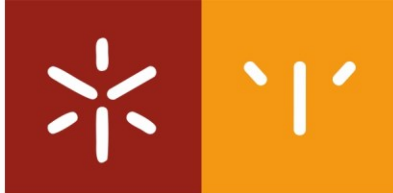




Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Adelino Salvador Tchitau

**FATORES DE SATISFAÇÃO COM O TRABALHO
DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS ANGOLANOS**



Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Adelino Salvador Tchitau

FATORES DE SATISFAÇÃO COM O TRABALHO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS ANGOLANOS

Tese de Doutoramento
em Psicologia Aplicada, na especialidade de
Aprendizagem, Instrução e Carreira

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Ana Daniela Silva
e da
Professora Doutora Maria do Céu Taveira

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição

CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Dedicatória

Aos meus amáveis Pais Justino Tchitau e Maria Joaquina, ambos de feliz memória, os professores da escola da vida com quem contactei e convivi.

Que este feito honre suas memórias e expresse a grandeza dos seus ensinamentos, lutas e princípios.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter trabalhado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática do plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

AGRADECIMENTOS

A minha profunda gratidão a Deus todo-poderoso, quem tudo faz bem e com propósito, que nunca se distancia de seus filhos, mesmo quando tudo parece conhecer fim. Toda honra e glória lhe sejam dadas.

Às minhas Orientadoras científicas, nomeadamente, à Professora Doutora Ana Daniela Silva e à Professora Doutora Maria do Céu Taveira, cuja solidez científica, carisma, profissionalismo, disciplina, entrega e sentido ético invulgares, serão sempre enaltecidos na minha prática ao longo de toda carreira.

Ao Governo angolano, pela criação do programa 300, aberto para integração de todas as classes sociais, permitindo, assim, a minha integração no seletivo grupo, mediante critérios estabelecidos e de cumprimento rigoroso a todos, disponibilizando condições possíveis para formação; à direção do ISCED-Huambo, muito em particular, ao Professor Doutor Mário José da Costa Rodrigues, então Presidente da mesma Instituição e ao Departamento de Ensino e Humanidades, com destaque para a Professora Irene Inaculo Moisés, então Chefe do respetivo departamento.

À Presidência da Escola de Psicologia da Universidade do Minho, à Classe Docente e de profissionais administrativos, pelos melhores préstimos, inclusive em contexto extraordinário da pandemia da COVID-19. O mesmo agradecimento se estende à Comissão de Acompanhamento, composta pelo Professor Doutor João Lopes e a Professora Doutora Sílvia Monteiro, pelo cuidado na leitura, conselhos e indicações de melhorias que muito valeram à consolidação do presente trabalho.

Aos meus colegas do Laboratório de investigação de Aprendizagem, Instrução e Carreira do Grupo de Investigação em Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento, da Escola de Psicologia da Universidade do Minho, muito em particular, a Paula Barroso, à Luzia Amorim, à Joana Antunes, por todo o seu apoio, paciência e disponibilidade.

Aos meus Pais, Justino Tchitau e Maria Joaquina (ambos de feliz memória), não encontro expressão que signifique sua grandeza, expressa na modesta educação em contextos muito complexos. Nem eles mesmo acreditavam que os seus filhos fossem tão longe! Quanta gratidão meus Pais! Como gostaria que estivessem aqui... Deus os tenha em sua glória! Honrarei sempre as suas memórias, com a prática da solidariedade, da fraternidade, respeito e amor ao próximo, como resultado dos seus bons ensinamentos.

À minha mulher, Rosalina Tchitau, a minha profunda gratidão pelo companheirismo, paciência, apoio e amor incondicional.

À minha filha, Maria Irene Salvador Tchitau, “Sirena”, que muito prezo e amo, que os resultados da minha ausência sejam algum dia justificados, quando compreender melhor a dimensão e a exigência deste trabalho.

Aos meus queridos irmãos, Inês Lofa, Januário Tchitau, Hamuyela Tchitawila, Luísa Tchitawila, Laurinda Tchitau, Delfina Tchitau, tão amáveis e muito compreensivos, com seu último irmão (o *Kuassula*), agradeço-lhes com o mais terno amor, pelo suporte e energia sempre positiva e plena consciência de que ia enfrentar desafios, mas eles estariam sempre presentes.

Aos meus amáveis e tão especiais sobrinhos, os meus tesouros, por não me terem presente quando deviam. Amo-os imenso e creio muito num futuro risonho em cada um deles. Cada um deles representa a energia que move as minhas lutas para os incentivar a irem sempre mais, ali onde meus sonhos sequer alcançam...

Aos meus amigos, especialmente, os visionários. O meu especial apreço ao Alister Pinto, ao Sérgio Likutu e ao meu primo Jackson Caitula, que nos momentos pandémicos áureos, se dispuseram em viajar comigo nas províncias do Bié, Benguela e Cuando Cubango, para o processo de recolha de dados desta tese. A minha mais profunda gratidão.

Finalmente, ao Governo da Província do Huambo, especialmente às Governadoras Joana Lina e Lotti Nolica; agradeço também aos membros da Administração Municipal do Ecunha, de que sou parte, especialmente à sua Titular, a Sra. Guilhermina Carlos Bacia de Lourdes, pela compreensão e simplicidade.

Muito obrigado!

Resumo

A satisfação com o trabalho docente estimula o entusiasmo e o comprometimento, favorecendo o tempo e energia dedicados à melhoria da aprendizagem dos estudantes. Neste estudo, procura-se testar o modelo sociocognitivo de satisfação com o trabalho, incluindo os fatores de afeto positivo, suporte social, suporte organizacional, autoeficácia, progresso nos objetivos, e os resultados de satisfação com o trabalho, e de satisfação com a vida em geral. Participaram no estudo, 173 docentes universitários angolanos afetos às oito regiões académicas, com idades entre 26 e 66 anos, sendo 45 (26%) mulheres. O protocolo de recolha de dados incluiu 116 questões para a recolha de informação sociodemográfica, e medida da perceção do afeto positivo, do suporte social, do suporte organizacional, da autoeficácia, do progresso nos objetivos, da satisfação com trabalho e da satisfação com a vida em geral. Os resultados de uma análise de caminhos para teste do modelo sociocognitivo da satisfação com o trabalho, indicaram um bom ajuste do modelo aos dados, sem os caminhos com o progresso nos objetivos. O afeto positivo e o suporte social percebido são os principais preditores da satisfação com o trabalho de docentes universitários no contexto angolano. Os resultados evidenciaram que os docentes universitários angolanos estão satisfeitos com o seu trabalho e com a vida em geral, quando percecionam emoções positivas e percecionam suporte social, concretamente dos seus pares e dos seus alunos. Estes resultados confirmam, em parte, as hipóteses assumidas no estudo e corroboram os resultados encontrados noutros contextos.

Palavras-chave: Satisfação com o trabalho, docentes universitários, Teoria Sociocognitiva da Carreira, análise de caminhos.

SATISFACTION FACTORS WITH THE ANGOLAN UNIVERSITY DOCENT WORK

Abstract

Satisfaction with teaching work stimulates enthusiasm and commitment, favoring the time and energy dedicated to improving student learning. This study aims to test the socio-cognitive model of job satisfaction, including the factors of positive affect, social support, organizational support, self-efficacy, progress towards goals, and the results of job satisfaction and general satisfaction with life. 173 Angolan university lecturers from the eight academic regions took part, aged between 26 to 66, 45 (26%) of whom were women. A protocol with 116 questions was used to collect sociodemographic information and measures of positive affect, social support, organizational support, self-efficacy, progress toward goals, work satisfaction, and overall life satisfaction. The results of a path analysis indicated a good fit of the model to the data, without the goal progress paths. Positive affect and social support were the main predictors of work satisfaction among Angolan university teachers. The results showed that Angolan university teachers are more satisfied with their work and overall life when they perceive positive emotions and perceive social support, specifically from their workmates and students. These results partly confirm the hypotheses assumed in the study and corroborate the results found in other contexts.

Keywords: job satisfaction, university lecturers, social cognitive career theory, path analysis.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL	1
-------------------------	----------

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
---	----------

1.1	Satisfação com o Trabalho: Conceito e Perspetivas Teóricas	5
1.2	Satisfação com o Trabalho Docente Universitário	12
1.3	Modelo Sociocognitivo de Satisfação Com o Trabalho	16
1.4	O Contexto do Ensino Superior em Angola	26
1.4.1	- Período da Afirmação Revolucionária (1976-1980)	28
1.4.2	- Período de Massificação e/ou de Ajustamento e Expansão (1980 – 1991)	28
1.4.3	- Período da Crise e Confrontação (1991 – 2002)	29
1.4.4	- A Satisfação com Trabalho Docente em Angola	31

CAPÍTULO 2 - MÉTODO	37
----------------------------	-----------

2.1	Hipóteses	38
2.2	Participantes	38
2.3	Instrumentos	40
2.3.1	Afeto Positivo	40
2.3.2	Suporte Social Percebido no Trabalho Docente	40
2.3.3	Autoeficácia no Trabalho Docente	41
2.3.4	Suporte Organizacional Percebido no Trabalho Docente.	41
2.3.5	Progresso nos Objetivos Docente	41
2.3.6	Satisfação com o Trabalho.	42
2.3.7	Satisfação com a Vida em Geral.	42
2.4	Procedimentos	43
2.5	Análise dos Dados	44

CAPÍTULO 3 - RESULTADOS	45
--------------------------------	-----------

3.1	Teste do Modelo Sociocognitivo de Satisfação com o Trabalho	46
-----	---	----

CAPÍTULO 4 - DISCUSSÃO	49
4.1 Discussão dos Resultados	50
4.2 Limitações do Estudo	55
4.3 Implicações para a Prática	56
 CONCLUSÃO GERAL	 58
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 59

Figuras

Figura 1 - Modelo das expectativas de Vroom (1932)	9
Figura 2 - Modelo Sociocognitivo de Satisfação com o Trabalho (Lent et al., 2006)	17
Figura 3 - Modelo Sociocognitivo de Satisfação (Duffy & Lent, 2009)	19
Figura 4 - Modelo Sociocognitivo de Satisfação com o Trabalho de (Lent et al., 2011)	21
Figura 5 - Modelo Sociocognitivo de Satisfação com o Trabalho (Ramos et al., 2016)	24
Figura 6 - Análise de caminhos do Modelo Sociocognitivo de Satisfação com o trabalho	46

Tabelas

Tabela 1 - Modelo Sociocognitivo de Satisfação com o trabalho: Correlações entre variáveis, média e desvios-padrão	47
---	----

Lista de Siglas

- CRES** – Comissão para Reforma do Ensino Superior
- DP** - Decreto Presidencial
- ECD** - Estatuto da Carreira Docente
- EGUAM** – Estudos Gerais Universitários de Angola e Moçambique
- IES** – Instituições de Ensino Superior
- IEESPP** – Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas
- IMAG** – Instituto Médio de Administração e Gestão
- ISCED-HBO** – Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo
- ESGT** – Escala de Satisfação Geral no Trabalho
- LBSE** – Lei de Bases do Sistema de Educação
- LBSEE** – Lei de Bases do Sistema de Ensino e Educação
- LMMES** - Linhas Mestras para Melhoria do Ensino Superior
- MED** - Ministério de Educação
- MPLA** – Movimento Popular de Libertação de Angola
- MSCST** – Modelo Sociocognitivo de Satisfação com o Trabalho
- PDI** - Plano de Desenvolvimento Institucional
- SEES** – Secretaria de Estado do Ensino Superior
- TJSQ** – Questionário de Satisfação Profissional do Professor
- UAN** – Universidade Agostinho Neto
- UCAN** – Universidade Católica de Angola
- UCC** - Universidade Muito Cuanavale
- UJES** - Universidade José Eduardo dos Santos
- UKB** - Universidade *Katyavala Buila*
- UKV** - Universidade *Kimpa Vita*
- UON** - Universidade Onze de Novembro
- MESCTI** – Ministério do Ensino Superior Ciência Tecnologia e Inovação
- PANAS** – Escala de Afetos Positivos e Negativos (*Positive and Negative Affect Schedule*)

Introdução Geral

A satisfação profissional tem sido muito estudada, sendo reconhecida pelo seu preponderante valor explicativo da relação entre produtividade das instituições e a realização pessoal dos indivíduos (Judge et al., 2017; Lent & Brown, 2006; Silva, 2019). Trata-se de uma noção muito presente ao longo de toda a vida do trabalhador, podendo definir a sua qualidade de vida (Diniz, 2021; Robert, 2023). Também se considera um conceito complexo, de difícil definição, por se tratar de um estado subjetivo, que pode variar entre sujeitos, de acordo com diferentes circunstâncias e, ao longo do tempo, para uma mesma pessoa, em função das suas experiências e desenvolvimento (Carlotto & Câmara, 2008).

No geral, a literatura internacional define a satisfação profissional como o conjunto de sentimentos favoráveis ou positivos com os quais os funcionários percebem o seu trabalho (Carlotto & Câmara, 2008). No ramo das ciências da educação, a satisfação profissional associa-se à produtividade, ao comprometimento do pessoal docente e de outros profissionais que operam no processo educativo, gerando sentido de bem-estar, de entusiasmo e de autoeficácia no professor e, melhor aprendizagem nos alunos, influenciando o desenvolvimento de competências ao longo da vida (Arens & Morin, 2016; Lopes & Oliveira, 2020; McLennan et al., 2017). Ou seja, os professores satisfeitos com a sua profissão, sentem-se com mais entusiasmo e mais capacitados para o exercício das suas funções profissionais, percebem maior apoio e, por conta disto, tornam-se produtivos e mais bem preparados para servir as exigências do mercado de trabalho.

Apesar da sua complexidade, no geral, existe acordo de que a satisfação profissional é explicada por fatores de natureza contextual, pessoal, e organizacional, podendo derivar da relação entre estes fatores, ser consequência de um trabalho motivador, dando origem a resultados positivos e animadores para a organização, como o comprometimento e identificação com o trabalho (Machado et al., 2014; Marqueze & Moreno, 2005; Silva, 2012, 2019). A satisfação profissional pode envolver tanto as expectativas profissionais do trabalhador, as suas motivações, e os resultados obtidos por este, ao longo do seu trabalho.

A satisfação profissional tem sido abordada a partir de diferentes referenciais ou modelos teóricos (Pujol-cols & Dabos, 2018). Destaca-se, neste âmbito, o Modelo Sociocognitivo de Satisfação com o Trabalho que agrega fatores afetivos – disposicionais e situacionais, fatores sociocognitivos e fatores comportamentais da satisfação com o trabalho. Realçam-se, neste modelo, os fatores de tipo traço e

¹ Ao longo do texto optou-se pelo uso da designação satisfação profissional e satisfação com o trabalho como sinónimo, tal como os diferentes estudos utilizam.

contextuais propostos por Bandura (1976), estudados e aplicados em diferentes contextos de ensino-aprendizagem (Lent et al., 2005, 2009, 2011; Savickas, 2021). Este modelo foi testado com docentes universitários, no Brasil, por Ramos e colaboradores (2016); em Abudabi, por Badri e colaboradores (2013); na Turquia, por Buyukgoze-Kavas e colaboradores (2014); na China, por Meng (2020), e também, na Argentina, com trabalhadores do ramo empresarial e do funcionalismo público através do estudo de Lapuente e Empresarial (2019).

No contexto angolano, a satisfação profissional tem merecido atenção de alguns investigadores, considerando-se, igualmente, os vários fatores que a explicam, desde os fatores contextuais como o ambiente profissional, passando pelos fatores individuais de carreira, como a formação continua realizada, a progressão na carreira, até aos os fatores de natureza organizacional, onde se insere o apoio institucional, as questões de natureza remuneratória, as condições de trabalho, entre outros fatores necessários para o exercício normal da função docente (Barroso et al., 2021; Munana et al., 2015; Sousa, 2016). Estes estudos foram realizados no contexto do ensino superior angolano, tanto universitário como politécnico.

Em Angola, o ensino superior é um dos subsistemas do sistema de educação e ensino descritos na lei de bases do sistema de educação e ensino n.º 17/16 de 16 de outubro e a lei n.º 32/20, de 12 de Agosto. O referido sistema tem merecido transformações significativas, as quais têm resultado em avanços qualitativos, tendo em conta o processo de democratização do ensino superior, a articulação das diferentes envolventes do processo de ensino aprendizagem, e a participação social e da comunidade (Carvalho, 2012; Liberato, 2019; Silva, 2016; Neto, 2005; Simões et al., 2016).

Ao longo deste processo desafiante, são merecedoras de destaque, as lutas sindicais como expressão da necessidade de se encontrar melhor alinhamento com o órgão de tutela, no sentido de se proporcionar às docentes condições que os deixem mais satisfeitos com a sua profissão.

Apesar dos estudos existentes que tendem a compreender os fatores que intervêm na satisfação com o trabalho docente em Angola, trata-se de um conjunto escasso de investigações, que assentam em diferentes referenciais ou modelos teóricos, e analisam resultados diferentes, em comparação com as regiões onde os estudos têm sido realizados, sendo difícil a sua generalização. Torna-se necessário prosseguir esta linha de estudo e adotar um quadro de referência integrador que favoreça a explicação dos mecanismos associados à satisfação profissional e os resultados desta na profissão docente do ensino superior. Considerando estes fatos, definiu-se a seguinte questão de investigação: até que ponto os fatores da satisfação profissional identificados pela teoria sociocognitiva da carreira podem explicar a satisfação com o trabalho e com a vida de docentes universitários angolanos?

Em termos de estrutura, a presente tese está constituída por uma introdução, seguida de quatro capítulos, nomeadamente, os capítulos de enquadramento teórico, do método, resultados e discussão dos resultados, terminando com uma conclusão geral, uma seção de referências bibliográficas e anexos.

O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico da satisfação profissional, esclarecendo os conceitos e as perspetivas teóricas que os sustentam, com uma incursão na abordagem da satisfação com o trabalho docente. Termina-se o capítulo fazendo uma incursão sobre o ensino superior angolano, ancorada nos estudos que abordam a satisfação profissional no contexto angolano.

O segundo capítulo, sobre o método, apresenta uma descrição sobre as hipóteses, os participantes e os instrumentos de recolha de dados, assim como sobre os procedimentos de recolha, os tratamentos e a análise de dados. O terceiro capítulo trata os resultados do teste ao modelo sociocognitivo de satisfação com o trabalho. O quarto capítulo apresenta a discussão dos resultados, referindo as principais implicações práticas, bem como, as limitações do estudo e as sugestões para estudos futuros. Finalmente, apresenta-se uma conclusão geral, as referências bibliográficas, e os anexos.

Capítulo 1 – Enquadramento teórico

Neste capítulo faz-se um enquadramento teórico da satisfação Profissional, onde são apresentadas as definições e diferentes perspetivas teóricas, com destaque para a teoria sociocognitiva da satisfação com o trabalho. Em função da necessidade da compreensão do contexto da investigação, faz-se também uma descrição breve do ensino superior angolano, e dos estudos da satisfação com o trabalho docente realizados neste mesmo contexto.

1.1 Satisfação com o Trabalho: Conceito e Perspetivas Teóricas

A satisfação profissional é estudada desde 1930, por Hoppock, com o objetivo de demonstrar a importância deste constructo e o seu impacto positivo nos trabalhadores (Lee et al., 2017; Satuf, 2016; Satuf et al., 2018). A satisfação refere-se aos aspetos psicológicos e fisiológicos da satisfação dos empregados com os fatores ambientais do trabalho, como respostas subjetivas dos empregados ao seu ambiente de trabalho (Lee et al., 2017). Nesta linha de pensamento, muitos investigadores têm-se dedicado a aprofundar o conceito para se encontrar clareza em relação aos seus fundamentos, ao seu alcance e à sua influência nos resultados pessoais e organizacionais. Dos referidos estudos, depreende-se que a satisfação profissional é um dos conceitos mais estudados ao nível da psicologia das organizações e dos recursos humanos (Davidescu et al., 2020; Rafferty & Griffin, 2016; Savickas, 2021).

Entre estes estudos, destacam-se, por um lado, aqueles estudos em que se considera a satisfação profissional uma variável mediadora entre as condições de trabalho, as organizações, e os resultados individuais e coletivos. A satisfação com o trabalho é encarada como um fator central para o alcance de resultados e as condições de trabalho como condimentos importantes para que os profissionais experienciem a satisfação, e os resultados do seu trabalho surjam conforme as aspirações das organizações (Rafferty & Griffin, 2016; Rafferty & Griffin, 2016). Por outro lado, em outros estudos, a satisfação profissional é definida pela diferença entre o que determinada pessoa espera do seu trabalho e aquilo que o trabalho é objetivamente (Ali & Akhter, 2009; Ali & Akhter, 2009). Ou seja, consiste na interface entre as expectativas e a realidade encarada pelo profissional. A satisfação profissional também pode ser compreendida como a essência de todas as atitudes positivas ligadas ao ambiente de trabalho (Ali, 2016; Kysku, 2001; Marqueze et al., 2009). De igual modo, também pode ser compreendida como a adaptação afetiva ao trabalho (Kohantorabi & Abolmaali, 2014; Satuf et al., 2018).

A satisfação profissional é abordada, então, a partir de várias perspetivas teóricas. Alguns investigadores abordam-na a partir da perspetiva teórica humanista e outros a partir da perspetiva utilitária (Marqueze et al., 2009). Os que advogam a perspetiva humanista, defendem a ideia de que os trabalhadores devem ser tratados com justiça e humanidade apropriadas à qualidade de vida nas

organizações às quais estão vinculados, por forma a sentirem-se comprometidos e compenetrados à causa e se manterem na organização. Por outro lado, os autores da perspectiva utilitária consideram fundamental a satisfação dos profissionais nas suas diversas áreas, por configurar a alavanca que pode alterar o comportamento dos profissionais (positivo ou negativo) e influenciar o funcionamento das instituições (e.g., Yücel, 2012). O que se depreende das duas posições é que a primeira se dedica mais a perceber o processo de criação de condições que formalizarem a valorização da pessoa que serve a organização, ao passo que a segunda dedica mais atenção aos resultados das pessoas, já que o serviço ou comportamento que gera resultados positivos está muito dependente do grau ou nível em que o indivíduo se sente satisfeito ou não.

Uma outra perspectiva entende a satisfação profissional a partir de três sentidos, o sentido motivacional, o sentido atitudinal e o sentido preventivo (Abrunhosa & Leitão 2009; Pacheco, 2012; Satuf, 2016). O sentido motivacional consubstancia-se na motivação intrínseca e extrínseca do indivíduo em relação ao seu trabalho sentido atitudinal reflete as atitudes de determinada pessoa em relação ao seu trabalho, as quais resultam da avaliação do cumprimento de determinados pressupostos que configuram objetivos relevantes, traçados pelo indivíduo. Finalmente, o sentido da prevenção e promoção da saúde, do bem-estar subjetivo e social, considera a necessidade de estes estarem satisfeitos, como prevenção de perturbações psicológicas e consequente promoção da saúde emocional e qualidade na prestação de serviços.

A satisfação profissional, encarada no sentido motivacional, é considerada uma variável causal com impactos substantivos na qualidade dos serviços prestados, visando garantir produtividade e reduzir ausências no local de trabalho, e garantir a qualidade dos serviços prestados nas instituições (Herzberg, 1923; Maslow, 1908; Wroom 1932).

Maslow (1908), considerado um dos precursores da perspectiva motivacional desenvolveu a teoria da hierarquia de necessidades, a partir da qual destacou as potencialidades e as capacidades humanas que orientam a satisfação profissional. O mesmo autor, entende serem as necessidades como motivações que impulsionam o ser humano a agir desta ou daquela forma. Hierarquizou as necessidades e representou-as graficamente numa pirâmide, onde a base é ocupada pelas necessidades básicas ou fisiológicas que sustentam a existência, seguindo-se as necessidades de segurança, as necessidades sociais, as de autoestima e, no topo da pirâmide, as necessidades de autorrealização.

Para uma compreensão da sua teoria, segundo Abrunhosa e Leitão (2009) impõe-se a análise dos seguintes pressupostos: i) As pessoas só tendem a atingir um nível superior de motivação, se as necessidades dos níveis inferiores estiverem satisfeitas; ii) à medida que se sobe na escala hierárquica

de necessidades, vai crescendo a diferença entre o que é comum a homens e animais e o que é específico dos seres humanos; e iii) as necessidades dos níveis inferiores são sentidas por todos os seres humanos, enquanto as necessidades superiores surgem apenas num número cada vez mais reduzido de pessoas.

Consideram-se também úteis as indicações provindas do estudo de Vasconcelos (2016), para quem a realização pessoal decorre de uma construção continua, onde a passagem do nível inferior ao imediatamente superior depende da satisfação, total ou parcial, das necessidades do nível inferior. Neste sentido, a satisfação com o trabalho depende, ou pelo menos deve depender, da relação estabelecida entre a satisfação das necessidades do indivíduo, o trabalho que desempenha e o ambiente onde desempenha suas funções. O seu acolhimento organizacional radica na responsabilização da entidade empregadora em proporcionar possibilidades para que os seus empregados realizem as suas necessidades de acordo com a sua realidade e expectativas, de modo a que estes alcancem níveis elevados de satisfação, criando condições para que a liderança e as políticas organizacionais, orientem para a produtividade, evitando o absentismo, muitas vezes justificado pela ausência de condições para a satisfação das necessidades dos profissionais.

A mesma teoria sustenta que para cada nível de necessidades, existe um conjunto de recompensas e fatores organizacionais que deveriam ser observados na abordagem do constructo da satisfação. Por exemplo, no primeiro nível, o das necessidades fisiológicas, relacionado com os alimentos, a água, o sono, sexo, o abrigo, entre outros. Entretanto consideram-se fatores organizacionais deste nível os seguintes: o vencimento, as condições de trabalho agradáveis e o refeitório. No segundo nível, o das necessidades de segurança, referem-se as recompensas, a segurança, a estabilidade, a proteção, entre outros, constituindo-se como fatores organizacionais, neste caso, as condições de trabalho seguras, benefícios da/na empresa, e a segurança no trabalho.

No terceiro nível, o das necessidades sociais, as recompensas são, por exemplo, o amor, a afeição, o sentimento de pertença, que têm como correspondência, no âmbito organizacional, a coesão do grupo de trabalho, na supervisão amigável, e a associação profissional. Por sua vez, as necessidades de estima estão relacionadas com a autoestima, o respeito, o prestígio, sendo considerados fatores organizacionais neste âmbito, aspetos como o reconhecimento social, o estatuto da/na função, e o feedback no trabalho. Finalmente, a autorrealização, considerada o nível mais elevado ou secundário de necessidades, está relacionado com o desenvolvimento, a criatividade e o crescimento. Os fatores organizacionais relacionados são a função estimulante, oportunidades para a criatividade, o processo de organização e a realização através do trabalho (Vasconcelos, 2016).

Numa perspetiva diferente, pelo menos em termos de sua aplicação, autores como Brown e Lent (2008) sugerem que a classificação de necessidades de Maslow (1968) não deveria ser utilizada de modo hierárquico, para demonstrar melhor a variedade de necessidades de todos os indivíduos em contexto de trabalho e no processo do trabalhar. Deste modo, também, ultrapassa-se várias das críticas apresentadas ao modelo da hierarquia de necessidades de Maslow (1908), dado que se verifica que as pessoas podem refletir e satisfazer necessidades secundárias sem que as necessidades básicas estejam satisfeitas, e pode ser pouco útil e adequado, por exemplo, associar profissões e empregos menos qualificados à satisfação de necessidades básicas, recompensando os indivíduos apenas neste tipo de motivações; e, ao mesmo tempo, associar as profissões e empregos mais qualificantes à satisfação de necessidades secundárias, esquecendo a importância de garantir a realização das necessidades de todos os níveis aos trabalhadores, nas organizações e vidas de trabalho.

Herzberg (1923) desenvolveu a teoria dos dois fatores. Este autor procurou fundamentar a satisfação com o trabalho, apresentando os conceitos de satisfação e insatisfação como fenómenos de natureza oposta, onde a insatisfação resulta da carência ou na ausência de fatores higiénicos (extrínsecos ao indivíduo), tais como, o salário, o ambiente de trabalho, as políticas organizacionais, as condições de trabalho e as relações interpessoais estabelecidas. Por sua vez, a satisfação existirá quando estiverem presentes fatores motivacionais intrínsecos ao indivíduo, que podem promover o esforço e o bom desempenho, tais como, a realização, a responsabilidade, o conteúdo do trabalho e o crescimento profissional (Pacheco, 2012).

Herzberg (1923), realizou uma categorização das respostas relativas à satisfação com o trabalho e concluiu que de entre os fatores que mais influência tinham sobre as atitudes dos profissionais, responsáveis pelos índices de satisfação nos trabalhadores, estão a realização, o reconhecimento, a relação com os colegas, a supervisão exercida e a segurança (Brázio, 2016; Vasconcelos, 2016). Na mesma linha, percebeu-se também que os fatores motivacionais eram os mais responsáveis por promover a satisfação no trabalho dos indivíduos, ocasionando impulsos internos suficientes para um melhor desempenho profissional (Pereira, 2005; Rodrigues, 2008).

Vroom (1932), um dos autores cuja visão está orientada para o sentido motivacional da satisfação profissional, desenvolveu a teoria das expectativas-valor, na qual o comportamento do indivíduo é regulado pelos objetivos ou para as metas pessoais orientadas para a realização pessoal, sugerindo que os desejos e as expectativas conscientes dos indivíduos são mais importantes que os impulsos ou necessidades inconscientes (Amorim, 2012; Brázio, 2016 e Vasconcelos, 2016). Nesta perspetiva ainda, considera-se que existe um processo cognitivo de raciocínio lógico para tomar decisões,

em que o indivíduo é a soma das suas valências e possibilidades de êxito, o que orienta a motivação para o exercício das suas atividades.

De acordo com Rodrigues (2008), a teoria das expectativas-valor de Vroom (1932) deriva dos conceitos de valência, instrumentalidade e expectativas. Cada um destes conceitos é também considerado um pressuposto fundamental sobre os quais assenta o comportamento do indivíduo em relação ao trabalho. A valência está relacionada com o valor afetivo que a pessoa confere às recompensas resultantes do seu desempenho, podendo estas serem positivas, negativas ou neutras. Assim, se o trabalhador considerar as valências como positivas, entenderá também que os resultados poderão ser atrativos. Em sentido inverso, para as valências consideradas negativas ou neutras os resultados poderão ser considerados pouco atrativos ou mesmo neutros. A instrumentalidade constitui uma conexão entre o desempenho e a valência, a relação entre os resultados atuais e futuros e a definição de possibilidades como forma de garantir sucesso e satisfação. Finalmente, a expectativa referente a convicção de determinado sujeito em relação a uma recompensa, isto é, diante alternativas diferenciadas, o sujeito elege a mais apropriada aos resultados que espera ter. A representação da teoria de Vroom (1932) apresenta-se adiante, na figura 1, adaptada de Silva e Reis (2018).

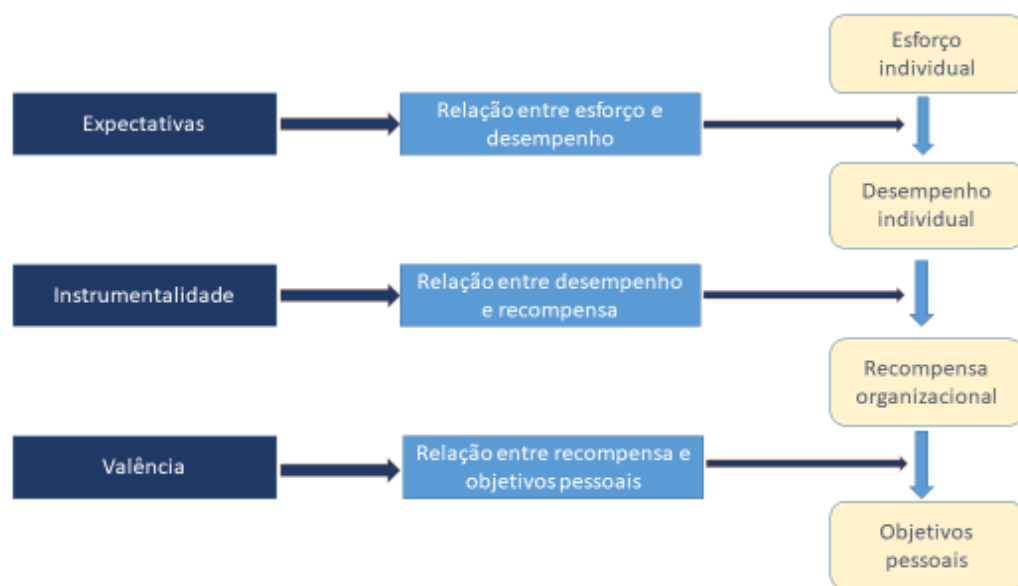


FIGURA 1 - MODELO DAS EXPECTATIVAS DE VROOM (1932)

Consideram-se, deste modo, as convicções relativas às valências, à instrumentalidade e à expectativa, como variáveis que interagem psicologicamente para gerar a força motivadora, cuja consequência se reflete na satisfação profissional e na produtividade dos trabalhadores (Rodrigues, 2008).

A segunda visão refere-se à satisfação profissional entendida como uma atitude. Os defensores desta visão, fundamentaram a teoria da discrepância e sustentam que a satisfação profissional é um estado emocional positivo, resultante da avaliação das experiências do trabalho (Armstrong, 2006; Hulin & Judge, 2003; Locke, 1976; Spector, 1997; Weiss, 2002).

Spector (1997), um dos defensores desta visão, define a satisfação profissional como a forma em que as pessoas se sentem em relação aos diferentes aspetos do seu emprego. É um sentimento global ou conjunto de atitudes relacionadas com vários fatores ou facetas do trabalho, nomeadamente, a estima, comunicação, colegas de trabalho, benefícios, condições de trabalho, a natureza do próprio trabalho, organização, políticas e procedimentos organizacionais, remuneração, crescimento pessoal, oportunidades de promoção, reconhecimento, segurança e supervisão (Leonor, 2018). Nesta perspetiva, a avaliação que é realizada pelo indivíduo resulta da perceção das discrepâncias entre o que a pessoa almeja, aquilo que percebe conseguir e a importância dada aos valores perseguidos (Santos & Gonçalves, 2011).

Armstrong (2006) defende a mesma visão da satisfação profissional entendida como atitudes e emoções e sustenta que a satisfação profissional pode ser concebida como atitudes e sentimentos que derivam da relação das pessoas com os seus trabalhos. O mesmo autor considera que as atitudes positivas podem indicar a satisfação no trabalho e as atitudes negativas podem indicar a ausência da satisfação no trabalho. Deve-se compreender que para este autor, os sentimentos positivos ou negativos refletem as atitudes dos profissionais e, por sua vez, estas atitudes podem ser consideradas como instrumentos de medida para compreensão da satisfação dos profissionais em relação ao seu trabalho (Santos, 2012). As atitudes englobam respostas afetivas, crenças e comportamentos em relação aquilo que é avaliado, chegando-se a defender a satisfação como atitude ou como uma resposta afetiva (Weiss, 2002 *cit in* Satuf, 2016).

Na satisfação profissional entendida como atitude incluem-se também respostas psicológicas multidimensionais ao próprio trabalho, sendo que as mesmas respostas apresentam as componentes cognitivas (avaliativas), afetivas (emocionais) e comportamentais (Saari & Judge, 2004). Assim, os defensores desta perspetiva entendem-na como sendo formada por fatores afetivos e cognitivos que resultam da avaliação que determinada pessoa faz em relação ao seu trabalho e a aspetos relacionados. A este respeito, autores como Hellriegel e Slocum, (2011), por exemplo, sugerem que as instituições formadas por trabalhadores satisfeitos, tendem a ser mais eficazes nos seus resultados que outras, cujos profissionais não estejam assim tão satisfeitos com a sua profissão.

A terceira visão da satisfação profissional, assenta, como já referido, em questões de domínio social e humanista, nomeadamente, na prevenção e promoção da saúde mental, no bem-estar subjetivo e social. Nesta visão, a satisfação profissional é uma forma de perceber o nível organizacional das instituições que se preocupam em promover e manter a saúde e o bem-estar de seus colaboradores.

Esta perspetiva tem grande relevância na abordagem da satisfação profissional por trazer esta visão importante assente no bem-estar do individuo, tanto do ponto de vista de sua saúde física, como mental, mediante promoção de condições adequadas à realização das atividades profissionais (Grant et al., 2009). Entende-se, neste sentido, que profissionais satisfeitos experienciam menos stresse ao longo de seu percurso profissional e são socialmente mais estáveis que outros (Stenlund et al., 2021).

A par das perspetivas anteriores, destaca-se a classificação de satisfação com o trabalho apresentada por Pujol-Cols e Dabos (2018) assente em três perspetivas, nomeadamente: (i) a satisfação com o trabalho desde o ponto de vista do enfoque situacional, onde se sublinha a influência que as variáveis organizacionais exercem sobre o comportamento, as atitudes e bem-estar dos empregados; (ii) a perspetiva do ponto de vista o disposicional que assegura que os indivíduos possuem estados mentais não observáveis, ligados a traços de personalidade, que são dotados de relativa estabilidade ao longo do tempo e, como tal, predispõem a sua atitude e comportamento numa grande variedade de contextos organizacionais; e, finalmente, (iii) a satisfação com o trabalho desde o ponto de vista integracionista que de maneira genérica, integra as duas anteriores perspetivas, ou seja, congrega os pressupostos das perspetivas situacional e disposicional.

Neste domínio de investigação, de referir ainda os contributos de Smith (1969) que apresentou o *Job Descriptive Index* (JDI), através do qual procurou operacionalizar o constructo de satisfação profissional em cinco dimensões, nomeadamente, o próprio trabalho, o salário, a supervisão, a promoção e oportunidades de promoção, e os colegas de trabalho. Na mesma linha, Zhang e Liao (2007) propuseram um modelo com cinco dimensões que explicam a satisfação profissional, nomeadamente, a satisfação com o mesmo trabalho, com a supervisão, a relação com os colegas, a promoção e o salário (Lee et al., 2017).

Em suma, tendo em conta a literatura revista, podemos concluir que a satisfação profissional ou com o trabalho é explicada por diversos fatores. Os autores coincidem em identificar (i) fatores de natureza organizacional que decorrem da gestão e da supervisão dos gestores em relação aos trabalhos desenvolvidos pelos profissionais, sendo fundamental o nível de preparação dos gestores e a sua capacidade de articular as varias potencialidades disponíveis nas suas equipas; ii) fatores de natureza relacional, que resultam da relação que os profissionais estabelecem com os seus colegas e o ambiente

em si, que devem ser acolhedor e propiciador de condições mínimas para realização da pessoa enquanto profissional; iii) os fatores ligados ao cumprimento dos objetivos pessoais e familiares onde podemos destacar o salário, considerando seu valor na realização pessoal e familiar, bem como na prevenção de perturbações de fórum psicológico; e, iv) os fatores de natureza psicológica ou cognitiva, onde se inserem as crenças da autoeficácia assumidas pelos profissionais como resultado do seu nível de preparação para as tarefas diárias.

1.2 Satisfação com o Trabalho Docente Universitário

A influência docente sobre os estudantes é reconhecida por toda a sociedade. Entretanto, a satisfação docente é quase sempre negligenciada (Bascia & Rottmann, 2011; Liang & Akiba, 2017; Toropova et al., 2020). A satisfação com o trabalho docente refere-se ao grau em que estes profissionais estão satisfeitos com o cumprimento dos seus objetivos e expectativas de carreira (Hughes, 2016). A mesma tem sido relacionada com o desempenho docente, sendo que os professores com elevado índice de satisfação com o trabalho, demonstram um desempenho melhor, em comparação aos demais (Ramos et al., 2016). Estar ou sentir-se satisfeito com o trabalho representa uma razão de significativa relevância para o exercício da atividade docente e para a melhoria da qualidade de vida dos profissionais.

Na literatura, a satisfação com o trabalho docente tem sido associada a diferentes fatores. Por exemplo, Inês e colaboradores (2016) sustentam que existem três grupos de fatores que explicam a satisfação docente i) fatores ligados à equipa de trabalho, onde se expressam a identificação com o ambiente de trabalho e a ausência de equilíbrio entre o empregado e o ambiente familiar; ii) o trabalho do empregado, onde se insere o equilíbrio e/ou o ambiente familiar, autonomia e identificação com a estratégia de trabalho; e, iii) o suporte do supervisor que pode ser considerado como o suporte organizacional e a identificação com a estratégia de trabalho.

A satisfação com o trabalho docente também está associada a fatores intrínsecos e extrínsecos, estando os primeiros relacionados com o ensino e a realização dos estudantes, a melhoria das atitudes e a relações positivas dos estudantes, o reconhecimento e o crescimento pessoal; e os segundos associados à política educacional, aos procedimentos educacionais sobre práticas de ensino, às elevadas expectativas da sociedade sobre o sistema educacional em termos de resolução de problemas sociais, ao declínio do estatuto profissional, a supervisão inadequada, cargas pesadas de trabalho administrativo, e ao relacionamento interpessoal (Tien, 2018) .

Como nos fazem notar Sharma e Jyoti (2009), os especialistas em políticas educacionais e responsáveis pelos gabinetes de educação referem que a satisfação docente constitui um fator vital no

processo de ensino – aprendizagem e afeta diretamente os resultados dos estudantes. Para estes, a satisfação docente constitui um fator crucial na dinâmica institucional e é geralmente considerado como variável critério para a avaliação docente ao nível das instituições. Por esta razão, conclui-se que os docentes satisfeitos estão mais bem preparados para proporcionarem instrução de qualidade aos seus estudantes bem como prestar melhor apoio às suas aprendizagens (Toropova et al., 2020).

Neste sentido, Demirta (2010) desenvolveu um estudo que envolveu os professores de uma escola primária turca, para identificar os níveis de satisfação com o trabalho, onde pretendia verificar se existiam diferenças significativas nos níveis de satisfação com trabalho docente em relação ao género, a idade, a área de formação e o tempo de serviço no trabalho como professor. Para o referido estudo, usou os instrumentos que medem a satisfação com o trabalho docente, por formas a perceber a medida como as variáveis sociodemográficas como a idade, o tempo de serviço, as áreas de formação estão associadas aos níveis altos de satisfação com o trabalho docente. De forma específica, em relação à idade foram encontradas variabilidades significativas em docentes com idades superiores a 41 anos e aqueles que estavam entre 36 e 40, sendo estes os que apresentaram níveis mais altos de satisfação, enquanto os professores com idades superiores a 41 anos, foram os que apresentaram índices de satisfação mais baixos. Em relação ao tempo de serviço, e a área de formação, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Não obstante o facto de se tratar de uma escola de ensino primário, diferente do foco desta pesquisa, que são os docentes universitários, valida-se a temática central da satisfação de docentes, que encerra crucial valor para os profissionais e para a sociedade onde se inserem. Na mesma ordem de ideias, a descrição seguinte integra-se para fortalecer a visão da satisfação pelas razões já elencadas.

Bota (2013) desenvolveu um estudo onde pretendia avaliar o grau de satisfação de professores das escolas do ensino pré-universitário, em Bucareste, na Roménia, considerando a idade e o género. Participaram do mesmo estudo 112 professores de diferentes escolas, sendo (52) 47% mulheres. Os resultados demonstraram existir índices mais altos de satisfação com o trabalho em docentes das ciências técnicas em comparação com os docentes das ciências sociais e humanas (Bota, 2013). Entretanto, não são explicadas as razões da existência de diferenças estatisticamente significativas, muito menos a alusão para a relação das duas variáveis, nomeadamente, à satisfação com o trabalho em relação com a idade e a área de formação, quesitos estes que podem configurar limitações para orientar outros estudos posteriores.

Em dois mil e catorze foi realizado um estudo no norte da China com o objetivo de compreender o grau de satisfação dos docentes universitários e clarificar os fatores associados. Participaram docentes

de seis universidades de *Shenyang*, China. Os resultados deste estudo indicam que os docentes universitários chineses experienciavam um nível moderado de satisfação com o seu trabalho, resultados semelhantes aos reportados pelos estudos de outras regiões da China (Pan et al., 2015). No mesmo estudo verificou-se que os fatores de natureza organizacionais positivos estavam associados à satisfação com o trabalho dos docentes universitários, demonstrando que os profissionais que percecionavam um nível elevado de suporte organizacional, tendiam a ser mais confiantes e esperançosos em relação aos seus objetivos e capazes de percecionarem motivação e mais expectativas na realização dos seus objetivos. Por outro lado, prover melhor apoio aos docentes universitários, optando por abordagens centradas nos profissionais, valorizando os seus interesses e os seus trabalhos e avanços associados, bem como prestar suporte sempre que tenham dificuldades, foram consideradas excelentes vias para promover a satisfação com o seu trabalho.

Um outro aspeto de realce neste estudo, está relacionado com as variáveis sociodemográficas (género, idade, categoria profissional, salário, tempo de experiência), que surgem também associadas à satisfação profissional dos docentes universitários, algo advogado por diversos autores da investigação sobre a satisfação profissional (Fogarty, 2014; Klassen & Chiu, 2010; Pan et al., 2015; Qayyum, 2019).

No entanto, é importante destacar a diferença entre os autores na compreensão do papel de determinadas variáveis sociodemográficas na satisfação profissional. Por exemplo, (Demirta, 2010) atribui níveis mais elevados de satisfação com o trabalho nos docentes na faixa etária de 36 a 40 anos de idade, contrariamente à Clark e colaboradores, (1996) e Pan e colaboradores (2015) os quais consideram ser esta a faixa etária com menos experiência de satisfação com o trabalho docente.

Quanto ao papel do género, a evidência empírica ainda não é tão consistente em registar diferenças estatisticamente significativas entre géneros, no que respeita à satisfação profissional (Aydin et al., 2012; Fogarty, 2014).

Já no que se refere aos aspetos relacionados com a carreira profissional, destaca-se o trabalho de Tien (2018), o qual realizou uma investigação com o fito de perceber os determinantes da satisfação em docentes vietnamitas da província, bem como avaliar a fiabilidade da aplicação da teoria de dois fatores de *Herzberg* (1923) no sistema de educação vietnamita, por considerar serem os resultados úteis para se motivar os docentes a desenvolver o seu trabalho com êxitos no ensino fundamental, secundário e superior. Neste estudo participaram 436 docentes com experiência profissional que variava entre 1 a 36 anos. Foram empregues diferentes técnicas de recolha de dados, com destaque para a entrevista e a discussão em grupo. No estudo qualitativo, foi selecionada a *grounded theory* como técnica de análise de dados (Glaser & Strauss 2009).

Este estudo apresentou conclusões assentes em fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos dos docentes em relação às suas carreiras. Foram identificados como fatores intrínsecos, os resultados de carreira, as tarefas de ensino, o desenvolvimento pessoal, a responsabilidade, a segurança no trabalho e o apoio da parte dos estudantes, por promoverem as tarefas de ensino, bem como outros aspetos que contribuem para o sucesso da carreira docente e o desenvolvimento pessoal (Tien, 2018).

Por outro lado, nos fatores higiénicos ou extrínsecos da satisfação com o trabalho docente, figuravam, a promoção na carreira, a remuneração ou o salário, a supervisão, o comportamento dos estudantes, a pressão no trabalho, o estatuto docente, a formação continua dos docentes, condições de trabalho, o reconhecimento, as políticas institucionais, as relações estabelecidas entre colegas de trabalho, a reputação da escola, o suporte de carreira recebido da sua escola e dos seus representantes (Tien, 2018). Sem prejuízo do mérito da pesquisa, o estudo deixou por responder à questão relacionada com a fiabilidade da utilização do modelo teórico de dois fatores de Herzberg (1923) no contexto educativo do Vietnam, ficando, no entanto, expressa a categorização dos fatores que concorrem para a satisfação docente nos diferentes níveis de ensino.

Vários estudos têm associado significativamente a satisfação com os resultados no desempenho profissional dos docentes, bem como na atuação dos respetivos estudantes. Podemos destacar o caso Madigan e Kim (2021) que sustentam que a satisfação com o trabalho docente pode trazer consequências significativas nos resultados, os seja, professores satisfeitos com o seu trabalho podem dirigir o processo de ensino aprendizagem a nível tal que facilitara os melhores resultados em termos de aprendizagem dos alunos ao longo do seu trabalho. Ainda se sugere que professores satisfeitos com o seu trabalho dificilmente experienciam o fenómeno evasão em relação à profissão docente Lee (1988). Por outro lado, a satisfação profissional tem sido associada a melhoria do entusiasmo (Chen, 2007) e a perceção de autoeficácia docente Billingsley, (2003), melhora o empenho e a motivação tal como assumido por Hellebaut e colaboradores (2023), melhora o prazer e/ou gozo em relação às atividades inerentes a profissão docente (Atmaca et al., 2020; Auletto, 2021; Fütterer et al., 2023; Pozas et al., 2023; Robert, 2023).

Como se pode concluir pela evidência empírica sobre a satisfação profissional apresentada, as características e condições do contexto sociocultural e político e das próprias organizações onde decorrem as atividades dos docentes, assumem um papel importante dentro das organizações. É também muito importante ressaltar o valor que representam os modelos, enquanto perspetivas teóricas mais gerais, com fatores e/ou variáveis substantivas próprias que explicam a satisfação com o trabalho.

Neste sentido, apresenta-se de seguida o modelo sociocognitivo de satisfação com o trabalho, baseado nos estudos de Lent e colaboradores (2011).

1.3 Modelo Sociocognitivo de Satisfação Com o Trabalho

O Modelo Sociocognitivo de Satisfação com o Trabalho (MSCT) tem as suas bases nos estudos de Bandura (1986). Este autor apresenta um modelo de comportamento assente na ideia de reciprocidade triádica, entre i) os atributos pessoais, que se referem aos estados cognitivos e afetivos internos, e aos atributos físicos; ii) os fatores do meio ambiente com os quais o indivíduo interage; e (iii) o comportamento manifesto/observável que funciona como distintivo nos limites entre os atributos pessoais e os fatores ambientais, os quais se afetam bidireccionalmente (Lent et al., 1994).

O modelo sociocognitivo de satisfação resulta, além disso, da teoria sociocognitiva de carreira (*SCCT*), proposta por Lent e colaboradores (1994) para clarificar as condições em que se: i) estabelecem *hobbies* de carreira; ii) escolhem opções académicas e profissionais; iii) determina a carreira. Este modelo teve significativa aceitação entre os investigadores no ramo da psicologia da carreira, com um foco na compreensão do desenvolvimento de carreira dos estudantes das escolas e universidades (Mohd et al., 2020).

Lent (2004) propôs uma perspetiva unificada do bem-estar subjetivo e psicológico onde fatores cognitivos, comportamentais, sociais e variáveis afetivas da personalidade, conjuntamente, determinassem a exploração e decisão sobre domínios específicos do trabalho e a satisfação com a vida em geral. Posteriormente, Lent e Brown (2006) desenvolvem o modelo sociocognitivo de satisfação com o trabalho que combina estes diferentes fatores num modelo unificado e empiricamente testável, como se apresenta na figura 2, a seguir. O modelo é composto por cinco classes de variáveis/fatores preditores, nomeadamente, i) personalidade e traços afetivos, ii) objetivos e atividade orientada para os objetivos, iii) autoeficácia, iv) condições de trabalho e expectativas de resultados, e, v) apoios, recursos e obstáculos ambientais relevantes aos objetivos e vi) satisfação com o trabalho (Lent *et al.*, 2006).

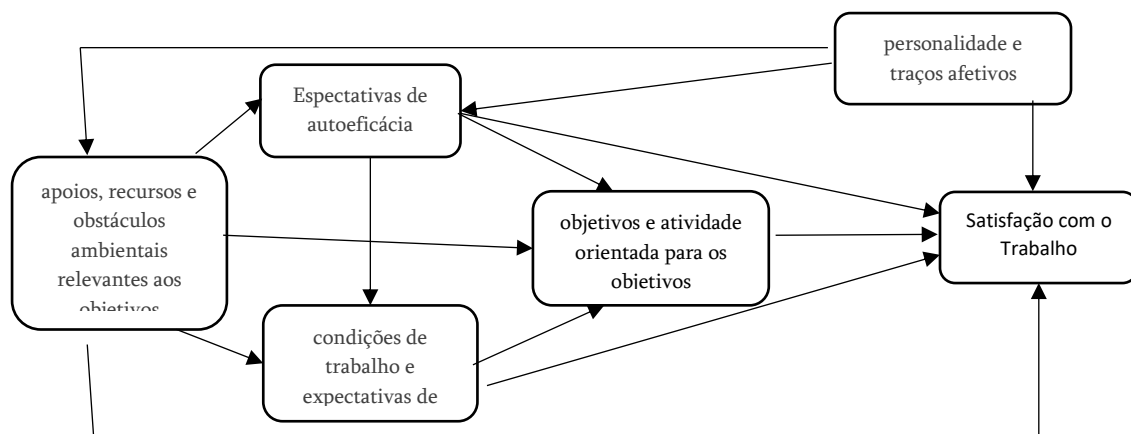


FIGURA 2 - MODELO SOCIOCOGNITIVO DE SATISFAÇÃO COM O TRABALHO (LENT ET AL., 2006)

O modelo proposto assenta na proposição segundo a qual, as pessoas, geralmente, se sentem satisfeitas com seu trabalho, mediante cinco situações ou condições: quando se sentem competentes para concretizar o seu melhor desempenho nas tarefas ou atingir os seus objetivos (autoeficácia); quando expostas a (ou esperam receber) condições favoráveis de trabalho; quando percebem que estão a realizar progresso relevantes nos seus objetivos pessoais de trabalho; quando recebem ou percebem apoio para os seus objetivos e autoeficácia; e, quando possuem condições que as predispõem a experienciar afeto positivo na maioria das situações (Lent *et al.*, 2006).

Inicialmente, o modelo sociocognitivo de satisfação com o trabalho, foi designado para avaliar a satisfação académica, tendo sido proposta a possibilidade de serem realizadas, em pesquisas futuras, estudos que pudessem incluir pessoas adultas com responsabilidades profissionais. Fruto disto, o referido modelo foi testado com profissionais, pela primeira vez, nos Estados Unidos da América onde se mostrou bem ajustado aos dados, ao que seguiram testes do mesmo em outros países tais como, a Itália, os Emiratos Árabes Unidos, a Malásia, a Argentina, o Brasil, a China, entre outros (Badri et al., 2013; Buyukgoze-Kavas et al., 2014; Duffy & Lent, 2009; Lapuente & Empresarial, 2019; Lent et al., 2011; Lent & Brown, 2006a, 2008). Nos referidos estudos verificou-se um ajuste ótimo do modelo, com exceção do Brasil onde foram verificadas algumas incongruências discutidas, mais adiante, neste trabalho.

Mais especificamente, Duffy e Lent (2009), foram os primeiros investigadores a testaram o MSCST numa amostra de 366 Professores da Carolina do Norte, com o objetivo de compreender a razão que levou muitos dos profissionais do ramo a deixarem a docência em favor de outras carreiras profissionais da época. De forma específica, houve duas razões para a realização do referido estudo, sendo a primeira razão a relacionada com a preocupação com a satisfação e a retenção dos professores

nas escolas dos Estados Unidos da América, considerando as taxas de abandono escolar elevadas. Neste sentido, como referem Perie e Baker (1997), a identificação de modificadores da sua satisfação seria socialmente útil.

A segunda razão relacionava-se com a possibilidade da utilização de uma amostra composta por indivíduos com a mesma ocupação profissional, pois isto constituiria um referencial comum para avaliar diferentes participantes, em relação às tarefas da sua carreira profissional, objetivos e condições de trabalho (Lent & Brown, 2006). Por conta disto, baseando-se no modelo de satisfação com o trabalho os seus autores definiram a hipótese segundo a qual, cada uma das cinco variáveis que compõem o modelo, nomeadamente, o suporte social percebido, o suporte organizacional, as expectativas de autoeficácia, o afeto positivo, e o progresso nos objetivos permitiam produzir caminhos diretos para a satisfação com o trabalho, tal como representado na figura 3, adiante.

Ao mesmo tempo, foram idealizados vários conjuntos de relações de mediação nas quais, o progresso nos objetivos de trabalho mediaría parcialmente a relação da autoeficácia, do apoio aos objetivos e condições de trabalho com a satisfação no trabalho; no segundo conjunto, a autoeficácia mediaría parcialmente a relação entre o apoio aos objetivos e o efeito positivo da satisfação no trabalho; num terceiro conjunto ou caminho, as condições de trabalho iriam mediar parcialmente a relação entre autoeficácia com o trabalho e o apoio aos objetivos com a satisfação no trabalho; e, finalmente, no quarto conjunto ou caminho, o apoio aos objetivos iria mediar parcialmente a relação de afeto positivo com a satisfação no trabalho (Duffy & Lent, 2009). Esperava-se, assim, que o modelo proposto por Lent e Brown (2006) fornecesse um ajuste global satisfatório aos dados.

No entanto, o modelo não permitiu obter evidência que apoiasse todos os caminhos idealizados. Por esta razão, foram examinados pelos autores do modelo, três caminhos, nomeadamente i) as crenças de autoeficácia mediam a relação entre o afeto positivo e a satisfação com o trabalho, ii) as condições de trabalho medeiam a relação entre a autoeficácia e a satisfação com o trabalho, e iii) as condições de trabalho medeiam a relação entre o suporte aos objetivos e a satisfação com o trabalho (Duffy & Lent, 2009).

A análise proporcionou bons resultados de ajuste dos dados ao modelo estrutural, apesar de que, nem todos os caminhos foram consistentes. Em particular, destaca-se três variáveis do modelo, nomeadamente, as condições de trabalho, a autoeficácia, e o afeto positivo, que produziram relações diretas com a satisfação com o trabalho, enquanto o progresso nos objetivos e o suporte social não produziram relações significativas com a satisfação no trabalho. Adicionalmente, as condições de trabalho foram tidas como um grande mediador da relação do suporte social com a satisfação com o

trabalho e, por outro lado, um mediador parcial da relação da autoeficácia com a satisfação com o trabalho (Duffy & Lent, 2009).

Assim, entendeu-se que os professores que experienciavam emoções positivas (afeto positivo), que se sentiam mais confiantes na realização das tarefas da sua carreira (crenças de autoeficácia), e que percebiam ter condições adequadas e suporte organizacional conveniente para realização das suas tarefas, tendiam a estar mais satisfeitos com o seu trabalho comparativamente àqueles com sentimentos e percepções dissemelhantes a estes.

Importa destacar outros efeitos relacionados que podem configurar limitações do estudo em causa, nomeadamente, o tipo de amostra constituída maioritariamente por mulheres e homens brancos o que limitou claramente a generalização dos resultados; os instrumentos utilizados, por serem medidas de correlatos resultando eventualmente numa viés metodológica e em alguma espécie de determinismos na definição dos elementos de representação de determinadas construções latentes do modelo, como por exemplo, o afeto positivo que foi utilizado em separado para representar os traços afetivos da personalidade, deixando de parte o afeto negativo (Duffy & Lent, 2009).

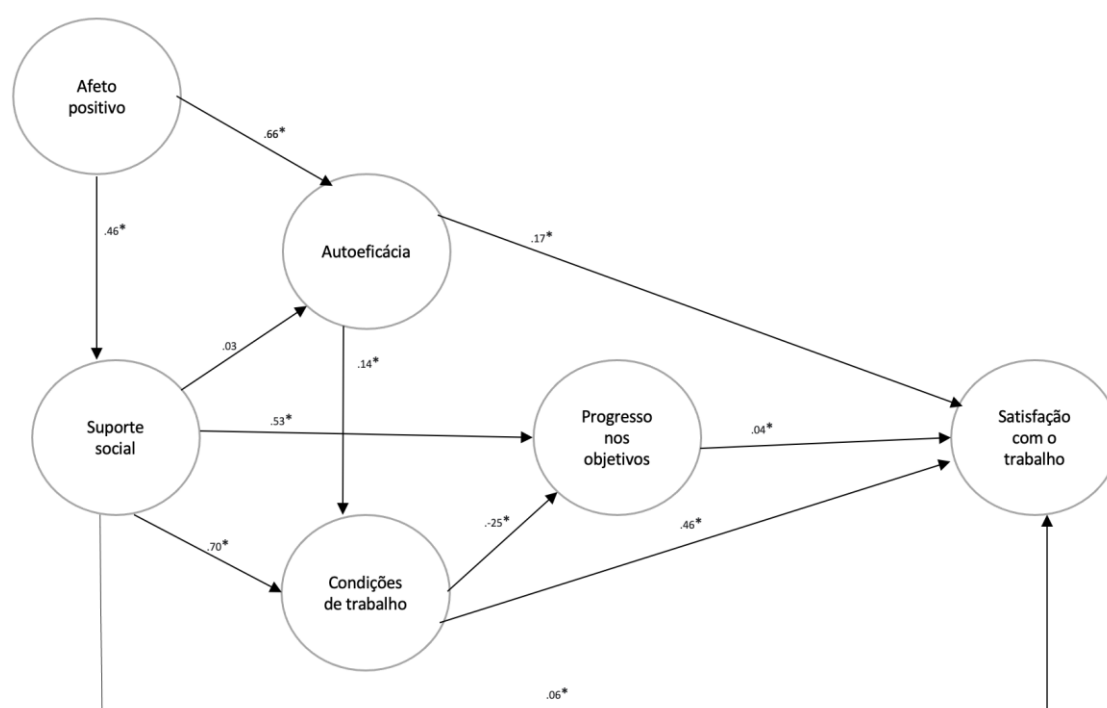


FIGURA 3 - MODELO SOCIOCOGNITIVO DE SATISFAÇÃO (DUFFY & LENT, 2009)

Em função dos estudos anteriores e das limitações elencadas, o modelo foi testado numa amostra diferente, em termos culturais e considerando a representação do género. Adicionalmente a estes elementos, para dar resposta a uma das limitações do estudo anterior, nomeadamente, a utilização do afeto positivo como único instrumento de avaliação das emoções positivas, Lent e colaboradores

(2011) testaram o modelo sociocognitivo de satisfação com o trabalho, adicionando mais uma variável, nomeadamente a satisfação com a vida em geral. Importa desde logo considerar que as limitações do estudo anterior, nomeadamente, o da limitada representação étnica e da representatividade em termos de género não foram suplantadas em nenhum dos dois estudos referidos.

No novo estudo conduzido por Lent e colaboradores (2011), foram encontrados índices adequados de ajuste do modelo, capazes de explicar cerca de 41% da satisfação com o trabalho e 24% da satisfação com vida em geral, tal como se pode confirmar as estimativas apresentadas adiante na figura 4. A maioria dos caminhos diretos idealizados pelo modelo foram considerados plausíveis; de forma particular, o afeto positivo, as condições de trabalho e o suporte social relacionam-se diretamente e de modo significativo com a satisfação com o trabalho. Contrariamente ao teste realizado por Duffy e Lent (2009), não se verificou uma associação diretamente significativa entre a autoeficácia e a satisfação com o trabalho.

A maioria das relações de mediação foram também consideradas consistentes. Destacam-se a autoeficácia, as condições de trabalho e o suporte social percebido, cada um dos quais associado diretamente ao progresso nos objetivos, explicando 29% da variação no progresso nos objetivos. Por outro lado, a autoeficácia e o suporte social, produziram caminhos diretos às condições de trabalho. O afeto positivo mostra-se fortemente ligado à autoeficácia e moderadamente ao suporte social percebido.

Contrariamente ao que era expectável, não foram encontradas relações significativas entre o suporte social e a autoeficácia. Iguais resultados não significativos foram achados para o progresso nos objetivos e para a autoeficácia, já que cada um deles não contribui para explicar a satisfação com o trabalho.

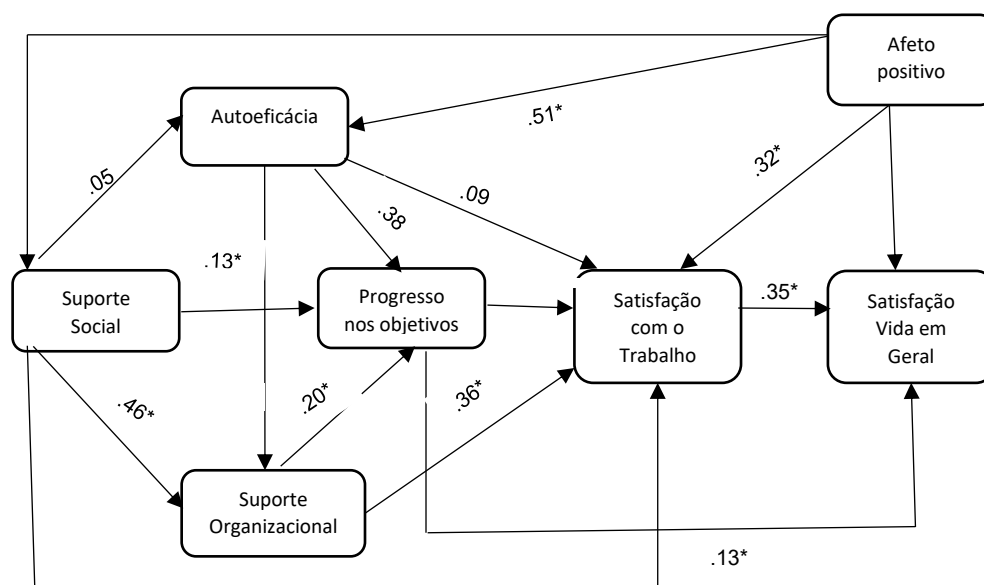


FIGURA 4 - MODELO SOCIOCOGNITIVO DE SATISFAÇÃO COM O TRABALHO DE (LENT ET AL., 2011)

Finalmente, concluiu-se que a satisfação com o trabalho, o progresso nos objetivos e o afeto positivo estão direta e fortemente associados à satisfação com a vida em geral.

Do referido estudo, sugeriram-se um conjunto de caminhos para investigações posteriores, tais como: testar o modelo numa amostra composta por profissionais não docentes, pelo fato de poderem existir preditores como o apoio social que pode ser mais importante para classe docente, onde as interações sociais são mais constantes que em trabalhos mais solitários. Nestes, eventualmente, o desempenho não depende muito das apreciações sociais; outra direção seria examinar com mais detalhe os objetivos *versus* aspetos específicos das tarefas no modelo; também se considera que seria útil comparar diferentes métodos de avaliação do progresso dos objetivos para se avaliar melhor os resultados.

Estas sugestões permitiram que outros investigadores também pudessem desenvolver estudos e testar o modelo sociocognitivo de satisfação em grupos populacionais de diferentes contextos e verificar sua eficácia, bem como as relações internas que explicam não só a satisfação com o trabalho e com a vida em geral, como também, as relações que se estabelecem entre as respetivas variáveis. Seguem-se alguns resultados dos estudos empíricos realizados com recurso ao teste do modelo sociocognitivo de satisfação com o trabalho.

Badri e colaboradores (2013) realizaram um estudo com uma amostra de 5022 docentes em Abu Dhabi, nos Emirados Árabes Unidos, com o objetivo de determinar a validade de cada um dos fatores preditores do modelo de Lent e Brown 2006 e de Lent e colaboradores, (2011). Para medir a satisfação com o trabalho, foram usados dois instrumentos, nomeadamente, os cinco itens da versão curta do

índice de satisfação com o trabalho (Judge et al. 1998) e a escala de satisfação docente (Lim-Ho & Tung-Au, 2006). Para medir o afeto positivo foram usados os itens positivos da escala do afeto positivo e negativo (Watson et al., 1988) na sua versão reduzida, versão esta usada (Lent et al., 2006).

Para medir o grau em que os participantes consideravam o ambiente como de suporte, foi aplicada a escala modificada por Duffy e Lent, (2009), especificamente desenvolvidas para o estudo de referência. Para medir a percepção em relação a favorabilidade do seu ambiente de trabalho, usaram-se três instrumentos/escalas, nomeadamente, a escala do ajuste pessoa/organização, a escala das necessidades/suporte desenvolvidas por Cable e DeRue, (2002); e a versão reduzida da escala de percepção do suporte organizacional conforme Eisenberger e colaboradores (1986), que, neste estudo, foi utilizada para medir as condições de trabalho.

Para o referido estudo, foram definidas as hipóteses do modelo sociocognitivo de satisfação com o trabalho de Lent e Brown (2006), bem como os testes posteriores realizados para caminhos diretos e indiretos entre os fatores do modelo para esclarecer a associação destas à satisfação com o trabalho e a satisfação com a vida (Lent et al., 2009, 2011). É o estudo que mais participantes teve, contando com um universo de 5022 docentes com representatividade ligeiramente equilibrada em termos de género. Não obstante a isto, o critério da representatividade étnica não foi considerado, conforme sugerido (Lent et al., 2011).

Os resultados do teste das hipóteses relativas ao modelo apontaram para um ajuste ótimo do modelo estrutural, com o afeto positivo, o progresso nos objetivos e as condições de trabalho, as variáveis que de forma direta foram capazes de explicar a satisfação com o trabalho (Badri et al., 2013). Tal como nos resultados obtidos do estudo realizados por Lent e colaboradores (2011), a autoeficácia também não produziu uma relação estatisticamente significativa, muito menos o suporte social percebido, na sua relação com satisfação com o trabalho.

Não obstante, foram encontradas relações entre variáveis, tais como do afeto positivo com o suporte social percebido, do afeto positivo com a autoeficácia, do afeto positivo com as condições de trabalho, do suporte social com a autoeficácia e do apoio social com as condições de trabalho. Em outros trajetos de mediação correspondentes às hipóteses do modelo, concluiu-se que o progresso relativo aos objetivos media parcialmente os efeitos da autoeficácia na satisfação com o trabalho; as condições de trabalho medeiam parcialmente a relação da autoeficácia e do suporte social percebido com a satisfação com o trabalho (Badri et al., 2013a).

Entendeu-se também que os resultados diferiram dos estudos de referência, nomeadamente, dos estudos de Duffy e Lent (2009) assim como de Lent e Brown (2006), por não apresentarem uma

relação direta entre a autoeficácia e a satisfação com o trabalho. Este resultado diferente pode ser explicado pelas condições salariais dos docentes que, à data da realização da pesquisa, não correspondiam às exigências contextuais, com uma inflação muito alta em relação às receitas *per capita*.

Por outro lado, Buyukgoze-Kavas e colaboradores (2014), testaram o modelo estrutural numa amostra de 500 professores de Ankara, Turquia (73% mulheres) com o objetivo de avaliar como as variáveis do modelo sociocognitivo de satisfação com o trabalho, nomeadamente, o progresso nos objetivos, autoeficácia, a perceção do suporte organizacional e o afeto positivo, prediziam a satisfação de docentes turcos. Além disto, estes autores pretendiam comparar como estas correlações diferiam de acordo com os níveis de ensino, nomeadamente, entre os professores do ensino básico e os professores do ensino secundário.

Os resultados das análises indicaram que as variáveis que estavam direta e positivamente associadas à satisfação com o trabalho docente eram o suporte organizacional, o progresso nos objetivos e o afeto positivo, sugerindo desta forma que profissionais que têm um sentido positivo da vida ou que experienciavam emoções positivas (afeto positivo), que percecionavam progresso em relação aos seus objetivos de trabalho (progresso nos objetivos) e se sentiam apoiados pela estrutura organizacional de tutela (suporte organizacional), estavam mais satisfeitos com o seu trabalho (Buyukgoze-Kavas et al., 2014). A exemplo do estudo realizado por Lent e colaboradores (2011) e Sheu e Bordon (2016), Buyukgoze-Kavas e colaboradores (2014) verificaram que a autoeficácia e o progresso nos objetivos não se mostraram direta e estatisticamente significativos em relação ao progresso nos objetivos.

Na mesma senda, Ramos e colaboradores (2016) realizam um estudo exploratório-descritivo cujo objetivo consistiu em identificar fatores sociocognitivos da satisfação com o trabalho. O estudo contou com a participação de 495 professores dos estados de Pará, Amapá e Maranhão, no Brasil, a trabalhar em escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio, retirados duma população de 1079, selecionados através de amostragem aleatória simples.

Em termos de seleção de instrumentos, e definição de hipóteses, os referidos autores foram congruentes com (Lent et al., 2011). No entanto, os resultados apresentaram-se com alguma diferença considerável comparativamente aos estudos já descritos. Apesar de existir um ajuste global significativo do modelo, as variáveis como o afeto positivo e as condições de trabalho de forma isolada não produziram caminhos diretos para a satisfação com o trabalho. Igualmente, a autoeficácia com o trabalho docente não produziu um caminho direto para a satisfação com o trabalho. Contudo, este resultado vai ao encontro dos resultados encontrados em outros estudos (Badri et al., 2013; Lent et al., 2011). Esta

variabilidade pode ser explicada pela precariedade das condições de trabalho e condições salariais dos professores brasileiros (Ramos et al., 2016).

Por outro lado, pode ser também um sinal de que o modelo tenha maior aplicabilidade em contextos cujas condições básicas para o exercício da atividade profissional e realização das tarefas consentâneas às carreiras, estejam asseguradas como se vem percebendo no presente estudo. Ainda no mesmo estudo, verificou-se através de análises de regressão que a autoeficácia coletiva/suporte social percebido e a autoeficácia individual não explicam a satisfação com o trabalho docente. No entanto, o suporte social explica a autoeficácia, o progresso nos objetivos, a satisfação com a vida em geral, o afeto positivo e o apoio de eficácia relevante (Ramos et al., 2016).

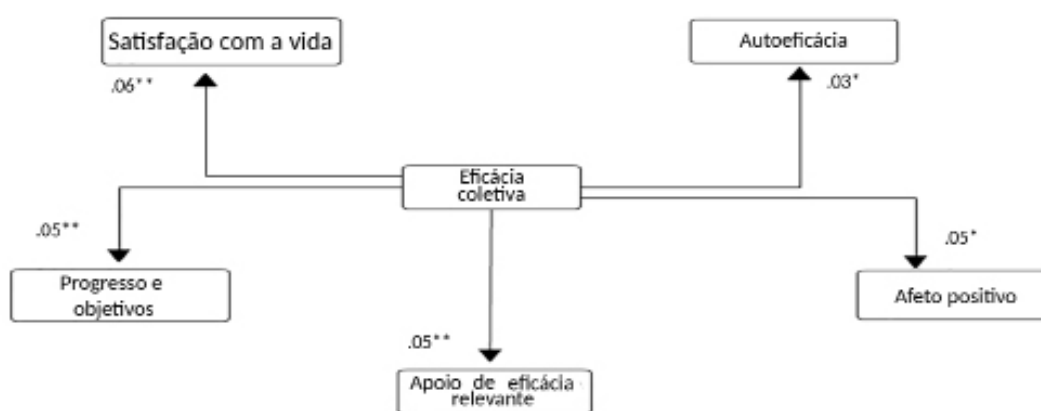


FIGURA 5 - MODELO SOCIOCOGNITIVO DE SATISFAÇÃO COM O TRABALHO (RAMOS ET AL., 2016)

Assim, considerando todos os critérios metodológicos aceitáveis para a realização do referido teste do modelo, concluiu-se que o modelo explicava de forma geral 12% e cada uma das variáveis explicava apenas 1%, situação justificada pela precariedade das condições disponibilizadas aos profissionais, baixos salários e pelas diferenças significativas encontradas nos participantes em comparação com a amostra dos participantes do estudo inicial (Ramos et al., 2016).

Lee e Shin (2017) também testaram o modelo com o objetivo de explorar os preditores do modelo sociocognitivo que melhor explicavam a satisfação com o trabalho e com a vida (Duffy & Lent, 2009; Lent et al., 2011; Lent & Brown, 2006). Participaram nesta pesquisa, 221 (151 mulheres) professores de escolas da Coreia do Sul, com uma média de idades, de 39.61 anos, a exercerem funções docentes em escolas públicas e privadas do segundo ciclo, com experiências profissionais que variavam de 1 a 43 anos.

Importa referir o facto de terem feito recurso a um instrumento diferente para medir a satisfação com o trabalho, isto é a *Satisfaction Questionnaire of Minnesota* de Weiss et al. (1967), citado por (Lee

& Shin, 2017). Em relação às hipóteses foram igualmente coerentes aos demais autores, sobretudo aos que testaram o modelo sociocognitivo de satisfação com o trabalho, excetuando o facto de terem incluído mais uma variável, nomeadamente, a do suporte familiar. O modelo produziu um bom ajuste, consistente com os resultados dos estudos anteriores.

A variável de apoio familiar teve um efeito direto e indireto na satisfação com o trabalho e com a vida, enquanto o afeto positivo teve um efeito direto na satisfação com a vida, mas apenas um efeito indireto na satisfação com o trabalho através da autoeficácia e as expectativas de resultados. Todavia os autores consideram um ajuste ótimo do modelo, tendo em conta as questões culturais ou contextuais que, à partida, impõem mudanças na abordagem dos resultados (Lee & Shin, 2017).

Lapiente e Empresarial (2019) testaram o modelo com o fito de explorar os fatores que predizem a satisfação com o trabalho. O teste foi realizado numa amostra de 684 trabalhadores não docentes do sector privado da cidade de Córdoba, na Argentina (55% homens), diferente de todos estudos descritos.

De acordo com os resultados, o MSCTS teve ajuste inicial insatisfatório ($\chi^2 = 9.33$, $gl = 1$, $CFI = .98$, $TLI = .78$, $SRMR = .03$), justificado pela presença de caminhos cuja covariância não era estatisticamente significativos. Por exemplo, através de uma análise de regressão, os autores do estudo perceberam que o trajeto entre a autoeficácia e o progresso nos objetivos não eram estatisticamente significativos (β estandardizado = $-.02$, $p = .80$). No entanto, depois de ter sido eliminado este trajeto, os resultados melhoraram significativamente tal como se pode observar na figura 6.

Com esta alteração as variáveis do modelo foram capazes de explicar cerca de 65% de variabilidade da satisfação com o trabalho, tendo conseguido alcançar os mesmos resultados ou caminhos dos estudos de (Lent et al., 2011).

De forma particular, neste estudo, os fatores do modelo que melhor predisseram a satisfação com o trabalho foram o afeto positivo e o suporte social percebido. Na relação entre variáveis também foram confirmados os trajetos do afeto positivo ao suporte social percebido e à autoeficácia, sendo este o que obteve maior índice. Na mesma ordem, os trajetos do apoios social percebido à autoeficácia, progresso nos objetivos e expectativas de resultados foram confirmados, assim como também o caminho entre o suporte social mediado pelo progresso nos objetivos e do suporte social mediado pelas expectativas de resultados para com a satisfação com o trabalho; finalmente, também foi confirmado o trajeto entre o suporte social percebido mediado pela autoeficácia para com a satisfação com o trabalho (Lapiente & Empresarial, 2019).

O que se pode depreender depois dos variados testes realizados em relação ao MSCT é que existe uma dependência significativa dos fatores contextuais. A exemplo disto, os ajustes foram de forma

recorrente muito diferentes em relação a cada contexto social. Por exemplo, quando o contexto social é de maior desenvolvimento, melhor parece ser o ajuste do modelo. Assim, importa analisar, neste caso, o contexto do ensino superior angolano, apresentado no ponto seguinte deste trabalho, para melhor compreendermos até que ponto o modelo sociocognitivo de satisfação docente no ensino superior poderá ser útil e adotado como quadro explicativo no contexto angolano.

1.4 O Contexto do Ensino Superior em Angola

O ensino superior em Angola está associado ao percurso do contexto socio-histórico e político do País. Para cada estágio de desenvolvimento socio-histórico, foram criadas condições e medidas de políticas correspondentes. Inicialmente, assentou os seus objetivos na criação de uma nata crítica capaz de garantir a emancipação socioeconómica do país.

Seguidamente, procurou-se formar profissionais capazes de interpretar e defender a revolução. Posteriormente, mediante as necessidades contextuais e a mudança do foco na governação, estes objetivos de defender e interpretar convenientemente os ditames da revolução, foram suplantados com a necessidade de se formar quadros capazes de interpretar a instalação de uma economia de mercado e uma sociedade democrática (Silva, 2016). É importante destacar que a maioria dos conhecimentos que descrevo decorrem dos escritos de Silva (2016³), por ser o autor quem muito se destaca no estudo da história do ensino superior e que também dirige a Secretaria de Estado do Ministério do Ensino Superior em Angola.

Neste âmbito, o ensino superior foi criado oficialmente em 1962, entretanto, antes desta data, vários passos foram dados. Surge num contexto conturbado da história de Angola, motivado por pressões internas e externas. Do ponto de vista de pressões externas, destaca-se: as ações da burguesia colonial que sentiu frustrada a continuidade dos estudos de seus filhos; a conjuntura internacional, com realce as diferentes conferências internacionais (*e.g.* conferência afro-asiática de *Bandung*), tendentes a despertar a necessidade de liberdade dos povos ou das colónias. A nível interno, destaca-se a primeira manifestação em 1940, na Huila, quando um grupo de académicos e/ou docentes da época decidiu apresentar uma proposta que viria a ser negada por se entender como uma oportunidade de criação de um foco de nacionalismo à exemplo do Brasil, o que terminaria num movimento de independentista (Carvalho, 2013).

³ Eugénio Adolfo Alves da Silva, Doutoramento em Educação, na especialidade de Organização e Administração Escolar pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Braga, Portugal, instituição onde ministrou aulas durante 19 anos (1994-2013). Desempenha a função de Secretário de Estado do ensino superior desde 2017 à data. É publicador regular com destaque para o livro gestão do Ensino Superior em Angola, obra que muito serviu para fundamentação da secção da contextualização do ensino superior em Angola.

A par dos entraves para sua afirmação, esforços paralelos não faltaram para garantir continuidade na linha do desenvolvimento do ensino superior. Neste sentido, destacam-se as ações da Igreja Católica que, dentro da sua vocação de formação sacerdotal, em 1958 criou o Seminário com estudos superiores em Luanda e no Huambo, que funcionariam como um importante instrumento motivacional para autoafirmação do povo e reforço da vontade do povo angolano em ter uma instituição de ensino superior para formar quadros locais. Adiciona-se a estes esforços, a criação do Instituto Pio XII em 1962 vocacionado para a formação de assistentes sociais, igualmente da responsabilidade da igreja Católica.

Com as ações anteriormente frisadas, que influenciaram a criação do ensino superior angolano, a administração portuguesa vê-se pressionada a ceder e, em Abril de 1962, com a aprovação do projeto do Diploma Legislativo nº 3235, pelo Conselho Legislativo de Angola, instituíram-se os Centros de Estudos Universitários, junto dos Institutos de Investigação então existentes e do Laboratório de Engenharia de Angola (Simões et al., 2016).

Em 1962, com a aprovação do Decreto-Lei nº 44530, Ministério da Ultramar (1962), criavam-se os Estudos Gerais Universitários de Angola e Moçambique. Em 1968, os estudos gerais ganham um estatuto de universidade e passa a chamar-se Universidade de Luanda, situação que reforçaria a autonomia em relação a sua metrópole, fortalecida com a autorização para se poder conferir o grau de licenciatura, direitos que lhes fora negado (Liberato, 2019; Ultramar, 1968).

Com a proclamação da Independência em 1975, a Universidade de Luanda passa a ser chamada Universidade de Angola, nome que permaneceu até 1985, período que passou a ser chamada de Universidade Agostinho Neto (UAN) em homenagem ao seu primeiro Reitor e concomitantemente, primeiro Presidente da República Popular de Angola (Silva, 2016). a seguir apresentam-se igualmente um conjunto de apreciações ligadas ao ensino superior angolano extraídas dos textos do professor Eugénio Silva.

A assinatura dos acordos de *Bissesse* em 1991, altura da realização de eleições multipartidárias de 1992 e a ratificação do protocolo de Lusaca em 1994, protagonizaram uma viragem na configuração da vida governativa do País, abrindo-se espaço para implantação do multipartidarismo e a democracia social. Este processo acenou para um cenário de concretização do processo de democratização da administração universitária, bem como, da criação da primeira Universidade privada - Universidade Católica de Angola (UCAN), que motivou o surgimento de mais de uma centena de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas espalhadas em todo país.

Em cada período da história da universidade de Angola, o posicionamento do docente universitário foi assumindo configurações diferentes, entretanto, todos eles voltados para manifestar sua satisfação e/ou não com o sistema da época. Assim, destacam-se três importantes períodos distintos, nomeadamente, período clássico, também conhecida como período da afirmação revolucionária, período da massificação e expansão e/ou ajustamento e expansão, e o período de crise e confrontação, com configurações que se descrevem a seguir (Liberato, 2019; Silva, 2016). A seguir seguem-se as descrições de cada período.

1.4.1 - Período da Afirmação Revolucionária (1976-1980)

O período da afirmação revolucionária (1976-1980), considerado o primeiro na ordem, é um período marcado por elevada intervenção poder político na atividade docente universitária que muito se identificava com a necessidade de estabelecer a ideologia do socialismo para a afirmação do ideal povo, distinto e totalmente desvinculado da construção colonial. Neste sentido, o partido se configuraria como “agência ideológica” e uma espécie de “fabrica de intelectuais revolucionários”, enquanto à universidade cabia a função central da “formação de quadros para o socialismo”. Era para muitos analistas uma espécie de “domesticação da universidade” pelo excessivo poder que a ideologia política detinha sobre as ações desenvolvidas no ensino superior.

Em termos de posicionamento e configuração do docente universitário, havia uma dependência excessiva deste profissional, a sua carreira também tinha a sua definição e funcionamento demarcado pela ideologia da época, ignorando em certa medida as sensibilidade e ansiedades concorrentes com a satisfação dos docentes universitários angolanos. Considera-se também que o processo de transição e progressão na carreira estava muito dependente da situação económica, considerando o contexto que orientava mais para o investindo em material bélico e condições de combate em detrimento da aquisição dos/as diferentes materiais/condições necessários/as à atividade docente (Liberato, 2019; Silva, 2016).

1.4.2 - Período de Massificação e/ou de Ajustamento e Expansão (1980 – 1991)

O período de massificação e/ou de ajustamento e expansão (1980 – 1991), caracterizou-se pela tendência de expansão quantitativa das estruturas e instituições de ensino superior. Verificou-se então uma proliferação de núcleos com respetivos cursos por uma boa parte do território nacional como forma de estabelecer as iniciativas do ensino a distância, urgindo para tal mais pessoal docente para dar resposta. Destaca-se também, a aprovação do primeiro Estatuto da Carreira Docente (ECD) através do Decreto 31/80 de 10 de Abril, atualizado em 1989, pelo decreto 55/89 de 20 de Setembro, produzido

contando com a dimensão estrutural e funcional da Universidade Agostinho Neto (UAN), no entanto, chegou a ser útil para todas IES no País.

Com esta base neste instrumento legal, os docentes sentem a necessidade de serem mais bem considerados para melhor satisfação com o seu trabalho. É desta forma que determinados docentes decidem apresentar reivindicações pela necessidade de se garantir autonomia universitária, enquanto o confronto entre a lógica académica e a ideologia política ganhavam mais espaço, considerando a expressa vontade de se garantir a autonomia académica, melhores condições de trabalho, salários condignos e o sentido de dignidade profissional dos docentes universitários.

As reivindicações aludidas como forma de se alcançar a satisfação com o trabalho docente levaram a mais debates a volta do estatuto da carreira, o que levou a aprovação do novo estatuto da carreira docente, através do Decreto nº 2/95 de 24 de Março, cuja novidade radicava essencialmente nos critérios de promoção ou concurso de acesso, onde o tempo de serviço e o grau académico funcionavam como critério essencial para contratação e progressão na carreira (Silva, 2016). É importante considerar que foram dados avanços significativos, mas nada suficientes para garantir melhor satisfação dos docentes a contar os diferentes desafios enfrentados pela classe, com realce a ausência significativa da investigação que a par da precariedade das condições, obscureceram a imagem do docente universitário que ficou reduzido a reprodução dos poucos conhecimentos que detinha, e alguns limitados as produções de manuscritos para as aulas.

1.4.3 - Período da Crise e Confrontação (1991 – 2002)

O período da crise e confrontação (1991 – 2002), considerado o terceiro período, foi caracterizado pelo distanciamento da gestão em relação a influencia e o controlo partidário, pelo pluralismo académico e a criação de condições para o exercício da atividade docente, a autonomia científica das unidades orgânicas e dos docentes, bem como, pela institucionalização da gestão democrática consubstanciada a eleição dos órgãos e titulares dos cargos de gestão. No mesmo sentido, foi criado o movimento sindical universitário para garantir a continuidade das reivindicações da classe docente, bem como as negociações com a administração universitária e com o ministério da Educação para resolução das diferentes questões laborais, salariais e de carreira. Este autor apresenta um conjunto de dados muito úteis para a compreensão do ensino superior em Angola, pelo que os dados a seguir irão se basear nos seus escritos.

O período foi também marcado por um conjunto de crises, nomeadamente a crise de identidade, a crise de estrutura, a crise de gestão, e a crise de ensino. Cada uma destas crises contribuíram

negativamente no alcance da satisfação com o trabalho dos docentes universitários angolanos. Assim, a seguir descrevem-se de forma sucinta cada uma das características centrais de cada crise.

A crise de identidade está relacionada com a ausência de intervenção social e o escasso apoio institucional prestado à classe, retirando deste modo o papel de agente de socialização e potencializador das estratégias e políticas públicas desde sua concepção à avaliação, tal como se exige à universidade.

A crise de estrutura consubstancia-se com a degradação das poucas infraestruturas de ensino que existiam na época, bem como, dos equipamentos necessários a prossecução do processo docente educativo. Este problema, em nossa concepção decorreu de fatores tais como, a guerra civil que ainda se batia em quase todo território nacional, o crescimento demográfico que era cada vez maior, as limitadas infraestruturas construídas para tal fim, e a priorização do material bélico e da alimentação que ocupavam maior Espaço no Orçamento Geral do Estado (OGE).

A crise de gestão está relacionada com a fraca capacidade de resposta às necessidades crescentes das instituições e dos seus colaboradores. Existiam alguns quadros que poderiam dar resposta aos muitos desafios colocados à universidade angolana, no entanto, não eram nada suficientes, se considerarmos que a população não era a mesma, o número de estudantes já tinha crescido, os quadros também já tinham atingido um nível de maturidade diferente, pelo que, os desafios eram igualmente maiores. Obviamente, exigia-se mais dos gestores, carecendo para tal de formação adicional correspondente.

A crise de ensino que assenta na insuficiente preparação prévia dos alunos, também considerado como resultado do deficiente desempenho dos docentes. Esta situação tem sido justificada pela escassez de meios e condições de trabalho, bem como pela baixa qualificação do respetivo quadro docente (com maior destaque), esvaziando deste modo o sentido da carreira docente, dando azo a crise de carreira, assente no descontentamento do corpo docente em relação as condições do exercício profissional.

De acordo com narrativas da época, a carreira docente universitária era má remunerada e encarada como que um percurso sem dignidade académica, sem exigências científicas e sem valor intrínseco, resultando numa imagem desprestigiada dos docentes e da própria universidade, limitando cada vez mais a possibilidade de docentes serem/estarem satisfeitos com seu trabalho (Silva, 2016).

No termo deste período, foram protagonizadas muitas mudanças pela Secretaria de Estado do Ensino superior (SEES), que funcionaram como alavanca para elevação do Subsistema de Ensino Superior, como posteriormente viria a se tornar, considerando que à data funcionava como parte do Ministério da educação. Deve-se referenciar que o fim deste período coincidiu com o fim da guerra civil, fator que contribuiu em grande medida para colmatar o conjunto de crises do período anterior, sobretudo

pela criação de novos projetos de ensino e investigação, a expansão da rede de instituições de ensino superior e investigação, a assinatura de vários acordos subscritores de agendas nacionais e internacionais voltada para qualificação de quadros, melhoria da qualidade de ensino, criação de novas infraestruturas de ensino e expansão parcimoniosa do ensino superior pelas diferentes zonas do país, fatores que a nosso ver podem ser considerados instrumentos essenciais e muito necessários a satisfação com o trabalho docente (Carvalho, 2013; Liberato, 2019; Silva, 2016).

Entretanto, estes fatores não são suficientes, tendo em conta que as reivindicações docentes ainda são crescentes, as paralisações das aulas por parte dos docentes para verem seus anseios realizados e alcançarem a satisfação com seu trabalho são sistemáticas e os estudantes sempre muito prejudicados. Obviamente, já existem estudos nacionais importantes voltados para a percepção da satisfação dos docentes angolanos, entretanto, cada um destes estudos vale-se de modelos específicos e métodos a estes consentâneos. Apesar dos resultados apontarem quase sempre para elementos específicos, nomeadamente, a falta da satisfação por conta da ausência de fatores que lhe são substantivos, urge testar o modelo sociocognitivo de satisfação com o trabalho docente, tal como iremos descrever a seguir.

1.4.4 - A Satisfação com Trabalho Docente em Angola

O estudo do construto da satisfação docente não se considera estranho para a realidade angolana. Existem alguns estudos, destacando assim os estudos de Munana e colaboradores (2010) e de Sousa (2016), Agostinho (2020), aos que podemos associar o estudo comparativo recentemente realizado por Barroso e colaboradores (2021), que comparou a satisfação em geral com a vida de docentes universitários angolanos e portugueses.

De forma específica, Munana e colaboradores (2015), analisaram a satisfação profissional dos docentes em função das variáveis sociodemográficas e profissionais para verificar se existiam diferenças em relação a satisfação em geral, bem como a satisfação com o trabalho docente. Participaram da pesquisa 356 (52.8% feminino) professores dos diferentes níveis de ensino, sendo 26.1% do Ensino Primário; 41% do Ensino Secundário e 32% do Ensino Superior. foram utilizados os seguintes instrumentos: a Escala de Satisfação Geral no Trabalho (ESGT) adaptada por Silva e colaboradores (1994), e ao Questionário de Satisfação Profissional do Professor (*Teacher Job Satisfaction Questionnaire* - *TJSQ*) de Lester (1982), traduzido e adaptado à população portuguesa por (Seco, 2000).

De acordo com o referido estudo, os professores com formação mostraram-se mais satisfeitos em comparação àqueles sem formação específica ou com níveis de formação ligeiramente mais baixos,

quer seja em termos de satisfação geral com a vida, como nos diferentes domínios da satisfação profissional docente. Foi exceção o fator recompensas pessoais e as condições de trabalho onde se inserem as questões relacionadas com as instalações, equipamentos e condições físicas de trabalho, cujo resultados não espelharam diferenças estatisticamente significativas (Munana et al., 2015).

É importante considerar a validade do referido estudo, a contar com os procedimentos adotados e os resultados expressos. No entanto, poderia se considerar a possibilidade de serem realizados estudos com grupos mais específicos, como por exemplo, estudo por níveis de ensino ou por subsistemas, a contar que as ansiedades e aspirações, senão mesmo necessidades, são ligeiramente diferentes. Ao juntar estes diferenciados grupos, perde-se a possibilidade de esgrimir dados que poderiam ser muito importantes para compreensão do fenómeno satisfação, e permitir deste modo a definição de políticas mais específicas e consentâneas a realidade de cada nível e/ou subsistema de ensino.

A este estudo, junta-se a pesquisa realizada pela Professora Sousa (2016) na província da Huila, Município do Lubango, em Angola, orientada especificamente para docentes universitários. Participaram da pesquisa 92 docentes das faculdades de Direito, Economia, Medicina e do ISCED-Huila, ambas pertencentes a Universidade *Mandum – Ya – Ndemufeyo*, da sexta região académica nos termos da redistribuição feita em 2009, atualizada em 2014.

Para o referido estudo, procurou-se avaliar a satisfação profissional docente, o nível de bem-estar subjetivo, e a relação entre satisfação profissional e bem-estar subjetivo em função das características sociodemográficas. Foram utilizados os questionários de Satisfação Profissional Meliá e Peiró, (1989), a Escala de Satisfação com a Vida de Diener, e colaboradores (1985), a Escala do Afeto Positivo e Negativo PANAS; Watson e colaboradores (1988), a Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) e a Escala de Avaliação da Personalidade (John et al., 1991).

Os resultados demonstraram que os docentes de forma genérica se manifestaram satisfeitos profissionalmente, sobretudo nos quesitos da satisfação com o trabalho e, ligeiramente com as condições de trabalho, bem como, com as relações hierárquicas e o cumprimento da legislação vigente. Porém, mostraram-se insatisfeitos com os salários baixos, oportunidades de carreira oferecidos pelas respetivas instituições para continuidade da formação académica e progressão na sua carreira profissional. Além disto, os mesmos acreditam que poderiam merecer uma melhor atenção da estrutura central do Estado e ao nível das suas instituições (Sousa, 2016).

Barroso e colaboradores (2021), desenvolveram um estudo com o objetivo de perceber como os docentes universitários angolanos e portugueses estavam satisfeitos com a vida em geral. Ao mesmo tempo, pretendiam perceber se existiam diferenças estatisticamente significativas entre docentes

universitários angolanos e portugueses. Participaram do referido estudo 268 docentes de ensino superior (59.3% homens), com idades entre 26 e 66 anos ($M = 43.60$; $DP = 10.95$), dos quais 171 são angolanos e 97 são portugueses. Os dados foram recolhidos no âmbito de projetos de investigação mais amplos relacionados com o desenvolvimento de carreira, que contemplaram dois instrumentos, centrais, nomeadamente, o questionário sociodemográfico e a Escala de Satisfação com a Vida. Através do método de análise de diferenças Mann-Whitney foi possível perceber que os docentes do ensino superior em Portugal têm níveis mais elevados de satisfação com a vida em relação aos docentes em Angola (Barroso et al., 2021).

A exemplo do estudo anterior, Agostinho (2020) realizou um estudo numa instituição de ensino secundário, concretamente no Instituto Médio de Administração e Gestão (IMAG) de Luanda, Angola, onde pretendia compreender os fatores que concorrem para satisfação global dos docentes. Baseado na escala da satisfação no trabalho, analisou diferentes fatores sociodemográficos tais como a idade, o género, a categoria profissional, o tempo de serviço, bem como as variáveis de natureza organizacional e relacional tais como o estilo de liderança, a valorização e o reconhecimento, as condições de trabalho, a promoção e progressão na carreira, a remuneração e benefícios, relacionamento com os colegas e o clima organizacional.

Nesta ordem foram definidas 11 hipóteses que associam cada uma das variáveis anteriores a satisfação dos docentes. Dos 94 docentes da referida instituição foram selecionados 59 docentes de ambos os sexos, que lecionam nos cursos de gestão de empresas, secretariado, contabilidade e o curso de contabilidade e gestão, todos eles selecionados por critério aleatório simples. Mediante os resultados da análise, seis das 11 hipóteses não foram confirmadas. Ou seja, o estudo indicou que a idade, o género, a categoria profissional, o tempo de serviço, o estilo de liderança e o clima organizacional não estão associados a satisfação de docentes do IMAG. Por outro lado, foram confirmadas que as variáveis como a remuneração e benefícios, a relação com os colegas, as condições de trabalho, a promoção e progresso na carreira, a valorização e o reconhecimento estão positivamente associadas a satisfação com o trabalho dos docentes do IMAG (Agostinho, 2020).

Estes resultados podem traduzir a realidade muito presente na sociedade angolana, onde as carências económicas afetam a uma vasta maioria da população, incluindo profissionais das áreas com remuneração baixa a contar com os índices de inflação crescente. Por esta razão muito dos inquiridos eventualmente terão apresentado respostas que representam as necessidades mais prementes, para se sentirem felizes com o seu trabalho.

Num outro estudo realizado em Angola, concretamente na província de Benguela, Chipuca (2020) conclui que existe uma ligação triangular sistémica entre elementos que engendram o desempenho profissional. Com o referido estudo pretendia perceber a relevância da motivação como impulsionador da satisfação e do desempenho profissional dos docentes. No entanto, através do triângulo de componentes que concorrem para o bom desempenho profissional usado pela autora, a mesma conclui que a satisfação acaba sendo um condimento importantíssimo, convindo para tal a atenção aos diferentes fatores que concorrem para a satisfação docente.

Nesta ordem, o estudo revelou que os participantes do estudo em referência, estavam satisfeitos com o ambiente de trabalho que envolve essencialmente os seus colegas de trabalho e alunos, no entanto mais de 80% não estavam satisfeitos em relação aos salários, cerca de 42% não estavam satisfeitos em relação à direção das suas instituições ou seja, não percecionavam suporte organizacional relevante; em relação às condições de trabalho a escala que vai de pouca dificuldade a muito grande dificuldade representava 74%; por outro lado o número do pessoal docente que percecionava insatisfação com o elevado número de alunos na sala representava 82.3%, tal como refere (Chipuca, 2020).

Os resultados do estudo anterior indicam níveis altos da ausência de satisfação por parte da classe docente angolana, quer a nível do ensino superior que envolve o ensino universitário e o politécnico, como os pertencentes ao ensino geral, isto é, em aspetos centrais da vida dos respetivos profissionais, indicando igualmente a necessidade de melhoria nestes fatores por formas a aumentar a motivação e o desempenho dos respetivos quadros.

Lunga e colaboradores (2020) pretendiam entre outros objetivos perceber o grau de satisfação docente e a influência desta na competitividade e no desenvolvimento das instituições de ensino superior. Para tal apresentou uma série de fatores, nomeadamente, a satisfação global dos funcionários com a instituição; a satisfação com a gestão e o sistema de gestão; a satisfação com as condições de trabalho; a satisfação com desenvolvimento da carreira; a satisfação com o nível de motivação; a satisfação com o estilo de liderança; a satisfação com estilo de liderança de topo; satisfação com as condições de higiene, segurança, equipamentos e serviços; e a satisfação com o sistema de remuneração vigente.

Os resultados indicaram que os docentes angolanos da região do Cuanza sul satisfeitos com a maioria dos fatores, com exceção da satisfação com as condições de higiene, segurança, equipamentos e serviços e da satisfação com o sistema de remuneração vigente (Lunga et al., 2020). Estes resultados conferem uma vez mais a ideia da necessidade de serem melhoradas as condições de trabalho que garantem segurança, melhor prestação de serviços e a qualidade da própria remarcação que se atribui aos docentes universitários angolanos. De ressaltar, que estes aspetos constituem apanágio das muitas

lutas protagonizadas pela classe docente angolana, razão pela qual, durante o processo de escrita da presente tese, o ensino superior angolano e a classe docente em particular protagonizaram muitas paralisações das aulas como forma de se manifestar contra as condições julgadas insuficientes.

Um outro estudo a não ignorar, realizado por Capita (2021) em solo angolano procurou compreender a satisfação das expectativas dos *stakeholders* internos da Universidade Onze de Novembro (UON) e suas implicações na qualidade de ensino. Baseados em Robbins e colaboradores (2011) o autor utiliza uma escala que questiona quão satisfeitos os docentes estavam com seu trabalho e de seguida procuram identificar os fatores do trabalho alinhados a satisfação global para se poder instruir uma escala padronizada e, através do somatório dos respetivos fatores, se poder obter uma pontuação geral da satisfação com o trabalho.

Neste estudo foram identificados diferentes fatores concordes a satisfação das expectativas dos docentes, onde se insere as condições adequadas de trabalho, uma remuneração condigna, a possibilidade de se fazer carreira (promoção na carreira), o reconhecimento do trabalho, estudantes comprometidos e os benefícios sociais que muito são necessários para a construção e funcionamento da estrutura social do docente universitário (Capita, 2021).

Como resultados das análises, os resultados apontaram para o seguinte: (i) Em relação ao reconhecimento do trabalho e progressão na carreira, houve certa manifestação da estagnação na carreira por mais de 3 anos para a maioria dos docentes, numa percentagem de 90.9, suplantando estatuído por lei, através do Decreto n° 3/95 de 24 de março, que aprovou o Estatuto da carreira docente universitária; (ii) em termos de usufruição de uma remuneração condigna, o estudo indicou que as condições de remuneração não são suficientes para atender as principais necessidades dos docentes universitários afetos à UON, uma vez que os professores são obrigados a recorrer a outras fontes ou formas para satisfazer algumas das muitas necessidades e corresponder desta forma as exigências e responsabilidades familiares; (iii) quando as condições de trabalho, o estudo concluiu que há necessidade de conseguir condições adequadas e ajustadas ao ensino de qualidade requerido. É de notar que algumas condições existentes, sobretudo ligadas as fontes bibliográficas, especificamente para as bibliotecas físicas não se ajustam ao nível de ensino. Os manuais são insuficientes, desajustados e antigos; (iv) Em termos de garantia de serviços sociais, consideram os inquiridos como sendo insuficientes, considerando a necessidade da acessibilidade a mais serviços e possibilidades por parte dos docentes para dar maior dignidade a classe e tranquilizá-los na continuidade da prestação de bons ofícios.

Dadas a limitações de estudos nacionais, considera-se importante compreender a satisfação dos docentes universitários angolanos a partir do enquadramento do subsistema do ensino superior angolano, para se poder conhecer o posicionamento assumido pelos docentes universitários ao longo dos tempos para se alcançar a satisfação.

Capítulo 2 - Método

2.1 Hipóteses

Este estudo testa o ajuste global de um modelo de satisfação com o trabalho docente universitário proposto por Lent e colaboradores (2011). Este modelo prevê a existência de relações diretas e indiretas de variáveis sociocognitivas (e.g., autoeficácia), com a satisfação com o trabalho, e com a satisfação com a vida em geral. Em coerência com o modelo, a seguir são apresentadas as seguintes hipóteses:

- H1 - Todas as variáveis do modelo têm um efeito direto na satisfação com o trabalho;
- H2 – O afeto positivo está diretamente associado ao suporte social percebido, à autoeficácia, ao progresso nos objetivos e ao suporte organizacional;
- H3 - O suporte social percebido está diretamente associado à autoeficácia, ao progresso nos objetivos e ao suporte organizacional;
- H4 – A autoeficácia está diretamente associada ao progresso nos objetivos e ao suporte organizacional;
- H5 – O progresso nos objetivos, o afeto positivo e a satisfação profissional estão diretamente associadas à satisfação com a vida em geral.

O modelo também previu trajetos indiretos, tais como:

- H6 - O afeto positivo está associado indiretamente à satisfação com o trabalho através da autoeficácia e do suporte organizacional e do suporte social percebido;
- H7 - O suporte social percebido está associado indiretamente à satisfação com o trabalho através da autoeficácia e ao suporte organizacional;
- H8 - O suporte social percebido está associado indiretamente à satisfação com o trabalho mediante através do progresso nos objetivos.

2.2 Participantes

Participaram neste estudo, docentes de Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas (IESPP), selecionados pelo critério não probabilístico, na modalidade aleatória simples, dando a possibilidade ao maior número possível dos docentes integrados em todas as regiões académicas de Angola, tendo em consideração o Decreto Presidencial nº 7/09 de 12 de maio (Diário da República, 2009) conjugado com o Decreto Presidencial nº 188/14 de 4 de Agosto (Angola, 2014). Os referidos decretos estabelecem a reorganização das Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas, bem como, o redimensionamento da VII região e consequente criação da VIII região académica.

Considera-se relevante o critério da representatividade geográfica para efeitos de sua generalização, tendo em conta que o protocolo de recolha foi disponibilizado em todas regiões académicas e rececionados pela maioria dos respetivos docentes. Este procedimento também permitiu que o protocolo de recolha alcançasse todas as províncias do País.

Foram determinados como critérios de inclusão para participação no estudo, os seguintes fatores: i) ser-se angolano ou estrangeiro vinculado numa das IES pública, público-privada, e ou privada, ii) ter pelo menos 1 um ano de experiência, iii) ter e disposição de para participar no estudo. Foram definidos como critérios de exclusão, os seguintes fatores as seguintes condições profissionais: i) ser professor jubilado, ou e recém-admitido, ou mesmo sem experiência em contexto de sala de aula; ii) e aqueles que no momento da recolha, estejam a exercer determinada função de direção e chefia ao nível da respetiva instituição de ensino superior ou em uma outra que não seja a sua instituição oficial.

Assim, participaram no estudo um total de 173 docentes universitários angolanos, com idades compreendidas entre 26 e 66 anos ($M=39.02$, $DP=9.291$), sendo 45 (26%) mulheres e 128 (74%) homens. Participaram docentes universitários afetos às Instituições públicas e privadas das oito regiões académicas do ensino superior, sendo a 5ª região a que apresenta mais participantes ($n=65$, 37.6%), seguida da II região académica com 40 (23.1%) participantes – em detrimento da 3ª e 8ª com apenas 3 (1.6%) participantes para cada uma delas, entretanto, entre os pontos mais altos e baixos, figuram a I, a VI e a III regiões com 20(11.6%), 27(15.6%) e 11 (6.4%) respetivamente.

Dos participantes, 171 (98.84%) são angolanos, 1(0.6%) um vietnamita e (0.6%) um cubano. Dos mesmos, 47 (27.2%) são licenciados, 82 (47.4%) são mestres, 41 (23.7%) doutores e Pós-Doutorados, representados pelas seguintes categorias científicas: 54 (31.2%) assistentes estagiários, 55 (31.8%) assistentes, 45(26%) professores auxiliares e, 10 (5.8%) professores associados, e 9 nove (5.2%) professores catedráticos. Do total dos participantes, 108 (62.4%) estão na docência como sendo a primeira opção de carreira, contrariamente aos 65 (37.4%), os quais não têm a carreira docente como primeira opção de carreira. Cento e seis dos participantes (61.3%) nunca tiveram oportunidades de promoção na carreira, enquanto 67 (38.7%) que assumem já terem tido oportunidade de promoção na carreira. Dos participantes, 111 (64.2%) não se sentem satisfeitos com seus salários, contrariamente a isto, 62 (35.8%) sentem-se satisfeitos com os seus salários.

2.3 Instrumentos

Nesta secção descrevem-se os instrumentos utilizados para a recolha dos dados, nomeadamente, a escala do afeto positivo, a escala de percepção do suporte social, a versão curta da escala de percepção de crenças de autoeficácia docente, a versão curta da escala de percepção do suporte organizacional que para este caso representa a medida das condições de trabalho, a escala de percepção de progresso nos objetivos, a escala de percepção da satisfação com o trabalho e a escala para avaliar a percepção de satisfação com a vida em geral, descritos em seguida.

2.3.1 Afeto Positivo.

Foi avaliado pela utilização dos dez itens do afeto positivo (AP – positive affect) da versão angolana Elías (2013) da escala do Afeto Positivo e Negativo (PANAS - *Positive and Negative Affect Schedule*) construída por Watson e colaboradores (1988), para entender a tendência com que os participantes experimentam emoções positivas. Os participantes são convidados a indicarem a medida como geralmente se sentem em cada uma das dez emoções positivas (e.g., “orgulho”). A escala é avaliada numa escala numérica do tipo *likert* de cinco pontos, onde um equivale a muito pouco ou quase nada; cinco equivale extremamente. A medida tem obtido uma adequada consistência interna com um alpha de cronbach de .82 (Elías, 2013). Importa referir que a mesma escala foi utilizada num outro estudo realizado com docentes universitários do Lubango, tendo produzido um *Alpha* de *Cronbach* de .88 (Sousa, 2016). No presente estudo, a medida teve um bom índice de confiabilidade, com um *alpha* de *Cronbach* de .93.

2.3.2 Suporte Social Percebido no Trabalho Docente.

Foi usada a escala de oito itens, na teoria de Bandura, onde os participantes são solicitados a indicar o quanto estão de acordo em cada proposição, numa escala numérica do tipo *likert* de sete pontos, onde um equivale a concordo fortemente a sete equivale a discordo fortemente. Os itens incluem (e.g., na minha instituição partilho com pessoas que normalmente me dão feedback sobre a minha performance como professor” e “na minha instituição há professores com quem posso aprender muito, observando-os”). No estudo de Lent e colaboradores (2011) a medida teve uma boa consistência interna com uma alpha de Cronbach de 0.70. Para o presente estudo, verificou-se uma boa consistência interna, tendo o alpha de Cronbach de .82.

2.3.3 Autoeficácia no Trabalho Docente.

A eficácia docente foi avaliada mediante os 12 itens da escala curta que mede a autoeficácia no trabalho como docente (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Os participantes foram solicitados a descrever quanta confiança tinham em sua capacidade de executar comportamentos (e.g., “lidar com comportamentos perturbadores na sala”; fornecer explicações alternativas para explicar ou exemplificar quando os estudantes estão confusos”), obedecendo uma escala do tipo *likert* de dez pontos que variam de zero que equivale a desconfiança e nove que equivale a completamente confiante. No estudo de Lent e colaboradores (2011) o instrumento teve uma boa consistência interna, tendo alcançado um α de Cronbach de .91. Foi feita uma tradução do instrumento obedecendo as normas, fazendo recurso a uma especialista para referida tradução. Depois de traduzido nas duas vias, de inglês a português e de português para inglês, foram comparadas traduções dos itens para verificar o sentido das frases e fidelidade da informação. No presente estudo, a medida teve uma boa consistência interna, tendo obtido um α de Cronbach de .92.

2.3.4 Suporte Organizacional Percebido no Trabalho Docente.

Foi avaliado através dos 16 itens da escala curta de percepção do suporte organizacional Eisenberger e colaboradores (1986) adaptada para português por Lent (2009), onde os participantes foram solicitados a indicarem o grau em que vivenciaram condições favoráveis de trabalho na sua instituição. O instrumento foi avaliado numa numérica de sete pontos, onde um equivale a discordo fortemente e sete equivale a concordo fortemente. Estão incluídas questões como (e.g., “minha instituição preocupa-se com meu bem-estar”). A versão italiana produziu uma boa consistência interna com um α de Cronbach de 0.91 (Lent et al., 2011). No presente estudo, foi verificada uma boa consistência interna tendo um α de Cronbach de .70.

2.3.5 Progresso nos Objetivos Docente. O progresso nos objetivos foi avaliado através de 14 itens da escala de avaliação da percepção do progresso nos objetivos, desenvolvida Lent e colaboradores (2011), traduzida e adaptada para a realidade angolana por Elías (2013), com uma escala numérica de cinco pontos do tipo *likert*, onde um equivale a absolutamente nenhum progresso, e cinco equivale a excelente progresso, incluindo questões como (e.g., “Melhorar o seu conhecimento sobre a matéria que ensina”). A medida foi aplicada na população angolana, em estudantes universitários, tendo obtido um α de Cronbach de .87 (Elías, 2013). No presente estudo, o instrumento teve um índice de

confiabilidade de .67 (alpha de Cronbach) na subamostra de 73 participantes que responderam à medida.

2.3.6 Satisfação com o Trabalho.

Para se medir a percepção da satisfação com o trabalho recorreu-se aos cinco itens da escala curta da satisfação com o trabalho. Os participantes foram solicitados a manifestar a forma como se sentem satisfeitos com o seu trabalho (e.g., “sinto-me totalmente satisfeito com meu novo atual emprego”). As respostas foram dadas numa escala numérica do tipo *likert* de sete pontos, onde um equivale a discordo totalmente e sete equivale a concordo totalmente. Esta escala tem produzido adequadas propriedades métricas em Portugal, com uma boa consistência interna e um alpha de Cronbach de 0.90 (Sinval et al., 2018). No presente estudo, foi verificado um baixo índice de confiabilidade ou consistência interna, tendo alcançado um alpha de Cronbach de .32. Feita a análise aos itens, à consistência interna da escala e à sua validade de constructo na amostra em análise, optou-se por ter uma versão mais reduzida da escala de satisfação com o trabalho de docentes universitários angolanos, contendo apenas três itens, retirando os itens nº 3 e 5 (itens com cotação invertida), o que resultou num alpha de Cronbach de .63.

2.3.7 Satisfação com a Vida em Geral.

A percepção da satisfação com a vida em geral foi avaliada através dos cinco itens da escala de Satisfação com a Vida (Diener et al., 1999). Os participantes foram indicados o seu nível de satisfação com a vida em geral (e.g., “estou satisfeito com a minha vida”), através de uma escala numérica do tipo likert de sete pontos, onde um equivale a discordo fortemente e sete equivale a concordo fortemente. O referido instrumento tem produzido uma boa consistência interna nos estudos anteriores e.g., Compton e colaboradores (1996); Diener e colaboradores (1985), com um alpha de Cronbach de .88 (Lent et al., 2011). No estudo dirigido a população estudantil universitária angolana, utilizando a mesma medida, obteve-se um alpha de Cronbach de .77 Elías (2013), sendo que em docentes universitários do Lubango obteve um alpha de Cronbach de .89 (Sousa, 2016). No presente estudo, a medida teve um bom índice de confiabilidade, com um alfa de Cronbach de .86.

2.4 Procedimentos

A recolha de dados do estudo envolveu três momentos, nomeadamente, i) o momento da construção do protocolo de recolha e submissão do mesmo à comissão de ética institucional; ii) o momento da instrução e teste da compreensão de cada item e dos instrumentos; e, iii) o momento do contacto com as instituições, solicitação e consequente recolha dos dados.

Assim, no primeiro momento, depois de se ter construído o protocolo de recolha, o mesmo foi submetido à Comissão de Ética da Universidade do Minho, que foi de parecer favorável, conferindo ao processo o n.º CEICSH077/2020.

No segundo momento, foram selecionados cinco professores (três professores e duas professoras) aos quais se solicitou que avaliassem a compreensão dos itens do protocolo de recolha de dados. Estes avaliaram o conteúdo dos itens de forma satisfatória, tendo entendido o mesmo como adequado. No entanto, manifestaram certa preocupação com a extensão do protocolo, o que poderia limitar o número de participantes.

No último momento, o terceiro, manteve-se contactos com as direcções das instituições, para solicitação da autorização (verbal e documental) para a realização do estudo. Os encontros presenciais efetuaram-se nas Províncias do Huambo, Bié, Cuando – Cubango, Benguela, Lubango, Namibe, Cuanza Sul, Cabinda e Luanda. Outras províncias como Uíge, Cuanza – Norte, Bengo, Cunene, e algumas unidades orgânicas de Luanda foram contactadas via telefónica e email, tendo sido o instrumento enviado, igualmente, via email. A este processo, seguiu-se a partilha do instrumento junto dos docentes através das suas plataformas internas, através da troca de emails e mensagens de WhatsApp.

De forma genérica, houve boa aceitação do estudo e colaboração por parte das direcções das instituições de ensino superior, com exceção de uma instituição privada que, de acordo com a sua direcção, considerou que seria melhor não participar, não obstante os pressupostos descritos no consentimento informado alegando que precisava de preservar a integridade e imagem da instituição.

Uma vez autorizados, procedeu-se ao envio do instrumento por via das condições técnicas e tecnológicas existentes nas instituições, sendo estas responsabilizadas a enviar o questionário aos respetivos professores para que estes, de forma individual, e tendo em conta as condições disponíveis, pudessem responder ao mesmo. Os professores contactaram com o instrumento via *email* e WhatsApp. Os participantes assinaram o consentimento informado, por meio dele, foram informados que a sua participação era livre, voluntária e sem fins lucrativos, sendo que poderiam parar/desistir com o preenchimento sempre que não se sentissem confortáveis em continuar.

Assegurou-se também o princípio da proteção dos dados e da identidade, tendo sido informados que em nenhum momento os dados constantes do projeto poderiam ser revelados fora dos objetivos previstos e apresentados pela investigação, muito menos usá-los de forma individual. Caso fosse de interesse, foram convidados a deixar os seus endereços eletrônicos no final do preenchimento, tal como consta do protocolo, para conhecimento dos resultados, após publicação.

2.5 Análise dos Dados

As análises estatísticas foram realizadas com recurso a dois pacotes estatísticos, o *Statistical Package for the Social Science* (IBM SPSS), versão 28.0 e o *Analysis of Moment Structures* (AMOS), versão 28.0 para *Windows*. Dado verificar-se a existência de um elevado número de dados omissos ($n=99$) apenas nos itens da subescala de Progresso nos Objetivos, o que obrigaria à retirada de cerca de 99 participantes em todas as variáveis, comprometendo desta forma, as análises a efetuar, incluindo o teste final ao modelo, optou-se antes por retirar a variável progresso nos objetivos das análises subsequentes.

Avançou-se para as análises de caminhos (*path analysis*), de forma a avaliar o modelo estrutural de satisfação com o trabalho em docentes do ensino superior em contexto angolano.

Neste último tipo de análises, inicialmente, realizou-se o teste de pressupostos estatísticos, nomeadamente, o pressuposto do tamanho mínimo da amostra entre 100 e 200 participantes (Boomsma, 1985; Schumacker & Lomax, 2010); o pressuposto da ausência de multicolinearidade ($r > .90$, Tabanick & Fidell, 2013); o pressuposto da linearidade das relações (correlações estatisticamente significativas entre as variáveis (Morôco, 2021); o pressuposto da normalidade multivariada (coeficiente de Mardia ≤ 3); e o pressuposto da inexistência de *outliers*, ou casos extremos (Distância de Mahalanobis $< .001$) (e.g., Garson, 2012; Tabanick & Fidell, 2013; Marôco, 2021).

A apreciação do ajustamento dos modelos de medida e dos modelos estruturais aos dados foi realizada com recurso aos seguintes índices: *Goodness of Fit Index* (GFI; considerado bom para os valores de $GFI \geq .90$), *Comparative Fit Index* (CFI; considerado bom para valores de $CFI \geq .90$), *Root Mean Square Error of Aproximation* (RMSEA; considerado bom para valores entre $.05 \leq RMSEA < .10$), *Bollen-Stine chi-square goodness of fit test*, com 500 amostras (e.g., Gilson et al., 2013; Marôco, 2010, 2021). Igualmente foi avaliado o índice de *Akaike Information Criterion* (AIC), cujos valores menores indicam um melhor ajuste do modelo (Oliveira, et al., 2018).

Capítulo 3 - Resultados

3.1 Teste do Modelo Sociocognitivo de Satisfação com o Trabalho

A análise dos resultados do teste aos pressupostos mostra que a maioria dos pressupostos foram cumpridos, nomeadamente, o pressuposto do tamanho mínimo da amostra entre 100 e 200 participantes (Boomsma, 1985; Schumacker & Lomax, 2010); a ausência de multicolinearidade ($r > .90$, Tabanick & Fidell, 2013), linearidade das relações onde se verificou correlações estatisticamente significativas entre as variáveis (Morôco, 2021). Em relação ao pressuposto da normalidade multivariada, utilizou-se o método de *bootstrapping* com 500 amostras e um intervalo de confiança de 95% (Gilson et al., 2013; Morôco, 2021). No caso da presença de *outliers*, as análises foram realizadas com e sem estas observações extremas (Pinto, et al., 2013). Os demais pressupostos acima referenciados foram cumpridos.

Todavia, não foi cumprido o pressuposto da linearidade, o que traduz a inexistência de multicolinearidade. Por esta razão, foi retirada a variável progresso nos objetivos -docente, no teste ao modelo, como já referido, a qual apresentava 99 *missings*..

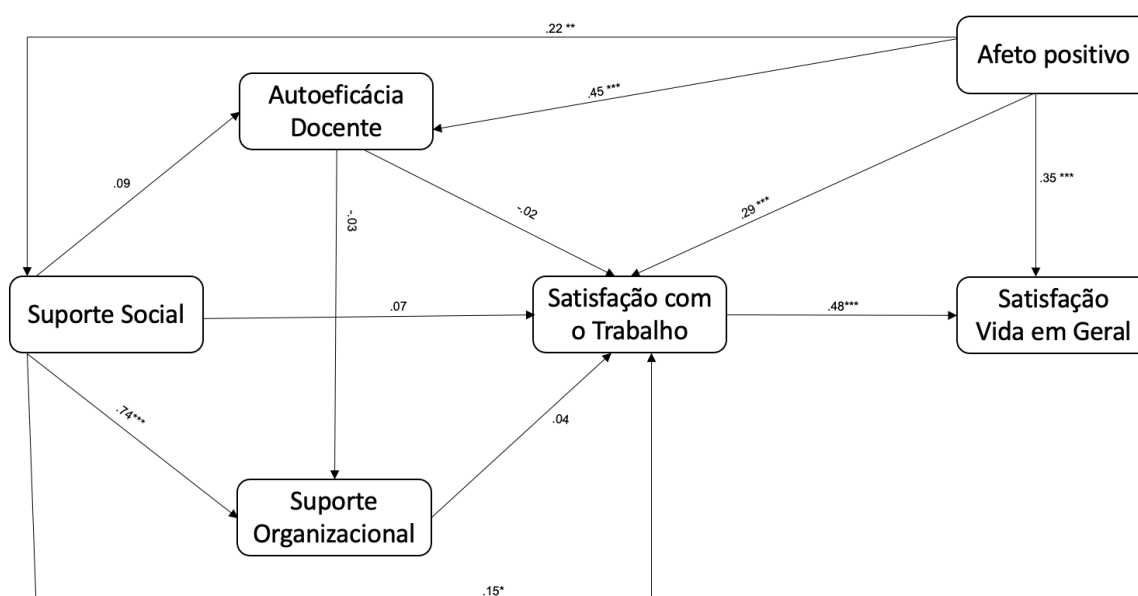


FIGURA 6 - ANÁLISE DE CAMINHOS DO MODELO SOCIOCOGNITIVO DE SATISFAÇÃO COM O TRABALHO

Com este procedimento, isto é, com a retirada da variável do progresso nos objetivos no trabalho como professor, a análise correu sem dificuldades, considerando-se caminhos diretos e indiretos (Cheung & Lau, 2007; Marôco, 2010); conforme se pode verificar na figura 6, fixou-se o peso fatorial em um (1), deixando os restantes livres (Lent, Lopez et al., 2008).

A tabela 1 apresenta as médias, desvios-padrão e correlações entre as variáveis do modelo integrador. Para testar ajuste do modelo aos dados, foi realizada uma análise de caminhos com as

matrizes de covariância das variáveis mensuradas, e a estimativa da máxima verosimilhança (e.g., Bu & Bentler, 1999). Os valores das estimativas normalizadas eram baixos, sugerindo que a não-normalidade multivariada não representava problemas no conjunto de dados. Foram utilizados três índices primários para avaliar a adequação do modelo aos dados: o índice de ajuste comparativo (the comparative fit index - CFI), o erro quadrático médio de aproximação (*root mean squared error of approximation* - RMSEA), e o residual quadrático médio padronizado (*standardized root mean squared residual* - SRMR). CFI values $\geq .90$ (Hoyle & Panter, 1995), RMSEA values $\leq .08$ (Browne & Cudeck, 1992) e SRMR values $\leq .08$ (Hu & Bentler, 1999) são tipicamente considerados como indicando níveis aceitáveis de ajuste. A literatura recomenda a utilização de uma estratégia de dois índices para determinar o ajuste do modelo (Morôco, 2021). De acordo com esta estratégia, o ajuste de dados do modelo pode ser considerado aceitável, se $SRMR \leq .08$ e o $CFI \geq .95$ ou $RMSEA \leq .06$.

TABELA 1 - MODELO SOCIOCOGNITIVO DE SATISFAÇÃO COM O TRABALHO: CORRELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS, MÉDIA E DESVIOS-PADRÃO

	1	2	3	4	5	6	M	DP	N
1.Satisfação Profissional	—						16,84	2,22	172
2. Afeto Positivo	.31**	—					39,74	6.83	172
3.Autoeficácia	.084	.37**	—				88,03	15.26	172
4.Suporte Social	.15*	.22**	.16*	—			37,73	9.97	172
5.Suporte Organizacional	.14	.23**	.06	.51**	—		62,88	12.96	172
6.Satisfação com a Vida	.22**	.41**	.14	.24**	.24**	—	22,02	7.19	172

M – Média DP – Desvio padrão * $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

Nesta ordem, a análise do modelo demonstrou um bom ajuste aos dados em relação aos critérios $SRMR = .046$ e $CFI = .972$, $RMSEA = .067$; $GFI = .983$; $TLI = .915$ e o $\chi^2 / df = 1,764$, $pb.01$. A análise de caminhos explicou 10% da variação na satisfação com trabalho e 20% da variação da satisfação com a vida. Algumas das hipóteses de caminhos diretos para o trabalho e a satisfação de vida, como demonstrado na Fig. 1, foram consideradas plausíveis. Em particular, a afeto positivo e o suporte social produziram, cada uma delas, percursos diretos significativos para a satisfação no trabalho; e a satisfação no trabalho e o afeto positivo produziram, cada uma delas, percursos diretos para a satisfação com a

vida em geral. Para além das suas ligações diretas, o afeto positivo foi ligado indiretamente a satisfação com o trabalho através da variável suporte social percebido.

Contrariamente ao esperado, mercê do não cumprimento do pressuposto da linearidade em relação a variável progresso nos objetivos, os caminhos da autoeficácia, as condições de trabalho e o suporte social percebido não produziram caminhos para o progresso nos objetivos, condição que limita a confirmação ou anulação das hipóteses correspondentes. O caminho direto entre a autoeficácia e o suporte organizacional percebido não se confirmaram e, por outro lado, o caminho entre o suporte social o suporte organizacional $R^2=.27$ foi confirmado, sendo este percurso o maior entre todos. O afeto positivo estava fortemente relacionado com a autoeficácia e moderadamente relacionado com o apoio relevante para a eficácia, hipótese que se ajusta ao estudo de referência.

A análise explicou 21% da variação da autoeficácia e 5% da variação do apoio relevante para a eficácia. Ao contrário das expectativas, foram encontrados caminhos não significativos do suporte social para a autoeficácia; e, foram encontrados caminhos negativos não significativos da autoeficácia para o suporte organizacional e para a satisfação com o trabalho. Pelas razões já elencadas, os percursos do progresso nos objetivos e da autoeficácia para a satisfação no trabalho não foram verificados. Contudo, o percurso da autoeficácia para a satisfação no trabalho através das condições de trabalho, contrariamente ao estudo de referência, não foi significativo (Lent et al., 2011).

Capítulo 4 - Discussão

4.1 Discussão dos Resultados

Este estudo dá continuidade à linha de investigação sobre o modelo integrativo de satisfação com o trabalho (Lent & Brown, 2006, 2008, 2009, 2011). O mesmo visou responder à seguinte questão de investigação: até que ponto os fatores de satisfação profissional identificados pela teoria sociocognitiva da carreira podem explicar a satisfação com o trabalho e com a vida de docentes universitários angolanos? Para responder a esta questão de investigação, procurou-se testar o modelo sociocognitivo de satisfação com o trabalho numa amostra composta por docentes universitários angolanos, para compreender como os fatores do modelo sociocognitivo de satisfação explicam a satisfação com o trabalho e com a vida dos referidos docentes.

O modelo sociocognitivo de satisfação com o trabalho já foi testado em variados contextos com destaque para os Estados Unidos, Brasil, Emiratos Árabes Unidos, Argentina, e Itália onde se registaram registos de ajustamento (Duffy & Lent, 2009; Lapuente & Empresarial, 2019; Lee et al., 2017; Lent et al., 2011; Mohd et al., 2020; Ramos et al., 2016). Por esta razão, foi definida como hipótese central deste estudo, que todas as variáveis do modelo têm um efeito direto na satisfação com o trabalho, tal como assumido nos estudos de referência descritos.

De forma geral, no presente estudo, o modelo forneceu bons resultados de ajuste; no entanto, de forma específica, nem todos os caminhos definidos apresentaram relações diretas à satisfação com o trabalho docente. Diferente do esperado, dois dos preditores, nomeadamente, o afeto positivo e o suporte social percebido, produziram caminhos/trajetos diretos para satisfação com o trabalho, o que se ajusta perfeitamente aos resultados encontrados em estudos realizados na Argentina, na Itália, no Brasil e, na China e em Taiwan (Lapuente & Empresarial, 2019; Lent et al., 2011; Ramos et al., 2016; Sheu & Bordon, 2016). Estes resultados respondem parcialmente à primeira hipótese e sustentam os pressupostos teóricos segundo os quais os docentes universitários angolanos estão mais satisfeitos com o seu trabalho, quando percecionam emoções positivas, quando estão satisfeitos com a sua vida em geral e quando percecionam suporte da parte dos seus colegas e, excecionalmente, dos seus estudantes.

Igualmente, os referidos fatores, o afeto positivo, a satisfação com a vida em geral e o suporte social percebido, foram considerados os melhores preditores da satisfação com o trabalho de docentes universitários angolanos, o que vão ao encontro dos resultados dos estudos de referência.

A segunda hipótese estava assente na ideia de que o afeto positivo está diretamente associado ao suporte social percebido, à autoeficácia, ao progresso nos objetivos e às condições de trabalho. Esta hipótese foi confirmada e estes resultados ajustam-se à literatura (Badri et al., 2013; Buyukgoze-Kavas et al., 2014; Duffy & Lent, 2009; Lapuente & Empresarial, 2019; Lent et al., 2011; Ramos et al., 2016).

Ainda assim, o fator ou a variável progresso nos objetivos foi excluída por não ter cumprido com o pressuposto da linearidade, limitando desta forma, o cumprimento total desta hipótese.

A terceira hipótese assume que o suporte social percebido está diretamente associado à autoeficácia, ao progresso nos objetivos e às condições de trabalho. No presente estudo, não se confirma a associação entre o suporte social percebido e a autoeficácia, e os resultados mostram que professores que se sentem apoiados pelo seu ambiente de trabalho não percebem competências de autoeficácia, presumindo-se a possibilidade de alguma dependência em termos de competências de autoeficácia. Os resultados anteriores estão em conformidade com os resultados encontrados em dois estudos anteriores (Duffy & Lent, 2009; Lent et al., 2011).

Todavia, os resultados do presente estudo em relação a esta hipótese não se alinham com os estudos de Badri e colaboradores (2013), Lapuente e Empresarial (2019), e Ramos e colaboradores (2016). Estes estudos apresentam uma associação positiva entre o suporte social percebido e a autoeficácia no trabalho como professores, significando que professores que se sentem apoiados e estimados pelos respetivos ambientes de trabalho experienciam mais sentimentos de autoeficácia.

Em termos de diferenças de resultados relacionados com esta hipótese, eventualmente, as questões socio-históricas e culturais podem estar na base destes resultados, se tivermos em conta que são estudos realizados em continentes diferentes e com histórias muito distintas e papéis de vida experienciados pelos participantes próprias das respetivas idiossincrasias.

Na mesma ordem, confirma-se a associação entre o suporte social percebido e o suporte organizacional que representam as condições de trabalho, tal como se verifica na maioria dos estudos (e.g., Badri et al., 2013; Duffy & Lent, 2009; Lapuente & Empresarial, 2019; Lent et al., 2011; Ramos et al., 2016). Isto expressa a ideia de que professores que se sentem apoiados pelo seu ambiente organizacional, podem experienciar mais satisfação com sua estrutura organizacional. Diferente dos anteriores estudos, não se confirmou a associação entre o suporte social percebido e o suporte organizacional percebido no estudo (Ramos et al., 2016).

A quarta hipótese assume que a autoeficácia está associada diretamente ao progresso nos objetivos e à satisfação com o trabalho. Esta hipótese não se confirma no presente estudo. O mesmo acontece com os resultados de outros estudos (Lent et al., 2011a; Ramos et al., 2016). Isto transmite a ideia de que professores que se sentem auto eficazes podem não estar satisfeitos com o seu trabalho.

Entretanto, o mesmo não acontece em outros contextos onde se confirmou a associação entre a autoeficácia e a satisfação com o trabalho, significando que profissionais e/ou professores com níveis altos de autoeficácia podem experienciar maior satisfação com o seu trabalho (e.g., Duffy & Lent, 2009;

Lapiente & Empresarial, 2019; Meng, 2020; Ramos et al., 2016). As diferenças de resultados nos diferentes contextos pode traduzir a ideia de que, para determinados contextos, poderão existir outros fatores que justifiquem a satisfação no trabalho docente, diferente do contexto angolano.

É importante ressaltar que, uns dos fatores aludidos em contexto angolano tem que ver com a remuneração ou o salário, e existem estudos de investigadores angolanos que se dedicaram a perceber o nível de satisfação docente em relação ao seu salário, os quais concluem serem os preditores da satisfação docente (Agostinho, 2020; Chipuca, 2020; Munana et al., 2015; Sousa, 2016).

Todavia, a literatura é perentória em considerar que professores que se sentem competentes a realizar suas tarefas (autoeficácia) tendem a estar aptos para encontrar soluções mais eficazes para os exigentes desafios do seu trabalho, neste caso em particular, para a docência (Klaeijssen et al., 2017). Aliás, a autoeficácia é considerada um grande instrumento motivacional para os profissionais de forma genérica e para os docentes universitários, em particular (Meng, 2020).

A quinta hipótese previa que (o progresso nos objetivos) o afeto positivo e a satisfação profissional estão diretamente associadas à satisfação com a vida em geral. Esta hipótese confirma-se no presente estudo, com exceção da variável retirada, o que se ajusta com os achados na literatura de base (Lent et al., 2011). Neste caso, percebe-se que professores que experienciam emoções positivas são capazes de estar satisfeitos com o trabalho.

O modelo também previu trajetos indiretos tais como se expressa na sexta hipótese onde se prevê que o afeto positivo está associado à satisfação com o trabalho mediante a autoeficácia e as condições de trabalho e o suporte social percebido. Esta hipótese não se confirmou no presente estudo. Entretanto, os resultados de outros estudos confirmaram a referida associação (Badri et al., 2013; Duffy & Lent, 2009; Lapiente & Empresarial, 2019; Lent et al., 2011). As diferenças nestes resultados em relação aos estudos de referência levam-nos a inferir que os docentes universitários angolanos percebem que podem contar apenas com eles mesmos e não com a estrutura organizacional, em termos de suporte. É importante referir que parte do trajeto foi alcançado, no entanto, ainda que os mesmos experienciem emoções positivas, confirmem o suporte dos seus colegas e se sintam capazes em realizar suas tarefas e atribuições, da parte da gestão correspondente não se recebe o suficiente para se sentirem e manterem satisfeitos com seu trabalho. Estes dados podem ser compreendidos pela inexistência em Angola de algumas condições que justifiquem o funcionamento efetivo das instituições de ensino superior, nomeadamente, as condições infraestruturais, tecnológicas, acesso aberto às bases de dados, condições salariais e de sustentabilidade, entre outras que impulsionem e mantenham o equilíbrio emocional para que o funcionamento e desempenho docente seja o mais efetivo.

Na sétima hipótese assumiu-se que o suporte social percebido está associado à satisfação com o trabalho mediante a autoeficácia e as condições de trabalho, hipótese que não se confirmou no presente estudo, significando que professores que se sentem apoiados pelo seu ambiente de trabalho podem não perceber o apoio organizacional e, por conta disto, reduzir a sua percepção de autoeficácia e, no seguimento, limitar a satisfação com o seu trabalho. o mesmo não acontece em outros contextos, onde se confirma que a percepção do suporte social está associada à satisfação com o trabalho docente mediante as condições de trabalho e as crenças de autoeficácia, (Duffy & Lent, 2009; Lapuente & Empresarial, 2019).

Como se pode depreender, existe a possibilidade de dois trajetos numa só hipótese, remetendo a resultados diferentes. Os resultados apresentam diferenças por conta dos trajetos, onde alguns asseguram existir uma associação indireta entre o suporte social percebido com a satisfação com o trabalho mediante as condições de trabalho (Badri et al., 2013; Lent et al., 2011). Outros confirmam a existência desta associação (Lapuente & Empresarial, 2019). Outros, porém, não confirmam a associação entre o suporte social percebido com a satisfação profissional mediante a autoeficácia (Badri et al., 2013; Lent et al., 2011).

Para este caso, existe certo equilíbrio nos resultados por se confirmar na maioria dos casos. Entretanto, no presente estudo não se confirma, o que nos leva a inferir que o facto de os docentes angolanos se sentirem apoiados pelos seus colegas e estudantes, não lhes remete, necessariamente, a se sentirem eficazes para experienciarem a satisfação com o seu trabalho por não percecionarem o suporte organizacional que também representa as condições de trabalho.

Na oitava hipótese assumiu-se igualmente que o suporte social percebido está associado indiretamente à satisfação com o trabalho mediante o progresso nos objetivos, hipótese anulada no presente estudo.

O afeto positivo está fortemente associado à autoeficácia e moderadamente associado ao suporte social percebido, tal como sustentado por outros estudos (e.g., Badri et al., 2013; Buyukgoze-Kavas et al., 2014; Duffy & Lent, 2009; Lapuente & Empresarial, 2019; Lent et al., 2009, 2011). Esta associação é amplamente confirmada noutros estudos como se pode verificar na meta-análise desenvolvida por Mohde colaboradores (2020). Com isto, pode-se depreender que a vivência constante e significativa de emoções positivas, pode levar os professores a se sentirem cada vez mais motivados e prontos para poderem desempenhar com êxito as atribuições relevantes da sua carreira.

Os resultados também evidenciam que autoeficácia não está associada diretamente à satisfação com o trabalho. Isto alinha-se com os resultados obtidos em estudos prévios (Badri et al., 2013; Lee et

al., 2017; Lent et al., 2011; Ramos et al., 2016). Por outro lado, em relação a esta associação, outros estudos contraíam os resultados obtidos revelando relações estatisticamente significativas (Buyukgoze-Kavas et al., 2014; Duffy & Lent, 2009c; Lapuente & Empresarial, 2019; Meng, 2020; Rasdi & Ahrari, 2020).

Investigações futuras poderão dedicar mais atenção à relação entre preditores, especificamente, à relação entre a autoeficácia e a satisfação com o trabalho, tendo em conta que os resultados nos diferentes estudos dividem o entendimento e dificultam inferir de forma precisa. Com efeito, um número considerável de estudos encontra uma relação estatisticamente significativa entre as duas variáveis, ao passo que outros não a confirmam. Explorar o impacto de eventuais fatores culturais e/ou contextuais nesta relação pode ser um aspeto relevante. Na mesma senda, a atenção a ter na associação entre a autoeficácia percebida e a satisfação com trabalho pode estar muito relacionada com a questão metodológica, pelo recurso a diferentes instrumentos em cada um dos estudos de referência, ao que se poderão aliar também os procedimentos metodológicos, tendo em conta a influência que podem ter nos resultados. Todavia, não é uma visão acabada, por contarmos com o facto de existirem estudos com as mesmas medidas que apresentam resultados diferentes.

Por exemplo, no estudo desenvolvido por Buyukgoze-Kavas e colaboradores (2014) a exemplo do presente estudo utilizou-se o mesmo instrumento, isto é, *the Teacher Self-Efficacy scale– Short Form* de Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001), para medir a autoeficácia percebida. No entanto, os resultados são diferentes. Contrariamente a isto, por exemplo, Lapuente e Empresarial (2019) utilizaram a *“Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS)”* diferente de Meng (2020) que usa a *“the General Self-efficacy Scale* de Schwarzer e colaboradores (1997)”, e de Badri e colaboradores (2013) apesar de não especificarem, usam uma medida conexa para poderem aceder a perceção de autoeficácia, tendo no final alcançado também resultados diferentes. Com estes resultados pode-se também inferir que nem sempre a metodologia poderá ser a causa da variação nos resultados; no entanto, não se pode retirar totalmente esta possibilidade enquanto se vão estudando outras saídas que melhor esclareçam as diferenças encontradas, como pode ser por exemplo a quantidade e qualidade dos participantes, as questões de natureza cultural, a linguagem e/ou idioma predominante, elementos que podem se conformar importantes para considerar no ajuste da variável em particular e do modelo em geral.

4.2 Limitações do Estudo

O presente estudo permitiu identificar algumas limitações que poderão orientar os próximos estudos, bem como algumas implicações para a prática que poderão contribuir para a tomada de decisões em termos de políticas educacionais que orientem o funcionamento das instituições e do processo de ensino aprendizagem no subsistema do ensino superior para a melhoria do processo das intervenções em termos de aconselhamento e desenvolvimento de carreira ao longo da vida.

Assim, em termos de limitações, em primeiro lugar aponta-se o número de participantes que está aquém do desejado, considerando que dos estudos realizados até agora para o teste do modelo, o presente estudo é o único cuja número de participantes é inferior a 200, o que pode ter influenciado consideravelmente na qualidade dos resultados.

Em segundo lugar, o período de recolha dos dados é também uma limitação, se considerarmos que a recolha foi realizada no auge do período pandémico, obrigando que se optasse pela recolha *online* em detrimento da recolha presencial. É importante aqui trazer um pouco do contexto de recolha (Angola), onde a realização de estudos científicos com elevado grau de precisão e rigor pessoal e coletiva são ainda muito limitadas. O acesso à internet é muito dependente da capacidade económica de cada um, considerando que é um serviço caro e nem sempre ajustado aos bolsos de todos.

Em terceiro lugar, o número de participantes e o número de perguntas do instrumento transformou-se numa grande limitação. Todavia, foi impossível alcançar os resultados esperados em relação ao número de participantes. Mesmo diante daquela que podemos considerar a maior franja académica do país, um número superior a 600 contactou o instrumento e somente 173 terminaram o preenchimento.

O número de questões por cada instrumento para completar escala compósita de 116 itens. A partida, considerando o nível de literacia, presumia-se ao menos 30 minutos para completar o protocolo, no entanto, a realidade terá sido contrária. Por esta razão, o número dos que contactaram o protocolo foi significativo, no entanto, a maioria destes acabou por desistir enquanto outros fizeram mais tempo do que esperado. Nesta ordem, para a população com características semelhantes, será sempre bom considerar o número de itens dos instrumentos e optar por medidas curtas ou com menos itens.

A inexistência de determinados instrumentos já adaptados e validados para a população angolana, o que exigiu um trabalho adicional para sua utilização.

4.3 Implicações para a Prática

Em termos de implicações para a prática, o presente estudo remete para uma profunda reflexão sobre a forma como funcionam as políticas e práticas do ensino superior. Sobretudo, à necessidade de se prestar maior atenção à adoção de políticas voltadas para os docentes, tanto do ponto de vista da concepção de políticas públicas voltadas ao sistema de educação em geral e ao subsistema do ensino superior em particular, do ponto de vista pessoal e familiar, como ponto de vista da funcionalidade das respectivas instituições de ensino superior do País. Para tal, seria necessário levar a cabo um processo de transformação e mudanças significativas a nível das políticas educativas para se definir uma filosofia baseada na realidade, capaz de proporcionar melhorias na concepção, estruturação e funcionamento. Neste sentido, a exemplo de outros subsistemas de ensino, seria necessário olhar para o ensino superior através da perspectiva da criação de um projeto nação, que resulte de um diagnóstico interno e externo devidamente realizados para definição de políticas educativas efetivas, concretas, técnica e cientificamente apuradas, claras e objetivas, cujos fins sejam verdadeiramente a formação de um homem que se ajuste as dinâmicas e exigências do seu contexto.

Através do teste do presente modelo foi possível perceber que a satisfação docente depende antes da satisfação das necessidades que poderiam ser consideradas como que básicas para o funcionamento do sistema de educação em geral e do subsistema do ensino superior de forma particular, como por exemplo, ter infraestruturas de qualidade e com condições de funcionamento, órgãos diretivos comprometidos, bibliotecas com acervo científico considerável e atual, acesso a internet, condições de higiene, entre outras. Por esta razão, percebe-se que o modelo não teve os êxitos específicos tendo em conta que as questões básicas se encontravam em falta e dificilmente se poderia falar das questões que exijam mais de todos e de cada um dos docentes.

Neste sentido, precisa-se olhar para medidas de políticas e ações efetivas que permitem criar condições infraestruturais, começando pelas próprias escolas e institutos superiores, tendo em conta que na sua maioria foram concebidas para o ensino primário e secundário, sem condições e ambiente académicos próprios ao ensino superior de qualidade. Seria conveniente o investimento em condições de trabalho como o acesso facilitado a uma infraestrutura tecnológica e aos serviços de internet de qualidade, a possibilidade de acesso às bases de dados de especialidade para contactar com literatura de especialidade com qualidade e atual; a necessidade de serem criadas bibliotecas com acervo bibliográfico que funcione e atenda as necessidades reais dos estudantes e à todos que frequentam os referidos espaços, adotando horários flexíveis, funcionais, colocando nos referidos espaços profissionais que percebam seu trabalho ou que se permitam a conhecer as suas responsabilidades; entre outras

questões que carecem de intervenção em termos de medidas de políticas para melhoria do sector e garantia da qualidade dos processo educativos e consequente melhoria progressiva da qualidade de ensino e satisfação dos profissionais.

O presente estudo permitiu ter uma visão esclarecida sobre a necessidade de se desenvolver um processo que orgulhe, inspire e garanta essência à carreira docente no ensino superior, nomeadamente, num contexto cultural específico. Ser-se docente universitário precisa ser uma categoria de elevação, libertada das visões mercantis e de acesso à empregabilidade possível. Há necessidade de se investir mais em competências pessoais e sociais para enobrecer a classe e inspirar os potenciais candidatos à docência, por formas a que seu alcance resulte em satisfação à partida e estimule à entrega, a boa disposição e o empenho na profissão e para a profissão.

Conclusão Geral

Este estudo mostra sua relevância por discutir um tema ainda pouco debatido no âmbito da psicologia vocacional e do desenvolvimento da carreira a nível do contexto angolano, apontando para a necessidade de que os focos teóricos-metodológicos no campo do desenvolvimento de carreira contemplem as novas exigências socioprofissionais. Nesta ordem de ideias, faz muito sentido abordar e aprofundar o modelo sociocognitivo de satisfação com o trabalho como forma de ter um profundo conhecimento teórico e metodológico para compreensão da satisfação profissional dos docentes universitários angolanos.

Ao testar o modelo sociocognitivo de satisfação com o trabalho, procurou-se perceber como os seus fatores explicam a satisfação com o trabalho e com a vida de docentes universitários angolanos? Os resultados apresentaram um bom ajuste do modelo aos dados em relação ao contexto angolano, tendo sido possível verificar a forma como os docentes universitários angolanos estão satisfeitos com o seu trabalho e verificar os fatores em que melhor explicam a satisfação.

Em relação às hipóteses levantadas, foram confirmadas cinco hipóteses e foram rejeitadas duas hipóteses, cujos trajetos não se confirmaram. Estes resultados são justificados pelas limitações contextuais, considerando que para os participantes, existem fatores do modelo que não acolhem seus reais interesses, ou seja, pelos resultados, os docentes universitários angolanos podem contar mais com eles mesmos, seus colegas e alunos, excluindo assim fatores importantes, nomeadamente, os fatores de natureza organizacional que jogam um papel fundamental para a perceção da satisfação com o trabalho e com a vida em geral noutros contextos geográficos.

Percebeu-se que os principais preditores da satisfação com o trabalho de docentes universitários angolanos são o afeto positivo, a satisfação com a vida em geral e o suporte sociais percebido. Desta forma, conclui-se que os docentes universitários angolanos experienciam emoções positivas, sentem apoiados pelos seus colegas e alunos, expressando, todavia, a necessidade do apoio organizacional, variáveis importantes e conducentes à satisfação com o seu trabalho, garantindo igualmente a produtividade, o empenho, o comprometimento para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Igualmente percebe-se pouca confiança no futuro, e nas condições de trabalho, o que limita as crenças de autoeficácia e a redução da sua motivação para o exercício da profissão docente.

Referências Bibliográficas

- Agostinho, C. (2020). *Estudo Sobre a Satisfação dos Docentes do Instituto Médio de Administração e Gestão da Urbanização Nova Vida*.
- Ali, T., & Akhter, I. (2009). Job Satisfaction of Faculty Members in Private Universities -In Context of Bangladesh. *International Business Research*, 2(4). <https://doi.org/10.5539/ibr.v2n4p167>
- Ali, W. (2016). *UK Job Satisfcation Research paper.pdf*.
- Ambiel, R. A. M. (2014). *Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias*. 15(1), 15–24.
- Anastácio, C. I. S. (2015). *O rácio otimismo / pessimismo preditor da criatividade*. Universidade de Aveiro.
- Angola, R. de. (2014). *Decreto Presidencial nº 188/14 de 4 de Agosto*.
- Arens, A. K., & Morin, A. J. S. (2016a). Supplemental Material for Relations Between Teachers' Emotional Exhaustion and Students' Educational Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800–813. <https://doi.org/10.1037/edu0000105.supp>
- Arens, A. K., & Morin, A. J. S. (2016b). Supplemental Material for Relations Between Teachers' Emotional Exhaustion and Students' Educational Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800–813. <https://doi.org/10.1037/edu0000105.supp>
- Arlina, D., & Aprilianti, A. (2021). The Impact of Career Adaptability on Career Engagement Mediated by Promotability and Career Satisfaction. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 558(Aprish 2019), 476–484. <https://doi.org/0.2991/assehr.k.210531.061>
- Atmaca, Ç., Rızaoğlu, F., Türkdogan, T., & Yaylı, D. (2020). An emotion focused approach in predicting teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103025>
- Auletto, A. (2021). Making sense of early-career teacher support, satisfaction, and commitment. *Teaching and Teacher Education*, 102. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103321>
- Aydin, A., Uysal, S., & Sarier, Y. (2012). The Effect of Gender on Job Satisfaction of Teachers: A Meta-Analysis Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 356–362. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.122>
- Badri, M. A., Mohaidat, J., Ferrandino, V., & El Mourad, T. (2013). The social cognitive model of job satisfaction among teachers: Testing and validation. *International Journal of Educational Research*, 57, 12–24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.10.007>

- Barros, A. F. (2010). *Desafios da Psicologia Vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza*. 11(2), 165–175.
- Barroso, P., Tchitau, S., Arantes, L., Taveira, M.C., Silva, A. D. (2021). A Satisfação com a Vida em Docentes do Ensino Superior Angolano e Português. In Universidade do Minho. Instituto de Educação. Centro de Investigação (Ed.), *XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 96–97). https://congreso-xvigp.asocip.com/images/PDF/ProgramaDefinitivoMesas_Simplos_Comunicaes_Posters-XVI_CIGP_Psicopedagogia.pdf.
- Billingsley, B. S. (2003). *Special Education Teacher Retention and Attrition: A Critical Analysis of the Literature Prepared for the Center on Personnel Studies in Special Education*. <http://www.copsse.org>
- Blokker, R., Akkermans, J., Tims, M., Jansen, P., & Khapova, S. (2019). Building a sustainable start: The role of career competencies, career success, and career shocks in young professionals' employability. *Journal of Vocational Behavior*, 112, 172–184. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.02.013>
- Bota, O. A. (2013). Job satisfaction of teachers, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, 634–638. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.120>
- Brázio, F. M. da S. L. (2016). *Satisfação no Trabalho. Um estudo de caso na Administração do Porto de Viana do Castelo*. Associação de Politécnicos do Norte (APNOR).
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2016). Vocational psychology: Agency, equity, and well-being. *Annual Review of Psychology*, 67, 541–565. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122414-033237>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230–258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Buyukgoze-Kavas, A., Duffy, R. D., Güneri, O. Y., & Autin, K. L. (2014). Job Satisfaction Among Turkish Teachers: Exploring Differences by School Level. *Journal of Career Assessment*, 22(2), 261–273. <https://doi.org/10.1177/1069072713493980>
- Capita, Flaviano Luemba. (2021). *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento*, Vol. 05(Ed. 02), 147–174.
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2008). Propriedades psicométricas do Questionário de Satisfação no Trabalho (S20/23). *Journal of Psico-USF*, 13(2), 203–210. <https://doi.org/10.1080/13556207.2007.10784996>

- Carvalho, P. de. (2012). Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. *Revista Angolana de Sociologia*, 9, 51–58. <https://doi.org/10.4000/ras.422>
- Carvalho, P. de. (2013). Evolução e Crescimento do Ensino Superior em Angola. *Centro de Investigação e Estudos de Sociologia Do ISCTE-IUL*, 248–263.
- Chan, S. H. J., & Mai, X. (2015). The relation of career adaptability to satisfaction and turnover intentions. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 130–139. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.05.005>
- Chen, W. (2007). The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm. *Chinese Education and Society*, 40(5), 17–31. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400503>
- Chipuca, L. (2020). Análise Da Motivação Como Catalisador Da Satisfação E Do Desempenho Profissional Dos Docentes De Benguela/Angola Analysis of Motivation As a Catalyst for Satisfaction and Professional Performance of Teachers in Benguela / Angola. *Gestão e Desenvolvimento*, 28(28), 229–272.
- Clark, A., Oswald, A., & Warr, P. (1996). Is job satisfaction U-shaped in age? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 69(1), 57–81. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1996.tb00600.x>
- Costa, L. V. (2013). Construção e validação de uma escala de percepção de sucesso na carreira. *Revista de Carreiras e Pessoas*, 3(1). <https://doi.org/10.20503/recape.v3i1.15435>
- Davidescu, A. A. M., Apostu, S. A., Paul, A., & Casuneanu, I. (2020). Work flexibility, job satisfaction, and job performance among romanian employees-Implications for sustainable human resource management. *Sustainability (Switzerland)*, 12(15). <https://doi.org/10.3390/su12156086>
- Dawis, R. V. (1996). The theory of work adjustment and person–environment-correspondence counseling. In D. Brown & Associates (Eds), Career choice and development (,). In L. B. Duane Brown & A. Associates (Eds.), *Contemporary Theories of Career Development* (3rd ed., pp. 75–120). The Jossey-Bass business & management series. <https://doi.org/10.4324/9781315276175-6>
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243–260. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9054-6>
- Demirta, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. 9, 1069–1073. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.287>
- Diário da República. (2009). *Decreto n.º 7-09.pdf*.

- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Diniz, A. S. (2021). *Satisfação e motivação no trabalho: uma análise dos servidores assistentes administrativos de uma Instituição de Ensino Superior*.
- Duffy, R. D., & Lent, R. W. (2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 212–223. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.06.001>
- Duffy, R. D., & Lent, R. W. (2009c). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 212–223. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.06.001>
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived Organizational Support. In *Journal of Applied Psychology* (Vol. 71, Issue 3, pp. 500–507). <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.500>
- Elias, A. P. T. (2013). *Universidade do Minho Escola de Psicologia dezembro de 2013 UMinho/2013*.
- Fiori, M., Bollmann, G., & Rossier, J. (2015). Exploring the path through which career adaptability increases job satisfaction and lowers job stress: The role of affect. *Journal of Vocational Behavior*, 91(51), 113–121. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.010>
- Fogarty L. (2014). *Job satisfaction and retention of health-care providers in Afghanistan and Malawi. Hum Resour Health*, 2014. 12: p. 11. 1–12.
- Fütterer, T., van Waveren, L., Hübner, N., Fischer, C., & Sälzer, C. (2023). I can't get no (job) satisfaction? Differences in teachers' job satisfaction from a career pathways perspective. *Teaching and Teacher Education*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103942>
- Ghosh, A., Kessler, M., Heyrman, K., Opelt, B., Carbonelli, M., & Fouad, N. A. (2019). Student Veteran Career Transition Readiness, Career Adaptability, and Academic and Life Satisfaction. *Career Development Quarterly*, 67(4), 365–371. <https://doi.org/10.1002/cdq.12205>
- Ginenvra, M. C., Magnano, P., Lodi, E., Annovazzi, C., Camussi, E., Patrizi, P., & Nota, L. (2018). The role of career adaptability and courage on life satisfaction in adolescence. *Journal of Adolescence*, 62(May 2017), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.002>
- Grant, N., Wardle, J., & Steptoe, A. (2009). The relationship between life satisfaction and health behavior: A cross-cultural analysis of young adults. *International Journal of Behavioral Medicine*, 16(3), 259–268. <https://doi.org/10.1007/s12529-009-9032-x>

- Hartung, P. J., & Cadaret, M. C. (2017). Career Adaptability: Changing Self and Situation for Satisfaction and Success. *Springfield College, Springfield, MA, USA*, 15–28. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0>
- Hauschildt, et al. (2021). Social and economic conditions of copyholders. In *Scandinavian Economic History Review* (Vol. 24, Issue 1). <https://doi.org/10.1080/03585522.1976.10407837>
- Hellebaut, S., Haerens, L., Vanderlinde, R., & Katrien De Cocker. (2023). Burnout, motivation, and (de) motivating teaching style in different phases of a teaching career. In *Teaching and Teacher Education* (Vol. 129). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104168>
- Hirschi, A., & Valero, D. (2015). Career adaptability profiles and their relationship to adaptivity and adapting. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 220–229. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.03.010>
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35–45. <https://doi.org/10.1037/h0040767>
- Holland, J. L. (1963). Explorations of a Theory of Vocational Choice and Achievement: 11. A Four-year Prediction Study'. In *Monograph Supplement*. <https://doi.org/10.2466/pr0.1963.12.2.547>
- Holland, J. L. (1996). Exploring Careers with a Typology. *RIASEC International, Ltd*, 51(4), 397–406. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.4.397>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(July 2012), 1–55.
- Hughes, W. A. (2016). Assessing the Impact of Teacher Job Satisfaction Among Teachers. *Journal of Education and Practice*, 7(30), 161–165.
- Johnston, C. S., Luciano, E. C., Maggiori, C., Ruch, W., & Rossier, J. Ô. (2013). Validation of the German version of the Career Adapt-Abilities Scale and its relation to orientations to happiness and work stress. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 295–304. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.002>
- Judge, T. A., Weiss, H. M., Kammeyer-Mueller, J. D., & Hulin, C. L. (2017). Journal of Applied Psychology of Continuity and of Change a Century of Continuity and of Change. *Journal of Applied Psychology*, 1–19.

- Klaeijssen, A., Vermeulen, M., & Martens, R. (2017). Teachers' Innovative Behaviour : The Importance of Basic Psychological Need Satisfaction , Intrinsic Motivation , and Occupational Self-Efficacy Teachers ' Innovative Behaviour : The Importance of Basic Psychological Need Satisfaction , Intrinsic Motivati. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 0(0), 1–14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306803>
- 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>
- Kohantorabi, F., & Abolmaali, K. (2014). The Prediction of Job Satisfaction Based on Coping Skills in Pilots and Assistant of Pilots. *Journal of Service Science and Management*, 07(03), 260–266. <https://doi.org/10.4236/jssm.2014.73023>
- Kusku, F. (2001). Dimensions of Employee Satisfaction: A State University Example. *Middle East Technical University Studies in Development*, 28(3–4), 399–430.
- Lapiente, L., & Empresarial, U. (2019a). *satisfacción laboral en trabajadores argentinos*. 24(1), 12–20. <https://doi.org/10.22491/1678-4669.20190002>
- Lapiente, L., & Empresarial, U. (2019b). *satisfacción laboral en trabajadores argentinos*. 24(1), 12–20. <https://doi.org/10.22491/1678-4669.20190002>
- Lee, E. S., & Shin, Y. (2017). PT US University of Seoul. *Journal of Vocational Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.07.008>
- Lee, T. W. (1988). How job dissatisfaction leads to employee turnover. *Journal of Business and Psychology*, 2(3), 263–271. <https://doi.org/10.1007/BF01014043>
- Lee, X., Yang, B., & Li, W. (2017a). The influence factors of job satisfaction and its relationship with turnover intention: Taking early-career employees as an example. *Anales de Psicología*. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.238551>
- 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>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6–21. <https://doi.org/10.1177/1069072707305769>

- Lent, R. W., Brown, S. D., & 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., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M. C., Duffy, R. D., & Brown, S. D. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 91–97. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.12.006>
- Lent, R. W., Singley, H. D., Sheu, U. Bin, Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D., & Ades, L. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 429–442. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.3.429>
- Lent, R. W., Taveira, M. do C., Sheu, H. Bin, & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 190–198. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.006>
- Leonor, P. L. M. (2018). *A influência das condições de trabalho e apoio organizacional na satisfação e desempenho individual. As diferenças entre trabalhadores permanentes e precários ESTSetúbal-Instituto Politécnico de Setúbal*. 1–34.
- Liberato, E. (2019a). Reformar a Reforma: Percurso Do Ensino Superior Em Angola. *Revista TransVersos*, 15, 63–84. <https://doi.org/10.12957/transversos.2019.41843>
- Lopes, J., & Oliveira, C. (2020a). Teacher and school determinants of teacher job satisfaction: a multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 0(0), 1–19. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1764593>
- Lunga, D. A. ; Veloso, C. M. F. M.; Fernandes, P. O. (2020). A Influência da Satisfação Docente na Competitividade e no Desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior: o Caso do Instituto Politécnico do Kwanza Sul. *International Conference on Regional Science*.
- Machado, M. D. L., Soares, V. M., Ferreira, J. B., & Gouveia, O. (2014). Satisfação e Motivação no Trabalho: Um Estudo sobre os Docentes do Ensino Superior em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 95–108. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-1_5
- 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. In *Teaching and Teacher Education* (Vol. 105). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>

- Maggiori, C., Johnston, C. S., Krings, F., Massoudi, K., & Rossier, J. Ô. (2013). The role of career adaptability and work conditions on general and professional well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 437–449. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.07.001>
- Marqueze, E. C., & Moreno, C. R. de C. (2005). Satisfação no trabalho - uma breve revisão. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 30(112), 69–79. <https://doi.org/10.1590/s0303-76572005000200007>
- Marqueze, E. C., Roberta, C., & Moreno, C. (2009). Satisfação no Trabalho e Capacidade para o Trabalho entre Docentes Universitários. In *Psicologia em Estudo* (Issue 1).
- McInerney, D. M., Korpershoek, H., Wang, H., & Morin, A. J. S. (2018). Teachers' occupational attributes and their psychological wellbeing, job satisfaction, occupational self-concept and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 71, 145–158. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.020>
- McLennan, B., Mclveen, P., & Perera, H. N. (2017). Pre-service teachers' self-efficacy mediates the relationship between career adaptability and career optimism. *Teaching and Teacher Education*, 63, 176–185. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.022>
- Meng, Q. (2020). Chinese university teachers' job and life satisfaction: examining the roles of basic psychological needs satisfaction and self-efficacy. *Journal of General Psychology*, 0(0), 1–22. <https://doi.org/10.1080/00221309.2020.1853503>
- Ministério da Ultramar. (1962). *Decreto-Lei nº 44530* (pp. 1131–1132).
- Mohd, R., Id, R., & Id, S. A. (2020). *The applicability of social cognitive career theory in predicting life satisfaction of university students: A meta-analytic path analysis*. August. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237838>
- Morôco, J. (2021). *Análise de Equações Estruturais Fundamentos teóricos, Software & Aplicações* (L. Manuel Barbosa e filhos, Ed.; 3ª Edição). Report Number: Análise e Gestão de Informação, Lda.
- Munana, G. R., Bidarra, G., & Nascimento, M. A. (2015). Revista Órbita Pedagógica ISSN 2409-0131 Satisfação Profissional dos Professores Angolanos na Cidade de Huambo. *Revista Órbita Pedagógica*, Vol. 2, No, 27–54.
- Neureiter, M., & Traut-Mattausch, E. (2017). Two sides of the career resources coin: Career adaptability resources and the impostor phenomenon. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 56–69. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.10.002>

- Ng, S. I., Lim, Q. H., Cheah, J. H., Ho, J. A., & Tee, K. K. (2020). A moderated-mediation model of career adaptability and life satisfaction among working adults in Malaysia. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00837-7>
- Oliveira, A. E. L. (2014). *Recursos de adaptabilidade de carreira e percepção de satisfação com a carreira numa amostra do setor dos transportes públicos*. Universidade de Lisboa.
- Olugbade, O. A. (2016). The career adapt-abilities scale-Nigeria form: Psychometric properties and construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 95–96, 111–114. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.08.006>
- Öztemel, K., & Yıldız-Akyol, E. (2021). The Predictive Role of Happiness, Social Support, and Future Time Orientation in Career Adaptability. *Journal of Career Development*, 48(3), 199–212. <https://doi.org/10.1177/0894845319840437>
- Pacheco, J. M. A. P. (2012). *Valores de Trabalho, Satisfação Global com o Trabalho e Satisfação com a Vida: Um estudo Exploratório das Diferenças Sócio-Demográficas em Instituto de saúde*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Psicologia.
- Pan, B., Shen, X., Liu, L., Yang, Y., & Wang, L. (2015). Factors associated with job satisfaction among university teachers in northeastern region of China: A cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(10), 12761–12775. <https://doi.org/10.3390/ijerph121012761>
- Pozas, M., Letzel-Alt, V., & Schwab, S. (2023). The effects of differentiated instruction on teachers' stress and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 122. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103962>
- Pujol-cols, L. J., Dabos, G. (2018). *Satisfacción laboral: una revisión de la literatura acerca de sus principales determinantes*. 34(146), 3–18. <https://doi.org/https://doi.org/10.18046/j.estger.2018.146.2809>
- Qayyum, A. (2019). Job Satisfaction of University Teachers across the Demographics (A Case of Pakistani Universities). *Bulletin of Education and Research*, 35(1), 1–15.
- Rafferty, A. E., & Griffin, M. (2016). Job Satisfaction in Organizational Development. *The SAGE Handbook of Organizational Research Methods*, 3(4), 196–212. <https://doi.org/https://www.researchgate.net/publication/284634393>

- Ramos, A. F. H., Fernandez, A. P. de O., Furtado, K. C. N., Ramos, E. M. L. S., da Costa e Silva, S. S., & Pontes, F. A. R. (2016). Satisfação no trabalho docente: Uma análise a partir do modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e da eficácia coletiva docente. *Estudos de Psicologia*, 21(2), 179–191. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160018>
- Rasdi, R. M., & Ahrari, S. (2020). The applicability of social cognitive career theory in predicting life satisfaction of university students: A meta-analytic path analysis. *PLoS ONE*, 15(8 August 2020). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237838>
- Rezapour, F., & Sattari Ardabili, F. (2017). Leader-member exchange and its relationship with career adaptability and job satisfaction among employees in public sector. *International Journal of Organizational Leadership*, 6(3), 425–433. <https://doi.org/10.33844/ijol.2017.60405>
- Rita, M., & Ladeira, M. (2019). Adaptabilidade de Carreira e Empregabilidade na Transição Universidade-Trabalho: Mediação das Respostas Adaptativas. 24(3), 583–595. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712019240314>
- Robert, C. (2023). Humor and job satisfaction. *Current Opinion in Psychology*, 54, 101721. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101721>
- Rodrigues, V. O., & Oliveira, M. C. de. (2023). Adaptabilidade de carreira e sucesso na transição universidade-trabalho: estudo prospectivo com medidas repetidas. *Revista de Carreiras e Pessoas*, 13(1), 114–133. <https://doi.org/10.23925/recape.v13i1.54970>
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17–34. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.002>
- Saari, L. M., & Judge, T. A. (2004). Employee attitudes and job satisfaction. *Human Resource Management*, 43(4), 395–407. <https://doi.org/10.1002/hrm.20032>
- Santos, A. E., & de Oliveira, M. C. (2020). Análise da adaptabilidade de carreira em estudantes concluintes do ensino superior. *Interacao Em Psicologia*, 24(1), 489–500. <https://doi.org/10.5380/PSI.V24I1.62877>
- Santos, B. (2012). Satisfação no Trabalho - O Caso de um Banco. *Dissertação de Mestrado Em Gestão Estratégica de Recursos Humanos - Escola Superior de Ciências Empresariais - Instituto Politécnico de Setúbal*, 74.
- Santos, J. V. dos, & Gonçalves, G. (2011). Cultura organizacional, satisfação profissional e atmosfera de grupo. *Psico*, 42(4), 511–518.

- Satuf, C., Monteiro, S., Pereira, H., Esgalhado, G., Marina Afonso, R., & Loureiro, M. (2018). The protective effect of job satisfaction in health, happiness, well-being, and self-esteem. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 24(2), 181–189. <https://doi.org/10.1080/10803548.2016.1216365>
- Satuf, C. V. V. (2016). *A Influência da Satisfação Laboral no Bem-estar Subjetivo Ciências Sociais e Humanas A Influência da Satisfação Laboral no Bem-estar Subjetivo. September.*
- Savickas, M. L. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Lifespan, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247–259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
- Savickas, M. L. (2021). Career construction theory and counseling model (In S.D. Brown&R.W. Lent (Eds), Career development and counseling: Putting theory and research to work. In *European University Institute* (3rd ed., Issue 2, pp. 165–200). John Wiley & Sons. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=PT%0Ahttp://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52012PC0011:pt:NOT>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Sharma & Jyoti R D, J. (2009). Job satisfaction of university teachers an empirical study. *Journal of Services Research*, 9(2), 51–80.
- Sheu, H., & Bordon, J. J. (2016). SCCT Research in the International Context: Empirical Evidence, Future Directions, and Practical Implications. *Journal of Career Assessment*, 1–17. <https://doi.org/10.1177/1069072716657826>
- Silva, E. A. da. (2016). *Gestão do ensino superior em angola. Realidade, Tendências e desafios rumo a qualidade* (A. Isabel, Ed.; 1ª Edição). Mayamba Editora. www.mayamba-editora.com
- Silva, J. M. dos S. (2019). *Motivação e Satisfação laboral dos colaboradores de ação direta em Estruturas Residenciais para idosos do concelho de Viseu: Estudo comparativo entre IPSS e Setor Privado* [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Tecnologias e Gestão.
- Silva, M. do R. M. (2012). *Satisfação profissional.*

- Silva Neto, T. J. A. da. (2005). *Contribuição a história da educação e cultura em Angola: grupos nativos, colonização e independência*.
- Simões, C., Sambo, M. do R., Ferreira, A., & Fresta, M. (2016). Ensino superior em Angola: desafios e oportunidades ao nível institucional Higher education in Angola: challenges and opportunities at the institutional level . *Revista FORGES - Fórum Da Gestão Do Ensino Superior Nos Países e Regiões de Língua Portuguesa.*, 3(1), 79–102.
- Sinval, J., Marques-Pinto, A., Queirós, C., & Marôco, J. (2018). Work engagement among rescue workers: Psychometric properties of the Portuguese UWES. *Frontiers in Psychology*, 8(JAN). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02229>
- Soares, J., Taveira, M. do C., Barroso, P., & Silva, A. D. (2022). Career Adapt-Abilities Scale–Short Form: Validation among Portuguese University Students and Workers. *Journal of Career Assessment*, 30(0), 1–17. <https://doi.org/10.1177/10690727221129281>
- Sousa, M. F. C. de. (2016). Satisfação Profissional E Bem-Estar Docente Satisfação Profissional E Bem-Estar Docente. *Faculdade de Psicologia e de Educação - Universidade de Coimbra, Tese Doutoral*.
- Spurk, D., Volmer, J., Orth, M., & Göritz, A. S. (2020). How do career adaptability and proactive career behaviours interrelate over time? An inter- and intraindividual investigation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 93(1), 158–186. <https://doi.org/10.1111/joop.12288>
- Super, D. E. (1980). A life-span,life-space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282–298. [https://doi.org/doi:10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/doi:10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). British Journal of Guidance & Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *University of Cambridge*, 9 (2) (January 2015), 37–41. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/03069888108258214>
- Super, D. W. (1980). A Lifespan, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 29(16), 282–298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Szöllösi, T. D. (2019). *Teresa Daros Szöllösi Adaptabilidade, Empregabilidade e Sucesso na Carreira na Perspetiva de Graduados Universidade do Minho Teresa Daros Szöllösi Adaptabilidade, Empregabilidade e Sucesso na Carreira na Perspetiva de Graduados*. Universidade do Minho.
- Tien, T. N. (2018). *Determinants of Job Satisfaction among Teachers in Vietnam*. 5(1), 65–76.

- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2020). Teacher job satisfaction: the importance of schoolworking conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 00(00), 1–27. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: capturing a construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Ultamar, P. (1968). *Decreto Lei nº 48.790* (pp. 1891–1892).
Universidade do Minho: Processo de ajustamento de estudantes angolanos ao contexto do ensino superior. (n.d.). Retrieved May 4, 2020, from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/34418>.
- Vasconcelos, A. (2016). *Saúde Mental, Burnout, Stress E Satisfação No Trabalho: Um Estudo Em Bombeiros Voluntários.*
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. In *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 54, Issue 6).
- Yen, H.-C. J.-W. C. C.-T. H. K.-C. Y. (2019). *How career adaptability can enhance career satisfaction: Exploring the mediating role of person – job fit.* 1–18. <https://doi.org/10.1017/jmo.2019.75>
- Zacher, H., & Griffin, B. (2015). Older workers' age as a moderator of the relationship between career adaptability and job satisfaction. *Work, Aging and Retirement*, 1(2), 227–236. <https://doi.org/10.1093/workar/wau009>
- Zatti, F., Luna, I. N., Silva, N., & Feigel, G. L. R. (2017). Desenvolvimento de carreira de estudantes durante a graduação: Análise de fundamentos epistemológicos em estudos nacionais. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 17(3), 150–158. <https://doi.org/10.17652/rpot/2017.3.13269>