a Profissão (cf. Tabela 3). A Satisfação com o Ambiente de Trabalho também apresentou correlações negativas com as diferentes dimensões de stresse (QSPEBS), sendo que a magnitude destas correlações variou entre fraca a moderada. As dimensões Excesso de Trabalho ($r = -.34, p < .001$), Stresse com as Políticas Disciplinares ($r = -.33, p < .001$) e Stresse com a Carreira Docente ($r = -.32, p < .001$) obtiveram as correlações mais elevadas com a Satisfação com o Ambiente de Trabalho.

Quanto à percepção de autoeficácia (EAIP), a escala de Eficácia na Gestão da Turma apresenta correlações negativas fracas estatisticamente significativas com as diferentes dimensões do questionário de stresse (QSPEBS), exceto com a Carreira Docente ($r = -.04, p = .29$) e com o Trabalho Burocrático ($r = -.04, p = .21$). No entanto, apresenta correlações positivas, ainda que de magnitude fraca, com a Satisfação com a Profissão ($r = .17, p < .001$) e a Satisfação com o Ambiente de Trabalho ($r = .28, p < .001$). A Eficácia na Obtenção de Apoio por Parte dos Colegas apresenta correlações da mesma magnitude com o Stresse e com a Satisfação. Contudo, ainda que com uma força de relação fraca, esta dimensão da autoeficácia, também apresenta uma correlação negativa com o Stresse da Carreira Docente ($r = -.08, p < .05$). Além disso, a correlação entre esta dimensão da Autoeficácia com a Satisfação com o Ambiente de Trabalho é moderada ($r = .39, p < .001$). No que se refere à percepção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores, os resultados são da mesma magnitude que as outras dimensões de autoeficácia avaliadas, salientando-se, no entanto, as correlações positivas (moderada e forte) entre esta dimensão e as dimensões da Satisfação Profissional ($r = .32, p < .001$) e da Satisfação com o Ambiente de Trabalho ($r = .53, p < .001$).

Tabela 4

Correlações entre Stresse, Perceção de Autoeficácia e Satisfação Profissional (N = 922)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Indisciplina dos Alunos	-										
2.Excesso de Trabalho	.61**	-									
3.Capacidade/Motivação alunos	.68**	.64**	-								
4.Carreira Docente	.49**	.67**	.51**	-							
5.Trabalho Burocrático	.48**	.79**	.49**	.62**	-						
6.Políticas Disciplinares	.73**	.66**	.59**	.59**	.58**	-					
7.Satisfação Profissão	-.36**	-.42**	-.32**	-.44**	-.37**	-.41**	-				
8.Satisfação Ambiente Trabalho	-.29**	-.34**	-.22**	-.32**	-.31**	-.33**	.53**	-			
9.Eficácia Gestão Turma	-.22**	-.11**	-.14**	-.04	-.04	-.13**	.17**	.28**	-		
10.Eficácia Apoio Colegas	-.10**	-.11**	-.09**	-.08*	-.05	-.11**	.25**	.39**	.67**	-	
11.Eficácia Apoio Superiores	-.18**	-.19**	-.10**	-.18**	-.17**	-.21**	.32**	.53**	.61**	.70**	-

Nota. 1-6 = Escalas do QSPEBS; 7-8 = Escalas da ESEP; 9-11 = Escalas da EAIP

* $p < .05$. ** $p < .001$.

4.3. Diferenças no stresse, autoeficácia e satisfação profissional em função das variáveis sociodemográficas e profissionais

4.3.1. Variáveis sociodemográficas

Relativamente à **variável género**, tal como se pode observar na Tabela 5, verificou-se uma tendência para as mulheres apresentarem níveis superiores de stresse comparativamente aos homens. No entanto, apenas na escala Excesso de Trabalho a diferença alcançou o limiar de significância estatística, $t(919) = 2.79$, $p = .006$, $d = .27$, com uma magnitude do efeito pequena, com as professoras a mencionarem níveis mais elevados de stresse associado ao excesso de trabalho ($M = 2.86$; $DP = 0.84$) comparativamente aos professores ($M = 2.63$; $DP = 0.65$).

Quanto à satisfação profissional dos professores, encontrou-se na escala de Satisfação com a Profissão uma diferença estatisticamente significativa, $t(919) = 2.02$, $p = .044$, $d = .18$, com as mulheres a apresentarem maior satisfação ($M = 2.58$, $DP = 0.82$) que os homens ($M =$

2.43, $DP = 0.83$). Já na escala Satisfação com o Ambiente de Trabalho os valores médios entre mulheres ($M = 2.93$, $DP = 0.72$) e homens ($M = 2.92$, $DP = 0.69$) estão muito próximos.

No que diz respeito à autoeficácia, denota-se uma tendência para os homens se percecionarem como mais autoeficazes do que as mulheres, com uma diferença estatisticamente significativa na escala de Autoeficácia na Gestão da Turma, $t(919) = -5.21$, $p < .001$, $d = .44$, com o género masculino a apresentar uma média mais elevada ($M = 4.80$, $DP = 0.87$) em comparação com o género feminino ($M = 4.39$, $DP = 0.99$), sendo o tamanho do efeito pequeno. Também na escala de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores se verificou uma diferença estatisticamente significativa, $t(919) = -2.99$, $p = .003$, $d = 0.27$, com os homens ($M = 4.60$, $DP = 1.24$) a reportarem maior autoeficácia do que as mulheres ($M = 4.24$, $DP = 1.37$). O tamanho de efeito é pequeno.

Tabela 5

*Comparação de Médias de Stresse Profissional, Autoeficácia e Satisfação Profissional:
Variável Género*

	Feminino		Masculino		$t(919)$	p	d
	M	DP	M	DP			
Stresse							
Geral	2.57	0.89	2.40	1.02	2.05	.062	0.18
Indisciplina	2.60	0.94	2.50	1.02	1.20	.229	0.11
Exc.Trabalho	2.86	0.84	2.63	0.95	2.79**	.006	0.27
Motivação Alunos	2.38	0.88	2.28	0.97	1.16	.245	0.10
Carreira	2.97	0.95	2.88	1.04	0.99	.294	0.09
Trab. Burocrático	3.15	0.90	3.02	1.03	1.60	.111	0.14
Polít. Disciplinares	2.55	0.92	2.53	0.97	0.24	.810	0.02
Satisfação							
Profissão	2.58	0.82	2.43	0.83	2.02*	.044	0.18
Ambiente Trabalho	2.93	0.72	2.92	0.69	0.07	.941	0.01
Autoeficácia							
Gestão Turma	4.39	0.99	4.80	0.87	-5.21**	.000	0.43
Apoio Colegas	4.72	1.16	4.80	1.16	-0.76	.450	0.07
Apoio Superiores	4.24	1.37	4.60	1.24	-2.99**	.003	0.27

Nota. Geral = Stresse Geral; Indisciplina = Comportamentos Inadequados/Indisciplina dos Alunos; Exc.Trabalho = Pressões de Tempo/Excesso de Trabalho; Motivação Alunos = Diferentes Capacidades e Motivação dos Alunos; Carreira = Carreira Docente; Trab. Burocrático = Trabalho Burocrático/Administrativo; Polit. Disciplinares = Políticas Disciplinares Inadequadas; Profissão = Satisfação com a Profissão; Ambiente = Satisfação com o Ambiente de Trabalho; Gestão Turma = Perceção de Autoeficácia na Gestão da Turma; Apoio Colegas = Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Colegas; Apoio Superiores = Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores.

* $p < .05$. ** $p < .001$.

Relativamente à **variável idade** (cf. Tabela 6), constata-se que os professores do grupo até aos 44 anos apresentam níveis de stresse inferiores relacionados com a Capacidade e Motivação dos Alunos ($M = 2.26$, $DP = 0.89$) comparativamente aos seus colegas com 45 anos ou mais ($M = 2.41$, $DP = 0.89$), com uma diferença estatisticamente significativa, $t(920) = -2.28$, $p = .023$, $d = .16$, e uma magnitude do efeito pequena. Relativamente à dimensão de Políticas Disciplinares, a diferença entre os grupos foi também significativa, $t(920) = -2.38$, $p = .018$, $d = .17$, com os professores mais novos ($M = 2.44$, $DP = 0.93$) a apresentarem níveis mais baixos de stresse do que os colegas mais velhos ($M = 2.59$, $DP = 0.93$). A magnitude do efeito é novamente pequena. Nas escalas referentes ao stress associado à Carreira ($M = 2.95$) e ao Excesso de Trabalho ($M = 2.82$), os dois grupos obtiveram exatamente as mesmas médias. No que diz respeito à satisfação profissional e à autoeficácia, apesar das diferenças não serem estatisticamente significativas, existe uma tendência para os professores mais jovens (com idades até aos 44 anos) apresentarem resultados ligeiramente mais elevados que os seus colegas mais velhos.

Tabela 6

Comparação de Médias de Stresse Profissional, Autoeficácia e Satisfação Profissional: Variável Idade

	< 45 anos		≥ 45 anos		$t(920)$	p	d
	M	DP	M	DP			
Stresse							
Geral	2.61	0.87	2.51	0.93	1.52	.129	0.11
Indisciplina	2.50	0.94	2.63	0.95	-1.93	.054	0.14
Exc.Trabalho	2.82	0.81	2.82	0.89	-.006	.995	0.00
Motivação Alunos	2.26	0.89	2.41	0.89	-2.28	.023*	0.16
Carreira	2.95	0.95	2.95	0.98	-0.00	.997	0.00
Trab. Burocrático	3.12	0.87	3.13	0.94	-0.17	.862	0.01
Polít. Disciplinares	2.44	0.93	2.59	0.93	-2.38	.018*	0.17
Satisfação							
Profissão	2.57	0.84	2.54	0.82	0.45	.652	0.03
Ambiente Trabalho	2.95	0.68	2.91	0.73	0.81	.419	0.06
Autoeficácia							
Gestão Turma	4.52	0.88	4.43	1.03	1.23	.219	0.09
Apoio Colegas	4.80	1.12	4.71	1.18	1.15	.250	0.08
Apoio Superiores	4.32	1.27	4.29	1.39	0.33	.740	0.02

Nota. Geral = Stresse Geral; Indisciplina = Comportamentos Inadequados/Indisciplina dos Alunos; Exc.Trabalho = Pressões de Tempo/Excesso de Trabalho; Motivação Alunos = Diferentes Capacidades e Motivação dos Alunos; Carreira = Carreira Docente; Trab. Burocrático = Trabalho Burocrático/Administrativo; Polit. Disciplinares = Políticas Disciplinares Inadequadas; Profissão = Satisfação com a Profissão; Ambiente = Satisfação com o Ambiente de Trabalho; Gestão Turma = Perceção de Autoeficácia na Gestão da Turma; Apoio Colegas = Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Colegas; Apoio Superiores = Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores.

* $p < .05$.

Relativamente à **variável estado civil**, atendendo ao número reduzido de professores viúvos na amostra ($n = 10$) optou-se por realizar a análise excluindo-os. Verificou-se que os professores solteiros apresentam valores inferiores de stresse comparativamente aos professores casados e divorciados em todas as suas dimensões do QSPEBS. No entanto, essa diferença apenas alcançou a significância estatística em algumas escalas. O teste de comparações múltiplas de Bonferroni permitiu identificar que na dimensão Capacidade e Motivação dos Alunos, $F(3, 908) = 3.59, p = .013, \eta^2 = .01$, os professores solteiros ($M = 2.16, DP = 0.85$) reportam menor stresse que os divorciados, ($M = 2.45, DP = 0.92$) e do que os casados ($M = 2.39, DP = 0.89$); na Carreira Docente $F(3, 918) = 3.21, p = .023, \eta^2 = .01$, os professores solteiros ($M = 2.80, DP = 1.06$) reportam menor stresse que os colegas divorciados ($M = 3.11, DP = 0.91$); e na subescala Trabalho Burocrático $F(3, 918) = 3.33, p = .019, \eta^2 = .01$, os professores solteiros ($M = 2.95, DP = 1.00$) apresentam menores níveis de stresse que os professores casados ($M = 3.17, DP = 0.88$). As diferenças são estatisticamente significativas, com tamanhos de efeito pequenos, conforme se pode confirmar na Tabela 7.

Tabela 7

Comparação de Médias de Stresse Profissional, Autoeficácia e Satisfação Profissional: Variável Estado Civil

	Solteiro		Casado		Divorciado		$F(gl)$	p	Post-Hoc
	M	DP	M	DP	M	DP			
Stresse									
Geral	2.44	0.90	2.55	0.90	2.63	0.93	1.22	.303	
Indisciplina	2.45	0.99	2.63	0.94	2.57	0.98	1.60	.186	
Exc. Trabalho	2.65	0.92	2.85	0.83	2.90	0.89	2.90*	.034	
Motivação alunos	2.16	0.85	2.39	0.89	2.45	0.92	3.59*	.013	S < C, D
Carreira	2.80	1.06	2.96	0.95	3.11	0.91	3.21*	.023	S < D
Trab. Burocrático	2.95	1.00	3.17	0.88	3.19	0.95	3.33*	.019	S < C
Polít. Disciplinares	2.41	0.96	2.57	0.92	2.60	0.91	1.67	.171	
Satisfação									
Profissão	2.56	0.81	2.56	0.83	2.47	0.85	1.09	.352	
Ambiente Trabalho	2.13	0.74	2.95	0.68	2.80	0.82	1.67	.171	
Autoeficácia									
Gestão Turma	4.46	0.99	4.48	0.95	4.40	1.13	0.92	.431	
Apoio Colegas	4.70	1.20	4.79	1.11	4.53	1.31	1.93	.122	
Apoio Superiores	4.24	1.35	4.34	1.34	4.19	1.43	0.62	.601	

Nota. Geral = Stresse Geral; Indisciplina = Comportamentos Inadequados/Indisciplina dos Alunos; Exc.Trabalho = Pressões de Tempo/Excesso de Trabalho; Motivação Alunos = Diferentes Capacidades e Motivação dos Alunos; Carreira = Carreira Docente; Trab. Burocrático = Trabalho Burocrático/Administrativo; Polit. Disciplinares = Políticas Disciplinares Inadequadas; Profissão = Satisfação com a Profissão; Ambiente = Satisfação com o Ambiente de Trabalho; Gestão Turma = Perceção de Autoeficácia na Gestão da Turma; Apoio Colegas = Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Colegas; Apoio Superiores = Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores. S = Solteiro; C = Casado; D = Divorciado.

* $p < .05$

O nível de stresse profissional geral oscila em função da **variável residência dos professores** (cf. Tabela 8) sendo essa diferença estatisticamente significativa entre residentes em Portugal Continental e Região Autónoma da Madeira, $F(2, 918) = 25.03, p < .001, \eta^2 = .05$. Os professores residentes em Portugal Continental, reportam níveis de stresse geral estatisticamente mais elevados ($M = 2.69, DP = 0.92$) do que os residentes na Madeira ($M = 2.24, DP = 0.81$). A magnitude do efeito é pequena.

Também foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre residentes na Madeira e em Portugal continental em todas as escalas do QSPEBS, sempre no sentido de níveis de stresse mais elevados nos professores residentes em Portugal continental, comparativamente aos residentes na Madeira. Exemplos destas diferenças são as três dimensões reportadas como as maiores fontes de stresse: Trabalho Burocrático ($F(2,918) = 21.64, p < .001, \eta^2 = .04$), Excesso de Trabalho ($F(2,918) = 24.93, p < 0.001, \eta^2 = 0.05$), e na Carreira Docente ($F(2,918) = 52.08, p < .001, \eta^2 = .10$). Na dimensão Carreira Docente existem diferenças significativas não só entre residentes em Portugal continental ($M = 3.18, DP = 0.89$) e Madeira ($M = 2.54, DP = 0.97$), mas também entre Portugal continental e Açores ($M = 2.52, DP = 1.03$).

Quanto à Satisfação com a Profissão encontramos diferenças significativas, $F(2,918) = 25.68, p < .001, \eta^2 = .05$, com os professores residentes na Madeira ($M = 2.84, DP = 0.78$) a reportarem níveis superiores aos colegas residentes em Portugal Continental ($M = 2.42, DP = 0.83$). O mesmo acontece relativamente à dimensão Satisfação com o Ambiente de Trabalho, $F(2,918) = 42.04, p < .001, \eta^2 = .08$, com os docentes da Madeira ($M = 3.23, DP = 0.57$) a relatarem níveis mais elevados que os seus colegas do continente ($M = 2.78, DP = 0.74$). Nesta última dimensão o tamanho das diferenças é médio.

Relativamente à variável autoeficácia, apenas se obteve uma diferença estatisticamente significativa na dimensão Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores, $F(2,918) = 17.80, p < 0.001, \eta^2 = .03$ sendo os docentes da Madeira mais confiantes nas sua autoeficácia em obter este apoio ($M = 4.67, DP = 1.18$) do que os seus colegas do continente ($M = 4.10, DP = 1.40$), associada a uma magnitude do efeito pequena.

Tabela 8

Comparação de Médias de Stresse Profissional, Autoeficácia e Satisfação Profissional: Variável Zona de Residência

	Portugal		R.A.		R. A.		<i>F</i> (2,919)	<i>p</i>	<i>Post-hoc</i>
	Continental		Madeira		Açores				
	M	DP	M	DP	M	DP			
Stresse									
Geral	2.69	0.92	2.24	0.81	2.43	0.90	24.92**	.000	Pt > M
Indisciplina	2.69	0.94	2.35	0.94	2.65	0.90	12.71**	.000	Pt > M
Exc. Trabalho	2.96	0.81	2.55	0.91	2.64	0.78	24.74**	.000	Pt > M
Motivação alunos	2.42	0.88	2.22	0.91	2.43	0.85	4.87**	.008	Pt > M
Carreira	3.18	0.89	2.54	0.97	2.52	1.03	51.75**	.000	Pt > M, A
Trab. Burocrático	3.27	0.86	2.85	0.99	3.04	0.85	21.41**	.000	Pt > M
Pol. Disciplinares	2.68	0.92	2.25	0.90	2.54	0.81	21.96**	.000	Pt > M
Satisfação									
Profissão	2.42	0.83	2.84	0.78	2.55	0.71	25.80**	.000	M > Pt
Ambiente	2.78	0.74	3.23	0.57	3.02	0.56	42.12**	.000	M > Pt
Trabalho									
Autoeficácia									
Gestão Turma	4.41	0.10	4.77	0.94	4.38	0.96	2.68	.069	
Apoio Colegas	4.72	1.17	4.80	1.13	4.46	1.16	1.84	.159	
Apoio Superiores	4.10	1.40	4.67	1.18	4.51	1.24	17.58**	.000	M > Pt

Nota. Geral = Stresse Geral; Indisciplina = Comportamentos Inadequados/Indisciplina dos Alunos; Exc.Trabalho = Pressões de Tempo/Excesso de Trabalho; Motivação Alunos = Diferentes Capacidades e Motivação dos Alunos; Carreira = Carreira Docente; Trab. Burocrático = Trabalho Burocrático/Administrativo; Polít. Disciplinares = Políticas Disciplinares Inadequadas; Profissão = Satisfação com a Profissão; Ambiente = Satisfação com o Ambiente de Trabalho; Gestão Turma = Perceção de Autoeficácia na Gestão da Turma; Apoio Colegas = Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Colegas; Apoio Superiores = Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores.

** $p < .01$

4.3.2. Variáveis profissionais

Relativamente à **variável deslocação da residência**, os níveis de stresse em todas as subescalas do QSPEBS são mais elevados para os professores deslocados do que para os não deslocados. As diferenças são estatisticamente significativas nas escalas de Indisciplina dos Alunos ($p = .008$), Excesso de Trabalho ($p = .029$), Motivação dos alunos ($p = .009$), Carreira Docente ($p < .001$), Trabalho Burocrático ($p = .009$), Políticas Disciplinares ($p = .012$). Os tamanhos de efeito são pequenos (de 0.18 a 0.31) (cf. Tabela 9).

Relativamente à Escala de Satisfação com o Emprego para Professores (ESEP), para ambas as escalas os professores não deslocados referem níveis superiores de satisfação relativamente aos seus colegas deslocados da residência. No entanto, é apenas na escala de Satisfação com o Ambiente de Trabalho que existe uma diferença estatisticamente significativa, $t(920) = -4.21, p < .001, d = 0.34$, com os professores que não estão deslocados da residência a apresentarem maior satisfação ($M = 2.98, DP = 0.71$) por comparação com os professores deslocados ($M = 2.73, DP = 0.71$). A magnitude do efeito é pequena. No mesmo sentido, no que concerne à autoeficácia, os valores são sempre mais elevados nos professores que não estão deslocados em relação aos professores deslocados. Todas as diferenças são estatisticamente significativas: Perceção de Autoeficácia na Gestão da Turma ($p = .020$), Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio dos Colegas, ($p = .003$), e Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio dos Superiores ($p = 0.25$). Os tamanhos de efeito são pequenos (de 0.18 a 0.24).

Tabela 9

Comparação de Médias de Stresse Profissional, Autoeficácia e Satisfação Profissional: Variável Deslocação da Residência Habitual por Colocação

	Deslocados		Não deslocados		$t(920)$	p	d
	M	DP	M	DP			
Stresse							
Geral	2.65	0.95	2.51	0.90	1.94	.053	0.16
Indisciplina	2.75	0.94	2.54	0.95	2.67**	.008	0.22
Exc.Trabalho	2.95	0.88	2.79	0.86	2.19*	.029	0.18
Motivação Alunos	2.51	0.90	2.32	0.89	2.60**	.009	0.22
Carreira	3.19	0.93	2.89	0.97	3.76**	.000	0.31
Trab Burocrático	3.29	0.88	3.09	0.93	2.63**	.009	0.21
Polít. Disciplinares	2.70	0.92	2.50	0.93	2.51*	.012	0.20
Satisfação							
Profissão	2.46	0.83	2.58	0.83	-1.87	.062	0.15
Ambiente Trabalho	2.73	0.71	2.98	0.71	-4.21**	.000	0.34
Autoeficácia							
Gestão Turma	4.30	1.01	4.50	0.97	-2.33*	.020	0.19
Apoio Colegas	4.51	1.29	4.78	1.12	-2.93**	.003	0.24
Apoio Superiores	4.09	1.39	4.35	1.34	-2.24*	.025	0.18

Nota. Geral = Stresse Geral; Indisciplina = Comportamentos Inadequados/Indisciplina dos Alunos; Exc.Trabalho = Pressões de Tempo/Excesso de Trabalho; Motivação Alunos = Diferentes Capacidades e Motivação dos Alunos; Carreira = Carreira Docente; Trab. Burocrático = Trabalho Burocrático/Administrativo; Polít. Disciplinares = Políticas Disciplinares Inadequadas; Profissão = Satisfação com a Profissão; Ambiente = Satisfação com o Ambiente de Trabalho; Gestão Turma = Perceção de Autoeficácia na Gestão da Turma; Apoio Colegas = Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Colegas; Apoio Superiores = Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores.

* $p < .05$ ** $p < .01$

Relativamente à **natureza do estabelecimento de ensino**, há uma tendência para os professores que exercem funções no ensino público se sentirem mais stressados, sendo as médias mais elevadas em todas as escalas do QSPEBS, comparando com os professores do ensino privado (cf. Tabela 10). No entanto, apenas três resultados alcançam o limiar da significância estatística: Carreira Docente, $t(920) = 2.20$, $p = .028$, $d = 0.32$; Trabalho Burocrático, $t(920) = 2.35$, $p = .019$, $d = 0.34$; e Políticas Disciplinares, $t(920) = 2.56$, $p = .011$, $d = 0.37$. O tamanho de efeito é pequeno nos três resultados.

Relativamente à Satisfação com a Profissão, $t(920) = 2.30$, $p = .021$, $d = 0.34$, os professores do ensino privado ($M = 2.82$, $DP = 0.83$) reportam maior satisfação que os seus colegas que lecionam no ensino público ($M = 2.54$, $DP = 0.83$). Na subescala Satisfação com o Ambiente de Trabalho, $t(920) = 2.60$, $p = .010$, $d = 0.38$, os professores que lecionam no ensino privado ($M = 3.18$, $DP = 0.62$) estão novamente mais satisfeitos, comparativamente aos colegas que exercem no ensino público ($M = 2.91$, $DP = 0.72$). Em ambos os casos as diferenças, associam-se a um tamanho de efeito pequeno.

Quanto à autoeficácia, os professores de estabelecimentos de ensino privados apresentam valores superiores relativamente aos professores das escolas públicas verificando-se diferenças estatisticamente significativas ao nível da Eficácia em Obter Apoio por Parte dos Colegas, $t(920) = 3.82$, $p < .001$, $d = 0.49$, Eficácia em Obter Apoio dos Superiores, $t(920) = 3.00$, $p < .001$, $d = 0.43$ e Eficácia na Gestão da Turma, $t(920) = 2.26$, $p < .027$, $d = 0.28$, sendo o a magnitude do efeito pequena ($d = 0.28-0.49$).

Tabela 10

Comparação de Médias de Stresse Profissional, Autoeficácia e Satisfação Profissional: Variável Natureza do Estabelecimento de Ensino

	Público		Privado		<i>t</i> (920)	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Stresse							
Geral							
Indisciplina	2.60	0.94	2.38	1.09	1.57	.116	0.23
Exc. Trabalho	2.83	0.86	2.70	0.86	1.01	.311	0.15
Motivação alunos	2.37	0.90	2.23	0.85	1.11	.269	0.16
Carreira	2.97	0.97	2.66	0.99	2.20*	.028	0.32
Trab. Burocrático	3.15	0.92	2.84	0.86	2.35*	.019	0.34
Polít. Disciplinares	2.56	0.92	2.22	1.00	2.56*	.011	0.37
Satisfação							
Profissão	2.54	0.83	2.82	0.83	-2.30*	.021	0.34
Ambiente Trabalho	2.91	0.72	3.18	0.62	-2.60*	.010	0.38
Autoeficácia							
Gestão Turma	4.45	0.99	4.69	0.72	-2.26*	.027	0.28
Apoio Colegas	4.71	1.17	5.21	0.86	-3.82**	.000	0.49
Apoio Superiores	4.26	1.36	4.85	1.13	-3.00**	.003	0.44

Nota. Geral = Stresse Geral; Indisciplina = Comportamentos Inadequados/Indisciplina dos Alunos; Exc.Trabalho = Pressões de Tempo/Excesso de Trabalho; Motivação Alunos = Diferentes Capacidades e Motivação dos Alunos; Carreira = Carreira Docente; Trab. Burocrático = Trabalho Burocrático/Administrativo; Polit. Disciplinares = Políticas Disciplinares Inadequadas; Profissão = Satisfação com a Profissão; Ambiente = Satisfação com o Ambiente de Trabalho; Gestão Turma = Perceção de Autoeficácia na Gestão da Turma; Apoio Colegas = Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Colegas; Apoio Superiores = Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores.

* $p < .05$ ** $p < .001$

De acordo com os dados que constam da Tabela 11, quanto ao **nível de ensino**, nas dimensões do stresse (QSPEBS), os professores do 2º e 3º ciclos apresentam médias mais elevadas em diversas subescalas, comparando com os professores do 1º ciclo e do Secundário, com uma tendência para os que lecionam no 2º ciclo apresentarem níveis superiores de stresse. As diferenças são estatisticamente significativas na dimensão Indisciplina dos Alunos, $F(3, 918) = 3.60$, $p = .013$, $\eta^2 = .01$. O teste de comparações múltiplas de Bonferroni permitiu verificar que os professores de 2º ciclo ($M = 2.69$, $DP = 1.00$) e do 3º ciclo ($M = 2.64$, $DP = 0.95$) reportam maior stresse que os professores do Secundário ($M = 2.40$, $DP = 0.96$). Quanto às Políticas Disciplinares, as diferenças atingiram a significância estatística, $F(3, 918) = 4.21$, $p = .006$, $\eta^2 = .01$, agora com os professores do 2º ciclo a reportarem mais stresse ($M = 2.71$, $DP = 0.94$) que os seus colegas do 1º ciclo ($M = 2.47$, $DP = 0.96$) e do Secundário ($M = 2.42$, $DP = 0.95$). A magnitude do efeito é pequena. Quanto à ESEP encontramos diferenças significativas na Satisfação com a Profissão com uma diferença estatisticamente significativa,

$F(3,918) = 3.40, p = .017, \eta^2 = 0.01$, com os professores do 1º ciclo ($M = 2.65, DP = 0.80$) a reportarem níveis estatisticamente superiores aos colegas do 2º Ciclo ($M = 2.45, DP = 0.78$). Na Satisfação com o Ambiente de Trabalho, $F(3,918) = 3.17, p = .024, \eta^2 = 0.01$, as diferenças atingiram também a significância estatística, com o teste de comparações múltiplas a indicar que os professores do 1º ciclo ($M = 3.01, DP = 0.66$) reportam níveis superiores de satisfação face aos colegas do 3º Ciclo ($M = 2.82, DP = 0.77$). Nos dois casos a magnitude do efeito é pequena.

Já para a autoeficácia (EAIP), existem diferenças estatisticamente significativas na dimensão Gestão da Turma, $F(3,918) = 3.96, p < 0.5, \eta^2 = 0.01$, sendo que os docentes do 2º Ciclo se sentem mais eficazes ($M = 4.61, DP = 0.97$) do que os seus colegas do 3º ciclo ($M = 4.29, DP = 1.03$). No mesmo sentido, $F(3,918) = 4.26, p = .005, \eta^2 = 0.01$, na dimensão Apoio dos Superiores, os docentes do 2º Ciclo ($M = 4.52, DP = 1.27$) sentem-se mais eficazes do que os seus colegas do 3º ciclo ($M = 4.12, DP = 1.42$), A magnitude do efeito é pequena.

Tabela 11

Comparação de Médias de Stresse Profissional, Autoeficácia e Satisfação Profissional: Variável Nível de Ensino

	1ºCiclo		2ºCiclo		3º Ciclo		Secundário		F (3,918)	p	Post-hoc
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP			
Stresse											
Geral	2.55	0.87	2.65	0.97	2.48	0.90	2.49	0.93	1.41	.239	
Indisciplina	2.60	0.91	2.69	1.00	2.64	0.95	2.40	0.96	3.60*	.013	2º, 3º > S
Exc. Trabalho	2.85	0.83	2.85	0.86	2.81	0.85	2.75	0.92	0.67	.572	
Motivação alunos	2.36	0.86	2.43	0.99	2.41	0.87	2.23	0.89	2.01	.110	
Carreira	2.91	0.94	3.06	1.02	2.97	0.95	2.89	1.01	1.23	.297	
Trab. Burocrático	3.12	0.89	3.18	0.90	3.17	0.90	3.05	1.01	0.86	.464	
Polít. Disciplinares	2.47	0.96	2.71	0.94	2.62	0.91	2.42	0.95	4.21**	.006	2º > 1º, S
Satisfação											
Profissão	2.65	0.80	2.45	0.78	2.47	0.87	2.57	0.85	3.40*	.017	1º > 2º
Ambiente Trabalho	3.01	0.66	2.93	0.71	2.82	0.77	2.92	0.75	3.17*	.024	1º > 3º
Autoeficácia											
Gestão Turma	4.49	0.92	4.61	0.97	4.29	1.03	4.49	1.01	3.96**	.008	2º > 3º
Apoio Colegas	4.75	1.14	4.86	1.11	4.57	1.22	4.79	1.20	2.52	.057	
Apoio Superiores	4.21	1.31	4.52	1.27	4.12	1.42	4.46	1.38	4.26**	.005	2º > 3º

Nota. Geral = Stresse Geral; Indisciplina = Comportamentos Inadequados/Indisciplina dos Alunos; Exc.Trabalho = Pressões de Tempo/Excesso de Trabalho; Motivação Alunos = Diferentes Capacidades e Motivação dos Alunos; Carreira = Carreira Docente; Trab. Burocrático = Trabalho Burocrático/Administrativo; Polit. Disciplinares = Políticas Disciplinares Inadequadas; Profissão = Satisfação com a Profissão; Ambiente = Satisfação com o Ambiente de Trabalho; Gestão Turma = Perceção de Autoeficácia na Gestão da Turma; Apoio Colegas = Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Colegas; Apoio Superiores = Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores. 1º – 1º Ciclo. 2º – 2º Ciclo. 3º - 3º Ciclo. S – Secundário.

* $p < .05$ ** $p < .001$

Relativamente ao **tempo de serviço no estabelecimento de ensino** em que lecionam atualmente (cf. Tabela 12), há uma tendência para os professores com menor tempo de serviço na escola (até 5 anos) apresentarem níveis de stresse mais elevados que os professores com mais tempo de serviço. Apesar desta tendência, obteve-se apenas uma diferença estatisticamente significativa na dimensão Carreira Docente, $F(3,914) = 4.53$, $p = .004$, $\eta^2 = .02$, com os professores com 0-5 anos na escola ($M = 3.07$, $DP = 0.92$) a reportarem maior stresse que os professores com 6 a 15 anos ($M = 2.85$, $DP = 1.11$) e 25 a 44 anos na mesma escola ($M = 2.75$, $DP = 1.06$). A magnitude das diferenças é pequena.

Quanto à Satisfação Profissional, os professores com mais tempo de serviço na mesma escola demonstram mais satisfação em ambas as dimensões (estatisticamente significativas). Assim, na escala de Satisfação com a Profissão, $F(3,914) = 4.66$, $p = .003$, $\eta^2 = .02$, os professores com até 5 anos de serviço na escola reportam níveis mais baixos ($M = 2.45$, $DP = 0.82$) que os professores com 6 a 15 anos ($M = 2.63$, $DP = 0.83$) e 16 a 24 anos na mesma escola ($M = 2.70$, $DP = 0.83$). O tamanho das diferenças é pequeno. Na Satisfação com o Ambiente de Trabalho, existem também diferenças significativas, $F(3,914) = 7.44$, $p = .000$, $\eta^2 = .02$, com os professores com até 5 anos de serviço na escola a reportarem níveis mais baixos ($M = 2.82$, $DP = 0.70$) que os professores com 6 a 15 anos na escola ($M = 2.98$, $DP = 0.73$) e os professores com 16 a 24 anos na escola ($M = 3.10$, $DP = 0.68$). O tamanho das diferenças é pequeno.

No mesmo sentido da variável Satisfação, verifica-se uma tendência para os docentes com maior tempo na mesma escola se percecionarem como mais eficazes. Assim, analisando a variável autoeficácia, existem diferenças estatisticamente significativas na dimensão Gestão da Turma, $F(3,914) = 3.55$, $p = .014$, $\eta^2 = 0.01$, os docentes que têm de 16 a 24 anos na escola ($M = 4.68$, $DP = 0.95$) percecionam-se como mais autoeficazes do que os seus colegas com até 5 anos de serviço na escola ($M = 4.39$, $DP = 0.96$). Na dimensão Apoio dos Superiores, os docentes com menor tempo de serviço na escola ($M = 4.13$, $DP = 1.30$) percecionam menor autoeficácia em obter este apoio do que os seus colegas com 16 a 24 anos de serviço ($M = 4.54$, $DP = 1.41$) e os colegas com 24 a 44 anos de serviço na escola ($M = 4.62$, $DP = 1.30$), sendo o tamanho das diferenças pequeno.

Tabela 12

*Comparação de Médias de Stresse Profissional, Autoeficácia e Satisfação Profissional:
Tempo de Serviço na Escola Atual*

	0-5		6-15		16-24		25-44		F (3,914)	p	Post-hoc
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP			
Stresse											
Geral	2.57	0.88	2.55	0.92	2.49	0.94	2.41	0.96	0.82	.485	
Indisciplina	2.67	0.95	2.51	0.86	2.49	1.04	2.51	1.06	2.30	.076	
Exc. Trabalho	2.86	0.84	2.80	0.80	2.80	0.95	2.65	0.99	1.44	.229	
Motivação alunos	2.38	0.89	2.28	0.88	2.34	0.88	2.54	0.96	1.94	.122	
Carreira	3.07	0.92	2.85	1.11	2.89	0.96	2.75	1.06	4.53**	.004	1 > 2, 4
Trab. Burocrático	3.15	0.91	3.15	0.86	3.10	0.95	2.99	1.12	0.72	.541	
Polít. Disciplinares	2.62	0.91	2.49	0.93	2.47	0.95	2.42	1.01	2.03	.109	
Satisfação											
Profissão	2.45	0.82	2.63	0.83	2.70	0.83	2.62	0.83	4.66**	.003	2, 3 > 1
Ambiente Trabalho	2.82	0.70	2.98	0.73	3.10	0.68	3.04	0.71	7.44**	.000	2, 3 > 1
Autoeficácia											
Gestão Turma	4.39	0.96	4.46	1.03	4.68	0.95	4.53	0.93	3.55*	.014	3 > 1
Apoio Colegas	4.67	1.14	4.75	1.20	4.90	1.13	4.85	1.17	1.74	.158	
Apoio Superiores	4.13	1.30	4.37	1.40	4.54	1.41	4.62	1.30	5.53**	.000	3, 4 > 1

Nota. Geral = Stresse Geral; Indisciplina = Comportamentos Inadequados/Indisciplina dos Alunos; Exc.Trabalho = Pressões de Tempo/Excesso de Trabalho; Motivação Alunos = Diferentes Capacidades e Motivação dos Alunos; Carreira = Carreira Docente; Trab. Burocrático = Trabalho Burocrático/Administrativo; Polit. Disciplinares = Políticas Disciplinares Inadequadas; Profissão = Satisfação com a Profissão; Ambiente = Satisfação com o Ambiente de Trabalho; Gestão Turma = Perceção de Autoeficácia na Gestão da Turma; Apoio Colegas = Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Colegas; Apoio Superiores = Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores. 1 = 0-5 anos tempo de serviço na escola atual; 2 = 6 a 15 anos tempo de serviço na escola atual; 3 = 16-24 anos tempo de serviço na escola atual; 4 = 25-44 anos tempo de serviço na escola atual.

* $p < .05$ ** $p < .001$

Relativamente ao **número de anos deslocados da residência habitual**, nas dimensões do stresse há uma clara tendência para os professores com menor número de anos deslocados reportarem menores níveis de stresse. Contudo, entre o 3º grupo (deslocados há 16 a 24 anos) e o último grupo (mais de 24 anos deslocados) denota-se uma alteração no padrão de resultados, com uma redução dos níveis de stresse no último grupo (cf. Tabela 13). Estas diferenças são estatisticamente significativas em quase todas as dimensões do stresse, exceto na Capacidade e Motivação dos Alunos. Na dimensão Carreira Docente, $F(3, 881) = 10.11, p = .000, \eta^2 = .03$, e no nível geral de Stresse com a profissão, as diferenças atingem o limiar da significância estatística, $F(3, 881) = 6.40, p = .000, \eta^2 = .02$. Os professores do grupo 1 reportam menor stresse que os professores do grupo 2 e que os professores do grupo 3. As diferenças são de pequena dimensão. Nas dimensões Excesso de Trabalho, $F(3, 881) = 5.99, p = .000, \eta^2 = .02$, Trabalho Burocrático, $F(3, 881) = 6.16, p = .000, \eta^2 = .02$, e Políticas Disciplinares

Inadequadas, $F(3, 881) = 6.73, p = .000, \eta^2 = .02$, as diferenças encontram-se entre os grupos 1 (0-5) e 3 (16-24), novamente com maiores níveis de stresse nos professores do grupo 3. As diferenças são de pequena dimensão.

Quanto às dimensões da Satisfação Profissional, os professores com menor número de anos deslocados demonstram maior satisfação em ambas as dimensões. Na Satisfação com a Profissão encontramos diferenças significativas, $F(3,881) = 9.02, p = .000, \eta^2 = .03$, com os professores do grupo 1 a reportarem níveis mais altos ($M = 2.64, DP = 0.82$) que os professores do grupo 2 ($M = 2.37, DP = 0.81$) e os professores do grupo 3 ($M = 2.26, DP = 0.81$). O tamanho das diferenças é pequeno. No mesmo sentido, mas agora na Satisfação com o Ambiente de Trabalho, existem também diferenças significativas, $F(3,881) = 7.57, p = .000, \eta^2 = .03$, com os professores até 5 anos deslocados a reportarem níveis mais elevados ($M = 2.99, DP = 0.71$) que os professores com 6 a 15 anos deslocados ($M = 2.82, DP = 0.66$) e os professores com + de 24 anos deslocados ($M = 2.67, DP = 0.72$). A magnitude das diferenças é pequena.

Tabela 13

Comparação de Médias de Stresse Profissional, Autoeficácia e Satisfação Profissional: Número de Anos Deslocado da Residência

	0-5		6-15		16-24		+24		F(3,881)	p	Post-hoc
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP			
Stresse											
Geral	2.46	0.91	2.75	0.82	2.78	0.98	2.45	1.00	6.40**	.000	2, 3 > 1
Indisciplina	2.53	0.97	2.68	0.90	2.79	0.95	2.72	0.94	2.78*	.040	
Exc. Trabalho	2.77	0.88	2.88	0.81	3.18	0.73	2.77	0.95	5.99**	.000	3 > 1
Motivação alunos	2.33	0.91	2.37	0.85	2.59	0.87	2.48	0.94	2.12	.096	
Carreira	2.85	0.97	3.10	0.96	3.40	0.89	3.21	0.98	10.11**	.000	2, 3 > 1
Trab. Burocrático	3.07	0.95	3.22	0.89	3.52	0.66	3.09	1.04	6.16**	.000	3 > 1
Polít. Disciplinares	2.48	0.93	2.62	0.94	2.93	0.86	2.75	0.93	6.73**	.000	3 > 1
Satisfação											
Profissão	2.64	0.82	2.37	0.81	2.26	0.81	2.35	0.85	9.02**	.000	2, 3 > 1
Ambiente Trabalho	2.99	0.71	2.82	0.66	2.67	0.72	2.73	0.86	7.57**	.000	2, 3 > 1
Autoeficácia											
Gestão Turma	4.49	0.97	4.35	1.05	4.49	0.94	4.48	1.05	0.87	.458	
Apoio Colegas	4.79	1.14	4.63	1.16	4.64	1.18	4.60	1.25	1.19	.314	
Apoio superiores	4.34	1.35	4.20	1.32	4.15	1.38	4.39	1.50	0.87	.456	

Nota. Geral = Stresse Geral; Indisciplina = Comportamentos Inadequados/Indisciplina dos Alunos; Exc.Trabalho = Pressões de Tempo/Excesso de Trabalho; Motivação Alunos = Diferentes Capacidades e Motivação dos Alunos; Carreira = Carreira Docente; Trab. Burocrático = Trabalho Burocrático/Administrativo; Polit. Disciplinares = Políticas Disciplinares Inadequadas; Profissão = Satisfação com a Profissão; Ambiente = Satisfação com o Ambiente de Trabalho; Gestão Turma = Perceção de Autoeficácia na Gestão da Turma; Apoio Colegas = Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Colegas; Apoio Superiores = Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores. 1 = 0-5 anos deslocado da residência; 2 = 6 a 15 anos deslocado da residência; 3 = 16-24 anos deslocado da residência; 4 = +24 anos deslocado da residência.

* $p < .05$ ** $p < .001$

4.4. Poder preditor do stresse percebido, da autoeficácia e das variáveis sociodemográficas e profissionais na satisfação profissional.

Para explorar o poder preditor da autoeficácia, do stresse e das variáveis sociodemográficas e profissionais na satisfação profissional, foram realizadas duas análises de regressão, uma para cada uma das subescalas da satisfação (ESEP). Após a introdução de todas as variáveis estatisticamente significativas nos resultados do ponto anterior (diferenças de médias), foram mantidas em cada um dos passos apenas as que se revelaram significativas na regressão.

Satisfação com a Profissão

Realizou-se uma primeira regressão hierárquica múltipla para analisar o poder preditor de variáveis sociodemográficas, profissionais, Autoeficácia (EAIP) e Stresse (QSPEBS) na subescala de Satisfação com a Profissão (ESEP). Os resultados da análise de regressão para esta variável indicam que todos os passos do modelo testado são estatisticamente significativos.

No passo 1 foram introduzidas as variáveis sociodemográficas estatisticamente significativas na regressão, o Género e a Zona de residência, que explicaram 7% da satisfação com a profissão. No passo 2 foi introduzida a variável profissional Número de anos deslocado, única que se apresentava como significativa na regressão, que acresceu novamente apenas 1% à variância explicada do modelo. Após a introdução, no passo 3 das subescalas da Autoeficácia (EAIP), o total da variância na Satisfação com o Ambiente de Trabalho explicada pelo modelo foi de 16%. No 4º e último passo foram adicionadas as subescalas de Stresse (QSPEBS) sendo este modelo estatisticamente significativo e explicando 33% da variância, $R^2 = .329$. $F(9,874) = 47.517$, $p < .001$. $f^2 = 0.49$. A regressão permitiu identificar como preditores significativos o nível de stresse geral com a profissão $B = -0.14$, $\beta = -0.16$, $t = -4.74$, $p < .001$, 95% CI [-0.20-0.08], a escala de Stresse com a Carreira Docente, $B = -0.20$, $\beta = -0.23$, $t = -6.34$, $p < .001$, 95% CI [-0.26-0.14], a escala de Stresse com Políticas Disciplinares Inadequadas, $B = -0.09$, $\beta = -0.10$, $t = -2.15$, $p < .05$, 95% CI [-0.16-0.10], todos com contributo negativo sobre a satisfação com a profissão. Por outro lado, apresentam contributo positivo e significativo as seguintes variáveis predictoras: o Número de anos deslocado por colocação (<5anos), $B = 0.11$, $\beta = 0.06$, $t = 2.13$, $p < .05$, 95% CI [0.01-0.21], a Zona de residência (residentes na Madeira), $B = 0.12$, $\beta = 0.007$, $t = 2.21$, $p < .05$, 95% CI [0.10-0.12], o Género (Feminino), $B = 0.24$, $\beta = 0.11$, $t = 3.80$, $p < .05$, 95% CI [0.12-0.36] e a Eficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores, $B = 0.10$, $\beta = 0.16$, $t = 3.89$, $p < .001$, 95% CI [0.05-0.14] O tamanho do efeito da

variância explicada por este modelo é médio. Os resultados obtidos neste modelo podem ser consultados em maior pormenor da Tabela 14.

Tabela 14

Modelo de Regressão Hierárquica Múltipla da Escala de Satisfação Profissional com a Profissão

Modelo	<i>B</i>	β	IC _{95%}		<i>t</i>
Passo 1: $R^2 = .07^{**}$					
(Constante)	2.26**		2.12	2.40	35.29
Género	0.19*	0.09	.01	0.34	2.63
Zona de Residência	0.43**	0.24	0.31	0.55	7.18
Passo 2: $R^2 = .08$; $\Delta R^2 = .02^{**}$					
(Constante)	2.13**		1.97	2.28	27.31
Género	0.17*	0.75	0.02	0.31	2.28
Nº Anos Deslocado	0.24**	0.13	0.12	0.35	4.00
Zona Residência	0.39**	0.22	0.27	0.51	6.53
Passo 3: $R^2 = .16$; $\Delta R^2 = .09^{**}$					
(Constante)	1.23**		0.98	1.49	9.52
Género	0.23*	0.10	0.09	0.36	3.21
Nº Anos Deslocado	0.22**	0.12	0.10	0.33	3.82
Zona Residência	0.31	0.17	0.20	0.42	5.30
Eficácia apoio colegas	0.05	0.06	-0.02	0.11	1.46
Eficácia apoio superiores	0.16**	0.25	0.10	0.21	5.38
Passo 4: $R^2 = .33$; $\Delta R^2 = .17^{**}$					
(Constante)	2.89**		2.57	3.21	17.73
Sexo	0.24**	0.11	0.12	0.36	3.80
Nº Anos Deslocado	0.11*	0.06	0.01	0.21	2.13
Zona Residência	0.12*	0.07	0.01	0.23	2.21
Eficácia apoio colegas	0.05	0.07	0.11	0.25	1.87
Eficácia apoio superiores	0.10**	0.16	0.05	0.14	3.89
Stresse Geral	-0.14**	-0.16	-0.20	-0.08	-4.74
Stresse Indisciplina Alunos	-0.06	-0.07	-0.13	0.10	-1.70
Stresse Carreira Docente	-0.20**	-0.23	-0.26	-0.14	-6.34
Stresse Políticas Disciplinares	-0.09*	-0.10	-0.16	-0.10	-2.15

Nota. ΔR^2 = Mudança de R^2 ; β = Coeficiente padronizado de regressão; *t* – Valor estatístico do teste-*t*; = Feminino 1, Masculino 0; Zona Residência = Residentes na Madeira 1. Não Residentes na Madeira – 0; Nº de anos deslocado = 6-44, 0. 0-5 – 1; Eficácia Apoio Colegas = Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Colegas; Eficácia Apoio Superiores = Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores; Variável Dependente: Escala de Satisfação com a Profissão.

* $p < .05$ ** $p < .01$

Satisfação com o Ambiente de Trabalho

Realizou-se uma outra regressão hierárquica múltipla para analisar o poder preditor de variáveis sociodemográficas e profissionais, da Autoeficácia (EAIP) e do Stresse (QSPEBS) na subescala de Satisfação com o Ambiente de Trabalho (ESEP). Os resultados da análise de regressão para esta variável indicam que todos passos dos modelos testados são estatisticamente significativos.

No passo 1 foram introduzidas no modelo apenas as variáveis sociodemográficas estatisticamente significativas nos testes de comparações de médias, sendo apenas mantida no modelo a variável sociodemográfica estatisticamente significativa na regressão, a Zona de residência, que explicou 8% da satisfação com o ambiente de trabalho. No passo 2 foi introduzida a variável profissional Número de anos deslocado que acresceu apenas 1% à variância explicada do modelo. Após a introdução, no passo 3 das subescalas da autoeficácia (EAIP), o total da variância na Satisfação com o Ambiente de Trabalho explicada pelo modelo foi de 32%.

Por fim, no 4º e último passo, foram adicionadas as subescalas de Stresse (QSPEBS) sendo o modelo final estatisticamente significativo (cf. Tabela 15) explicando 39% da variância, $R^2 = .388$. $F(8,876) = 69.277$, $p < .001$. $f^2 = 0.63$. A regressão permitiu identificar como preditores significativos o nível de stress geral com a profissão $B = -0.14$, $\beta = -0.17$, $t = -5.56$, $p < .001$, 95%CI [-0.18,-0.09], a escala de Stresse com a Carreira Docente, $B = -0.56$, $\beta = -0.74$, $t = -2.18$, $p < .05$, 95% CI [0.30,-0.10], e a escala de Stresse com Políticas Disciplinares Inadequadas, $B = -0.07$, $\beta = -0.92$, $t = -2.70$, $p < .05$, 95% CI [0.02,-0.18], todas com contributo negativo sobre a satisfação com o ambiente de trabalho, isto é, entre professores com pontuações elevadas nestas variáveis a satisfação com o ambiente de trabalho é menor. Por outro lado, apresentam contributo positivo e significativo as seguintes variáveis predictoras: o Número de anos deslocado por colocação (< 5anos), $B = 0.97$, $\beta = 0.06$, $t = 2.32$, $p < .05$, 95% CI [0.10,-0.12], a Eficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores, $B = 0.20$, $\beta = 0.37$, $t = 9.75$, $p < .001$, 95% CI [0.05-0.14], e a Zona de residência (residentes na Madeira), $B = 0.20$, $\beta = 0.13$, $t = 4.48$, $p < .001$, 95% CI [0.10-0.12]. O tamanho do efeito da variância explicada por este modelo é grande.

Tabela 15*Modelo de Regressão Hierárquica Múltipla da Satisfação com o Ambiente de Trabalho*

Modelo	<i>B</i>	β	IC _{95%}		<i>t</i>
Passo 1: $R^2 = .08$					
(Constante)	2.79**		2.74	2.85	101.73
Zona de Residência	0.45**	0.29	0.35	0.54	8.85
Passo 2: $R^2 = .09$; $\Delta R^2 = .01$ **					
(Constante)	2.70**		2.60	2.76	63.09
Nº Anos Deslocado	0.17**	0.27	0.07	0.26	3.40
Zona Residência	0.42**	0.11	0.32	0.52	8.30
Passo 3: $R^2 = .32$; $\Delta R^2 = .23$ **					
(Constante)	1.55**		1.37	1.72	17.58
Nº Anos Deslocado	0.15**	0.10	0.07	0.87	3.47
Zona Residência	0.29**	0.19	0.21	0.38	6.55
Eficácia apoio colegas	0.04	0.07	-0.01	0.88	1.68
Eficácia apoio superiores	0.23**	0.44	0.19	0.27	11.11
Passo 4: $R^2 = .39$; $\Delta R^2 = .07$ **					
(Constante)	2.45**		2.20	2.70	19.38
Nº Anos Deslocado	0.97*	0.06	0.02	0.18	2.32
Zona Residência	0.20**	0.13	0.11	0.29	4.48
Eficácia apoio colegas	0.04	0.07	-0.01	0.19	1.75
Eficácia apoio superiores	0.20**	0.37	0.05	0.14	9.75
Stresse Geral	-0.14**	-0.17	-0.18	-0.09	-5.56
Stresse Carreira Docente	-0.56*	-0.74	0.30	-0.10	-2.18
Stresse Políticas Disciplinares	-0.07*	-0.92	0.10	-0.12	-2.70

Nota. ΔR^2 = Mudança de R^2 ; β = Coeficiente padronizado de regressão; *t* = Valor estatístico do teste-*t*. Zona Residência = Residentes na Madeira 1. Não Residentes na Madeira- 0; Nº de anos deslocado = 6-44, 0. 0-5 – 1; Eficácia Apoio Colegas = Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Colegas; Eficácia Apoio Superiores = Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores; Variável Dependente: Escala de Satisfação com a Profissão.

* $p < .05$ ** $p < .01$

5. Discussão

O presente estudo tinha como principal objetivo analisar a relação entre autoeficácia, stresse e satisfação profissional dos professores portugueses. A investigação tem demonstrado um crescente interesse por esta temática e um reconhecimento do impacto destas variáveis na prática profissional dos professores. No entanto, ainda são escassos os estudos que analisam a relação entre autoeficácia, stresse e satisfação profissional e a influência dos fatores sociodemográficos e profissionais na relação entre elas e, em especial, na satisfação profissional dos professores. Assim, com este estudo pretendemos continuar a *sobrevoar os trilhos da educação*, contribuindo para compreender a perceção dos professores em Portugal relativamente ao seu trabalho.

No presente estudo, a amostra foi constituída sobretudo por professores do sexo feminino, entre os 41 e os 60 anos de idade. A idade dos participantes neste estudo corrobora os dados do relatório *Education at a Glance* (OCDE, 2023) que destaca que em Portugal o corpo docente é experiente, qualificado, mas está envelhecido, com uma percentagem de professores acima dos 50 anos, superior à média da OCDE (40%), sendo esta uma circunstância que deverá constituir-se como uma preocupação. Quanto à percentagem de participantes do sexo feminino neste estudo (83,5%), é aproximada e expectável de acordo com as estatísticas mais recentes da PORDATA (2024), que reportam, em 2023, uma percentagem de 78.4% de mulheres a exercer a profissão.

Relativamente aos dados profissionais, neste estudo, a maioria da amostra leciona no ensino público (94.6% em escolas públicas vs. 5.4% em escolas privadas), aspeto que não surpreende, devido à discrepância natural entre estes grupos nas estatísticas PORDATA (2024), sendo que em 2023, estavam ao serviço das escolas públicas 119,850 docentes do 1º ciclo ao ensino secundário e nas escolas privadas o total era de 12,620 professores nestes níveis de ensino. As estatísticas disponíveis no site da DGEEC, apontam para uma percentagem de docentes do ensino público da ordem dos 92.6%. Quanto ao tipo de vínculo, a grande maioria dos professores desta amostra está vinculada (78 %) o que, mais uma vez é expectável considerando as estatísticas da DGEEC que apontam para no ano letivo 2022/2023 percentagens de 79% de professores de quadros (vinculados) e 21% de contratados.

Um primeiro conjunto de análises procurou dar resposta ao primeiro objetivo específico, de forma a aferir os níveis e fontes de stresse, de autoeficácia e de satisfação

profissional dos professores. Os dados obtidos neste estudo corroboram os resultados de outros trabalhos (e.g., Carroll, 2022), que têm vindo a salientar a natureza stressante da profissão de professor. A profissão é percecionada como muito stressante por perto de 53% dos professores, corroborando alguns dados obtidos, de forma consistente e temporalmente distinta, em Portugal: Marques-Pinto (2000) obteve 54% dos participantes que consideravam a sua atividade como muito ou extremamente stressante, Reis et. al. (2018), 55.1%, e noutros países (e.g. Cardoso et al., 2000, com 1 em cada 3 professores a considerar a sua profissão stressante) e Carroll (2022) com 55% de participantes a qualificarem o seu trabalho como extremamente stressante. Esta consistência obtida nos estudos ao longo do tempo deverá ser alvo de preocupação. No estudo de Gomes et al. (2010) quanto ao "nível global de stresse" que os docentes sentiam geralmente no exercício da sua atividade profissional, quase 38% dos docentes percecionaram níveis significativos a muito elevados de stresse, valores inferiores aos obtidos neste estudo (52.9%), 14 anos depois. Esta consistência poderá dever-se à natureza e às particularidades da profissão, considerada pela literatura como das mais geradoras de stresse, tal como as profissões relacionadas com a área da saúde.

Quanto às fontes que podem promover a perceção de stresse nos professores, os resultados obtidos sugerem as seguintes: trabalho burocrático/administrativo, carreira docente e excesso de trabalho/pressão temporal. Estes resultados contrariam os de outros estudos prévios, com o mesmo instrumento de avaliação (e.g., Gomes et al., 2010) que identificam como prevalentes os stressores relacionados com os próprios alunos, nomeadamente a indisciplina, a diversidade e a inexistência de políticas disciplinares inadequadas para lidar com a indisciplina, considerando que o aluno representa a maior fonte de tensão para o professor. No presente estudo, as fontes de stresse estão muito mais relacionadas com aspetos de ordem organizacional, o que é consistente com outros estudos realizados mais recentemente a nível internacional que identificam estes mesmos stressores, nomeadamente o excesso de trabalho (Shernoff et al., 2011; Tsubono et al., 2023) e a pressão temporal (e.g., Skaalvic & Skaalvic, 2015, 2017). Num estudo realizado em Portugal (Azevedo et al., 2016) com 3,000 professores, verificou-se que a grande maioria dos professores (98%) considera que houve um aumento das tarefas burocráticas e administrativas, o que poderá explicar em parte estes resultados. Outra explicação poderá estar relacionada com as importantes transformações conjunturais que têm vindo a ocorrer relacionadas com a carreira dos professores, como constantes alterações na definição do seu papel e os problemas que derivam do sistema de colocações e do tipo de vínculo (Marques Pinto & Picado, 2011).

Relativamente à percepção de autoeficácia, os resultados das estatísticas descritivas revelam que, para as três dimensões estudadas, obtiveram-se médias superiores a 4 (numa escala de 1 a 6), denotando que, apesar de sujeitos a *reparar o avião em pleno voo*, lidando com elevados níveis de stresse na sua prática profissional, os professores continuam a sentir-se autoeficazes e capazes de *controlar o voo sem piloto automático*. Os professores sentem-se mais autoeficazes em obter apoio por parte dos colegas comparativamente à gestão da turma e ao apoio por parte dos superiores. Estes resultados podem indiciar que os professores sentem que podem recorrer ao apoio dos seus colegas quando necessário, o que poderá ser um importante fator protetor. Este dado poderá ser um bom indicador de desenvolvimento de uma cultura profissional mais colaborativa e menos individualista, fruto da necessidade de partilhar e colaborar para enfrentar e superar os desafios diários que lhes são colocados.

Quanto à Satisfação Profissional (ESEP) (cotada numa escala de 1 a 4), as médias das subescalas situam-se ambas entre 2 e 3 em ambas as Escalas de Satisfação com o Ambiente de Trabalho e Satisfação com a Profissão. Ainda relativamente às subescalas da Satisfação Profissional, cerca de 87% dos professores discordam ou discordam totalmente que a profissão de professor é valorizada pela sociedade. Estes dados são congruentes com os resultados do inquérito TALIS (OCDE, 2020) em que apenas 9% dos professores portugueses da amostra consideraram que a profissão era valorizada pela sociedade (dos mais baixos resultados entre todos os países participantes no TALIS). Estes resultados podem ser explicados pelo desgaste causado pela exposição mediática da classe docente, das suas lutas e das suas reivindicações. Também se pode hipotetizar que as alterações no funcionamento familiar e a transferência de maiores responsabilidades sociais para o ambiente escolar, poderão afetar o já delicado relacionamento escola/família, aumentando as divergências entre professores e pais e a percepção, por parte dos docentes de que o seu trabalho é desvalorizado pela sociedade.

Neste estudo, 65.1% dos professores afirmam que gostariam de mudar para outra escola, uma percentagem que duplica em relação aos últimos dados recolhidos no âmbito do TALIS (2020) que apontam para 28% dos docentes da amostra portuguesa que afirmam que gostariam de mudar de escola, caso tal fosse possível. Estes resultados poderão estar relacionados com inúmeros fatores, entre eles alguns sociodemográficos, nomeadamente o anseio pela proximidade à residência devido às alterações recentes no sistema de vínculos e colocações. Ainda assim, apesar da elevada percentagem de professores que gostariam de mudar de escola, recomendariam a sua como um bom local para trabalhar. O facto de pretenderem mudar de escola não invalidou que a recomendassem como um bom local de

trabalho, o que poderá indicar que as razões que levam os professores a querer mudar não se prendem com o clima escolar ou insatisfação com o ambiente de trabalho, mas sim com aspetos da sua vida pessoal. É possível que pela perceção positiva tida sobre a sua autoeficácia em obter apoio junto de uma nova equipa (colegas e superiores), os professores sintam que estarão preparados para fazer um novo processo de integração bem-sucedido. Esta explicação é suportada pelos resultados obtidos neste estudo relativamente à autoeficácia quanto ao apoio dos colegas. Neste sentido, vários estudos têm demonstrado que as relações de apoio entre colegas, uma cultura escolar de confiança, respeito e abertura, são fatores determinantes na satisfação no trabalho (Klassen & Anderson, 2009; Moore et al., 2012).

Ainda relativamente ao tópico da satisfação com a profissão, destaca-se que a maior parte dos professores que participaram neste estudo afirmam estar arrependidos por terem escolhido esta profissão, denotando-se alguma desilusão com a carreira docente. Poder-se-á questionar até que ponto esta sensação de arrependimento condicionará toda a sua atividade profissional e também as suas perceções, incluindo as suas repostas a este estudo, centradas no autorrelato. Ainda assim, 67.4% dos participantes afirmam que, no geral, estão satisfeitos com o seu emprego (concordam ou concordam fortemente com esta afirmação). Contudo, esta percentagem fica muito aquém dos resultados obtidos no inquérito internacional sobre ensino e aprendizagem (OCDE 2020), que apontam para uma satisfação no trabalho de 92% dos professores portugueses (em linha com a média da OCDE, 90%). Este poderá ser um dado importante a ter em conta que pode indiciar uma tendência de decréscimo da satisfação profissional dos professores nos últimos 4 anos, possivelmente influenciada por vários fatores, entre eles a pandemia de COVID-19 e as suas consequências para o trabalho das escolas e dos professores. Contudo a percentagem de professores que se sentem, no geral satisfeitos com o emprego, pode significar que, apesar de todas as condicionantes, esta continua a ser uma profissão associada a forte sentido vocacional, e a um espírito de missão pela educação. As implicações que podem estar associadas à redução da satisfação profissional dos docentes podem ser demasiado comprometedoras da qualidade do ensino prestado e do bem-estar dos alunos, para serem desvalorizadas (Collie et al., 2012; Spilt et al., 2011).

Um segundo conjunto de análises foi realizado neste estudo, no sentido de identificar as relações entre stresse, autoeficácia e satisfação profissional dos professores (objetivo específico 2). Os resultados obtidos demonstram que, tal como esperado, os resultados mostram que níveis superiores de autoeficácia percebida estão correlacionados com menores níveis de stresse percebido e maiores níveis de satisfação profissional, corroborando o estudo de Tsubono

(2023) e estando em linha com outros estudos que reportam que quanto maior a percepção de autoeficácia, maiores são os níveis de satisfação com o emprego e melhores são as redes interpessoais estabelecidas que mantêm a sua satisfação (Buric & Moe, 2020; Gonzalez et al., 2020, Klassen et al., 2013; Toropova et al., 2021; Zee & Koomen, 2016). Esta percepção da capacidade de *controlar o voo sem piloto automático* tem sido descrita na literatura como uma característica fundamental para lidar melhor com situações adversas, reduzir o stresse profissional, promover maior resiliência e melhor adaptação a mudanças e mitigar os efeitos dos obstáculos ambientais (Ismayilova & Klassen, 2019; Klassen & Chiu, 2010, 2011; Yin et al., 2020). Estes resultados estão também em linha com a investigação realizada noutros países como a China (Li et al., 2017), Irão (Alibakhshi et al., 2020), Filipinas (Gonzalez et al., 2020) e Noruega (Zakaryia, 2020), que identificaram uma correlação positiva entre autoeficácia e satisfação com a profissão.

Com o intuito de responder ao terceiro objetivo específico foram levadas a cabo diversas análises de comparação de médias. Relativamente às variáveis sociodemográficas, analisou-se a variável **género** e verificou-se uma tendência para as mulheres apresentarem níveis superiores de stresse comparativamente aos homens, em todas as subescalas do QSPEBS, atingindo a significância estatística na escala de Excesso de Trabalho, em linha com outros estudos (e.g., Santos, 2018). Quanto à satisfação profissional, encontrou-se na escala de Satisfação com a Profissão uma diferença estatisticamente significativa com as mulheres a apresentarem maior satisfação com a profissão, apesar dos níveis mais elevados de stresse, sendo este resultado congruente com outros estudos (e.g., Toropova, 2021). Esta aparente contradição poderá indiciar uma influência nos níveis de stresse profissional de fatores relacionados com a vida pessoal, nomeadamente os papéis de género habitualmente associados às mulheres, como as tarefas domésticas e outras responsabilidades familiares. A gestão que as mulheres fazem do tempo disponível pode ser um fator a considerar, uma vez que a sobrecarga de tempos não letivos (e.g., reuniões, atendimentos aos encarregados de educação), pode gerar maior stresse pela sobreposição com tempos destinados às tarefas de gestão doméstica e familiar (e.g., ir buscar os filhos à escola, confeção de refeições). Quanto à autoeficácia, há uma tendência para os homens se percecionarem como mais autoeficazes do que as mulheres, com uma diferença estatisticamente significativa quer na escala de Autoeficácia na Gestão da Turma, quer na escala de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores. Este fator poderá estar relacionado com o maior exercício da autoridade do professor, figura masculina, perante os alunos, devido aos papéis de género habitualmente incutidos numa sociedade

patriarcal. No estudo de Klassen e Chiu (2010) as mulheres apresentavam também maior stresse com a carga de trabalho, maior stresse com a gestão da sala de aula e dos comportamentos dos alunos, e menor perceção de autoeficácia na gestão da turma. Segundo Situmorang e Wijayanti (2018), os papéis de género impostos às profissionais do género feminino, têm um impacto mais significativo no seu comportamento no trabalho, quando comparado com os colegas do género masculino.

Relativamente à variável **idade**, os professores até aos 44 anos de idade apresentam uma ligeira tendência para níveis de stresse inferiores comparativamente aos seus colegas a partir dos 45 anos de idade, resultados que contrariam outros estudos (e.g., Caroll et al., 2022), que identificam que os professores em início de carreira reportam níveis de stresse significativamente mais elevados que os seus colegas em fase intermédia ou final da carreira. Relativamente às razões que podem explicar estas diferenças de níveis de stresse, é de considerar as alterações no perfil dos alunos. Poderá ser um maior desafio para os professores que estavam habituados a lecionar a outra geração de alunos e que tiveram de adaptar-se a outra diversidade nas capacidades e motivação para a aprendizagem. As mudanças nos normativos legais, nos currículos, as constantes reformas no sistema educativo, pelas quais foram passando os professores poderão, em parte, explicar os maiores níveis de stresse, pelo desgaste causado ao longo dos anos. Curiosamente nas escalas de Carreira Docente e Excesso de Trabalho/Pressões de Tempo do QSPEBS os dois grupos neste estudo obtiveram exatamente as mesmas médias, indiciando que estas preocupações são transversais, independentemente da idade. No que diz respeito à satisfação profissional e à autoeficácia, apesar das diferenças não serem estatisticamente significativas, existe de novo uma tendência para os professores mais jovens (com idades até aos 44 anos) apresentarem resultados mais satisfatórios, com valores ligeiramente mais elevados que os dos seus colegas mais velhos. Estes resultados contrariam os das investigações de Skaalvic e Skaalvic (2007, 2010) que defendem que a perceção de autoeficácia poderá aumentar com a experiência profissional. Contudo, os resultados deste estudo corroboram os de outros estudos, nos quais se constata que os desafios adicionais relacionados com o aumento da idade dos professores em fase intermédia e final da carreira podem influenciar negativamente a sua autoeficácia (e.g., Klassen & Chiu, 2010). Os níveis mais baixos de perceção de autoeficácia nos professores com mais idade podem também ser influenciados por mudanças biológicas e psicológicas ligadas à idade, por crenças e estereótipos sobre o envelhecimento. Esta explicação é também defendida por Klassen e Chiu

(2010) que defendem que as crenças de autoeficácia não são apenas influenciadas pela idade, mas também pelo contexto psicossocial do trabalho.

Quanto às diferenças relativamente ao **estado civil**, os dados obtidos no presente estudo indicam que os professores solteiros, embora apresentando níveis de satisfação profissional e de autoeficácia sem diferenças estatisticamente significativas comparativamente aos professores casados e/ou divorciados, denotam níveis inferiores de stresse que, em algumas dimensões, chegam a ser estatisticamente significativos. Este facto poderá ser explicado pela necessidade de equilíbrio trabalho/família, com o assumir de outras responsabilidades familiares com cônjuges e filhos, explicação que é congruente com o estudo de Kumar & Velmurugan (2022) que afirmam que, em especial as professoras casadas, podem ter maior dificuldade na gestão do stresse trabalho/família por desempenharem múltiplos papéis, quer na escola, quer em casa.

Quanto à **zona de residência**, notam-se diferenças estatisticamente significativas entre os professores que residem na Madeira e os que residem em Portugal Continental, com os primeiros a apresentarem níveis de stresse significativamente inferiores em todas as subescalas do QSPEBS, níveis de satisfação superiores em ambas as escalas da ESEP e na Autoeficácia em Obter apoio dos Superiores também níveis muito superiores. Relativamente aos professores dos Açores, a representatividade na amostra é menor e a existência de condições profissionais mais favoráveis, como a recuperação do tempo de serviço e as questões geográficas mais propícias à permanência no núcleo familiar, podem ter contribuído para que as diferenças significativas ocorressem maioritariamente entre a Madeira e Portugal continental. Tais diferenças poderão explicar-se essencialmente pelas políticas regionais na Madeira, nomeadamente pela recuperação total do tempo de serviço que deverá ser concluída em 2025, com impacto direto na carreira e remuneração dos docentes, pelas adaptações regionais dos diplomas nacionais que conferem mais e melhores condições de trabalho aos professores. Também o facto de as características geográficas das ilhas reduzirem em muito as deslocações diárias para o trabalho, promoverem uma maior qualidade de vida e garantirem a permanência dos docentes nas suas residências habituais poderá contribuir para estas diferenças. Na escala de Carreira Docente, os professores dos Açores, apresentam níveis de stresse ao mesmo nível dos colegas residentes na Madeira, inferiores aos dos colegas de Portugal continental, o que poderá a refletir as políticas regionais que oferecem melhores condições de carreira aos professores (e.g., recuperação do tempo de serviço, permitindo a progressão na carreira), tal como acontece na Madeira. Relativamente às diferenças na escala de Autoeficácia em Obter

Apoio dos Superiores, o facto de na Madeira não existirem grandes agrupamentos de escolas, garante uma maior proximidade entre os docentes e os superiores, que poderá fazer a diferença nas relações interpessoais estabelecidas, fator que se reflete também na satisfação profissional e na redução dos níveis de stresse.

No que concerne às variáveis profissionais, relativamente à **deslocação da residência**, os níveis de stresse em todas as subescalas do QSPEBS são mais elevados para os professores deslocados do que para os não deslocados (todos estatisticamente significativos), tal como reportado no estudo de Santos (2018). Quanto à Satisfação com o Emprego (ESEP), para ambas as subescalas os professores não deslocados têm níveis superiores de satisfação relativamente aos seus colegas deslocados da residência. No que concerne à autoeficácia, os valores são sempre mais elevados nos professores que não estão deslocados em relação aos professores deslocados, com todas as diferenças estatisticamente significativas. Estes resultados, apesar de não se encontrarem suportados na literatura, por não ser esta uma variável frequentemente esudada, podem estar associados ao impacto na vida pessoal e profissional, por ter de estar deslocado da sua residência e muitas vezes longe da família para poder exercer a sua profissão. Poderão ainda acrescer preocupações com a gestão financeira do orçamento do agregado familiar, devido ao aumento de despesas para arrendamento de outra habitação, bem como para as deslocações que muitos professores optam por fazer aos fins de semana para visitar as suas famílias. Os resultados anteriores podem ser analisados em conjunto com as diferenças encontradas em função do **número de anos de deslocação da residência**. Quanto maior o número de anos de deslocação da residência por colocação, maiores os níveis de stresse e menor a satisfação com a profissão. Contudo, entre o 3º grupo definido (deslocados entre 16 a 24 anos) e o último grupo (mais de 24 anos deslocados) nota-se uma redução dos níveis de stresse, que poderá ser consequência de uma reorganização mais permanente da vida pessoal e familiar, com raízes já mais estabelecidas na zona de colocação e eventualmente de alteração da residência do agregado face à zona de trabalho do professor.

Relativamente à **natureza do estabelecimento de ensino**, há uma tendência para os professores que exercem funções no ensino público se sentirem mais stressados, sendo as médias mais elevadas em todas as escalas do QSPEBS, comparando com os professores do ensino privado. Os professores do ensino privado reportam uma maior e significativa Satisfação com a Profissão e com o Ambiente de Trabalho. Quanto à autoeficácia, verificam-se diferenças estatisticamente significativas nas três subescalas da EAIP, com diferenças mais acentuadas na perceção de autoeficácia em ter apoio dos colegas e superiores. Contudo, estes

resultados devem ser analisados com cautela, ressaltando que existe uma diferença considerável na amostra dos dois grupos, com mais participantes do ensino público, tal como seria de esperar devido às discrepâncias entre grupos reportadas nas estatísticas da DGEEC. Apesar disso, as diferenças são expressivas, podendo explicar-se em parte pelo ambiente mais intimista e familiar das escolas privadas (que habitualmente acolhem menos alunos), garantindo um clima organizacional mais colaborativo, até pela necessidade de gestão equilibrada dos recursos humanos. Os professores que exercem nas escolas privadas tendem a ser os mais novos em idade e tempo de serviço, o que pode condicionar também a sua satisfação e níveis de stresse, considerando os resultados obtidos neste estudo. Neste estudo, a média de tempo de serviço em ambos os grupos suporta esta explicação, pois os professores que exercem no ensino privado têm uma média de 16 anos de serviço e os professores do ensino público 23 anos de serviço.

No que concerne ao **nível de ensino**, nas dimensões do stresse (QSPEBS), os professores do 2º e 3º ciclos apresentam sempre médias mais elevadas em diversas subescalas, comparando com os professores do 1º ciclo e do Secundário. Os que lecionam no 2º ciclo apresentam níveis superiores de stresse com diferenças estatisticamente significativas na dimensão Indisciplina dos Alunos. Na dimensão Políticas Disciplinares Inadequadas os professores de 2º ciclo reportam maior stresse, e as diferenças atingiram a significância estatística, com os professores do 2º ciclo a reportarem mais stresse que os seus colegas do 1º ciclo e do Secundário. Tais resultados indiciam maior stresse causado pela necessidade de gestão dos comportamentos disruptivos dos alunos numa fase crítica do seu desenvolvimento, a entrada na adolescência. Esta fase é também muitas vezes marcada pela mudança dos alunos para uma escola de maiores dimensões, formação de novos grupos, e a necessidade de adaptação dos alunos à multiplicidade de professores, disciplinas, nova organização escolar e novas formas de aprender.

Quanto à ESEP há diferenças significativas na Satisfação com a Profissão, com os professores do 1º ciclo a reportarem maiores níveis de satisfação que os colegas do 2º ciclo. As diferenças na idade dos alunos, bem como a lecionação em regime de monodocência, que favorece uma maior proximidade e conhecimento dos alunos, poderão ser fatores que explicam esta maior satisfação. Na Satisfação com o Ambiente de Trabalho as diferenças atingiram também a significância estatística os professores do 1º ciclo a reportarem níveis superiores de satisfação face aos colegas do 3º ciclo. Tal constatação poderá refletir as diferenças quer na idade dos alunos, com diferenças entre a infância e a adolescência, quer a diferente estrutura

organizacional no contexto do 1º ciclo, muitas vezes com equipas mais reduzidas e apenas com um professor titular por cada turma. Já para a autoeficácia (EAIP), nas dimensões Gestão da Turma e Apoio dos Superiores, apesar de mais stresse em *reparar o avião em pleno voo* os professores do 2º ciclo sentem-se mais autoeficazes em *controlar o voo sem piloto automático*, que os seus colegas do 3º ciclo.

Quanto ao **tempo de serviço na escola** onde exercem funções este ano letivo há uma inclinação para os professores com menor tempo de serviço na escola (até 5 anos) apresentarem níveis de stresse mais elevados que os seus colegas com mais tempo de serviço. Esta tendência teve resultados estatisticamente significativos na subescala Carreira Docente. Quanto à satisfação profissional, os professores com mais tempo de serviço na mesma escola demonstram mais satisfação em ambas as dimensões. No mesmo sentido da variável satisfação, verifica-se uma tendência para os docentes com maior tempo na mesma escola se considerarem como mais eficazes. Estes resultados podem ser interpretados pela importância da estabilidade na carreira e da gradual adaptação aos ambientes de trabalho, novas escolas e novos agrupamentos. Em conjunto com todos os dados anteriores, estes resultados sugerem que um aspeto-chave para a satisfação dos professores com a sua profissão poderá ser a sua boa integração com a equipa da escola e a perceção da possibilidade ter bom suporte dos seus colegas e dos seus superiores.

Um último conjunto de análises (para responder ao objetivo 4) foi realizado para aferir, de todas as variáveis sociodemográficas, profissionais, autoeficácia e stresse, quais as que mais predizem a satisfação profissional em ambas as dimensões (Satisfação com a Profissão e Satisfação com o Ambiente de Trabalho). Quanto à Satisfação com a Profissão, conclui-se que, tal como preconizado na literatura (e.g., Jentsch et al., 2022), o stresse geral com a profissão tem um forte impacto na redução da satisfação com a profissão. Relativamente às fontes de stresse, a carreira e as políticas disciplinares inadequadas revelaram maior poder preditor negativo dessa satisfação. Já as variáveis que predizem de forma positiva e significativa a satisfação com a profissão são o número de anos deslocados da residência por colocação, a zona de residência, o género e a perceção de autoeficácia em ter apoio dos superiores. Os professores com menos de 5 anos de deslocação da residência, residentes na Madeira, do género feminino e com maior perceção de autoeficácia em ter apoio dos superiores constituem-se como os participantes de amostra mais satisfeitos com a sua profissão.

Relativamente à Satisfação com o Ambiente de Trabalho, as variáveis que predizem negativamente são o nível de stresse geral com a profissão o Stresse com a Carreira Docente,

e o Stresse com Políticas Disciplinares Inadequadas. Por outro lado, apresentam contributo positivo e significativo para a Satisfação com o Ambiente de Trabalho as seguintes variáveis predictoras: o número de anos deslocado por colocação, a Eficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores, e a Zona de Residência. Assim, os dados destas regressões demonstram que a estabilidade na carreira e a perceção de apoio das lideranças são fundamentais para promover a satisfação profissional dos professores. As diferenças obtidas nas várias análises de comparação dos professores da Madeira e os professores de Portugal continental podem ser um bom exemplo do impacto que têm estas duas condições. Apesar destes resultados, os modelos de regressão para a Satisfação com a Profissão (30%) e a Satisfação com o Ambiente de Trabalho (39%) demonstram que existe uma elevada percentagem de satisfação profissional que não é explicada pelas variáveis estudadas.

5.1. Limitações, implicações e sugestões para estudos futuros

Apesar dos contributos, o presente estudo não está isento de algumas limitações. Uma limitação prende-se com os participantes. Pela forma de divulgação do estudo, este poderá ter tido maior participação pelos professores que sentem estar mais insatisfeitos, pretendem fazer ouvir a sua voz e simultaneamente são utilizadores das redes sociais (veículo principal de divulgação do protocolo do estudo), uma vez que não foi realizada uma divulgação institucional por questões de limitação de tempo para desenvolver o estudo. Outros estudos poderiam obter uma maior participação, solicitando apoio das entidades oficiais, como o Ministério da Educação e as Direções Regionais de Educação, chegando assim a um número mais alargado e diversificado de docentes. Quanto ao protocolo de avaliação, o facto de se centrar em instrumentos de autorrelato poderá ter algum viés, sobretudo se foi respondido por professores que se sentiam mais insatisfeitos. Estudos futuros podem considerar incluir entrevistas ou entrevistas focalizadas de grupo para aprofundar os temas em análise, com recolha de dados de carácter qualitativo. Neste estudo, foi utilizado um *design* transversal, que permite apenas uma perceção do momento presente. Estudos futuros poderiam recorrer a *designs* longitudinais, que permitissem observar mudanças ao longo do tempo e o seu impacto nas práticas dos professores e nas organizações escolares.

Apesar da amostra ser considerável, consideramos uma outra limitação o facto de as comparações entre grupos terem sido realizadas, em algumas das variáveis, com disparidade

de participantes por grupo (e.g., reduzida representatividade dos professores a exercer nos Açores; reduzida representatividade de professores do ensino privado; diferença entre amostra de professores da Madeira e de Portugal continental), apesar de não se terem verificado violações dos pressupostos na realização das análises estatísticas. Esta situação deve ser tida em conta em estudos futuros.

Sugere-se que futuras investigações explorem a relação entre as variáveis stresse, autoeficácia e satisfação profissional com aspetos organizacionais, como o clima das escolas e a influência das lideranças. Também seria de explorar o impacto da deslocação dos professores da residência por colocação na sua saúde física e mental, bem como nas escolas onde lecionam, nos alunos e no sistema educativo. Para melhor explicar a satisfação profissional, poderiam ser analisadas outras variáveis. Pela natureza multidimensional do construto da autoeficácia como um sistema de crenças defendido por Bandura, seriam de considerar outras dimensões (medidas por outras escalas) para além das dimensões da autoeficácia interpessoal. Também outras variáveis relacionadas com o clima escolar, o *engagement* e o *coping*, bem como aspetos relacionados com traços de personalidade dos professores poderiam ser exploradas. Outra possível linha de investigação (longitudinal) interessante poderá incidir na monitorização/avaliação de programas de intervenção ao nível das escolas e agrupamentos, especialmente relacionados com a promoção do trabalho colaborativo, os processos de adaptação dos novos professores ao ambiente escolar e o bem-estar organizacional, com envolvimento ativo das lideranças.

6. Conclusão

Os professores em Portugal estão stressados, em especial com a carga de trabalho burocrático, o excesso de trabalho e a sua carreira, facto que não surpreende, pois, *sobrevoando os trilhos da educação*, atualmente encontram-se um pouco por todo o mundo estas preocupações. Contudo, mesmo *reparando o avião em pleno voo*, os professores em Portugal continuam a sentir-se capazes de *controlar o voo sem piloto automático*. Persistem, apesar de todas as exigências que lhes são colocadas, mesmo com a perceção de que a sua profissão não é valorizada pela sociedade, e com algum sentimento de arrependimento com a escolha desta carreira profissional, mas, apesar de tudo, a sua satisfação com a profissão ainda está algures *entre o planar e a velocidade do som*.

Deverá ser feita uma reflexão muito séria acerca dos índices de satisfação evidenciados pelos professores e todas as consequências que daí poderão advir. Analisando as variáveis que, neste estudo surgem associadas aos índices mais elevados de satisfação profissional, torna-se evidente que os relacionamentos interpessoais estabelecidos dentro das escolas se assumem como fundamentais, em especial as relações estabelecidas com as lideranças. Destaca-se, neste âmbito, a dimensão relacional da vida escolar e o seu impacto, diretamente no trabalho diário dos professores, nos alunos e indiretamente na qualidade do sistema educativo. A redução da carga de trabalho burocrático/administrativo, que poderá ser redundante, a necessidade de oferecer melhores condições de carreira, com especial preocupação e incentivos para os professores que estão deslocados dos seus agregados familiares, são aspetos que poderiam contribuir para favorecer a satisfação profissional dos professores.

É também fundamental contruir, fortalecer, e desenvolver de forma sustentável, culturas e ambientes organizacionais que ofereçam condições e oportunidades para a construção de ambientes de trabalho colaborativo e boas relações interpessoais entre professores, lideranças escolares, alunos e comunidade escolar. Será importante apostar na melhoria dos procedimentos de colocação, vinculação e estabilidade do corpo docente, pois a constante instabilidade provocada pela mobilidade dos professores, pode propiciar condições para fazer crescer a insatisfação e aumentar os níveis de stresse, com todas as consequências negativas que isto poderá acarretar para o sistema educativo.

Referências Bibliográficas

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction, 58*, 126-136.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Alibakhshi, G., Nikdel, F., & Labbafi, A. (2020). Exploring the consequences of teachers' self-efficacy: A case of teachers of English as a foreign language. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 5*(1). <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00102-1>
- Alves, M. G., Azevedo, N. R., & Gonçalves, T. N. R. (2014). Satisfação e situação profissional: Um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. *Educação e Pesquisa, 40*(2), 365-382. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000002>.
- Anaya, D. & López, E. (2014). Satisfacción laboral del profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación, 365*, 96-121. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.202841>
- Antoniou, A., Efthymiou, V., Polychroni, F., & Kofa, O. (2023). Occupational stress in mainstream and special needs primary school teachers and its relationship with self-efficacy. *Educational Studies, 49*(1), 200-217.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1837080>
- American Psychological Association. (n.d). *Dictionary of Psychology*. Consultado em <https://dictionary.apa.org/job-satisfaction>
- Arnold, N. L., Seekins, T., & Nelson, R. E. (1997). A comparison of vocational rehabilitation counselors: Rural and urban differences. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 41*(1), 2-14.
- Azevedo, J., Veiga, J. J., & Ribeiro, D. (2016). As motivações a preocupações dos professores: Apresentação dos resultados de um inquérito. Fundação Manuel Leão. https://fmleao.pt/wp-content/uploads/2016/09/FML_PREOCUPACOES_MOTIVACOES_PROFESSORES_FINAL_baixa.pdf

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 273-285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy. *Journal of Social and Clinical Psychology, 4*(3), 359-373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*, 117-148. https://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. F. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Barros, J. H., Neto, F., & Barros, A. M. (1991). Nível de satisfação dos professores: Teoria e investigação. *Psychologica, 5*, 53-63.
- Bascia, N., & Rottmann, C. (2011). What's so important about teachers' working conditions? The fatal flaw in North American educational reform. *Journal of Education Policy, 26*(6), 787-802. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.543156>
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 26*, 519-53. <https://dx.doi.org/10.1080/01443410500342492>
- Blömeke, S., Houang, R., Hsieh, F. J., & Wang, T. Y. (2017). Effects of job motives, teacher knowledge and school context on beginning teachers' commitment to stay in the profession: A longitudinal study in Germany, Taiwan and the United States. In G. K. LeTendre & M. Akiba (Eds.), *International Handbook of Teacher Quality and Policy* (pp. 374-387). Routledge
- Borges, S. L., & Daniel, F. (2009). Satisfação profissional dos docentes: Uma abordagem sobre instrumentos de medida. *Interações: Sociedade e as Novas Modernidades, 9*(16). Obtido de <https://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/6>
- Bottiani, J., Duran, C, Pas, E., & Bradshaw, C. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology, 77*, 36-51. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002>

- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 1*(3), 185-216.
- Buluç, B., & Demir, S. (2015). The relationship between job satisfaction and self-efficacy based on elementary and middle school teacher's perceptions. *Journal of Kirsehir Education Faculty, 16*(1), 289-308.
- Burić, I., & Moe, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 89*, 103008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103008>
- Capone, V., Joshanloo, M., & Park, M. S.-A. (2019). Burnout, depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers. *International Journal of Educational Research., 95*, 97-108. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.001>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 821-832. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem – 21 ensaios para o século 21*. (2ª ed.). Fundação Manuel Leão.
- Carroll, A., Forrest, K., & Sanders-O'Connor, E. (2022). Teacher stress and burnout in Australia: examining the role of intrapersonal and environmental factors. *Social Psychology of Education, 25*, 441-469. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09686-7>
- Chambel, M. J. (2016). *Psicologia da saúde ocupacional*. Pactor.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Cruz, J. F. (1989). Stresse e crenças irracionais nos professores: Um estudo preliminar. In J. F. Cruz, R. A. Gonçalves e P. P. Machado (Eds.), *Psicologia e educação: investigação e intervenção* (pp. 315-325). Afrontamento.
- Coutinho, C. M. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Crossman, A. & Harris, P. (2006) Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration and Leadership, 34*, 29-46.

<http://dx.doi.org/10.1177/1741143206059538>

Dunham, J. (1984). *Stress in teaching*. Croom Helm.

Decreto Lei nº 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. I série, Nº 129(2018). Acedido a 08 mai. 2023. Disponível em www.dre.pt.

Decreto Lei nº 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. I série, Nº 129(2018). Acedido a 08 mai. 2023. Disponível em www.dre.pt.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.

<http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.86.3.499>.

Desouky, D., & Allam, H. (2017). Occupational stress, anxiety and depression among Egyptian teachers. *Journal of Epidemiology and Global Health*, 7(3), 191-198.

<https://doi.org/10.1016/j.jegh.2017.06.002>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2022). PORDATA <https://www.pordata.pt/portugal/docentes+em+exercicio+nos+ensinos+pre+escolar++basico+e+secundario+total+e+por+nivel+de+ensino-240>

Eacute, J., & Esteve, J. M. (2010). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), 197-207.

<https://doi.org/10.1080/713664040>

Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (pp. 93-124). Porto Editora.

Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Escher/Fim de Século

Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (pp. 93-125). Porto Editora.

Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: A sala de aula e a saúde dos professores*. EDUSC.

Federação Nacional da Educação. (2015). *Saúde e segurança entre os profissionais da educação*. FNE.

Feng, B. (2007) A study of teacher job satisfaction and factors that influence it. *Chinese Education & Society*, 40(5), 47-64. <https://doi.org/10.2753/1061-1932400506>

- Fernández-Puig, V., Mayayo, J., Lusar, A., & Tejedor, C. (2015). Evaluando la salud laboral de los centros concertados: El cuestionario de salud docente. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31, 175-185. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rpto.2015.07.001>
- Ferreira, L. (2014). Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento. *Psicologia Ensino & Formação*, 5(2), 19-37.
- Ferreira-Esteves, A., Santos, D., & Rigolon, R. (2014). Avaliação comparativa dos sintomas da síndrome de *burnout* em professores de escolas públicas e privadas. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 987-1002. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782014000900009>
- FFMS. (2024). *PORDATA – Estatísticas, gráficos e indicadores de Municípios, Portugal e Europa*. Acedido em: <http://www.pordata.pt>.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). SAGE.
- Folkman, S. (2013). Stress: Appraisal and coping. In Gellman, M. D., Turner, J. R. (Eds.) *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_215
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5),992-1003. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.5.992>
- Fonseca, S. (2014). *Modelo de stresse e satisfação no trabalho: Estudo com professores do ensino superior português*. [Dissertação de Mestrado], Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto, Portugal.
- Garcia, C. M. (1995). *Formação de professores – para uma formação educativa*. Coleção Ciências da Educação, 2. Porto Editora.
- García, C. M. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación Y Pedagogía*, 3(1). <https://doi.org/10.15332/s1657-107x.2010.0001.01>
- 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, 876-899. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2013.814193>

- Glaveli, N., Manolitzas, P., Vouzas, F., & Liassidis, C. (2023). Developing a sustainable work environment for substitute teachers: A multi-criteria job satisfaction approach. *Sustainability*, *15*(2), 1154. <http://dx.doi.org/10.3390/su15021154>
- Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. M. C., & Peixoto, A. R. C. (2010). Stress ocupacional no ensino: um estudo com professores dos 3º ciclo e ensino secundário. *Psicologia & Sociedade*, *22*(3), 587-597. <https://doi.org/10.1590/s0102-71822010000300019>
- Gómez-Domínguez, V., Navarro-Mateu, D., Prado-Gascó, V. J., & Gómez-Domínguez, T. (2022). How much do we care about teacher burnout during the pandemic: A bibliometric review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(12). <https://doi.org/10.3390/ijerph19127134>
- Gonzalez, T., de la Rubia M., Hincz K., Comas-Lopez M., Subirats L., Fort, S., & Sacha, G. (2020) Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *Plos One*, *15*(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>
- Gonzales, G., Gonzales, R., Costan, F., & Himang, C. (2020). Dimensions of motivation in teaching: relations with social support climate, teacher efficacy, emotional exhaustion, and job satisfaction. *Educational Research International*, *3*, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2020/8820259>
- Grau, R., Salanova, M., & Peiró, J. M. (2001). Moderator effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain*, *5*(1), 63-74.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior & Human Performance*, *16*(2), 250–279. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, *43*(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. McGraw-Hill.
- Hackett, R. D., Lapierre, L. M., & Hausdorf, P. A. (2001). Understanding the links between work commitment constructs. *Journal of Vocational Behavior*, *58*(3), 392-413. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1776>

- Handcock, M. S.; Gile, K. J. (2011). On the concept of snowball sampling. *Sociological methodology*, 41(1), 367-371. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9531.2011.01243.x>
- Heckert, A., Aragão, E., Barros, M., & Oliveira, S. (2001). A dimensão coletiva da saúde: Uma análise das articulações entre gestão administrativa e saúde dos docentes, a experiência de Vitória. In M. Athayde, M. E. Barros, J. Brito, & M. Yale (Orgs.), *Trabalhar na escola? Só inventando o prazer* (pp. 123-162). Edições IPUB/CUCA.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 7(4), 399-420. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 91(1), 31-57. <https://doi.org/10.1177/016146818909100107>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Ingersoll, R. (2017). Misdiagnosing America's teacher quality problem. In G. K. LeTendre & M. Akiba (Eds.), *International handbook of teacher quality and policy* (pp. 79-96). Routledge.
- Ismayilova, K., & Klassen, R. M. (2019). Research and teaching self-efficacy of university faculty: Relations with job satisfaction. *International Journal of Educational Research*, 98, 55-66. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.012>
- Jendle, H., & Wallnäs, A. (2017). Effects of exercise, social support and hardiness on occupational stress in Swedish teachers. *Orebro University, Psychology*, 3, 1-40.
- Jentsch, A., Hoferichter, F., Blömeke, S., König, J., & Kaiser, G. (2022). Investigating teachers' job satisfaction, stress and working environment: The roles of self-efficacy and school leadership. *Psychology in the Schools*, 60(3). <https://doi.org/10.1002/pits.22788>
- Jesus, S. (2004). *Psicologia da educação*. Quarteto.
- Jesus, S. (2005). Bem-estar docente. Perspetivas para superar o mal-estar dos professores. In A. L. Silva & A. M. Pinto (Eds.), *Stress e bem-estar* (pp.167-184). Climepsi.

- Jesus, S. (2007). *Professor sem stress: Realização profissional e bem-estar docente*. Mediação.
- Jesus, S., & Rezende, M. (2009). Saúde e bem-estar. In J. Cruz, S. Jesus & C. Nunes (Eds.). *Bem-estar e qualidade de vida: Contributos da psicologia da saúde*. Textiverso.
- Judge, T. A., & Hulin, C. L. (1993). Job satisfaction as a reflection of disposition: A multiple-source causal analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 56, 388-421. <https://doi.org/10.1006/obhd.1993.1061>
- Klassen, R. M., & Anderson, C. J. (2009). How times change: Secondary teachers' job satisfaction and dissatisfaction in 1962 and 2007. *British Educational Research Journal*, 35(5), 745-759. <https://doi.org/10.1080/01411920802688721>
- 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. <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 context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Klassen, R., Wilson, E., Siu, A. F. Y., Hannok, W., Wong, M. W., Wongsri, N., Sonthisap, P., Pibulchol, C., Buranachaitavee, Y., & Jansem, A. (2013). Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1289-1309. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0166-x>
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108, 1193-1203. <https://dx.doi.org/10.1037/edu0000125>
- Kooij, D., de Lange, A., Jansen, P., & Dikkers, J. (2008). Older workers' motivation to continue to work: Five meanings of age: A conceptual review. *Journal of Managerial Psychology*, 23(4), 364-394. <https://doi.org/10.1108/02683940810869015>
- Kokkinos C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>

- Kumar, A., & Velmurugan, V. (2022). Work-life stress and life quality of married women among self financing college teachers in Kerala. *Webology*, *19*(1), 521-534.
<https://doi.org/10.14704/web/v19i1/web19037>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, *105*(3), 805-820.
<https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, *29*, 146-152. <https://dx.doi.org/10.1080/0013188870290207>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, *53*, 27-35. <https://dx.doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, *29*(4), 299-306. <https://dx.doi.org/10.1080/0013191770290407>
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. Springer.
- Lazarus, R. S., DeLongis, A., Folkman, S., & Gruen, R. (1985). Stress and adaptational outcomes: The problem of confounded measures. *American Psychologist*, *40*(7), 770-779. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.7.770>
- Lent, S. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, *45*(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, *69*(2), 236-247. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.006>
- Li, M., Wang, Z., Gao, J., & You, X. (2017). Proactive personality and job satisfaction: The mediating effects of self-efficacy and work engagement in teachers. *Current Psychology*, *36*, 48-55. <https://doi.org/10.1007/s12144-015-9383-1>
- Liang, G., & Akiba, M. (2017). Teachers' working conditions: A cross-national analysis using the OECD TALIS and PISA data. In G. K. LeTendre & M. Akiba (Eds.), *International Handbook of Teacher Quality and Policy*, (pp. 388-402). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315710068-25>

- Liu, S., & Onwuegbuzie, A. J. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research*, *53*, 160-170.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.006>
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In Dunnette, M. D. (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, 1297-1343. Rand McNally.
- Mack, J., Johnson, A., Jones-Rincon, A., Tsatenawa, V., & Howard, K. (2019). Why do teachers leave? A comprehensive occupational health study evaluating intent-to-quit in public school teachers. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, *24*(1), e12160.
<https://doi.org/10.1111/jabr.12160>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, *105*(105). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Mayo, I., & Martinez, S. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de investigación*, *13*(1), 214-226.
<https://doi.org/10.22507/rli.v13n1a18>
- Mäkelä, K, Hirvensalo M., & Whipp, P. (2014). Should I stay or should I go? Physical education teachers' career intentions. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *85*(2), 234-244. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.893052>
- Marques-Pinto, A. (2000). *Burnout profissional em professores portugueses: Representações sociais, incidência e preditores*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa].
- Marques Pinto, A., & Picado, L. (Eds.). (2011). *Adaptação e bem-estar nas escolas portuguesas: Dos alunos aos professores*. Coisas de Ler.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1-16). Taylor & Francis.
- Ministério da Educação/ Direção geral da Educação (2018). *Para uma educação inclusiva- Manual de apoio à prática*.
- Moreira, J., Ferreira, A., & Ferreira, J. (2014). Escala de satisfação de professores de educação física: Procedimentos de construção e validação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *48* (1), 69-85. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_5

- Moore, A. (2012). *Teaching and learning: Pedagogy, curriculum and culture* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203134061>
- Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Carreira Ramos, R., Gonçalves, G., & Ramos, M. (2002). *O stress nos professores portugueses*. Estudo IPSSO 2000. Porto Editora.
- Moura, O., & Costa, C. (2016). Teacher interpersonal self-efficacy scale: Estudo de adaptação e validação da versão Portuguesa. *Análise Psicológica*, 34(1), 87-99.
<https://doi.org/10.14417/ap.1070>
- Muller, C. W., Finley, A., Iverson, R. D., & Price, J. L. (1999). The effects of group racial composition on job satisfaction, organizational commitment, and career commitment: The case of teachers. *Work and Occupations*, 26(2), 187-219.
<https://doi.org/10.1177/0730888499026002003>
- Nóvoa, A. (1991). *A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola*. Inovação, vol.4, nº 1, 63-76.
- Nóvoa, A. (1995). *Formação de professores e profissão docente*. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão professor*. Porto Editora.
- NUNES, Luís Catela et al. (2021). Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2030. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Disponível em: [https://www.dgeec.mec.pt/np4/506/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1305&fileName=DGEEC_Estudo_Diagnostico_de_Necessidade_.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/506/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1305&fileName=DGEEC_Estudo_Diagnostico_de_Necessidade_.pdf). Acesso: 23 dez. 2022.
- OCDE. (1992). *As escolas e a qualidade*. Edições ASA
- OCDE. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OCDE. (2020). *TALIS Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. TALIS OECD Publishing..
<https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OCDE. (2023). *Education at a glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2011). *Código deontológico da ordem dos psicólogos portugueses*. Ordem dos Psicólogos.

https://www.ordemdos psicologos.pt/ficheiros/documentos/web_cod_deontologico_pt_revisao_2016.pdf

- Othman, Z., & Sivasubramaniam, V. (2019). Depression, anxiety, and stress among secondary school teachers in Klang, Malaysia. *International Medical Journal*, 26(2), 71-74.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.2586221>
- Pedro, N. (2011). Autoeficácia e satisfação profissional dos professores: Colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação*, 18(1), 23-47.
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). A satisfação profissional e autoestima dos professores. *Análise Psicológica*, 24(2), 247-262. <https://doi.org/10.14417/ap.167>
- Pinto, A., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2003). Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reação ao burnout. *Psychologica*, 33, 181-194.
- Prick, L. G. (1989). Satisfaction and stress among teachers. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 363-377. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90034-7](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90034-7)
- Reis, S., Gomes, A. R., & Simões, C. (2018). Stress e burnout em professores: Importância dos processos de avaliação cognitiva. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 19(2), 208-221. doi: <https://dx.doi.org/10.15309/18psd190204>.
- Richter, E., Christin, L., Redding, C., & Richter, D. (2022). Retention intention and job satisfaction of alternatively certified teachers in their first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*. 114. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103704>.
- Ruivo, I. (2013). *Sentido(s) da experiência no ofício de professor - Um estudo exploratório*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta].
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2820/1/MSVP_Sentido%20s%20da%20experi%C3%Aancia%20no%20of%C3%ADcio%20de%20professor.pdf
- Rumschlag, K. E. (2017). Teacher burnout: A quantitative analysis of emotional exhaustion, personal accomplishment, and depersonalization. *International Management Review*, 13, 22.
- Saks, K., Hunt, P., Leijen, A., & Lepp, L. (2022). To stay or not to stay: An empirical model for predicting teacher persistence. *British Journal of Educational Studies*, 70(6), 693-717, <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.2004995>

- Salanova, M., Grau, R. M., & Martínez, I. M. (2006). Job demands and coping behaviour: The moderating role of professional self-efficacy. *Psychology in Spain, 10*, 1-7.
- Santos, A. (2018). *Burnout e stress em professores do nordeste transmontano*. [Tese de doutoramento, Universidade do Porto].
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors affecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies, 30*(3), 291-306. <https://doi.org/10.1080/0305569042000224233>
- Sarıçam, H., & Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies, 40*(4), 423-437 <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.930340>
- Scanlan, J. N., & Still, M. (2019). Relationships between burnout, turnover intention, job satisfaction, job demands and job resources for mental health personnel in an Australian mental health service. *BMC Health Services Research, 19*(1). <https://doi.org/10.1186/s12913-018-3841-z>
- Scheuch K., Haufe E., & Seibt R. (2015). Teachers' health. *Deutsches Ärzteblatt International, 112*, 347–356. <https://dx.doi.org/10.3238/arztebl.2015.0347>
- Seco, G. (2000). *A satisfação na atividade docente*. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra].
- Shernoff, E. S., Mehta, T. G., Atkins, M. S., Torf, R., & Spencer, J. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School Mental Health, 3*, 59-69. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9051-z>.
- Silva, E. (2009). *Professores e escolas: A imagem social do professor do ensino básico no Portugal contemporâneo*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Salamanca].
- Sims, S. (2018). Essays on the recruitment and retention of teachers [Tese de doutoramento, University College London]. Acedida em: <http://discovery.ucl.ac.uk/10053430>
- Singh, S., & Ryhal, P. C. (2023). The influence of teachers' emotional intelligence on academic performance with mediating effect of job satisfaction. *Journal of Education, 203*(3), 499-507. <https://doi.org/10.1177/00220574211032314>

- Situmorang, N. Z. & Wijayanti, F. (2018). The effect of self-efficacy and gender on the work-family balance of employees in Yogyakarta. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 133, 191-194. <https://doi.org/10.2991/acpch-17.2018.40>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518-524. <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04>.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011a). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011b). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: The role of goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress, and Coping. An international Journal*, 24, 369-385. <https://doi.org/10.1080/10615806.2010.544300>
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress, and coping strategies in the teaching profession. What do the teachers say? *International Education Studies*, 8, 181-192. <https://dx.doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(4), 775-790. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>
- Skaalvik E. M., & Skaalvik S. (2020) Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26, 602-616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). Teacher stress and coping strategies - The struggle to stay in control. *Creative Education, 12*, 1273-1295.
<https://doi.org/10.4236/ce.2021.126096>
- Spickard, A., Jr., Gabbe, S. G., & Christensen, J. F. (2002). Mid-career burnout in generalist and specialist physicians. *Journal of the American Medical Association, 288*(12), 1447-1450. <https://doi.org/10.1001/jama.288.12.1447>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review, 23*(4), 457-477.
<https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly, 35*, 57-76.
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of schoolworking conditions and teacher characteristics. *Educational Review, 73*(1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Tsubono, K., Ogawa, M., & Maruyama, Y. (2023). Comparison of primary school teachers' stress responses between pre-pandemic and pandemic periods: A large-scale nationwide survey in Japan. *Industrial Health, 61*(6), 406-418.
<https://doi.org/10.2486/indhealth.2022-0147>
- Vandenberghe, R., & Huberman, A. M. (Eds.). (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784>
- Van Dick, R., Stierle, C., Wagner, U., Tissington, P., Govaris, H., & Kodakos, A. (2007). School teacher's well-being and job satisfaction: An analysis across countries and levels of explanation. In L. Löwstedt, P. Larsson, S. Karsten, & R. Van Dick (Eds.), *From intensified work to professional development – A journey through European schools* (pp. 161-174). PIE Lang.
- Varela, R. & Rolo, D., & Areosa, J. (2018). Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal (INCVTE).
- Watson, A. J., Hatton, N. G., Squires, D. S., & Soliman, I. K. (1991). School staffing and the quality of education: Teacher adjustment and satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 7*(1), 63-77. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0742-051X\(91\)90058-W](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0742-051X(91)90058-W)

- Yin, H., Han, J., & Perron, B. E. (2020). Why are Chinese university teachers (not) confident in their competence to teach? The relationships between faculty-perceived stress and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, *100*,101529.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101529>
- You S., Kim A.Y., Lim S. A. (2017). Job satisfaction among secondary teachers in Korea: Effects of teachers' sense of efficacy and school culture. *Educational Management Administration Leadership*,*45*(2), 284-297. <https://doi.org/10.1177/1741143215587311>
- Zakariya, Y. F. (2020). Effects of school climate and teacher self-efficacy on job satisfaction of mostly STEM teachers: A structural multigroup invariance approach. *International Journal STEM Education*, *7*, 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00209-4>.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, *86*, 981-1015.
<https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004) Job satisfaction among schoolteachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, *42*, 357-374.
<http://dx.doi.org/10.1108/09578230410534676>

ANEXOS

Anexo A.

Convite à participação no estudo:

Ser(se) professor em Portugal: Estudo exploratório sobre a relação entre autoeficácia, stresse e satisfação profissional

Caro/a participante:

Os desafios atuais da docência merecem uma profunda reflexão, num tempo em que a nível nacional e internacional se debatem aspetos relacionados com a carreira, o recrutamento, o estatuto, a formação inicial e o desenvolvimento profissional. Este tema assume especial importância no contexto português, perante a atual conjuntura. É fundamental perceber como se sentem os professores portugueses em relação aos desafios do seu trabalho.

Qual é o objetivo do estudo?

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as relações entre autoeficácia, stresse e satisfação profissional dos professores portugueses.

Quem pode participar?

Qualquer participante que (a) seja professor no ensino básico ou secundário (do 1º ao 12º ano), (b) que exerça ativamente as suas funções e (c) que trabalhe em contexto português.

Como posso participar?

A sua participação é voluntária. Para participar no projeto de investigação terá apenas de responder a este questionário, cujo tempo médio de preenchimento é de cerca de 15 minutos. Note que não existem respostas certas ou erradas; o importante é que as suas respostas expressem o que pensa, sente ou faz em cada caso. A qualquer momento pode optar por não continuar a responder ao questionário.

A confidencialidade dos meus dados é garantida?

A confidencialidade dos seus dados está totalmente garantida. As suas respostas apenas serão tratadas em termos coletivos para efeitos de investigação. Este estudo foi apreciado e aprovado pela Comissão de Ética da Universidade da Madeira.

Se desejar colocar alguma questão sobre o estudo quem posso contactar?

Se surgirem dúvidas adicionais sobre a sua participação neste estudo, por favor, contacte a equipa de investigação através do e-mail: mlteixeira.mail@gmail.com

A equipa de investigação:

Mónica Teixeira- Estudante de mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira.

Alda Portuga- Docente na Faculdade de Artes e Humanidades da Universidade da Madeira; Investigadora no Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra.

Sofia Major- Docente na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores; Investigadora no Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção Cognitivo Comportamental(CINEICC) Universidade de Coimbra.

CONSENTIMENTO INFORMADO (Online)

Declaro que li e compreendi as informações que me foram fornecidas, considero-me devidamente esclarecida(o) acerca dos objetivos e das condições de participação voluntária neste estudo, entendo que posso desistir a qualquer momento de participar sem qualquer prejuízo e aceito os termos e condições deste estudo.

Se aceitar participar neste projeto de investigação, assinale abaixo:

Tomei conhecimento dos objetivos deste estudo e aceito participar voluntariamente no mesmo.