

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO FACE À
SATISFAÇÃO DOCENTE**

Anabela Teixeira Marques

Doutoramento em Educação na área de especialização de Liderança Educacional

2018

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO FACE À
SATISFAÇÃO DOCENTE**

Anabela Teixeira Marques

Doutoramento em Educação na área de especialização de Liderança Educacional

Tese orientada pela Professora Doutora Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges e coorientada
pela Professora Doutora Maria do Rosário Olaia Duarte Ramos

2018

RESUMO

As políticas legislativas em matéria de educação estão em constante mutação e, conseqüentemente, o Sistema Educativo Português tem sofrido alterações profundas. Desta forma, discute-se a existência de uma identidade profissional em crise, que é moldada por estas mudanças. Vários estudos (Alves, Azevedo & Gonçalves, 2014, Esteve, 1992; Jesus, 2002; Lopes, 2001; Marques, 2007; Pedro, 2011; Seco, 2000), realizados em Portugal dão ênfase ao mal-estar que a profissão docente enfrenta e às repercussões que advêm desse estado. Como tal, consideramos relevante estudar a forma pela qual os professores do 1.º ciclo percebem a satisfação docente na sua profissão atendendo, dentro desta temática aos vários aspetos inerentes à profissão nomeadamente ao papel das lideranças e à forma como estas podem influenciar a satisfação profissional dos professores.

O presente trabalho de investigação tem como finalidade a realização de uma abordagem específica à percepção dos professores do 1.º Ciclo quanto à satisfação na profissão. Tendo em conta o debate atual em torno da temática acerca da satisfação e/ou insatisfação no seio da carreira docente dos professores do 1.º ciclo entendemos aprofundar conhecimentos acerca do tema, relacionando os mesmos com o atual contexto político e direcionando o nosso estudo para o contexto geográfico do concelho de Vila Nova de Gaia.

A base metodológica adotada é quantitativa e teve como instrumento de investigação o questionário *Teacher Job Questionnaire*, que se suporta no trabalho referente ao ciclo de vida elaborado por Huberman (1989) e favorece a observação dos fatores que originam a satisfação e/ou insatisfação docente (Esteve, 1992; Jesus, 2002; Lopes, 2001; Marques, 2007; Pedro, 2011; Seco, 2000; Teodoro, 2006), em cada fase do ciclo de vida profissional.

Através da aplicação deste instrumento foi possível chegar a resultados que demonstram que é admissível uma dualidade de fatores intrínsecos/extrínsecos na avaliação da satisfação profissional dos docentes. Ficou também evidenciado que os professores apresentam satisfação negativa mesmo com os níveis de necessidades mais baixas e primárias (salário; segurança profissional), provando-se assim um retrocesso, segundo a hierarquia de Maslow, que afeta e prejudica as necessidades subsequentes e mais elevadas.

Palavras-chave: Identidade Docente; satisfação docente; insatisfação docente; motivação para a docência; ciclo de vida profissional; professor de 1º Ciclo; liderança.

ABSTRACT

The legislative policies concerning education are continually changing and, consequently, the Portuguese Education System has undergone profound changes. Those updates have been reported as a factor for the arising of a crisis in the professional career of teachers and a factor of the career identity. Those changes are reported in several studies conducted in Portugal in the last few years (Alves, Azevedo & Gonçalves, 2014, Jesus, 2002; Lopes, 2001; Marques, 2007; Seco 2000; Teodoro, 2006). Therefore, we will study the way that first grade teachers view the (dis) satisfaction and how the changes are concerning the teachers' identity. Within this theme we are also going to consider the various aspects of the profession having particular attention to the role of leadership and how leaders influence teachers job satisfaction.

The present research work aims to carry out a specific approach to the perception of 1st cycle teachers' in meeting their profession. Having regard to the current debate on the issue about the satisfaction and/or dissatisfaction within the teaching career of 1st cycle teachers we found important to deepen the knowledge on the subject, relating them with the current political context and directing our study to the geographical context of Vila Nova de Gaia municipality

The research course we adopted was based on a quantitative approach and took as investigation instrument a Teacher Job Questionnaire survey. The adopted research tool is supported on the work of Huberman (1989) concerning the life cycle since this theory favors the observation of the factors that lead to teacher's satisfaction and/or dissatisfaction (Esteve, 1992; Jesus, 2002; Lopes, 2001; Marques, 2007; Pedro, 2011; Seco, 2000; Teodoro, 2006), at each stage of professional life cycle.

Through the application of this instrument it was possible to achieve results that demonstrate that exists a permissible duality between intrinsic / extrinsic factors in the evaluation of teachers job satisfaction. It was also showed that teachers have negative satisfaction even with lower levels of need and primary needs (salary, job security), thus proving a throwback, according to Maslow's hierarchy, which affects and subsequent impairs and the higher needs.

Keywords: Teacher identity; teacher satisfaction; teacher dissatisfaction; motivation teaching motivation; professional life cycle; first grade teachers; leadership.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
Capítulo I - Satisfação na profissão docente	16
1. Conceito de Satisfação	16
1.1. A satisfação profissional.....	16
1.2. Noção de Satisfação Docente	21
1.3. Relação entre satisfação com a vida e satisfação docente.....	23
1.4. Sinopse de investigação sobre a satisfação docente realizadas no contexto português.....	34
Capítulo II - Teorias relacionadas com a motivação laboral	39
2. Principais modelos e teorias	41
2.1. Teorias do conteúdo.....	41
2.1.1. Hierarquia das Necessidades de Maslow.....	42
2.1.2. Teoria dos Fatores Motivadores e Higiênicos de Herzberg	46
2.2. Aspectos concordantes das teorias.....	49
Capítulo III - Fatores que promovem a (In)Satisfação na carreira docente	53
3.1. Fatores envolvidos na Satisfação da profissão docente	55
3.1.1. Natureza do próprio trabalho	55
3.1.2. Recompensas pessoais	58
3.1.2.1. Estatuto económico e social.....	58
3.1.2.1. Progressão na carreira e reconhecimento	63
3.1.2.3. Participação na tomada de decisões	65
3.1.3. Relações interpessoais.....	69
3.1.3.1. Relação professor-alunos	69
3.1.3.2. Relação professor-colegas.....	70
3.1.3.3. Relação professor-chefias	72
3.1.4. Condições de trabalho.....	73
3.2. Influência de algumas variáveis sociodemográficas e profissionais na Satisfação da profissão docente	75
3.2.1. Variáveis sociodemográficas	77
3.2.1.1. Sexo	77
3.2.1.2. Idade.....	78
3.2.1.3. Estado Civil.....	80
3.2.2. Variáveis Profissionais	81
3.2.2.1. Experiência Profissional	81
3.2.2.2. Níveis de ensino lecionados	83
3.2.2.3. Situação Profissional.....	84
3.2.2.4. Outros cargos desempenhados na escola	86
Capítulo IV - O mal-estar docente	88
4.1. Manifestações de insatisfação	89
4.1.1. Conceito de mal-estar docente	89
4.1.2. Conceito de <i>stress</i>	92
4.1.3. <i>Stress</i> na profissão docente	95
4.2. Consequências do stress na profissão docente	98
4.2.1. Síndrome de <i>Burnout</i>	98

4.3. Estratégias para prevenir e tratar o mal-estar docente	101
Capítulo V – O ciclo de vida profissional dos professores	107
5.1. A divisão de Huberman.....	109
5.1.1. Os primeiros anos de carreira.....	110
5.1.2. Fase de estabilização.....	113
5.1.3. Fase de diversificação	116
5.1.4. Pôr-se em questão	117
5.1.5. Serenidade e distanciamento afetivo	120
5.1.6. Conservantismo e lamentações	124
5.1.7. Desinvestimento.....	125
5.2. A Carreira das professoras do 1.º ciclo em Portugal	127
Capítulo VI – A liderança nas organizações escolares e a relação com a satisfação profissional.....	131
6.1. Liderança.....	131
6.2. Liderança Educacional	132
6.3 Liderança e Motivação/Satisfação docente.....	141
6.3.3. Sinopse de investigação sobre a relação da liderança com a satisfação profissional realizadas no contexto português com outras profissões.	142
6.3.4. Sinopse de investigação sobre a relação da liderança com a satisfação profissional realizadas no contexto educacional português.	151
Fonte: Elaboração Própria	155
Capítulo VII – Descrição geral da metodologia e finalidades a atingir.....	156
7.1. Metodologia Quantitativa	156
7.2. Opção Metodológica	158
7.3. Finalidades do Investigador	159
7.4. Etapas da investigação	160
7.4.1. Problemática	161
7.4.2. Hipóteses de Investigação	161
7.4.3. Objetivos do estudo.....	162
7.4.4. Tipo de estudo e desenho metodológico	162
7.4.5. Amostra do estudo	163
7.4.5.1. Descrição do local a realizar os inquéritos por questionário	164
7.4.5.2. Critérios de exclusão de outros grupos de ensino	166
7.5. Instrumentos de pesquisa.....	166
7.5.1. Inquérito por questionário – T.J.S.Q.	166
7.5.2. Procedimentos e considerações éticas.....	169
7.5.3. Propriedades Psicométricas do TJSQ.....	170
7.5.4. Análise da Validade	173
7.5.4. Análise da Fiabilidade.....	178
7.5.6. Variáveis em estudo	179
7.6. Caracterização e Identificação Pessoal e Profissional da amostra	180
Capítulo VIII – Apresentação dos resultados.....	185
8.1. Apresentação dos resultados	185
8.8.1. Satisfação do Docente na Atividade Profissional.....	188
8.8.2. Comparação do Grau de Satisfação pelas Características dos Professores	196

8.8.3. Análise dos fatores de (in)satisfação docente pelo ciclo de Vida Profissional na amostra em estudo	210
<i>DISCUSSÃO e CONCLUSÕES</i>	213
<i>Legislação Consultada</i>	260
<i>APÊNDICES</i>	262
Apêndice I	263

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro: 1.1 - Síntese de investigação sobre a satisfação docente no contexto português.	35
Quadro: 3.1 - Fatores Intrínsecos	57
Quadro: 5.1 - O ciclo de vida profissional dos professores	109
Quadro: 5.2 - Etapas da carreira de professores do 1.º ciclo	128
Quadro: 6.1 - Síntese de investigação sobre a relação da liderança com a satisfação profissional com outras profissões	143
Quadro: 6.2 - Síntese de investigação sobre a relação da liderança com satisfação docente no contexto português	151
Quadro: 7.1 - Paradigmas quantitativo de investigação	158
Quadro: 7.2 – Número de professores inquiridos por ciclo de vida profissional	164
Quadro: 7.3 - Número de professores por Agrupamento	165

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura: 2.1 - Modelo de correspondência entre fatores de Herzberg e de Maslow	50
Figura: 7.1 - Mapa do Distrito do Porto	164
Figura: 7.2 - Mapa Concelho Vila Nova de Gaia	165

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico: 8.1 – Fatores de Satisfação profissional	185
Gráfico: 8.2 – Fatores de Insatisfação Profissional	187
Gráfico: 8.3 - Fatores de (in)satisfação docente pelo ciclo de Vida Profissional na amostra em estudo	210
Gráfico: 8.4 – Satisfação Global no trabalho.....	212

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela: 7.1 – Resultados Descritivos e Correlacionais dos 70 Itens	172
Tabela: 7.2 – KMO and Bartlett's Test	173
Tabela: 7.3 – Valores de Extração (Comunalidades)	174
Tabela: 7.4 – Fatores/Componentes da TJSQ	175
Tabela: 7.5 – Estrutura Fatorial Após Rotação <i>Varimax</i>	177
Tabela: 7.6 – Consistência Interna das Dimensões e Total da Escala	178
Tabela: 7.7 – Idade dos Inquiridos	180
Tabela: 7.8 – Distribuição do Sexo, Estado Civil e Existência de Filhos	180
Tabela: 7.9 – Idade dos Inquiridos	181
Tabela: 7.10 – Tipo de Vínculo e Funções Exercidas na Escola/Agrupamento	182
Tabela: 7.11 – Cargos Desempenhados na Escola/Agrupamento	182
Tabela: 7.12 – Tempo de Serviço e Mudança de Escola nos Últimos Cinco Anos	183
Tabela: 7.13 – Ciclo de Vida Profissional	184
Tabela: 8.1 – Fatores de Satisfação Profissional	186
Tabela: 8.2 – Fatores de Insatisfação Profissional	188
Tabela: 8.3 – Resultados Descritivos do Relacionamento com os Colegas e Alunos	189
Tabela: 8.4 – Resultados Descritivos da Dimensão Recompensas Pessoais	190
Tabela: 8.5 – Resultados Descritivos das Condições de Trabalho	191
Tabela: 8.6 – Resultados Descritivos da Relação com as Chefias	192
Tabela: 8.7 – Resultados Descritivos da Natureza do Próprio Trabalho	193
Tabela: 8.8 – Resultados Descritivos da Satisfação Profissional dos Professores	194
Tabela: 8.9 – Resultados Percentuais da Satisfação Profissional dos Professores	195
Tabela: 8.10 – Avaliação dos Docentes da sua Satisfação Profissional	196
Tabela: 8.11 – Comparação da Satisfação Profissional pelo Género dos Professores	198
Tabela: 8.12 – Comparação da Satisfação Profissional pela Existência de Filhos	199
Tabela: 8.13 – Comparação da Satisfação Profissional pelo Estado Civil	200
Tabela: 8.14 – Correlação da Satisfação Profissional com a Idade, Habilitações Literárias, Anos de Serviço e Mudanças de Escola	202
Tabela: 8.15 – Comparação da Satisfação Profissional pela Área de Formação	203
Tabela: 8.16 – Comparação da Satisfação Profissional pelo Tipo de Vínculo à Administração	204
Tabela: 8.17 – Comparação da Satisfação Profissional pelas Funções Exercidas	206
Tabela: 8.18 – Comparação da Satisfação Profissional pelo Ciclo de Vida Profissional	208
Tabela: 8.19 – Correlação Entre as Dimensões de Satisfação Profissional	209
Tabela: 8.20 – Correlação Entre as Dimensões de Satisfação Profissional e a Perceção de satisfação do Professor	210

INTRODUÇÃO

“Recomeça...
Se puderes,
Sem angústia e sem pressa.
E os passos que deres,
Nesse caminho duro
Do futuro,
Dá-os em liberdade.
Enquanto não alcances
Não descanses.
De nenhum fruto queiras só
metade.”

(Torga, 2011: 20)

Este trabalho inicia-se com o seu necessário enquadramento pessoal, profissional e empírico, visando esclarecer o objeto do mesmo, bem como os motivos da sua génese e a possível contribuição para o conhecimento da área da identidade profissional docente.

Durante cinco anos, entre a construção da dissertação de mestrado (Marques, 2007) e a construção deste trabalho, que se assume como uma continuidade e está em estreita ligação com o mesmo de tal forma que para aqui foram transportados vários excertos do trabalho anterior, investigaram-se os fatores de satisfação e insatisfação profissional dos professores do 1.º ciclo. Como docente do 1.º ciclo e conhecendo de perto a organização deste nível de ensino, bem como as mudanças normativas que têm ocorrido, surgiu a necessidade de aprofundar a investigação levada a cabo na elaboração da tese de mestrado, alargando a amostra do estudo, a nível do concelho de Vila Nova de Gaia.

Desta forma, para conhecer a realidade que engloba a comunidade dos professores do 1.º ciclo, interessa realizar um estudo mais detalhado sobre os fatores de satisfação e/ou insatisfação docente e dar a conhecer às lideranças (a vários níveis no contexto escolar) esta realidade, de modo que seja possível estas mesmas lideranças intervirem e planificarem as suas diretrizes tendo em conta os resultados obtidos. As lideranças poderão conhecer o corpo docente que têm nas escolas e verificar o que lhes transporta mais satisfação e insatisfação profissional. O líder deve conhecer os seus profissionais, o que pensam, como agem e reagem às mudanças,

o que lhes acarreta mais satisfação para dar resposta às dificuldades do dia-a-dia (Alves, Azevedo & Gonçalves, 2014).

Segundo Simões e Fávero (2003), as novas lideranças são cada vez mais entendidas pela lógica do grupo de trabalho e na ação de roborização do mesmo. Por isso, e neste sentido, torna-se cada vez mais assertiva a ideia de que o papel do líder se confunde, no que a importância diz respeito, com o dos seus seguidores. Trata-se de uma liderança em que os liderados são valorizados em função das suas competências pessoais, reconhecem o motivo porque estão no grupo e sentem que as suas competências são importantes e valorizadas dentro daquele contexto. Assim, impõe-se que os órgãos de gestão escolar saibam reconhecer a motivação inerente aos seus subordinados, nomeadamente percebendo quais os fatores que lhes aportam mais satisfação e aqueles outros que, por sua vez, geram mais insatisfação, no sentido de potenciar a realização profissional dos subordinados que, como vimos, é determinante para a conquista de bons resultados escolares e, conseqüentemente, para a realização do escopo das chefias.

Nessa perspetiva, à liderança, exige-se um empenho motivacional e um papel de chefia adequado a desenvolver o grau de satisfação das hierarquias inferiores, levando a cabo estratégias que visem alcançar o comprometimento dos funcionários, que incuta nos mesmos a confiança da organização e a identificação com os seus valores. Tais objetivos podem ser alcançados através da valorização dos funcionários e da transmissão de segurança e credibilidade, bem como respeito pelo seu trabalho e propostas apresentadas (Carvalho, Fernandes, Oliveira & Zamberlan, 2006).

A principal relevância introduzida pelo projeto ora levado a cabo, prende-se com a atualidade do mesmo, uma vez que abarca diversos fatores que advêm de uma política legislativa, em matéria de educação, com mudanças incessantes. Acrescem ainda, no contexto educativo português (Stoleroff & Pereira, 2009; Teodoro, 2011) as recentes medidas de austeridade que têm vindo a ser, progressiva e cumulativamente, introduzidas, podendo afetar a identidade profissional, a motivação e a satisfação docente.

Em consequência, tem vindo a aumentar, ao longo das últimas décadas, os estudos científicos acerca da identidade dos professores uma vez que esta é indispensável para a compreensão da representação que o professor tem da sua atividade docente. A globalização e a sociedade do conhecimento tiveram efeitos nas políticas de educação, desafiando a profissionalidade docente e as ideias aceites do que é ser professor (Ball, 2002; Teodoro, 2006).

Nesta busca, também decorrente do percurso pessoal e profissional, nasce o presente trabalho, como uma vertente mais aprofundada sobre a percepção dos professores do 1.º Ciclo face à satisfação na atividade profissional docente. De facto, pretendemos perceber em que medida a forma como o professor vê a prática letiva e o seu enquadramento profissional têm direto relacionamento na sua satisfação, entendida enquanto o grau de satisfação que os professores nutrem para com o seu trabalho e aos contextos que os envolvem (Seco, 2000) e ainda “como um sentimento e forma de estar positivos dos docentes perante a profissão, originados por fatores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade face à mesma” (Cordeiro-Alves, 2004: 84).

Tendo em conta que os contextos e as circunstâncias onde os sujeitos estão inseridos interferem profundamente nas suas expectativas e percepções entende-se que uma eventual (in)satisfação aumenta exponencialmente quando se tem em consideração a associação que esses mesmos fatores de satisfação profissional relevam relativamente a variáveis de efeitos mediadores tão importantes para o desempenho profissional, como seja, o bem-estar físico e psicológico, a motivação, o desenvolvimento profissional e o profissionalismo (Pedro, 2011). Importa também considerar que toda esta conjectura pode ter impacto direto sobre o rendimento escolar dos alunos na medida em que os sentimentos de satisfação/insatisfação do professor estão associados ao desempenho que este tem em contexto de sala de aula, sendo fator direto na promoção de interesse por parte dos estudantes ou, pelo contrário, contribuindo para o desinteresse dos mesmos (Pedro & Peixoto, 2006).

Deste modo, o presente trabalho adveio da necessidade de aprofundar o conhecimento do estado de satisfação e/ou insatisfação que reina no seio da carreira docente dos professores do 1.º ciclo, aspeto que tem vindo a ser abordado por outros estudos em Portugal (Jesus, 2002; Lopes, 2001; Marques, 2007; Pedro, 2011; Seco, 2000; Teodoro, 2006).

Consideramos relevante dar continuidade a esses estudos, porque as investigações em torno da problemática da satisfação profissional dos professores remanesce escassa (Pedro, 2011) uma vez que, parte substancial dos estudos realizados associa-se à motivação, à identidade ou mal-estar. Por outro lado, os estudos encontrados quanto à satisfação docente são centrados na perspetiva da análise de outros níveis de ensino, arredando a consideração das percepções docentes no 1.º ciclo (Cordeiro-Alves, 1994; Trigo-Santos, 1996; Seco, 2000; Pedro & Peixoto, 2006; Fragoeiro, 2011; Soares, 2014).

Como tal, pretende-se conhecer, partindo de estudos anteriores e atuais, como se encontra a satisfação e/ou insatisfação profissional docente entre os professores do 1.º Ciclo no concelho de Vila Nova de Gaia, numa época em que se questiona a existência de uma identidade profissional conturbada, que se descreve por um aviltamento social e que parece estar na origem da reflexão que muitos docentes têm vindo a fazer acerca da sua própria profissão.

O percurso de investigação tem como base analisar quais os fatores que originam a satisfação e/ou insatisfação docente (Alves, Azevedo & Gonçalves, 2014, Esteve, 1992; Jesus, 2002; Lopes, 2001; Marques, 2007; Pedro, 2011; Seco, 2000; Teodoro, 2006) e também verificar em cada período do percurso de vida profissional (Huberman, 1989) quais os fatores que os professores apontam como sendo aqueles que podem transformar a sua perceção quanto à atividade docente. O estatuto económico e social dos professores, a progressão na carreira e reconhecimento, a participação na tomada de decisões, as condições do trabalho docente e as variáveis sociodemográficas e profissionais foram correlacionados, interseccionando as fases do ciclo de vida profissional de Huberman (1989).

Para levar avante tal pretensão, foi realizado um inquérito por questionário, pois entendemos ser uma técnica muito útil na recolha dos dados, permitindo a recolha junto de uma população ampla, no concelho de Vila Nova de Gaia. O inquérito por questionário, apresentado neste estudo, adveio do TJSQ, acrónimo de *Teacher Job Satisfaction Questionnaire*, na adaptação de Seco (2000). Este instrumento de avaliação da satisfação profissional dos docentes foi elaborado por Lester em 1982. Este inquérito por questionário recorre às teorias de Maslow (1954) e Herzberg (1959), dado apresentarem um sistema de categorização que sustentou um conjunto de conceitos específicos do contexto educativo patentes no TJSQ.

As análises estatísticas foram realizadas com recurso ao programa informático de tratamento de dados SPSS (Statistical and Presentation Software Systems) versão 17.0 para Windows.

A pergunta de partida que rege o presente projeto é a seguinte: ***Quais os fatores que influenciam a forma como os professores do 1.º ciclo percecionam a satisfação docente na representação da sua atividade profissional ao longo da sua carreira?***

Com esta problemática, pretendemos analisar os fatores que condicionam a satisfação dos professores do 1.º ciclo, aprofundando a nossa investigação fazendo uma correlação dos dados apurados, utilizando como referência o ciclo de vida profissional de Huberman (1989).

Com o presente estudo e por força da análise das respostas fornecidas pelos inquiridos, pretende-se responder aos seguintes objetivos:

a) identificar os fatores que condicionam a satisfação docente dos professores do 1.º ciclo do Concelho de Vila Nova de Gaia;

b) averiguar qual a perceção dos professores do 1º ciclo face à sua satisfação profissional e relativamente aos fatores que a condicionam, nas diferentes fases de carreira da vida profissional.

c) avaliar o poder preditivo de variáveis pessoais (idade, estado civil e as habilitações literárias) e profissionais (tempo de serviço, situação profissional, remuneração, condições materiais de trabalho e relações humanas) na satisfação com o trabalho docente de professores do 1.º ciclo.

Tendo já identificados a pergunta de partida e os objetivos que constituirão a base para a nossa investigação, determinam-se as hipóteses pois, como referem Quivy e Campenhoudt (2005) “não há observação ou experimentação que não assente em hipóteses. Quando não são explícitas, são implícitas ou, pior ainda, inconvenientes” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 118).

Partindo destes pressupostos formulamos as seguintes hipóteses:

H1) Os fatores profissionais (habilitações literárias; tempo de serviço; situação profissional; funções que exerce na escola) são agentes condicionadores da satisfação docente.

H2) Os professores do 1º ciclo relacionam a satisfação docente com fatores sociodemográficos (idade, estado civil; número de filhos);

H3) Os professores do 1.º ciclo mantêm a mesma perceção de satisfação global no trabalho ao longo do ciclo de vida profissional.

H4) Os professores do 1.º ciclo têm a mesma perceção dos fatores que estão na base da sua satisfação na sua profissão ao longo das diferentes fases do ciclo de vida profissional;

H4a) As recompensas pessoais podem ser um elemento favorecedor da satisfação na atividade docente;

H4b) A satisfação docente aumenta a perceção positiva da natureza do próprio trabalho;

H4c) As condições materiais de trabalho são favorecedoras da satisfação docente;

H4d) As relações interpessoais no ambiente profissional dos professores são condição para a satisfação docente.

O estudo sobre a satisfação profissional e identidade docente enquadra-se no paradigma quantitativo, com recurso ao inquérito por questionário a uma amostra de professores do 1.º ciclo, no distrito do Porto, numa primeira fase da investigação

O inquérito por questionário foi aplicado a uma amostra de 400 professores do 1.º ciclo do ensino básico do Conselho de Vila Nova de Gaia. Foi determinado o tamanho da amostra pela seleção das escolas do 1.º ciclo com base nas listagens disponibilizadas no *site* da Direção Regional de Educação do Norte.

A organização do estudo

Depois de uma breve apresentação e contextualização da problemática em estudo, apresentamos a estrutura desta tese que se desenvolve em seis capítulos.

No primeiro capítulo leva-se a cabo uma análise ao conceito de satisfação e empreende-se uma pesquisa acerca da relação satisfação com a vida e a satisfação docente.

O capítulo seguinte aborda as teorias relacionadas com a motivação laboral enfatizando aquelas que a literatura considerou como principais, e que são entendidas, no seu conjunto, pela denominação de Hierarquia das Necessidades de Maslow (1943) e a teoria dos Fatores Motivadores e Higiénicos de Herzberg (1959).

No terceiro capítulo apresentamos os conceitos de mal-estar docente e de *stress*. Procuramos, também, ao longo deste capítulo, analisar o *stress* na profissão docente, bem como comentar as consequências do stress na profissão e ainda as estratégias para prevenir e tratar o mal-estar docente.

No quarto capítulo salientamos uma análise dos fatores mais frequentemente associados à (in)satisfação profissional dos professores: o estatuto económico e social, a progressão na carreira e reconhecimento, a participação na tomada de decisões, as condições de trabalho, bem como as variáveis sociodemográficas e profissionais.

No quinto capítulo, abordaremos o ciclo de vida profissional dos professores seguindo as teorias e estudos existentes tanto a nível internacional como nacional.

No sexto capítulo, descreveremos a nossa problemática, especificaremos os objetivos da investigação, as hipóteses em estudo que pretendemos operacionalizar na tese de doutoramento, com base numa apresentação pormenorizada dos instrumentos escolhidos.

Depois do enquadramento teórico passamos à apresentação e discussão dos resultados obtidos sendo que a apresentação se remete para o capítulo sete e a discussão se apresenta no capítulo seguinte. Aqui importa salientar que o item «ensinar» inserido no inquérito apresentado à amostra foi o que revelou o maior índice de satisfação dos docentes registando-se também uma dissociação entre as políticas educativas e os fatores que realmente significam motivação positiva. Salienta-se ainda entre os resultados, que nos guiaram à construção da conclusão da presente dissertação, que os docentes têm mais fatores de insatisfação do que de contentamento sendo estes motivos a remuneração e as condições de trabalho, a progressão na carreira e o prestígio social da profissão.

Esperamos que este trabalho de investigação, para além de constituir uma síntese dos estudos realizados na área da (in)satisfação docente, possa contribuir, de forma útil para o conhecimento científico neste domínio.

CAPÍTULO I - SATISFAÇÃO NA PROFISSÃO DOCENTE

A satisfação profissional tem vindo a ser observada, tanto do ponto de vista da Psicologia social como da Psicologia das organizações, com bastante atenção ao longo dos últimos anos uma vez que se apresenta como conceito diretamente relacionado com a experiência humana no trabalho. Também do ponto de vista do desempenho profissional dos professores a temática da satisfação/insatisfação é alvo de estudos e considerações desde a década de setenta do século passado, sendo vários os autores que enfatizam a importância de se conhecer melhor os professores e as suas necessidades bem como os sentimentos que manifestam relativamente a todos os aspetos referentes ao desenvolvimento da sua atividade laboral. A tomada de consciência destes aspetos pode vir a ser entendida como medida de construção de melhores e mais positivos critérios de atuação face a estes profissionais e que, conseqüentemente, resultarão na promoção da qualidade da educação no nosso país. Ao longo deste capítulo, analisaremos conceitos que inferem diretamente para a compreensão da satisfação na profissão docente como sendo o conceito de satisfação em si mesmo, e, no seu seio, também o conceito de satisfação profissional. Para além disso observaremos atentamente as abordagens teóricas que visam a interpretação da satisfação docente e analisamos a relação existente entre a satisfação com a vida e a satisfação docente. Por último, apresenta-se uma pequena sinopse da investigação que tem vindo a ser realizada em Portugal acerca da satisfação docente.

1. Conceito de Satisfação

1.1. A satisfação profissional

A satisfação profissional aparece associada a construções psicológicas tão diversas como as necessidades (Schaffer, 1953), os valores (Locke, 1969), as expectativas (Lawler, 1973) e as atitudes. Spector (1997) distingue, na satisfação profissional, uma divisão, por um lado, considerando ser uma apreciação global ou unitária da profissão, por outro, ser uma avaliação associada à apreciação dos vários fatores relativos à profissão. O conceito de satisfação profissional tem sido estudado, desde os anos 30 do século passado, em vários campos de investigação, sobretudo no âmbito da Psicologia Social e da Psicologia das Organizações.

Apesar deste facto ainda não existe consenso, nem no que concerne à concetualização e, sobretudo, quanto aos fatores que determinam a insatisfação. Na verdade, muitas vezes o conceito em si mesmo aparece relacionado com a motivação, em particular no que concerne às perspetivas teóricas que fundamentam o seu quadro concetual explicativo.

No contexto da Psicologia Social, o conceito de satisfação no trabalho é determinado por um conjunto de sentimentos positivos ou não, que o indivíduo manifesta em relação ao seu trabalho. Esses sentimentos são decorrentes das expetativas que o indivíduo criou para si mesmo em função do trabalho e da realidade encontrada, pelo que, neste contexto, as expetativas assumem bastante relevância (Cabral, Vala & Freire, 2000).

A satisfação no trabalho é uma questão pertinente, mas explicações simplistas da satisfação no trabalho afluem em todos os setores de atividade. A mais comum é a crença desacertada de que as compensações financeiras poderão criar níveis de motivação efetivos, que, por sua vez, se traduzirão em satisfação laboral. No entanto, e tal como pudemos observar por via da literatura estudada, existem muitas mais variáveis agregadas ao conceito de satisfação no trabalho, sendo que todas elas interagem entre si. Elas têm duas fontes, uma, de natureza intrínseca, como o crescimento e desenvolvimento pessoal e outra donde decorrem os fatores extrínsecos associados à segurança no ambiente de trabalho. Existem, por exemplo, diversos fatores que minam o empenhamento dos profissionais do ensino no que diz respeito às suas carreiras e também às próprias instituições onde as desenvolvem (Capelleras, 2005; Hagedorn, 2000). São exemplos desses fatores a cada vez maior massificação dos métodos, os controlos impostos pelos modelos de gestão e as debilidades financeiras (Hagedorn, 2000).

Alcobia (2001) considera que existem diversas definições para o conceito de satisfação profissional sendo que algumas destas a referenciam como um estado emocional, sentimentos ou respostas afetivas em relação ao trabalho. Já Gonçalves (2007), menciona que a satisfação profissional começou a revelar interesse de estudo por parte dos investigadores, após valorizar-se o fator humano, colocando em rutura o modelo taylorista. Desta forma, a satisfação profissional tem recebido muito destaque, porque, direta ou indiretamente, se identifica uma relação entre esta e a produtividade dos trabalhadores, bem como á sua realização pessoal.

Tal como já havíamos visto no nosso estudo de mestrado (Marques, 2007), de onde trouxemos os próximos parágrafos, Smith, Kendall e Hullin (1969) apontam a satisfação no trabalho como parte de orientações conceptuais; sentimentos ou respostas afetivas relativas a aspetos específicos da situação de trabalho. Na opinião de Crites (1969) este é um estado afetivo,

no sentido de gostar ou não, em termos gerais, de uma determinada situação relacionada com o seu trabalho. Segundo Locke (1976), a satisfação é vista como um estado emocional positivo que resulta da percepção subjetiva das experiências no trabalho por parte do empregado. Já mais recentemente, Davis e Newstrom (1992) assumem que a satisfação laboral é um conjunto de sentimentos e emoções favoráveis ou desfavoráveis, resultantes da forma como os empregados consideram as funções que lhe estão destinadas.

Para além desta definição, alguns autores interpretam a satisfação profissional como uma atitude generalizada em relação ao trabalho. Para Arnold, Robertson e Cooper (1991); Griffin e Bateman (1986); Peiró (1986); Salancik e Pfeffer (1977) a satisfação é uma atitude generalizada em relação ao trabalho atendendo a três componentes: cognitivo (pensamentos ou avaliação do objeto de acordo com o conhecimento), afetivo (sentimentos, emoções positivas ou negativas), comportamental (predisposições comportamentais de intenção em relação ao objeto).

Muitas das definições apresentadas fazem referência à satisfação como uma atitude global ou estado emocional/afetivo. Contudo outras definições, fazem referência à satisfação laboral como um conjunto de atitudes e sentimentos em relação ao referencial trabalho. Neste contexto, Peiró (1986) define a satisfação profissional como uma postura dos trabalhadores em relação a diversos aspetos concretos do trabalho, tais como, o ambiente, o trabalho em si, os colegas de profissão e outros objetos psicológicos do contexto de trabalho.

Por sua vez, Griffin e Bateman (1986), indicam que a satisfação laboral é uma construção global obtida através de facetas específicas de satisfação como são: o trabalho, o salário, a supervisão, os benefícios e as recompensas, as oportunidades de promoção e subida na carreira, as condições de trabalho, os colegas de trabalho e as práticas da própria organização. Cabral, Vala e Freire (2000) salientam o importante papel que a concretização das expectativas assume na satisfação no trabalho.

Já Gursel, Sunbul e Sari (2002) definem a satisfação profissional como um estado emocional positivo que tem origem, ou se fundamenta, na situação profissional que oferece ao sujeito tarefas que este aprecia e tem também características que são por ele valorizadas. Por sua vez, Cordeiro-Alves (1994), em referência à profissão docente, sublinha que a satisfação profissional é uma forma de estar positiva dos docentes perante a profissão para a qual concorrem determinados fatores contextuais e/ou pessoais que são depois visíveis através de atitudes que o próprio sujeito toma, como a dedicação que demonstra ter e a felicidade que

transmite. Autores como Frase e Sorenson (1992), Jesus, (1993, 1995), Kaufman, (1984), Sánchez e García (1997), Scott, Cox e Dinham (1999), Trigo-Santos (1996); Wu e Short (1996) sublinham também a importância de variáveis como a motivação, o bem-estar mental, o desenvolvimento, o envolvimento empenho e também, sublinham, fatores como o sucesso e a realização profissional.

Na sua abordagem à satisfação profissional Locke (1976 in Alcobia, 2001) traçou uma perspectiva que considera várias dimensões e que tem a particularidade de as explicar uma a uma. Assim, no âmbito desta interpretação, cuja validade apesar da distância de tempo em que foi apresentada continua a ser bastante relevante, a satisfação profissional engloba a satisfação com o trabalho, que inclui o interesse intrínseco do próprio trabalho mas também a variedade e a quantidade que o mesmo apresenta, as dificuldades que impõe e as possibilidades de êxito ou fracasso que decorrem das mesmas, para além das possibilidades de aprendizagem que representa. Numa outra dimensão, das nove que traçou, Locke (1976 in Alcobia, 2001), fala da satisfação com o salário, apresentando-a como a componente quantitativa da satisfação profissional e a que acrescenta também o adjetivo de equidade uma vez que a forma como os salários são distribuídos pelos funcionários tem também um peso a considerar nesta dimensão. Em terceiro lugar temos a perspectiva da satisfação com as promoções, onde se integram também os atos de formação a que o trabalhador pode aceder e outras oportunidades que possam vir a facilitar o acesso a promoções laborais. Para além disso há ainda a satisfação com o reconhecimento, onde entram os elogios (ou a falta deles) de que o trabalhador é alvo e a satisfação com os benefícios, como sejam as pensões os seguros de saúde e até mesmo os planos de férias. Outra dimensão da satisfação profissional apresentada por este autor é a da satisfação com as chefias, que considera os estilos de liderança e as suas capacidades administrativas, para além, claro, das características de relacionamento com o restante pessoal. A sétima dimensão corresponde à satisfação com os colegas de trabalho sendo nesta que se consideram aspetos tão importantes quanto as competências dos colegas, o apoio sentido por parte destes, a amizade que manifestam ter em relação ao outro e a capacidade de trabalharem em equipa. Nas duas últimas dimensões temos a satisfação com as condições de trabalho e a satisfação com a organização. A primeira corresponde aos horários de trabalho, ao tempo disponibilizado para o descanso e a aspetos ergonómicos do local de trabalho. Já a última remete para as políticas de benefícios e salários que a organização leva a cabo.

Harpaz (1986) expõe um estudo onde executa a uma revisão de eventuais definições e chega à conclusão que a satisfação laboral é composta pelos elementos afetivos, emocionais, cognitivos e comportamentais. A definição do autor introduz uma nova abordagem ao conceito que então passa a ser vista à lupa da multidimensionalidade, uma vez que pressupõe que a satisfação no trabalho é o resultado de diferentes condições sendo que cada uma das facetas envolvidas pode, e aqui reside uma das novidades do desenvolvimento das abordagens académicas ao tema, ser medida separadamente. Ou seja, de acordo com este autor os elementos afetivos, os elementos emocionais, os elementos cognitivos e os elementos comportamentais concorrem para a condição de satisfação laboral e podem ser analisados de forma separada, permitindo assim que todas as vertentes do problema possam ser devidamente analisadas. Daqui firma-se também a ideia de que a satisfação laboral tem duas componentes distintas sendo uma mais intrínseca, ou seja, pessoal (psíquica) e outra de caráter social.

A análise a efetuar não é sempre idêntica podendo advir de fontes diferentes e, geralmente, tem em cada indivíduo uma função diversa. Neste sentido Peiró (1986) distingue entre atitude ou disposição para atuar de um modo determinado em relação a variadíssimos aspetos do local de trabalho e da satisfação com o trabalho. Desta forma podemos sumarizar dizendo que, a satisfação laboral é, pois, um conjunto de valências psicossociais desenvolvidas pela pessoa para a sua situação de trabalho. Estas valências podem estar relacionadas com o trabalho em geral, ou com alguns aspetos específicos.

Dar uma expressão quantitativa à satisfação no trabalho não é fácil pois, como vimos atrás, ela depende de inúmeros fatores. Esta característica dita uma forte componente de subjetividade ao índice de satisfação global, donde resulta que dois trabalhadores possam apresentar um mesmo índice mas justificarem o mesmo em função de motivos diferentes para cada uma delas. Ou seja, se uma pessoa tem um determinado valor de satisfação no trabalho por estar satisfeita com os seus colegas, outro trabalhador, pode ter exatamente o mesmo índice e não gostar dos seus colegas estando, em alternativa, satisfeito com o seu salário.

As dimensões da satisfação profissional têm sido estudadas em diferentes vertentes, ora relacionadas com a satisfação em geral, ora mais dirigidas a aspetos concretos. Já existem estudos com uma amostra portuguesa (Lima, Vala & Monteiro, 1994), donde decorre uma primeira constatação que tem a ver com o facto já afirmado anteriormente de que a satisfação organizacional é extremamente complexa. No âmbito da produção da literatura a vertente investigativa tem estado virada para a produção de medidas que favoreçam a realização de

estudos comparativos e, simultaneamente, criem condições para que se possam traçar generalizações acerca do tema. Para já existem as seguintes medidas: o *Job Descriptive Index (JDI)*, desenvolvido por Smith, Kendall e Hulin (1969), e o *Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ)* de Weiss, Davis, England & Lofquist (1967).

De acordo com Gonçalves (2007), a satisfação profissional pode ser avaliada no âmbito no seu sentido global ou apenas em partes, em fatores ou dimensões do cargo ou da perspetiva do trabalhador. Por isso, nesta perspetiva ela assume um carácter dinâmico: “a satisfação profissional é formada durante um período de tempo, na medida em que os indivíduos vão obtendo informações sobre o ambiente de trabalho; (...) a satisfação no trabalho apresenta-se dinâmica, (...) pode deteriorar-se rapidamente” (Ramos, 2008: 3).

Depois de analisarmos as várias noções de satisfação, consideramos estar perante um conceito muito difícil de caracterizar do ponto de vista da sua concetualização. Um dos maiores entraves à realização desta tarefa prende-se com o facto de sobressaírem muitos conceitos secundários das várias abordagens teóricas que foram sendo traçadas ao longo dos anos e destes, por vezes, se confundirem com a motivação. É por isso que satisfação e motivação são, por vezes, utilizadas num mesmo contexto sem critérios de distinção, tal como explica Michel (1974) que defende que os assalariados motivados estariam necessariamente satisfeitos.

1.2. Noção de Satisfação Docente

Analisando os diferentes níveis de ensino, os primeiros estudos em Portugal sobre a satisfação profissional dos professores começaram a ser produzidos nos primeiros anos da década de 70 do século XX. Depois, na década seguinte, os estudos sobre a satisfação profissional voltaram as atenções para as relações identificáveis entre a satisfação profissional e a qualidade de vida e passaram a considerar abordagens também aos conceitos de saúde mental e meio familiar (Seco, 2000). Foi neste contexto de análise à satisfação docente que Watson et al. (1991) a definiram como “o grau de satisfação ou de bem-estar que os professores sentem em relação ao seu trabalho e às circunstâncias que os envolvem” (Seco, 2000: 69).

Para Estrela (1997), a noção de satisfação docente, corresponde a um sentimento e forma de estar perante a profissão, que é caracterizada pela dedicação, a defesa e até felicidade face à profissão docente. Alves (2010), refere que “quando esse sentimento e forma de estar não se verificam, podemos afirmar que estamos perante a insatisfação” (Alves, 2010: 66). Na

perspetiva da organização no trabalho, a satisfação poderá influenciar determinados comportamentos, tão diversificados como o empenho na organização, o envolvimento com o trabalho, ou o cumprimento responsável e diligente das tarefas incumbidas e que são responsáveis por fenómenos bastante sérios no que diz respeito à estabilidade e à capacidade de sobrevivência da organização (Alves, 2010).

Os diferentes autores citados realçam razões que se cruzam com a história de vida pessoal agregada a uma história de vida profissional, enfatizando a necessidade de se conhecer melhor os sentimentos dos professores, os seus anseios, as suas expectativas e necessidades, havendo a utilidade do conhecimento sobre o desenvolvimento saudável da personalidade para os estudos pedagógicos. A literatura aponta também a necessidade de se compreender como os sentimentos que se manifestam e como influenciam o quotidiano e, principalmente, a vida dos professores. A satisfação profissional tem uma componente afetiva e outra cognitiva mas é ainda resultado da junção da componente pessoal e social do indivíduo pelo que a complexidade do conceito reside nos critérios subjetivos da experiência, e não fica apartado do facto de alguém se mostrar satisfeito num momento e completamente insatisfeito num momento diferente (Ramos, 2004).

Pedro e Peixoto (2006) referem num estudo realizado sobre satisfação profissional e autoestima dos professores, que os sentimentos de insatisfação e mal-estar afetam também os alunos dos professores nesta situação, uma vez que “o desinvestimento e a falta de motivação dos professores contribuem diretamente para o desinteresse dos alunos na sala de aula e conseqüentemente, para a menor qualidade do processo de ensino-aprendizagem” (Pedro & Peixoto, 2006, p. 35). O estudo donde se retiraram estas conclusões era composto por uma amostra de setenta e nove professores do 2.º e 3.º ciclo a lecionar em cinco escolas da região do Vale do Tejo e foi com base nesta amostra que os investigadores concluíram que os professores têm baixos níveis de satisfação profissional, sendo que a mesma encontra justificação em fatores sociais e políticos. A partir do mesmo estudo foi ainda possível determinar a existência de diferenças salientes com relação às variáveis em estudo, tais como os anos ao serviço do ensino, e ainda o grupo disciplinar a que os docentes da amostra pertenciam. Por via das diferenças encontradas determinou-se que os professores que contam entre 7 e 15 anos de docência e os professores de Educação artística e Físico-motora são os que apresentam os níveis de satisfação profissional mais elevados. Numa outra conclusão registada, que também consideramos enumerar, destacam-se as correlações existentes entre a autoestima pessoal de cada profissional

e a sua própria satisfação profissional. A dimensão em estudo denominada de “alunos” foi a que revelou a maior variação com relação à autoestima (Pedro & Peixoto, 2006).

Como já referimos na introdução, os contributos que a literatura nos forneceu para a definição de satisfação docente, chamam-nos a atenção para o facto de que em vez de uma noção precisa, clara e objetiva destes conceitos encontramos uma definição bastante complexa.

O conceito de satisfação abrange duas componentes segundo Dunst e Trivette (1990), uma pessoal e outra mais social. Assim um segmento de estudos relaciona a satisfação com a hierarquia das necessidades de Maslow (teoria de satisfação que irá ser desenvolvida no capítulo a seguir), particularmente a necessidade de autoestima e de autorrealização. Outros fundam-se prevalentemente na teoria da motivação de Herzberg (1959), que insiste nas condições de trabalho, sem no entanto esquecer as motivações intrínsecas, como o reconhecimento e o respeito.

É realmente complexa a construção de uma delimitação do campo de estudo, tanto mais que para além de se fazer necessário encontrar resposta à questão: onde termina a satisfação docente e começa a insatisfação docente, importa aferir sobre outras pertinentes indagações que sejam capazes de fazer a distinção entre a satisfação e a motivação docente, a satisfação com a vida pessoal e a satisfação profissional, entre outros. Para qualquer uma destas abordagens não parece haver consenso de posições.

1.3. Relação entre satisfação com a vida e satisfação docente

Os trabalhos de investigação que abordam esta relação são escassos, porém alguns estudos fomentam a temática, como são exemplo as pesquisas de Near e Sorcinelli (1986) e Klass e Michael (1991) que sublinham a existência de uma relação positiva entre a satisfação profissional dos professores e a satisfação com a vida e destacam o facto do desenvolvimento pessoal ter um papel crucial também ao nível do crescimento profissional. Por via destas asserções os investigadores referenciados sublinham a necessidades de estreitamento dos laços entre estas duas valências da vida dos professores: a vida profissional e a vida pessoal em todas as suas envolvências, mesmo na emocionalidade. Seco (2000) considera que “é possível registar algumas investigações que dão conta de uma associação positiva entre a satisfação profissional e a satisfação com a vida, também no grupo dos professores” (Seco, 2000: 193). A mesma autora refere: “Embora se tenha consciência da sua complexidade, a importância da

relação entre professor, enquanto profissional, e a sua família está, contudo, ainda pouco esclarecida” (Seco, 2000: 193). Também Bastos (1995) sublinha que a satisfação profissional dos professores aparece associada a fatores psicológicos como a satisfação com a vida, a autoestima e as crenças de autoeficácia.

Estudos realizados no início da década de oitenta revelaram resultados muito díspares quanto ao nível de satisfação docente, havendo estudos em que cerca de 75% dos professores afirmaram a sua satisfação na profissão (Bebtzen & Heckman, 1980 in Cordeiro-Alves, 1991: 14), ao contrário de outros, efetuados na mesma década, que apontaram resultados opostos como o que foi elaborado por Gorton (1982) onde se apresenta uma média de 40% de inquiridos que se mostraram arrependidos de terem escolhido serem professores e cerca de 10% afirmou mesmo estar a considerar abandonar o exercício da profissão. Ainda mais preocupantes foram os resultados obtidos por Amiel, Misrahi, Labarte e Heraud-Bonnaure (1986) que entre, 1984 e 1986, realizaram uma pesquisa que observou que a percentagem de estados depressivos e psicóticos era muito maior nos professores do que em outros profissionais de condição sociocultural equivalente que frequentavam o mesmo centro de saúde mental em Paris.

Chaplain (1995) verificou que apenas 37% da amostra de um estudo por si realizado, respondeu afirmativamente quanto à satisfação perante a profissão. Jesus (1996), suportado em Travers e Cooper (1996) e comparando os professores com a população em geral, verificou que os professores apresentam, de forma significativa, uma menor satisfação profissional. Pinto, Lima e Silva (2003), por sua vez, estipularam que, dentre os professores europeus, os portugueses são aqueles que apresentam o maior índice de insatisfação profissional.

Estudos posteriores têm vindo a confirmar a persistência de tais sentimentos de desconforto e mal-estar profissional nos professores portugueses (Jesus, 1998; 2005; Seco, 2000, Pedro & Peixoto, 2006). Ruivo *et al.* (2008) no seu estudo sobre satisfação profissional chegou à conclusão que 43,6% dos inquiridos não escolheria ser professor. A situação da satisfação profissional no caso português tem vindo a demonstrar, através dos números, mudanças consideráveis que nos remetem a ruturas e a profundas mutações na sociedade e na missão e objetivos da escola pública. Pedro (2011) considera que os resultados revelam-se preocupantes, mas a importância dos mesmos aumenta consideravelmente quando se tem em consideração a associação que os índices de satisfação profissional demonstram face a variáveis de efeitos mediadores tão importantes para o desempenho profissional, como o bem-estar físico e psicológico, a motivação, o desenvolvimento profissional, o *empowerment* e o

profissionalismo (Jesus *et al.*, 2002; Sánchez & García, 1997; Scott, Cox & Dinham, 1999; Sharma & Jyoti, 2006; Wu & Short, 1996).

A política de ‘mais produção em menos tempo’, implicou uma intensificação de trabalho, o que levou a que os professores se vissem escravizados pela própria economia de mercado e, tal como havia sido apontado por Bourdieu (1998), estes profissionais sucumbiram às regras da ‘*flexploração*’, não só aceitando trabalhar neste regime para um patrão invisível mas também desenvolvendo uma espécie de cumplicidade com os seus pares, cumplicidade essa que configura normalidade a um sistema de servidão coletiva (La Boétie, 1986). Sendo assim, a profissão configurou-se como sendo um elemento desestabilizador da saúde dos profissionais e também o elemento que perturba e dificulta a perceção dos limites entre a vida profissional e a vida pessoal (Bianchetti & Machado, 2006).

O *stress* profissional pode influenciar a vida familiar de forma altamente negativa. Quando os indivíduos trabalham com um peso muito grande de *stress*, não conseguem manter uma relação afetiva harmoniosa com os elementos da família e por vezes, as pessoas são acusadas de valorizar mais os cargos coletivos e profissionais do que a sua vida íntima. No entanto este comportamento que conduz ao isolamento face à família e muitas vezes ao aparecimento de comportamentos agressivos, bem como a dificuldades emocionais e ao desgaste físico podem ter resultados sobre a volubilidade e a deterioração da dinâmica familiar (Ramos, 2004). As consequências do *stress*, na vida social do indivíduo, revelam-se na propensão para o isolamento social e ausência de prazer quando em momentos de partilha de grupo e de família e, principalmente, de afinidade. Se no passado o professor do ensino primário e o padre da aldeia eram os disseminadores da cultura local, assim também reconhecidos pelos habitantes, atualmente esta situação é claramente diferente, também para os professores do secundário que perderam o estatuto elitista urbano que lhe era conferido, pois a imagem social dos professores está em declínio, havendo uma perda de prestígio (Neves, 2004). Se outrora a família era uma instância de socialização, de valores e de regras, deixou muitas vezes de passar para os filhos a ideia de organização e de valores elementares, transferindo para o professor essa difícil tarefa. Por outro lado, o aumento das diversas missões sociais da escola tem contribuído para uma missão impossível da parte dos professores. Os problemas sociais estão dentro da escola, o que permite o questionamento da conceção tradicional do papel desempenhado antigamente pelos professores (Anjos, 2007).

Carvalho (1997) alerta para as difíceis, e por vezes impossíveis, demandas feitas aos professores:

“que sejam pai, mãe e família, que ensinem e eduquem, que garantam a segurança física e psicológica, que sejam agentes facilitadores de emprego. Não bastando, ainda se lhe exige que seja um bom professor de vários Ciclos de ensino. Resumindo, o professor tem de ser um modelo modelar: perfeito e eficiente na sua polivalência. É aterrador.”

(Carvalho, 1997: 57)

Em Portugal, a mobilidade geográfica dos professores, relativamente ao seu local de trabalho, é bastante significativa. Esta mobilidade incide nos professores mais novos, com menos tempo de serviço, como relatam Braga da Cruz *et al.* (1988), no seu relatório. Constataram os mesmos autores que “apesar de mudar de escola não ser, necessariamente, o mesmo que mudar de localidade ou de região, o desejo atual parece ser o da estabilização” (Braga da Cruz *et al.* 1988: 1220). Num estudo levado a cabo com professores australianos, Watson *et al.* (1991), conferiram que os professores que viajam mais que uma hora por dia, para trabalharem, revelaram-se menos satisfeitos, e esta opinião é também partilhada por Seco (2000) que afirma que esta é uma “tendência que parece apontar para a importância da proximidade do domicílio, relativamente à escola, como condição de satisfação” (Seco, 2000: 193)

Num artigo publicado pelo jornal semanal *Público* (Ribeiro, 20 Novembro de 2011), a docente Rita Vilas expõe:

“Agora estou em Palmela, a quase 300 quilómetros de casa, não sei por quanto tempo. Soube no dia 24 de Outubro — acedi à plataforma do Ministério da Educação, como faço todas as segundas-feiras e disse: “Oh, filho, a mãe ficou colocada.” Ele perguntou: “Longe?” E choramos os dois.”

(Ribeiro, 2011: 35)

No mesmo artigo, o docente Cláudio Vieira afirma: “Quando comecei a dar aulas (...) assumi que a década seguinte seria de sacrifício. Concorri para (...) longe de casa, aceitei horários provisórios (...) afastei-me da família e dos amigos e (...) gastei mais em rendas, viagens e alimentação do que o que ganhava.” (Ribeiro, 2011: 35)

A distância geográfica entre a escola e a casa familiar continua a ser uma problemática sem um fim à vista. Em Setembro de 2011, as vozes dos cerca de 30 000 professores contratados

referiam cada vez mais a sensação de impotência por terem sido empurrados para fora do sistema, uma vez que foram realizadas adequações curriculares e se procedeu ao aumento de alunos por turma (26 alunos no 1.º ciclo). Estes professores têm cerca de oito a quinze anos de experiência no ensino.

Os professores que ficam colocados numa escola distante da sua residência têm valores de insatisfação mais elevados, uma vez que ficam privados de estar diretamente com os seus familiares e amigos. Na opinião de Seixas (1997), “a intersecção dos tempos e espaços familiares e profissionais parece ser, então, um dos grandes problemas dos professores” (Seixas, 1997: 140). O sistema de colocações obriga à deslocação do professor de escola para escola, de localidade para localidade, o que dificulta a sua inserção no meio profissional e a estabilidade da sua vida familiar e social. A situação de avaliação em que o professor estagiário é colocado também é um dos principais fatores do seu mal-estar, como refere Hart (1990).

Num estudo, Barros, Neto e Barros (1992) verificaram que os professores que mais gostaram da sua profissão se manifestaram significativamente mais satisfeitos com a sua vida. Já Gonçalves (1990) determinou, após a sua investigação, que os professores do 1.º Ciclo demonstraram ter satisfação com a vida mais ou menos positiva em função da sua satisfação profissional, também ela, mais ou menos positiva.

Relativamente à gestão das escolas do 1º ciclo, em Portugal, a primeira década do século XXI trouxe mudanças significativas, com a formação efetiva de agrupamentos horizontais e verticais em todo o território nacional, com a implementação de órgãos próprios de administração e gestão das escolas e com a extinção definitiva das delegações escolares. Os requisitos necessários são fixados pelo Decreto Regulamentar nº 12/2000 (29 de Agosto), que reforça a necessidade de obtenção de parecer favorável do município, sendo que o agrupamento de escolas será constituído por iniciativa da comunidade educativa. Em conformidade com o referido decreto esta constituição será realizada pelos órgãos administração e gestão dos estabelecimentos que demonstrem interesse, da autarquia e do diretor regional de educação da respetiva área. A Lei nº 92/2001 (20 de Agosto) admite o Programa de Requalificação Pedagógica do 1º ciclo com o objetivo de: a) valorizar estas escolas; b) atribuir aos professores novos meios de trabalho e de ação pedagógica; c) complementar a ação das autarquias locais.

O Despacho nº 13313/2003 (8 de Julho) reordena a rede educativa, impondo a concretização do processo de agrupamento de escolas e privilegiando a organização escolar por agrupamentos verticais. No início do ano letivo 2004/2005, o processo de constituição de

agrupamentos de escolas estava concluído, apesar dos procedimentos implementados nem sempre terem sido pacíficos (Marques, 2007). Procurou-se reduzir a solidão profissional a que estes profissionais do ensino estiveram votados durante décadas, incorporando-os numa relação pedagógica mais próxima, mas nem por isso mais fácil, dada a distância física a que muitas escolas do 1º ciclo se situam das sedes de agrupamento. Para além deste inconveniente importa salientar ainda que a dinâmica dos agrupamentos veio impor aos mesmos, e consequentemente às escolas neles inseridas, uma liderança dispersa e ambígua que ocorre num dado contexto organizacional de democracia e colegialidade docente. Estas contingências podem inferir no contexto da satisfação profissional do docente uma vez que a questão da coesão e da qualidade da escola, no caso das escolas do 1.º ciclo, estão agora dependentes de um líder externo à mesma, sendo que a liderança organizacional perde características de efetividade, afetividade e reconhecimento, tornando-se muito mais difícil a produção de estratégias concertadas de atuação e o estímulo ao comprometimento individual e coletivo na execução dos projetos de trabalho (Nóvoa, 1995), ou seja, que promovem, de forma indireta, o afastamento do docente das tomadas de decisão podendo incorrer para a sua desmotivação e não satisfação com os resultados obtidos. Todos estes fatores são tanto maiores quanto maiores forem os agrupamentos e por isso julgamos que nos «mega agrupamentos» os motivos concorrentes para a insatisfação dos professores poderão ser ainda mais elevados.

O Despacho nº 16795/2005 (3 de Agosto) consolida a dinâmica de agrupamentos e implementa as atividades de enriquecimento curricular no 1º CEB, determinando o regime de funcionamento dos estabelecimentos do 1º CEB. As atividades de enriquecimento curricular têm estado à mercê de limitações graves, de acordo com as idiosincrasias dos municípios onde os agrupamentos estão inseridos. Se existem projetos a funcionar na sua plenitude e com amplo sucesso, noutras regiões do país são um exemplo claro de um estado periclitante em termos pedagógicos, por falta de recursos humanos e materiais.

Através do Decreto-Lei nº 75/2008 (22 de Abril), o regime de autonomia dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, é reformulado e, como este, também o regime de administração e de gestão dos mesmos estabelecimentos. No mesmo documento legal são fixados os seguintes objetivos: o “reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino”; o “favorecimento da constituição de lideranças fortes” e o “reforço da autonomia das escolas”. O primeiro dos objetivos citado deverá envolver a participação de um do conselho geral, por se

tratar de um órgão colegial de direção. Já no que concerne ao segundo objetivo depreende-se a necessidade da criação de um cargo de diretor e, por último, no que toca ao reforço da autonomia das escolas o objetivo prevê que seja desenvolvido um sistema autoavaliação e de avaliação externa.

O primeiro objetivo apresentou-se como uma abertura positiva à participação ativa da comunidade, reforçando a ideia de Vilar (1993) de que é necessário que a escola escancare os seus portões de par em par com vista a promover a sua abertura ao meio envolvente: “um elemento mais do sistema imediato (a realidade sociocultural, económica, política, etc.) que a envolve” (Vilar, 1993: 80). Mas, o segundo objetivo vem claramente reforçar o poder da figura do diretor, diminuindo, em oposição, a possibilidade da participação ativa que outrora os docentes poderiam ter através das várias estruturas da escola. Para além disso a nova posição do diretor, que passa a ser entendido como “primeiro responsável” e “um rosto” (Decreto-Lei nº75/2008) dos resultados expressos pelas instituições escolares pode ter uma ligação direta com a satisfação no trabalho dos docentes uma vez que estes passam a ser diretamente pressionados pelas chefias com vista à obtenção dos melhores resultados, dado que, em última análise, são os resultados obtidos pelos alunos que determinam a autonomia escolar. Os “terrores da performatividade” (Goleman, 2002) não são só um problema da direção mas também afetam o corpo docente, imprimindo a estes profissionais mais trabalho burocrático e responsabilização, o que, claramente, pode inferir com a qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula e afetar a motivação e a satisfação do professores.

Na verdade, e segundo Castilho (2014), a econometria dos resultados que se passou a impor às escolas por via do Decreto-Lei nº 75/2008 veio ocupar o tempo dos docentes e gastar-lhes as energias, impondo regras e autoridades que impedem a livre condução do pensamento e a capacidade de criticar, resultando então numa escola “cada vez menos democrática, cada vez menos colaborativa, cada vez mais competitiva, no que a competição tem de pernicioso, cada vez mais controlada e menos autónoma” (Castilho, 2014: 34). Como é lógico, todas estas mudanças podem dar origem a sentimentos de insatisfação com o trabalho por parte dos docentes, pois apesar de vários autores defenderem que a liderança deve ser partilhada (Harris 2002; Yukl, (1994) a palavra de vinculação caberá sempre, em última análise, ao Diretor.

A reforma do Estado Providência e a alteração do papel do Estado na economia e na sociedade têm desencadeado várias reorganizações ao nível da prestação dos serviços públicos. Têm vindo a decorrer também, avultadas transformações organizacionais no setor público

administrativo e empresarial, que decorrem do paradigma da nova gestão pública que têm ocorrido não só em Portugal como na Europa (Pereira, 2009).

Pereira (2009) comenta sobre estas alterações no setor público e embora defenda a necessidade de transição com vista à promoção da cultura organizacional no seio das empresas e instituições públicas lembra a importância da salvaguarda dos valores intrínsecos que justificam a necessidade da participação do Estado e colocam as suas organizações num patamar diferencial em relação às organizações que visam o lucro em última instância. De acordo com este autor esses “valores intrínsecos” (Pereira, 2009:11) não podem ser completamente reestruturados porque as organizações públicas têm uma organização diferente das organizações particulares: têm valores históricos e têm, principalmente, um cunho equitativo e solidário que o privado não conhece.

Em suma, os valores da equidade, imparcialidade e justiça continuam a ser inerentes à função pública, não se podendo esquecer os processos históricos e de luta social que permitiram alcançar esses mesmos direitos para o cidadão.

A liderança das escolas deve responder a uma missão de educação, de qualidade e igualdade, que tenha por principal objetivo, tal como estabeleceu Silva (2010), conceder a todos os cidadãos a oportunidade de obterem competências e conhecimentos, através dos quais lhes seja possível contribuir para o desenvolvimento da economia e da vida social e cultural do país (Silva, 2010). Com vista à obtenção deste objetivo foi criado um órgão de direção que conta com a representação dos professores e de pessoal não docente, entre os quais se encontram os representantes dos pais e dos encarregados de educação e até mesmo os representantes dos alunos, quando se trate de ensino secundário e de ensino para adultos. Ao mesmo órgão são ainda chamadas as câmaras municipais e outras entidades representativas da comunidade local, como sendo instituições e empresas. Denominado de Conselho Geral este órgão tem uma direção a quem compete a aprovação das regras de funcionamento da escola, que também constam do regulamento interno. Para além disso, a Direção tem ainda a responsabilidade de tomar decisões estratégicas e de planeamento, que venham a dar origem ao Projeto Educativo e ao Plano de Atividades, tendo ainda que proceder ao acompanhamento da concretização de ambos os documentos elaborando, a cada ano, o Relatório Anual de Atividades. Dentre o leque de funções designadas para a direção consta ainda a realização de eleições com vista à escolha do diretor que, por sua vez, responde e presta contas ao Conselho Geral. À parte esta supervisão

o diretor tem pelos poderes tanto no que concerne à gestão administrativa, como financeira e pedagógica, incluindo a presidência do próprio Conselho Pedagógico.

Os princípios definidos pelo Decreto-Lei 735-A/74, (aperfeiçoados pelo DL 769-A/76), conferiam aos docentes e não docentes e aos alunos os meios necessários para assegurarem a gestão corrente das escolas; o Ministério da Educação detinha todos os restantes poderes de direção centrada no estabelecimento dos normativos de gestão pedagógica, administrativa e financeira. O modelo atual proclamado no DL 75/2008, afasta-se dos anteriores, embora com algumas semelhanças. Silva (2010) refere: “A chamada «gestão democrática» (...) nunca foi institucionalizada de forma a permitir uma rotura com o paradigma de centralização política e administrativa do Sistema Educativo, nem a conferir maior autonomia às escolas e maior poder de intervenção às comunidades” (Silva, 2010: 7).

A figura do diretor nas escolas portuguesas tem revelado, através dos últimos estudos sobre satisfação profissional, uma ausência de poder democrático partilhado (Ruivo *et al.*, 2008).

A visão é outro elemento fundamental da liderança. Beare, Caldwell e Millikan (1994) reportam-se aos líderes extraordinários como aqueles que possuem “uma visão das suas escolas, uma imagem mental de um futuro desejável que partilham com toda a comunidade escolar” (Beare, Caldwell & Millikan, 1994: 99). Os autores enumeram quatro aspetos essenciais: os líderes excecionais são aqueles que conseguem visionar o futuro da escola, que sabem comunicar essa visão e partilhar a mesma de maneira a que todos assumam com ele o compromisso que se quer alcançar. Assim, o líder deve também ter uma extraordinária capacidade de comunicação, dando atenção aos valores e aos princípios que caracterizam essa visão de futuro (Silva, 2010).

Os professores perderam a maioria interna nos conselhos gerais, tendo havido um aumento da participação das autarquias, das famílias, e da comunidade no geral, abrindo um novo capítulo na gestão escolar. Silva (2010) refere:

“O reforço de lideranças unipessoais no topo da gestão de cada estabelecimento de ensino (...) pode vir a ser uma alternativa positiva a um certo comunitarismo corporativo de há muito instalado entre os docentes (...). Mas esta nova forma de encarar o primeiro representante de cada estabelecimento de ensino pode gerar consequências perversas (...) e em vez de estimularem o trabalho colaborativo e o empenho dos docentes façam com que estiolem as iniciativas mais arrojadas e os profissionais mais competentes.”

Silva (2010: 8)

A verdadeira autonomia do sistema de educação só será alcançada um dia com a mudança de paradigma assente numa limitação radical das competências do Ministério da Educação, dando-se, em contrapartida, mais protagonismo ao Poder local, na figura das autarquias, que passariam a ter um papel ativo e crucial em questões que atualmente são da tutela do ministério, como o planeamento, a inspeção e, mesmo, a avaliação do sistema. A investigação da Comissão Europeia, *Improving the Quality of Teacher Education, European Commission Staff Working document, (3 de Agosto 2007)*, e *Schools for the 21st Century, European Commission Staff Working document, (11 de Julho 2007)*, tem contribuído para estudar e analisar os novos contextos em que os professores são colocados contribuindo também para a adoção de novas formas de mensuração e apreciação do trabalho do professor e para a melhoria da eficiência dos sistemas educativos (Pereira, 2009).

A revisão do Estatuto da Carreira Docente (ECD), formalizada na Lei n.º 80/2013, teve lugar entre Setembro e Novembro de 2006, à imagem do SIADAP (novo Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho para a Administração Pública criado por José Sócrates, criado com base nos princípios do SIADAP do governo de Durão Barroso) aplicado aos restantes funcionários públicos deu origem à criação de um novo sistema de avaliação individual dos professores (Pereira, 2009). O novo Estatuto da Carreira Docente (ECD) foi publicado em Diário da República a 19 de Janeiro de 2007. A revisão do ECD foi assente em três princípios fundamentais: a estruturação da carreira docente nas categorias de professor e professor titular; a avaliação de desempenho como componente fundamental para a progressão na carreira e a maior exigência no acesso à profissão.

A necessidade de uma profunda alteração do ECD surge como um imperativo político que se cumpre através do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, que modifica o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, e alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 17 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro, e 224/2006, de 13 de Novembro. A mesma necessidade decorre do regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro e alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 207/96, de 2 de Novembro, e 155/99, de 10 de Maio. Pereira (2009) sublinha que: “O novo modelo de avaliação de desempenho dos professores situa-se no quadro do paradigma da nova gestão pública, da reforma das relações laborais na administração pública e das novas agendas políticas para o

sector da educação” (Pereira, 2009: 5). Já a OCDE sustenta que os sistemas de avaliação de desempenho individual e as consentâneas transformações no processo de nomeações e de progressão na carreira inteiram a disposição das reformas nos sistemas educativos internacionais (Gonnie, Jorge, Peter, Roseveare, & Paulo, 2005). Contudo, Clarke e Newman (1997, in Pereira, 2009), alegam que o profissionalismo docente é afrontado pelas reformas a que vai sendo sujeito na medida em que estas se constituem como que um elemento entorpecedor da compreensão da prática docente e também um inibidor de autonomia.

Fernandes e Caetano (2007), definem a avaliação de desempenho como “um sistema formal e sistemático que permite apreciar o trabalho desenvolvido pelos colaboradores de uma organização” (p. 360). Consideram ainda que este tipo de mecanismo integra três elementos fundamentais: objetivos, instrumentos e procedimentos. Utopicamente, os novos modelos de avaliação trocam a antiga estratégia salarial caracterizada pelas escalas inflexíveis e dependentes da categoria de escalões, por um sistema que recompensa e atribui prémios em função do desempenho do trabalhador, que neste momento estão congelados por tempo indefinido devido à crise económica.

Na maioria dos países, os docentes são avaliados por pessoas exteriores à escola, e o desempenho das escolas e dos professores estão cada vez mais associados aos resultados obtidos pelos alunos em exames nacionais (Pereira, 2009). A OCDE, em 2005, analisou que um grande número de países não aplicava formas de recompensa do trabalho dos professores, que, regra geral, não estavam habituados a ver o seu trabalho avaliado através da aplicação de modelos de avaliação de desempenho (Gonnie, et al, 2005).

Após a publicação dos documentos legislativos já referidos foi visível o desagrado e a rebelião dos professores, conduzindo a consequências no desenvolvimento profissional e na carreira docente (Herdeiro & Silva, 2009). As estratégias que têm vindo a ser colocadas em práticas a cada legislatura, “saltando de reformas em reformas à procura de soluções (...) movidos pela eventual convicção de que é possível resolver por decreto lei os problemas com que o sistema educativo se confronta” (Teixeira, 2001: 194), não têm sucesso, porque as escolas precisam de soluções que estão para além das estratégias firmadas na Lei e, mesmo, apartadas da capacidade que cada professor, de forma individual, tem de se adaptar à mudança. Na verdade, elas carecem de um corpo docente motivado e envolvido num sistema reflexivo e colaborativo (Herdeiro & Silva, 2009). Após um longo período de conflito, este modelo foi implementado no ano letivo de 2008/2009. O argumento apresentado pelo Ministério da

Educação, de que estas reformas são essenciais para melhorar a qualidade do Ensino e o estatuto do professor bem como a motivação destes profissionais, a execução do modelo assenta claramente em critérios financeiros, situação semelhante ao que acontece com o SIADAP. O plano de seleção dos professores para a evolução nos escalões, através dos critérios e das quotas permite que alguns salários sejam mais altos, mas diminui o número de indivíduos com direito a estes salários. De facto os professores que passam a reunir os critérios que dão direito aos aumentos são em muito menor número (Pereira, 2009).

Apesar de haver autores que consideram existirem vantagens neste modelo de avaliação ao nível da melhoria da gestão das instituições de ensino (Hoerr, 1998; Kelley, 1999), tais como a melhoria da motivação dos professores (Odden & Kelley, 2002), melhoria da colegialidade entre professores (Firestone & Pennell, 1993), por outro lado, as críticas a estes novos sistemas de avaliação apontam para a dificuldade em fazer avaliações justas e objetivas, de a administração escolar se tornar mais hierárquica, os sistemas de motivação nem sempre estimularem os professores, os mecanismos de cooperação entre docentes passarem a funcionar de forma iníqua e os mecanismos de financiamento se virem a revelar insuficientes (Chamberlin, Wragg, Haynes & Wragg, 2002; Hoerr, 1998; Holt, 2001), para além da abordagem se tornar desadequada quando aplicada a este setor do ensino (Holt, 2001; Pereira, 2009). Marsden e Belfield (2003) são defensores da ideia de que os professores avaliados não têm dúvidas quanto às regras aplicadas na sua avaliação e, também, devem sentir, por parte de quem os avalia uma total objetividade no cumprimento dessas regras. Apenas desta forma os professores conseguem de alguma forma compreender e reconhecer os novos modelos sem oposição e resistência.

1.4. Sinopse de investigação sobre a satisfação docente realizadas no contexto português

Neste tópico iremos exhibir uma breve sinopse de algumas investigações sobre a satisfação docente realizadas no contexto português, destacando os autores, os objetivos, os instrumentos utilizados e as características da amostra, contribuindo desta forma para delinear o estado da arte sobre a problemática do estudo (Quadro 1.1).

Quadro: 1.1 - Síntese de investigação sobre a satisfação docente no contexto português

Autores	Amostra	Instrumentos	Objetivos	Conclusões
Braga da Cruz <i>et al.</i> (1988)	1500 indivíduos da opinião pública; 1500 Professores de todo o país.	Sondagem; Questionário; Entrevistas.	1) Descrever os níveis de satisfação, descontentamento e desgaste dos professores do ensino secundário. 2) Determinar os fatores relacionados com a satisfação e o descontentamento dos professores. 3) Avaliar a aplicabilidade e utilidade da teoria da motivação profissional de Herzberg no contexto português. 4) Examinar certas crenças dos professores em relação à sua própria experiência de ensino.	O estudo concluiu que, apesar de muitos fatores que contribuem para a insatisfação docente, a profissão é a mais importante. Em suma, parecem ser os fatores intrínsecos à natureza do trabalho que maior influência parecem exercer na profissão docente.
Florbela Trigo-Santos (1996)	675 professores do ensino público secundário da Direção Regional de Educação de Lisboa	Questionário de dados pessoais; conjunto de escalas de atitudes; questionário de respostas abertas; questionário sobre características da escola.	1) Investigar as perceções relativas aos fatores profissionais intrínsecos e contextuais dos professores do ensino secundário. 2) Descrever a satisfação e o descontentamento dos professores; o estado de desgaste profissional dos docentes e as perceções respeitantes à própria experiência.	Este estudo verificou que os professores apresentaram-se ligeiramente satisfeitos e ao mesmo tempo descontentes com a profissão. Os resultados apontam para um desgaste profissional, nomeadamente cansaço emocional. Os fatores que contribuíram para a satisfação dos professores foram a responsabilidade, a realização, as relações interpessoais e o trabalho em si, enquanto que os fatores para o descontentamento foram o salário, a política educativa, o estatuto social e as condições de trabalho, fatores que os professores sentem que não conseguem controlar. A autora concluiu que os resultados que obteve vão de encontro à pretensão de Herzberg, uma vez que o significado das atitudes profissionais deve-se à profissão em si e não às características individuais ou sociais do trabalhador.
Francisco Cordeiro-Alves (1997)	129 professores do 3.º ciclo do ensino básico do distrito de Bragança	Questionário de opinião	Estabelecer um quadro interpretativo das opiniões dos professores acerca da satisfação/insatisfação docente	Neste estudo é verificado que os professores percecionam positiva e negativamente a sua satisfação profissional. A satisfação é devida a motivos intrínsecos, como o gosto de ser professor e a realização pessoal, enquanto que a insatisfação é percecionada por motivos extrínsecos como a comparação com outras profissões, afirmação social e recompensas salariais. Também foi verificado que nesta amostra o fator relacional constitui um fator de satisfação dos professores, uma vez que obtêm satisfação a partir das

				relações interpessoais que estabelecem com os seus alunos, as relações bem sucedidas que estabelecem com os seus colegas de profissão e as suas chefias.
Graça Seco (2000)	752 professores do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e do ensino Secundário do centro de área educativa do Oeste.	TJSQ- Teacher Job Satisfaction Questionnaire	1) Avaliar a eficácia preditiva de alguns construtos psicológicos na satisfação profissional dos professores. 2) Avaliar o poder preditivo de variáveis pessoais e profissionais na satisfação com o trabalho docente. 3) Avaliar o contributo relativo dos fatores intrínsecos na satisfação profissional dos professores portugueses.	A autora concluiu que são, sobretudo, os aspetos intrínsecos ao trabalho que maior influência parecem exercer, no bem-estar docente. Os professores que apresentem uma maior competência percebida do controlo das situações são capazes de retirar maior satisfação, assumindo, uma responsabilidade e autonomia crescentes no seu trabalho; o bem-estar no trabalho parece ser maior quando os docentes o consideram intrinsecamente interessante, sentindo-se competentes para lidar com tarefas que exijam autonomia e criatividade e que impliquem interações de cooperação com colegas de profissão. Os dados obtidos parecem apontar para a possibilidade da satisfação/insatisfação dos professores se dever tanto a fatores intrínsecos como extrínsecos ao trabalho, e não em função do modelo de Herzberg, ou da rigidez da pirâmide de Maslow. Não basta, portanto, desenvolver estratégias ao nível da dimensão intrínseca da docência; os incentivos extrínsecos parecem contribuir, também, para a satisfação, motivação e bem-estar do professor no seu trabalho.
Manuela Teixeira (2001)	948 professores do Ensino Básico e Secundário de todos os distritos do país.	Inquérito por Questionário	1) Compreender como se sentem os professores face à profissão. 2) Indagar se os professores, num quadro hipotético de total liberdade, escolheriam permanecer ou mudar de profissão. 3) Avaliar os principais motivos de satisfação e insatisfação e os níveis de satisfação experimentados relativamente às relações que se estabeleciam na escola e às condições de trabalho que aí usufruíam. 4) Saber como é que os professores escolheriam a profissão.	A autora concluiu que são os professores do secundário, que tiveram maior percentagem afirmativa quando questionados se mudariam de profissão. No que diz respeito à satisfação profissional a maior parte dos professores apontou motivos de satisfação de ordem interna ao professor a autorrealização e os de ordem externa as relações interpessoais com os alunos. Relativamente à insatisfação, os professores manifestaram-na, maioritariamente, em relação às condições de trabalho, seguindo-se, a relação com os colegas e chefias.
Neuza Pedro (2011)	114 professores do distrito de Lisboa	Web-survey: Questionário de Satisfação no Trabalho para Professores	1) Analisar os níveis de autoeficácia e de satisfação profissional evidenciados pelos professores, bem como a relação entre estes.	Os resultados encontrados no questionário de satisfação profissional permitem concluir que os professores apresentam valores médios indicativos

			<p>2) Explorar a variação ou estabilidade do sentido de autoeficácia dos professores considerando os vários domínios de atuação que constituem a prática docente, na medida em que se pretende respeitar a multidimensionalidade do conceito.</p> <p>3) Identificar os fatores da profissão docente que aparecem como responsáveis pelos sentimentos de satisfação e insatisfação profissional vivenciados pelos professores, considerando neste âmbito os postulados da teoria dos dois-fatores de Herzberg.</p>	<p>de níveis de satisfação profissional reduzidos.</p> <p>Analisando a satisfação geral com a profissão verifica-se que os professores se apresentam pouco satisfeitos no exercício da sua profissão.</p> <p>O presente estudo permitiu igualmente revelar que subjacente a tais sentimentos de insatisfação profissional apresentavam-se, sobretudo, fatores de âmbito sociopolítico. Por outro lado, a satisfação profissional dos professores foi sobretudo justificada por fatores de natureza psicopedagógica, sendo nas dimensões “Relações interpessoais/institucionais” e “Alunos” que se encontraram os valores médios de satisfação profissional mais elevados. Outro aspeto importante a realçar liga-se ao facto de a fonte primária de insatisfação profissional dos professores se ter apresentado associada, não um aspeto referente à carreira profissional ou ao sistema educativo, mas antes a um problema ou condição de âmbito social: a desvalorização social da profissão docente. Parece que é perceptível para os professores que socialmente o seu trabalho tende a ser desvalorizado e pouco reconhecido. Essa desvalorização social, designada na literatura por declínio do prestígio docente ou erosão da imagem docente</p>
--	--	--	---	---

Fontes: (Dias, 2003; Pedro, 2011)

De acordo com o que se pode observar a partir da análise ao quadro sinopse atrás apresentado o estudo em torno da satisfação dos professores no nosso país não é recente, facto que é demonstrativo não só da importância do tema mas, e principalmente, da falta de aplicabilidade de medidas que o possam suplantar. Ou seja, pela avaliação das informações contidas no quadro em análise podemos afirmar que a questão da insatisfação profissional docente se mantém premente porque a insatisfação existe de facto e porque as medidas e mudanças que têm vindo a ser implementadas ao longo dos anos no contexto educativo não se têm revelado positivas quanto à promoção de uma melhor relação do docente com o desempenho da sua profissão.

A reafirmação desta assunção é feita também pela leitura e reflexão das conclusões que os estudos efetuados ao longo dos anos foram registando. De facto, verifica-se que os motivos que mais concorrem para a insatisfação profissional dos docentes são os motivos extrínsecos,

nomeadamente a crescente desvalorização social da profissão, a aludida má compensação financeira e o fraco relacionamento com as chefias e os colegas, que, como vimos sofreu um impulso negativo com a criação dos agrupamentos escolares e com a implementação legal do novo modelo de gestão que vincula as lideranças apenas à figura do diretor do agrupamento.

Para além destas constatações, e agora de um ponto de vista metodológico regista-se uma discrepância ao nível da dimensão da amostra que começa por ser exponencial, sofrendo depois uma redução significativa para voltar a aumentar alguns anos à frente. O número de inquiridos e a coerência das conclusões é afirmativo de que a satisfação profissional dos professores é, realmente, um tema que deve ser mantido debaixo de atenção, explorado cientificamente para que, a partir das conclusões obtidas se possam traçar novos rumos com vista ao desenvolvimento, não só da profissão, mas também das características intrínsecas e pessoais que se relacionam com a mesma.

Ao longo deste capítulo analisámos cuidadosamente a satisfação na profissão docente incidindo sobretudo na sua concetualização, para tal demos conta das definições que a literatura tem para a temática enquadrando-a na definição mais abrangente de satisfação profissional para depois proceder a uma exploração a respeito da relação entre a satisfação com a vida e a satisfação docente, não tendo sido alheios às mudanças que a mesma tem vindo a sofrer ao longo dos anos do ponto de vista legal, nem aos resultados efetivos que essas mesmas mudanças implicam na vida destes profissionais.

Durante este capítulo sugerimos também que a literatura importa para esta temática a questão da motivação, sendo que a motivação laboral parece ter um papel proeminente na satisfação profissional dos docentes, assim, e tendo em vista o melhor esclarecimento da importância da motivação, daremos seguimento ao tema no capítulo II da presente dissertação, firmando uma abordagem concreta aos principais modelos e teorias da motivação laboral e analisando pormenorizadamente a hierarquia das necessidades de Maslow e os fatores motivadores e higiénicos de Herberg que, como vimos, serviram de ponto de partida a alguns dos estudos que incluímos na nossa revisão de literatura.

CAPÍTULO II - TEORIAS RELACIONADAS COM A MOTIVAÇÃO LABORAL

No presente capítulo será feita uma abordagem, profunda e explícita, às teorias que explicam a motivação laboral e que dela partem para dar conta das necessidades e dos fatores que concorrem para uma maior ou menor motivação no contexto profissional. O foco da abordagem do presente capítulo é a motivação docente sendo que, neste contexto, este servirá como ponte entre as teorias da motivação e a motivação dos profissionais do ensino.

O pessoal docente é um recurso fundamental e imprescindível em qualquer instituição de ensino sendo que é a ele que incorre, diretamente, a prossecução dos objetivos de cada escola, dos agrupamentos a que as escolas pertencem e, de um ponto de vista mais amplo, do próprio Ministério da Educação. As políticas educativas que, nas últimas décadas, têm vindo a ser implementadas visam, em última análise, a melhoria da qualidade do ensino e a promoção das aprendizagens dos alunos e, tanto uma como a outra estão diretamente relacionadas com a qualidade do trabalho dos professores. Mas estarão os professores motivados para trabalhar num meio que, ao longo dos últimos anos tem vindo a desafiar a sua autonomia profissional e a escrutinar de forma cada vez mais apertada o seu desempenho dentro e fora da sala de aula? (Day, 2001). Estarão estes profissionais munidos de todo o conjunto de determinantes ambientais e de forças internas que o faça mover no sentido da realização de determinada tarefa? Estarão os professores motivados para o seu trabalho?

Dada a importância da motivação no trabalho, deparamo-nos com uma questão: que relação existe entre a satisfação e a motivação? Com vista a dar resposta a esta indagação concentramo-nos nas teorias da motivação e, dentro destas, nos seus aspetos fulcrais. Na sequência do estudo iniciado com a tese de mestrado da nossa autoria estamos em crer que este caminho pode resultar numa resposta satisfatória à questão formulada pois verificou-se, na altura, que o estudo da motivação humana tem por principal propósito a tentativa da explicação do comportamento do indivíduo quando este procura alcançar metas por si determinadas.

Maximiano (2003) menciona que a motivação “é um processo fundamental do comportamento, que afeta o desempenho das pessoas e das organizações e todo o gestor deve compreender os mecanismos básicos da motivação” (Maximiano, 2003: 267). Por outro lado, Lévy-Leboyer (1994) sustenta para este conceito uma definição que não tem suporte nem nas características individuais dos indivíduos nem no trabalho. Tal afirmação tem por base a

explicação de que os indivíduos não estão sempre motivados e os cargos ou profissões também não são, por eles próprios, sempre motivadores. De acordo com este autor a motivação é, portanto, o resultado da relação que existe entre o indivíduo e as tarefas que desempenha no campo profissional. Todas as pessoas têm as suas necessidades próprias, que podem ser designadas de aspirações ou objetivos individuais. As necessidades humanas são forças internas que impulsionam e influenciam cada pessoa e determinam os seus pensamentos direcionando o seu comportamento face às diversas situações da vida. Chiavenato (1993) indica que apesar das diferenças individuais quanto aos motivos que orientam o comportamento dos indivíduos, é possível identificar alguns pontos comuns na forma como as pessoas organizam o seu comportamento para obter satisfação.

Segundo Neves (2001) as teorias da motivação são agrupadas com base em três critérios: 1) as que se concentram no objeto da motivação ou teorias de conteúdo, 2) as que abordam como se exprime a motivação ou teorias de processo e 3) as que enfatizam o porquê da manutenção dos comportamentos motivacionais ou teorias de reforço.

As teorias de conteúdo explicam a motivação, preocupando-se com os fatores internos à pessoa, que ativam, dirigem, sustentam ou paralisam o comportamento procurando determinar as necessidades específicas que motivam as pessoas. Neste primeiro grupo incluímos, a Hierarquia das Necessidades de Maslow (1943), a teoria dos Fatores Motivadores e Higiênicos de Herzberg (1959) e a teoria das necessidades aprendidas de McClelland (1961).

As teorias processuais narram em pormenor o método através do qual o comportamento é acionado, encaminhado ou, mesmo, suspenso. No terceiro grupo, referem-se aos objetivos dos comportamentos motivacionais, a partir da teoria do reforço (Chiavenato, 2004).

Na investigação da satisfação docente, várias teorias têm sido concebidas como hipóteses explicativas da satisfação e da rentabilidade dos docentes. As teorias de Maslow (1943) e Herzberg (1959) encontram-se, sem dúvida, entre as teorias mais divulgadas sobre a motivação no trabalho.

Em seguida, iremos referenciar os dois modelos que têm marcado o panorama contemporâneo das teorias dos conteúdos: a hierarquia das necessidades de Maslow e a teoria de Herzberg (1959) que utilizamos no estudo empírico, na medida em que serve de fundamento teórico ao instrumento que utilizámos (Teacher Job Satisfaction Questionnaire, TJSQ), construído por Lester e aplicado em 1982 e adaptado ao contexto português pela investigadora Graça Seco em 2000.

Ao longo deste capítulo vamos analisar os principais modelos e as teorias da motivação laboral centrando-nos nas teorias de conteúdo que dão ênfase às necessidades internas que motivam o comportamento dos indivíduos e estão enquadradas nas categorizações propostas por Maslow (1943) e por Herzberg (1959), ou seja, inseridos na hierarquização das necessidades e na teoria dos fatores motivadores e higiênicos, respetivamente.

2. Principais modelos e teorias

A Psicologia em várias das suas áreas de estudo, nomeadamente no campo da Psicologia Social e das Organizações, tem vindo a abordar de forma aprofundada o estudo da motivação pelo que existe uma panóplia de teorias propostas como taxonomias de organização das motivações e como hipóteses explicativas da satisfação e da rentabilidade dos trabalhadores.

Com vista a conhecer e aprofundar o estudo das teorias da motivação agrupamos as mesmas em dois grupos: as teorias de conteúdo e as teorias processuais.

2.1. Teorias do conteúdo

As teorias do conteúdo estão concentradas nos objetivos e ambições dos indivíduos, dando ênfase às suas necessidades internas, uma vez que a estas corresponde o mote impulsionador para o comportamento. Os indivíduos têm necessidades internas que lhes estimulam um ou outro comportamento, sempre com o objetivo final de obtenção de satisfação. As teorias do conteúdo ressaltam a ânsia de dar resposta a várias questões, nomeadamente as que enfatizam a necessidade de se perceber porque é que as pessoas têm necessidades ou o que é as impulsiona a tomar diferentes atitudes. Indagar acerca das necessidades impõe que se perceba este conceito que, segundo McGregor (1992) diz respeito a um estado interior do sujeito que funciona como uma espécie de interruptor para a assunção de uma ação, e com vista à obtenção de satisfação.

No entanto, importa ressaltar que os resultados obtidos a partir do acionamento do mecanismo da necessidade nem sempre são satisfatórios e que, quando a satisfação não acontece, as ações empreendidas podem resultar em sentimentos de frustração, que, tal como

referenciado por Ferreira, Santos e Vieira (1996: 137) pode dar origem a comportamentos psicológicos negativos como a “agressividade, descontentamento, tensão emocional, apatia. Das características fisiológicas destacam-se a tensão nervosa, insónias, problemas cardíacos, disfunções digestivas”.

Dentre o conjunto das teorias do conteúdo mais divulgadas e estudadas damos agora atenção à teoria denominada Hierarquia das Necessidades de Maslow (1943), e à teoria dos Fatores Motivadores e Higiênicos de Herzberg (1959).

2.1.1. Hierarquia das Necessidades de Maslow

A teoria de Maslow (1954) é fundamentada na ideia fulcral de que os indivíduos têm um conjunto de necessidades básicas, comuns a todos, que dão origem às suas motivações. Estas necessidades estão dispostas e funcionam em função de uma hierarquia própria que passamos a apresentar: necessidades fisiológicas- são aquelas que dizem respeito à necessidade de ar, alimento, água, abrigo, repouso, para sobreviver,

- necessidades de segurança – que implicam a estabilidade, ordem, proteção de danos físicos e emocionais,
- necessidades sociais – abrangem as relações de pertença, amizade, afeto, aceitação no grupo, etc.
- necessidades de autoestima – englobam fatores internos, como autoconfiança, autonomia, sentido de realização pessoal e fatores externos como o reconhecimento, prestígio e a atenção dos outros,
- necessidades de auto-atualização – que abrangem as necessidades de evolução e de realização pessoal (Oliver *et al.*, 1988 *in*. Jesus, 1996).

As necessidades fisiológicas e de segurança “porque têm a ver com a preservação e a conservação da espécie, foram designadas por primárias, ou necessidades de ordem inferior, as outras, porque visam mais a identidade psicossocial, receberam a designação de secundárias, ou necessidades de ordem superior” (Batista, 2002: 17). Esta marcação foi levada a cabo com base no princípio que defende que as necessidades de ordem superior são satisfeitas dentro do sujeito, ao passo que as necessidades de ordem inferior são consideradas são satisfeitas por meio de fatores externos (como, por exemplo, o salário e o reconhecimento).

Com base nesta classificação estipula-se que as necessidades que ocupam, o lugar mais alto na hierarquia só vão dando sinais de si quando as que lhe estão imediatamente abaixo se manifestam e são satisfeitas, ou seja, a escala hierárquica das necessidades é crescente e só aumenta na medida em que o sujeito vai vendo as suas necessidades mais básicas satisfeitas. Esta ideia é explicitada por Jesus (2000: 87) quando refere que quando “uma necessidade é satisfeita, a próxima que se situa acima da hierarquia emerge, deixando as necessidades satisfeitas de ser ativadoras do comportamento”.

Na sociedade ocidental atual, que se caracteriza, de forma generalista pelo bem-estar económico, pressupõe-se que as necessidades fisiológicas dos sujeitos estão, à partida, satisfeitas pelo que as principais preocupações dos indivíduos, com vista à satisfação das suas necessidades se centra, principalmente, nas necessidades que ocupam os lugares mais altos da hierarquia. Assim, na nossa sociedade, os sujeitos têm mais necessidade de sentir o reconhecimento por parte dos seus pares ou mesmo de se sentirem como elementos de um grupo onde possam sentir-se autorrealizados, recebendo, por parte dos chefes e superiores feedbacks positivos com relação ao seu desempenho profissional.

No âmbito da profissão docente, Batista (2002) refere as necessidades de ordem superior e outras de ordem mais baixa. No primeiro exemplo, sublinha que estes profissionais têm necessidade de participar na tomada das decisões, sentem também necessidade de mostrar as suas competências a todos os níveis da profissão pelo que não devem ficar remetidos apenas à execução de uma tarefa mas sim ser estimulados pelas chefias ao desenvolvimento da sua criatividade por meio do apelo ao desenvolvimento de atividades diversas e onde a autonomia seja também valorizada. São estes elementos que permitem que o professor tenha uma ascensão na carreira de forma mais positiva. Relativamente às necessidades de ordem mais baixa que os professores têm o autor aponta o salário e demais benefícios sociais, a estabilidade e segurança na profissão bem como o bom relacionamento entre os pares. Um estudo realizado por João Ruivo *et al.* (2008) relativamente aos professores portugueses revelou, porém, que no que diz respeito aos aspetos exógenos relacionados com a satisfação pessoal e profissional, os professores revelam um baixo nível de satisfação pessoal e profissional. Os fatores de satisfação exógenos (dinheiro, alimento, abrigo, carros, limpeza, companheirismo, e outras elementos que vem do ambiente) são aqueles que são favorecidos a partir de fatores extrínsecos e podem influenciar o comportamento, tanto de forma positiva quanto negativamente.

Ao nível organizacional, o contributo da teoria de Maslow (1943) reside no facto da identificação do nível de satisfação das necessidades poder passar a ser uma das principais preocupações dos gestores, uma vez que assim estes podem alcançar soluções que os ajudem a promover a motivação dos seus colaboradores e também a delinear e implementar estratégias que contribuam para a diminuição dos níveis de *stress* nas equipas de trabalho, tanto a nível grupal como individual.

Mas, por outro lado, a teoria apresenta lacunas e algumas são relevantes como é o caso de na teoria não existir uma fundamentação cabal de que as necessidades apontadas são, de facto, necessidades. Na verdade parece consensual que as necessidades apontadas como sendo fisiológicas o são realmente, mas faz-se necessária uma prova mais fundamentada para as demais necessidades da hierarquia. Também parece existir algum enleio entre aquilo que são os valores e o que são necessidades, sendo que estas, quando de cariz fisiológico, como se sabe, são inatas e universais mas não comportam as mesmas características quando ultrapassam a escala hierárquica das necessidades básicas. De facto, neste patamar, as necessidades variam em função dos contextos culturais em que os indivíduos se encontram, sendo mais próximas da definição de valores do que, propriamente da apontada para as necessidades. Outra das incongruências detetadas na Teoria de Maslow (1954) é o facto do autor defender o desaparecimento progressivo das necessidades, um conceito que parece ser contrário à natureza da definição de necessidade que o próprio autor sublinha. Na verdade os valores podem dissipar-se, na medida em que se modificam ou vão sendo substituídos, mas as necessidades, pelo facto de fazerem parte da natureza intrínseca do corpo humano não podem desaparecer, apenas serem satisfeitas ou frustradas. Maslow (1943) define o conceito de auto-actualização como sendo “*the desire to become more and more what one is, to become everything that one is capable of becoming*”¹ (Maslow, 1943: 19). Trata-se de uma definição incoerente, quase impercetível pois não tem uma correspondência direta com a biologia humana. No entanto, e apesar das incongruências identificadas a Teoria de Maslow (1943) tem servido de base a muitas propostas, nomeadamente as medidas apresentadas pelo investigador Ruivo *et al.* (2008) que analisa a temática da a motivação dos professores no contexto do reconhecimento e desenvolvimento profissional. Segundo estes investigadores os profissionais docentes são quem apresenta mais insatisfação quando comparados com profissionais de outras áreas.

¹ “O desejo de ser cada vez melhor, de ser tudo aquilo que podemos vir a ser” (Tradução da autora)

A teoria de Maslow foi criada numa fase anterior à sociedade de consumo. Talvez os novos comportamentos consumistas obriguem a uma reflexão sobre uma nova hierarquia de necessidades humanas. Na segunda metade dos anos 50, Maslow defendeu a estrutura hierarquizada das necessidades e apresentou a mesma através do desenho gráfico de uma pirâmide, cuja base era suportada pelas necessidades básicas e o ponto mais alto correspondia à necessidade de obtenção de status social e auto-realização. Assim sendo, torna-se evidente a permissa segundo a qual se poderá limitar o Homem a leis racionais, quando visamos concretizar as suas próprias necessidades.

Mas na sociedade contemporânea, o consumo passou a ser ditatorial, existindo uma desenfreada oferta de crédito ao consumo e uma forte comunicação empresarial. Esta nova maneira de estar social impulsionou mudanças ao nível das motivações e dando ao origem ao crescente aparecimento de personalidades oniomaniacas. Esta problemática poderá representar a fragmentação da teoria da motivação de Maslow, pois perante um mundo fortemente ditado pelas relações de consumo e os seus atributos de status, o individuo vê-se agora perante uma forte influência psicológica, aliada às técnicas de persuasão contemporâneas. A sociedade mudou e o homem foi-se acomodando transformando também a forma como sente necessidades (Ruivo *et al.*, 2008).

A contribuição da teoria de Maslow foi fundamental para entender as necessidades da aprendizagem na medida em que explica a importância do ciclo motivacional. Quando este não existe no ambiente escolar, pode provocar um comportamento de passividade ou de ausência de colaboração por parte do professor e do aluno. No caso do aluno, é necessário que este esteja com todas as suas necessidades fisiológicas saciadas pois só assim ele se sentirá bem e capaz para se dedicar em pleno às tarefas da aprendizagem. Outro ponto que essa teoria aborda é a necessidade de uma vida social, em grupo. Os alunos com a ausência desta necessidade têm mais problemas no processo de aprendizagem e sentem-se frequentemente excluídos. A necessidade de autoestima é necessária, pois o sucesso ou fracasso do aluno depende muito deste agente na sala de aula. Mas a questão é que este está diretamente associado à confiança que os pais, os outros alunos e até os professores depositam nele. A realização e a procura do conhecimento tem muita influência no contexto de sala de aula pelo que pode ser usada em prol da aprendizagem, porém, é necessário que o professor esteja atento a essas necessidades para poder tirar o máximo rendimento do que cada aluno tem a oferecer, alimentando o ciclo motivacional nestes dois aspetos. A teoria de Maslow tem muito a apresentar no processo do

ensino-aprendizagem, porque analisa o ser humano nas suas vertentes, ou seja, ressalta as suas necessidades de modo generalista. Importa destacar que o docente, como parte atuante desse processo, também tem as suas necessidades a serem satisfeitas, tornando o processo bilateral, para que os resultados sejam infalíveis. Lamentavelmente, as políticas educacionais atuais não conseguem atender às necessidades nem dos alunos nem dos professores, conduzindo a uma visão crítica de alunos dispersos e de professores desmotivados (Nóvoa,1995).

2.1.2. Teoria dos Fatores Motivadores e Higiênicos de Herzberg

Outro modelo teórico, que tem pontos em comum com o modelo de Maslow é a teoria dos dois fatores, a que correspondem ainda as denominações de teoria dual e teoria da higiene-motivação ou teoria bifatorial de Herzberg (1959). Este modelo teórico surgiu em total contradição com a tradicional teoria unifatorial da satisfação, segundo a qual, um qualquer fator poderia ser conjuntamente fonte de satisfação e de descontentamento profissional (Trigo-Santos, 1996).

Para a formulação da sua teoria, Herzberg (1959) tomou uma amostra constituída por duzentos contabilistas e engenheiros de Pittsburg, na América, e registaram junto destes participantes os incidentes que lhes marcaram a carreira profissional com o objetivo de averiguar, com pormenor situações de grande satisfação ou motivadores e de insatisfação no trabalho. Herzberg (1959), formulou assim a Teoria dos dois fatores ou Teoria dual, que postula que as pessoas possuem dois grupos de necessidades independentes.

Herzberg (1959) identificou cinco fatores de satisfação no trabalho: a realização; o reconhecimento; o trabalho em si; a responsabilidade e a promoção

Para além de identificar os fatores de satisfação no trabalho o autor estabeleceu a diferenciação entre fatores intrínsecos e externos. Os fatores intrínsecos dizem respeito ao crescimento, ao desenvolvimento, à responsabilidade, à natureza do trabalho, ao reconhecimento, à realização, à possibilidade de ver reconhecidas as suas capacidades, à possibilidade de adquirir competências novas e à possibilidade de realização das potencialidades do indivíduo parecem consistentemente ligados à satisfação no trabalho (Ferreira *et al.*, 1996).

Quando insatisfeitos, tendiam a atribuir a causa a fatores externos, como a política e administração da empresa, supervisão, salário, condições de trabalho e as relações interpessoais. Estes fatores, denominados fatores higiênicos, referem-se a fatores externos aos indivíduos,

correspondendo às necessidades fisiológicas, de segurança e sociais de Maslow (Marques, 2007).

O salário revelou ser o fator mais difícil de classificar, no entanto, Herzberg (1959) considerou-o como fator higiênico, ou necessidade contextual, uma vez que diz respeito às condições de trabalho, e não ao contexto da atividade em si mesma. Um trabalhador com salário alto poderia apenas não se sentir insatisfeito com a profissão, enquanto o sentido de evolução e de realização pessoal e profissional se associa mais à satisfação profissional. Como refere Herzberg (1959) a ideia de que ‘se não é satisfatório, então é insatisfatório’ não pode ser levada à letra quando o que se considera são os comportamentos laborais.

São os fatores intrínsecos os reais potenciais da satisfação laboral. Quando existe um grau elevado de fatores extrínsecos, estes apenas evitam a insatisfação, mas quando são precários geram insatisfação. Para aumentar a satisfação no trabalho é necessário proceder à delegação de responsabilidades, permitir o uso de autonomia e o incentivo a partir de elogios e recompensas monetárias adequadas ao seu esforço (Marques, 2007).

No final da década de 60, Sergiovanni (1967, *in* Trigo-Santos, 1996) aplicou a teoria e metodologia de Herzberg a professores americanos e concluiu que os resultados corroboravam o que Herzberg havia requerido, ou seja, a satisfação dos professores era derivada de fatores relacionados com a profissão e a falta de contentamento era resultado das condições sociopolíticas de trabalho. Estudos posteriormente desenvolvidos com professores de outras nacionalidades revelaram a mesma tendência nos seus resultados (Cordeiro- Alves, 1991; Frase, Hetzel & Grant, 1982; Kaufman, 1984; Moore & Hofman, 1988). Engelking (1986, *in* Jesus, 2000) num estudo com 309 docentes, chegou à conclusão que o reconhecimento e a realização se apresentam como sendo os fatores de satisfação mais proeminentes. Na mesma abordagem empírica o autor descobriu que os fatores capazes de produzir mais insatisfação são a relação com os alunos, com os pais e colegas de profissão e a política e administração escolar. Frase e Sorenson (1992, *in* Jesus, 2000) concluíram que os principais fatores de insatisfação profissional são os motivacionais e assim defenderam a ideia de que para os profissionais da docência estes fatores têm mais importância que os fatores higiênicos. Tutor (1986, *in* Jesus, 2000) que refere a necessidade em que os professores percebem como maior deficiência é a da estima ou do reconhecimento.

A teoria de Herzberg teve um contributo fecundo, pois ajudou ao reconhecimento das condições que favorecem a motivação dos colaboradores.

Mas, a teoria dos fatores motivacionais tem algumas lacunas, que importa considerar. Uma dessas lacunas diz respeito ao procedimento metodológico que Herzberg usou para proceder à recolha de informação. Trata-se da técnica dos incidentes críticos que Robbins (2002) apontou como sendo uma técnica suscetível de ser questionada, pois depende dos sujeitos respondentes que são pessoas e estas, como se sabe, tendem a enviesar as suas próprias respostas na medida em que tendem a auto responsabilizar-se pelos acontecimentos agradáveis que ocorrem nas suas vidas e a remeter, para os fatores externos a ocorrência de situações desagradáveis.

Na segunda lacuna identificada, e apontada por Robbins (2002), regista-se que os avaliadores das categorias geradas para a teoria dos fatores motivacionais têm origem a partir da perspectiva de diferentes avaliadores, ou seja, se os sujeitos são diferentes é provável que as suas interpretações face às perguntas também defiram de umas para as outras. Há ainda que ter em conta que na Teoria de Herzberg o autor insiste em apontar dois conceitos unipolares (um relativo à satisfação e outro à insatisfação) o que parece fácil de contestar, tanto lógica como empiricamente. Acresce também que no campo das lacunas que a Teoria de Herzberg tem mais correspondência com uma explicação de satisfação no trabalho, do que, propriamente com uma teoria de motivação. Para além disso não foi utilizada uma medida de satisfação profissional em geral, pelo que não foi levado em conta a possibilidade do sujeito não gostar de uma determinada parte ou faceta da sua profissão mas, de uma forma geral, até estar satisfeito com a mesma. Também no que diz respeito às investigações realizadas anteriormente a teoria em análise parece revelar alguma inconsistência pois descarta as variáveis situacionais. Por último, e no que às lacunas apontada por Robbins (2002) diz respeito, importa lembrar que o autor da teoria partiu do princípio de que existe, de facto, uma relação entre a satisfação no trabalho e a produtividade, mas do ponto de vista da atuação empírica ele apenas considerou a análise e recolha de dados ao nível da satisfação.

Aguiar (1992) referiu que Herzberg usou o indivíduo como meio para se atingir os fins da organização: “Herzberg toma o meio social (...) como a fonte motivadora do indivíduo. (...) A organização através dos factores motivacionais manipula o indivíduo (...). Reduz a auto-realização à realização da tarefa. O indivíduo motiva-se no trabalho pelos factores que se relacionam (...) com o trabalho” (Aguiar, 1992: 269).

Não obstante a análise menos positiva a que foi sujeita por parte de alguns investigadores, a teoria de Herzberg continua a ser empregue, pelo seu carácter de extrema

conexão ao mundo real do trabalho, sugere algumas modificações no trabalho, com efeitos positivos para a satisfação e para a produtividade organizacional. Embora Herzberg não tenha utilizado professores como participantes na sua investigação, estudos posteriores vieram confirmar a aplicabilidade da sua teoria a este grupo profissional (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Dinham & Scott, 2000; Hean & Garrett, 2001; Leach & Westbrook, 2000; Nias, 1981; Pedro & Peixoto, 2006; Seco, 2000; Somech & Drach-Zahavy, 2000; Trigo-Santos, 1996; Zembylas & Papanastasiou, 2006). No seu trabalho intitulado *Teacher Longevity: Motivation or Burnout*, Kaiser (1982) utiliza as teorias de Maslow e de Herzberg. Considera que o desenvolvimento profissional do professor pode mover-se no sentido da sua motivação ou, ao inverso, do seu mal-estar profissional, conforme sejam ou não satisfeitas as suas necessidades de estima, através do reconhecimento, e de auto atualização, através da responsabilização e da autonomia.

2.2. Aspetos concordantes das teorias

Como pudemos verificar precedentemente, para Maslow (1943) o comportamento humano é determinado por necessidades que se organizam em pirâmide, ou seja, quando uma necessidade se encontra insatisfeita, tal determina o comportamento na medida em que os indivíduos se orientam no sentido de a satisfazer, desprezando ou minimizando todas as outras, assim que esta necessidade está satisfeita, surge em seu lugar, a de nível superior, como determinante do comportamento humano.

A pirâmide de Maslow representa esquematicamente um ciclo de comportamentos associados à satisfação das necessidades básicas, bem como um ciclo de comportamentos associados à satisfação de necessidades secundárias.

Para Maslow (1943) os indivíduos evoluem para níveis mais elevados de necessidades a satisfazer quando ao nível imediatamente anterior conseguiram satisfazer, também maioritariamente as necessidades características desse nível.

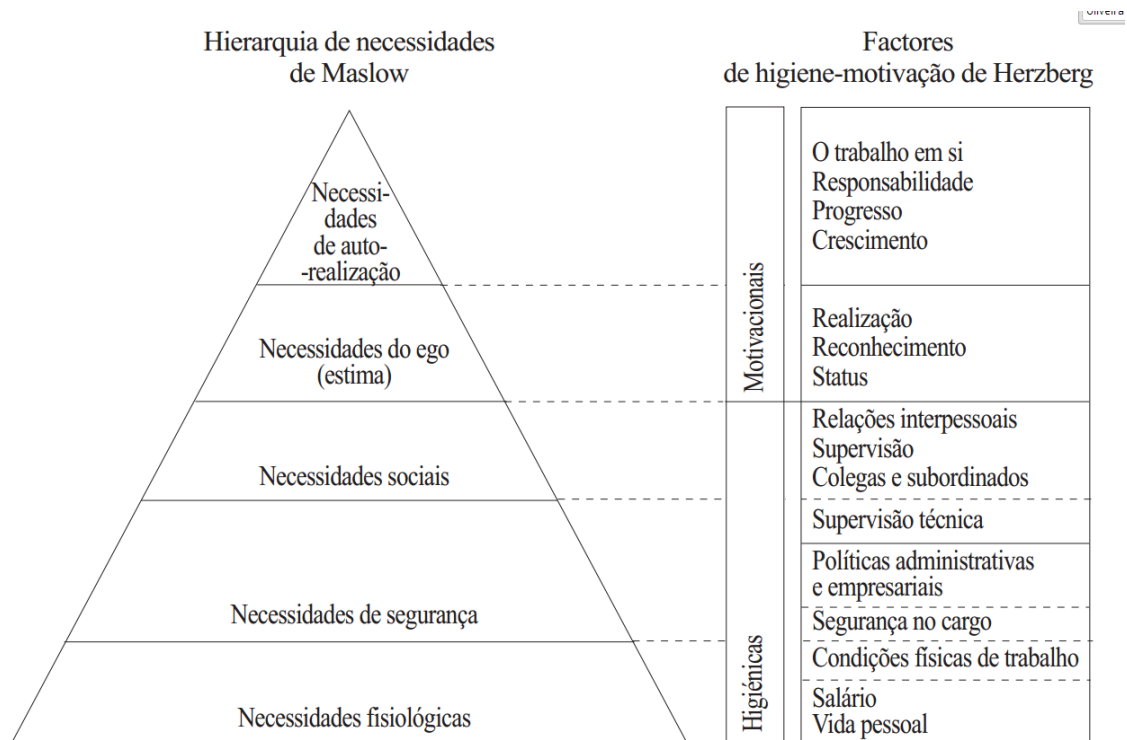
Herzberg (1959), através da sua teoria dos dois fatores de Motivação, esclarece que os fatores que conduzem ao descontentamento. O mesmo autor acrescenta que o contrário de satisfação no trabalho não é o descontentamento, antes, é ausência de satisfação e o oposto de descontentamento no trabalho não é a satisfação, antes é ausência de descontentamento.

Quanto às necessidades que conduzem diretamente ao descontentamento, estas relacionam-se com necessidades a satisfazer que na empresa se traduzem em argumentos tais como: política salarial, ambiente de trabalho e segurança no trabalho.

Relativamente às necessidades que conduzem diretamente à satisfação, estas têm origem na natureza particular do ser humano, que, pelas suas características é o único ser vivo que pode aspirar a realizar-se experimentando o seu desenvolvimento psicológico, necessidades a satisfazer que na empresa se podem traduzir em argumentos tais como. Reivindicações ao nível da natureza do próprio trabalho, das responsabilidades, das possibilidades de promoção e da natureza das atividades.

Julgamos poder referir que a abordagem herzbergiana limita-se a retomar a abordagem maslowiana, no sentido de que os 1.º e 2.º níveis da pirâmide correspondem aos fatores de descontentamento no trabalho e os 4.º e 5.º níveis aos fatores de satisfação, como se pode observar na figura 1 que apresentamos de seguida.

Figura: 2.1 - Modelo de correspondência entre fatores de Herzberg e de Maslow



Fonte: (Seco, 2000)

Ao longo do capítulo que agora terminamos fomos analisando as teorias de conteúdo da motivação profissional que mais amplamente são abordadas do ponto de vista bibliográfico e que, por isso, merecem a designação de principais modelos que enfatizam as necessidades dos indivíduos como forma de explicar as suas motivações para o desempenho profissional. Assim tivemos em conta a teoria de Maslow (1954) que parte da preposição de que os indivíduos são motivados por cinco necessidades básicas comuns, como a satisfação das necessidades fisiológicas, seguindo-se as necessidades de segurança e as necessidades sociais, que então, após satisfação, dão lugar à preocupação com as necessidades de autoestima e finalmente, aquela que aparece no topo da pirâmide, as necessidades de autorrealização.

De acordo com o que nos foi dado a perceber ao longo da análise empreendida o outro modelo, proposto por Herzberg (1959) tem muitos pontos de convergência com a primeira teoria e é ainda caracterizada pela existência de algumas lacunas, tendo, no entanto, vindo beneficiar o campo de estudos na medida em que identificou as condições que têm mais possibilidade de vir a motivar os colaboradores e esclareceu a importância da própria tarefa e do seu conteúdo na tarefa como fonte de motivação.

Ambas as teorias analisadas podem ser aplicadas à profissão docente, ou, dito de outra forma: a motivação para a profissão docente pode ser analisada à luz de qualquer uma das teorias uma vez que esta profissão também incorre da satisfação de necessidades de ordem superior e de necessidades mais básicas, comuns a todos os indivíduos. Tendo em conta as novas preposições legais que limitam, por exemplo, a necessidade da participação na tomada das decisões, que alteram a diversidade de tarefas e, em consequência, interfere também no uso de competências, na expressão da competitividade e até na autonomia profissional podemos aferir da importância da análise das teorias e dos modelos da motivação profissional no âmbito deste contexto profissional.

A partir dos temas abordados no presente capítulo abrimos caminho para a análise pormenorizada dos fatores que promovem a satisfação e a insatisfação docente uma vez que estes estão diretamente relacionados com as questões motivacionais, sendo decorrentes da natureza do próprio trabalho; das recompensas pessoais; do estatuto económico e social; do progresso na carreira e do reconhecimento profissional. No conjunto dos fatores que abordaremos no capítulo seguinte será também analisada a forma como a participação na tomada de decisões incorre para a satisfação ou falta dela na profissão docente bem assim como as relações que o professor desenvolve com todos os que o rodeiam e com quem trabalha, as

condições em que o seu trabalho é levado a cabo e as condicionantes sociodemográficas que se relacionam diretamente com a sua profissão.

CAPÍTULO III - FATORES QUE PROMOVEM A (IN)SATISFAÇÃO NA CARREIRA DOCENTE

O presente capítulo apresenta-se dividido em dois pontos fundamentais. O primeiro aborda os fatores envolvidos na satisfação da profissão docente, incidindo assim na natureza do próprio trabalho, na questão das recompensas pessoais, onde se reflete acerca do estatuto económico e social, acerca da progressão na carreira e sobre o reconhecimento, acerca da participação nas tomadas de decisão, e também acerca das relações que o docente mantém no exercício da sua atividade profissional.

No segundo ponto do presente capítulo, dividido em dois subpontos analisam-se as variáveis sociodemográficas e as variáveis profissionais que têm influência na satisfação da profissão docente. Como já foi referido anteriormente, não se verifica consenso entre os autores em torno da delimitação do conceito de satisfação no trabalho. É natural que a razão de grande parte dessa falta de anuência se exprime nos mais diversos quadros conceptuais em torno desta temática que apontam quais os fatores que estão intimamente interligados na construção do conceito supra. A satisfação profissional surge como uma das variáveis mais estudadas na Psicologia Organizacional (Judge & Watanabe, 1993).

Embora o número exato e a natureza dos fatores variar, de forma considerável, de estudo para estudo, os resultados apoiam, consistentemente, uma perspetiva multidimensional do construto.

O estudo dos fatores correlacionados com a satisfação profissional tem uma longa história, em 1973, Porter e Steers distinguem três tipos de fatores associados à satisfação: fatores gerais inerentes à organização (salários, promoções, benefícios sociais); componentes relacionadas com o contexto de trabalho (natureza da tarefa, estilo de liderança, relações com os colegas) e fatores individuais (idade, traços de personalidade, ajustamento do trabalho aos interesses e valores profissionais do indivíduo).

Já no estudo de Locke (1976) o investigador sistematizou em duas grandes categorias os fatores de satisfação e insatisfação profissional:

- os agentes (relações e atitudes das chefias, relações com os colegas e políticas ou estratégias organizacionais),

- os acontecimentos ou condições (interesse, variedade, grau de dificuldade, nível de responsabilidade e oportunidades de sucesso proporcionados pelo trabalho realizado, salário, promoções; reconhecimento e benefícios sociais).

No que se refere à primeira categoria, os fatores remetem, basicamente, para a relação do indivíduo com os outros, partindo de um nível mais restrito (de si próprio, enquanto inserido num grupo de colegas) para uma dimensão organizacional. No que respeita à segunda categoria, esta pode ser estruturada em três grandes vetores: a natureza do trabalho em si, as recompensas pessoais (salário, reconhecimento e promoções) e o contexto (condições físicas e sociais de trabalho). Uma das vantagens desta sistematização é a de permitir e encorajar o estudo das atribuições causais, estabelecidas pelo indivíduo, no que concerne aos fatores da satisfação profissional.

Harpaz (1986) e Ruiz-Quintanilla (1990) sustentam que, no estudo denominado Meaning of Working (MOW) os valores correspondentes ao trabalho foram organizados em função de duas grandes dimensões: a económica e de conforto a que correspondem elementos como a segurança, o salário, o horário e as condições físicas de trabalho e uma segunda dimensão cuja natureza é mais expressiva e tem relação com fatores como o interesse e o apelo do próprio trabalho, a autonomia para o desempenhar, as relações vividas entre pares, entre outras.

Robbins (2002) e Ferreira *et. al.* (1996) retomam a sistematização proposta por Locke, organizando os fatores correlacionados com a satisfação profissional em cinco grandes categorias, assim designadas:

- trabalho mentalmente desafiante (remetendo para a variedade de competências e tarefas, autonomia e feedback proporcionados pelo trabalho);

- equidade na recompensa (traduzindo a necessidade dos incentivos monetários e dos benefícios sociais refletirem justiça, clareza e transparência e estarem de acordo com as expectativas do indivíduo);

- condições físicas e ambientais de trabalho adequadas (apontando para a importância das condições a nível de conforto, segurança, localização, equipamento e horário de trabalho);

- relacionamento interpessoal de suporte (relevando as interações formais e informais que acontecem entre colegas e com as chefias, em contexto de trabalho);

- ajustamento entre as características da personalidade do indivíduo e a natureza do trabalho desenvolvido.

Destarte, a visão que tem obtido mais encontro doutrinal é aquela formulada por Lester (1982), no sentido da elaboração do instrumento *Teacher Job Satisfaction Questionnaire*, o qual, como mais adiante se verá, foi aquele utilizado nesta investigação, para determinar a satisfação dos professores, ainda que coadunado com as propostas de sistematização e as estruturas fatoriais supra enunciadas.

Neste contexto, o estudo de Lester (1982) apresentou uma divisão em torno de cinco dimensões, interligadas com o âmbito da satisfação profissional docente, divisão essa que serviu como base para o presente estudo e que passaremos a desenvolver mais detalhadamente.

Deste modo, o nosso estudo adota, da mesma forma, um mesmo percurso por aquelas cinco dimensões, como elemento de quantificação da satisfação profissional, enquanto via estruturante da investigação apresentada, assim delimitada pelos seguintes fatores:

- natureza do próprio trabalho;
- recompensas pessoais (oportunidades de progressão; salário e reconhecimento);
- relações interpessoais (que se subdivide em):
- relações com os colegas e alunos;
- relações com as chefias);
- condições de trabalho (no que se refere às suas condições gerais e temporais).

Neste capítulo refletiremos sobre quais os indicadores de satisfação ou insatisfação dos trabalhadores, nomeadamente dos professores. Faremos um breve apontamento sobre esses mesmos fatores, dado que podem afirmar tanto a satisfação como a insatisfação laboral.

3.1. Fatores envolvidos na Satisfação da profissão docente

3.1.1. Natureza do próprio trabalho

Existem duas necessidades humanas intimamente ligadas à natureza do trabalho que o homem desenvolve, uma é a necessidade de informação e a outra a de controlo. Ambas podem ser relacionadas com a questão maior da motivação intrínseca para o trabalho e ambas constituem elementos capazes de aclarar essa mesma motivação (Deci, 1975).

A necessidade de controlo deriva do conceito a que a psicologia atribui a denominação de efectância e que se pode explicar, de forma simplista, como sendo o sentimento de competência que o indivíduo tem sobre determinada tarefa ou função. Ou seja, se o indivíduo realiza uma ou mais vezes uma tarefa com sucesso ele vai ganhar confiança e sentir-se-á capaz de a realizar

novamente. Assim entendida a efectância é possível aceitar a ideia de que ela não tem cabimento se não for acompanhada pela informação que Deci, (1975) defendeu e, da mesma forma, compreender que as atividades desenvolvidas pelo homem são motivadas intrinsecamente pelo facto do indivíduo se sentir competente e portador de informações que lhe garantam o desempenho eficaz e eficiente das tarefas.

Spaulding (1992) também levou em conta os conceitos de autocontrolo e de competência para desenhar a explicação das motivações intrínsecas apontando-os como dois polos da questão do controlo. Num dos polos está o autocontrolo, assumido como o estágio em que o indivíduo trata de garantir a oportunidade para construir uma competência, no outro polo, o controlo já reside como tal e é entendido como o estágio em que o indivíduo tem perceção da sua própria competência.

Estes conceitos são transportados para a atividade docente onde também devem ser considerados os aspetos relacionados com os incentivos uma vez que estes são, tal como definiu Jesus (1996), responsáveis pela motivação dos docentes, sendo que esta também está interligada a outros fatores inerentes à atividade de ensinar.

A ideia de que os fatores intrínsecos, também chamados de conteúdo, são os que mais concorrem para a satisfação docente é defendida por Braga da Cruz et al (1988: 1254) que, entre estes valoriza “o gosto de ensinar, à vocação e realização pessoal”. Apesar da relevância apontada ao conteúdo, não descarta a existência de outros elementos na construção da satisfação profissional, que nem sempre são positivos. De facto este autor defende a existência de “um conjunto de fatores extrínsecos à profissão, de conotação socialmente negativa” (*Idem*: 1254). A satisfação profissional dos professores pode ser percecionada por estes profissionais de forma positiva e de forma negativa, tal como sustenta Cordeiro-Alves (1994) afirmando que “verificamos neles uma perceção pessoal de satisfação, fundamentada em motivos intrínsecos (o gosto de ser professor), mas também nos apresentam uma perceção pessoal da insatisfação fundamentada em motivos extrínsecos (comparação com outras profissões, afirmação social)” (Cordeiro-Alves, 1994: 39).

No âmbito de um estudo acerca da satisfação profissional dos professores, Santos (1996), afirmou que “os professores parecem ligeiramente satisfeitos e, ao mesmo tempo, consideravelmente descontentes com a profissão. A responsabilidade, realização e trabalho propriamente dito foram os fatores que contribuíram para a satisfação e também aqueles que viriam a ser considerados como verdadeiros motivadores, enquanto o reconhecimento,

progressão na carreira e possibilidade de desenvolvimento, não se manifestaram como fatores motivadores!” (Santos, 1996: 150).

No âmbito das abordagens teóricas realizadas a esta temática os fatores intrínsecos e extrínsecos parecem ter um papel preponderante (Jesus, 1996), sendo que são vários os estudos referenciados no estado da arte que reportam fatores intrínsecos tal como podemos observar no quadro de referencial teórico apresentado a seguir (Quadro 3.1):

Quadro: 3.1 - Fatores Intrínsecos

Fatores Intrínsecos	
Cresap, (1984)	Orgulho no trabalho
Cresap, (1984)	Sentido de eficácia pessoal
Cresap, (1984); Graham (1985); Oliver et al. (1988);	Aumento das responsabilidades profissionais
Barth (1987); Mills (1987); Oliver et al. (1988); Peterson & Kauchak (1986),	Envolvimento nas tomadas de decisão na escola
Mills (1987)	Enriquecimento das tarefas
Cresap (1984); Mills (1987); Reyes (1990); Whaley & Wolfe (1984)	Reconhecimento pelos diretores, colegas, pais e alunos
Barth (1987); Graham (1985); Peterson & Kauchak (1986)	Apoio ou suporte social
Cresap (1984); Mills (1987); Oliver & Chandler (1987)	Oportunidades de progressão na carreira

Fonte: Elaboração própria

As necessidades de autorrealização e competência, e até certo ponto a necessidade de autonomia e autocontrole podem ser satisfeitas somente por recompensas que são dadas intrinsecamente pelas pessoas a si próprias.

Em resumo podemos aferir que os fatores intrínsecos são as necessidades que podem ser satisfeitas pela interação presente com o trabalho, por exemplo: a criatividade, a oportunidade de usar as capacidades pessoais, o desafio e a estimulação intelectual.

Com base nas considerações delineadas, em torno deste primeiro fator – natureza do próprio trabalho – parece-nos legítimo afirmar que, para o professor se sentir satisfeito ele tem que sentir que sabe lidar com a situação de trabalho ao mesmo tempo que reconhece que essa

mesma situação lhe confere interesse e é significativa para si. Só assim ele vai ser capaz de perceberem sentido de eficácia e de competência, que lhe garanta prazer na sua profissão (Seco, 2000).

3.1.2. Recompensas pessoais

As recompensas pessoais podem ter uma beneficiação palpável, em termos de salário e progressão na carreira ou uma beneficiação não palpável como o reconhecimento, estatuto e prestígio atribuído à profissão docente.

3.1.2.1. Estatuto económico e social

A alteração do estatuto social dos professores é uma realidade a que já não se consegue contornar nos nossos dias. Ao contrário do que acontecia por volta do fim da primeira metade do século XX os professores do ensino primário já não gozam de um estatuto social privilegiado. A UNESCO (1978), chamava a atenção para a parca condição salarial dos docentes, nos finais da década de 1970, referindo que “o salário que os professores recebem é o reflexo da importância que a sociedade atribui à sua profissão; o estatuto económico dos professores, um pouco por todo o mundo, deixa muito a desejar” (UNESCO,1978: 26-27).

Kyriacou e Sutcliffe (1979) referem que o vencimento é um fator que interfere negativamente na opção pelo ingresso na docência, enquanto outros investigadores (Farber 1984; Litt & Turk, 1985; Kremer & Hofman, 1985) mencionam que remuneração os baixos salários dos professores era um elemento explicativo do abandono da profissão em alguns países, procurando uma promoção salarial noutras áreas.

Atualmente, aconteceram alterações que explicam, por elas mesmas, a degradação do estatuto económico e social dos docentes e o facto destes já não granjearem junto do Povo daquele reconhecimento de antigamente. Uma das mais evidentes destas alterações está relacionada com a mudança dos valores sociais e com o crescimento exacerbado dessa apetência para o consumismo que caracteriza a nossa sociedade atual. Para traz na história ficam os valores que a sociedade admirava e pautavam a profissão docente: a abnegação, o saber e o espírito de missão.

Nos tempos atuais, o *status* é definido em termos económicos para muitos, pois o facto de alguém querer ser professor “tem a ver com uma clara incapacidade de ter um emprego melhor (...). O salário converte-se em mais um elemento da crise da identidade dos professores” (Esteve, 1999:104).

Cruz (1990) sublinha que os baixos níveis salariais dão origem a situações de duplo emprego e à exautoração do estatuto socioprofissional; Teodoro (2006) salienta que os sintomas de desmotivação e as tensões profissionais entre os professores resultam não só da instabilidade do emprego, mas igualmente de uma conscientização mais apurada da sua situação de assalariados. Por outro lado, Cordeiro-Alves (1997), Gaziel e Warnet (1993), Ganhão (1993) e Jesus (1993) expõem os baixos vencimentos como uma causa decisiva para a desvalorização da profissão docente perante a sociedade.

O estatuto socioprofissional do professor tem pouco valor a todos os níveis, sendo que a sua imagem social varia “com a sua origem social, o género e a idade dos avaliadores. São as pessoas de nível socioeconómico mais modesto (...), as mulheres e os mais velhos que mais valorizam a profissão, e entre eles os professores do ensino primário” (Marques, 2007: 128). Querendo ou não os professores são a imagem e o espelho do sistema de educação e ainda que tal não seja, como bem sabemos, verdade, perante o público são eles que são considerados os responsáveis por todos os defeitos que o sistema encerra.

O julgamento quase sempre negativo a que os professores são sujeitos chega de todos os lados, não só dos alunos e dos seus pais mas também. Muitas vezes, do próprio ministério que os tutela. Assim, a responsabilização dos professores tem vindo a ganhar expressão desde “os políticos com responsabilidades em matérias educativas, até aos pais dos alunos, todos parecem dispostos a considerar o professor como o principal responsável pelas múltiplas deficiências e pela degradação geral de um sistema de ensino fortemente transformado pelas mudanças sociais” (Esteve, 1999: 104-105). Os professores são as primeiras vítimas, referidos como os principais responsáveis, ou maus profissionais, especialmente se os resultados dos alunos não forem favoráveis. A atitude da sociedade, para além de negativa, é igualmente punitiva (Vila, 1988).

Cada vez a sociedade exige mais à escola e aos professores imputando aos docentes todos os insucessos dos alunos.

Denota-se um progressivo declínio na opinião pública da imagem do professor ao longo dos anos, uma vez que, quanto mais tem aumentado a obrigação de formação para o

professor, inversamente tem diminuído o prestígio que lhe era atribuído pela sociedade. O trabalho dos professores é sempre avaliado “se o professor faz um trabalho de qualidade (...). É raro que se valorize este esforço suplementar, no entanto, quando o ensino fracassa, por vezes devido a um acumular de situações incontroláveis, o fracasso personaliza-se imediatamente nos professores” (Esteve, 1991: 95).

Os próprios professores sentem explicitamente esta apreciação “apesar de os professores se acharem bons profissionais e apesar de terem a profissão como importante para a sociedade portuguesa, (...) Ser professor, sobretudo do secundário, é das profissões menos consideradas, não só pelos professores, como pelo público” (Braga da Cruz, 1988: 71). As relações interpessoais difíceis entre professor/aluno (Bidarra *in* Jesus, 1996) e a constante intervenção dos encarregados de educação na política escolar, resultando por vezes em situações de violência física e verbal, têm também contribuído para o agravar do sentimento de insatisfação.

A opinião cada vez mais comum entre os professores é a de que o “prestígio da sua profissão piorou (69,7%) sendo apenas de 16,9% a percentagem dos que, contrariamente, julgam que melhorou e de 9,1% a dos que entendem que permanece idêntico de há 15 anos a esta parte” (Braga da Cruz, 1988: 71).

Os professores vêm o seu trabalho aumentado uma vez que lhe foram acrescentadas tarefas que, no passado, eram levadas a cabo em casa, junto das famílias. Algumas dessas tarefas como a transmissão de valores de cidadania e de convivência social saudável são agora competências dos professores que, ainda assim, estão na mira do público e tantas vezes são objetos de afirmações pouco abonatórias: “não sei o que lhes ensinam na escola, como se as causas de tudo isso tivessem que ver com a incompetência dos professores para transmitir valores ajustados à norma social” (Bonal, 2004: 7).

“O salário médio dos professores é significativamente inferior à remuneração dos quadros técnicos e técnicos superiores do sector público e privado. A evolução dos vencimentos dos professores, numa perspetiva comparativista, é bem reveladora da diminuição do seu estatuto económico” (Marques, 2007: 129).

Com um pagamento abaixo da média europeia, os professores do ensino secundário português recebem menos cerca de 10% que os seus colegas de outros países da Europa. Rabelo (2010) sublinha a importância dos baixos salários dos professores como um elemento não só de

mal-estar destes profissionais, mas o espelho da importância ou pouca importância que a sociedade revela relativamente à profissão

De acordo com um relatório da OCDE (1989), há a considerar três aspetos que têm uma influência negativa para o estatuto remuneratório dos docentes:

- número (sendo muitos, o público não lhes concede a situação de elite e a mudança radical de remuneração é restrita);
- nível de qualificação (o nível de qualificação dos professores nunca foi muito elevado, com grave repercussão sobre a educação dos jovens);
- a feminização (constata-se que a remuneração e o estatuto dos professores declinam à medida que cresce e predomina a presença feminina) (Marques, 2007: 130).

Até aos anos 60 do século passado os professores eram apresentados na literatura como “um grupo homogéneo, formado por indivíduos incumbidos do cumprimento de papéis formais, os quais desempenhavam mecanística e problematicamente, perante as instâncias de poder que lhes determinavam” (Sarmiento, 1994: 17). Mas, em Portugal e na Europa, esta visão homogénea do docente alterou-se totalmente. O aumento substancial do número de profissionais foi uma das razões que contribuiu para essa alteração e tal aconteceu porque muitos jovens viram na docência a possibilidade de se emanciparem e contrariarem a sua condição económica, sendo que, a determinada altura, também foi possível passar a ser professor sem que para tal se exigisse muitas habilitações académicas ou mesmo formação específica

Estas novas possibilidades de abraçar uma carreira docente influenciaram o perfil de socialização dos professores, e, claro, o da própria profissão que, aos poucos foi perdendo o estatuto científico e social de que gozava tradicionalmente.

Os três pilares tradicionais que ditavam estatuto e mérito aos professores: competência científica; competência pedagógica e espírito de missão; foram abalados pelos fenómenos da juvenilização do corpo docente, da expansão do sistema de ensino, que deu origem à necessidade de aumentar o número de profissionais docentes, e que, por via destas circunstâncias também sofreu um rejuvenescimento da classe e uma substancial feminização do corpo docente. Este último fenómeno teve tal incidência que Braga da Cruz e colaboradores (1988) chegaram mesmo a lembrar que Portugal era “dos países da OCDE com mais alta taxa de feminização docente” (Braga da Cruz, *et al.*, 1988: 1197). Ora, a elevada feminização da profissão tem sido considerada consequência e causa da alteração do estatuto socioprofissional dos professores, chegando os autores a referir que o “menor prestígio social atribuído a profissões exercidas por

mulheres, não só em termos remuneratórios, mas também sociais mais vastos, tem afetado o prestígio dos professores em geral” (Braga da Cruz, *et al.*, 1988:1197). A feminização é um ponto de interseção dos problemas gerais reunindo os baixos níveis salariais, o emprego duplo e o alvitamento do estatuto socioprofissional. Segundo Leone *et al.* (2003), as diferenças entre trabalho masculino e feminino estão a diminuir, porque as mulheres se têm mostrado capazes de vingar no mercado que dantes era apenas dos homens. A feminização do mercado de trabalho; o aumento dos graus de instrução e a procura de conhecimento, na época atual, não apresenta impedimentos por género; a grande responsabilidade com a carreira e com a organização profissional, faz com que seja uma espécie de proteção pessoal já que a taxa de desemprego vem a aumentar, bem como a afirmação dos direitos dos indivíduos, a globalização da economia e a flexibilização do trabalho (Chanlat, 1995). Porém, uma pesquisa realizada nos Estados Unidos por Hewlett e Luce (2005) mostrou que as principais razões pelas quais as mulheres abandonam o mercado de trabalho são para cuidar melhor da família. A preocupação feminina, de passarem mais tempo com a família, impede-as do desenvolvimento da sua carreira. Contudo, as adaptações das organizações aos resultados das mudanças ambientais externas, crises, avanços tecnológico e outras circunstâncias abrem as portas à criação de novas estratégias para a definição de carreira e assim aparecem contratos risco, os contratos temporários, o trabalho em rede, o teletrabalho e tantas outras formas que revestem as carreiras profissionais de precariedade. Nestas novas formas precárias de trabalhar, a participação das mulheres também é muito expressiva e, por vezes, até positiva, pois constituem um bom meio de conciliação entre a vida profissional e a vida familiar (Hewlett & Luce, 2005).

No que concerne à questão da redução dos níveis de qualificação académica dos professores, tal aconteceu porque uma boa parte dos novos professores eram, ao mesmo tempo alunos, recrutados como que às pressas para satisfazer as demandas do crescimento do sistema escolar e, com a vantagem de puderem ser ressarcidos pelo seu trabalho com baixos salários. Em pouco tempo o conjunto de professores existente passou a ser um grupo muito heterogéneo e isso fez com que valorização antes dada a quem tinha de facto qualificações académicas e bons salários se comesasse a desvanecer junto da opinião pública. Esta situação veio a agravar-se ainda mais após o 25 de Abril de 1974 e nas décadas seguintes associado à massificação do ensino e falta de docentes e de escolas:

- Dupla condição de professores e alunos;
- Carácter transitório do ingresso na profissão;

- Grande mobilidade geográfica e organizacional de muitos professores, são de vínculo precário (Marques, 2007).

Em todos estes fatores enunciados um dos que acarretou maiores consequências foi a transformação que se deu ao nível escolar com a passagem da escola de elites para as escolas de massa, onde o ensino passou a ser obrigatório e plasmado como direito universal. Nesta nova forma de estar no ensino o papel da comunicação social também pode ser apontado como fator negativo uma vez que apenas são publicitados pelos media os erros e desajustes dos professores. Acresce também o facto das famílias serem cada vez menos responsabilizadas pela educação e participação no processo educativo dos seus educandos, o que se traduz numa troca de responsabilidades que recai sobre os professores (Marques, 2007).

A satisfação laboral é muito dependente de fatores como o salário, as oportunidades de progressão na carreira e os sistemas de recompensa pois estas variáveis são determinantes para a satisfação de necessidades fisiológicas, como a alimentação e a higiene mas também da necessidade segurança e reconhecimento. A variável salário, por exemplo, para além de prover a satisfação das necessidades mais básicas também pode cumprir a função de valorização na medida em que concede um certo estatuto e fixa uma posição de um trabalhador em relação a outro.

De facto, o salário, para alguns docentes, pode ser um fator de satisfação e de motivação “se for percebido pelo indivíduo como uma recompensa direta pelo seu desempenho, o que significa que a diferença de salário entre um trabalhador que apresenta um elevado desempenho e um outro de performance média deve ser significativo” (Seco, 2000: 57). “É importante que o trabalhador sinta que a sua remuneração vai de encontro às funções por ele desempenhadas” (Marques, 2007: 132).

3.1.2.1. Progressão na carreira e reconhecimento

A aspiração profissionalmente uma promoção profissional pode ser sinónimo de uma necessidade psicológica correspondente ao desenvolvimento (Seco, 2000: 154). Para Lester (1982), uma promoção refere-se a uma mudança de estatuto ou de posição, a qual se pode traduzir em maior salário e mais poder.

Tal como outros grupos profissionais, relativamente ao vencimento, nos professores a sua satisfação é paralelamente crescente ao respetivo escalar na progressão na carreira. Segundo

estudos internacionais (Garcia, 1995; Lester, 1982) e nacionais (Alves, 1991; Braga da Cruz et al., 1988; Marques, 2007) a progressão na carreira é frequentemente referenciada como fator de insatisfação com a atividade docente, nomeadamente por força das limitações legais.

A progressão na carreira docente, que consiste na mudança de escalão de cada categoria, é determinada pelo artigo 37.º do Estatuto da Carreira Docente (ECD), que foi alvo de várias modificações desde a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, onde se determina o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, sendo neste aspeto aquelas que apresentam mais relevância para a questão da progressão na carreira, as alterações legislativas àquele normativo estabelecidas pelo Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro e, pelo Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho levadas a cabo pelo Ministério da Educação.

O Ministério da Educação (ME), considera o ECD, no seu prefácio, como uma oportunidade de valorização da função dos professores, firmando que a mesma é essencial para a melhoria da qualidade dos serviços prestados e, conseqüentemente, da educação. Com base nestas premissas este organismo de tutela procedeu às alterações do ECD com vista a transformar o documento num instrumento capaz de garantir a organização do trabalho dos professores ao mesmo tempo que se constituía num meio providenciador de valorização para a profissão e para a escola pública, sendo também responsável pela promoção de cada vez melhores resultados dos alunos.

O principal objetivo do ECD é a promoção da diferenciação dos professores através da introdução de mecanismos que permitam valorizar o exercício da atividade letiva e aumentar o mérito da mesma. Através destas alterações foi posto cobro a uma situação que permitia a progressão na carreira por meio da passagem do tempo, mesmo que, durante muitos anos, o professor se mantivesse afastado das salas de aulas e a desempenhar outras funções ele progredia na carreira e agora a progressão só acontece com a contagem dos anos de trabalho efetivo.

Através das alterações introduzidas ao ECD está-se a contribuir para a melhoria da escola pública e a garantir que os professores mais competentes e mais experientes sejam aqueles a quem é reconhecido mérito e atribuído um estatuto remuneratório mais elevado, ao mesmo tempo que se garante que sejam estes professores a assumir funções de maior responsabilidade e exigência na escola. Antes da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, não se verificava qualquer correlação entre a experiência dos docentes e as

funções que desempenham, sendo frequente os professores com menor número de anos de lecionação acumularem as funções de maior responsabilidade (Marques, 2007).

Após a publicação daquela norma, ficou também determinado um modelo de avaliação mais rigoroso, que pretende garantir o reconhecimento efetivo do mérito, ambicionando promover o empenho dos professores e a difusão de melhores práticas.

As alterações efetuadas funcionam como uma oportunidade privilegiada para orientar a atividade dos professores e a organização da escola de acordo com o objetivo de melhorar os resultados escolares dos alunos e de reforçar o trabalho com vista à obtenção de sucesso passando pela prevenção do abandono escolar precoce e pela melhoria da qualidade das aprendizagens.

A heterogeneidade que caracteriza o corpo docente português não beneficia o estatuto da profissão pois esta está bastante faccionada, ou, como referiu Gomes (1993: 43-44), “dividida pelos conteúdos disciplinares, pelos estatutos e funções da instituição em que se integra, pelas origens sociais dos seus membros, pelas diferenças de formação e pelas divergências acerca da missão e dos alvos da educação”.

Outros indicadores de satisfação laboral dos professores são o reconhecimento que se traduz em elogios de valorização do trabalho desempenhado tanto por parte dos colegas como das chefias, para além disso são ainda importantes os feedbacks acerca do trabalho e da competência pois, por estes, é possível ao professor melhorar alguns aspetos da sua atuação profissional, e fazer, de forma periódica, uma avaliação individual ao seu próprio trabalho.

Relativamente à formação contínua, o estudo de João Ruivo *et al.* (2008) revela que 74,9% dos inquiridos consideram que as orientações emanadas do Ministério da Educação não têm sido adequadas, 89,8% afirma que o Ministério da Educação apoia pouco os professores a nível pedagógico, e 43,7% entende que a formação contínua proposta não tem ido ao encontro das suas necessidades.

3.1.2.3. Participação na tomada de decisões

A satisfação laboral e a participação estão diretamente e positivamente relacionadas com a participação do trabalhador na tomada de decisões da sua organização. Esta asserção é defendida por Fisher (1985) que sustenta que:

- a satisfação aumenta quando a participação nas decisões é percebida com clareza;

- a satisfação aumenta na razão direta em que se verifique coincidência entre a participação desejada e a percebida;
- a satisfação aumenta se for percebida a possibilidade de controlar o desenvolvimento da tarefa e a situação de trabalho;
- a participação aumenta se houver por parte do sujeito uma avaliação e percepção positiva daquilo que faz participadamente;
- a participação aumenta se os objetivos laborais forem fixados com a concordância e a intervenção ativa do sujeito (Fisher *in* Marques, 2007: 134).

Não obstante estas afirmações de Fisher (1985) esta parece ser ainda uma realidade apartada das escolas pois, como se sabe, os professores não são frequentemente chamados a dar opiniões e a escola, enquanto organização, é ainda um complexo burocrático muito ligado às diretrizes centrais, que, por vezes, se torna difícil de suplantar.

A participação dos professores na tomada de decisões escolares deveria passar pela dotação de mais autonomia a estes profissionais, facto que poderia funcionar a favor do aumento da qualidade do ensino na medida em que a escola é heterogénea, e só com autonomia seria possível dar resposta *in loco* a essa multiplicidade de exigências e problemas para resolver.

Urge então, se a pretensão for evitar o mal-estar decorrente do afastamento da tomada de decisões, conferir um maior envolvimento dos professores nos processos de reforma educativa, na construção dos projetos educativos, na elaboração dos currículos nacionais, e no desenvolvimento curricular bem como no aperfeiçoamento e inovação das estruturas físicas das escolas.

“O facto de os professores do 1º ciclo estarem isolados nas escolas, quer nas suas aulas, com pouco tempo de convívio e de troca de opiniões, não melhora a tomada de decisões” (Marques, 2007: 134). Se os professores tivessem a capacidade para se mostrarem mais unidos e reivindicativos, talvez tivessem um papel mais ativo na tomada de decisões. A questão é se os professores querem mesmo falar e ser ouvidos ou não? A atitude passiva na participação e reflexão de múltiplos assuntos ou o total alheamento da maioria dos professores é um facto associado cada vez mais ao medo de perder o seu posto de trabalho.

Importa ter em conta que, em contexto de sala de aula, quando se encontra a sós com os seus alunos, os professores tomam decisões de forma continuada e são essas pequenas decisões que vão garantindo a sustentabilidade e o bom funcionamento das aulas e das escolas (Fullan & Hargreaves, 2001).

Os professores precisam de ganhar mais responsabilidades dentro da unidade escolar onde exercem a docência pois só assim, dando-lhes uma voz, se conseguirá terminar a construção da ponte entre as verdadeiras necessidades dos alunos e as chefias. É por isso que se defende que os professores sejam ouvidos nos processos de melhoria das planificações, nos processos de execução dos planos anuais de atividades ou até mesmo na planificação e construção de turmas e horários. Nunes (1984 *in* Alves 1991), refere que “nada é mais nefasto, em termos de desenvolvimento profissional, do que ter de incrementar continuamente decisões tomadas por outros” (Nunes, 1984 *in* Alves 1991: 70). Os docentes têm estado à mercê das decisões do Ministério da Educação ou de instituições que reportam diretamente, como as direções regionais de educação. O autor sublinha ainda: “No caso dos professores, esta situação é flagrante. A maior parte das decisões, (...), são tomadas quase exclusivamente por instâncias centralizadoras. Este sentir-se continuamente ultrapassado tem como resultado a perda do entusiasmo pela profissão” (Nunes, 1984 *in* Alves 1991:70). A necessidade do professor se submeter a orientações de exigências superiores que, frequentemente, admite como pouco eficazes leva-o a experimentar as amargas limitações da sua autonomia e o desencanto pela profissão.

Fullan e Hargreaves (2001) alvitram algumas resoluções que as escolas devem assumir para promover uma participação mais ativa dos professores na tomada de decisões: “instituir oportunidades para os professores confrontarem os pressupostos e crenças subjacentes às suas práticas; (...) ‘escutar ativamente’- na verdade, promover a voz dos docentes; (...) mostrar-se preparado para escutar aquilo que os educadores têm a dizer sobre a mudança e aprender com isso; (...) capacitar os professores e as suas escolas, de modo a que possam reconquistar uma responsabilidade substancial pela tomada de decisões a nível curricular e do ensino; (...) criar uma comunidade de docentes que, ao longo do tempo, discutam e desenvolvam em conjunto os seus propósitos, de modo a que possam desenvolver um sentido comum de missão para as suas escolas” (Fullan & Hragreaves, 2001: 51).

Outra questão problemática frequente é a responsabilização dos professores pela perda da qualidade do ensino. Podemos, no entanto, verificar que o problema reside mais na desagregação entre as orientações educativas e as condições materiais e institucionais oferecidas, do que no próprio professor (Ramos, 2004). Estrela (1991: 305) refere que “é sempre fácil responsabilizar os docentes pela perda da qualidade do ensino. Na realidade, eles

são as primeiras vítimas de políticas educativas erradas ou míopes que dissociam as orientações educativas das condições materiais e institucionais da sua realização”.

Relativamente aos sindicatos, no VII Congresso dos Professores do Centro, realizado em Abril de 2005, a Fenprof² apresentou, num projeto de resolução subordinado ao tema - *Unir os professores, combater o corporativismo, reforçar o SPZC/FENPROF*, tendo-se discutido a vasta ‘pulverização sindical’, a nível nacional, e que divide professores.

Também em 2008, Ruivo alertava para o facto de “o alheamento progressivo dos docentes (...) radica-se no facto de muitos deles terem deixado de se rever nas linguagens, metodologias e na cultura de grande parte dos que falando em nome dos professores há muito que só falam de si próprios” (Ruivo, 2008: 20).

Mas 69,4% dos docentes afirma sentir-se insatisfeito com o trabalho dos sindicatos de professores (Ruivo *et al.*, 2008). O mesmo estudo refere que são os bacharéis que se mostram mais satisfeitos com o trabalho dos sindicatos, seguindo-se os licenciados, depois os mestres, sendo os doutores que manifestam maior grau de insatisfação. São os docentes do 1º Ciclo, que evidenciam maior grau de satisfação com o trabalho dos sindicatos. Os docentes a lecionar no 2º e 3º Ciclo e Secundário são os que se manifestam mais insatisfeitos. São os professores que se encontram em Quadro de Escola os que revelam maior nível de insatisfação com o trabalho dos sindicatos. Por sua vez os docentes em exercício há menos de 5 anos manifestam maior nível de satisfação relativamente ao trabalho dos sindicatos. Os que possuem entre 11 e 15 anos de serviço apresentam maior nível de insatisfação. Os professores sindicalizados manifestam-se menos insatisfeitos com o trabalho dos sindicatos. Os sócios de associações profissionais manifestam-se mais insatisfeitos com o trabalho dos sindicatos.

Discute-se, há largos anos, a criação de uma Ordem, problemática que tem dividido sindicatos, professores e partidos políticos. Um dos grandes defensores de uma Ordem dos Professores em Portugal, presidente da Associação Nacional de Professores (ANP) em 2006, que considera defender o interesse público e uma Educação de qualidade e excelência. No estudo de Ruivo *et al.* (2008), 78,4% dos inquiridos considera que uma eventual Ordem dos Professores garantiria melhores condições de trabalho docente; 81,7% considera relevante a criação de uma Ordem dos Professores; 83,2% considera que a defesa dos direitos e deveres dos professores deveria caber a uma Ordem dos Professores; 66,8% refere que os professores

² Federação Nacional de Professores.

beneficiariam com a existência de uma Ordem dos Professores; 81,4% é de opinião que a existência de uma Ordem dos Professores ajudaria a construir um novo sentido de profissionalidade e identidade; 83,1% considera que uma Ordem dos Professores daria mais prestígio à classe e 77,1% entende que Sindicatos de Professores e Ordem podem coexistir.

3.1.3. Relações interpessoais

O professor estabelece no seu dia-a-dia contactos que se manifestam em satisfação ou insatisfação laboral. As práticas e as relações interpessoais têm um papel expressivo na construção da representação social profissional.

3.1.3.1. Relação professor-alunos

Na escola, os professores lidam com diferentes alunos, oriundos de vários contextos familiares e crenças sociais, sendo cada vez mais difíceis de entender e ir ao encontro desta multiculturalidade. Podemos afirmar que a relação pedagógica é cada vez mais complexa e difícil, sempre sujeita ao aparecimento de problemas novos. Como afirma Jesus (2002: 7) “agora temos nas nossas aulas os alunos mais difíceis, os menos inteligentes, os mais agressivos, os que recebem maus-tratos dos pais (...) e quando os professores perguntam o que fazer com eles, não temos respostas nem soluções”.

Na atualidade, a tarefa de ser professor não se reduz ao facto de ter conhecimentos científicos sobre as matérias a lecionar. Na verdade, para além do saber o professor tem que ser elemento facilitador das aprendizagens dos alunos, procedendo como pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e provedor do equilíbrio psicológico, afetivo e da interação social dos alunos.

Para além de não poder falhar no que ensina o professor também tem que ser assertivo nas “tarefas” de motivação dos alunos, sendo que, para tal, precisa de os saber compreender, ganhando-lhes a confiança, estimulando-os ao desenvolvimento das suas capacidades e ensinando-os também a terem respeito por si próprios e pelos outros (Alves, 1991).

É uniformemente reconhecido que no fator relacional, adquire especial realce a interpessoalidade professor-aluno muito embora a relação existente entre eles, nem sempre se caracterize pelo entendimento e afinidade desejáveis ao processo de ensino-aprendizagem.

A percepção que o professor tem dos seus alunos vai afetar a planificação das aulas, a interação durante as aulas e o conseqüente processo de avaliação. As percepções que os alunos têm das ações do professor irão influenciar a sua motivação, as expectativas em relação à escola e a atribuição que fazem do sucesso e fracasso que ocorrem na sua aprendizagem (Marques, 2007).

É reconhecido que a interação professor-aluno é essencial e, por vezes, fundamental em todo o processo de aprendizagem. Sposito (1998) refere que “a relação pedagógica é, no fundo, aquele ambiente intrinsecamente humano que nos desperta para o conhecimento, para a investigação, para a aprendizagem, para o ser, através de múltiplas atividades que permitem a construção de significados profundos” (Sposito, 1998: 67).

Os estudos realizados até à data em Portugal mostram que a relação que os docentes detêm com os alunos não é preocupante. Santos (1996) descrimina no seu estudo que a relação não é um problema que preocupa os professores portugueses. Para Alves (1994) o relacionamento professor-aluno é considerado mais gratificante do que desmotivador. Também Aquino (1996), sustenta que a relação professor-aluno é muito relevante explicando que é por ela que se estabelecem posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e aos conteúdos. De facto, se a relação for boa os alunos ficam mais predispostos a aprender o que aumenta os níveis de aprendizagem e melhora os resultados gerais da atuação dos professores nas salas de aula.

3.1.3.2. Relação professor-colegas

A relação professor-colegas é um ponto complexo e alvo de vários estudos e, também, de várias conclusões.

Entre os anos 60 a 70, a relação professor-colegas é considerada como uma relação de pobreza, sendo considerada causa de insatisfação e mal-estar docente. Esta situação não se altera ao longo da década de 80, altura em que os autores Hamon e Rotman (1984) se referem à falta de amizade e de espírito de grupo dos professores, explicando que estes são individualistas.

No respeitante à relação professor-colegas, no caso português, e segundo Braga da Cruz *et al.* (1988), "os professores são um corpo profissional de elevada coesão" (Braga da Cruz *et al.*, 1988: 1235). Para os mesmos autores, constitui um fator primordial o relacionamento

recíproco entre colegas, que 14,2% dos professores reconhecem ser muito intenso e 53,5% bastante intenso. Estes valores significam, portanto, que a maioria vive intensamente a relação com os colegas.

Seco (2000) acrescenta que a intensidade nas relações professor/colegas, aumenta progressivamente com a idade e é mais acentuada no segundo ciclo de ensino. Uma das razões que explica este abrandar da desconfiança em relação ao colega e ao aumento da afinidade entre pares pode estar relacionada com a insegurança profissional que o professor sente, uma vez que esta vai aumentando à medida que os anos de trabalho passam e impulsiona a necessidade de partilhar a mesma com os demais professores. Nos momentos de insegurança o professor procura o apoio dos colegas e encontra, junto destes, as mesmas preocupações.

No entanto nem todos os autores partilham da mesma ideia. Alves (1997), por exemplo, no que se refere à relação professor-colegas, sustenta que esta é caracterizada por uma negatividade resultante do individualismo dos professores e defende que esta tendência para a individualidade não é favorecedora da troca de experiências pedagógicas e humanas.

Teixeira (2001), na sua investigação com 948 professores do ensino básico e secundário, ao analisar a relação professor/colegas encontrou críticas específicas à falta de profissionalismo de alguns professores, bem como críticas respeitantes à falta de interdisciplinaridade.

Conceição Prata (2001), na sua investigação, utilizou uma amostra de 200 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e no que respeita ao parâmetro estudado relação professor/colegas, encontrou as seguintes respostas: falta de interajuda, mau ambiente entre colegas, críticas, reuniões de conselho escolar pouco objetivas, falta de camaradagem, colaboração e partilha, professores mais queixosos do que atuantes e deficiente articulação entre a direção e os professores.

Ao estudarmos as representações dos professores, temos que ter presente o momento histórico que vivemos, portador de profundas e rápidas transformações sociais e culturais, que têm causado muita perplexidade nos diferentes agentes sociais e levantado muitas questões sobre as finalidades dos sistemas educativos, sobre os saberes e competências a promover pela escola, e sobre a necessidade de operar mudanças na formação dos professores que os preparam para o cumprimento de novos papéis.

Concluindo, podemos referir que os professores, salvo raras exceções, têm perdido um pouco o sentido de corpo e de grupo dando preferência a atitudes individualistas que,

certamente, não são favorecedoras da qualidade do ensino nem da satisfação profissional. De facto, “quanto maior é o individualismo, maiores são as dificuldades profissionais sentidas pelos professores, e quanto mais intenso e intensificado for o relacionamento, a todos os níveis de docência considerado maior gratificação será auferida pelos mesmos” (Dias, 2003: 35).

3.1.3.3. Relação professor-chefias

Como temos vindo a analisar anteriormente o professor é dominado por várias relações interpessoais na escola. Outra além das supranumeradas, e não menos importante para o bem-estar dos docentes, é a sua relação com as chefias, uma vez que estas desempenham um papel relevante no modelo de gestão e nos estilos de liderança assumidos.

O conjunto de investigações que têm vindo a ser realizadas neste contexto deixam clara a ideia de que os atributos pessoais do líder são o fator que mais largamente concorre para a satisfação dos profissionais da docência. Há chefias que apoiam o professor, mostrando-se compreensivas o que de certa forma propicia um bom ambiente de trabalho, outras, no entanto, são e demonstram-se frias e distantes o que provoca um certo mal-estar e distanciamento nos docentes e uma certa insegurança em partilhar as suas dúvidas e percalços.

De acordo com a literatura publicada sobre esta temática e relativa a todas as atividades profissionais, a satisfação dos sujeitos parece aumentar na proporção em que aumenta e se torna amistosa e compreensiva a relação com as chefias. Quando os colaboradores recebem bons feedbacks à sua atuação, quando as suas opiniões são solicitadas e respeitadas e quando sentem que existe um interesse pessoal para com eles, os trabalhadores mostram-se mais predispostos a trabalhar no sentido de atingir os objetivos das suas organizações e, conseqüentemente, também se mostram mais satisfeitos e valorizados (Locke, 1976; Chapman & Hulcheson, 1982; Harpaz, 1986; Garcia, 1995; Aryee & Luk, 1996; Koustelios & Bagiatis, 1997; Raven et. al, 1998).

Cada vez mais temos nas escolas públicas, professores qualificados, ansiosos por assumir responsabilidades e ascender a posições de chefia, logo a autoridade formal nos dias de hoje não basta para motivar o corpo docente.

Atualmente um bom líder deverá ser, acima de tudo, um excelente condutor de pessoas e de equipas de trabalho. Terá de ser o principal impulsionador da mudança (assumindo, nos melhores e

piores momentos, as suas consequências), apostando, fortemente, na promoção da formação contínua e aprendizagem dos membros da sua organização.

(Seco, 2000: 164)

Nas sociedades atuais, os professores mostram que sentem necessidade de assumir um papel mais decisivo dentro das instituições onde lecionam substituindo-se gradualmente, também nas escolas, as "relações de trabalho subordinado" por "relações de cooperação".

Tanto em estudos internacionais (Chapman & Lowther, 1982; Lester, 1982; Oliver *et. al.*, 1988; Conley, Bacharach & Bauer, 1989; Watson *et. al.*, 1991; Whaley & Hegstrom, 1992; Dinham & Scott, 1994; Smylie *et. al.*, 1996; Perie & Baker, 1997; Koustelios & Koustelio, 1997; Evans, 1997; Shann, 1998; Ma & MacMillan, 1999; Mueller *et. al.*, 1999; Shen & Hsieh, 1999) como em nacionais (Alves, 1991; Santos, 1996; Seixas, 1997), tem-se vindo a confirmar que a importância de uma maior implicação dos professores na gestão das escolas, de uma maior participação nas tomadas de decisão, para a sua satisfação profissional.

3.1.4. Condições de trabalho

As condições de trabalho têm um papel determinante para a satisfação profissional. Elas correspondem “não só às condições gerais de conforto físico (...) como às mais específicas, relativas à facilitação da tarefa (...). Os indivíduos valorizam as condições de trabalho envolventes (...) bem como a proximidade da organização onde trabalham (em relação ao domicílio)” (Fullan & Hargreaves, 2001: 72).

São vários os fatores que concorrem para a existência de satisfação num trabalhador para com o seu trabalho. Entre eles contam-se, por exemplo, a duração do horário de trabalho e o esforço físico e mental que é requerido a exercer com vista a executar as tarefas que lhe estão apontadas. Por via destes dois exemplos, verificamos que para que exista satisfação no contexto de trabalho o colaborador precisa de ter boas condições ambientais e boas condições temporais. No entanto, nos dias que correm e em quase todas as áreas profissionais que existem, poucos são os profissionais que reconhecem gozar de boas condições em ambas as esferas referidas e os professores também não fogem a esta regra. De facto as condições de trabalho nas escolas, que como já vimos têm associada uma cada vez pior imagem social e uma perda de prestígio profissional assinalável, têm vindo a constituir-se como um problema para os

professores que, tal como frisamos no contexto da nossa Dissertação de Mestrado, estão sujeitos a um conjunto de condições que inflacionam a negatividade da sua situação. O próprio facto dos professores terem que trabalhar em más condições físicas e sociais contribui para o aumento das suas dificuldades bem assim como a questão que se prende com a sua não valorização social que muitas vezes até é influenciada pelo seu “aspeto” físico.

As condições físicas das escolas onde os professores trabalham também têm uma enorme influência sendo que quando estas são más se regista um aumento das críticas e do mal-estar docente. Fica expresso então que as condições de trabalho são um fator a acrescentar ao conjunto de fatores relacionados com o bem-estar profissional e que quando são precárias estas condições concorrem para o aumento das crises de identidade profissional. “Quando a sociedade cada vez exige mais responsabilidades às escolas, essa exigência não é proporcional às condições de trabalho” (Marques, 2007: 136).

O significativo aumento do número de alunos nas escolas, resultante, em grande medida, do alargamento da escolaridade obrigatória, levou a que as entidades responsáveis pelos edifícios escolares tivessem que encontrar alternativas que pusessem cobro ao problema da sobrelotação de centenas de edifícios antigos e a solução encontrada, ao invés de considerar a ampliação dos edifícios e a conservação do parque escolar existente, passou pela promoção de construções de raiz. No entanto estas construções não abrangeram todo o território nacional pelo que ainda continuam a existir escolas sobrelotadas e o cenário a que Ruivo *et al.*, (2008) se referia à quase uma década atrás ainda pode ser identificado em muitos lugares. De facto ainda há escolas a funcionar em espaços pré-fabricados, com poucos ou nenhuns locais de convívio, onde o ambiente se torna desumanizado e mesmo caótico no que diz respeito à ecologia e ao excesso de ruído.

Para além dos problemas físicos existentes muitas escolas debatem-se também com o problema da falta de materiais didáticos, em particular daqueles que servem o objetivo da promoção das novas tecnologias, fundamentais para a adequação das práticas de ensino aos novos programas curriculares.

Nas escolas onde os materiais são escassos a tendência é para que os professores mais antigos, que entendem melhor o funcionamento das suas instituições, tenham acesso mais facilitado aos materiais, deixando os professores novos sem se saberem movimentar no espaço escolar.

Para além dos aspetos materiais, não podemos esquecer as afirmações/lamentos dos professores (Ribeiro, 2011) que vão desde a expressão da falta de autonomia, passando pela lembrança ao facto de terem alunos em excesso nas turmas e dos próprios programas escolares que têm que cumprir serem muito extensos. Estes entraves à boa atuação profissional reduzem a capacidade criativa dos docentes e impedem que os mesmos desenvolvam atividades que promovam a articulação com outras áreas disciplinares.

Um grande número de professores tem uma opinião pouco positiva sobre os edifícios onde trabalham e sobre as condições materiais de que dispõem, bem como dos fatores de cariz pedagógico das suas escolas. No estudo realizado no Instituto Politécnico de Castelo Branco (Ruivo *et al.*, 2008) as mulheres manifestam maior satisfação do que os homens no que respeita às condições materiais. Os docentes formados pelas ESE's manifestam maior nível de satisfação relativamente às condições materiais, sendo os docentes do Magistério Primário os que se revelam mais insatisfeitos. São os docentes a lecionar em 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico que se manifestam mais insatisfeitos. Os docentes em exercício há menos de 5 anos manifestam maior nível de satisfação relativamente às condições materiais, sendo os que possuem entre 5 e 10 anos de serviço, os que se encontram mais insatisfeitos. Os docentes da Região do Algarve tendem a manifestar um maior grau de satisfação com as condições materiais, sendo, por outro lado, os docentes da região do Alentejo e Lisboa que tendem a evidenciar menor nível de satisfação.

3.2. Influência de algumas variáveis sociodemográficas e profissionais na Satisfação da profissão docente

As variáveis sociodemográficas, como a idade, o sexo, o estado civil e as habilitações académicas, têm um papel importante no contexto da satisfação profissional.

Para a variável idade ainda não foi determinado um consenso ao nível do estado da arte que estipule a idade em que os profissionais da docência se sentem mais satisfeitos com a profissão. Peiró e Prieto (1996) levaram a cabo uma investigação através da qual concluíram que “os trabalhadores de mais idade estão mais satisfeitos com o seu trabalho não só porque obtêm uma série de recompensas adicionais do trabalho, mas também porque a sua antiguidade é maior” (Peiró & Prieto, 1996: 381). Mas esta conclusão não foi coincidente com a avançada por Rodrigues (1995) que salientava dois grupos etários suscetíveis de ter mais satisfação

enquanto professores. Segundo este autor os professores com menos de 24 anos e os professores mais velhos, quase na idade da reforma, são os que estão mais satisfeitos. A ideia avançada por Rodrigues (1995) de que os trabalhadores mais velhos estão mais satisfeitos pode estar relacionada com a questão da antiguidade, uma variável que os investigadores Bedeian, Ferris e Kacmar (1992) também estipularam como sendo importante no contexto da satisfação laboral. Estes autores estudaram as relações existentes entre a idade, a antiguidade e a satisfação laboral, e verificaram que a antiguidade é a variável mais significativa no âmbito desta relação. Para além disso os autores afirmaram a existência duma lógica nesta descoberta na medida em que a antiguidade confere aos professores uma base legal de sustentação dos seus direitos ao mesmo tempo que lhes permite a obtenção de recompensas laborais e lhes aumenta a possibilidade de tomarem parte das decisões acerca do quadro de pessoal.

Relativamente à atividade docente, verifica-se que os profissionais com idade inferior a 40 anos estão mais sujeitos a apresentar níveis de satisfação profissional negativa, presumivelmente devido às expectativas irrealistas em relação à profissão.

Já os professores mais jovens precisam de aprender a lidar com as contendas do trabalho. E os que têm mais idade mostram mais satisfação, facto que poderá ser explicado com a vivência profissional e a experiência adquirida que os levou a perceber o estado das coisas e a decidir pela continuidade na carreira, apesar dos obstáculos encontrados. Estes professores, conformados, são, por via do conformismo menos stressados ou com os sintomas pessoais relacionados ao *stress* menos evidentes. Friedman e Farber (1992) reconheceram que, quanto maior for a experiência profissional do professor, menores eram os níveis do *burnout*.

Quanto ao estado civil e segundo a referência de Seco (2000) “(...) alguns estudos não encontram qualquer relação entre o estado civil e a satisfação profissional, um grande número de investigações realizadas em diversos contextos profissionais, tem vindo a realçar uma maior satisfação com o trabalho, por parte de sujeitos casados (...).” (Seco, 2000: 139).

Para a variável habilitações académicas Seco (2000) verificou a existência de uma relação com a satisfação profissional, sublinhando que em face das suas habilitações e anos de estudo o professor pode mostrar-se insatisfeito se não encontrar no local de trabalho condições que lhe permitam ir ao encontro das expectativas criadas em torno das suas graduações académicas. Importa salientar que são poucos os estudos que abordam esta temática pois, na verdade, a variação registada nas escolas em torno das habilitações dos professores é pequena, uma vez que todos têm que ter formação superior para poder exercer a atividade.

Na investigação realizada por Ruivo *et al.* (2008), os bacharéis evidenciam maior grau de satisfação pessoal e profissional que os docentes com outros graus de formação. São os doutores que manifestam menor grau de satisfação pessoal e profissional. O nível de satisfação pessoal e profissional não se distingue entre os docentes que habitam próximo e os que habitam mais longe da escola. Porém, os docentes da Região do Algarve tendem a manifestar maior grau de satisfação pessoal e profissional que os restantes, sendo, por outro lado, os docentes da região do Alentejo que tendem a manifestar menor nível de satisfação pessoal e social.

3.2.1. Variáveis sociodemográficas

3.2.1.1. Sexo

As posições e funções sociais de géneros são “históricas, de modo que a saliência de uma categorização intersexos evoque a homens e mulheres, num contexto experimental do outro, conteúdos categoriais sobre os quais se estabelecem noções de si e de comportamentos apropriados” (Garcia-Marques & Mackie, 1997: 305).

A variável sexo entra na equação da satisfação profissional embora ainda não se tenha registado um consenso sobre a real medida da sua influência neste contexto. Os resultados mais significativos, no entanto, apontam para a evidência de uma maior satisfação profissional junto das professoras. Farber (1991), tendo em conta a análise a vários estudos publicados até essa altura, enfatiza que os docentes de sexo masculino apresentam mais vulnerabilidades do que as professoras e conclui que o sexo feminino apresenta uma maior predisposição à flexibilidade bem como uma melhor aceitação e abertura face às contrariedades inerentes da profissão. Num outro estudo realizado por Etzion (1987) as diferenças de sexo com relação à satisfação profissional também são evidenciadas tendo em conta, sobretudo, as questões relacionadas com os processos de socialização e a forma como homens e mulheres são mais ou menos afetados pela síndrome do *burnout*.

Muitos estudos sobre esta variável não são conclusivos, mas existem exceções, e, entre elas o estudo de Melo (1997 *in* Mota-Cardoso *et al.*, 2002) “que encontrou níveis mais elevados de *stress* nas mulheres do que nos homens. Este resultado merece uma atenção mais cuidadosa, já que se reporta a resultados totais das profissões estudadas” (Melo, 1997 *in* Mota-Cardoso *et al.*, 2002: 20).

Os autores Pinthers e Fogarty (1995 *in* Mota-Cardoso, 2002) levaram a cabo uma investigação que considerou uma amostra da população australiana e onde se concluiu que o senso de responsabilidade era responsável por maiores índices de *stress* em homens comparativamente às mulheres que participaram no estudo. Também, Burke e Greenglass (1989) enfatizaram que os indivíduos de sexo masculino acumulam mais *stress* do que os de sexo feminino quando a variável de estudo a que foram sujeitos era o comportamento dos alunos.

Numa outra investigação empreendida ainda no século passado os resultados obtidos são contrários aos observados por Burke e Greenglass (1989). Neste trabalho, elaborado por Cooper e Kelly (1993) ficou patente a ideia de que as mulheres professoras estão menos satisfeitas com a sua profissão do que os homens. Este estudo tem relativa importância para o contexto da presente investigação pois foi realizado com base numa amostra de professores portugueses e excluiu da principal conclusão obtida, mas não da amostra, as professoras do 1.º Ciclo do ensino Básico. Alguns anos mais tarde um outro estudo, desta feita realizado por Travers e Cooper (1996) viria apresentar resultados que demonstravam que as professoras se apresentavam significativamente mais satisfeitas com o seu trabalho do que os colegas do sexo masculino. Este estudo levou em conta todas as variáveis da satisfação profissional e em quase todas as mulheres mostraram melhores resultados sendo que a exceção se registou apenas no aspeto relacionado com as condições de trabalho. Neste item os resultados entre homens e mulheres são equivalentes. No estudo português efetuado por Ruivo *et al.*, (2008), as mulheres manifestaram maior concordância do que os homens no que respeita à satisfação pessoal e profissional (autoimagem profissional). As mulheres também demonstraram maior satisfação com a escola do que os homens. Porém, as mulheres evidenciam menor grau de satisfação pessoal e profissional que os homens, quando são referidas circunstâncias exógenas.

3.2.1.2. Idade

A dimensão de exaustão emocional identificada como sendo uma das componentes a estudar em situações de *burnout* tem associação com a idade dos indivíduos. De facto alguns estudos apontam para a conclusão de que os profissionais mais novos estão mais sujeitos à exaustão emocional como consequência das contrariedades da sua profissão (Anderson &

Iwanicki, 1984; Byrne, 1991, Marques Pinto, 2000). A investigação tem apontado diferentes agentes como a socialização profissional que determina o desenvolvimento de expectativas e estratégias de *coping* (Gil-Monte & Peiró, 1997). Porém, com o aumento da idade dos professores também aumentou e foi alterada a estrutura etária da força de trabalho.

As atitudes e os comportamentos com relação ao trabalho são divergentes em face da idade dos profissionais sendo que Rhodes (1982 *in* Seco, 2000) identificou alguns fatores responsáveis por essas divergências: “a *idade*, cujos efeitos se traduzem no envelhecimento biológico (alterações ao nível sensório-motor, da musculatura, do tempo de reação, etc.) e também psicossocial (mudanças na personalidade, expectativas e valores, nas experiências profissionais e nos papéis não profissionais); a *coorte*, enquanto o conjunto de pessoas nascidas no mesmo período, crescendo num contexto histórico comum, constitui um indicador dos fatores contextuais que afetam as atitudes e comportamentos desse grupo de indivíduos; o *tempo de medição*, traduzindo as condições históricas em que se fazem as observações”(Rhodes 1982, *in* Seco, 2000, p.127).

Perante os fatores apontados por Rhodes (1982 *in* Seco, 2002) fica clara a ideia de que são os professores mais jovens aqueles que lidam com uma maior carga de *stress* uma vez que o próprio facto de terem acabado de entrar no mundo do trabalho implica a vivência de situações de ansiedade resultantes do choque com a realidade, da grande instabilidade e mobilidade geográfica, dos horários de trabalho, da convivência com os alunos, muito diferentes uns dos outros, da indisciplina dentro das salas de aula, das relações com os encarregados de educação e mesmo da necessidade de gestão dos poucos recursos pedagógicos que têm à disposição, entre outros fatores.

No âmbito da importância e influência da variável idade na satisfação profissional depreende-se que existem diferenças significativas entre as diferentes etapas etárias dos professores. Enquanto jovens, e apesar do *stress* resultante do primeiro impacto com a realidade profissional, os professores vivem ainda a fase da concretização do projeto de vida de vir a trabalhar na docência encontrando-se cheios de força, ideais e esperança mas, à medida que a idade avança e as suas responsabilidades sociais e familiares aumentam surgem os conflitos entre a vontade de abandonar a profissão e a consciência das consequências e implicações que essa ação teria nas suas vidas. Braga da Cruz e colaboradores (1988) cientes desta realidade reiteram que o “desejo de abandono da profissão diminui com a idade, sendo máximo entre os

mais jovens, até aos 25 anos de idade (41,3%) e mínimo entre os mais velhos, com mais de 56 anos (16,3%)” (Braga da Cruz, *et al.*, 1988: 1224-1225).

Ainda os mesmos autores (*Idem* : 1225) a idade é, de facto, “a principal condicionante da possibilidade de uma reorientação profissional futura” estando associada à possibilidade de abandono da profissão uma vez que representa, para os mais velhos, um impeditivo concreto à mudança pois as pessoas mais velhas têm mais dificuldade em encontrar emprego.

Apesar destas opiniões ainda não se regista consenso entre os diversos investigadores, no que toca à relação entre a idade e a (in)satisfação laboral. Os piores anos de carreira ocorrem no início da profissão ou no fim de carreira profissional (Fuller & Brown, 1975). Os professores jovens revelam maiores indicadores de *stress* relacionado ao comportamento dos alunos (Borg & Riding, 1991), ao ambiente social, ao clima da escola e ao desenvolvimento da carreira (Kyriacou & Sutcliffe, 1979). Relativamente aos docentes mais velhos estes indiciam um maior cansaço e *stress* em resultado das exigências curriculares (Borg & Riding, 1991). Diversos estudos comprovam que os professores na fase inicial do seu percurso profissional ostentam um maior grau de exaustão emocional, de despersonalização e de baixa realização profissional (Anderson & Iwanicki, 1984; Hart, 1990; Schwab & Iwanicki, 1982). Contudo, o estudo de Ruivo *et al.* (2008) revela que os docentes portugueses em exercício há menos de 15 anos manifestam menores níveis de satisfação pessoal e profissional, à medida que o tempo de serviço aumenta. Para os docentes em exercício há mais de 15 anos regista-se uma satisfação gradualmente maior, à medida que aumenta o número de anos de serviço. Por outras palavras, as informações revelam-nos que a idade e a experiência acompanham a satisfação ou insatisfação face à profissão docente.

3.2.1.3. Estado Civil

Os professores que ainda não estão casados e não têm responsabilidades familiares acrescidas demonstram ter mais *stress* associado aos “problemas dos alunos e às atribuições de deveres relacionados, como planos individuais de educação e de educação especial” (DeFrank & Stroup, 1989 *in* Mota-Cardoso *et al.*, 2002: 22). Marques Pinto (2000) sublinha, relativamente ao estado civil, que os docentes solteiros portugueses têm níveis mais expressivos de despersonalização quando comparados com os professores casados ou divorciados. Para

além disso, e segundo o mesmo autor, os professores solteiros estão menos exaustos do ponto de vista emocional.

Apesar da família representar para muitos docentes, e para a população em geral, uma fonte de tranquilidade e apoio emocional, sendo mesmo interpretada como o escape aos problemas da profissão, ela é também a fonte potenciadora de stress e ansiedade com relação ao trabalho na medida em que também exige tempo e disponibilidade que o profissional tem que subtrair do tempo que gastaria a desempenhar as suas tarefas profissionais. Para muitos indivíduos a gestão destas duas facetas da vida torna-se complicada, sobretudo quando os docentes são mulheres. O testemunho da professora Rita Villas (*Público*, 2011) é exemplificativo desta asserção: “O meu filho tinha oito meses quando o deixei pela primeira vez (...) em Ovar. (...) nem podia recusar o lugar em Carrazeda de Ansiães (...): estava a acumular tempo de serviço (...). O Gonçalo já tem seis anos e continuo num vaivém” (Ribeiro, 2011: 26).

3.2.2. Variáveis Profissionais

3.2.2.1. Experiência Profissional

No que toca à variável experiência profissional os professores com menos anos de trabalho são aqueles que revelam mais insatisfação profissional e maiores índices de *stress*. O estatuto de antiguidade de que gozam os profissionais que trabalham há mais tempo conferem alguma segurança pelo que, no âmbito desta variável, estes se sentem mais satisfeitos com a profissão.

Algumas diferenças de vantagens e direitos entre os docentes que são notórios, pois caso não tenham entrado no Quadro de Nomeação definitiva não têm direito a qualquer tipo de redução de componente letiva. Porém, esta espécie de privilégios de outrora, foram largamente reduzidos nos últimos sete anos. As horas de redução atribuídas, hoje foram reconvertidas em horas de escola, sendo utilizadas muitas vezes para horas de substituição de um professor que esteja a faltar.

À variável experiência profissional está associada a questão do tempo de serviço que também tem influência no âmbito da satisfação profissional. Neste contexto a falta de satisfação não parece ter uma fase específica para surgir estando, ao contrário, associada a diferentes fases o que se justifica pelo facto do percurso profissional ser muito ativo e imprevisível. De facto e tal como lembramos aquando da realização da Tese de Mestrado que serve de suporte à presente investigação “durante todo o seu percurso laboral os professores podem questionar o seu trabalho, as suas relações com alunos, colegas, pais, órgão de gestão e restante comunidade educativa; pode enfrentar preocupações relativas ao seu salário, estatuto social, tomada de decisões, conflitos internos e pessoais, profissionais, bem como familiares” (Marques, 2007: 142).

Os professores mais novos, têm uma situação laboral mais precária, porque são contratados e muitas vezes exercem a sua profissão longe de casa. Estas condições podem, no entanto, não constituir motivo para que se sintam insatisfeitos. A nível remuneratório “apenas pode contar com os aumentos da função pública, não sendo, por isso, abrangido pelos critérios previstos no Estatuto, relativamente aos escalões de remuneração” (Seco, 2000: 152).

Os professores em Portugal têm acesso a desempenhar outros cargos, para além de lecionar. Eles podem ser coordenador de agrupamento/departamento disciplinar, diretor de turma (do 2º ciclo ao ensino secundário), podem gerir as instalações ou assumir responsabilidades enquanto membros do Conselho Executivo. Para avocar qualquer uma destas responsabilidades os professores têm que passar por processos eleitorais ou então serem nomeados pelos diretores. Nenhum destas posições pode ser acedida por meio de avaliações ou tendo em conta apenas os méritos próprios dos profissionais. Para além disso os cargos nunca têm carácter permanente mas representam uma oportunidade de progressão na carreira embora os membros pertencentes aos órgãos de gestão, não sejam remunerados. Os cargos referidos chegaram a ter horas específicas, situação que se alterou nos últimos anos.

Embora esta assunção de responsabilidades no funcionamento da escola possa constituir várias vantagens, entre as quais a satisfação geral pelo facto do professor se sentir mais envolvido na realidade escolar e de sentir que a sua participação constitui um reconhecimento pelo seu trabalho, ela pode representar um aumento da carga horária e uma sobrecarga de trabalho, que, a médio/longo prazo pode constituir-se numa fonte de insatisfação laboral.

3.2.2.2. Níveis de ensino lecionados

Tendo como referencial Seco (2000) reporta-se a existência de uma quantidade significativa de estudos, publicados ao longo das décadas de 70 e 80, que apontavam para a diminuição da satisfação no trabalho por parte dos professores. Essa diminuição era tanto mais evidente quanto mais se subia no nível de ensino ministrado, pelo que, no conjunto dos professores, os que trabalham no 1.º ciclo eram os que se mostravam mais satisfeitos. Este facto resultava da ideia de que estes docentes se sentiam mais reconhecidos e valorizados (Ruivo *et al.*, 2008). Ruivo *et al.* (2008), após uma análise ao estado da arte, sublinharam essa insatisfação manifestada pelos professores do ensino secundário, e avançaram uma explicação para o problema. De acordo com estes investigadores a idade dos alunos que frequentam este ciclo escolar tem um maior impacto na questão da satisfação dos docentes que lidam com eles porque já são indivíduos que não se conformam com o que lhes é dito sem apresentar algum tipo de contestação, são também muito exigentes e cientes da suas expetativas com relação à escola e a determinadas disciplinas e são muito aptos a criticar o trabalho dos professores. Acresce ainda o facto dos conteúdos curriculares se tornarem mais complexos exigindo uma maior e mais atenta preparação científica do docente, uma maior atenção ao trabalho de preparação das aulas e durante o acompanhamento e avaliação dos discentes, sempre sujeita a pressões, não só dos alunos mas também dos seus encarregados de educação e até dos próprios órgãos de gestão escolar.

No entanto outras investigações (Lopes, 2001) parecem contrariar estes fundamentos e revelar que à medida que aumentam os níveis de ensino diminui a insatisfação dos professores, de tal forma que os docentes mais insatisfeitos parecem ser os que lecionam o 1.º ciclo: “é neste nível de ensino que em Portugal se encontram mais professores que querem abandonar o ensino devido ao «cansaço»” (Lopes, 2001: 49). A afirmação de Lopes (2001) tem explicação no facto destes docentes trabalharem a mesma turma e vários conteúdos programáticos sozinhos, assumindo um grande leque de responsabilidades e desempenhando muitas tarefas ao mesmo tempo (atividades burocráticas, relação com os encarregados de educação, reuniões) microdecisões a tomar diariamente. De facto o seu papel parece ser um pouco difuso, e a sobrecarga de trabalho é evidente. Estes docentes têm que ter conhecimentos de vários quadrantes, não só pedagógicos e das ciências da educação mas também de gestão, de saúde, de psicologia, e tantos outros.

3.2.2.3. Situação Profissional

Por situação profissional entender-se-á, para efeitos deste estudo, no tipo de vínculo laboral que os docentes mantêm na sua relação de empregabilidade e no grau de estabilidade e de garantias de emprego a médio-longo prazo que cada um desses vínculos oferece, sendo o ponto máximo a afetação em exclusivo a uma determinada escola (QE) e o mínimo a situação de professor em regime de contrato, bem como os professores em regime de substituição.

A abordagem desta temática tem vindo a ser escalpelizada em vários estudos, abarcando diversas realidades profissionais, no sentido de concluir pela verificação de uma quantificação positiva na correlação entre a situação profissional do sujeito e o seu grau de satisfação com o trabalho (Tharenou & Harker, 1982; Lundgren, 1993; Burke, 1996).

Esta correlação, também evidenciada entre os docentes, aponta para uma relação tendencialmente progressiva, na medida em que, quanto mais duradoura, estável e permanente for a natureza do vínculo laboral, maior será o grau de satisfação no trabalho.

De facto, é sindicável a hipótese de que uma diversidade de privilégios e benefícios que advenham de uma situação profissional mais duradoura e garantística, seja em função do seu posicionamento no âmbito do enquadramento legal da carreira, seja em função das garantias e recompensas profissionais associadas, se reflita, de forma diferencial, na satisfação experienciada com o trabalho docente.

As diferenças são de tal modo substanciais, que os docentes contratados através de um contrato administrativo, de natureza temporária e com vista ao “exercício transitório de funções docentes (...) assegurado por indivíduos que preencham os requisitos de admissão a concurso, em regime de contrato administrativo, tendo em vista à satisfação de necessidades residuais do sistema educativo não colmatadas por pessoal docente dos quadros que sobrevenham até ao final do primeiro período letivo” (Decreto-Lei n.º 139-A/90), são, nos termos dos art.º 29.º n.º 4 e 33.º n.º 2 do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, com as atualizações subsequentes (Estatuto da Carreira Docente) tendencialmente afastados dos benefícios consagrados no Estatuto da Carreira Docente, na medida em que é expressamente referido que “2 — Os princípios a que obedece a contratação do pessoal docente ao abrigo do número anterior são fixados por portaria conjunta dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da Administração Pública e da Educação” (Decreto-Lei n.º 139-A/90).

Neste sentido apontava já o Relatório Braga da Cruz (Braga da Cruz, *et. al.*, 1988), ao evidenciar que "o desejo de abandono é maior entre os professores provisórios (48,5%) do que entre os efetivos (29,2%)" (Braga da Cruz, *et al.*, 1988: 1225).

Tal conclusão vem sendo sucessivamente evidenciada nos subsequentes estudos de Alves (1991) e Rosa (1991). Aquele primeiro autor, Alves (1991), concluiu, em função do número de anos de efetividade que a um maior número de anos de efetividade correspondia uma maior satisfação com a profissão. Simultaneamente, Rosa (1991) divulgou no seu estudo a existência de uma conexão estatisticamente relevante, em que os professores em regime de efetividade são os mais satisfeitos, daí inferindo uma relação entre o grau de satisfação dos docentes objeto daquele estudo e a sua situação profissional. Neste sentido, refere Rosa (1991) que "é entre os professores, que se posicionaram nos graus 4 e 5 da satisfação profissional que se encontra a maior parte dos professores efetivos (71%); pelo contrário, os professores não efetivos situaram-se mais nos graus inferiores" (Rosa, 1991: 226). Para logo concluir que "são os professores que se encontram em situações mais precárias, profissional e institucionalmente, que mais se sentem com razões para não considerar a atividade docente como gratificante" (Rosa, 1991: 263).

Neste estudo iremos analisar os tipos de vínculo laboral existentes entre os elementos da amostra e a administração, seja em função da sua natureza da vinculação (efetivo/nomeação definitiva vs. contratado/contrato administrativo temporário), seja em função do seu posicionamento e afetação (Quadro de Escola - QE, Quadro de Agrupamento - QA e Quadro de Zona Pedagógica - QZP), seja em função do seu escalonamento nas garantias associadas (QE, QA, QZP, Contratado e Substituição). Daí serão aferidos os resultados nas diversas dimensões da satisfação profissional, de forma a correlacionar-se atualmente a suscetibilidade de influência deste fator na satisfação profissional, designadamente da existência de afetação do vínculo mais estável para o vínculo mais precário, "no pressuposto de que os professores com melhor situação profissional terão mais probabilidades de experienciar condições de trabalho (e de vida) mais gratificantes e melhores recompensas (a todos os níveis), vantagens que se poderão refletir em sentimentos mais positivos face à profissão" (Seco, 2000: 275).

É neste sentido que se pretenderá, com o presente estudo, aferir da verificação desta relação entre a situação profissional e o grau de satisfação dos professores e em que medida as diferentes dimensões deste último são afetadas por aqueloutro.

3.2.2.4. Outros cargos desempenhados na escola

Por força da crescente exigência de multidisciplinaridade em todos os segmentos e em todas as vertentes profissionais da vida moderna atual, não ficaram os professores imunes à atribuição do desempenho de tarefas exógenas ao “ensinar” propriamente dito.

Ora, se, por um lado, Braga da Cruz *et al.*, (1988), aferiram que "entre as razões para aceitar estes cargos está, em primeiro lugar, a solicitação ou imposição administrativa e só, em segundo lugar, o prazer ou gosto pessoal" (Braga da Cruz *et al.*, 1988: 1231), ainda assim, Santos (1996), constatou que o efeito do desempenho de algum outro cargo exercido na satisfação era significativo:

"os resultados dos testes de significância das relações entre o cargo exercido na escola e os fatores motivadores indicaram que os professores detentores de posições de liderança estavam mais satisfeitos do que aqueles que apenas ensinam. Estes resultados parecem contribuir para a validação da teoria que defende que os fatores de satisfação são os que estão associados à motivação para trabalhar".

(Santos, 1996: 153)

Destarte, se a atribuição de funções de direção, gestão ou coordenação podem esbarrar na inexistência de formação específica de muitos docentes para o respetivo desempenho, são, no entanto, uma forma de potenciar positivamente a participação dos mesmos na tomada de decisões (Seco, 2000).

Funções como delegados/responsáveis de grupo, diretores de turma, coordenadores de escola e de ano de escolaridade ou membros do Conselho Diretivo ou Executivo permitem que docentes desempenhem outras funções para além da docência, assumindo responsabilidade pelos atos de gestão e direção do domínio escolar, no sentido de inculir uma responsabilização e uma participação ativa na criação de informação pertinente para o desenrolar dos normativos.

O que se constata é que, mais do que os benefícios associados ao desempenho de tais cargos (reduzidos à possibilidade de uma ligeira redução da componente letiva e, no caso dos órgãos de gestão, à componente remuneratória) as sensações de autonomia, responsabilidade e participação, inculrem nos docentes um aumento de autoestima, de sentimentos de apreço e valorização pessoal e de autoeficácia que potenciam a convicção na realização das demais tarefas associadas à docência e, conseqüentemente, o maior grau de satisfação profissional

(Seco, 2000), sendo assim, por se entender poder ter influência, uma das vertentes que iremos analisar neste estudo.

CAPÍTULO IV - O MAL-ESTAR DOCENTE

O mal-estar docente, diretamente relacionado com a temática da insatisfação dos professores, é um tema alvo de inúmeras intervenções científicas, realizadas não só em Portugal como em vários outros países, com o intuito de proporcionar matéria de estudo e reflexão acerca da profissão e da adaptação dos seus profissionais aos novos moldes sociais.

Para Jesus (2007), o mal-estar docente é cada vez mais saliente no seio da comunidade educativa e tem sérias implicações ao nível da qualidade do ensino, pelo que deve ser analisado no intuito de se encontrarem alternativas que favoreçam a sua prevenção e contribuam para a ampliação e generalização da satisfação dos docentes com relação à sua atividade profissional.

O mal-estar docente é o resultado da insatisfação profissional, do *stress* e de todo um conjunto de situações com que os professores se vão deparando no seu dia-a-dia de trabalho e que contribuem, paulatinamente, para o aumento do desejo de abandono da atividade ao mesmo tempo que gera nos indivíduos estados de exaustão, ansiedade e depressão. Este problema tem vindo a ser detetado num número crescente de profissionais da educação (Jesus, 2007).

Montero (1999) considerando esta problemática, afirmava que a tendência do fenómeno do mal-estar docente era crescente e que havia uma grande indefinição acerca do papel do professor na escola, que o antes e o agora da profissão estavam ainda pouco explícitos.

Na verdade, e tal como já vimos anteriormente, a alteração do papel do professor foi drástica, sobretudo por causa da massificação do ensino e também em consequência das várias reformas de que o sistema educativo foi sendo alvo ao longo dos anos. A juntar a estes fatores acresce o facto de que a própria sociedade se alterou profundamente, tanto a nível social como cultural, e todas estas mudanças acarretaram dificuldades na definição e construção dos objetivos pedagógicos, instrucionais e formacionais (Esteve, 1992).

Com vista a empreender uma abordagem aprofundada à temática que titula o presente capítulo teremos em conta, algumas das manifestações de insatisfação dos professores, entre elas o *stress*, a fadiga e o *burnout*, e o mal-estar. Depois desta abordagem serão analisados alguns dos fatores que mais contribuem para a insatisfação docente.

Após a aprovação do Estatuto da Carreira Docente em 2007, a insatisfação dos docentes generalizou-se, tendo as greves sido uma arma largamente utilizada pelos sindicatos. Em Novembro de 2008 realizou-se uma greve envolvendo mais de 120 mil professores em Lisboa, no mesmo ano em Dezembro, as paralisações regionais sucediam-se por todo o país.

Esta situação de contestação manteve-se em 2009, 2010 e 2011. As greves gerais neste último ano reportam-se a uma nova situação, fruto da crise económica, um protesto contra as medidas de austeridade, que nos próximos dois anos cortam os subsídios de férias e de Natal dos funcionários públicos. Ruivo (2011) sublinha que: “A escola é um bem não negociável. Não pode ser objeto de argumentos (...), de olhares recriminatórios e de inventivas de tirania psicológica. (...) O desrespeito desleal pela escola marca e vítima (...). A cicatriz social que daí resulta leva tempo a sarar” (Ruivo, 2011: 47).

4.1. Manifestações de insatisfação

Abordar o conceito de insatisfação impõem um esclarecimento sobre o seu antónimo, pelo que importa sublinhar que a satisfação é um sentimento positivo e que quando analisada no contexto da profissão docente se reporta à ideia dos professores que se sentem felizes na sua atividade profissional e se mostram empenhados em defender a mesma. O contrário desta situação é então a insatisfação que se traduz na expressão de sentimentos apartados da felicidades e que são, quase sempre, negativos para a docência (Alves, 1994).

4.1.1. Conceito de mal-estar docente

Esteve (1992) concetualiza a expressão mal-estar docente como a que mais vezes se usa quando se pretende “descrever os efeitos negativos permanentes que afetam a personalidade do professor em resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (Esteve, 1992: 31).

Com base nos estudos de Blase (1982 *in* Esteve, 1992), Esteve (1992) intentou obter uma compreensão mais alargada do mal-estar docente e, para tal, dividiu os seus fatores em duas categorias, sumariamente denominadas de fatores de primeira ordem e fatores de segunda ordem. De acordo com o autor os fatores de primeira ordem, são os que têm diretamente a ver com a atuação do docente dentro da sala de aula, como, por exemplo, a facilidade/dificuldade de acesso aos materiais, as condições de trabalho, o excesso de tarefas, a violência dos e entre os alunos, entre outros. Estes fatores de primeira ordem estão na origem de tensões e sentimentos negativos que contribuem para o mal-estar. Já no que concerne aos fatores de segunda ordem estes estão relacionados com as condições ambientais e com o contexto em que o professor

trabalha. Tratam-se de fatores de ação indireta que, quando conjugados, podem afetar a motivação do professor e a eficácia do seu trabalho, na medida em que interferem com a imagem que o professor construiu sobre si mesmo e com a imagem que ele tem da sua profissão. Quando as condições ambientais com que se depara não coincidem com as suas expectativas, o professor pode sentir alguma frustração, podendo mesmo ver a sua autoestima afetada e entrar num processo de Auto depreciação.

Independentemente dos fatores, pessoais ou contextuais, os professores têm sempre que ter em conta, no desempenho das suas tarefas, o meio social em que se movem e também “não devem subestimar a sua preparação para “ler” e interpretar as mudanças operadas no mesmo, caso queiram escapar ao mal-estar profissional” (Alves, 1997: 90).

Ramos (2004) refere que os crescentes problemas de indisciplina na sala de aula, vandalismo e violência, se manifestam na elevada insatisfação docente, considerando três níveis de causalidade na classificação dos fatores de insatisfação: a) Fatores sociais: baixo nível de respeito, estatutos sociais e salários, transferências involuntárias, aumento da percentagem de feminização docente; b) Fatores institucionais: currículos não ajustados, falta de tempo para a interação com os discentes, desumanização do sistema, ambiente de trabalho precário e necessidades intrínsecas e extrínsecas; c) Fatores pessoais: padrões de muito elevados, multiplicidade de tarefas, maus hábitos pessoais e de saúde.

Esteve (1992) considera que, “o conceito de mal-estar docente traduz uma realidade atual composta por diversos indicadores, como sejam a insatisfação profissional, o *stress*, o absentismo, o baixo empenho profissional, o desejo de abandono da profissão” (Esteve, 1992: 234). Tratam-se de indicadores que poderão dar origem a “estados de exaustão e até de depressão” (Alves, 1997: 15). Na opinião de Alves (1997) o mal-estar é mais evidente na docência do que em qualquer outra profissão, e é um produto decorrente do modo de vida da sociedade ocidental. No âmbito da profissão de professor este mal-estar está diretamente relacionado com o ambiente de trabalho e os professores portugueses são os que apresentam mais incidência do problema (Alves, 1997).

Quando aludimos às causas que podem estar na origem do mal-estar, e tendo em conta a opinião de Amiel (1984), (*in* Alves, 1997), podemos aferir que estas provêm “dos indivíduos que ensinam, doentes à força de ensinar das próprias instituições, a quem falta flexibilidade e espírito inovador ou de toda a sociedade, aquela precisamente que envia os seus filhos à escola” (Amiel *in* Alves, 1997: 90).

Partindo desta conceitualização subentende-se que o mal-estar pode ser decorrente da própria personalidade do professor. De facto alguns indivíduos, são predispostos a ter sentimentos negativos e estes agravam-se quando confrontados com os entraves e os problemas da profissão. Outros dos motivos que pode estar na origem de mal-estar é a escolha da carreira em segunda opção, o que muitas vezes se mostra um entrave à criação de laços com os alunos, e ainda a observação de que a profissão é incompatível com os ideais pessoais.

Tal como já vimos a tensão que dá origem ao mal-estar pode ter também origem em fatores institucionais, nomeadamente quando se verifica uma rutura entre as orientações educativas e as condições efetivas oferecidas pelas mesmas entidades que produzem as orientações para a realização do trabalho (Alves, 1994). Há, portanto, “um manifesto irrealismo na pressão que sobre os professores se exerce e não um menor desfasamento entre o muito que se pede aos docentes e o pouco que se lhes dá” (Estrela, 2001: 22).

No que diz respeito à sociedade, “a imagem que os professores têm de si mesmos é mais favorável que a imagem que deles tem a opinião pública” (Alves, 1994: 33) e esta divergência pode, muitas vezes, transformar-se numa barreira difícil de transpor, sobretudo quando entre ela estão os professores e os encarregados de educação, e outros agentes do cenário educativo. Segundo Alves (1994) acontece com alguma frequência que os professores se sintam tristes quando percebem que o estatuto social da profissão é baixo existindo mesmo algum preconceito com relação a esta atividade.

Por sua vez, Jesus (1997: 41) apresenta o mal-estar docente como “um conceito que integra diversos sintomas ou manifestações psicossomáticas, comportamentais, emocionais e cognitivas, traduzindo um fenómeno atual derivado de diversas alterações socioeducativas ocorridas nas últimas décadas”. Curiosamente, para este autor, “a existência de potenciais fatores de mal-estar tanto pode constituir um problema como um desafio para o professor e isso dependerá da maneira como ele conseguir lidar adequadamente com eles” (*Idem*: 43). Quando o professor não consegue lidar com os problemas da melhor forma o mal-estar manifesta-se em vários níveis e os seus sinais são muitos. A nível biofisiológico este mal-estar pode dar origem a cefaleias, hipertensão arterial, fadiga, problemas do sono e outras perturbações de ordem física. Do ponto de vista comportamental os problemas de mal-estar podem resultar em absentismo, na falta de empenho nas atividades profissionais e mesma no aparecimento de uma personalidade conflituosa. Ao nível emocional os problemas decorrentes podem ser a irritabilidade, a falta de paciência, a apatia e a frustração e o distanciamento afetivo. O mal-estar

também se pode manifestar a nível cognitivo, dando origem ao aparecimento de dificuldades de várias ordens como a de tomada de decisões ou o decréscimo da autoestima (Jesus, 1997: 59).

Herdeiro e Silva (2009) expõem as vozes narrativas dos professores que se sentem “(...) *frustrados na sua missão* (...) (professora Sónia), diminuindo o rigor da prática pedagógica “(...) *para que o grau de exigência seja cada vez mais baixo* (...)” (docente Patrícia) e por constatarem que o sucesso dos alunos se traduz numa (...) imagem política“(...) (docente Catarina).

O ECD em 2007 promulgava a divisão da carreira em duas categorias, dando origem à categoria professor e professor titular e estabelecendo para cada uma delas quotas a atingir com vista à subida de escalão e à obtenção da categoria mais desejada que é a de professor titular. Este documento foi alvo de grande contestação por parte de todos os sindicatos do setor. O exame de ingresso na carreira, a alteração do regime de faltas, as aulas de substituição, as alterações no regime de formação e a avaliação de desempenho com base em critérios como a observação de aulas e as taxas de insucesso e abandono escolar dos alunos foram outras das questões que provocaram um braço-de-ferro entre os sindicatos e a tutela e que ficaram consagradas, com a publicação do Estatuto da Carreira Docente em Diário da República. O topo da carreira seria atingido na carreira antiga após 26 anos; pela carreira atual (com exceção das cotas para os escalões de professor titular, proposto em 2007) após 35 anos.

4.1.2. Conceito de *stress*

Concetualizar o termo *stress* é uma tarefa difícil na medida em que ainda não se registou um consenso entre os estudiosos desta matéria e também se regista a existência de uma polissemia em torno do conceito que lhe vai conferindo diversas fronteiras

A partir dos anos 1960, a expressão *stress* organizacional ganhou força nos contextos da gestão e da psicologia. Cooper e Marshall (1982), imbuídos pela evolução e afirmação do conceito na sociedade denominaram de *stress* ocupacional aqueles fatores que são restritivos do ambiente ou elementos indutores de *stress* associados ao trabalho.

Com o passar dos anos e a evolução da investigação o conceito em análise ganhou força e passou a ser considerado como uma área fundamental de investigação, nomeadamente pelos efeitos do *stress*, não só ao nível individual, mas igualmente ao nível organizacional (Ramos, 2004).

Cooper (1986 *in* Ramos, 2004) sublinha a importância de seis fatores de *stress* no trabalho: a) as fontes intrínsecas ao trabalho (a que correspondem as condições de trabalho, o horário extenso, as deslocações, as novas tecnologias e a sobrecarga de trabalho); b) o papel na organização (muitas vezes com interpretações de carácter ambíguo, e conflito de responsabilidades e de tarefas a desempenhar); c) as relações interpessoais no local de trabalho (que incluem a relação com o superior, a relação com os subordinados e a relação com os colegas); d) o desenvolvimento na carreira (onde se insere a segurança no emprego e a avaliação do rendimento profissional); e) o clima e a estrutura organizacionais (que englobam, o grau de participação na tomada de decisões e o sentido de pertença); f) a interface casa-trabalho. O stress que decorre de qualquer um destes fatores, ou de mais do que um em simultâneo, pode dar sinais a nível pessoal ou manifestar-se no âmbito organizacional.

Houston (1987 *in* Vaz-Serra, 1988) sustenta que as definições sobre *stress* dizem respeito a três categorias e que estas são baseadas em estímulos, na atenção que se dá ao processo interveniente e na resposta obtida. Quando as categorias são baseadas em estímulos elas fazem sobressair os elementos que perturbam o professor e por isso são categorias que dizem respeito às condições intrínsecas e extrínsecas do trabalho. Quando as definições de *stress* têm por base o processo interveniente elas dão enfoque à situação estímulo e à resposta obtida, procurando dar explicação ao que se passa com o professor. Por último, na categoria de definições que sublinham a resposta são destacadas as condições que estão na origem das perturbações e aprofunda-se o estudo acerca dos indicadores de *stress*.

Apesar da panóplia de definições, tantas que fazem o apelo à criação de categorias, ainda não foi produzida uma concetualização livre de qualquer tipo de crítica ou contraposição pelo que, em matéria de compreensão do que é o stress é necessário ter em conta, também a noção, subscrita por todos os investigadores que estudam esta temática, de que o conceito é derivado da tradição empírica da biologia e da psicossociologia (Houston, 1987 *in* Vaz-Serra, 1988).

No início da segunda metade do século XX Selye (1956) propunha uma interpretação do conceito de stress que descrevia este problema mental enquanto um conjunto de alterações psicofisiológicas que acontecem no organismo humano quando este é submetido à interação com situações prejudiciais. Segundo a sua própria definição o *stress* apresenta-se como “uma defesa não específica do organismo, comum a todos os seres humanos e a todas as agressões” (Selye, 1956: 14). Partindo de um modelo tridimensional Selye (1956) operacionalizou o

conceito de *stress* e denominou-o de «Síndrome Geral da Adaptação» em que, numa primeira fase, os sinais de aparecimento de stress são entendidos como reações de alarme e aceites de forma positiva, na medida em que são uma resposta do organismo ao elemento agressor. Segundo esta perspectiva concetualizadora o *stress* parece ser interpretado como uma defesa imunológica que, tal como noutra qualquer patologia, avança para a segunda fase de incubação se as capacidades do sistema imunitário falharem. A primeira fase do *stress* é, segundo explicou Selye (1956) de curta duração mas quando se prolonga no tempo dá lugar à fase de resistência.

O conceito de *stress* está associado aos fenómenos de *distress* e *eustress* que segundo Segundo Martinez (1989 *in* Jesus, 2000) são distintos: “devemos distinguir entre *distress*, enquanto uma má adaptação do organismo (...) e, *eustress*, como optimização do funcionamento adaptativo, perante acontecimentos problemáticos (...). Neste sentido pode ser positiva a existência de algum *stress* ou tensão, pois dinamiza o sujeito para a ação” (Martinez, 1989 *in* Jesus, 2000: 234).

Podemos distinguir três casos quando nos referimos ao *distress*:

“uma reação de alarme», quando o sujeito toma consciência de uma situação de stress, «resistência» devido à necessidade de adaptação à situação, tendo em conta que as pressões continuam, e «exaustão», se a tensão se prolongar durante demasiado tempo, sendo o sujeito incapaz de manter as respostas adaptativas exigidas pela presença do estímulo stressante, resultante em *distress*”.

(Jesus, 2000: 235).

Tendo em conta esta asserção afere-se que o *stress* “define uma relação de desequilíbrio entre exigências ambientais e recursos pessoais, em que os indivíduos percecionam exigências que esgotam ou excedem os recursos de que julgam dispor, numa situação que avaliam como ameaçadora ao seu equilíbrio homeocinético” (Mota-Cardoso et. al, 2002: 10). Os sintomas individuais de *stress* adquirem, geralmente, a forma de um estado de humor depressivo, excesso de irritabilidade, agravamento da pressão sanguínea, consumo excessivo de tabaco e álcool e diversas queixas psicossomáticas. Os sintomas organizacionais do stress abarcam, entre outros fatores, o absentismo alto e o abandono do emprego, a falta de motivação profissional e insatisfação com os resultados obtidos nas atividades laborais bem como a dificuldade em estabelecer relações com os pares (Ramos, 2004).

4.1.3. *Stress* na profissão docente

A terminologia *stress* ocupacional diz respeito às relações de stress que ocorrem em contextos profissionais; “MGrath (1976) circunscreveu o *stress* ocupacional ao desequilíbrio significativo que a pessoa percebe entre determinadas exigências do trabalho e as suas capacidades de resposta (...) como podendo acarretar consequências negativas”, (Mota-Cardoso, *et al.* 2002: 11).

Nas profissões que se revestem de cariz humanista, como a enfermagem ou a docência ocorre com muita frequência um conflito entre a ética e a prática profissional, quase sempre mais objetiva e prática que, por via da ditadura dos objetivos capitalistas põe de lado valores e ideologias que sustentam as bases filosóficas e académicas dessas atividades laborais. Estas discrepâncias dão origem a situações de *stress* que, na profissão de professores são, claramente, numerosas. De acordo com a Organização internacional do Trabalho (OIT, 1981) a docência é uma profissão de risco e os seus profissionais incorrem constantemente na possibilidade de terem esgotamentos físicos e mentais face às condições de mal-estar que enfrentam. Lowther Gil & Coppard (1985) relacionam a afetividade, tão característica da satisfação profissional dos professores, com os papéis que estes profissionais desempenham e atestam que a “satisfação docente é uma predominante orientação afetiva da parte dos indivíduos em relação aos papéis ocupacionais que estão a desempenhar” (Lowther *et. al.*, 1985: 521). Breuse (1988) refere, porém, os aspetos positivos da profissão: “Que uma doença do ensino existe (...) na maior parte dos países ocidentais, (...) sofrem uma dor física e mental, seria difícil de negar (...)”; nega-se no entanto a “ceder a este pessimismo (...) que não reconhece a existência de professores que se dizem felizes de ser professores” (Breuse, 1988: 17).

O processo de desenvolvimento de *disstress* ou de *eustress*, nos professores pode acontecer quando estes profissionais se encontrem face a uma situação que lhes pareça difícil e, para a ultrapassar, tenham que usar estratégias de *coping*.

O sucesso do uso dessas estratégias de resistência resulta numa situação de *eustress*, pois, no futuro, aquando da ocorrência de uma situação semelhante, o professor sentir-se-á mais confiante com as suas próprias capacidades e tenderá a resolver o problema mais facilmente. Dentro deste contexto as situações mais complexas são encaradas como desafios ultrapassados e constituem fatores de desenvolvimento profissional e pessoal, contribuindo para o aumento do bem-estar na profissão.

Quando o contrário ocorre e o professor não consegue ultrapassar as dificuldades com que se depara podem surgir indícios de *distress* (Jesus, 2002) que são sinónimo de mal-estar e *stress*. O facto de o professor pressentir que novas situações da mesma índole possam ocorrer no futuro vai fazer com que sinta uma ansiedade permanente.

Um exemplo das situações a que nos referimos é o caso dos professores em início de carreira que sentem problemas disciplinares no contexto de sala de aula. Quando estes problemas são bem ultrapassados eles serão otimizados e o professor ganhará autoconfiança sentindo-se bem com a sua atividade laboral; se, pelo contrário, os comportamentos indisciplinados não forem controlados e se mantiverem o professor sentir-se-á pouco capaz de resolver a situação e pode vir a apresentar sintomas de *distress*., que podem vir a agravar-se pelo simples facto de ter que continuar a lidar com a turma problemática durante todo o ano letivo.

Em fase de situações de *stress* permanente os sujeitos tendem a adotar um de dois comportamentos: ou tentam contrariar a situação, enfrentando-a, ou tentam fugir da mesma. No entanto é importante clarificar que estas respostas psicológicas não são controladas e decorrem da tipologia de personalidade dos sujeitos, sendo que esta incapacidade de controlo de reações a situações do dia-a-dia profissional pode levar ao aparecimento de perturbações psicossomáticas.

- Frank (1993: 10) reconheceu uma vasta lista de alterações decorrentes desta patologia: “controlo não alcançado ou excessiva necessidade de controlo;
- incapacidade de perceber o limiar da (in)controlabilidade;
- falsos atributos de controlo;
- dissimulação do controlo;
- medo excessivo de perder o controlo.”

Na profissão docente existem várias características que colocam os seus profissionais mais perto do limiar da ocorrência de *stress* do que outras profissões. Alves (1997) descreve “os efeitos permanentes de carácter negativo que afetam a personalidade do professor em virtude das condições psicológico-sociais em que exerce a sua profissão” (Alves, 1997: 90). Segundo Breuse (1984 in Alves, 1997: 90), “a não consideração do professor enquanto pessoa” () é a principal causa do mal-estar.

O conceito de *stress* no mundo dos docentes, é definido como “a experiência, vivida por um professor, de emoções desagradáveis, tais como a tensão, frustração, ansiedade, cólera

e depressão, resultantes de aspetos do seu trabalho docente” (Kyriaccou, 1987 in Alves, 1997: 92). Este *stress* do docente não se manifesta com a mesma intensidade durante todo o ano letivo, existem períodos em que a sua atividade é maior, como por exemplo, os finais do período ou coincidente com os momentos da avaliação de desempenho dos professores.

Podemos salientar nos níveis de *stress* no trabalho dos docentes, os fatores externos que estão associados às relações interpessoais, condições no trabalho, atitudes de agressividade dos encarregados de educação, comportamento dos alunos (indisciplina, violência física e verbal, utilização indevida de telemóveis, etc.). Quanto aos fatores internos, estes estão relacionados com a pessoa, com as suas expectativas, atitudes e opiniões acerca de si mesmo, sobretudo as que tem sobre si com relação ao trabalho que executa, com a ansiedade pela promoção e avaliação de competências e com a perda de autonomia.

O comportamento dos alunos, associado às profundas mudanças da sociedade nas últimas décadas, aparece como um fator primordial na análise do stress dos docentes. Estrela (1992: 98) refere: “se a indisciplina dos alunos aparece mencionada em alguns estudos como um entre vários fatores do stress... noutras investigações ela aparece entre os fatores de stress mais relevantes para as populações estudadas”. Para além desta, outras razões têm vindo a preocupar os docentes. Nas escolas, nos dias de hoje, é usual o professor empenhar-se em inúmeras tarefas, tais como: preparar aulas, testes, ver e corrigir trabalhos e relatórios, reuniões, atender encarregados de educação, desenvolver projetos, direção de turma, relação com a comunidade, tarefas burocráticas, compreensão da legislação que está sempre em mudança (Alves, 2010).

Ramos (2004) destaca uma perspetiva cronológica, onde podemos encontrar uma determinada evolução, dividindo-a em três períodos: a) A década de 1970, quando a preocupação é voltada para os fatores extrínsecos (salários, condições de trabalho, administração, críticas sociais); b) Entre 1980 a 1985, com a predominância de fatores intrínsecos (realização pessoal, responsabilidade, auto percepção da estima e reconhecimento) e a atenção de uma dimensão mais qualitativa do ensino. c) A partir de 1985, evidenciam-se as tomadas de decisão referentes ao domínio da formação e à interação com alunos, colegas e meios; ou seja, passa a existir uma preocupação com a dimensão social do professor e do trabalho da docência. Esteve (1992) sublinha, relativamente à cronologia desta problemática, que as fontes de tensão e as situações de mal-estar docente não são iguais de país para país.

4.2. Consequências do stress na profissão docente

4.2.1. Síndrome de *Burnout*

A Síndrome de *Burnout* é, atualmente, um dos problemas mais estudados e que mais preocupa a comunidade científica na medida em que tem vindo a aumentar e afetar profissionais de várias áreas.

Na delimitação concetual da síndrome de *burnout*, Gil-Monte e Peiró (1997) referenciam duas perspetivas. Por um lado, a perspetiva clínica, que entende o *Burnout* como o estado que o indivíduo atinge em consequência do stress profissional. Do ponto de vista clínico, o *burnout* é definido como um estado de exaustão física, afetiva e cognitiva dos profissionais que trabalham em áreas caracterizadas pelo contacto humano. O *burnout* é o culminar do desgaste profissional continuado e quando ele ocorre os sujeitos já não acreditam serem capazes de ter mais de si para dar aos outros, vivendo, por isso, em constante tormento, sentindo-se inúteis e inseguros chegando mesmo ao ponto de perderem a sua identidade profissional e pessoal. A síndrome também tem reflexos a nível físico sendo que os seus sintomas mais evidentes são a fadiga e a insónia.

Na perspetiva psicossocial (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001) o *burnout* é considerado como um processo que decorre da interação entre a situação profissional e a situação pessoal dos indivíduos. Também nesta perspetiva o *burnout* é definindo como uma síndrome de exaustão emocional, sendo apontado como a falta de realização pessoal. O indivíduo em situação de *burnout* tende a tratar os outros de forma desumanizada ao mesmo tempo que faz de si mesmo uma avaliação negativa tanto do ponto de vista profissional como pessoal (Byrne, 1991; Carlotto, 2001; Farber, 1991; Lens & Jesus, 1999; Moura, 1997; Woods, 1999). O processo do *burnout* é individual. A sua evolução pode levar anos e até mesmo décadas (Rudow, 1999). O seu surgimento é cumulativo, com incremento progressivo (França, 1987), não sendo compreendido pelo indivíduo, que geralmente se recusa a acreditar no que está a acontecer consigo próprio (Dolan, 1987; França, 1987; Rudow, 1999).

Carlotto (2001) refere que um estudo descritivo realizado por McGuire, em 1979 foi o primeiro registo da síndrome em professores. Depois deste estudo outros foram realizados ao longo da década seguinte e vieram identificar sintomas em grupos populacionais que até então não eram considerados populações de risco. Não existe contudo um quadro teórico

metodológico específico do *burnout* na docência, aplica-se geralmente as mesmas formas de avaliação para estudar os mesmos tipos de relações causais com os mesmos tipos de fatores, pessoais e organizacionais que se utilizam para estudar o *burnout* em geral (Marques, 2002). O *burnout* profissional dos professores, foi definido em três grandes períodos: clínico (Friedman & Farber, 1992), fase empírica (Maslach & Jackson, 1986) e concetualização teórica, de forma não específica reencontrando-se as mesmas abordagens que caracterizam o *burnout* em geral, modelos individuais (Kelchtermans, 1999), interpessoais (Maslach, 2001) organizacionais (Miller, 1999) e sociais (Woods, 1999).

Frango (1995) sublinha quatro estados nas consequências do *stress* ocupacional: a) Nível pessoal e profissional. As perturbações são complexas, no campo fisiológico e psicológico. No aspeto fisiológico, são relatadas perturbações gastrointestinais e aumento da frequência das micções e cefaleias. O *stress*, quando prolongado no tempo, pode ser responsável pela ocorrência de alterações estruturais ao nível dos órgãos, dando origem a úlceras nervosas e hipertensão arterial. As perturbações psicológicas manifestam-se em atitudes como depressão, tensão, irritação e tédio e podem ainda originar disfunções cognitivas. Em momentos de sobrecarga de trabalho mental, o trabalhador sente dificuldade em manter-se concentrado e em memorizar sendo também muito difícil para ele a tomada de decisões e a avaliação de situações de risco. Em casos mais graves ocorrem depressões e até ideias de suicídio. b) Nível organizacional. Os profissionais em situação de *burnout* tendem a adotar atitudes negativas em relação a todas as vertentes do seu trabalho, tornando-se hostis para com os colegas e para com os seus supervisores. Para estes profissionais o tempo despendido no local de trabalho é uma tortura pelo que, logo que podem, saem, sempre que podem, faltam, e procuram desculpas para faltar, chegam frequentemente atrasados e executam as suas atividades com pouco envolvimento, estando propensos a acidentes de trabalho e nunca estando contentes com o local de trabalho. c) Nível familiar. O *stress* profissional também influencia de forma negativa a vida familiar. Os profissionais em situação de *stress* e *burnout* não conseguem manter uma relação afetiva harmoniosa com os elementos da família, mostrando-se sempre pouco disponíveis, hostis e defensivos. A dificuldade emocional e o desgaste físico podem ter efeitos sobre a instabilidade e a deterioração da dinâmica familiar. d) Nível social. As consequências do *stress* na vida social do indivíduo manifestam-se na tendência para o isolamento social, ausência de prazer no contato com os outros.

“As respostas psicológicas e bioquímicas do desgaste psíquico não são conscientemente controladas e podem conduzir a perturbações psicossomáticas” (Marques, 2007: 122) Estas perturbações conduzem os indivíduos a “um autoconceito negativo, atitudes profissionais negativas e a perda da preocupação de sentimentos perante os outros” (Pines & Maslach *in* Dunham, 1992: 103).

Nos dias que correm o *burnout* na docência já atinge níveis preocupantes o que leva a que seja considerado mais incidente do que junto dos profissionais de saúde e coloca os professores no topo da lista dos profissionais de risco (Farber, 1991; Schwab & Iwanicki, 1982). Estudos comparativos deste género, levados a cabo nos Estados Unidos da América (Maslach *et al.*, 1996) e na Holanda (Schaufeli & Enzmann, 1998), sublinham que os docentes têm padrões de despersonalização e de exaustão emocional muito altos. Estas investigações deram ainda a conhecer que a grande generalidade dos professores, independentemente do grau de ensino que ministram, já experienciaram sintomas e denunciaram a existência de uma relação entre o *stress* e o *burnout*. O *burnout* afeta sobretudo os professores envolvidos e comprometidos com a sua profissão” (Mota-Cardoso *et al.*, 2002: 39).

Com o decorrer dos anos, o docente vai indiciando efeitos negativos, sejam eles diretamente decorrentes da relação professor/aluno, como o ambiente nas aulas, a relação com os colegas, e com o órgão de direção, os pais e encarregados de educação, ou seja pelas tarefas educativas, pedagógicas, administrativas que, quase sempre representam um excesso de trabalho em multiplicidade ambígua de tarefas que, com o passar dos anos, resulta em mal-estar e desgaste físico e psicológico. Edelwich e Brodsky (1980) revelam que, os professores apresentam *burnout* quando despendem muito tempo do seu intervalo denegrindo os alunos, a protestar com a direção da escola, arrependendo-se de sua escolha profissional e planeando novas opções de trabalho.

Os professores estão conscientes destes aspetos menos positivos da profissão mas a sua situação profissional e a evidência da apetência profissional para o aparecimento do *burnout* não são devidamente considerados pelas entidades oficiais que, tão pouco, se prestam a compensar alguns dos aspetos negativos decorrentes desta síndrome com ajudas de custo ou qualquer outro tipo de compensações.

4.3. Estratégias para prevenir e tratar o mal-estar docente

Após a abordagem empreendida em torno do conceito de mal-estar docente e da exploração efetuada às suas manifestações mais evidentes fizemos uma explanação acerca dos fatores responsáveis pelo aparecimento da insatisfação profissional dos professores. Todo o caminho percorrido veio no sentido de fazer uma aproximação às estratégias que, segundo opinião de alguns autores, ajudam na prevenção e no tratamento do mal-estar e contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores.

Lens & Jesus (1999), apontam como primeiro passo para a eliminação do problema a sua aceitação pois só a partir dela será possível a compreensão dos seus sintomas e a promoção de estratégias que os venham a eliminar. Estas estratégias deverão ser adotadas no âmbito do contexto profissional mas também em todas as outras facetas da vida dos indivíduos. Da mesma forma Esteve (1992) refere ser possível a articulação de soluções que visem evitar o aparecimento de sintomas do mal-estar docente e propõem a realização de uma abordagem preventiva que tenha por principal objetivo a eliminação de deficiências resultantes da formação académica inicial, mais apostada nas ideologias do que na realidade prática, e incorpore novos modelos de formação focados na capacidade de ação e combate às situações que dão origem ao mal-estar. Esta proposta passa muito mais pela tomada de iniciativa a nível institucional do que propriamente individual, uma vez que reconhece que parte do problema tem origem no formato atual de formação dos professores, que os confronta com situações que não existem na realidade e que os conduz ao abismo que o contacto com o mundo real pode produzir. Segundo a opinião de Esteve (1992) outra das estratégias a ter em conta passa pela criação de estruturas de apoio aos professores que já estão no exercício da profissão mas que mostrem sinais de não ajustamento ao modo de funcionamento das instituições ou que reconhecem em si mesmos limitações. Também os professores que se mostrem ativos na busca de soluções para os problemas da profissão devem ser apoiados pois o insucesso das medidas que engendrarem pode ser gerador de ansiedade e desequilíbrios que poderão dar origem ao mal-estar, a depressões ou ao *burnout*.

Jesus (1999) propõe a implementação de estratégias a nível macro como, por exemplo, a intervenção da comunicação social, que, regra geral, desempenha um papel de denegridor da imagem do professor limitando-se a fazer notícia de problemas e aspetos negativos da profissão

e quase nunca se reporta a bons exemplos de práticas educativas ou dá a conhecer casos educativos de sucesso.

Segundo opinião deste autor os media deveriam ser melhor aproveitados no sentido de ajudarem a promover a relação entre a escola, os professores e os encarregados de educação.

Para além disso seria importante levar em consideração a implementação de medidas políticas uma vez que a legislação se apresenta como o melhor de todos os meios para o melhoramento do exercício da docência. Só através da lei é possível reforçar o papel e o poder do professor dentro da sala de aula, dentro da escola e até na comunidade. De acordo com a proposta do autor, cuja data de publicação importa sublinhar pois que conta quase duas décadas e foi avançada quase dealbar de um novo século que se adivinhava pleno de progresso e desenvolvimento, as medidas políticas deveriam provir para que se implementasse a redução do número de alunos por turma, pois os atuais moldes que permitem que existam turmas com quase 30 alunos são um verdadeiro entrave à boa atuação docente e uma barreira ao estabelecimento e fortalecimento de laços entre o professor e os seus alunos. Ao nível das medidas políticas, outra destacada por Jesus (1999) avança a proposta da criação de programas curriculares assertivos e cujo principal propósito seja o desenvolvimento dos alunos e dos professores. O autor aconselhava também à criação de espaços físicos com melhores condições, com equipamentos modernos e apropriados e com espaços de lazer que ajudem à promoção de convívio entre alunos e professores fora do contexto da sala onde as regras relacionais vingam.

Para além das medidas de âmbito político e social o autor aponta algumas estratégias que podem ser executadas a nível micro e entre estas dá destaque à ideia de que o próprio professor deve ter uma atitude proativa com vista ao combate da sua situação de *stress*. Ele deve adotar estratégias de *coping* que tanto podem ser de confronto ou controlo como de evitamento de situações constrangedoras, provocadoras de mal-estar e desconforto profissional. Para além desta tipologia de estratégias o professor pode ainda desenvolver um conjunto de atividades que lhe proporcionem bem-estar, pode ter momentos de lazer que o ajudem a gerir os sintomas de insatisfação no trabalho e a suplantam o *stress* com base em práticas que o distraiam e o deixem feliz.

As propostas de Jesus (1999) são alargadas pelo que o autor ainda se refere à necessidade que os professores têm de encontrar maneira de não trabalhar mais horas do que as estritamente necessárias, evitando trabalhar aos fins-de-semana ou à noite pois tem que encontrar o equilíbrio entre o trabalho e a sua vida pessoal: “não equilibrando a vida profissional

com a vida privada, pode levar ao aparecimento e agravamento dos sintomas de distress (...) é preferível fazer o stop, não forçar, saber parar e fazer algo de que se gosta, para restaurar energias e boa disposição indispensáveis para um desempenho eficaz” (Jesus, 1999: 15).

Já na opinião de Simões (2003 *in* Marques, 2007) os professores devem tomar algumas precauções com vista a evitar os medos e preocupações da profissão. De acordo com esta opinião os professores devem estar atentos a três tipos de sinais que podem ser negativamente dominantes:

- “inquietações pessoais ligadas com a sobrevivência, com o receio de não conseguir manter-se na docência, com a ansiedade, ligada ao controle da classe, com a insegurança de se sentir avaliado, com o receio de não ser estimulado pelos alunos;

- angústias sobre as insuficiências que o profissional sente ter, sejam elas resultado da sua impreparação, das limitações técnicas ou decorrentes dos materiais disponíveis;

- preocupações com os alunos, com a sua capacidade de aprender, com o receio de não responder às suas necessidades sociais e emocionais, para além das preocupações que tem como educador” (Simões, 2003 *in* Marques, 2007: 146-147).

Estes sentimentos que o docente tem sobre si próprio fazem com que este se sinta mais vulnerável e suscetível de vir a desenvolver sintomas de *stress*. Uma solução para abrandar esta tendência seria fazer com que os professores tomassem consciência de que não podem ser tão exigentes consigo próprios nem tenderem para um perfeccionismo profissional que, quando não conseguem atingir, pode ocasionar uma baixa de autoestima. De acordo com Jesus (1999) “é necessário que o professor identifique os pensamentos ou crenças que possam estar a torná-lo mais vulnerável a desenvolver sintomas de *distress*, no sentido de substituir esses pensamentos por outros mais realistas e adequados para o seu próprio bem-estar” (Jesus, 1999: 16).

Alves (1997), citando Gorton (1982), parece ter uma opinião coincidente com a de Jesus (1999) quando sustenta que os professores “precisam de se tornar conscientes dos sintomas e causas do *stress*, de estabelecer objetivos e expectativas realistas para si e seus alunos, de tentar desenvolver uma interação mais aberta e cooperante com superiores e colegas” (Gorton, 1982 *in* Alves, 1997: 93). O professor deve “compreender a dinâmica do seu próprio temperamento tal como ele é para eles mesmos, bem como compreender a psicologia da aprendizagem” (Gorton, 1982 *in* Alves, 1997: 93).

No contexto desta compreensão sobre si mesmo é muito importante que ela aconteça o mais cedo possível, logo desde o início da carreira, quando se contacta com a realidade e a

mesma é percebida em todos os seus defeitos, pois é logo nessa altura que o docente começa a formular ideias acerca da sua escolha profissional, e das contingências da sua profissão, bem como das suas capacidades para lidar com as mesmas. De acordo com Esteve (1992) o recém professor deve ter confiança na sua escolha vocacional, deve trabalhar os conteúdos programáticos com vista a estabelecer familiaridade com estes, deve perceber como funcionam as dinâmicas de grupo e ter capacidade para entender as reações dos alunos.

Com vista a conquistar essa autorrealização logo a partir dos primeiros anos de docência o professor deve também trabalhar as suas habilidades de comunicação, aprendendo a partilhar problemas e limitações e evitando o isolamento e a falta de diálogo pois esta falha traduz-se na rápida desatualização que impede a inovação educativa e, conseqüentemente, a autorrealização (Esteve, 1992: 159-160).

A falta de comunicação é tanto mais grave quanto promove o aparecimento de erros de pensamento uma vez que estes levam ao *stress* e ao mal-estar. Considerando esta problemática o autor Rijo (1999) chegou mesmo a identificar categorias de erros de pensamento e apontou as sete que identificamos a seguir:

“- influência arbitrária - ao retirar-se uma conclusão a partir de dados ou situações que não suportam ou até mesmo a negam. Por exemplo quando se discorda ou se critica a nossa posição, pensar-se que é só para denegrir a nossa imagem e pôr em causa o nosso profissionalismo;

- abstração seletiva - quando se retira e retém só pormenores insignificantes de um determinado contexto e formamos daí a nossa opinião. Exemplo disso é pensarmos que perdemos o controlo dos alunos tão só porque um deles está frequentemente distraído ou indisciplinado;

- sobregeneralização — acontece sempre que se interioriza uma regra ou uma conclusão baseados em acontecimentos isolados e irrelevantes ou aplicamos a fatos ou situações não relacionados. É exemplo típico pensar que o dia de trabalho correu mal só porque à última hora surgiram alguns problemas;

- magnificação — quando se exagera o valor de um acontecimento ou característica. É o caso de nos considerarmos incompletos por não dominar certas áreas ou tarefas; ou quando se sente que é um mau professor por não ser igual a alguém que se admira; ou acha que nunca mais vai dar aulas de jeito só porque em algum momento se descontrolou;

- minimização - é o oposto de magnificação e consiste em minimizar todos os indícios de que algo não está a correr bem, desvalorizando críticas e sugestões dos colegas;

- personalização - diz respeito à tendência de se pensar e deixar-se afetar por comentários ou situações gerais que não estão relacionados conosco. Quando alguém comenta algo é-se levado a pensar que é uma indireta;

- Pensamento dicotômico - é a inclinação para colocar todas as experiências ou situações em uma de duas categorias opostas: bom ou mau, competente ou incompetente, ignorando que este radicalismo raramente traduz a realidade.” (Rijo, 1999: 18-9).

Os erros de pensamento e os PAN³ (tipo de pensamento: não gosta de mim, sou um fraco, sou um incompetente, estão a olhar para mim, estão a ver que não sei nada disto, vão notar que estou nervoso) são geradores de situações de sofrimento e angústia que põem em causa a autoestima profissional. (Rijo, 1999). O bem-estar dos professores também tem a ver com a capacidade de identificação desta tipologia de pensamentos, com a capacidade de duvidar dessas ideias negativas e só lhes dar importância se, de facto, corresponderem a factos verdadeiros

É dentro deste contexto que Nias (2001), sustenta a necessidade de se apoiar o envolvimento emocional dos professores com o seu trabalho, por forma a que “as emoções negativas não se sobreponham às positivas transtornando assim o equilíbrio”, (Nias, 2001: 170-176). Com base nesta afirmação a autora propõe a aceitação do facto das emoções desempenharem um papel fulcral no ato de ensinar. Esta conscientização por parte de todas as entidades envolvidas no processo educativo (desde os diretores de escola aos legisladores) poderá dar origem a mudanças culturais que viessem favorecer a comunicação e, sobretudo, a exposição de sentimentos e emoções. Nias (2001) propõe ainda que exista maior apoio por parte da escola, uma vez que vários estudos apontam para o facto de que o trabalho empreendido no seio de equipas harmoniosas é melhor executado e proporciona altos feedbacks de satisfação laboral. Da mesma forma a autora defende que os professores sejam apoiados também no exterior das unidades de ensino, uma vez que precisam de ser ouvidos pelos colegas e pelos amigos e familiares. Em casos mais graves este apoio exterior deve ser estendido ao apoio psicológico prestados por profissionais qualificados.

A última das recomendações desta autora aponta para a necessidade de ocorrerem mudanças ao nível governamental que ajudem a aniquilar a exagerada planificação e a, igualmente excessiva, burocracia e se ultrapasse essa tendência para a definição externa de objetivos e de avaliação. Só ao nível político é que podem ser revertidos problemas orçamentais,

³ Pensamentos Negativos Automáticos

que tanto concorrem mal o mal-estar docente, e outros que dizem diretamente respeito à carga horária dos profissionais que os assoberba com metas e obrigações curriculares e rouba tempo ao estreitamento de laços com os alunos e ao riso dentro das salas de aula.

Fazendo uma sùmula que se foi explanando ao longo das últimas páginas podemos agora dizer que os principais fatores da origem do mal-estar dos professores são a falta de apoio por parte da sociedade em geral, e a falta de condições para o desenvolvimento condigno da profissão. “Mas não temos dúvidas em aceitar que adequados programas de formação inicial e contínua dos professores, aliados ao desenvolvimento e aplicação de determinadas estratégias, muito ajudariam o professor a enfrentar os problemas, dificuldades, limitações, conflitos, inseguranças, medos, preocupações e desafios que quotidianamente fazem parte desta vida de professor. Sem professores empenhados e motivados, não há escola de qualidade (Marques, 2007: 150). A importância do ensino de qualidade é fundamental ao nível da formação da sociedade. O trabalho cooperativo leva a formas de bem-estar e de interajuda que elevando o grau de satisfação e sentido de pertença dos professores a uma comunidade e escola. A evolução do Ser e a existência das pessoas nas suas multi-evidências, nas suas alegrias e nos seus sofrimentos deve ser contemplada nesta análise que se deseja profunda, porque a escola, antes de tudo, deve ser interpretada como o lugar onde se ensina e onde se aprende a ser-se Humano.

CAPÍTULO V – O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

As investigações no domínio do ciclo de vida têm uma tradição clássica, desde a análise de Freud (1856-1939), à investigação de Henry Murray (1893-1988), Gordon (1897-1967), Erikson (1902-1994), Robert White (1926-2010) ou outros. Becker, por exemplo, citado por Nóvoa (2000) realizou uma investigação sobre os professores de Chicago, a primeira tentativa de aplicar a tradição psicossociológica ao estudo do professor.

A partir do desenvolvimento das investigações efetuadas no âmbito da sociologia da educação, a abordagem ao contexto vivencial dos docentes parte do princípio que as diversas experiências, podem estar relacionadas com as diferentes fases da vida profissional e pessoal dos professores. Considera-se, porém que cada uma destas fases não é obrigatória, havendo situações pessoais, e profissionais que podem influenciar os docentes. Huberman (1989) afirma que a vida dos professores é um processo e não uma sucessão de eventos, contudo, este processo não é linear.

As investigações sobre o ciclo de vida profissional têm-se baseado sobretudo na teoria de Huberman, que incide sobre o modo progressivo como se desenrola a trajetória profissional dos docentes, (Lopes, 2001), tratando-se de uma abordagem que atenua a influência organicista (baseada em padrões atribuídos à idade), privilegiando os fatores sociológicos e históricos onde a idade é substituída por períodos de influência (Huberman, 1989). Cavaco (1993), Gonçalves (1990) e Huberman (1989) estudaram a problemática da carreira docente, a partir de uma abordagem transversal, uma vez que analisam grupos que se encontram em diferentes fases da carreira, que não exigem continuar a estudar os professores durante décadas.

Outras pesquisas têm o intuito de diferenciar as fases do percurso profissional do professor, considerando o início do desenvolvimento do professor ainda antes do seu acesso à prática profissional (Jesus, 2000). Feiman (1982) diferencia quatro fases no crescimento do professor: a primeira denomina-se fase de pré-formação, que se desenvolve ainda durante a fase em que o indivíduo é aluno na escola, sendo inserido num determinado modelo de ensino (seja público ou privado); a segunda considera-a uma fase de pré-serviço, pois para este autor, durante o período de formação é que são adquiridos os conhecimentos teóricos que estão na base da prática pedagógica; a terceira é a fase de indução, uma vez que durante os primeiros anos de serviço, o professor empreende estratégias próprias tendo em conta a forma como lida com os problemas da profissão; a quarta fase é denominada de serviço, e prolonga-se durante

os restantes anos de trabalho, ao longo dos quais os professores procuram melhorar o seu desempenho (Jesus, 2000).

Goodson citado por Nóvoa (2000) aponta que a pesquisa sobre os ciclos de vida permitiu compreender práticas que são únicas no processo pedagógico. Ao estudarmos a carreira docente devemos também explorar o contexto global da vida. Trata-se de analisar o percurso de uma pessoa numa organização para, através desse estudo, poder depreender de que forma as características desse indivíduo têm influência na organização e até que ponto elas são influências pelo meio circundante.

O individual e o coletivo são assim explicados:

“as carreiras dos professores desenvolvem-se por referência a duas dimensões complementares: a individual, centrada na natureza do seu *eu* (...) e a grupal, ou coletiva, construída sobre as representações do campo escolar, influenciando e determinando” (...) “os comportamentos, as atitudes e as representações dos professores sobre si próprios (...) e sobre as suas carreiras, modificam-se ao longo do tempo, repercutindo-se, inexoravelmente, no imediato, nas atitudes e trabalho escolar dos seus alunos e, a prazo mais dilatado, na sua própria personalidade”.

(Nóvoa, 2000:147)

Guskey e Huberman (1995) citam que os professores que desenvolvem o seu percurso profissional durante períodos conturbados a nível social ou a nível de reformas educativas poderão ter experimentado trajetórias diferentes das dos seus colegas que experimentaram ambientes sociais diferentes.

Assim Huberman (1989) delinea sequências ou ciclos na vida profissional, os quais são experimentados de forma pessoal por todos os docentes. Apresenta um conjunto de sete diferentes momentos: a) Entrada na carreira; b) Fase de Estabilização; c) Fase de Diversificação; d) Fase de “Pôr-se em questão”; e) Serenidade e Distanciamento Afetivo; f) Conservantismo e Lamentações; g) Desinvestimento. Huberman é um dos autores mais referenciados nas investigações sobre o desenvolvimento profissional dos professores, pois procurou analisar a existência de fases comuns aos diversos professores, nos momentos mais positivos e menos positivos da carreira e o influxo desses momentos da vida pessoal sobre a vida profissional. Em relação a este aspeto, Huberman (1989) verificou por exemplo que ‘ter filhos’ é o acontecimento da vida privada mais marcante nas atitudes do professor para com o

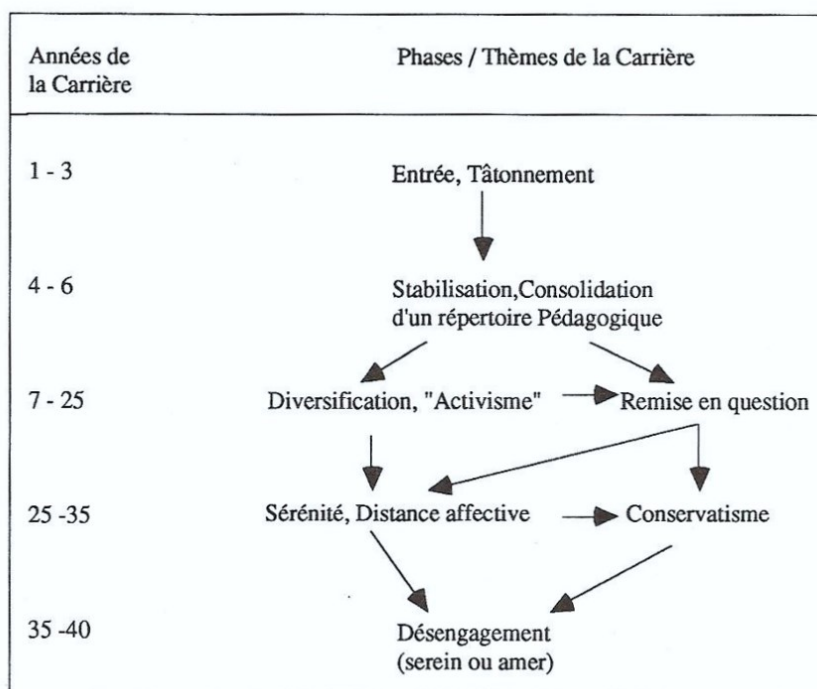
ensino, em geral, e para com os seus alunos, em particular. Neste sentido, Gonçalves (1990) afirma que a influência da vida particular ou pessoal no percurso profissional dos professores, homens ou mulheres, pode ser particularmente sentidas nas situações de gravidez, nascimento e criação dos filhos.

Importa ter em conta que a forma como a profissão é vivida ao longo de toda a carreira, não é igual em todos os professores. Se uns docentes permanecem ainda entusiastas pelo ensino ao longo da sua vida profissional, outros sentem-se completamente desencorajados e dececionados.

5.1. A divisão de Huberman

Os momentos que especificamos anteriormente são traduzidos por Huberman num modelo esquemático que tem uma forma sequencial tal como se representa no esquema que se segue.

Quadro: 5.1 - O ciclo de vida profissional dos professores



Fonte : (Huberman, 1989)

5.1.1. Os primeiros anos de carreira

As diferentes fases relativamente ao desenvolvimento profissional podem subdividir-se. A primeira etapa pode designar-se de entrada na carreira, desenrolando-se nos três primeiros anos de lecionação. Nesta primeira fase, a de exploração, (Fuller, 1969), o professor vivencia papéis e avalia competências suas aptidões profissionais, podendo daí resultar configurações motivacionais: a sobrevivência, se o confronto com a realidade escolar tiver sido problemático, nomeadamente pela eventualidade de fracassos no processo de ensino-aprendizagem. É importante lembrar que a idealização profissional muitas vezes se apresenta distante do imaginário do docente recém-formado. O confronto com o espaço pedagógico constituído por dificuldades do quotidiano profissional e o facto de terem de enfrentar crianças e jovens que dificultam o papel funcional do professor fazem com que este conheça o sentimento de ‘sobrevivência’. Ferreira (2008: 28) refere: “é de notar um tateamento constante, a preocupação consigo próprio, o desfazamento entre os ideais e a realidade quotidiana das salas de aula, a fragmentação do trabalho (...), a oscilação entre relações (...) íntimas e (...) distantes com os alunos”.

A etapa da ‘descoberta’ ou ‘exploração’ revela a inspiração inicial, a experimentação, o entusiasmo por ter um grupo turma e um programa pelos quais se é responsável, fazer parte de um corpo docente. Para muitos professores, é um aspeto vivenciado positivamente que os permite superar os obstáculos relacionados com a sobrevivência (Ferreira, 2008; Huberman, 1989). Guskey e Huberman (1995) sublinham que o professor durante a fase de sobrevivência visa aplicar o conhecimento que aprendeu durante o período em que foi estudante.

Por outro lado, se o primeiro contacto com a profissão for satisfatório, se o docente tiver experiências de êxito e de entusiasmo, o processo da descoberta poderá vir a resultar numa realização plena. Podemos ainda ter uma situação de indiferença, se o professor escolheu a profissão docente por ausência de outras alternativas profissionais.

Os primeiros contactos com a profissão não são experienciados por todos da mesma forma. Huberman (1989) refere que a descoberta supera a sensação da sobrevivência pois ao principiar de forma positiva a sua inserção no trabalho docente este reflete uma descoberta positiva perante a sua atividade profissional e perante si próprio, podendo levar o professor a colocar-se numa fase correspondente à ‘estabilização’ no sentido de poder exercer o seu perfil profissional. Fuller e Brown (1975) defendem que se, por um lado, o professor pode desistir

dos seus sonhos profissionais, por outro lado, alguns docentes poderão procurar uma forma de lidar com as contrariedades da carreira e descortinar como superá-los. Arends (1995) apelida esta fase de preocupações com a sobrevivência, no qual o professor apresenta uma grande apreensão com a sua adaptação interpessoal, com os seus alunos e com o controle na sala de aula. Esta fase é reconhecida como positiva para o profissional que se sente confiante para atuar na área pedagógica. Nesta fase, a identidade profissional consolida-se, fomentando no indivíduo a afirmação pessoal. Neste período, claramente, a questão profissional perpassa a vida pessoal do docente, pois a necessidade de se adaptar à atividade, por ele escolhida, extrapola o campo profissional criando uma segurança pessoal.

Na fase de pré-ensino, os futuros professores revelam-se bastante receosos com a situação dos alunos, tecendo, por vezes, ideias de alguma fantasia relativo ao que é de facto a vida de professor (Fuller, 1969). Na primeira fase de ensino, perante os problemas com que se deparam nas escolas os professores concentram as suas inquietações em torno da na sua própria resistência, e na sua imagem como docentes. O gradual domínio pedagógico, nos três primeiros anos, permite-lhes abdicarem desta perspetiva individual focalizando as suas preocupações nos discentes e nas condições de aprendizagem que estes têm, ampliando a sua reflexão a todo o sistema educativo. Neste período, Peterson e colaboradores (1964) sublinham que o docente tende a estabelecer laços de maior afinidade com os alunos, tornando-se numa espécie de irmão mais velho, até porque as diferenças de idade entre uns e outros ajuda à promoção dessa metáfora.

Por seu turno Garcia (1995) analisou a quase totalidade da atenção dos professores no primeiro ano de serviço se focaliza na motivação dos alunos e no seu comportamento na sala de aula. Vila (1988) verificou que os professores em início de carreira sublinham as relações com os alunos, as relações com os colegas e as relações com os pais ou encarregados de educação, sendo em todas estas categorias, o número de registos negativos superior ao total de registos positivos. As contrariedades dos professores em início de carreira são acrescidas, porque normalmente ficam com os piores horários e com as turmas mais difíceis, (Cavaco, 1993; Esteve, 1992 e Veenman, 1984). Por outro lado, o sistema de colocações obriga à deslocação do professor contratado, de localidade para localidade, o que não permite uma estabilidade da sua vida familiar e social.

Os potenciais professores e os professores no início de carreira referem que não se sentem preparados para o confronto com as realidades que encontram nas primeiras aulas

(Purcell & Seifert, 1982), embora tenham a percepção das diferenças entre a formação teórica educacional e a prática real (Zitlow, 1986). Mas estes são confrontados com a dura realidade das escolas, pondo em causa os ideais, por vezes, missionários ou de alguma fantasia, desenvolvidos durante a sua formação inicial. De acordo com a investigação de Veenman (1984), no decurso do primeiro ano de prática profissional 91% dos professores têm que rever profundamente a imagem interiorizada durante a formação inicial. Os professores mais experientes referem que a sua formação foi muito teórica e pouco prática revelando as dificuldades que tiveram numa fase inicial de carreira (Rosenholtz & Smylie, 1984).

Para Blase e Greenfield (1980) e Veenman, (1984), nos primeiros anos de prática profissional, o professor desenvolve o seu estilo pessoal de ensino. Cavaco (1993) sublinha: “os primeiros anos parecem efetivamente deixar marcas profundas na maneira como se pratica a profissão” (Cavaco, 1993: 114). Além disso, Lévy-Leboyer (1994) concorda que o período inicial da carreira é fundamental, porque um insucesso nesta fase leva frequentemente à desvalorização pessoal, enquanto o mesmo fracasso surgido posteriormente poderá ser vivenciado de outra forma, naturalmente de acordo com a maturidade da pessoa. Neste sentido, diversas investigações têm permitido verificar que é na fase inicial de carreira que os professores apresentam um maior intensidade de exaustão emocional (Anderson & Iwanicki, 1984).

Relativamente ao caso português, um docente inserido nesta fase profissional significa que poderá ter entrado na carreira em 2010-2011, e que terá no momento presente cerca de 3 anos de serviço, estando abrangido pelo Decreto-lei 115/2007, de 19 de Janeiro. Apesar deste dizer que o acesso à carreira será através de habilitação nacional e de uma prova nacional de avaliação, esta última continua ainda sem se realizar. Com este tempo de serviço, será um docente contratado, sendo avaliado todos os anos. Inicialmente o decreto preconizava a divisão em duas categorias: Professor e Professor titular, com os Escalões: 9 a 6 na categoria de professor e 3 na categoria de professor titular. O Decreto-Lei 200/2007 instituiu o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular da carreira, dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. O Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de Junho vem de novo alterar esta situação, que foi muito criticada por docentes e sindicatos, passando a haver só uma categoria, a de professor. A progressão é realizada em função da avaliação. Os prémios de desempenho estão porém, desde 2010, congelados devido

à situação económica do país (Progressão mais rápida para professores com classificação de Excelente e de Muito Bom).

O Decreto Regulamentar n.º 27/2009 procedeu à primeira alteração ao Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de Janeiro, que instituiu o regime da prova de avaliação de conhecimentos e competências prevista no artigo 22.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Apesar de tudo, da instabilidade de colocação e da situação de grande fragilidade que, por vezes, estão sujeitos estes professores já estão abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 67/2000. DR 97 SÉRIE I-A de 2000-04-26 que instituiu a proteção no desemprego dos docentes contratados dos estabelecimentos de educação e ensino públicos e pelo Decreto-Lei n.º 119/99. DR 87/89 SÉRIE I-A de 2001-04-14 que estabeleceu o quadro legal da reparação da eventualidade de desemprego, no âmbito do regime geral de segurança social dos trabalhadores por conta de outrem.

5.1.2. Fase de estabilização

A carreira do professor que tem entre os 28 e 33 anos de idade, segundo Sikes (1985), começa uma nova fase que é de transição e que pode passar pela procura de novo emprego ou pelo alcance da almejada estabilidade para outros. A etapa da estabilização, acontece entre o quarto e o sexto anos de carreira, resulta de uma escolha pessoal e subjetiva do ensino como carreira, um comprometimento definitivo ou tomada de responsabilidades, no seio da classe docente, a pertença a um corpo profissional, a independência e a autonomia, é a afirmação perante os colegas e as autoridades. Este momento pode ser interpretado como a assunção definitiva do compromisso com relação à profissão e a plena tomada de consciência da identidade profissional. Do ponto de vista dos sentimentos esta fase de estabilidade traduz-se na aquisição da noção de competência e de autoconfiança profissional dado que o professor parece ter encontrado o seu próprio modelo de trabalho e a aprendido a maneira de se posicionar perante os desafios que a profissão lhe coloca. Nesta fase os docentes manifestam-se plenamente integrados nas escolas e demonstram ter um bom domínio das matérias a lecionar bem como das técnicas pedagógicas necessárias para cumprir os seus intentos.

As pessoas passam a ser docentes, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros (Guskey & Huberman, 1995; Huberman, 1989). É somente a partir da fase da estabilização que

os diferentes caminhos começam a ser traçados diante do docente. Ao se sentir em condições de vislumbrar para além das dificuldades, o professor liberta-se, tendo como objetivo aperfeiçoar-se. Assim, passa a um estágio do ciclo de vida docente: a ‘diversificação’ seja do material didático, dos modos de avaliação, da forma de reunir os alunos, de lecionar o programa. Huberman (1989) aponta para a vontade de melhorar o mais possível a sua atuação na sala de aula que conduz a uma tomada de consciência sobre os fatores institucionais que contrariam esse desejo, levando à tentativa de fazer passar reformas. Nessa nova perspectiva de inovação, muitas vezes o professor ambiciona a ascensão. É o desejo de comprometer-se cada vez mais, procurando para isso, aperfeiçoar no campo pedagógico.

Fuller (1960) (*in* Huberman, 1989) relembra que permanece no professor um sentimento de confiança, mas surgem outras preocupações referentes a situações diversas, tais como a falta de material pedagógico, o excesso de alunos e a utilização ou diversificação de estratégias de ensino. Huberman (1989) refere que a fase de estabilização é breve. Day (2001) sublinha que esta fase é crucial para os professores que realizam papéis de responsabilidade e de liderança na escola, pois neste período intermédio da sua carreira profissional procuraram um novo estímulo.

Relativamente ao caso português, a inserção nesta fase de Huberman (1989) significa que um docente terá cerca de 4 a 6 anos de experiência neste momento, ou seja, teria entrado na carreira entre 2007-2009, significando que foi envolvido nas mudanças preconizadas neste período. Os docentes neste período estão abrangidos pelo Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, Decreto-Lei n.º 1/98, de 2/1. O Decreto Regulamentar 11/98, de 15/05 preconizava a avaliação dos docentes, sublinhando que o pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário constituía um corpo especial e integrava-se numa carreira única. A progressão realizava-se por escalões da carreira.

Definiu-se um período probatório que se destinava, nos termos do artigo 32.º do Estatuto da Carreira Docente, a confirmar da adequação profissional do professor às tarefas que são da sua competência, com a duração de um ano e sendo cumprido na unidade física de educação ou de ensino onde aquele exercia a sua atividade docente. Nos escalões de ingresso 1 – Os professores profissionalizados com bacharelato entram no 1.º escalão da carreira docente. 2 – Os docentes profissionalizados com licenciatura ingressam no 3.º escalão da carreira docente.

Os módulos de tempo de serviço dos escalões da carreira docente tinham a seguinte duração: 1.º escalão – dois anos; 2.º escalão – três anos; 3.º escalão – quatro anos; 4.º escalão – quatro anos; 5.º escalão – quatro anos; 6.º escalão – três anos; 7.º escalão – três anos; 8.º escalão – três anos; 9.º escalão – cinco anos. A progressão nos escalões da carreira docente fazia-se por decurso de tempo de serviço efetivo em funções de professor, por avaliação do desempenho e pela frequência, com aproveitamento, de módulos de formação. Tinham acesso ao 10.º escalão da carreira docente os docentes profissionalizados titulares do grau académico de licenciatura, mestrado ou doutoramento, e os professores com grau académico de bacharelato que tinham atingido o grau académico de licenciatura em Ciências da Educação ou em domínio diretamente relacionado com a docência, nos termos dos artigos 55.º e 56.º do Estatuto da Carreira Docente (Estatuto da Carreira Docente, Lei n.º 80/2013)

A apreciação do trabalho do docente far-se-ia do seguinte modo: no ano anterior à mudança de escalão, reportada à atividade docente desenvolvida no período decorrido desde a última avaliação; b) no final do período probatório, atribuída à atividade docente desenvolvida no decurso deste. O processo de avaliação do desempenho tem início com a apresentação ao órgão de gestão do estabelecimento de educação ou de ensino onde o docente exerce funções de um documento de reflexão crítica sobre a atividade por si desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reporta (Estatuto da Carreira Docente, Lei n.º 80/2013).

O documento de reflexão crítica era depois objeto de análise por parte do órgão de gestão do estabelecimento de educação ou de ensino em que o docente exerce funções, sendo que este deveria ouvir o órgão pedagógico. Depois desta auscultação o Diretor procede à avaliação do desempenho do docente, expressa na menção qualitativa de Satisfaz, ou propõe a atribuição da menção qualitativa de Não satisfaz a uma comissão de avaliação. O docente a quem tenha sido atribuída uma menção qualitativa de Satisfaz podia requerer a apreciação por uma comissão de avaliação de um documento de reflexão crítica sobre o seu desempenho para os efeitos de atribuição da menção qualitativa de Bom. A menção qualitativa de Bom era atribuída na sequência da apreciação do documento de reflexão crítica sobre a atividade desenvolvida pelo docente no período de tempo de serviço a que se reportava a avaliação do desempenho, o qual constava sempre do respetivo processo individual. O órgão pedagógico constituía uma comissão especializada, integrada por três ou cinco elementos (Estatuto da Carreira Docente, Lei n.º 80/2013).

5.1.3. Fase de diversificação

Huberman (1989) verificou que a estabilização passa a uma fase de experimentação e diversificação, verificando-se duas tendências nos professores, entre o 7.º e o 25.º anos de carreira. Por um lado, e tal como lembrou Huberman (1989) uns estabelecem a reafirmação pedagógica numa tentativa de consolidar a sua atuação e o seu impacto no seio da turma. Essa situação verifica-se através de experiências que passam pela diversificação do material, avaliação dos alunos, plano de atividades ou da sequência do programa. Por outro lado, ao tomarem consciência do peso institucional que impedem determinado tipo de atuações na comunidade educativa e na prestação em situação de aula, procuram contrariar ou criticar o sistema. Nesta etapa os professores são caracterizados pelo elevado grau de motivação, dinamismo, empenhamento nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma que aparecem nas escolas e segundo Prick, (in Ferreira, 2008), são os que procuram assumir responsabilidades administrativas por ambição pessoal.

Os professores entre os 30 e os 40 anos, estão cheios de energia seja ao nível físico seja a nível intelectual, revelam-se preocupados com a sua afirmação profissional, através do progresso das suas competências, mas também ambicionam a promoção. Nesta etapa os professores são caracterizados por um elevado grau de motivação, dinamismo, empenhamento nas equipas pedagógicas ou em outro tipo de comissões que surgem nas escolas. Guskey e Huberman (1995) reconhecem grande envolvimento nas questões da escola e da comunidade. Huberman (1989), ao contrário de Sikes, (1985) apresenta que após 7 anos de trabalho, os docentes não encararam o ensino todos da mesma maneira, demonstrando emoções diversas, por um lado orientam as suas energias para aperfeiçoar a sua aptidão como docentes, por outro lugar, outros concentram a sua atuação na promoção profissional e investem em cargos de direção, por exemplo. Outros docentes ainda entram numa fase de verdadeira angústia existencial imersos pela rotina, as frustrações quotidianas.

Na faixa etária dos trinta, Sikes (1985) sublinha que os professores já se sentem mais seguros e capazes de assumirem mais responsabilidades. Sentem que o seu trabalho já não é satisfatório e desafiante e começam à procura de um novo trabalho. A aceitação de uma maior responsabilidade representa um crescimento adulto e afastamento dos interesses dos alunos. Nesta idade os professores começaram a desenvolver e a experimentar as suas próprias ideias baseadas na suas experiências, interessando-se mais pela pedagogia do que pela disciplina.

A idade dos 35-40 anos é normalmente apontada como uma fase de análise ou fase crítica no desenvolvimento profissional dos professores, influenciando a maneira como estes interagem com os alunos, no sentido de um maior afastamento afetivo, sendo questionadas as suas ilusões e os seus objetivos profissionais (Burke & Greenglass, 1989). Huberman (1989) verificou que um grupo dos professores com experiência de 11 a 19 anos (com cerca de 35 a 45 anos de idade), é aquele que em maior percentagem pensa em abdicar da docência, pois fazem um balanço pouco positivo do seu passado profissional, encontrando-se numa fase em que ainda pensam ser possível mudar para outra profissão.

Ainda segundo Sikes (1985), entre os 40 e os 55 anos, os professores atingem um período de maturidade. As maiores responsabilidades das escolas passam a ser-lhes confiadas mas nem todos os docentes aceitam este acréscimo de responsabilidade da mesma, sendo que alguns reagem com naturalidade às solicitações que lhes são feitas e outros, pelo contrário, ficam apreensivos e nervosos, considerando tais atribuições como mais cargas de trabalho e mais motivos para se sentirem pressionados e stressados. Para Huberman (1989), nesta fase, o professor está sobretudo atento a uma situação profissional estável, mas também é uma fase em que os professores se questionam sobre a sua própria eficácia como profissionais. Se, por um lado, alguns avocam a atividade profissional de forma mais relaxada, menosprezam a preocupação com a promoção profissional, preocupam-se com a vida escolar. Por outro lado, outros docentes sentem-se amargurados com a sua vida profissional e não se revelam interessados na sua promoção profissional (Ferreira, 2008).

5.1.4. Pôr-se em questão

Vários autores referem que esta fase é vista como uma avaliação da sua vida. “É simplesmente um momento em que um pensa seriamente na decisão de passar o resto da sua vida na mesma profissão ou mudar antes que seja tarde demais” (Neugarten, 1986 *in* Guskey & Huberman, 1995: 200). Na sequência do ciclo, o docente defronta-se ainda com a fase do ‘pôr-se em questão’. Dados do estudo desenvolvido por Huberman (1989) indicam que essa fase da vida profissional pode ser desencadeada durante o estágio da diversificação, quando não há muita lucidez sobre o quê ou como diferenciar; ou pode ser desencadeada ainda durante o estágio da estabilização, quando o professor, ao não se sentir mais obrigado, não identifica nenhuma atividade expressiva por ele desempenhada, o que conduz a incertezas sobre sua

carreira ou sobre o espaço em que essa se desenvolve. Independente dos fatores, essa etapa de pôr-se em questão leva o indivíduo a experimentar desde uma ligeira sensação de rotina até uma verdadeira crise existencial.

O investigador Sikes (1985), demonstrou que em alguns estudos longitudinais, como o de Ball e Goodson (1985 in Sikes, 1985), os professores, com idades compreendidas entre os 30 e os 40 anos, acreditavam ser promovidos a um cargo de chefe de departamento ou diretor de escola, os que não passaram por uma progressão normal das suas carreiras principiaram a ver-se a si próprios como falhados. Vieira e Relvas (2003) mencionam que os professores por volta dos 40 anos chegam à monotonia do quotidiano, o trabalho é automático, verifica-se um declínio gradual pelo entusiasmo relativo ao ensino. Nóvoa (2000) alude que os professores passaram de uma posição protetora (dos alunos), para a autointerrogação de si próprios e dos contextos onde realizam o seu caminho enquanto docentes.

Ao pôr-se em questão, as pessoas fazem uma retrospectiva de suas vidas, avaliam os resultados da carreira e passam a considerar oportunidades para melhorá-la refletindo até mesmo alguma possível mudança de percurso, de local de trabalho, ou ainda, uma mudança de carreira. Huberman (1989) recorda que não há provas de que a maioria dos professores enfrente essa etapa do ciclo, mas ressalta que os parâmetros sociais, tais como as características da instituição, o contexto político ou económico, os acontecimentos da vida familiar podem ser igualmente determinantes. Ele argumenta também, que há indicações de que a reflexão é sentida de forma distinta por homens e mulheres. Os homens têm dúvidas num maior grau e numa idade mais precoce do que as mulheres. Essa etapa do ciclo corresponderia à metade da vida profissional do docente, entre os 35 e os 50 anos, ou entre o 15º e o 25º anos de carreira.

No caso português significa que um docente que esteja nesta fase poderá ter entrado no ensino em 1986, tendo cerca de 25 anos de carreira. A definição do sistema educativo entre 1986-1997, inicia-se com a publicação, nesse ano, da Lei de Bases do Sistema Educativo, que consigna o direito à educação e à cultura para todas as crianças sendo que até ao 9.º ano escolaridade passa a ser obrigatória. Na Lei de bases do Sistema Educativo determina-se que todos os jovens devem receber formação com vista a serem preparados para entrar na vida ativa e consigna-se os direitos à igualdade de oportunidades, bem assim como à liberdade de aprender e ensinar. Para os jovens e adultos que renunciam ao ensino regular estipula-se que passem a ter acesso ao ensino recorrente A publicação desta Lei de Bases do Sistema Educativo veio dar origem a uma reestruturação da educação e assim passaram a ser considerados como parte

integrante do sistema a *educação pré-escolar*, a *educação escolar* e a *educação extraescolar*, que considera programas de alfabetização, e projetos de educação de base, de iniciação e melhoria das habilidades profissionais. A Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, veio atualizar a Lei de Bases do Sistema Educativo conferindo a esse primeiro documento, já de si ambicioso, os moldes necessários para a implementação de soluções que poderiam resolver muitos dos problemas estruturais do ensino em Portugal e ajudariam, como se veio a verificar, o país a sair da lista negra europeia que reportava atrasos e estrangulamentos muito característicos do século XIX.

Os docentes nesta fase da carreira passaram igualmente pelas alterações preconizadas pelo Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. O Decreto-Lei n.º 1/98, de 2/1 que incorpora o direito à formação e informação para o exercício da função educativa (artº6) e compreende a formação inicial, a formação especializada e a formação contínua. Os quadros de pessoal docente dos estabelecimentos de educação ou de ensino públicos estruturaram-se em: a) Quadros de escola; b) Quadros de zona pedagógica. O art.º 34 mencionava que o pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário constituía um corpo especial e integrava-se numa carreira única (Decreto-Lei n.º 1/98).

Relativamente à avaliação de desempenho o Artigo 39º referia o seguinte: 1 - A avaliação do desempenho do pessoal docente desenvolve-se de acordo com os princípios consagrados no artigo 36º da Lei de Bases do Sistema Educativo, incidindo sobre a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade e tendo em conta as qualificações profissionais, pedagógicas e científicas do docente. 2 - A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como a adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da educação, e realiza-se de acordo com parâmetros previamente definidos, tomando em consideração o contexto socioeducativo em que o docente desenvolve a sua atividade profissional, devendo ser salvaguardados perfis mínimos de qualidade (Decreto-Lei n.º 1/98).

O processo de avaliação do desempenho iniciava-se com a apresentação, pelo professor, ao órgão de gestão do estabelecimento de educação ou de ensino onde exercia funções, de um documento de reflexão crítica sobre a atividade que tinha desenvolvido no

período de tempo de serviço a que se reportava. A menção qualitativa de Satisfaz era atribuída na sequência da apreciação do documento de reflexão crítica. O docente a quem tinha sido atribuída uma menção qualitativa de Satisfaz podia requerer a apreciação por uma comissão de avaliação, de um documento de reflexão crítica sobre a sua performance, para os efeitos de atribuição da menção qualitativa de Bom ou de Muito Bom (Estatuto da Carreira Docente, Lei n.º 80/2013).

A generalização do plano curricular, fixada pelo Decreto-Lei n.º 286/89, dá-se no ano letivo de 1993/94. Os primeiros exames nacionais no ensino secundário realizaram-se em 1995/96, o que levou a que os professores, a administração educativa e a sociedade em geral fossem identificando um conjunto de problemas e insuficiências. O Ministério da Educação, através do Departamento do Ensino Secundário (DES), concretizou várias iniciativas que decorreram entre Abril de 1997 e Julho de 1998, designadas por Revisão Curricular Participada. Foram estabelecidas as medidas de política educativa para o sector, através de um documento orientador, com o título «Desenvolver, Consolidar, Orientar».

5.1.5. Serenidade e distanciamento afetivo

Para Huberman (1989), por volta dos 45 e os 55 anos, surge um período caracterizado por uma desvalorização do nível de ambição pessoal, do nível de investimento e um aumento da sensação de confiança e serenidade em contexto de sala de aula bem como um afastamento efetivo nas relações com os alunos. Bray, Howard, e Jung, (*in* Guskey & Huberman, 1995) referem que neste ciclo de vida humana, houve lugar à noção da própria pessoa. Os docentes apresentam-se mais calmos, há uma menor excitação, há uma menor preocupação em controlar os outros, mas uma maior preocupação em conduzir-se a si próprio, em suma há uma melhor aceitação dos acontecimentos da vida. As pessoas atingiram os seus objetivos e delimitam as metas a alcançar futuramente (Huberman & Schapira, 1979 *in* Huberman, 1989) sublinham que o distanciamento afetivo é gerado pelos alunos, os quais tratam os professores jovens como irmãos ou irmãs mais velhos (as) e aos professores com idade dos seus pais recusam tratá-los da mesma forma.

O docente vai, aos poucos, transformando-se no conselheiro generoso dos alunos ou pode assumir a postura de crítico dadas as suas desilusões com eles e mesmo com os colegas

mais novos. Na fase seguinte, entre os 55 e até à jubilação, os professores, deixam de ser tão exigentes para com os alunos (Sikes, 1985).

Huberman (1989) refere que nesta fase, podem ser detetados três tipos de atitudes, resultantes dos percursos profissionais: os professores ‘positivos’ continuam a tentar perfeiçoar as suas vidas tanto profissional como pessoalmente; os ‘defensivos’ apresentam-se pouco otimistas e generosos pois as suas experiências passadas deixaram marcas e os ‘desencantados’, tomam um comportamento rude, nada simpático, tanto para com os alunos como junto dos colegas, pois, como o próprio nome que lhe foi atribuído por Huberman (1989) estão desencantados com a profissão e não têm quaisquer expectativas quanto a melhorias no futuro profissional que se apresenta curto e tortuoso.

Subsequentemente à fase do questionamento, o professor com idade entre 45 a 55 anos, conheceria a etapa da ‘serenidade e distanciamento afetivo’, resultantes dos questionamentos prévios. O professor tomaria, então, consciência de que outrora fora mais ativo, o seu nível de ambição estivera bastante elevado, cobranças próprias do início de carreira fizeram com que buscasse incessantemente novos desafios pedagógicos numa incansável sede de aprender, de adquirir maior experiência. Revendo os seus passos em tempos remotos, percebe que tanto empenho se justificara pela necessidade de afirmar-se profissionalmente. Agora, ao longo de sua esforçada trajetória, o resultado a ser saboreado seria o da conquista, a serenidade percebida como recompensa. Nada mais haveria a provar, nada a recear. O professor se sentiria invulnerável a julgamentos do diretor, dos colegas ou dos alunos, aceitando-se tal como é. Ao sentir-se tão confiante, passa mesmo a investir menos em sua conduta, em seu trabalho e esforço. Seu relacionamento com os alunos também sofre alterações. A idade e a gama de experiências o distanciam de seus alunos. Trata-se de gerações diferentes tentando conviver num mundo onde o diálogo se torna difícil e determina embates pedagógicos.

No caso português, o docente que se insere nesta fase terá entrado na carreira cerca de 1976 e tem aproximadamente 35 anos de serviço, sofrendo as profundas alterações provocadas pela revolta de Abril.

Com a revolução de Abril de 1974, a reivindicação imediata dos professores, foi o pagamento de férias para todos os professores. Esta reivindicação foi reconhecida pelo Ministério da Educação. Em Outubro do mesmo ano, iniciavam-se negociações com o III Governo Provisório para obter um ajuste de letra na escala dos salários da função pública (Stoer, 2008). Estas negociações incluíam também a redução do leque salarial, equiparando os salários

dos professores aos dos funcionários públicos com qualificações idênticas e dando prioridade às reivindicações dos professores do ensino primário. Depois dos acontecimentos de 11 de Março de 1975, a proposta dos professores foi aceite pelo IV Governo Provisório, tendo sido concretizado o maior aumento de salário dos professores, especialmente a professores do ensino primário, verificado durante dezenas de anos.

O Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro, do I Governo Constitucional apresentava o seguinte ideário, ‘para ser verdadeiramente democrática’, teria de exigir ‘a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar’ “os quatro primeiros anos do ensino primário foram organizados, a partir do curso de 1974-75, em fases com a duração de dois anos e que funcionam em regime experimental. A avaliação escolar passa a realizar-se no fim de cada fase, deixando de haver reprovação no final do 1º e do 3º anos de escolaridade” (Sistema Educativo Nacional de Portugal, s/d: 23). Quanto ao 5º e 6º anos, integrados no ensino obrigatório, foram organizados em três áreas (ciclo complementar primário, ensino preparatório direto e ensino preparatório TV) e todos concorrem para o objetivo de alargar a frequência a um maior número de alunos, muitos com carências económicas graves, e também de aproveitar os recursos existentes.

“O ensino secundário sofre grandes transformações. Em 1975, cria-se o 1º ano do curso geral unificado, constituído pelos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade obrigatória, que unificam os ensinos liceal e técnico e apresentam um tronco comum nos dois primeiros. O 9º ano, para além desse tronco comum, inclui uma área vocacional constituída por um grupo de disciplinas de opção de carácter pré-vocacional. Relativamente ao ensino superior, as principais alterações verificam-se nas condições de acesso e nos planos curriculares” (Sistema Educativo Nacional de Portugal, s/d: 23).

Numa primeira fase, existiram fortes tensões entre as diferentes concepções de projeto político e a expressão entre os agentes da revolução nas escolas, bem como no sistema educativo em geral, através do uso de duas correntes de mobilização, com soluções conflituais para a resolução do problema da revolução em Portugal: «alfabetização» e «poder popular». (Stoer, 2008).

O período que aqui designamos de ‘normalização’ e estabilização do sistema educativo surge-nos demarcado, por dois acontecimentos fundamentais: A aprovação da nova Constituição da República, em Abril de 1976, e a entrada em funções do I Governo Constitucional, em Julho do mesmo ano.

O interesse pelas questões pedagógicas revela-se também no investimento do erário público. Verifica-se que com a II República, nascida em 1974, dedicou uma maior fatia do orçamento de Estado à educação, embora não tenha fixado um valor e por isso, ao longo de 30 anos, se foi registando alguma instabilidade. No que diz respeito à relação dessa despesa com o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* registou-se um aumento mais ou menos constante, que quase quadruplicou neste período.

Mas a fase entre 1974 – 1976 foi um período muito tumultuoso na história da educação em Portugal. As lutas políticas e sociais atingiram as escolas e as universidades e transformaram umas e outras em espaços de agitação permanente. Assistiu-se ao longo desta fase a uma perturbação constante das instituições educativas com lutas internas observando-se a pressão dos partidos políticos, na tentativa de ocupar posições de hegemonia e controlo dos órgãos de direção e gestão dessas instituições.

Parte das alterações que se procurou introduzir nos vários subsistemas de ensino acabaram, na maior parte dos casos, por se revelar num enorme fracasso, uma vez que não havia nem estruturas nem agentes com capacidade para executar as medidas. É neste contexto que deve ser enquadrado o fracasso parcial das medidas tomadas por ministros que administraram a pasta da educação no período revolucionário, sucessivamente: Eduardo Correia, Vitorino de Magalhães Godinho e Rodrigues de Carvalho. Porém, sublinhamos os aspetos positivos no pós 25 de Abril que foram essencialmente a transformação, em todos os graus e ramos de ensino, dos conteúdos de aprendizagem; a dignificação do estatuto pedagógico, social e cívico do professorado; as transformações das relações institucionais no aparelho de ensino; a modificação dos objetivos propostos ao sistema de ensino nas suas relações com a sociedade global e a cooperação do sistema de ensino na democratização da formação social (Sistema Educativo Nacional de Portugal, s/d).

A fase de normalização democrática (1976-1986) é marcada por três especificidades: privilegiam-se os aspetos curriculares, técnicos e profissionais, em detrimento das ideologias; toma-se consciência de que a expansão do sistema educativo pode criar efeitos perversos, sobretudo em relação à qualidade desse ensino; o bloqueio estrutural da economia portuguesa vai impedindo sucessivamente a reforma do sistema educativo. No ensino primário: elimina-se o regime de transição da primeira para a segunda fase de aprendizagem e são progressivamente extintos todos os cursos complementares do ensino preparatório (exceto os que funcionam em regime de experiência pedagógica), desde que seja possível a integração dos

alunos no ensino direto. Novos programas foram introduzidos, para vigorarem em 1978-1979 (Sistema Educativo Nacional de Portugal, s/d).

O cumprimento efetivo da escolaridade obrigatória foi reforçado com a implementação de medidas que visavam ajudar as famílias do ponto de vista económico e excluir da equação a desculpa das dificuldades financeiras, assim, o transporte escolar passou a ser apoiado, criaram-se cantinas nas escolas e até se providenciou alojamento em algumas situações.

5.1.6. Conservantismo e lamentações

Nesta etapa, compreendendo as idades de 50 a 60 anos, encontraríamos o docente numa fase não declarada como evidente por estudos empíricos. Conforme analisa Huberman (1989), o professor tenderia, com o avançar do tempo, a ser mais rígido, dogmático, bastante prudente e resistente às inovações. Recordaria o passado com certa nostalgia e miraria o futuro da educação com bastante descrença. Ao lançar um olhar para o seu passado, o professor se certificaria de haver atingido o seu patamar. É chegada a hora de verificar sua posição, examinar seus resultados. Se esses se revelarem positivos e frutíferos ao profissional, resta a satisfação de poder então encaminhar-se para a fase do ‘desinvestimento’; traduzido por uma grande introspeção pessoal. Já não mais importa projetar grandes reformas na esfera pedagógica. Há uma preocupação com o que fazer com o tempo de vida que lhe resta. Ao fechar o seu ciclo de vida docente, resta a perceção do que conquistou. O desfecho da sua carreira será considerado ‘sereno’ ou ‘amargo’, dependendo da forma como o professor enfrentou os estágios inerentes à profissão.

Para o autor Peterson (*in* Huberman, 1989), entre os 50 e os 60 anos os professores mostram-se mais rezingões, os queixumes são mais frequentes em relação à evolução negativa dos alunos (menos motivados, menos disciplinados), estão contra os colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados), revelam uma atitude negativa em relação ao ensino e política educacional, contra os pais e até contra atitudes do público em geral face à educação. No estudo de Guskey e Huberman (1995: 201) “pouco menos de metade da amostra descreviam-se a si próprios como mais prudentes, mas a maior parte tinha-se tornado mais cético acerca das tentativas para uma reforma estrutural”. É neste contexto, que Peterson (*in* Huberman, 1989) considera passar-se da fase de serenidade para a fase de conservantismo.

Huberman (1989) contraria os dados evidenciados por outros estudos. Alude que os professores podem chegar a esta fase por diversos meios. Alguns professores chegavam a esta fase vindos diretamente de uma ‘crise de pôr-se em questão’, que não foi ultrapassada, outros na sequência de reformas mal sucedidas ou com as quais não concordavam, e outros ainda de uma fase de ‘serenidade’. Esta etapa surge numa fase avançada da carreira, manifestando o professor uma forte desconfiança em relação a qualquer tentativa de reforma ou inovação, tendendo a considerar que as mudanças no ensino raramente conduzem a algo positivo.

5.1.7. Desinvestimento

No final da carreira profissional, após 35.º e o 40.º ano de serviço, é frequente o docente libertar-se progressivamente do investimento no trabalho, dedicando-se mais aos seus interesses particulares e à sua vida familiar e social. Guskey e Huberman (1995) afirmam que a natureza desse desinvestimento é sujeita a diferentes problemáticas, tendo como principais hipóteses a natureza psicológica ou interiorização progressiva, sendo mais notória depois dos 40 anos, entre aqueles que não interromperam a sua carreira profissional.

Este descomprometimento para com a profissão poderá ser sentido pelos docentes de forma positiva ou menos positiva, correspondendo, ao que Huberman (1989) classificou de desinvestimento sereno ou amargo. Vieira e Relvas (2003) sublinham que os professores começam a interessar-se por outras atividades profissionais e menos pelas atividades pedagógicas na sala de aula. Nesta fase, deparámo-nos com o cenário em que “as pessoas fogem dos horrores e deceções da vida social para ir cultivar o seu jardim” (Huberman, 1989: 22). Para Guskey e Huberman (1995: 203) “não há razão para que os professores em fim de carreira se comportem de maneira diferente de outros profissionais que passam pela mesma evolução psicológica e são sujeitos às mesmas pressões sociais”.

Por sua vez Erikson (*in* Huberman, 1989) refere que a fase da serenidade é um momento em que as pessoas aceitam a sua vida tal como ela é. Alcançar o sucesso nesta etapa corresponderia à etapa de ‘desinvestimento sereno’, não conseguir alcançá-lo leva-nos à etapa designada por Erikson de ‘sensação de desespero’, que surge na sequência da ‘estagnação’. Os professores que atingem por completo os seus objetivos a nível profissional passaram por um tempo de ‘balanço’, seguido de desinvestimento progressivo (Guskey & Huberman, 1995).

Reforçando esta ideia Steffy *et al.* (2000) usam a expressão '*professor perito*'. Nesta fase, os professores conseguem antecipar as respostas dos alunos, modificar ou ajustar instruções que promovam o crescimento, tal como na fase da serenidade e distanciamento afetivo traçada por Huberman (1989). Assim, os professores neste nível aprendem através do seu papel como professores, aprendem com os líderes de comunidades e compreendem o que os estudantes querem aprender. Na ausência de obstáculos sérios, esta fase pode durar o resto da carreira. Steffy *et al.* (2000), também apresentam a expressão '*professor notável*' a qual se encontra circunscrita a professores providos dentro do seu campo de ação. Estes têm um papel essencial no que concerne a decisões relativas à educação. Regularmente, os legisladores consultam grupos de professores notáveis, permitindo assim a possibilidade de trazerem para as escolas uma rica e ampla experiência educacional. Para Maehr e Kleiber (*in* Huberman, 1989) o significado da palavra sucesso aos 55 anos é diferente aquando dos 25 anos. Provavelmente seriam traçados outros objetivos e investir-se-ia noutras atividades que não visassem só a prestação económica.

Nesta perspetiva de Huberman (1989) procurou testar o modelo, identificando 'itinerários-tipo' segundo os subgrupos de professores constituídos com base nos anos de experiência profissional. Analisou com maior pormenor a diferença de percursos possíveis caracterizando as sequências por 'subfamílias' de docentes, o que na sua opinião "teria mais significado do que a identificação de um percurso global, que não logra alcançar uma caracterização genérica sem sacrificar um bom número de particularidades essenciais" (Huberman, 1989: 24).

No exemplo português, um docente nesta fase terá entrado na carreira aproximadamente em 1972 e terá entre 35 a 40 anos de carreira, tendo acompanhado diversas fases de ruturas e mudanças no sistema educativo português, mas sem sombra de dúvida a mais emblemática terá sido a passagem de um sistema político de ditadura a uma democracia. Até 1970, cerca de 80% dos professores das escolas preparatórias e secundárias tinham contratos provisórios ou não tinham mesmo qualquer contrato. Como resultado, eram pagos apenas durante dez meses do ano, não tinham vencimento durante o período de férias, não tinham garantia de colocação no ano escolar imediato, não tinham direitos a segurança social, a pensões ou à progressão na carreira, estavam sujeitos a despedimentos sem justa causa (Stoer, 2008).

Em 1971, o Ministro da Educação, Veiga Simão, apresentou um "Projeto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior", que foi aprovado, em 1973. Esta

lei permitia uma nova reforma do sistema educativo e introduzia pela primeira vez, o conceito de democratização no âmbito de um regime político nacionalista e conservador. A Lei de Bases aprovada em 1973 (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho), para a época representava um passo importante no sentido da modernização e abertura do nosso sistema educativo, pois consagrava algumas mudanças importantes como o prolongamento da escolaridade obrigatória para oito anos, aumento da oferta educativa, institucionalização da educação pré-escolar oficial, diversificação do ensino superior, criação de melhores condições de acesso e sucesso educativo para todos os jovens em idade escolar, democratização da educação pela promoção da igualdade de oportunidades, reforma do modelo de formação de professores através da criação de escolas superiores de formação e de departamentos universitários de ciências da educação. Apesar das dificuldades, o balanço da ação educativa deve ser considerado globalmente positivo. Refira-se, em primeiro lugar, as modificações profundas que foram introduzidas nos currículos e programas das várias disciplinas, numa tentativa de eliminação de matérias e conteúdos mais objetivamente associados com o regime deposto. Mas a reforma de Veiga Simão não chega a ser totalmente implementada, devido ao golpe militar de 25 de Abril de 1974.

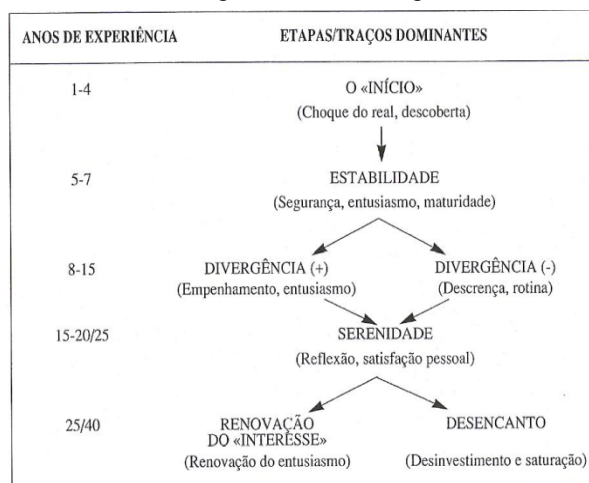
5.2. A Carreira das professoras do 1.º ciclo em Portugal

No caso português, Gonçalves (1990) estudou o progresso da carreira dos professores do ensino primário. No final da pesquisa o autor obteve alguns resultados semelhantes aos de Huberman (1989), com a sua amostra constituída por 42 professores (participantes e entrevistados), do sexo feminino, de várias escolas da região do Algarve (concelho de Olhão), com 5 a 40 anos de experiência de ensino. Quanto à metodologia utilizada, optou pela abordagem biográfica, como forma de acesso ao vivido profissional, realizada através da entrevista semiestruturada.

Gonçalves (2007) efetivou um trabalho de investigação com o título “A Carreira das Professoras do Ensino Primário”. Através das suas conclusões, o autor pode criar um itinerário-tipo que demarcou o desenvolvimento das etapas da carreira das professoras do 1º Ciclo. Os professores foram agrupados de acordo com as suas idades, no sentido de estudar os seguintes indicadores: melhores e piores anos, momentos de crise e de rutura, importância da formação, motivação e etapas de carreira.

A partir dos resultados obtidos foram distinguidas cinco fases ou sequências, conforme esquematiza o quadro seguinte criado por Gonçalves (1990).

Quadro: 5.2 - Etapas da carreira de professores do 1.º ciclo



Fonte: (Gonçalves, 1990)

A primeira fase decorre entre o primeiro e o quarto anos de serviço, é igualada à fase de entrada na carreira. Esta fase é marcada por dois aspetos diferentes, a da ‘sobrevivência’ e o entusiasmo da ‘descoberta’. Mostraram uma luta entre o desejo de se afirmarem como professoras e o desejo de abandonar a profissão, e dependendo da maior ou menor facilidade sentida no começo de carreira os percursos tomam um sentido positivo ou negativo. O sentido negativo é atribuído pelos professores à falta de preocupação para com a profissão docente; às condições difíceis de trabalho que as rodeiam no seu quotidiano e ao não saber agir para ser aceite como professora. Outras docentes referiram que não tiveram dificuldades de adaptação à carreira docente, por considerarem estar aptas. O sentido positivo resulta da autoconfiança, devido ao facto de se sentirem preparadas.

Com mais ou menos dificuldades, seguem em linha reta para a fase da estabilidade que ocorre entre o quinto e o sétimo anos de serviço. Na fase da estabilidade, as professoras referiram satisfação profissional e gosto pelo ensino, domínio dos processos de ensino aprendizagem e aumento da autoconfiança. Terminada a fase da estabilidade, segue-se a fase da divergência que decorre entre o 8.º e o 15.º ano de carreira. Apresenta duas vertentes que se devem à fase denominada de início, desta ter sido difícil ou fácil. Na divergência positiva, algumas professoras continuaram a investir empenhadamente na sua profissão, de modo a

valorizarem-se. No que respeita à divergência negativa, algumas professoras mostraram cansaço e dificuldade, a que problemas da vida particular não foram alheios. Os percursos profissionais das professoras com mais de quinze anos de experiência, face à influência do 25 de Abril de 1974, acontecimento apelidado por Gonçalves (2007) de ‘euforia pedagógica’ gerou mudanças nas atitudes “*face aos alunos e ao processo educativo em geral*”. Após o fim da fase da divergência dá-se a entrada na etapa da serenidade que oscila entre o 15 e os 25 anos de serviço. Nesta etapa verifica-se a existência de uma calma, uma satisfação pessoal em que se acredita que se está a fazer bem e uma capacidade de reflexão.

Após a passagem pela etapa da serenidade segue-se a última etapa a renovação do interesse e desencanto, ocorre entre o 30.º e o 40.º anos de serviço, a qual é preenchida por professoras em fim de carreira. Um pequeno número de professoras mostrou um interesse renovado pela escola e pelos alunos voltando a estar entusiasmadas. Ao invés, a grande maioria revelou saturação, impaciência na espera pela aposentação, a qual é um fim a atingir e desejado. Para Gonçalves (1990), desenvolvimento profissional é um processo que ocorre de forma não-linear, no qual os momentos de crise são necessários, antecedendo e preparando os momentos de progresso. O mesmo autor refere que vários professores assumem que nunca vivenciaram crises pois que sempre se sentiram muito motivados pela profissão.

Após o 25 de Abril de 1974

A década de 1976-1986 compreende um conjunto de grandes modificações que, de alguma forma, acabariam por ficar consagradas quando da aprovação da Lei 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Em jeito de balanço destes primeiros doze anos pós-revolução de abril, poderíamos afirmar que, para o bem e para o mal, aquilo que o sistema educativo viria a ser posteriormente comporta em si a marca indelével desse período: a unificação do primeiro troço do ensino secundário, a criação do ensino superior politécnico, a criação do décimo segundo ano de escolaridade, a instauração do ensino técnico-profissional a partir dos inícios da década de oitenta, a consolidação da escolaridade obrigatória de seis anos, a criação das escolas profissionais, a modificação dos esquemas de formação de professores, para referir apenas algumas das medidas fundamentais, representam no seu conjunto um esforço de orientação

profunda do sistema de ensino, mesmo que muitas dessas medidas tenham sido determinadas pela necessidade de responder às tensões contraditórias geradas pela aceleração do crescimento do sistema de ensino, como foi o caso da instauração do décimo segundo ano ou da reinstauração do ensino técnico.

A aprovação pela Assembleia da República, em plenário realizado a 24 de Julho de 1986, da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei 46/86, de 14 de Outubro – data da sua publicação em Diário da República), depois, no desencadear de um dos mais amplos movimentos de reforma do sistema educativo português ocorrido no século XX, com o início da atividade da chamada Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), composta e nomeada pelo Governo Constitucional então em funções, cujos trabalhos se iniciaram após a tomada de posse daquela, em Março de 1986.

No que diz respeito ao início do século XXI a OCDE coloca Portugal no quinto lugar entre os países que investiram na educação entre 1995 e 2001 (Graça, 2009). Porém, no período seguinte, esse crescimento parece retroceder consideravelmente, já que entre os anos de 1995 e 2004 a análise de crescimento do ensino só serve para que o nosso país consiga a 17ª posição. A análise destes dados deixa perceber que entre 1995 e 2000, Portugal teve um acréscimo de investimento que o colocou no grupo dos seis países melhor classificados no ranking da aposta financeira na educação mas, como o início do século XXI o trabalho feito nos cinco anos anteriores foi significativamente revertido tendo-se verificado um desinvestimento notório neste campo social.

No período entre a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e o final do século XX, Portugal investiu numa agenda de política educativa e própria que, apesar de algumas contradições, tentava fazer com que Portugal saísse da causa da Europa em matéria de educação.

CAPÍTULO VI – A LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES E A RELAÇÃO COM A SATISFAÇÃO PROFISSIONAL

6.1. Liderança

A liderança enquanto conceito terminológico definidor de um ato assume uma complexidade de definição adviniente das inúmeras interpretações que lhe podem ser assacadas, e que permitem variáveis nessa mesma definição, representadas em função dos vários estudo internacionais e nacionais de que foi alvo. Como tal, torna-se difícil definir o termo liderança, na ausência de unicidade e coincidência nos diversos estudos.

Para autores como Bolman e Deal (2003: 336) a “liderança é encarada como uma panaceia para quase todos os problemas sociais”. A liderança representa assim “um conjunto de atividades de um indivíduo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigida para a condução e orientação da atividade dos outros membros, com o objetivo de atingir eficazmente o objetivo do grupo” (Rego, 1998: 23).

Torna-se assim a liderança num conceito basilar na orientação grupal, na medida em que o líder tem que saber levar os seus colaboradores e conhecer as suas motivações (Chiavenato, 1993).

Deste modo, apesar da multiplicidade de definições existentes, importa-nos neste contexto salientar como premissa, a existência de um sujeito que, no âmbito de um contexto organizacional de grupo, tem como competência influenciar, orientar, determinar e objetivar o comportamento de um grupo de indivíduos com vista a uma concretização específica. Esta preposição implica, que se considere a liderança como ‘sujeito’ coletivo ou “destinatário coletivo”, sendo divergente do conceito e noção de poder, de comportamento político, de autoridade ou de influência social.

Neves (2001) considera que os múltiplos estudos apresentados sobre esta temática têm apontado a liderança como característica da personalidade, como forma de instigar, de promoção de obediência, e como um exercício de influência. No âmbito do pensamento deste autor a liderança é também sinónimo de persuasão e de relação de poder, como meio de atingir metas ou como uma combinação de múltiplos fatores, que promovem a obtemperação do liderado em relação ao líder.

Para Yukl (1994) a liderança assume-se como um processo assente na preponderância que leva à interpretação dos acontecimentos pelos colaboradores, a definição dos objetivos comuns, a organização das atividades que visam atingir os objetivos definidos, a promoção da motivação e do empenho dos colaboradores para com os objetivos delineadas, a manutenção das relações de colaboração e do espírito de equipa e o recrutamento de apoio de elementos externos ao grupo.

São múltiplas as teorias e os modelos de liderança que se registam no estado da arte mas, tendo em conta a natureza da nossa investigação optamos por dar enfoque à análise dos modelos que se têm evidenciado no âmbito da temática da liderança organizacional. Em suma, importante será estabelecer o foco nos aspetos relevantes ao líder, no cumprimento do seu objetivo e na condução dos liderados com esse fim, no sentido de perceber de que forma a sua competência se revela na satisfação dos liderados, em função da posição que este, em posição hierarquicamente superior, possa assumir na condução dos destinos do grupo e em função das opções por si assumidas nesse desiderato.

6.2. Liderança Educacional

Neste ponto, procuraremos angariar elementos que promovam a reflexão em torno da liderança educativa, pois que é este o principal enfoque do presente trabalho.

Tal como nas organizações em geral, também, nas organizações educativas, a liderança tem assumido uma crescente relevância na dinâmica escolar, no desempenho e no alcance de metas educativas, passando a ser considerada como uma das soluções mais eficazes para fazer frente à transformação dos sistemas educativos com o objetivo de os transformar em organizações mais objetivas e eficazes, permitindo uma difusão mais amplas do seu nível de desempenho, qualidade e competências. Tal como já sabemos as escolas foram sujeitas a mudanças radicais com relação à forma como o seu processo é conduzido, Whitaker (2000) defendia que “a liderança, mais do que a gestão, precisa de ser encarada como o foco crucial para o desenvolvimento e crescimento institucionais nos próximos anos” (Whitaker 2000: 89).

A análise da liderança, enquanto ato coletivo de uma organização com vista a um determinado fim, no âmbito educacional, permite-nos a evidência, de que este fenómeno é transversal à escola, indo desde a estrutura de um sistema de ensino (Governo, Ministério da Educação), passando pela instituição do agrupamento escolar (Direção da Escola/Diretor) até o funcionamento da escola e da própria sala de aula. Porém, o que se percebe nessa organização, é que, ainda que relevando a divisão das tarefas e as competências atribuídas, a liderança educacional, assumida enquanto característica da personalidade que permite influência no grupo, está mais relevantemente assumida em alguns indivíduos, mesmo quando estes fazem parte do mesmo processo e ambiente de trabalho (Neves, 2001). Por exemplo, o facto de diretores, no âmbito do processo de atribuição de maior autonomia à escola, terem mais

influência nos processos de tomada de decisões e na condução dos processos educacionais, tanto a nível pedagógico como administrativo, demonstra a preponderância da liderança no seio do contexto educativo.

De facto, a investigação sobre a liderança aplicada à educação começou a ganhar mais expressão, entre as décadas de 60 e 70 do século XX, tendo partido da base comum que se focavam nos estudos sobre a liderança geral.

Contudo, a translação dos conteúdos inerentes à liderança para o âmbito da liderança educativa não tem sido pacífica, porquanto encontram oposição aos objetivos democráticos e personalizadores da educação que dotam à escola, orientada para esse ensejo.

Relevantemente, a singularidade da organização escolar, enquanto estrutura única e assente em pressupostos, *ab initio*, diferentes das demais estruturas colocadas sob a alçada da liderança, representam um desafio aos líderes do plano educativo, na medida em que impõe uma orientação e disciplina eficazmente norteada para o sucesso e satisfação educativos. Destarte, a complexidade de tal tarefa encontra a sua sustentação formal, na necessidade de que a perfusão da liderança abarque, de forma a garantir a satisfação e o sucesso do complexo educativo, para uma escola melhor, os alunos, professores, encarregados de educação, bem como a um nível superior os outros membros da comunidade educativa, autoridades escolares locais e centrais. Dadas as particularidades da organização escolar em relação às demais instituições da sociedade, os diretores das instituições de ensino dependem muito da liderança na medida em que esta se apresenta como o instrumento que lhe permite trabalhar o corpo docente e com todos os outros agentes que mantêm relações com as escolas (Neves, 2001).

Aceitando então que as organizações educativas possuem especificidades próprias decorrentes da missão pedagógica e educativa que lhes está confiada, é importante que se averigue e se reflita acerca da liderança nas escolas e de como esta deve ser, ou é, levada a cabo, dentro dos contextos educacionais. As preocupações e estudos acerca desta temática, que partem, exatamente, das reflexões que se começaram a formar em torno das diferenças do contexto particular em que a liderança era exercida quando o tema era a escola, apareceram, pela primeira vez, no início da década de setenta do século XX.

A temática que a partir de então passa a ocupar parte das discussões democratizadoras da educação portuguesa encontra logo aí, na valorização dos pilares da democracia, um argumento de contestação, pois, como viriam a relatar Costa *et al.* (2000), a própria etiologia, líder/liderança, era, por muitos, entendida como contrária às finalidades democratizantes da

educação. Neste tempo de mudanças sociais, culturais e ideológicas o conceito de liderança é entendido de duas formas substancialmente diferentes: do lado daqueles que o interpretam como anti-democrático ela apresenta ter o significado de poder formal legal, e por outro, é apresentado como a influência que o líder é capaz de exercer sobre aqueles que o seguem ou que por ele são liderados.

São estas duas visões que vão marcar a forma como a Escola, seio do contexto educativo, se caracteriza e, por causa delas, regista-se a divisão desta instituição em dois mundos díspares, passando a coexistir no mesmo território nacional estabelecimentos onde a liderança é entendida sob o ponto de vista da racionalidade estratégica e outros onde os líderes existem para deliberar, dar ordens e serem obedecidos. Esta discrepância de interpretação das lideranças dentro das escolas só viria a ser totalmente clarificada em 2008, altura em que se publicou o Decreto-Lei que veio aprovar o regime de Autonomia da Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e do Ensino Básico e Secundário (Dec. Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril).

Este mesmo Decreto-lei foi também o motor que viria estimular o crescimento do papel das lideranças nas escolas e, sobretudo, nas suas características de autonomia e na interpretação política que veio agregada ao conceito. De acordo com Torres e Palhares (2009) esta parece ter sido a solução ajustada para terminar com a tensão advinda dos problemas de indisciplina, de abandono e de insucesso com que as escolas se deparavam e que as lideranças até então não tinham conseguido travar.

Na decorrência desta nova interpretação legal a liderança passa a ser entendida como instrumento de controlo da excelência escolar deixando para trás o abraço provector à gestão colegial historicamente enraizada nas escolas portuguesas. Desta transformação imposta politicamente decorre a ideia de que a liderança é o meio capaz de favorecer a qualidade das organizações escolares e dos serviços que estas prestam, sendo que, deve trabalhar em assonância com os restantes elementos da gestão por forma a destacar a eficácia e a eficiência na escola.

É no âmbito desta interpretação que se encontra paralelo com a afirmação avançada por Nóvoa em 1992 onde se defendia que “a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de atuação e estimule o empenhamento individual e coletivo na realização dos projetos de trabalho” (Nóvoa, 1992: 26).

A liderança educacional que se tenta então concetualizar e que se fundamenta na qualidade, na eficácia e na eficiência como os seus três pilares de sustentação pode, apesar de agora ser encarada de uma forma mais consensual, ser alvo críticas, que, aliás, lhe foram apontadas antes mesmo de vir a ser decretada, como podemos aferir a partir da seguinte afirmação:

“apela (a liderança) constantemente para o valor salvífico da liderança e da gestão e para a capacidade quase divina dos verdadeiros líderes. Com eles, os problemas da eficiência, designadamente das organizações públicas, podem ser resolvidos, bastando para tal convocar os princípios da nova gestão que apelam, entre outros valores, para a obsessão do controlo da qualidade, da gestão da qualidade total, da excelência, da responsabilização, todas elas apanágios das organizações privadas.”

(Estevão, 2003: 36)

Estas vozes críticas que vêm assumir-se como um obstáculo para a clara concetualização da liderança educacional são vozes apologistas da ideia de que as lideranças das escolas precisam de projetos educativos definidos com clareza e onde os objetivos e as metas se apresentem de forma clara. Mais do que os projetos de autonomia estes propositores de novas visões e definições para a liderança falam em corpos docentes estáveis (Costa, 2003). Assim, “a escola [mesmo atendendo à sua especificidade] enquanto organização, constitui, seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos” (Costa, 2003: 7), e por isso, defende o autor, ela não deve continuar a ser interpretada em função de modelos de análise organizacional e de orientação normativa, expressos pelo contexto empresarial.

Defendendo então que a liderança escolar tem que ser entendida e interpretada fora dos parâmetros que normalmente lhe aparecem associados quando é analisada sob o ponto de vista da gestão, outro autor, Morgado (2004), acrescenta a esta discussão ideológica o argumento de que “os líderes escolares devem sobretudo ser sensíveis aos princípios, valores, crenças e necessidades da comunidade em que se inserem” (pp. 429-30).

O novo modelo de governação das escolas portuguesas instituído em 2008 coloca os líderes das escolas no centro estratégico do desenvolvimento organizacional que, como foi referido anteriormente, se pretende coeso, eficaz e de qualidade tem, segundo se afere pelas

afirmações transcritas, que se ajustam à especificidade e à singularidade da missão das organizações educativas enquanto veículo pedagógico e educativo e é por isso que se torna difícil a institucionalização geral de uma visão homogénea, apartada do xadrez político e das conflitualidades internas onde os interesses e as lutas pelo poder, onde os ritos, as histórias e os mitos a que se referiam Costa e colaboradores (2000) continuam a ter algum eco. É pelos mesmos motivos que a conceção e interpretação da liderança educacional continua a suscitar debates.

Na verdade a liderança em educação é a representação de um desafio na medida em que não pode dispensar a administração eficaz e isenta que a liderança da gestão capitalista exige, pois que é essa eficácia que vai determinar o sucesso educativo e a satisfação de todos os que interagem com a organização, nomeadamente professores, pais e encarregados de educação e a comunidade escolar em geral. Esta é, de resto, a ideia defendida por Leithwood, Harris e Hopkins (2008) que sustentam também que a liderança, em função das práticas assumidas, pode ter um impacto negativo ou positivo no desempenho profissional dos professores e, conseqüentemente, nos resultados escolares dos alunos.

Importa ainda ter em apreciação que a liderança educacional não se pode desmembrar da sua componente pedagógica pelo que, tal como Costa e colaboradores (2000) sublinharam, ela deve ser considerada como “um meio para o desenvolvimento de uma ação pedagógica nas escolas” sendo ela própria concebida como “objeto de ação pedagógica” assumindo-se desta forma como “liderança educativa e pedagógica” (Costa *et al.*, 2000: 27). Apesar desta asserção é também verdade que a liderança da escola se vê confrontada com a necessidade de alcançar resultados positivos, uma imposição que decorre do Dec. Lei 75/2008 de 22 de Abril, onde também se estabelece que o sucesso das organizações depende não só da qualidade dos seus recursos humanos, mas, essencialmente da sua correta gestão, pela criação de condições para “que se afirmem boas lideranças e liderança eficazes” (Decreto-Lei 17/2008: 2342).

A verdade é que as lideranças educacionais são constantemente confrontadas com a imposição dos resultados que decorre dos preceitos da autonomia e a necessidade de gerir de forma estratégica os estabelecimentos que estão sob a sua responsabilidade, sendo que, segundo Ventura *et al.* (2005), a definição que melhor cabe a este conceito na atualidade, é a de que a liderança se assemelha mais a um exercício de gestão uma vez que os diretores estão limitados à aplicação das instruções que lhe são transmitidas pelo Poder Central e, assim condicionados,

não podem deixar sobressair competências de liderança inovadora nem se podem assumir como verdadeiros agentes de mudança.

Tendo em conta o que até agora se disse podemos aferir que a liderança educacional não é sempre assumida da mesma forma. Na verdade, e de um ponto de vista teórico, ela pode ser descrita em consonância com diferentes tipos identificados teoricamente, como aqueles que Goleman, *et al.* (2002) apontou: a liderança visionária, conselheira, relacional, democrática, pressionadora ou dirigista. As quatro primeiras modalidades de liderança identificadas são consideradas pelos autores citados como tipologias de liderança capazes de gerar “ressonância”, ou seja, entusiasmo junto dos colaboradores. Segundo Goleman *et al.* (2002) os líderes que assumem esta tipologia de atuação estão “sintonizado com o sentimento das pessoas e seguiu um caminho emocionalmente positivo” (Goleman *et al.*, 2002: 40). Já as lideranças seguintes são promotoras de sentimentos de “ressonância” e até de “dissonância” dentro dos quadros escolares e entre os parceiros da organização. Estes líderes, tal como referem os seus tipificadores, são, sobretudo, orientados para os objetivos e transmitem aos colaboradores a ideia de que não são importantes.

Nenhuma das tipologias apresentada por Goleman *et al.* (2002) é perene e os líderes que as levam a cabo podem, a qualquer momento, alterar o seu estilo de liderança, o que, normalmente, acontece em função das conjunturas e das circunstâncias que a escola enfrenta. De acordo com os autores a que nos temos vindo a reportar a interpretação de cada um dos tipos de liderança mencionados pode favorecer a identificação da conjuntura e da estratégia adotada pelo líder. Assim temos que o líder visionário é aquele que promove, junto dos elementos da organização, a autorreflexão e o questionamento acerca dos objetivos a alcançar e dos projetos já levados a cabo, como forma de promover as reais capacidades da organização. Este tipo de líder educacional “canaliza as pessoas para visões e sonhos partilhados” (Goleman *et al.*, 2002: 76) e promove a adequação a situações em que “ ocorrem mudanças que exigem uma nova visão ou quando é necessária uma orientação clara” (Goleman *et al.*, 2002: 76).

O líder conselheiro, por seu turno, é definido pelos autores como aquele que domina a arte das relações de pessoa para pessoa. Trata-se de um líder que tem facilidade em estabelecer relações com o outro e promove a partilha de conhecimentos recíprocos, mesmo que desses conhecimentos façam parte “sonhos, objetivos de vida e as esperanças relativamente à carreira profissional” (Goleman *et al.*, 2002: 77). Este é o líder que se mostra interessado nas pessoas com quem partilha o ambiente de trabalho e que tem foco no acompanhamento de cada um dos

elementos que compõe a estrutura escolar bem assim como no desenvolvimento global da escola. A sua estratégia de ação passa pelo “reforço da autoconfiança tornando-os mais autónomos e mais eficientes” (Goleman *et al.*, 2002: 77) e pelo relacionamento dos “desejos das pessoas com os objetivos da organização” (Goleman *et al.*, 2002: 77), visando, em última análise, “ajudar um empregado a ser mais eficiente e a melhorar as suas capacidades de longo prazo” (Goleman *et al.*, 2002: 77).

Já o líder relacional, também ele promotor de “ressonância”, “representa a capacidade de colaboração em ação” (Goleman *et al.*, 2002: 79) tendo por objetivo principal a promoção do entendimento e o estímulo das interações amigáveis. Através da sua ação este líder educacional visa a construção de relacionamentos sólidos e coesos com e entre os elementos da organização, centrando a sua atenção da “necessidades emocionais” dos professores e restante equipa por forma a “resolver e sarar conflitos num grupo; dar motivação em períodos difíceis; melhorar o relacionamento entre as pessoas” (Goleman *et al.*, 2002: 79).

O líder democrático é aquele que “transmite o sentimento de que deseja realmente conhecer as ideias e preocupações dos empregados – e de que tem disponibilidade para o fazer” (Goleman *et al.*, 2002: 81). Nesta tipologia de liderança o líder disponibiliza tempo para ouvir os colaboradores e promove a sua participação na resolução dos problemas, permitindo que as partes interessadas visualizem as conclusões inevitáveis e assim se evitem reações menos agradáveis. O elemento principal da caracterização deste tipo de líder é a sua capacidade de empatia através da qual promove o “contributo de cada um e obtém o empenho das pessoas através da participação”, ou seja, utiliza-se para “conseguir adesão ou consenso; obter o contributo dos colaboradores” (Goleman *et al.*, 2002: 82).

Na categoria dos líderes promotores sentimentos de “ressonância” e de “dissonância” está o líder pressionador, que impõe a si próprio níveis de exigência que devem ser imitados por todos os que o rodeiam. Apesar de ser considerado por Goleman *et al.* (2002) com um estilo de liderança negativo ele pode revelar-se útil em situações em que seja necessário atingir “objetivos difíceis e estimulantes” (Goleman *et al.*, 2002: 83). Na mesma categoria de líderes que são capazes de gerar momentos de tensão enquadra-se também o líder dirigista, cuja atuação por ser extremamente rígida, e que depende da obediência dos outros. Esta é uma tipologia de liderança que se revela eficaz em “situações de crise; para desencadear uma reviravolta na situação com subordinados difíceis” (Goleman *et al.*, 2002: 101).

Ainda mais direcionado para a liderança escolar e tendo também em conta a necessidade de adequar os estilos de liderança às circunstâncias vividas importa ter em conta, também a proposta de categorização de liderança avançada por de Sergiovanni (1984) que, anterior à de Goleman *et al* (2002) apontava cinco estilos: liderança técnica, liderança humana, liderança educativa, liderança simbólica e liderança cultural.

A primeira destas tipologias caracteriza o estilo de liderança que dá ênfase a conceitos e técnicas de distribuição e de planificação de tempo, às teorias sobre liderança de contingência e a estruturas de organização. Através deste modelo de atuação o líder autoencarrega-se de planear, organizar, coordenar e até estabelecer os horários das atividades escolares.

Já o líder educativo humano aposta nas competências interpessoais e nas técnicas de motivação instrumental. Trata-se de um líder que se dedica a apoiar e a animar as pessoas que lidera, proporcionando oportunidades de desenvolvimento profissional aos membros da organização, para além de promover a iniciativa trabalhar no sentido de manter um ambiente amistoso utilizando isso para a tomada de decisões participativa.

O líder educativo, por sua vez, é caracterizado pelos autores em apreço por direcionar a sua atuação para os aspetos educativos, preocupando-se com a formação dos professores e com o desenvolvimento dos seus *currículos* e promovendo a supervisão educativa, a avaliação e o desempenho pessoal.

Numa outra tipologia enquadram-se os líderes que se assumem como verdadeiros chefes e têm por preocupação central a seleção de comportamentos e a definição de metas e objetivos que visem a promoção daquilo que consideram realmente importante. Estes, os líderes simbólicos, contactam diretamente com professores e alunos, não se inibindo de circular pela escola a todo o momento e até mesmo a entrar nas salas de aula, priorizando os interesses educativos da organização e participando em cerimónias e noutras ocasiões importantes com vista a trabalhar para a unidade da escola.

Por último, na escala de categorização de Sergiovanni (1984) temos o tipo de líder que constrói um estilo organizativo em que a escola se define como entidade diferenciada e marcada por uma cultura própria. O líder cultural, assim denominado, articula a missão da escola com a integração de novos membros na sua cultura, valoriza as tradições e trabalha no sentido de consolidar um sistema de símbolos que sejam capaz de constituir e espelha a cultura de defende.

Apresentando apenas quatro tipologias e com denominações pautadas pela simplicidade, os autores Leithwood, Begley e Cousins (1990), também propuseram estilos de

liderança escolar, tendo por base a análise de vários trabalhos de investigação. Para estes autores as lideranças educativas podem ser de estilo A, B, C ou D. O estilo de liderança A enfatiza as relações interpessoais e estabelece um clima de cooperação dentro da escola. Nesta tipologia de liderança o líder, ou diretor, promove uma relação eficaz e de colaboração com os diversos grupos da comunidade educativa e do poder central, acreditando que estas relações são fundamentais para o sucesso.

O estilo de liderança B caracteriza-se por ter o foco de atenção apontado para o rendimento dos alunos e para o bem-estar dos mesmos e, para conseguir os seus objetivos, o líder que preconiza este estilo, utiliza técnicas pautadas pela aplicação de comportamentos típicos de outros estilos.

De acordo com Leithwood, Begley e Cousins (1990) quando o líder escolar trabalha tendo como principal objetivo a eficácia dos programas, ele está a trabalhar de acordo com aquilo que se preconiza para os líderes do estilo C, e tem por principal meta a melhoria das competências do pessoal docente.

Por último os autores apontam a liderança do estilo D que se foca essencialmente nas questões administrativas. Estes líderes preocupam-se com a organização e com o funcionamento quotidiano da escola, com os horários e o pessoal administrativo e também não deixam passar em branco os pedidos de informação feitos pelos vários membros da comunidade educativa. Os líderes do estilo D dedicam pouco tempo a atividades de natureza pedagógica, preocupando-se apenas em dar resposta a situações de crise ou a pedidos de esclarecimento específicos.

Numa observação analítica dos estilos de liderança preconizados pelos vários autores expostos podemos aferir da já aludida complexidade que o tema liderança educativa evoca e, mais ainda, ressaltar o facto de que a mesma se encontra circunscrita às respostas a dar ao meio que a envolve, pelo que será determinante que a liderança seja adequada ao ambiente e aos objetivos sendo que, no contexto atual, não pode deixar de considerar as predisposições governamentais para uma maior autonomia e a acentuada emergência da produção de resultados.

Centrada no objetivo basilar da eficácia a Liderança educativa esta aliada a competências emocionais e afetivas que envolvem o autodomínio, a disciplina e a capacidade de empatia (Goleman, *et al.*, 2002) mas também deverá ter em conta a comunidade e o compromisso cultural e moral que, como vimos é elevado pela teoria de Sergiovanni (2004) e

que assenta nos preceitos do respeito mútuo, da responsabilidade cívica e em objetivos partilhados, onde todos trabalham para o sucesso comum. De acordo com este último autor a liderança educacional deve ser “sensível aos valores, crenças, necessidades e desejos únicos dos profissionais e cidadãos locais” (Sergiovanni, 2004: 10), visando transformar-se numa liderança em que o “mundo-da-vida” passe para as escolas e potencie uma responsabilidade partilhada e um posicionamento moral comum.

De acordo com Gago (2004) a liderança educativa ocupa uma posição privilegiada na medida em que se posiciona na convergência entre o sentido de identificação e valorização dos vários estilos de liderança que podem ser adotados e o meio envolvente onde as características individuais assumem destaque podendo prevalecer ou serem desenvolvidas com vista a se constituírem como elemento dinamizador do grupo.

6.3 Liderança e Motivação/Satisfação docente

Compreender o papel da liderança implica ter plena consciência de que o papel do líder é fundamental para o sucesso de qualquer organização. A ele compete a palavra final na tomada de decisões e também sobre ele recai a responsabilidade de motivar e manter motivados os seus colaboradores. Para que estas tarefas sejam bem executadas o líder tem que ser eficaz e trabalhar com eficiência uma vez que só por meio destas características será capaz de levar as pessoas que o seguem à obtenção dos objetivos da organização.

Um bom líder deve conhecer profundamente a sua equipa, saber quais são as suas aspirações e motivações coletivas e individuais, para conseguir ter à sua frente uma equipa sólida, com um índice de satisfação elevado, de forma a atingir os objetivos definidos para o grupo e deste modo para si mesmo, no âmbito das competências de liderança que lhes estão atribuídas. Dentre as características de personalidade, as designadas competências que interferem com a capacidade de trabalho, pede-se ao líder que seja assertivo e flexível na medida em que tem que adaptar o seu modelo de liderança à circunstância vivenciada em cada momento. O líder inflexível que gere os outros sempre da mesma maneira não conseguirá, a longo prazo, manter os seus colaboradores motivados e os objetivos da organização que lidera ficarão por alcançar. A motivação é, de resto, a principal responsável pela canalização e dinamização dos comportamentos dos indivíduos e funciona como a mola impulsora para a persecução dos objetivos previamente definidos. Dada a sua importância, a motivação assume

um papel fulcral com vista à realização das tarefas, ou seja, quanto mais motivados se encontram os colaboradores (professores), mais produtividade se alcançará. Podemos, de certa forma, concluir que esta satisfação poderá ter reflexos positivos na dinâmica escolar e no sucesso educativo, funcionando tendencialmente proporcional e paralela a interligação entre o sucesso na liderança e a satisfação profissional (Courtis, 1991; Bergamini, 1994, 1997; Gil, 2001; Chiavenato, 2004).

Importa sublinhar, no âmbito do contexto de liderança e do facto dos líderes terem competências para a motivação coletiva que a eles, aos líderes propriamente ditos, também incorre a extrema necessidade de se encontrarem motivados. Os líderes que não estão motivados não vão, nunca, conseguir motivar aqueles que lideram.

É neste contexto de liderança motivada e motivacional que incorre abordar a liderança na sua perspetiva transformacional e na relação desta com a satisfação profissional (Avolio & Bass, 1988). A liderança transformacional tem a ver com a articulação da visão do futuro da organização, e é o modelo de consistência com essa visão, no sentido em que quanto mais consistente se mostrar maior será a aceitação dos objetivos delineados por parte dos colaboradores. Podsakoff, MacKenzie e Bommer (1996) reiteraram que as lideranças transformacionais têm uma relação positiva com a satisfação do trabalhador, com o compromisso organizacional, com a cidadania organizacional e com uma dimensão da confiança dos colaboradores nos objetivos da organização.

De acordo Scandura e Williams (2004) e segundo de acordo com a opinião de Nemanich e Keller (2007), os líderes transformacionais conseguem alcançar repercussões muito positivas em termos de satisfação no trabalho e no compromisso organizacional.

6.3.3. Sinopse de investigação sobre a relação da liderança com a satisfação profissional realizadas no contexto português com outras profissões.

Neste ponto apresentaremos uma sinopse de investigações realizadas em Portugal sobre a relação existente entre uma liderança e os efeitos que se verificam na satisfação profissional. Como tal, organizámos um quadro que engloba os autores, a caracterização da amostra, os instrumentos utilizados, os objetivos delineados e as principais conclusões.

A pesquisa foi realizada na base de dados RCAAP, utilizando os termos liderança e satisfação profissional.

Quadro: 6.1 - Síntese de investigação sobre a relação da liderança com a satisfação profissional com outras profissões

Autores	Amostra	Instrumentos	Objetivos	Conclusões
Carlos Azedo (2008)	117 formandos e 18 formadores	Inquérito por questionário	-Aferir sobre as diferenças significativas nos comportamentos de liderança entre os comandantes de pelotão. -e averiguar acerca da existência de relações significativas entre os comportamentos de liderança dos comandantes de pelotão e a satisfação dos subordinados (Azedo, 2008).	Concluiu-se que o formador não altera os seus comportamentos de liderança face às situações, mas antes em função do formando, tendo em vista a obtenção dos objetivos estabelecidos. O formador que apresente comportamentos concordantes com a sua personalidade, com o contexto e com as necessidades dos seus formandos, terá maiores probabilidades de criar um clima favorável à concretização dos objetivos e à satisfação dos formandos. Foi verificado que elevados níveis de satisfação estão relacionados com os comportamentos de liderança: treino e instrução e reforço positivo. No que diz respeito ao treino e instrução, o formador tem determinados comportamentos com vista à melhoria da prestação do formando, nomeadamente através de treinos exigentes, da organização e coordenação de atividades, da instrução técnica - tática. Relativamente ao reforço positivo, traduz-se em comportamentos de incentivo, reconhecimento e recompensas dos bons desempenhos (Azedo, 2008).
José Manuel Cerdeira (2010)	479 colaboradores dos Centros de Saúde que integram o ACES Baixo Vouga II	Inquérito por questionário	- Investigar as razões que condicionam a satisfação dos trabalhadores dos centros de saúde, enquanto profissionais dos cuidados de saúde primários; - Investigar a vontade de mudança e as perspetivas futuras; - Perceber se e como a satisfação varia de classe profissional para classe profissional (Cerdeira, 2010)	Os resultados indicam que as características do trabalho são definidas por seis fatores: liderança e supervisão, autonomia, remuneração, desenvolvimento pessoal, grupo e relações sociais dentro da organização e atmosfera de trabalho. Os resultados mostram que existem diferenças entre as classes profissionais e os géneros, no que respeita a vontade de mudança, satisfação e absentismo. O trabalho concluiu assim que, atendendo ao trabalho específico destes profissionais, os responsáveis devem adotar medidas que contribuam para melhorar a satisfação profissional, conduzindo a ganhos em saúde (Cerdeira, 2010)
Maria Helena Menezes (2010)	34 enfermeiros chefes e 428	Inquéritos por questionário distintos para enfermeiros	- Estudar da relação entre a satisfação com o trabalho (Escala de Satisfação no Trabalho de Ribeiro & Maia,	Foi encontrada uma correlação significativa entre o estilo de liderança e o controlo de influência situacional exercidos pelos enfermeiros chefes,

	enfermeiros do Centro Hospitalar de Trás-os-Montes e Alto Douro, EPE	<p>chefes e enfermeiros: QUESTIONÁRIO O A - Questionário de Liderança em Enfermagem (QLE), adaptado por Loureiro (2005) e validado em Portugal por Loureiro, Ferreira e Duarte (2008), a partir do Modelo de Contingência de Fielder, o qual é composto por várias escalas: a) Escala de LPC, b) Escala das relações com os membros da equipa; c) Escala de estrutura dos cuidados de enfermagem; d) Escala de poder formal</p> <p>QUESTIONÁRIO O B - Escala de Satisfação com a Supervisão de Loureiro (2005), adaptada de Munson, Carlton (2000) - Short Form Supervision Satisfaction Questionnaire (SFSSQ); - Questionário de Satisfação com o Trabalho, de Ribeiro e Maia (2002)</p>	<p>2002), a satisfação com a supervisão (Escala de Satisfação com a Supervisão de Loureiro, 2005) avaliadas pelos enfermeiros; - Estudar o estilo de liderança, controlo e influência situacional (Questionário de Liderança em Enfermagem de Loureiro, 2005) avaliados pelos enfermeiros chefes. (Menezes, 2010)</p>	<p>assim como o nível de satisfação com a supervisão e a satisfação profissional dos enfermeiros por eles liderados, estando os enfermeiros com satisfação alta ou muito alta com o trabalho e supervisão principalmente associados aos chefes com estilo de liderança para as relações humanas, com um relacionamento com a equipa alto, um poder formal alto e um controlo situacional alto. (Menezes, 2010).</p>
Ana Carolina Almeida (2012)	5 enfermeiros chefes e 100 enfermeiros do Hospital de Egas Moniz	<p>Inquérito por Questionário: - Liderança em Enfermagem – QLE (Loureiro 2006)</p>	<p>Avaliar a satisfação dos enfermeiros relativamente ao estilo de liderança exercido pelo enfermeiro chefe (Almeida, 2012).</p>	<p>O estudo concluiu que os enfermeiros com chefes orientados para as relações humanas obtêm valores mais elevados de satisfação com a supervisão do que os enfermeiros com chefes orientados para a tarefa. No que se refere à satisfação profissional apurou diferenças significativas ao nível das sub-variáveis auxiliares de ação médica, perspetivas de promoção e</p>

				<p>superior imediato. Quanto ao controle e influência situacional exercido pelo enfermeiro chefe não se verificou relação com a satisfação dos enfermeiros com a supervisão. Relativamente à satisfação profissional verificaram-se diferenças estatisticamente significativas no que respeita à sub-variável superior imediato e perspectivas de promoção. A satisfação menos elevada verifica-se principalmente ao nível da organização como um todo (descontentamento dos enfermeiros com os objetivos, procedimentos, protocolos, regras da organização) (Almeida, 2012).</p>
Ana Lúcia Caeiro (2012)	102 colaboradores de uma empresa	<p>3 escalas: - Multifactor Leadership Questionnaire de Bass (1985) - Comprometimento Organizacional de Meyer e Allen (1997) - Minnesota Satisfaction Questionnaire de Weiss et al. (1967)</p>	<p>- Identificar a influência dos estilos de Liderança Transformacional e Transacional no Comprometimento Organizacional e, ainda, verificar se a relação entre os estilos de Liderança e o Comprometimento Organizacional se podia explicar ou determinar pela Satisfação com o Líder (Caeiro, 2012).</p>	<p>Este estudo mostra que um líder carismático e/ou intelectualmente estimulante não parece ser muito importante para que se desenvolva o Comprometimento Afetivo. Por outro lado, ter um líder que se preocupa pessoalmente com os seus colaboradores faz com que o Comprometimento Afetivo se desenvolva, implicando maior vontade de permanecer numa organização cujas políticas de gestão têm em linha de conta cada pessoa como sendo única e com vontades e desejos próprios. Nesta investigação verificou-se que o Comprometimento Afetivo é influenciado pela Satisfação dos colaboradores com as relações estabelecidas com o líder, ou seja, quanto mais positiva for a natureza das relações, mais se vai desenvolver o Comprometimento Afetivo, razão pela qual estas deverão ser trabalhadas de modo a serem mais satisfatórias. Por outro lado, parece que as competências técnicas do líder não estão relacionadas com o Comprometimento Afetivo, ou seja, mesmo se um líder for pouco competente, mas tiver relações satisfatórias com os seus colaboradores, estes continuam a ter um Comprometimento de base Afetiva com a organização, pois estão satisfeitos com o líder no modo como ele lida com eles. Assim, concluiu-se que colaboradores satisfeitos com as relações que estabelecem com os seus líderes são colaboradores com vontade de permanecerem na organização porque querem (Caeiro, 2012).</p>

Pedro Matos (2012)	3 Líderes de empresas e 153 colaboradores de uma PME	Entrevista aos líderes e inquérito por questionário aos colaboradores	Perceber quais os estilos de liderança mais frequentes nas PME, e qual a sua influência no desempenho. (Matos, 2012).	Concluiu-se que não existe um estilo de liderança puro que seja seguido de forma fiel pelos líderes das PME. Identificou-se ainda que estilos de liderança diferentes influenciam de forma distinta o desempenho empresarial. Contudo, dos três casos/PME estudadas, foi a PME que segue um estilo de Liderança Transacional aquela que apresenta um melhor desempenho (Matos, 2012).
Carla Barradas (2013)	360 trabalhadores de Organizações sem fins lucrativos (OSFL).	Inquérito por questionário	Testar o poder preditor da satisfação no trabalho, dos comportamentos de cidadania organizacional e da liderança autêntica, na virtuosidade organizacional. (Barradas, 2013).	Os resultados obtidos evidenciam que os trabalhadores das OSFL têm percepções de virtuosidade organizacional das suas organizações, encontram satisfação no trabalho e que essas percepções são explicadas fortemente pela satisfação no trabalho, pelos comportamentos de cidadania organizacional e pelo estilo de liderança autêntico. Demonstrou-se que a satisfação no trabalho, os comportamentos de cidadania organizacional e a liderança autêntica estão positiva e significativamente relacionados com a virtuosidade organizacional e que estas variáveis explicam cerca de 62% da variância total da Virtuosidade Organizacional (Barradas, 2013).
Fátima Serrão (2013)	278 profissionais de saúde	Inquérito por questionário: - Authentic Leadership Questionnaire (Avolio, Gardner & Walumbwa, 2007) - Job in General (JIG) (Balzer, Kihm, Smith, Irwin, Bachiochi, Robie, Sinar & Parra, 1997).	- Compreender em que grau a percepção de um Clima Autentizótico pelos trabalhadores interfere com a sua saúde e com a sua satisfação com o trabalho; V. - Explorar a relação entre as variáveis demográficas e profissionais estudadas com a percepção de Liderança Autêntica, de Climas Autentizóticos, Saúde e Satisfação com o trabalho; (Serrão, 2013).	Os resultados obtidos apontado para uma indubitável relação preditiva entre a Liderança Autêntica e a Satisfação com a Supervisão, a Satisfação com o Trabalho em Geral e a Saúde Mental. A Liderança Autêntica é igualmente uma preditora significativa do Clima Organizacional Autentizótico. Este último afigura-se, para a amostra, como explicativo de maior Satisfação e Saúde Mental dos trabalhadores. No que respeita ao estudo das variáveis demográficas (sexo, idade, estado civil e habilitações literárias) e profissionais (vínculo contratual, grupo profissional, nível da organização, antiguidade e sexo do superior hierárquico) em função das variáveis em estudo (Liderança Autêntica, Clima Organizacional Autentizótico, Satisfação e Saúde), concluiu-se que as mulheres evidenciam níveis inferiores de Saúde Mental, comparativamente aos homens. Os homens denotam menor percepção de Liderança Autêntica que as mulheres. Os “mais escolarizados” evidenciam menor

				Saúde Mental e maior percepção de Liderança Autêntica que os “menos escolarizados”. O grupo “técnico de saúde” está mais satisfeito com o trabalho em geral mas evidencia menor Saúde Mental que o grupo “técnico operacional”. Os trabalhadores cuja chefia é do sexo feminino demonstram níveis inferiores de Saúde Mental. Por fim, comparadas as percepções de Liderança Autêntica entre chefias e trabalhadores não chefias, inferiu-se que são os primeiros a perceber os líderes como mais autênticos. (Serrão, 2013).
Joana Correia (2013)	100 indivíduos	Inquérito por questionário autoadministrado	Verificar se e em que medida a variação entre os estilos de liderança ressonantes e dissonantes causam uma variação na satisfação dos liderados com o seu próprio desempenho. (Correia, 2013).	O estudo concluiu que, quanto maior é a satisfação dos indivíduos com o contributo da chefia para o desempenho mais satisfeitos estão com o seu próprio desempenho. Estes resultados demonstram que de entre os inúmeros fatores que podem influenciar a satisfação dos indivíduos com o seu desempenho (nomeadamente: ambiente de trabalho, assistência técnica, burocracia, incentivos profissionais, remuneração, segurança profissional, entre outros), a liderança tem um papel a cumprir. Os resultados demonstram que as ações do líder explicam 50% a 70% dos sentimentos dos liderados relativamente ao ambiente humano no trabalho. Deste modo, se os líderes falharem na tarefa de encaminhar as emoções na direção certa, todas as suas ações ficarão comprometidas ou, pelo menos, não terão um resultado tão favorável (Correia, 2013).
Mónica Leite (2013)	169 trabalhadores ativos em Portugal	Inquérito por questionário DJSS de Abdulla J.M. (2009) com escala de Likert de 7 pontos	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber quais são as determinantes organizacionais e pessoais mais relevantes que condicionam a satisfação no trabalho; - Efetuar a caracterização do conceito e das teorias a ele relacionadas; - Identificar as variáveis determinantes na satisfação do trabalho; - Validar dimensões ou grupos de variáveis e seu grau de importância; Validar as dimensões encontradas com o grau de 	O estudo concluiu que a amostra estudada apresenta um nível de satisfação de 71% e que todas as variáveis identificadas no estudo são fatores que influenciam positivamente o nível de satisfação no trabalho. Salientou ainda a relação obtida entre a idade e a satisfação no trabalho, onde observou que o grupo de sujeitos com mais de 45 anos evidencia o grau de maior satisfação no trabalho (Leite, 2013).

			<p>satisfação percebido pelo colaborador;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar a relação com as variáveis sociodemográficas; - Analisar a relação com as características do trabalho (Leite, 2013). 	
Costa, Olívia Maria; Anabela Martins e Anabela Galvão (2014)	Profissionais de saúde	Inquérito por questionário	- Avaliar a satisfação e motivação profissional dos profissionais num centro de saúde da Unidade Local de saúde do Nordeste e propor medidas que possam contribuir para a melhoria progressiva dos profissionais de saúde. (Martins & Galvão, 2014)	Concluiu-se que os fatores que mais contribuem para a satisfação são fatores intrínsecos e os fatores que provocam mais insatisfação são Segurança no Emprego e a Remuneração. (Martins & Galvão, 2014)
Rafael Almeida (2014)	189 militares	Inquérito por questionário e entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os comportamentos de liderança utilizados pelos oficiais do Centro de Tropas de Operações Especiais em situações de eventual stress; - Identificar comportamentos de liderança que aumentem os índices de satisfação dos subordinados; (Almeida, 2014). 	<p>No ponto de vista dos subordinados os 5 traços de liderança mais valorizados e facilmente identificados são os seguintes: (1) competência; (2) dedicação; (3) confiança; (4) entusiasmo e (5) otimismo.</p> <p>Os trabalhos que provocam a insatisfação dos subordinados são nomeadamente as tarefas fora do espectro de operações da Força de Operações Especiais. São exemplos a atribuição de tarefas logísticas, administrativas ou trabalhos de manutenção da Unidade Militar. (Almeida, 2014).</p>
Sandra Gonçalves (2014)	241 militares da Força Aérea	Inquérito por questionário	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as relações que se estabelecem entre estilos de liderança e estratégias de negociação; - Analisar quais as variáveis que tem mais poder preditivo da satisfação; - Analisar se as estratégias de negociação mediam a relação entre os estilos de liderança e a satisfação; - Analisar se existem diferenças significativas nos estilos de liderança e nas estratégias de negociação em diferentes grupos da Força Aérea. (Gonçalves, 2014) 	Os resultados demonstram que as variáveis com maior poder de previsão da negociação integrativa são o estilo de liderança apoiante e diretivo. Por outro lado, as variáveis com maior poder de previsão da negociação distributiva são o estilo de liderança apoiante, o nível de escolaridade e o estilo de liderança diretivo. A negociação integrativa e a idade são as variáveis com maior poder preditivo da satisfação, de acordo com os resultados obtidos. Por último, constata-se, a partir dos resultados obtidos, que a negociação integrativa medeia a relação entre o estilo de liderança apoiante, a idade e a satisfação. (Gonçalves, 2014).
Sónia Mendes (2014)	254 enfermeiros	Inquérito por questionário	- Verificar quais os níveis de satisfação com o trabalho dos enfermeiros do Centro Hospitalar do Alto Ave, EPE?	Da análise dos resultados verifica-se que as chefias de enfermagem, na sua maioria, enquadram-se no estilo de liderar de elevada estruturação e elevada consideração, embora com

			<p>- Verificar quais as dimensões da satisfação com o trabalho (caraterísticas organizacionais e situacionais) com as quais os enfermeiros se encontram mais satisfeitos?</p> <p>- Verificar se existe relação entre a satisfação dos enfermeiros e as caraterísticas demográficas destes?</p> <p>- Analisar quais os comportamentos mais frequentes das chefias de enfermagem percebidos pelos subordinados e em que estilo de liderança se enquadram (estruturação e/ou consideração)?</p> <p>- Verificar se existe relação entre o comportamento das chefias de enfermagem e o nível de satisfação dos enfermeiros subordinados? (Mendes, 2014)</p>	<p>valores não muito elevados. Relativamente à avaliação da satisfação no trabalho, verificou-se que os enfermeiros estão pouco satisfeitos, principalmente nas componentes satisfação com o salário e com as promoções. A maior fonte de satisfação verifica-se ao nível da natureza do trabalho de enfermagem. Analisou-se também se alguns fatores demográficos influenciavam a satisfação, concluindo-se que a satisfação aumenta com a idade e com o aumento do tempo de exercício profissional e da categoria profissional. Os enfermeiros com horário fixo e que trabalham no serviço da sua preferência estão mais satisfeitos do que os restantes. Verificaram-se também, diferenças significativas da satisfação em função do tipo de contrato de trabalho. Não se encontrou relação entre o sexo e a satisfação. A principal conclusão deste estudo reside na correlação positiva verificada entre o estilo de liderar das chefias e a satisfação no trabalho dos seus enfermeiros subordinados. (Mendes, 2014).</p>
Susana Gomes (2014)	85 colaboradores de IPSS's	Inquérito por questionário	<p>- Apurar o grau de satisfação dos colaboradores nas diferentes dimensões (Instalações; Autonomia Profissional e Pessoal; Compensação Financeira; Outros Benefícios; Desempenho Profissional e Formação; Supervisão; Política e Estratégia; Mudança e Inovação; Sistema de Gestão da Qualidade; Segurança);</p> <p>-Verificar se o grau de satisfação dos colaboradores nas diferentes dimensões varia em função das variáveis sociodemográficas e profissionais (género; idade; tipo de vínculo, tempo de vínculo; habilitações profissionais; resposta social a que está afeto)</p> <p>-Relacionar os estilos de liderança dos diretores técnicos com o grau de satisfação dos colaboradores. (Gomes, 2014).</p>	<p>Inferiu-se que a questão monetária é importante para o individuo pois está associada a qualidade de vida, prazer e prestígio e quando a compensação monetária do trabalhador não corresponde ao valor que ele espera para manter a qualidade de vida desejável a sua satisfação pode baixar. Verificou-se que a satisfação da amostra em estudo variou em função de algumas variáveis sociodemográficas e profissionais, tendo-se registado os seguintes resultados: • Para a variável género observou-se diferença significativamente estatística para a dimensão “Instalações”, não tendo sido registada nenhuma diferença significativa para as restantes dimensões; • Não se verificaram diferenças significativas para a variável idade; • Verificaram-se diferenças significativas para a variável tipo de vínculo relativamente às dimensões: “Instalações”, “Compensação Financeira”, “Política e Estratégia” e “Segurança”; • No que diz respeito à variável tempo de</p>

				<p>vínculo verificaram-se diferenças significativas para as dimensões “Autonomia Profissional e Pessoal”; “Outros benefícios”; “Desempenho profissional e Formação”; “Supervisão”; “Relações Internas de Trabalho” e “Política e Estratégia”; • A variável habilitações literárias fez variar de forma significativa a satisfação dos colaboradores nas dimensões “Compensação Financeira”; “Outros Benefícios”; “Mudança e Inovação” e “Segurança”. • O tipo de resposta onde o colaborador exerce funções exerceu influência na satisfação com as dimensões: “Instalações”; “Autonomia Pessoal e Profissional”; “Desempenho Profissional e Formação”; “Relações Internas de Trabalho”; “Política e Estratégia”; “Mudança e Inovação”; e “Segurança”. No que diz respeito ao estilo de liderança dos diretores técnicos, foi verificado que na percepção dos colaboradores o estilo dominante é o situacional, seguindo-se o relacional e finalmente o estilo tarefa. (Gomes, 2014).</p>
--	--	--	--	---

Fonte: Elaboração Própria

A temática da liderança e da sua interligação com a satisfação é transversal a todas as profissões e está presente em todos os quadrantes, surgindo-nos estudos que perpassam os diversos sectores de atividade e as diversas profissões.

O estudo apresentado sobre a temática tornam insofismável a relação de interdependência entre a liderança, nas suas diversas perspetivas e acessões, com a satisfação, numa dupla vertente: por um lado, em função da repercussão da satisfação nos liderados e a sua variabilidade em função da natureza da liderança e da posição do líder; por outro lado, em função da essencialidade da satisfação e da sua percepção no líder para o melhor desempenho da sua função e, em última instância do cometimento do grupo (líder e liderados) no alcance do objetivo.

A pertinência destes estudos assume-se ainda no apuramento dos fatores e variáveis que têm influência, limitativa ou potenciadora, no grau de satisfação dos profissionais em estudo, na medida em que, pela verificação desses fatores, é possível ao líder influir nos mesmos, designadamente na tomada de decisões que permitam potenciar o grau de satisfação e/ou diminuir o grau de insatisfação.

6.3.4. Sinopse de investigação sobre a relação da liderança com a satisfação profissional realizadas no contexto educacional português.

Também no contexto educacional português existem estudos que aprofundam esta mesma temática, e que optamos por subcapitular, no sentido de perceber a natureza, determinantes e conclusões de tais trabalhos.

Assim, impõe-se uma sinopse de investigações realizadas em Portugal sobre a relação existente entre uma liderança e os efeitos que se verificam na satisfação profissional docente. Como tal, organizámos um quadro que explana os principais estudos que fundamentam a nossa revisão de literatura.

Novamente, a pesquisa foi realizada na base de dados RCAAP, utilizando os termos liderança e satisfação profissional docente.

Quadro: 6.2 - Síntese de investigação sobre a relação da liderança com satisfação docente no contexto português

Autores	Amostra	Instrumentos	Objetivos	Conclusões
Luis Pereira (2012)	269 professores de todos os Departamentos Curriculares, desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário, de um Agrupamento de Escolas da Zona Centro do País (Viseu)	Aplicação de inquéritos por questionário, submetidos a tratamento estatístico descritivo e inferencial	O estudo realizado teve como principal objetivo: caracterizar a liderança dos Coordenadores de todos os Departamentos Curriculares de um Agrupamento de Escolas da Zona Centro do País, especificamente ao nível da Gestão do Departamento, do Desenvolvimento Curricular, da Gestão de Pessoas e da Resolução de Problemas/Tomadas de Decisões. Foram individualizados os seguintes objetivos: 1) Avaliar o Clima e Ambiente de trabalho no Departamento entre o seu Coordenador e os Professores; 2) Caracterizar a Liderança e Gestão praticada pelos Coordenadores de Departamento de um Agrupamento de Escolas da zona centro do país; 3) Avaliar como o Coordenador se envolve	O estudo concluiu que os professores do Agrupamento em questão se encontram satisfeitos com a liderança praticada pelos seus Coordenadores devido à sua eficiência na convocatória e presidência de reuniões do Departamento Curricular; pela promoção e partilha de experiências, pela representação dos respetivos professores no Conselho Pedagógico, atuando como elementos de ligação entre este órgão e o Departamento. É de realçar ainda, o facto de assegurarem a articulação entre o Departamento e as restantes estruturas de orientação educativa, estimularem a criação de condições que favoreçam a formação contínua e apoiarem os professores menos experientes, fomentarem a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores colaborando com as estruturas de formação contínua. O fato de promoverem a planificação das atividades e assegurem o cumprimento das orientações e decisões do

			<p>no Desenvolvimento Curricular dos Professores do seu departamento; 4) Analisar o estilo de Liderança do Coordenador na Gestão de Pessoas do departamento; 5) Identificar se a Liderança do Coordenador é apropriada na Resolução de Problemas e Tomada de Decisões no seu departamento; 6) Verificar se há diferenças nas opiniões dos professores relativamente ao clima de trabalho, a liderança e gestão, o envolvimento no desenvolvimento curricular, o estilo de liderança praticado e a apropriação da liderança na resolução de problemas, em função da idade, sexo, habilitações académicas, nível de ensino, vínculo profissional e departamento de ensino. (Pereira, 2012)</p>	<p>Conselho Pedagógico é um contributo fundamental para a satisfação manifestada pelos seus pares. (Pereira, 2012).</p>
<p>José Maria Silva (2012)</p>	<p>474 professores do 2º e 3º ciclos e secundário</p>	<p>Recurso a uma abordagem combinada envolvendo análise de dados quantitativos, por intermédio de testes de regressão linear e múltipla, e dados qualitativos</p>	<p>Analisar as relações entre clima escolar, stresse, satisfação e colaboração entre professores (Silva, 2012).</p>	<p>O estudo permitiu concluir que: 1) o clima, por via da influência dos fatores ‘apoio informativo’ e ‘apoio ao desenvolvimento profissional’, é preditor do envolvimento e interesse pela colaboração; 2) a satisfação profissional, mensurada por via das ‘condições de trabalho’, prevê o envolvimento em práticas colaborativas e interesse pela colaboração; 3) o stress profissional, por via dos stressores ‘gestão do tempo’ e ‘recursos e condições de trabalho’, é preditor do interesse pela colaboração; 4) a combinação dos preditores clima, stress, satisfação revela que apenas o clima escolar exerce influência sobre as práticas colaborativas e interesse pela colaboração por parte dos</p>

				professores inquiridos. (Silva, 2012).
Maria Cristina Almeida (2013)	142 docentes de cinco Escolas do ensino pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo e ensino secundário da grande lisboa e concelho do Alentejo	Dois questionários: - QML - Bass, 1985) na versão Portuguesa adaptada por Heitor (1996) e; - JDI de Smith, Kendall e Hulin (1969), aferida para Portugal por Jesuino, Soczka e Matoso (1983)	O objetivo geral do estudo visa compreender/analisar a perceção dos docentes acerca dos estilos de liderança que prevalecem nas organizações escolares estudadas e em que medida esses estilos influenciam a satisfação dos docentes com o líder. Neste âmbito surgem os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar os estilos de liderança dominantes, através da análise dos questionários; 2) Descrever as características dos estilos de liderança e a sua importância na satisfação docente; 3) Descrever as características da satisfação com os líderes da escola ao nível do grupo docentes; 4) Conhecer as perceções dos professores sobre as práticas de liderança desenvolvidas pelos diretores/coordenadores das escolas em análise; 5) Analisar os dados da pesquisa e correlacioná-los (estilo de liderança e satisfação com o líder docente) (Almeida, 2013).	Foi possível identificar os estilos de liderança dominantes, concluindo-se que a média do estilo transacional é superior na amostra em análise comparativamente à liderança transformacional. Contudo, quando estudada a sua relação com a satisfação com o líder, os resultados sugerem que essa relação é estatisticamente significativa entre a liderança transformacional e não na transacional. Reforça-se as investigações anteriores que evidenciam o carisma, a motivação inspiracional, a consideração individualizada e a estimulação intelectual como sendo percursos da satisfação. O estudo concluiu igualmente que as diferenças entre a satisfação e o estilo de liderança ocorrem na satisfação com o líder em particular e não com a satisfação no trabalho (em geral). Os resultados sugerem também que não existem diferenças significativas no que respeita à satisfação com o líder e a idade, género e antiguidade (Almeida, 2013).
Cecília Araújo (2013)	133 colaboradores, entre pessoal docente e não docente do Instituto Politécnico da Guarda	Inquérito por questionário constituído com base numa escala de resposta Likert (com escala validada e aplicada em outros estudos (Moço, 2011; Bispo 2006))	- evidenciar o grau e nível que tais inter-relações poderão assumir no seio das organizações; - determinar os fatores e condicionalismos que caracterizam o líder carismático, capaz de tornar o clima organizacional favorável ao aumento da produtividade dos trabalhadores, gerir equipas, estimular a motivação, fazer uso efetivo dos recursos e	O estudo permitiu concluir pela existência de uma relação positiva indiciando que o contrato psicológico, existente entre colaboradores e liderança das unidades orgânicas da instituição em análise, assenta no envolvimento e satisfação favorável no que respeita às relações líder-membro. (Araújo, 2013).

			desenvolver a confiança nas pessoas; - definir o contrato psicológico, a relação líder-membro e como esta influencia os comportamentos, a motivação e o trabalho. (Araújo, 2013).	
Sandra Mateus (2013)	144 participantes (docentes e diretores) de uma Eb1/PE por concelho da RAM	Dois (2) questionários desenvolvidos para esta investigação foram adaptações dos estudos de Jesus (1996), relativos à Satisfação e motivação docente e o ALQ (Authentic Leadership Questionnaire) desenvolvido por Avolio et al. (2007)	O estudo tinha como objetivo global definir qual o impacto da Liderança Autêntica na Satisfação/Motivação Docente, no caso das escolas básicas de primeiro ciclo com pré-escolar da RAM? Nesta linha, pretendeu verificar qual o nível de satisfação/motivação dos docentes inquiridos, quais os padrões de liderança autêntica presentes nos líderes/diretores das escolas e consequentemente, aferir se esta liderança impelia ou não a motivação/satisfação dos docentes. (Mateus, 2013).	O estudo concluiu que, no geral, os dados sugerem que os docentes que pertencem a esta amostra têm uma elevada motivação, um stress moderado e níveis baixos de exaustão profissional. Quanto à liderança autêntica, tanto docentes como os diretores indicam que o líderes/diretores de escola revelam uma autenticidade elevada. Os dados desta investigação indicam ainda que não existem correlações entre a liderança autêntica e a motivação/satisfação docente. Estatisticamente, não foram encontradas correlações entre as variáveis de stress profissional, exaustão emocional e motivação intrínseca. Podendo concluir assim que, a liderança autêntica não exerce impacto com a motivação/satisfação docente. (Mateus, 2013).
Liliana Gonçalves (2014)	Um coordenador e a equipa multidisciplinar do CAP Funchal – 2.º, 3.º Ciclos e Secundário, sendo esta última constituída por 34 docentes especializados, 2 formadoras de Língua Gestual	Entrevista semiestruturada ao coordenador; Questionário/Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), da autoria de Bernard Bass e Bruce Avolio à equipa multidisciplinar	Averiguar o estilo de liderança e o papel do Coordenador, do Centro de Apoio Psicopedagógico do Funchal – 2.º, 3.º Ciclos e Secundário, na motivação da sua equipa. Para o efeito, situam-se os seguintes objetivos: 1) Identificar o estilo de liderança do coordenador, percecionado pela equipa; 2) Identificar o estilo de liderança do coordenador,	Os resultados da investigação sugerem que o Coordenador exibe uma presença partilhada dos estilos de Liderança Transacional e Transformacional. Quanto ao seu papel na motivação da equipa, os resultados apontam para a influência através da inspiração motivacional e do desenvolvimento de um sentido de missão coletivo para que a “filosofia da inclusão seja uma realidade”. A falta de motivação impõe-se como uma dificuldade complexa, para a qual não

	Portuguesa (LGP), 2 intérpretes de LGP e uma Socióloga, perfazendo uma amostra de 40 elementos		percecionado por si; 3) Conhecer a opinião do coordenador sobre a sua prática de liderança; 4) Compreender a motivação subjacente ao seu estilo de liderança; 5) Compreender a influência do coordenador no desempenho da sua equipa; 6) Averiguar a perceção do coordenador sobre o cargo que desempenha; 7) Analisar os dados da pesquisa e correlacioná-los às características teóricas (Gonçalves, 2014).	existem estratégias motivacionais universais. Assim, é fundamental que o Coordenador, além de estar motivado, deve ser motivador, assumindo um papel de extrema importância e uma função estratégica, de modo que os objetivos organizacionais sejam atingidos. (Gonçalves, 2014).
--	--	--	---	--

Fonte: Elaboração Própria

Também nesta dinâmica é perceptível a correlação entre liderança e satisfação, na necessidade do correto desempenho das funções do líder, enquanto elemento motivador e potenciador das valências pessoais dos liderados, num identificado contrato psicológico entre liderados e liderança, num “envolvimento e satisfação favorável no que respeita às relações líder-membro” (Araújo, 2013: II)

Contudo, neste âmbito é possível aferir que, numa análise detalhada dos demais trabalhos realizados na relação da liderança com a satisfação docente, se verifica uma escassez de literatura científica, que aborde com aprofundada relevância a satisfação docente e a sua relação com a liderança, reduzindo-se, ainda mais, a disponibilização de material investigativo, no âmbito do 1.º Ciclo.

Deste modo, parece-nos pertinente enveredar pela realização de uma investigação para perceber qual a perceção dos professores relativamente à relação destes com as chefias na satisfação docente. De facto, como podemos verificar em estudos anteriores, esta relação assume um papel de extrema importância para que os objetivos organizacionais sejam atingidos (Araújo, 2013; Gonçalves S., 2014; Mateus, 2013).

É notória a importância que a relação liderança tem para a satisfação profissional em todos as profissões, conforme podemos concluir após a análise feita às investigações anteriores. Como tal, e atendendo aos objetivos do estudo em causa, parece-nos pertinente fazer esta relação com a classe docente, nomeadamente aos professores do 1.º Ciclo, na atualidade.

CAPÍTULO VII – DESCRIÇÃO GERAL DA METODOLOGIA E FINALIDADES A ATINGIR

Ao longo da fundamentação teórica apresentada anteriormente procurámos mostrar com base no apoio de trabalhos científicos os fatores que estão diretamente relacionados com a satisfação docente e pretendemos traçar um quadro interpretativo sobre a satisfação/insatisfação docente. Para tal, fizemos referência às teorias da satisfação profissional e analisamos o ciclo de vida profissional, segundo o modelo de Huberman (1989).

Esta pesquisa será o alicerce para também nós conseguirmos na atualidade definir quais os fatores que estão na origem da satisfação docente e mostrar a forma como os professores do 1.º ciclo percebem a sua satisfação.

Numa época em que toda sociedade portuguesa parece questionar o papel dos professores, numa atitude de autodefesa que lhe permite, eximindo-se das suas próprias responsabilidades, encontrar alguém que possa carregar o peso do insucesso, da desmotivação e do desajustamento do papel da escola na educação dos jovens, importa estudar qual a perceção dos professores perante as condições de desempenho da sua profissão.

De acordo com a revisão da literatura, sabemos que a satisfação profissional é indispensável (Dias, 2003; Herdeiro & Silva, 2014; Seco, 2000) ao bem-estar individual, daí o nosso interesse por esta área de estudo. No contexto da docência, consideramos que a satisfação pode ser avaliada pelo “(...) grau segundo o qual o professor percebe e valoriza os diversos fatores da situação de trabalho” (Lester, 1982: 1).

Tendo presente o anteriormente exposto e as características etnográficas do estudo que nos proporemos investigar, optaremos por utilizar uma metodologia que se apoiará em técnicas quantitativas. Esta etapa consiste na colaboração, realização, testagem e tratamento de um inquérito por questionário aplicado no concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto.

7.1. Metodologia Quantitativa

A investigação quantitativa pretende explicar, predizer e controlar os fenómenos, procurando regularidades e leis, por via da objetividade dos procedimentos e da quantificação das medidas (Almeida & Freire, 2000).

As características fundamentais dos métodos quantitativos são: a orientação para a quantificação e a causa dos fenómenos, a ausência de preocupação com a subjetividade, a utilização de métodos controlados, a objetividade procurada através de um distanciamento em relação aos dados (perspetiva de *oustider*), a orientação para a verificação, a natureza hipotético-dedutiva, a orientação para os resultados, a replicabilidade e possibilidade generalização, e a assunção da realidade como estática (Serapioni, 2000).

Por estes processos, procura gerar um conhecimento generalizável (Moreira, 2006), ou seja, apresenta uma forte validade externa (Serapioni, 2000). A possibilidade de generalização, ainda que leve a um afastamento da singularidade, permite que o conhecimento seja útil e valioso numa maior variedade de situações (Moreira, 2006). A análise de dados quantitativos tem sempre como objetivos descrever a distribuição das entidades pelos diversos valores das variáveis ou descrever a relação entre as variáveis.

Através de estudos quantitativo-correlacionais, procura-se compreender e prever fenómenos, quer por referência a constructos internos (nomeadamente testes) e externos (com relação a variáveis do contexto) (Almeida & Freire, 2000).

A utilização da linguagem matemática, tem, desde o nascimento da moderna astronomia, permitido sistematizar as observações do mundo físico, trabalhando-as de modo a construir novo conhecimento. A matemática tem sido usada para garantir uma maior objetividade de expressão. Esta objetividade, perseguida pelas ciências sociais e humanas, levou à adoção, por estas da linguagem matemática e da quantificação.

O método experimental, nascido no âmbito das ciências naturais, encontra limitações à sua transposição para o campo das ciências humanas, que advêm da maior complexidade dos fenómenos e objetos estudados por estas. Por este motivo, a utilização isolada destes métodos pode levar a posições mecanicistas e reducionistas quanto à explicação do conhecimento Humano, “vários fenómenos são difíceis de estudar sem serem afetados, muitas situações são irrepetíveis, muitos resultados obtidos são imbuídos de algum artificialismo pouco condicente com a complexidade, a dinâmica e a natureza interativa dos fenómenos psicológicos” (Almeida & Freire, 2000: 27).

Uma crítica frequente às metodologias quantitativas, especialmente quando associadas a posições positivistas, diz respeito à ausência de problematização do papel social do investigador, e dos efeitos sociais ou políticos da investigação, mascarados pela objetividade das técnicas utilizadas e pelo raciocínio lógico e matemático utilizado (Cardoso, 2007); por

outro lado, na medida em que frequentemente não atendem à perspectiva do sujeito, é criticada a sua falta de validade interna, ou seja, ambiguidade quanto àquilo que é medido (Serapioni, 2000).

Recorremos a um quadro elaborado por Cardoso (2008) para resumir e contrapor as características fundamentais do paradigma quantitativo.

Quadro: 7.1 - Paradigmas quantitativo de investigação

Paradigma quantitativo
Apoia-se nas filosofias positivista, comportamentalista e empirista.
Estabelece relações e explica as mudanças.
Os métodos e processos são específicos e pré-determinados. As decisões das estratégias de investigação são rígidas.
Apoia-se em desenhos correlacionais ou experimentais, de modo a reduzir os enviesamentos e as variáveis externas.
O papel do investigador deve ser, tanto quanto possível, de afastamento.
As investigações visam, maioritariamente, permitir generalizações.
Analisa-se os dados de forma dedutiva.
Recolhem-se dados para confirmar hipóteses previamente construídas.
Ênfase nos resultados ou produtos da investigação.
As amostras são, na maioria, amplas, estratificadas, com grupo de controle, de seleção aleatória.
Os métodos e as técnicas mais utilizados são: experimental, questionário, entrevista estruturada.

Fonte: Elaboração própria

7.2. Opção Metodológica

Tal como outros investigadores, consideramos que o paradigma quantitativo produz resultados positivos nos estudos levados a cabo e por esta razão escolhemos esta metodologia para levar a cabo a nossa investigação.

Tomando em conta as forças e as limitações de cada uma das metodologias existentes na investigação, optamos pela realização de um estudo quantitativo. Entendemos, como Minayo e Sanches (1993), que as metodologias não são boas ou más em si mesmas, antes são mais ou menos adequadas à resolução de certos problemas, à prossecução de determinados objetivos e à realidade que nos propomos conhecer. A escolha metodológica não deve ser um dado de

partida, mas sim uma construção a que chegamos pela análise da realidade que pretendemos conhecer, e dos objetivos a que nos propomos.

De facto, a validade de uma metodologia não pode ser aferida em abstrato, mas antes em relação ao problema e aos objetivos a que pretende responder, assim, é na sua utilidade prática que encontramos a chave para a escolha dos métodos de investigação (Serapioni, 2000).

7.3. Finalidades do Investigador

O investigador deve ter em consideração a utilização de técnicas de pesquisa, a fim de originar análises e conclusões referentes à realidade social a ser representada. Utilizando os métodos quantitativos e qualitativos o objetivo é medir os efeitos possíveis de determinadas variáveis, designadas umas de independentes, outras denominadas de dependentes. Procura-se, assim, identificar, pela teoria probabilística, possíveis conexões e até mesmo a relação de causa e efeito entre dois ou mais fenómenos que podem ser identificados e medidos no mundo social. Outro dos objetivos da pesquisa em questão será apresentar explicações multivariadas, demonstrando que há elementos da realidade que não têm relevância para a determinação de causas e efeitos dos fenómenos sociais. O investigador deve ter presente que ao se tratar de relações sociais, torna-se impossível explicar comportamentos a partir de cadeias causais simples (Quivy & Campenhoudt, 1995).

Uma terceira finalidade desta investigação é a seleção de factos a serem observados que permitam a generalização dos resultados. Para isso, os métodos quantitativos costumam reconhecer uma amostra de grandes populações para maximizar o impacto dos resultados estatísticos de generalização e, com isso, incentivam uma compreensão mais ampla do campo social já analisado nas teorias. Para além do mais, a heterogeneidade causal nas pesquisas empíricas sobre os grupos sociais tem como resultados diferentes objetivos relativamente às generalizações. Um grande número de população pode servir para estimar o efeito médio de uma ou algumas variáveis sobre determinado fenómeno, assim como a eliminação de variáveis associadas à explicação total (Quivy & Campenhoudt, 1995).

Uma última finalidade refere-se à definição de medida empírica relacionada a um conceito teórico. Como todas as pesquisas, as que utilizam os métodos quantitativos também partem de conceitos teóricos e precisam transformá-los em indicadores empíricos. Sendo assim,

é possível que exista um conflito entre os modelos teóricos e os modelos estatísticos, cujos resultados se mostram por vezes incompatíveis com os conceitos apropriados ao dar-se início à pesquisa (Mahoney & Goertz, 2006). As duas maneiras mais utilizadas pelos investigadores deste método para resolver essa possível incongruência, é tratar como erro os fatores causais não-sistemáticos que geraram viés nos resultados empíricos, o que garante a manutenção da capacidade explicativa do modelo teórico anterior. A outra forma é considerar o erro como uma ocorrência verdadeira da realidade, porém, como a atenção se direciona para o centro dos indicadores, esse fator de erro pode ser considerado como um novo indicador, até então não identificado pela ciência. Assim, pode ser agregado à teoria e a conceitos anteriores, permitindo não apenas a preservação deles, mas também a atualização dos mesmos

Mahoney e Goertz (2006), referem que a pesquisa quantitativa focaliza-se menos nos erros de medida, que podem ser derivados das definições, e preocupa-se, principalmente, com a operacionalização e utilização de indicadores. Para estes autores, o erro de medida ocorre no nível dos indicadores e não dos conceitos, o que permite que as discussões metodológicas sobre esse tipo de erro fiquem limitadas às formas de modelagem dos indicadores, distanciando-se das origens e aplicações próprias do nível conceptual.

7.4. Etapas da investigação

Selecionamos uma pesquisa após a integração como colaboradora num projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, tendo como título “Os professores do ensino público e associativismo docente em Portugal: a reconstrução de identidade e discursos” (FCT-PTDC/CS-SOC/100589/2008).

A elaboração do plano foi precedida de uma revisão de literatura pertinente, a qual foi essencial não só para a definição dos reais objetivos do trabalho, como também para a formulação de hipóteses e para a definição de variáveis. A leitura de textos, seleção e resumo de textos apontados na bibliografia e de textos de enquadramento /historial a incorporar no trabalho foram fundamentais para o enquadramento teórico do nosso projeto.

Posteriormente, definimos a problemática e consideramos o planeamento detalhado do estudo a realizar, tendo em vista a construção de um modelo de análise.

7.4.1. Problemática

A nossa pergunta de partida, de forma generalista e numa visão abrangente como aquela em que tentaremos apurar é a seguinte: *Quais os fatores que influenciam a forma como os professores do 1.º ciclo percebem a satisfação docente na representação da sua atividade profissional ao longo da sua carreira?*

Com esta problemática, pretendemos analisar os fatores que condicionam os professores do 1.º ciclo na escola de hoje, aprofundando a nossa investigação por força da determinação das suas (in)satisfações profissionais, correlacionando os dados apurados em dos diferentes ciclos de vida, utilizando como referência o ciclo de vida de Huberman (1989).

7.4.2. Hipóteses de Investigação

Após determinado a pergunta de partida que servirá de base para a nossa investigação, estabelecem-se as hipóteses pois, como refere Quivy e Campenhoudt (1998) “não há observação ou experimentação que não assente em hipóteses. Quando não são explícitas, são implícitas ou, pior ainda, inconvenientes” (Quivy & Campenhoudt, 1998; 118).

Uma hipótese é, portanto, uma proposição provisória, uma pressuposição que deve ser verificada. Os dados que recolhemos através das nossas leituras, conduziram-nos a formular as seguintes hipóteses:

H1) Os fatores profissionais (habilitações literárias; tempo de serviço; situação profissional; funções que exerce na escola) são agentes condicionadores da satisfação docente.

H2) Os professores do 1º ciclo relacionam a satisfação docente com fatores sociodemográficos (idade, estado civil; número de filhos);

H3) Os professores do 1.º ciclo mantêm a mesma percepção de satisfação global no trabalho ao longo do ciclo de vida profissional.

H4) Os professores do 1.º ciclo têm a mesma percepção dos fatores que estão na base da sua satisfação na sua profissão ao longo das diferentes fases do ciclo de vida profissional;

H4a) As recompensas pessoais podem ser um elemento favorecedor da satisfação na atividade docente;

H4b) A satisfação docente aumenta a perceção positiva da natureza do próprio trabalho;

H4c) As condições materiais de trabalho são favorecedoras da satisfação docente;

H4d) As relações interpessoais no ambiente profissional dos professores são condição para a satisfação docente.

7.4.3. Objetivos do estudo

Com o presente estudo e por força da análise das respostas fornecidas pelos inquiridos (professores do 1.º ciclo), pretende-se:

- Identificar os fatores que condicionam a satisfação docente dos professores do 1.º ciclo do Concelho de Vila nova de Gaia;
- Averiguar qual a perceção dos professores face à sua satisfação profissional relativamente aos fatores que a condicionam, nas diferentes fases de carreira da vida profissional.
- Avaliar o poder preditivo de variáveis pessoais (idade, estado civil e as habilitações literárias) e profissionais (tempo de serviço, situação profissional, remuneração, condições materiais de trabalho e relações humanas) na satisfação com o trabalho docente de professores do 1.º Ciclo.

7.4.4. Tipo de estudo e desenho metodológico

A investigação teve por objetivo analisar a opinião dos professores do 1º ciclo sobre a (in)satisfação profissional, relativamente aos fatores que a condicionam nas diferentes fases do ciclo de vida profissional segundo a teoria de Huberman (1989). Seleccionamos o método quantitativo, com recolha de informação através da aplicação de inquéritos por questionário a professores do 1.º ciclo do concelho de Vila Nova de Gaia.

7.4.5. Amostra do estudo

O universo da nossa investigação, o nosso público alvo é o conjunto constituído pelos professores do 1º Ciclo do concelho de Vila Nova de Gaia, de diferentes fases etárias, desde o início da carreira até ao final, tendo sido definido com base em fatores que incluem interesse pessoal, proximidade, e por ser um grupo de docência sobre o qual não existem muitos estudos.

Consideramos este nível de ensino, por ser o grupo de docentes nos quais nos revemos, relativamente à nossa experiência de trabalho e de investigação e pelo facto de nós próprios sermos docentes do 1º Ciclo.

O inquérito por questionário foi ser aplicado a 400 professores do 1.º Ciclo. Foi determinado o tamanho da amostra pela seleção das escolas do 1.º Ciclo, com base nas listagens disponibilizadas nos sites das Direções Regionais de Educação. Foi feito um levantamento prévio, nas escolas do distrito do Porto, do considerado número total de professores do 1.º Ciclo e a sua distribuição por género, situação na profissão, idade e qualificação académica inicial. Deixou antever a existência de um conjunto suficiente e diversificado, no que concerne às variáveis que se pretendiam operacionalizar, facto que nos garante uma conciliação efetiva entre as razões de ordem prática e as exigidas pelo estudo.

Dado o nosso conhecimento da região e o fato de trabalharmos no distrito do Porto, decidimos realizar os inquéritos por questionário neste distrito. Após um levantamento do número de professores do 1.º ciclo no distrito e do respetivo número de anos de serviço ou experiência letiva, em relação aos outros concelhos do distrito, optámos pelo concelho de Vila Nova de Gaia, em função dos seguintes critérios:

- proximidade do local de residência;
- por ser neste concelho que exercemos funções docentes;
- pelo conhecimento da realidade dessas escolas, dos professores que nelas trabalhavam e por ter sido, nesse contexto, que constatamos o problema que originou o presente estudo;
- existência, em número significativo, de professores em todos os níveis de experiência profissional;
- concelho que alberga escolas inseridas em meio urbano, rural e piscatório.

O inquérito por questionário foi aplicado a 400 professores de agrupamentos do concelho de Vila Nova de Gaia do distrito do Porto, distribuídos pelas diferentes fases do ciclo de vida profissional, segundo o investigador Huberman (1989).

Dos 400 inquéritos entregues nos Agrupamentos de Escola do concelho foram entregues 377 pelos professores inquiridos. O número conseguido encontra-se em baixo explanado.

Quadro: 7.2 – Número de professores inquiridos por ciclo de vida profissional

Professores a inquirir Anos de experiência	Número	%
1-3	6	1,6
4-6	18	4,8
7-25	263	69,8
26-35	75	19,9
36-40	15	4,0
TOTAL	377	100,0

Fonte: Elaboração própria

7.4.5.1. Descrição do local a realizar os inquéritos por questionário

Os inquéritos por questionário foram aplicados nas freguesias de Vila Nova de Gaia, que estão localizadas no distrito do Porto, como podemos observar no seguinte mapa.

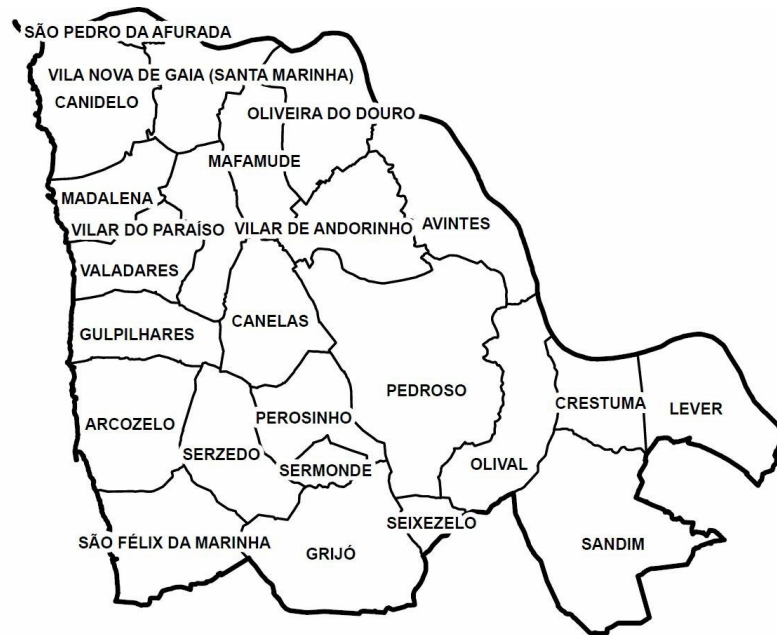
Figura: 7.1 - Mapa do Distrito do Porto



Fonte: www.abae.pt

Os professores do 1.º ciclo, a serem inquiridos, lecionam em agrupamentos de escolas do concelho de Vila Nova de Gaia.

Figura: 7.2 - Mapa Concelho Vila Nova de Gaia



Fonte: <http://avintesblog.blogs.sapo.pt/94006.html>

Quadro: 7.3 - Número de professores a lecionar por Agrupamento.

Identificação da Escola Básica	N.º de professores
Agrupamento de Escolas A	33
Agrupamento de Escolas B	41
Agrupamento de Escolas C	55
Agrupamento de Escolas D	51
Agrupamento de Escolas E	30
Agrupamento de Escolas F	36
Agrupamento de Escolas G	24
Agrupamento de Escolas H	33
Agrupamento de Escolas I	15
Agrupamento de Escolas J	18
Agrupamento de Escolas L	25
Agrupamento de Escolas M	19
Agrupamento de Escolas N	20
TOTAL	400

Fonte: Elaboração própria

7.4.5.2. Critérios de exclusão de outros grupos de ensino

Consideramos que deveríamos excluir determinados grupos de docentes (por exemplo os professores do 2º, 3º Ciclo e Ensino Secundário), por considerarmos que são níveis de ensino totalmente distintos da nossa experiência de docência, obedecendo a tipologias de organização e tipologias pedagógicas que vão para além do nosso interesse pessoal e de investigação, no âmbito deste estudo.

7.5. Instrumentos de pesquisa

Recorremos nesta investigação ao inquérito por questionário porque entendemos ser uma forma muito útil na recolha e no tratamento de dados. Para Mahoney e Goertz (2006), a “apresentação das mesmas questões a diferentes pessoas é uma estratégia para obter uma variedade de perspetivas sobre essas mesmas questões” (Mahoney e Goertz, 2006: 517).

7.5.1. Inquérito por questionário – T.J.S.Q.

Visando o inquérito por questionário (apêndice I) descrever a identificação pessoal e profissional dos professores inquiridos e enumerar os fatores de (in)satisfação docente na profissão ao longo das fases do seu ciclo de vida, enquanto instrumento metodológico, o mesmo possibilita a quantificação e correlação de um grande número de variáveis.

Proporciona, além disso, uma escolha de informação rápida, de fácil tratamento e interpretação, tornando possível regressar e adequar a problemática e a revisão da literatura. Estes aspetos revestem-se de particular significado, uma vez que partilhamos da opinião de Zabalza (2003) de que qualquer processo de investigação se desenvolve em espiral: “Começa-se com visões gerais da situação e dos contextos, desce-se a aspetos concretos e relevantes (...) e volta-se novamente às dimensões gerais que atuam como contexto de significado e de contraste das análises realizadas em níveis mais específicos e sectoriais” (Zabalza, 2003: 27).

A estrutura rígida e formal não é casual, pois tem por função uniformizar e normalizar a informação de modo a que possamos, de acordo com Tuckman (2000), realizar um tratamento de abordagem quantitativa. De qualquer maneira, há que distinguir o tipo de inquérito, de

perspetiva sociológica, que usamos nesta investigação, da simples sondagem, pois visamos verificar concepções, analisar correlações que as mesmas sugerem.

O inquérito por questionário, apresentado neste estudo, adveio do TJSQ, acrónimo de *Teacher Job Satisfaction Questionnaire*. Este instrumento de avaliação da satisfação profissional dos docentes foi elaborado por Lester em 1982. A autora recorreu às teorias de Maslow e Herzberg, dado apresentarem um sistema de categorização que sustentou um conjunto de conceitos específicos do contexto educativo presentes no TJSQ. A autora, teve, de igual modo, em consideração as cinco áreas de avaliação da satisfação profissional presentes no *Job Descriptive Index* (Smith, Kendall & Hullin, 1969), que passamos a enumerar: 1) natureza do próprio trabalho; 2) progressão na carreira; 3) salário; 4) relações com os colegas; e 5) relações com as chefias.

Lester (1982) elaborou 120 itens com base nestas referências e, após validação do seu conteúdo reformularam-se ou eliminaram-se os itens com mais de 20% de desacordo entre os elementos do júri, donde restaram 66 itens. Destes 50% eram reformulados na positiva ao passo que os restantes 50% na negativa. A análise fatorial permitiu à autora apurar 9 fatores que avaliam aspetos distintos da satisfação na docência, a saber: 1) reações com as chefias; 2) relações com os colegas; 3) condições de trabalho; 4) salário; 5) responsabilidade; 6) natureza do próprio trabalho; 7) progressão na carreira; 8) segurança e 9) reconhecimento.

A escala de medida é de tipo Likert com opções de resposta: 1 = completamente em desacordo a 5 = completamente de acordo. Para os 50% dos itens formulados na negativa o sistema de cotação era invertido.

Lester (1982) validou o TJSQ, constituído por 66 itens numa amostra de 620 docentes de 4 concelhos dos Estados Unidos da América, obtendo um coeficiente de consistência interna de 93 para a escala global (avaliado através do *alpha* de Cronbach). A validação de conteúdo foi suportada pelas teorias de Maslow e Herzberg, ao passo que para a validação de construto a autora procedeu a uma análise fatorial, com rotação ortogonal.

Não obstante as excelentes características psicométricas do TJSQ, o instrumento tinha sido construído e validado para a população norte-americana. Por conseguinte, havia a necessidade de validar o mesmo instrumento para a população portuguesa. Seco (2000) recorreu ao TJSQ para avaliar a satisfação na atividade profissional em docentes portugueses. A autora partiu da versão ampliada do TJSQ (Lester, 1982) e, após tradução dos itens e adaptação de alguns à realidade portuguesa (sobretudo a nível do Fator 1, *relações com as chefias*), sentiu

necessidade de adicionar um conjunto de itens, no sentido de obter um instrumento de avaliação mais abrangente da satisfação profissional ao nível da docência. O TJSQ ficou, assim, composto por 110 itens, 66 construídos por Lester (1982) e 44 elaborados por Seco (2000). Utilizou-se a mesma escala de medida (de tipo likert com cinco opções de resposta) e administrou-se esta versão a uma amostra de 64 participantes, que conduziria à eliminação de 43 itens (35 apresentavam correlações nulas e 8 correlações situadas ao nível de significação estatística $p = .05$). Seco optou por eliminar 23, ficando o TJSQ composto por 87 itens. O coeficiente de consistência interna, $\alpha = .91$, indica que a escala apresenta um índice elevado de consistência.

A versão dos 87 itens do TJSQ foi administrada por Seco (2000) a uma amostra de 752 participantes. Constatou-se que todos os itens se correlacionavam abaixo do limiar de significação estatística $p < .01$, com a escala global, e que a escala mantinha a consistência interna ao nível $\alpha = .91$.

Tomando como objetivo a identificação de agrupamentos de itens, simultaneamente independentes e consistentes internamente, e quais os fatores que o instrumento está a avaliar, bem como os itens que se encontram associados a cada fator, Seco (2000) submeteu o TJSQ a uma análise em componentes principais (ACP). A rotação ortogonal Varimax foi utilizada por Seco com o objetivo de aumentar a interpretabilidade dos fatores, maximizando-se, deste modo, as saturações dos itens nos fatores que os agrupam. Seco, forçando a ACP a 9 fatores (dado serem estes os teoricamente significativos de acordo com Lester (1982), obteve uma proporção de variabilidade total de 43.1 %. Todavia, apenas os primeiros 5 se apresentavam interpretáveis, sendo os restantes 4, para além de difícil interpretabilidade, compostos por um número reduzido de itens com baixa consistência interna. Face a estas dificuldades, Seco elaborou nova ACP com rotação ortogonal Varimax, agora forçada a 5 fatores. Esta nova estrutura fatorial explicava 34.5% da variabilidade total, saturando os itens os respetivos fatores acima de .30 ($p < .01$; saturação fatorial mais baixa de valor $s = .39$ e de valor mais alto $s = .68$) e era completamente interpretável.

Face aos resultados da ACP, Seco (2000) apresenta uma caracterização breve dos 5 fatores retidos pela autora

- **Fator 1** - *Natureza do próprio trabalho*: abrange itens relacionados com as tarefas diárias do professor, com a criatividade e a autonomia sentida na profissão docente e inerentes à interação com alunos;

- **Fator 2** - *Recompensas pessoais*: inclui itens relacionados com o pagamento, reconhecimento social e progressão na carreira;

- **Fator 3** - *Condições materiais de trabalho*: integra itens relativos às instalações, equipamento e condições físicas de trabalho;

- **Fator 4** - *Relações com os colegas*: abrange itens relacionados com a interação com outros professores, incluindo o delegado de grupo/disciplina;

- **Fator 5** - *Relações com os órgãos de gestão*: integra itens relativos ao papel e às atitudes do Conselho Diretivo/Executivo.

A versão final do TJSQ fica assim composta por 70 itens, distribuídos por 5 fatores. A análise da consistência interna indica um coeficiente *alpha* elevado para a escala global ($\alpha = .91$), sendo de .86, .85, .89, .84 e .88 para os fatores 1,2,3,4 e 5, respetivamente. Respeitando a mesma ordem, os valores próprios para cada um dos fatores são de 12.4, 6.9, 5.3, 2.9 e 2.4 e as proporções de variabilidade partilhada de 14.3, 8.0,6.1,3.4 e 2.7%. Face aos resultados do processo de validação do TJSQ, Seco (2000) concluiu que "(...) o questionário parece revelar características psicométricas que recomendam o seu uso como instrumento de investigação na área da satisfação profissional do professor" (Seco, 2000: 345).

Considerando as analogias entre os participantes que integram a amostra utilizada por Seco no processo de validação do TJSQ e os participantes que constituem a nossa amostra, julgamos estar em condições de poder utilizar com confiança o TJSQ na presente investigação.

Os inquéritos por questionário serão objeto de análise estatística. Esta pode ser útil no âmbito de um tratamento quantitativo, porque “permite comparar as respostas globais de diferenças categoriais sociais e analisar as correlações entre variáveis” (Vala, 1995: 107).

7.5.2. Procedimentos e considerações éticas

Todo o processo investigativo que empreendemos foi pautado pelo respeito de ditames éticos que visam não só nortear a execução dos procedimentos metodológicos com vista a garantir a análise distanciada, assertiva, isenta e rigorosa, como também o respeito pela preservação da confidencialidade e do anonimato dos participantes.

Tendo em conta a importância que os procedimentos éticos importam a um trabalho de investigação como o que levamos a cabo, firmada na asserção de Lima (2006) onde se afere

que “as questões éticas colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela seleção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha dos dados, aos procedimentos de análise adotados, à redação do texto e à própria publicação dos resultados” (Lima, 2006:139), tivemos um conta um leque de procedimentos éticos ao longo de todo o processo de elaboração do presente estudo.

Do contexto ético considerado fazem parte três princípios fundamentais sendo que o primeiro deles assenta na vertente do respeito pelas pessoas, seguindo-se os valores da beneficência e da justiça. Por forma a garantir que os valores mencionados estão, de facto, presentes levamos a cabo um leque de procedimentos donde consta a garantia do anonimato dos constituintes da amostra. No âmbito da realização e apresentação do instrumento de investigação tivemos o cuidado de utilizar linguagem acessível e adequada, de modo a que todos pudessem compreender o que lhes era inquirido. E visamos também não condicionar a tendência de respostas, elaborando enunciados com opção de respostas favoráveis e desfavoráveis. As perguntas formuladas foram perguntas fechadas, para reforçar a questão do anonimato e facilitar a resposta, sendo também neutras, para que não pudessemos, através das mesmas, condicionar o teor das respostas obtidas. Para garantir a consistência das respostas foram elaboradas perguntas dispares que pudessem conduzir à obtenção do mesmo género de informa

7.5.3. Propriedades Psicométricas do TJSQ

Para reavaliar a qualidade psicométrica do instrumento de recolha de dados e validar o TJSQ à amostra composta por professores do concelho de Vila Nova de Gaia foram efetuados os estudos de fiabilidade e validade, que no seu conjunto fornecem informação sobre o grau de generalização que os resultados poderão ter.

As análises de natureza quantitativa envolveram a avaliação da multidimensionalidade pela análise fatorial e de componentes principais seguidas da rotação dos fatores pelo método ortogonal de *varimax*, procurando obter uma solução fatorial mais clara e objetiva, maximizando, assim, os pesos fatoriais dos itens (Maroco, 2003). Este procedimento permite saber quantos fatores avalia a escala e quais os itens associados a cada fator (Pestana & Gagueiro, 2005).

Foram utilizados o teste de adequação da amostra de *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)*, e o teste de esfericidade de *Bartlett*, para determinar se a correlação entre os itens é aceitável, de forma a poder confirmar a utilização da análise fatorial como método adequado à presente análise (Pestana & Gagueiro, 2005). O primeiro assume valores entre 0 e 1, sendo que quanto mais próximos de 1, melhor a adequação da amostra, seguindo os critérios de classificação definidos por Maroco (2003).

Ao nível da verificação da consistência interna recorreu-se ao coeficiente de *alpha de Cronbach's*, considerando-se como valor mínimo aceitável o valor 0,70 (Lisboa, Augusto e Ferreira, 2012). Outros aspetos a ter em consideração para a determinação de fatores e retenção de itens, e seguindo as sugestões de diversos autores, tentamos respeitar e seguir os seguintes critérios (Maroco, 2003; Pestana & Gagueiro, 2005):

- Fatores com valor próprio (*eigenvalue*) igual ou superior a 1- critério de *Keiser*;
- Peso fatorial (*fator loadings*) dos itens igual ou superior a 0,4;
- A percentagem da variância explicada pelos fatores retidos deve ser no mínimo de 40%;
- Cada fator não pode ser composto por menos de três itens.

Numa fase inicial calculamos a fiabilidade para o total dos itens que compõem a escala (70). Os resultados obtidos revelaram que cinco itens não contribuem para consistência do próprio instrumento (cujo α total é de 0,955), nem apresentam correlação aceitável entre *item x total*, o que obriga à exclusão destes mesmos itens na análise fatorial que se realizará de seguida.

Tabela: 7.1 – Resultados Descritivos e Correlacionais dos 70 Itens

Itens	Média	DP	Correlação Item total corrigida	Cronbach's Alpha se Item Eliminado
1. O ensino oferece-me a possibilidade de progredir profissionalmente.	1,8	1,02	0,722	0,953
2. O ordenado do professor dá para as despesas normais.	2,3	0,82	0,471	0,954
3. O ensino oferece oportunidades para se usar uma variedade de competências.	3,1	0,67	0,358	0,955
4. A atuação do Conselho Executivo contribui para a existência de conflitos entre os professores.	2,7	0,83	0,548	0,954
5. As condições de trabalho na minha escola poderiam ser melhoradas.	2,2	1,04	0,380	0,955
6. O Conselho Executivo aprecia o meu trabalho.	3,0	0,70	0,341	0,955
7. Gostaria de desempenhar uma profissão com maior prestígio social.	2,2	0,86	0,612	0,954
8. O ensino proporciona-me segurança no futuro.	2,8	0,84	0,231	0,955
9. Relaciono-me bem com os meus colegas.	3,4	0,91	0,531	0,954
10. O Conselho Executivo da minha escola não define claramente a sua política de ação.	2,9	0,72	0,347	0,955
11. As condições de trabalho na minha escola são agradáveis.	3,1	0,79	0,434	0,954
12. O ensino proporciona-me a possibilidade de ajudar os alunos a aprender.	4,1	0,54	0,226	0,955
13. Gosto das pessoas com quem trabalho.	3,7	0,76	0,447	0,954
14. O ensino oferece oportunidades limitadas para a progressão na carreira.	2,0	0,87	0,577	0,954
15. Os meus alunos respeitam-me como professor(a).	4,4	0,58	-0,086	0,956
16. O ensino proporciona-me a possibilidade de ensinar os meus alunos a assumirem responsabilidades.	4,3	0,57	-0,055	0,956
17. O meu coordenador de ciclo não me oferece o apoio de que necessito.	2,6	0,86	0,525	0,954
18. A docência é uma profissão muito interessante.	3,7	0,71	0,334	0,955
19. As condições de trabalho na minha escola não podiam ser piores.	2,8	1,01	0,578	0,954
20. Relaciono-me bem com os meus alunos.	4,1	0,48	0,419	0,955
21. O Conselho Executivo da minha escola dá a conhecer, de forma clara, a sua política de ação.	3,0	0,62	0,321	0,955
22. Nunca me sinto seguro na atividade docente.	2,3	0,80	0,763	0,953
23. A atividade docente não me dá oportunidades de desenvolver novas metodologias.	2,9	0,88	0,247	0,955
24. A Comissão Executiva lida imparcialmente com todos os professores da escola.	2,1	0,86	0,698	0,953
25. Os meus colegas incentivam-me a melhorar o meu trabalho.	2,4	1,05	0,566	0,954
26. Comparados com categorias do mesmo nível académico, os professores estão socialmente situados em posição de igualdade.	2,1	1,01	0,441	0,954
27. O ensino proporciona-me, sobretudo, a possibilidade de mostrar os meus conhecimentos.	2,6	0,92	0,616	0,954
28. Sinto-me bem pago(a) em relação à minha competência.	1,9	0,79	0,541	0,954
29. Verifica-se hoje uma degradação social da imagem do professor.	2,0	0,70	0,415	0,954
30. As pessoas com quem trabalho não cooperam comigo.	2,7	0,97	0,682	0,953
31. O professor sentir-se-ia mais estimulado no seu trabalho, se houvesse mais possibilidades de progredir na carreira.	1,8	0,53	-0,086	0,956
32. O ensino proporciona-me pouca segurança financeira.	1,9	0,71	0,443	0,954
33. O ensino encoraja-me a ser criativo(a).	3,7	0,82	-0,039	0,956
34. O ordenado do professor mal chega para viver.	2,5	0,98	0,514	0,954
35. Sou indiferente em relação à docência.	4,1	0,55	0,210	0,955
36. O meu coordenador de ciclo aprecia o ensino de qualidade.	2,6	0,87	0,710	0,953
37. Recebo muitas diretrizes com pouco sentido, da parte do Conselho Executivo.	2,4	0,75	0,697	0,954
38. Não gosto das pessoas com quem trabalho.	3,1	1,03	0,609	0,954
39. O meu trabalho é pouco apreciado pelos outros.	2,8	0,93	0,642	0,954
40. O ensino oferece boas possibilidades de progressão na carreira.	2,0	0,74	0,576	0,954
41. O Conselho Executivo procura disponibilizar o material necessário para o bom funcionamento das atividades docentes.	2,2	0,97	0,748	0,953
42. As condições de trabalho, na minha escola, são boas.	2,6	0,97	0,648	0,954
43. Não me sinto à vontade com o meu delegado de grupo/disciplina.	2,5	0,97	0,762	0,953
44. O ordenado de professor fica aquém do que eu merecia.	1,9	0,57	0,403	0,955
45. Sinto uma grande liberdade na organização do trabalho dentro da sala de aula.	3,6	0,80	0,268	0,955
46. O meu bom desempenho como professor(a) é positivamente apreciado pelo meu coordenador de ciclo.	2,9	0,65	0,600	0,954
47. O Conselho Executivo tem a preocupação de me comunicar o que espera de mim.	2,7	0,73	0,367	0,955
48. O trabalho do professor é muito agradável.	2,9	0,94	0,524	0,954
49. O ensino desencoraja a originalidade.	3,4	0,80	0,292	0,955
50. Considero os meus colegas pouco razoáveis para comigo.	3,1	0,86	0,612	0,954
51. O equipamento da minha escola está em bom estado.	3,1	0,88	0,522	0,954
52. O professor não é pago pelo tempo que, realmente, trabalha.	2,0	0,61	0,219	0,955
53. Não me sinto responsável pela formação dos meus alunos.	3,6	0,84	0,565	0,954
54. O ensino dá boas garantias de segurança no emprego.	2,0	0,63	0,467	0,954
55. Desempenho uma profissão considerada aliciante.	2,7	0,80	0,480	0,954
56. Os meus colegas pouco se importam com os problemas dos outros.	2,9	0,74	0,607	0,954
57. O equipamento da minha escola está muito degradado.	2,9	1,04	0,587	0,954
58. Com estes vencimentos não se chegará ao reconhecimento que a docência merece.	1,9	0,61	0,385	0,955
59. O ensino obriga-me a um contínuo aperfeiçoamento.	4,3	0,64	-0,185	0,956
60. Poucos reconhecem quanto trabalha um professor.	1,7	0,62	0,393	0,955
61. Há demasiada rivalidade entre os meus colegas.	2,3	1,00	0,629	0,954
62. Não me sinto bem nas instalações escolares que ocupo.	3,3	1,10	0,422	0,955
63. Sinto que sou pago(a), adequadamente, face ao trabalho que desempenho.	1,9	0,57	0,343	0,955
64. O ensino não assegura boas perspectivas de reforma.	1,8	1,01	0,643	0,954
65. Sinto um desfasamento entre as minhas habilitações e o meu nível de remuneração.	2,1	0,87	0,579	0,954
66. A garantia de um salário ao fim do mês é que me mantém na docência.	2,9	0,97	0,588	0,954
67. Penso que a profissão docente é reconhecida positivamente pelos outros.	2,1	0,71	0,563	0,954
68. Estabeleço um diálogo aberto com os colegas.	2,8	0,98	0,729	0,953
69. O Conselho Executivo estabelece um diálogo aberto com todos os professores da minha escola.	2,4	0,86	0,649	0,954
70. Não sou responsável pelo trabalho de professor(a).	4,3	0,53	0,287	0,955

Assim, na análise preliminar realizada, e apresentada na tabela anterior, constatou-se que na maior parte dos itens existe uma diminuição dos níveis de consistência interna do instrumento quando estes são excluídos, indicando que contribuem substancialmente para os fatores em que estão integrados.

No que se refere aos coeficientes de correlação *item x total*, é de salientar que a maioria dos itens sugere bons índices de correlação, exceto para os itens 15, 16, 31, 33 e 59, por apresentarem valores correlacionais bastante baixos que ficam aquém do valor crítico de 0,2 definido como o limite mínimo e aceitável do índice de associação. Estes itens apresentam uma correlação corrigida *item x total* que apoia a exclusão do respetivo item, por forma a aumentar a consistência interna da escala.

Deste modo, após excluir os itens com coeficiente de correlação baixo, e cuja eliminação aumenta ligeiramente a consistência interna do instrumento, a escala fica composta por 65 itens, com correlação *item x total* superior a 0,2 e cujo α diminui se forem excluídos.

7.5.4. Análise da Validade

Como referido anteriormente a validade da escala foi avaliada pela Análise Fatorial Exploratória (AFE) sobre a matriz das correlações, com extração de fatores pelo método das componentes principais com rotação ortogonal de *varimax*, procedimento permite saber quantos fatores avalia a escala e quais os itens associados a cada fator (Pestana & Gagueiro, 2005).

O teste de adequação da amostra de *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* apresentou um valor de 0,899 considerado um valor excelente para se proceder à análise fatorial. O teste de esfericidade de *Bartlett* ($\chi^2 = 18346,67$; $p < 0,001$), indicou correlações significativas entre as variáveis iniciais que permitem realizar a análise fatorial.

Tabela: 7.2 – KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,899
Bartlett's Test of Sphericity	χ^2	18346,666
	df	2080
	p	<0,001

Seguidamente, e através da análise da tabela das comunalidades, que indicam a proporção da variância explicada pelos itens e que podem oscilar entre 0 e 1, ou seja, a quantidade de variância de cada variável que é explicada pelos fatores, e quanto maior a extração, mais explicam a variância (Pestana & Gageiro, 2003; Maroco, 2003), na presente análise verifica-se que todos os itens analisados apresentam uma variância que oscila entre 0,398 (item 70) e 0,785 (item 30).

Assim, ao ter em conta que os itens com comunalidades inferiores a 0,2 têm pouco em comum com as outras e não são explicadas pelas componentes ou fatores devendo sair da análise (Pestana & Gageiro, 2008), podemos assumir que a totalidade dos 65 itens apresenta valores aceitáveis de extração, podendo todos ser utilizados no próximo passo, que é a análise dos componentes/fatores principais.

Tabela: 7.3 – Valores de Extração (Comunalidades)

Item 1	0,655	Item 25	0,641	Item 49	0,421
Item 2	0,539	Item 26	0,538	Item 50	0,646
Item 3	0,434	Item 27	0,667	Item 51	0,738
Item 4	0,471	Item 28	0,595	Item 52	0,563
Item 5	0,434	Item 29	0,417	Item 53	0,529
Item 6	0,428	Item 30	0,785	Item 54	0,428
Item 7	0,454	Item 32	0,439	Item 55	0,442
Item 8	0,433	Item 34	0,585	Item 56	0,482
Item 9	0,532	Item 35	0,432	Item 57	0,696
Item 10	0,432	Item 36	0,576	Item 58	0,473
Item 11	0,430	Item 37	0,629	Item 60	0,416
Item 12	0,428	Item 38	0,688	Item 61	0,518
Item 13	0,433	Item 39	0,594	Item 62	0,451
Item 14	0,516	Item 40	0,570	Item 63	0,460
Item 17	0,502	Item 41	0,728	Item 64	0,694
Item 18	0,429	Item 42	0,712	Item 65	0,679
Item 19	0,548	Item 43	0,840	Item 66	0,541
Item 20	0,436	Item 44	0,569	Item 67	0,571
Item 21	0,473	Item 45	0,433	Item 68	0,765
Item 22	0,652	Item 46	0,634	Item 69	0,559
Item 23	0,428	Item 47	0,663	Item 70	0,398
Item 24	0,551	Item 48	0,614		

Considerando o critério dos valores próprios superiores a 1, a solução fatorial inicial permitia extrair catorze (14) fatores, mas tendo em consideração que a estrutura teórica definida

previamente na validação da escala apontava para 5 dimensões teóricas, procedemos a uma nova análise fatorial forçada a 5 fatores, de modo a tentar estabelecer um método mais consistente de análise da escala.

Após análise da solução fatorial forçada a 5 fatores verificou-se que os mesmos explicam 51,708% de variabilidade total, tratando-se de uma percentagem bastante aceitável e que cumpre um dos critérios definidos inicialmente. O fator 1 explica 17,8% da variância; o fator 2 aponta 13,0%; o fator 3 dispõe de 8,3%; o fator 4 representa 6,7%; e o fator 5 explica 5,9% do total.

Tabela:7.4 – Fatores/Componentes da TJSQ

Componente	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% Variância	% Acumulada	Total	% Variância	% Acumulada
1	19,195	29,531	29,531	11,585	17,822	17,822
2	5,835	8,978	38,508	8,452	13,003	30,825
3	3,494	5,376	43,885	5,375	8,269	39,093
4	2,742	4,218	48,103	4,373	6,727	45,821
5	2,344	3,605	51,708	3,827	5,887	51,708

O passo seguinte consistiu em analisar a matriz das componentes com recurso à rotação varimax, cujo objetivo é obter uma estrutura fatorial na qual cada variável original esteja fortemente associada a um único fator e pouco com os restantes (Maroco, 2003). Desta forma, mediante os níveis de saturação dos itens é possível verificar em que componente os mesmos se inserem, de forma a conhecer quais os itens que compõem cada dimensão.

Assim, verifica-se que o fator 1 ficou composto por 13 itens (9, 13, 20, 25, 30, 38, 39, 43, 50, 53, 56, 61 e 68), com valores de saturação compreendidos entre 0,454 e 0,850; **o fator 2 ficou constituído por 22 itens** (1, 2, 7, 8, 14, 26, 28, 32, 34, 40, 44, 52, 54, 55, 58, 60, 63, 64, 65 e 67), com valores de saturação entre 0,491 e 0,649; **o fator 3 contempla 7 itens** (5, 11, 19, 42, 51, 57 e 62), com valores entre 0,495 e 0,804; **o fator 4 ficou composto por 12 itens** (4, 6, 10, 17, 21, 24, 36, 37, 41, 46, 47 e 69) com saturação compreendida entre 0,445 e 0,734); e, por fim, **o fator 5 inclui 11 itens** (3, 12, 18, 22, 23, 27, 35, 45, 48, 49 e 70), com valores entre 0,391 e 0,612.

Face aos resultados da análise fatorial, e mediante os itens que compõem cada componente, os cinco (5) fatores denominar-se-ão: **Fator 1: Relação com os colegas e alunos** (compreende os itens relacionados com a interação profissional com os colegas e alunos); **Fator 2: Recompensas pessoais** (inclui itens relacionados com a questão salarial, reconhecimento social e progressão na carreira); **Fator 3: Condições de trabalho** (integra os itens relacionados com as condições físicas e materiais de trabalho); **Fator 4: Relação com as chefias** (itens relacionados com as atitudes dos órgãos de gestão); **Fator 5: Natureza do próprio trabalho** (itens relacionados com questões próprias da profissão de docente).

Tabela:7.5 – Estrutura Fatorial Após Rotação *Varimax*

Itens	1	2	3	4	5
9. Relaciono-me bem com os meus colegas.	0,639				
13. Gosto das pessoas com quem trabalho.	0,454				
20. Relaciono-me bem com os meus alunos.	0,582				
25. Os meus colegas incentivam-me a melhorar o meu trabalho.	0,635				
30. As pessoas com quem trabalho não cooperam comigo.	0,843				
38. Não gosto das pessoas com quem trabalho.	0,805				
39. O meu trabalho é pouco apreciado pelos outros.	0,686				
43. Não me sinto à vontade com o meu delegado de grupo/disciplina.	0,850				
50. Considero os meus colegas pouco razoáveis para comigo.	0,773				
53. Não me sinto responsável pela formação dos meus alunos.	0,674				
56. Os meus colegas pouco se importam com os problemas dos outros.	0,614				
61. Há demasiada rivalidade entre os meus colegas.	0,626				
68. Estabeleço um diálogo aberto com os colegas.	0,815				
1. O ensino oferece-me a possibilidade de progredir profissionalmente.		0,642			
2. O ordenado do professor dá para as despesas normais.		0,640			
7. Gostaria de desempenhar uma profissão com maior prestígio social.		0,491			
8. O ensino proporciona-me segurança no futuro.		0,556			
14. O ensino oferece oportunidades limitadas para a progressão na carreira.		0,598			
26. Comparados com categorias profissionais do mesmo nível académico, os professores estão socialmente situados em posição de igualdade.		0,649			
28. Sinto-me bem pago(a) em relação à minha competência.		0,618			
29. Verifica-se hoje uma degradação social da imagem do professor.		0,569			
32. O ensino proporciona-me pouca segurança financeira.		0,527			
34. O ordenado do professor mal chega para viver.		0,647			
40. O ensino oferece boas possibilidades de progressão na carreira.		0,564			
44. O ordenado de professor fica aquém do que eu merecia.		0,614			
52. O professor não é pago pelo tempo que, realmente, trabalha.		0,492			
54. O ensino dá boas garantias de segurança no emprego.		0,553			
55. Desempenho uma profissão considerada aliciante.		0,510			
58. Com estes vencimentos não se chegará ao reconhecimento que a docência merece.		0,582			
60. Poucos reconhecem quanto trabalha um professor.		0,527			
63. Sinto que sou pago(a), adequadamente, face ao trabalho que desempenho.		0,575			
64. O ensino não assegura boas perspetivas de reforma.		0,633			
65. Sinto um desfazamento entre as minhas habilitações e o meu nível de remuneração.		0,676			
66. A garantia de um salário ao fim do mês é que me mantém na docência.		0,525			
67. Penso que a profissão docente é reconhecida positivamente pelos outros.		0,594			
5. As condições de trabalho na minha escola poderiam ser melhoradas.			0,495		
11. As condições de trabalho na minha escola são agradáveis.			0,607		
19. As condições de trabalho na minha escola não podiam ser piores.			0,583		
42. As condições de trabalho, na minha escola, são boas.			0,725		
51. O equipamento da minha escola está em bom estado			0,804		
57. O equipamento da minha escola está muito degradado.			0,744		
62. Não me sinto bem nas instalações escolares que ocupo.			0,619		
4. A atuação do Conselho Executivo contribui para a existência de conflitos entre os professores.				0,450	
6. O Conselho Executivo aprecia o meu trabalho.				0,496	
10. O Conselho Executivo da minha escola não define claramente a sua política de ação.				0,473	
17. O meu coordenador de ciclo não me oferece o apoio de que necessito.				0,520	
21. O Conselho Executivo da minha escola dá a conhecer, de forma clara, a sua política de ação.				0,657	
24. A Comissão Executiva lida imparcialmente com todos os professores da escola.				0,527	
36. O meu coordenador de ciclo aprecia o ensino de qualidade.				0,544	
37. Recebo muitas diretrizes com pouco sentido, da parte do Conselho Executivo.				0,649	
41. O Conselho Executivo procura disponibilizar o material necessário para o bom funcionamento das atividades docentes.				0,517	
46. O meu bom desempenho como professor(a) é positivamente apreciado pelo meu coordenador de ciclo.				0,625	
47. O Conselho Executivo tem a preocupação de me comunicar o que espera de mim.				0,734	
69. O Conselho Executivo estabelece um diálogo aberto com todos os professores da minha escola.				0,445	
3. O ensino oferece oportunidades para se usar uma variedade de competências.					0,455
12. O ensino proporciona-me a possibilidade de ajudar os alunos a aprender.					0,422
18. A docência é uma profissão muito interessante.					0,462
22. Nunca me sinto seguro na atividade docente.					0,551
23. A atividade docente não me dá oportunidades de desenvolver novas metodologias.					0,476
27. O ensino proporciona-me, sobretudo, a possibilidade de mostrar os meus conhecimentos.					0,612
35. Sou indiferente em relação à docência.					0,474
45. Sinto uma grande liberdade na organização do trabalho dentro da sala de aula.					0,502
48. O trabalho do professor é muito agradável.					0,591
49. O ensino desencoraja a originalidade.					0,391
70. Não sou responsável pelo trabalho de professor(a).					0,495

7.5.4. Análise da Fiabilidade

Por fim, e após a definição da denominação e composição dos fatores/dimensões, tornou-se necessário complementar a análise realizada anteriormente através da análise da fiabilidade da subescala e da apreciação da homogeneidade dos itens, ou seja, verificar a consistência interna das dimensões, utilizando o alpha de Cronbach, e esperando obter valores superiores a 0,7 como sendo o valor de referência para que consistência interna seja considerada bastante aceitável).

Tabela: 7.6 – Consistência Interna das Dimensões e Total da Escala

	Fatores/Dimensão				
	1 (Relação com os colegas e alunos)	2 (Recompensas pessoais)	3 (Condições de trabalho)	4 (Relação com as chefias)	5 (Natureza do próprio trabalho)
Alpha de Cronbach's	,935	,920	,851	,886	,788
Número de Itens	13	22	7	12	11
Alpha Total: ,959					

Constata-se que os valores de consistência interna são bastante elevados em todas as dimensões, oscilando entre 0,788 na dimensão da Natureza do próprio trabalho e 0,935 no fator relativo à Relação com os colegas e alunos. Também o nível de consistência interna do total da escala é claramente aceitável (0,959), e verifica-se que subiu ligeiramente depois de eliminar os cinco itens que não apresentavam correlação com o total da escala.

Confirma-se, deste modo, que podemos seguir para a análise estatística baseada nas dimensões definidas.

7.5.6. Variáveis em estudo

Segundo os investigadores, Lakatos e Marconi (2001) a variável dependente assenta “naqueles valores a serem explicitados ou descobertos, em virtude de serem influenciados, determinados ou afetados por variáveis independentes; é o fator que aparece, desaparece ou varia à medida que o investigador introduz, tira ou modifica a variável independente” (*Idem*: 138).

Variáveis dependentes desta investigação:

- Satisfação profissional docente;
- Relações interpessoais;
- Recompensas pessoais;
- Condições de trabalho;
- Natureza do próprio trabalho.

Outro tipo de variáveis utilizadas nas investigações são as variáveis independentes, estas “recebem comumente uma das seguintes designações: clássicas, sociodemográficas, socioeconómicas ou objetivas. Pretende-se através delas captar características pessoais ou elementos de identificação de pessoas ligadas aos inquiridos ou ainda do meio em que se vive(u) ou trabalha(ou),...” (Ferreira, 1986: 175).

As variáveis independentes desta investigação são:

- Idade;
- Estado Civil;
- Número de filhos;
- Habilitações literárias;
- Tempo de serviço dos docentes;
- Categoria profissional (contratado, Quadro de Agrupamento, ...)
- Nível de ensino lecionado.
- Cargos exercidos na escola.

7.6. Caracterização e Identificação Pessoal e Profissional da amostra

No presente estudo, a amostra compõe-se por 393 professores, os quais lecionam no concelho de Vila Nova de Gaia. Da congregação dos diversos elementos da amostra, apresentam os inquiridos idades compreendidas entre os 21 e os 60 anos, sendo a média da amostra de 40 anos ($dp = 8,76$). Por sua vez, a mediana indica que pelo menos metade dos elementos possui 39 ou menos anos, sendo esta também a idade mais frequentemente encontrada.

Tabela: 7.7 – Idade dos Inquiridos

Idade	
n	393
Média	40,0
Mediana	39,0
Moda	39
dp	8,76
Mínimo	21
Máximo	59

A amostra é constituída maioritariamente por elementos do género feminino, mais concretamente 68,2% ($n=268$), sendo que, no que diz respeito ao estado civil, a percentagem mais saliente encontra-se na categoria dos elementos casados/união de facto, correspondente a 40,7% ($n=159$), seguindo-se os indagados que são solteiros (35,5%; $n=139$). Existe, ainda, uma percentagem expressiva de elementos que se encontram divorciados/separados (21,2%; $n=83$). Finalmente, o percentual correspondente a 56,1% ($n=220$) dos respondentes afirma ainda que tem filhos.

Tabela: 7.8 – Distribuição do Sexo, Estado Civil e Existência de Filhos

		n	%
Sexo	Feminino	268	68,2%
	Masculino	125	31,8%
Estado Civil	Solteiro/a	139	35,5%
	Divorciado/a ou Separado/a	83	21,2%
	Casado/a ou União de Facto	159	40,7%
	Viúvo/a	10	2,6%
Filhos	Sim	220	56,1%
	Não	172	43,9%

Relativamente às habilitações literárias, mais concretamente ao nível mais elevado de escolaridade atingido, verifica-se que a grande maioria dos inquiridos apresenta a licenciatura (85%; n=334), surgindo de seguida o grau de mestrado (8,7%; n=34). Quanto à área de formação específica, o equivalente a 54% (n=208) dos inquiridos assinalou o 1º ciclo, enquanto o remanescente (46% n=177) afirma que a formação é variante.

Tabela: 7.9 – Idade dos Inquiridos

		n	%
Habilitações Literárias (nível mais elevado de escolaridade atingido)	Bacharelato	19	4,8%
	Licenciatura	334	85,0%
	Pós-graduação	5	1,3%
	Mestrado	34	8,7%
	Doutoramento	1	,3%
Área de formação específica	1º Ciclo	208	54,0%
	Variante	177	46,0%

No que à natureza dos vínculos laborais de cada um dos elementos da amostra, a maioria dos elementos dessa mesma amostra pertence ao quadro do agrupamento (59,8%; n=228), repartindo-se ainda 15,5% (n=59) e 2,6% (n=10) que pertencem, respetivamente, ao quadro de zona pedagógica e ao quadro da escola. Os demais inquiridos ramificam-se percentualmente por professores contratados e de substituição (20,7%; n=79 e 1,3%; n=5), afigurando-se assim os professores contratados, a segunda natureza de vínculo laboral com maior representação.

Relativamente às funções que os inquiridos exercem atualmente na escola/agrupamento destacam-se duas categorias que assumem o grosso da amostra, divididos entre o correspondente a 53,8% (n=210) que exerce funções de professor titular de turma, seguindo-se os elementos que têm funções de apoio especializado (38,2%; n=149).

Tabela: 7.10 – Tipo de Vínculo e Funções Exercidas na Escola/Agrupamento

		n	%
Tipo de vínculo à administração	Quadro de Escola	10	2,6%
	Quadro de Agrupamento	228	59,8%
	Quadro de Zona Pedagógica	59	15,5%
	Contrato	79	20,7%
	Substituição	5	1,3%
Funções que exerce atualmente na Escola/Agrupamento	Professor Titular de Turma	210	53,8%
	Apoio Especializado	149	38,2%
	Professor Bibliotecário	13	3,3%
	Outra	18	4,6%

Cumpra-se igualmente que, da totalidade de elementos da amostra, apenas uma proporção de cerca de 27% já desempenhou cargos nos órgãos de direção na escola/agrupamento nos últimos cinco anos, sendo que desses, as funções mais desempenhadas são de coordenador de ano, coordenador de ciclo, coordenador de escola e membro do conselho pedagógico (com 5,9%, 5,3% e 5,1% respetivamente). Destaca-se ainda a função de membro do conselho geral (3,1%; n=12), e coordenador de projetos (1,8%; n=7

Tabela: 7.11 – Cargos Desempenhados na Escola/Agrupamento

	n	%
Diretor da escola/agrupamento	1	,3%
Subdiretor de escola/agrupamento	0	,0%
Adjunto do Diretor de Escola/Agrupamento	3	,8%
Assessor da Direção	3	,8%
Membro do Conselho Geral	12	3,1%
Coordenador de Escola	21	5,3%
Membro do Conselho Pedagógico	20	5,1%
Coordenador de Ciclo	21	5,3%
Coordenador de Ano	23	5,9%
Coordenador de Desporto Escolar	1	,3%
Coordenador de Projetos	7	1,8%
Outra	3	,8%

Por outro lado, a amplitude relativa aos anos de serviço no ensino varia entre 0 e 37 anos de serviço, estando a média aproximada dos 18 anos de serviço ($m=17,8$; $dp=8,56$, o que

demonstra existir um desvio considerável dos dados em relação à média). A mediana e a moda indicam que pelo menos 50% dos professores leciona há 17 anos ou menos, e este é igualmente o tempo de serviço mais frequentemente encontrado.

Consta-se por sua vez que, nos últimos 5 anos, os professores mudaram entre 0 e 6 vezes de escola. A média de mudança de escola é próxima de 0 (zero) ($m=0,3$; $dp=0,99$), e a mediana e a moda também estão situados no zero, o que indica que a maioria dos docentes não mudou de escola nos últimos 5 anos.

Tabela: 7.12 – Tempo de Serviço e Mudança de Escola nos Últimos Cinco Anos

	n	Média	Mediana	Moda	dp	Mínimo	Máximo
Tempo (Anos) de serviço	377	17,8	17,0	17	8,56	0	37
Nos últimos 5 anos, quantas vezes mudou de escola	359	,3	,0	0	,99	0	6

Entretanto, ao recodificar a variável dos anos de serviço mediante o ciclo de vida profissional, e segundo a classificação de Huberman (1989), constata-se que a maioria dos professores está incluído entre os 7 e os 24 anos de serviço (69,8%; $n=263$), logo estão, como refere aquele autor, no grupo de docência que manifesta sentimentos ambíguos: por um lado a vontade de inovar e o empenho, por outro o sentimento de frustração e isolamento e dúvida.

De seguida surgem os professores com 25-34 anos de serviço (19,9%; $n=75$), ou seja, enquadrados por Huberman (1989), na serenidade, no ceticismo e no conservadorismo.

Na categoria dos 4-6 anos de serviço encontram-se 4,8% ($n=18$) dos inquiridos, isto é, os docentes que vivenciam a estabilidade e na categoria dos docentes que já ultrapassam os 35 anos de serviço, encontram-se 4% ($n=15$), para os quais e segundo Huberman (1989), prevalecem os sentimentos de desinvestimento, desilusão e inibição.

A percentagem mais reduzida está enquadrada no tempo de carreira inferior a 3 anos (1,6%; $n=6$), grupo este que ainda se encontra na fase do entusiasmo e de descoberta. Como se repara há poucos professores com até os 3 anos de tempo de serviço, esta realidade é explicada pelo nível de desemprego que se faz sentir em Portugal, nomeadamente na classe profissional dos professores.

Tabela: 7.13 – Ciclo de Vida Profissional

		n	%
Ciclo de vida profissional	Até 3 anos	6	1,6
	4 - 6 anos	18	4,8
	7 - 24 anos	263	69,8
	25 - 34 anos	75	19,9
	35 ou mais anos	15	4,0
	Total	377	100,0

CAPÍTULO VIII – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

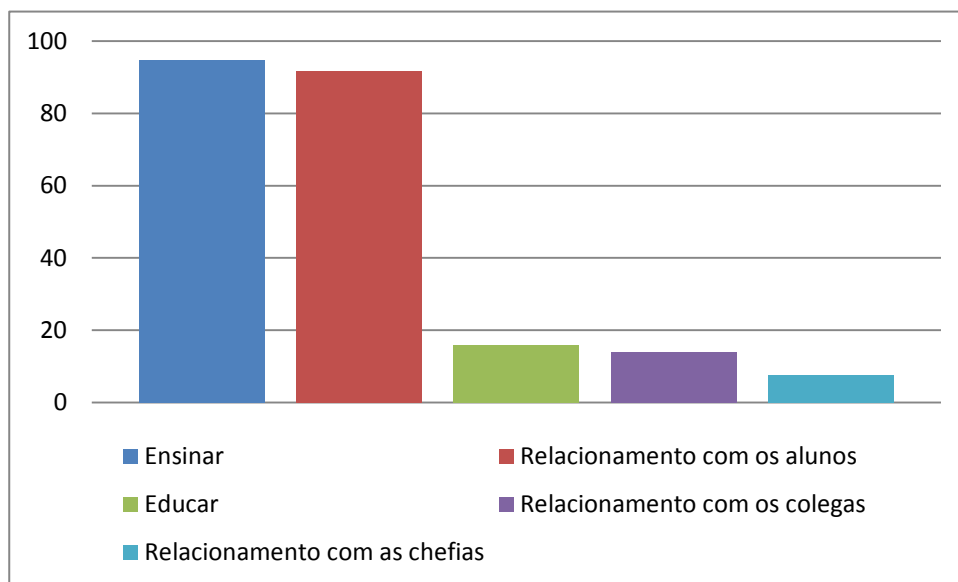
8.1. Apresentação dos resultados

Escalpelizada a amostra em função dos diferentes fatores profissionais e sociodemográficos dos elementos que a compõem, caberá proceder à análise dos resultados obtidos em função do inquérito a que foram submetidos.

Neste sentido, foi apresentada uma lista de itens no inquérito por questionário e foi solicitado aos docentes para assinalarem quais os que consideram contribuir para um maior grau de satisfação na prática profissional.

Assim, verifica-se que a grande maioria assinalou que *ensinar* é o item que lhes dá maior satisfação na sua profissão (indicada por 94,7%; n=372), seguindo-se o *relacionamento com os alunos* (91,9%; n=361). Destaca-se ainda o *educar* (16%; n=63) e o *relacionamento com os colegas* (14%; n=55).

Gráfico: 8.1 – Fatores de Satisfação profissional



Ficou patente uma dissociação em relação às políticas educativas, na medida em que o *relacionamento com o ministério da tutela e as políticas educativas do governo central* não foram assinalados por qualquer docente, e as *políticas laborais do governo*, bem como a

participação na definição das políticas educativas, somente foram assinaladas por 0,3% e 0,5% respetivamente.

Do mesmo modo, apenas 0,5% dos inquiridos associaram a *remuneração* a um maior grau de satisfação profissional, sendo que, como se verá infra, este é o maior fator de insatisfação profissional.

Tabela: 8.1 – Fatores de Satisfação Profissional

	n	%
Ensinar	372	94,7%
Educar	63	16,0%
Remuneração	2	,5%
Prestígio Social da Profissão	8	2,0%
Condições de Trabalho	21	5,3%
Autonomia	10	2,5%
Relacionamento com os alunos	361	91,9%
Relacionamento com os colegas	55	14,0%
Relacionamento com os pais/encarregados de educação	30	7,6%
Relacionamento com a direção da escola/agrupamento	30	7,6%
Relacionamento com o Ministério da tutela	0	,0%
Participação na tomada de decisões na escola/agrupamento	6	1,5%
Participação na definição das políticas educativas	2	,5%
Políticas educativas do governo central	0	,0%
Políticas laborais do governo	1	,3%
Progressão na carreira	3	,8%
Estabilidade de emprego	6	1,5%

No que concerne aos fatores que mais contribuem para a insatisfação dos professores constatou-se uma veemência dos inquiridos em assinalar mais categorias do que na oposta listagem representativa da satisfação, confirmando que os docentes têm mais fatores de insatisfação do que de contentamento.

Desta forma, observa-se que os motivos de maior desmotivação profissional são a *remuneração e as condições de trabalho* (79,6%; n=313 e 76,3%; n=300) respetivamente, seguindo-se a *progressão na carreira* (75,1%; n=295) e o *prestígio social da profissão* (70,7%; n=278).

Também são fatores de descontentamento de mais de metade dos inquiridos, o *relacionamento com o ministério da tutela e a relação com os pais/encarregados de educação* (61,3%; n=241 e 56%; n=20) respetivamente, a *participação na tomada de decisões na escola* (54,5%; n=214), o *relacionamento com os colegas e o relacionamento com a direção da escola/agrupamento* (ambas as categorias com 51,4%; n=202).

Gráfico 8.2 – Fatores de Insatisfação Profissional

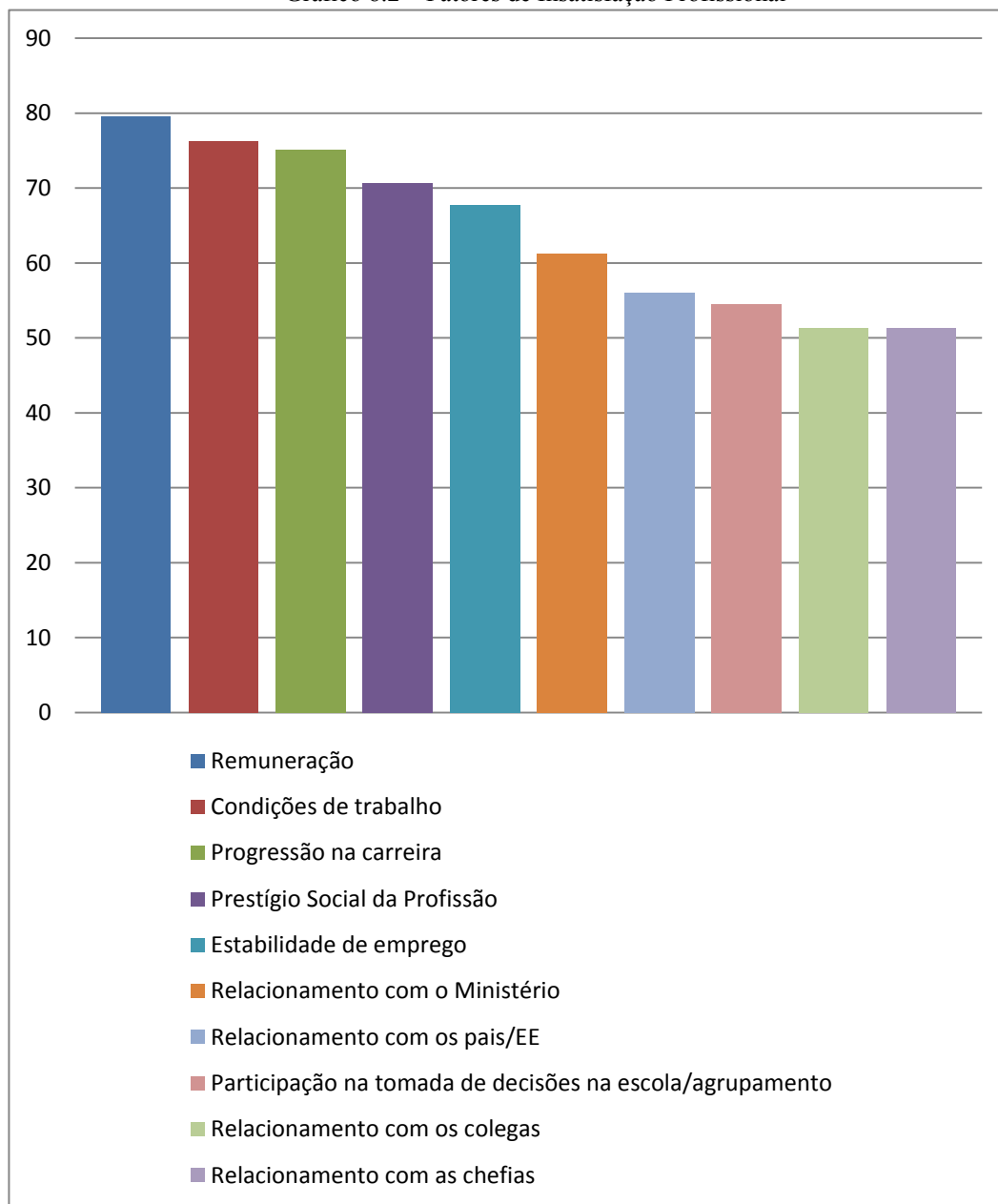


Tabela: 8.2 – Fatores de Insatisfação Profissional

	n	%
Ensinar	1	,3%
Educar	1	,3%
Remuneração	313	79,6%
Prestígio Social da Profissão	278	70,7%
Condições de Trabalho	300	76,3%
Autonomia	18	4,6%
Relacionamento com os alunos	5	1,3%
Relacionamento com os colegas	202	51,4%
Relacionamento com os pais/encarregados de educação	220	56,0%
Relacionamento com a direção da escola/agrupamento	202	51,4%
Relacionamento com o Ministério da tutela	241	61,3%
Participação na tomada de decisões na escola/agrupamento	214	54,5%
Participação na definição das políticas educativas	33	8,4%
Políticas educativas do governo central	66	16,8%
Políticas laborais do governo	56	14,3%
Progressão na carreira	295	75,1%
Estabilidade de emprego	266	67,7%

8.8.1. Satisfação do Docente na Atividade Profissional

Seguidamente serão abordados os resultados obtidos através da escala de satisfação profissional. Inicialmente serão apresentados os resultados descritivos dos itens que compõem as dimensões alcançadas, de forma a saber em que aspetos os professores demonstram maior concordância e maior discordância dentro de cada dimensão.

Na tabela seguinte encontram-se os itens que compõem a dimensão do relacionamento com os colegas e alunos, e verifica-se que os docentes tendem no geral a manifestar alguma concordância com a maioria dos itens, mas manifestam maior concordância com a alegação “*Relaciono-me bem com os meus alunos*” ($m=4,2$; $dp=0,48$) e concordam que gostam das pessoas com quem trabalho ($m=3,7$; $dp=0,76$).

Por outro lado, os professores tendem a discordar com a alegação que afirma que não se sentem responsáveis pela formação dos seus alunos ($m=2,4$; $dp=0,85$) e manifestam alguma

discordância com o item “*Os meus colegas incentivam-me a melhorar o meu trabalho*” ($m=2,5$; $dp=1,06$).

Tabela: 8.3 – Resultados Descritivos do Relacionamento com os Colegas e Alunos

	n	Média	dp
Relaciono-me bem com os meus colegas.	390	3,4	,90
Gosto das pessoas com quem trabalho.	390	3,7	,76
Relaciono-me bem com os meus alunos.	393	4,2	,48
Os meus colegas incentivam-me a melhorar o meu trabalho.	392	2,5	1,06
As pessoas com quem trabalho não cooperam comigo.	391	3,2	,99
Não gosto das pessoas com quem trabalho.	392	2,9	1,04
O meu trabalho é pouco apreciado pelos outros.	392	3,1	,95
Não me sinto à vontade com o meu delegado de grupo/disciplina.	392	3,4	,99
Considero os meus colegas pouco razoáveis para comigo.	392	2,9	,86
Não me sinto responsável pela formação dos meus alunos.	392	2,4	,85
Os meus colegas pouco se importam com os problemas dos outros.	392	3,1	,77
Há demasiada rivalidade entre os meus colegas.	392	3,6	1,01
Estabeleco um diálogo aberto com os colegas.	392	2,8	1,02

A dimensão das “recompensas pessoais” obteve resultados bastante abrangentes nos itens que a compõem. Primeiramente, os docentes manifestam concordância bastante acentuada com as afirmações que sustentam que o ensino oferece oportunidades limitadas para a progressão na carreira ($m=4,0$; $dp=0,90$) e que se verifica atualmente uma degradação social da imagem do professor ($m=4,0$; $dp=0,70$).

Também consideram que o ensino proporciona pouca segurança financeira ($m=4,1$; $dp=0,70$) e que o ordenado de professor fica aquém do merecido ($m=4,1$; $dp=0,57$), do mesmo modo que os professores não ganham pelo tempo que realmente trabalham ($m=4,0$; $dp=0,61$).

Em adição existe concordância que o vencimento da docência não contribui para o reconhecimento que a profissão merece ($m=4,1$; $dp=0,62$), e existe pouco reconhecimento do quanto o professor trabalha ($m=4,2$; $dp=0,66$). A tendência é para concordar que existe um desfasamento entre as habilitações que os professores possuem e o nível de remuneração ($m=3,9$; $dp=0,91$), e concordam declaradamente que “*Gostaria de desempenhar uma profissão com mais prestígio social*” ($m=3,8$; $dp=0,88$). Por sua vez, os inquiridos não concordam que o ensino oferece a possibilidade de progredir profissionalmente ($m=1,9$; $dp=1,03$), nem que o ordenado da docência dê para as despesas normais ($m=2,4$; $dp=0,86$). Do mesmo modo, os elementos da amostra manifestam discordância com a afirmação “*Comparados com categorias*

profissionais do mesmo nível académico, os professores estão socialmente situados em posição de igualdade” (m=2,1; dp=1,01), e discordam que se sentem bem pagos em relação à competência que apresentam (m=2,0; dp=0,80). Os inquiridos consideram que não são pagos convenientemente face ao trabalho que desempenham (m=1,9; dp=0,60), e não sentem garantias de segurança no emprego (m=2,0; dp=0,64).

De facto, de uma forma geral verifica-se que os elementos da amostra não consideram que a profissão de professor tenha o prestígio social que a profissão devia ter, e apresentam uma opinião bastante negativa relativamente à remuneração auferida pelo trabalho e pela responsabilidade da profissão.

Tabela: 8.4 – Resultados Descritivos da Dimensão Recompensas Pessoais

	n	Média	dp
O ensino oferece-me a possibilidade de progredir profissionalmente.	393	1,9	1,03
O ordenado do professor dá para as despesas normais.	393	2,4	,86
Gostaria de desempenhar uma profissão com maior prestígio social.	392	3,8	,88
O ensino proporciona-me segurança no futuro.	393	2,8	,85
O ensino oferece oportunidades limitadas para a progressão na carreira.	393	4,0	,90
Comparados com categorias profissionais do mesmo nível académico, os professores estão socialmente situados em posição de igualdade.	392	2,1	1,01
Sinto-me bem pago(a) em relação à minha competência.	392	2,0	,80
Verifica-se hoje uma degradação social da imagem do professor.	389	4,0	,70
O ensino proporciona-me pouca segurança financeira.	392	4,1	,70
O ordenado do professor mal chega para viver.	392	3,5	1,00
O ensino oferece boas possibilidades de progressão na carreira.	392	2,1	,76
O ordenado de professor fica aquém do que eu merecia.	392	4,1	,57
O professor não é pago pelo tempo que, realmente, trabalha.	390	4,0	,61
O ensino dá boas garantias de segurança no emprego.	392	2,0	,64
Desempenho uma profissão considerada aliciante.	392	2,7	,83
Com estes vencimentos não se chegará ao reconhecimento que a docência merece.	392	4,1	,62
Poucos reconhecem quanto trabalha um professor.	392	4,2	,66
Sinto que sou pago(a), adequadamente, face ao trabalho que desempenho.	392	1,9	,60
O ensino não assegura boas perspectivas de reforma.	391	4,2	1,04
Sinto um desfasamento entre as minhas habilitações e o meu nível de remuneração.	392	3,9	,91
A garantia de um salário ao fim do mês é que me mantém na docência.	392	3,1	1,00
Penso que a profissão docente é reconhecida positivamente pelos outros.	391	2,2	,77

Relativamente às condições de trabalho constata-se que os indagados concordam que as condições da escola onde lecionam poderiam ser melhoradas (m=3,8; dp=1,04), e manifestam uma concordância moderada com a afirmação “*As condições de trabalho na minha escola são agradáveis*”, e com a alegação que afirma que as condições da escola não poderiam ser piores

($m=3,1$; $dp=0,80$ e $m=3,2$; $dp=1,02$ respectivamente), o que demonstra que a opinião neste aspecto é ambígua, o que poderá demonstrar uma discrepância entre as diferentes realidades físicas existentes no que tange às condições de trabalho oferecidas.

Da mesma forma, a opinião é repartida no que respeita às condições do equipamento, pois a concordância com as alegações que refere que o equipamento está em bom estado e a que afirma que o equipamento está degradado obtiveram a mesma média ($m=3,1$). Por sua vez, os professores tendem a sentirem-se bem nas instalações escolares, já que os inquiridos manifestam discordância com a afirmação que afirma o contrário ($m=2,7$; $dp=1,10$).

Tabela: 8.5 – Resultados Descritivos das Condições de Trabalho

	n	Média	dp
As condições de trabalho na minha escola poderiam ser melhoradas.	393	3,8	1,04
As condições de trabalho na minha escola são agradáveis.	393	3,1	,80
As condições de trabalho na minha escola não podiam ser piores.	393	3,2	1,02
As condições de trabalho, na minha escola, são boas.	391	2,6	,99
O equipamento da minha escola está em bom estado.	392	3,1	,90
O equipamento da minha escola está muito degradado.	391	3,1	1,05
Não me sinto bem nas instalações escolares que ocupo.	392	2,7	1,10

Desta feita, nos itens que constituem a dimensão da relação com as chefias, a maioria das médias estão centradas no valor 3, logo no grau de concordância mediano. No entanto, pode-se afirmar que os inquiridos manifestam uma concordância mais vincada de que a direção da escola dá muitas diretrizes com pouco sentido ($m=3,6$; $dp=0,77$), e apresentam alguma concordância de que a direção da escola onde lecionam contribui para a existência de conflitos entre os professores ($m=3,3$; $dp=0,84$), e que aprecia moderadamente o seu desempenho profissional ($m=3,0$; $dp=0,74$).

Os inquiridos sentem um apoio moderado por parte das chefias ($m=3,4$; $dp=0,86$), considerando, no entanto, que nem sempre a direção das escolas define claramente a política de ação ($m=3,1$; $dp=0,73$). Por sua vez, os inquiridos tendem a discordar das afirmações que

sugerem que o órgão de direção lida imparcialmente com todos os professores da escola (m=2,6; dp=0,88) e que estabelece um diálogo aberto com todos os professores (m=2,4; dp=0,8). Do mesmo modo, os docentes discordam que as direções das escolas tendem a disponibilizar o material necessário para o bom funcionamento da atividade de docência (m=2,3; dp=1,02), verificando-se um *décalage* entre o pessoal docente e as suas chefias.

Tabela: 8.6 – Resultados Descritivos da Relação com as Chefias

	n	Média	dp
A atuação dos órgãos de direção da escola contribui para a existência de conflitos entre os professores.	392	3,3	,84
O Órgão de direção da escola aprecia o meu trabalho.	392	3,0	,74
O Órgão de direção da minha escola não define claramente a sua política de ação.	392	3,1	,73
O meu coordenador de ciclo não me oferece o apoio de que necessito.	392	3,4	,86
Os Órgãos de direção da minha escola dá a conhecer, de forma clara, a sua política de ação.	393	3,0	,66
Os Órgãos de direção lidam imparcialmente com todos os professores da escola.	392	2,1	,88
O meu coordenador de ciclo aprecia o ensino de qualidade.	392	2,6	,88
Recebo muitas diretrizes com pouco sentido, da parte do Conselho Executivo.	392	3,6	,77
O Órgão de direção da escola procura disponibilizar o material necessário para o bom funcionamento das atividades docentes.	392	2,3	1,02
O meu bom desempenho como professor(a) é positivamente apreciado pelo meu coordenador de ciclo.	392	2,9	,68
O Órgão de direção da escola tem a preocupação de me comunicar o que espera de mim.	391	2,7	,72
O Órgão de direção estabelece um diálogo aberto com todos os professores da minha escola.	392	2,4	,88

Por fim, relativamente à dimensão da natureza do próprio trabalho, verifica-se que se destaca a concordância com a afirmação “*O ensino proporciona-me a possibilidade de ajudar os alunos a aprender*” (m=4,1; dp=0,56) e o acordo de que a docência é uma profissão muito interessante (m=3,7; dp=0,71), mas que nunca se sentem seguros na atividade/profissão (m=3,6; dp=0,82). Por sua vez, os professores consideram ter liberdade na organização do trabalho dentro da sala de aula (m=3,6; dp=0,78).

Por outro lado, a maior discordância é relativa à alegação “*Não sou responsável pelo trabalho de professor(a)*” (m=1,7; dp=0,53), seguindo-se a discordância de que são indiferentes à docência (m=1,9; dp=0,54).

Tabela: 8.7 – Resultados Descritivos da Natureza do Próprio Trabalho

	n	Média	dp
O ensino oferece oportunidades para se usar uma variedade de competências.	393	3,1	,68
O ensino proporciona-me a possibilidade de ajudar os alunos a aprender.	393	4,1	,56
A docência é uma profissão muito interessante.	393	3,7	,71
Nunca me sinto seguro na atividade docente.	392	3,6	,82
A atividade docente não me dá oportunidades de desenvolver novas metodologias.	393	3,1	,90
O ensino proporciona-me, sobretudo, a possibilidade de mostrar os meus conhecimentos.	392	2,6	,97
Sou indiferente em relação à docência.	387	1,9	,54
Sinto uma grande liberdade na organização do trabalho dentro da sala de aula.	392	3,6	,78
O trabalho do professor é muito agradável.	390	2,9	,95
O ensino desencoraja a originalidade.	391	2,6	,83
Não sou responsável pelo trabalho de professor(a).	391	1,7	,53

Tal dito, passando para a apresentação do grau de satisfação profissional dos professores é importante referir que as dimensões são compostas por um número diferente de itens, logo os intervalos possíveis de obter em cada dimensão são diferentes. De forma a facilitar a interpretação e a comparação do grau de satisfação das várias dimensões procedeu-se à homogeneização dos intervalos, ou seja, transformou-se os resultados de todas as dimensões, e do próprio total, numa escala de 0 a 100%, em que quanto maior for o valor, maior é o grau de satisfação, e o valor de 50% representa a separação entre a insatisfação e a satisfação positiva.

Assim, constata-se que, no geral, os professores apresentam alguma satisfação na dimensão da *relação com os colegas e alunos*, embora não seja muito acentuada pois a média é de 50,8% (dp=11,51), verificando-se ser na dimensão da *natureza do próprio trabalho* onde a satisfação geral é maioritariamente positiva, embora não muito elevada, sendo a dimensão onde os professores demonstram maior contentamento (m=56,1%; dp=6,46).

Por outro lado, a insatisfação é bastante visível no que respeita às *recompensas pessoais* (m=35,4%; dp=8,3), e existe também insatisfação *relativamente às condições de trabalho*, pois o grau de satisfação situa-se nos 47,5% (n=dp=12,08). A *relação com as chefias* também não suscita muito contentamento nos professores, já que a média obtida nesta dimensão é de 43,6% (dp=9,01).

No que concerne ao total de satisfação profissional dos professores verifica-se que a média é de 44,8% (dp=7,60), indicando que, globalmente considerados, os docentes se encontram insatisfeitos com as questões profissionais às quais subordinam a sua atividade profissional.

Tabela: 8.8 – Resultados Descritivos da Satisfação Profissional dos Professores

	n	Média	Mediana	Moda	dp	Mínimo	Máximo
Relação com colegas/alunos	393	50,80	46,2	42,3	11,51	14,1	82,1
Recompensas pessoais	393	35,41	33,3	34,1	8,41	8,3	66,7
Condições de trabalho	393	47,47	45,2	42,9	12,08	16,7	78,6
Relação com as chefias	393	43,61	41,7	40,3	9,01	18,1	77,8
Natureza do próprio trabalho	393	56,12	54,5	53,0	6,46	22,7	80,3
Satisfação Total	393	44,80	41,5	40,5	7,60	15,4	73,1

Entretanto, procedeu-se à recodificação dos resultados descritivos em **categorias qualitativas**, de modo a obter uma consolidação dos resultados.

No que se reporta à *relação com os colegas e alunos*, confirma-se que a maioria dos professores está enquadrada na satisfação profissional mediana (76,6%; n=301), enquanto o valor de 19,6% (n=77) manifesta uma satisfação positiva mais consolidada. Existe uma percentagem de 3,8% (n=15) que apresenta claramente insatisfação com a relação com os colegas e alunos.

Nas *recompensas pessoais* confirma-se que a grande maioria dos elementos da amostra manifesta insatisfação (90,9%; n=340), e somente o equivalente a 2,9% e 6,1% (n=11 e n=23) é que estão medianamente e positivamente satisfeitos.

Por outro lado, nas *condições de trabalho* e conforme já tínhamos visto supra, a percentagem mais elevada de inquiridos manifesta uma satisfação mediana (66,9%; n=263), seguindo-se os docentes insatisfeitos com as condições de trabalho (18,1%; n=71), e apenas 15% (n=59) se mostram mais satisfeitos com esta dimensão.

Destarte, na *relação com as chefias* verifica-se que também a maior parte dos professores manifestam o descontentamento, mais concretamente 66,9% (n=263), e o correspondente a 27,7% (n=109) exibem uma satisfação mediana. A satisfação mais vinculada para com as chefias/direções é de somente 5,3% (n=21).

Quanto à *natureza do próprio trabalho* confirmam-se os níveis de satisfação mais elevados, pois 64,1% (n=252) manifestam uma satisfação profissional mediana e 35,6%

(n=140) manifesta um contentamento mais elevado. Nesta dimensão a insatisfação é de apenas 0,3% (n=1).

Daqui se pode aferir que, ao observar os resultados da satisfação profissional total, de facto, a maioria dos docentes está insatisfeito com a profissão (72%; n=283). O grau de satisfação moderado é de 14,5% (n=57), e a percentagem de profissionais que manifesta um grau de satisfação mais elevado apenas é de 13,5% (n=53), ou seja, ainda que conjugados os resultados de satisfação mediana e positiva, perfazem estes apenas 28% da amostra, de modo que, pouco mais de ¼ dos inquiridos é que revela algum grau de satisfação positiva.

Tabela: 8.9 – Resultados Percentuais da Satisfação Profissional dos Professores

		n	%
Relação com colegas/alunos	Insatisfação	15	3,8%
	Satisfação mediana	301	76,6%
	Satisfação positiva	77	19,6%
Recompensas pessoais	Insatisfação	340	90,9%
	Satisfação mediana	11	2,9%
	Satisfação positiva	23	6,1%
Condições de trabalho	Insatisfação	71	18,1%
	Satisfação mediana	263	66,9%
	Satisfação positiva	59	15,0%
Relação com as chefias	Insatisfação	263	66,9%
	Satisfação mediana	109	27,7%
	Satisfação positiva	21	5,3%
Natureza do próprio trabalho	Insatisfação	1	,3%
	Satisfação mediana	252	64,1%
	Satisfação positiva	140	35,6%
Satisfação Total	Insatisfação	283	72,0%
	Satisfação mediana	57	14,5%
	Satisfação positiva	53	13,5%

De modo a obter uma rigorosa aferição dos resultados, designadamente através da coincidência entre a avaliação que os próprios docentes fazem da sua satisfação e a avaliação realizada no instrumento TJSQ, foi ainda acrescentado ao inquérito um conjunto de questões, com vista a que os inquiridos assinalassem numa escala de 0 a 10 (em que 0 é nenhuma satisfação, e 10 é satisfação total) o seu grau de satisfação na atividade docente.

Contudo, somente 139 professores responderam a esta questão, demonstrando que terão alguma dificuldade em situar a sua satisfação atual com a sua profissão. Demonstram uma acentuada inibição e alheamento na capacidade de enumerar e quantificar o seu grau de satisfação.

Deste modo, das respostas válidas alcançadas verifica-se que as percentagens mais salientes se encontram entre o valor 4 e o 7, indicando maioritariamente níveis de satisfação moderados, com especial incidência no valor 5 (27,3%; n=38) e valor 4 (19,4%; n=27).

Destarte, ao observar a percentagem acumulada constata-se que os professores avaliam maioritariamente a sua satisfação como sendo negativa ou bastante mediana, pois o equivalente a 57,6% assinalaram um nível de satisfação inferior ou igual a 5, e 72,7% uma satisfação igual ou inferior a 6.

Tabela: 8.10 – Avaliação dos Docentes da sua Satisfação Profissional

	n	%	% Acumulada
1	1	,7	,7
2	4	2,9	3,6
3	10	7,2	10,8
4	27	19,4	30,2
5	38	27,3	57,6
6	21	15,1	72,7
7	22	15,8	88,5
8	13	9,4	97,8
9	3	2,2	100,0
Total	139	100,0	

8.8.2. Comparação do Grau de Satisfação pelas Características dos Professores

De forma a responder aos objetivos específicos do estudo e testar as hipóteses levantadas na pesquisa realizamos a comparação e correlação dos resultados. Para efeito da comparação do grau de satisfação profissional entre dois grupos (género, existência de filhos e área de formação) recorreu-se ao teste *t de Student (Teste t)*, por se tratar de um teste estatístico próprio para a comparação de médias entre dois grupos independentes. Quando se pretende a

comparação de resultados entre três ou mais grupos (estado civil, tipo de vinculação e funções exercidas atualmente), recorreu-se ao teste *ANOVA*.

Ambos os testes têm implícitas duas hipóteses: a hipótese nula, que afirma que não existe diferença significativa entre os grupos, ou seja, a satisfação é igual; e a hipótese alternativa, que afirma existir diferença estatística entre os resultados, logo pode-se assumir que existe diferença do grau de satisfação entre os grupos estudados. Pode-se rejeitar a hipótese nula e aceitar a diferença significativa de resultados sempre que o nível de significância for igual ou inferior a 0,05 ($p \leq 0,05$).

Quando se pretendeu relacionar variáveis quantitativas ou ordinais entre si recorreu-se à correlação de *Pearson*. Na correlação trabalha-se com dois valores em simultâneo, o valor de *r* e o valor de *p*. O valor de *r* representa o valor da associação entre as variáveis, e uma vez que este tipo de correlação vai de -1 a 1, pode-se assumir que quanto mais afastado for o valor de *r* do valor central (zero), maior é a associação entre as variáveis, e o *p* é o nível de significância. Sempre que *p* for menor ou igual a 0,05, pode-se assumir a existência de relação entre as variáveis.

Deste modo, passando à análise dos resultados obtidos nesta ótica, e conforme se constata na tabela infra, se pode verificar primeiramente a comparação do nível de satisfação pelo *género* dos professores. Verifica-se que os elementos do género feminino manifestam uma média mais alta na maioria das dimensões, exceto nas recompensas pessoais onde a média é ligeiramente maior nos inquiridos masculinos (35,2% e 35,7% respetivamente). No entanto, apesar de existir a tendência para que o grau de satisfação seja mais elevado por parte das professoras, inclusive na satisfação total, verifica-se que apenas se pode assumir a diferença estatística dos resultados na dimensão do relacionamento com os colegas e alunos ($t=2,135$; $p=0,034$), e pode-se concluir seguramente que a satisfação com a relação com os colegas e alunos é maior por parte dos elementos do sexo feminino (51,6% e 49,1%).

Tabela: 8.11 – Comparação da Satisfação Profissional pelo Género dos Professores

	Sexo	n	Média	dp	Teste t	
					t	p
Relação com colegas/alunos	Feminino	268	51,6	11,94	2,135	,034
	Masculino	125	49,1	10,37		
Recompensas pessoais	Feminino	268	35,2	8,40	-,541	,589
	Masculino	125	35,7	8,47		
Condições de trabalho	Feminino	268	47,8	12,64	,933	,352
	Masculino	125	46,7	10,80		
Relação com as chefias	Feminino	268	43,9	9,50	1,178	,240
	Masculino	125	42,9	7,83		
Natureza do próprio trabalho	Feminino	268	56,4	6,91	1,337	,182
	Masculino	125	55,5	5,35		
Satisfação Total	Feminino	268	45,1	7,77	,966	,334
	Masculino	125	44,3	7,21		

Na comparação mediante a *existência de filhos* observa-se que as médias estão muito próximas na maioria das dimensões. De facto, e perante os resultados do teste estatístico, verifica-se que a satisfação profissional dos professores ao nível das recompensas pessoais, das condições de trabalho, da relação com as chefias e da natureza do próprio trabalho não oscila grandemente entre os que têm ou não filhos. O mesmo acontece com a satisfação total, em que as médias estão muito próximas (44,94% e 44,66%) e não se pode rejeitar a igualdade de resultados ($p=0,723$).

Todavia, na dimensão da relação com os colegas e alunos pode-se assumir a hipótese que afirma que a diferença de médias é estatisticamente significativa ($t=2,174$; $p=0,030$), podendo concluir-se que a satisfação com o relacionamento com colegas e alunos é mais elevada nos professores que têm filhos (51,92% e 49,41%).

Tabela: 8.12 – Comparação da Satisfação Profissional pela Existência de Filhos

	Filhos	n	Média	dp	Teste t	
					t	p
Relação com colegas/alunos	Sim	220	51,92	11,91	2,174	,030
	Não	172	49,41	10,87		
Recompensas pessoais	Sim	220	35,27	8,31	-,387	,699
	Não	172	35,61	8,59		
Condições de trabalho	Sim	220	47,47	12,82	-,026	,979
	Não	172	47,50	11,14		
Relação com as chefias	Sim	220	43,32	9,13	-,710	,478
	Não	172	43,98	8,89		
Natureza do próprio trabalho	Sim	220	56,14	6,61	,061	,951
	Não	172	56,10	6,31		
Satisfação Total	Sim	220	44,94	7,41	,355	,723
	Não	172	44,66	7,86		

Na comparação pela variável do *estado civil* procedeu-se à comparação apenas entre os três grupos com as percentagens mais salientes. Através da tabela subsequente observa-se que existe uma diferença significativa ao nível da satisfação com a relação com os colegas e alunos mediante o estado civil ($F=6,227$; $p < 0,001$) e verifica-se que são os professores casados ou em união de facto que manifestam maior satisfação profissional nesta dimensão (49%; 49,8% e 52% respetivamente).

Nas recompensas pessoais, nas condições de trabalho, na relação com as chefias e na natureza do próprio trabalho existe a tendência para que a satisfação seja ligeiramente maior nos indivíduos solteiros, mas a diferença não é significativa, pelo que se pode assumir a satisfação nestas dimensões não oscila mediante o estado civil do professor.

Todavia, na satisfação total pode-se rejeitar a hipótese da igualdade e assumir a diferença estatística dos resultados ($F=3,012$; $p=0,030$). Constata-se que a satisfação é mais elevada nos docentes casados ou em união de facto (45%), seguindo-se nos inquiridos solteiros (44,8%), e é mais reduzida nos professores divorciados ou separados (43,6%).

Tabela: 8.13 – Comparação da Satisfação Profissional pelo Estado Civil

	Estado Civil	n	Média	dp	ANOVA	
					F	p
Relação com colegas/alunos	Solteiro/a	139	49,0	10,96	6,227	<,001
	Divorciado/a ou Separado/a	83	49,8	11,17		
	Casado/a ou União de Facto	159	52,0	11,51		
Recompensas pessoais	Solteiro/a	139	35,8	8,63	1,307	,272
	Divorciado/a ou Separado/a	83	34,2	7,85		
	Casado/a ou União de Facto	159	35,4	8,49		
Condições de trabalho	Solteiro/a	139	48,5	11,17	2,080	,102
	Divorciado/a ou Separado/a	83	45,5	11,39		
	Casado/a ou União de Facto	159	47,2	12,96		
Relação com as chefias	Solteiro/a	139	44,1	9,01	2,292	,078
	Divorciado/a ou Separado/a	83	42,1	7,85		
	Casado/a ou União de Facto	159	43,7	9,20		
Natureza do próprio trabalho	Solteiro/a	139	56,4	6,47	1,675	,172
	Divorciado/a ou Separado/a	83	55,4	6,04		
	Casado/a ou União de Facto	159	56,0	6,55		
Satisfação Total	Solteiro/a	139	44,8	8,12	3,012	,030
	Divorciado/a ou Separado/a	83	43,6	7,02		
	Casado/a ou União de Facto	159	45,0	7,37		

Seguidamente correlacionou-se as dimensões da satisfação e ainda a satisfação total com as variáveis da *idade*, das *habilitações literárias*, do *tempo de serviço* e do *número de vezes que mudaram de escola nos últimos 5 anos*.

Através da tabela é possível verificar que a dimensão da relação com os colegas e alunos não apresenta associação com a idade dos professores nem com o tempo de serviço, mas apresenta uma associação moderada e positiva com as habilitações literárias ($r=0,320$; $p < 0,001$) e com as mudanças de escola ($r=0,430$; $p < 0,001$), permitindo concluir que a satisfação com a relação com os colegas e alunos aumenta à medida que aumenta as habilitações literárias, e é igualmente maior nos indivíduos que mudaram mais vezes de escola nos últimos 5 anos.

A dimensão das recompensas pessoais também não tem relação com a idade dos professores, mas apresenta uma associação moderada e positiva com as habilitações literárias ($r=0,364$; $p < 0,001$) e com as mudanças de escola ($r=0,321$; $p < 0,001$), e uma associação moderada baixa e negativa com os anos de serviço ($r=-0,222$; $p=0,017$), o que demonstra que a satisfação com as recompensas pessoais é maior nos docentes com mais habilitações literárias e que mudaram mais vezes de escola nos últimos anos, mas é mais reduzida nos professores que apresentam mais anos de serviço.

A satisfação com as condições de trabalho apresenta uma correlação moderada baixa e negativa com a idade dos inquiridos ($r=-0,293$; $p=0,005$), ou seja, a satisfação nesta dimensão diminui nos professores com mais idade. Por outro lado, a satisfação é maior nos docentes com mais habilitações académicas ($r=0,313$; $p=0,017$) e com mais mudanças de escola nos últimos 5 anos ($r=0,322$; $p <0,001$), mas não está relacionada com o tempo de serviço.

A dimensão do relacionamento com as chefias apresenta relação com as quatro variáveis em estudo. Observa-se que o nível de satisfação da relação com as chefias diminui nos inquiridos com mais idade ($r=-0,383$; $p <0,001$), e aumenta consoante aumenta as habilitações dos docentes ($r=0,321$; $p <0,001$). A satisfação é mais reduzida conforme aumenta os anos de serviço ($r=-0,215$; $p=0,040$), e aumenta nos professores com mais mudanças de escola.

A satisfação com a natureza do próprio trabalho oscila mediante a idade do professor ($r=-0,391$; $p <0,001$), e a satisfação diminui conforme aumenta a idade. Também se verifica que a satisfação com a natureza do trabalho aumenta nos docentes com mais habilitações académicas ($r=0,323$; $p <0,001$) e com mais mudanças de escola ($r=0,339$; $p <0,001$).

Quanto à satisfação profissional total, constata-se a exposição de uma associação significativa com as habilitações literárias e com o número de vezes que mudaram de escola, permitindo afirmar que a satisfação geral com a profissão aumenta nos indivíduos que possuem habilitações mais elevadas, e que mudaram de escola mais vezes nos últimos anos ($r=0,361$; $p <0,001$ e $r=0,386$; $p <0,001$ respetivamente).

Tabela: 8.14 – Correlação da Satisfação Profissional com a Idade, Habilitações Literárias, Anos de Serviço e Mudanças de Escola

		Idade	Habilitações Literárias	Tempo (Anos) de serviço	Nos últimos 5 anos, quantas vezes mudou de escola
Relação com colegas/alunos	<i>r</i>	,023	,320**	,013	,430**
	<i>p</i>	,648	,000	,806	,000
Recompensas pessoais	<i>r</i>	-,082	,364**	-,222*	,321**
	<i>p</i>	,106	,000	,017	,000
Condições de trabalho	<i>r</i>	-,293*	,313*	-,101	,322**
	<i>p</i>	,014	,010	,059	,000
Relação com as chefias	<i>r</i>	-,383**	,321**	-,215*	,292**
	<i>p</i>	,000	,000	,040	,001
Natureza do próprio trabalho	<i>r</i>	-,391**	,323**	-,084	,339**
	<i>p</i>	,000	,000	,104	,000
Satisfação Total	<i>r</i>	-,096	,361**	-,095	,386**
	<i>p</i>	,057	,000	,066	,000

** A correlação é significativa ao nível 0,01

* A correlação é significativa ao nível 0,05

Passando à comparação da satisfação dos docentes mediante a *área de formação específica*, encontram-se várias diferenças significativas e dignas de nota. Desde logo, na dimensão da relação com os colegas e alunos pode-se assumir a diferença estatística das médias ($t=3,456$; $p=0,001$), e observa-se que a satisfação é mais elevada nos docentes com formação no 1º ciclo (522% e 48,3%). Por sua vez, ao nível das recompensas pessoais não existe diferença dos resultados, permitindo concluir que a satisfação é igual em ambas as áreas de formação.

Na dimensão das condições de trabalho os professores com formação no 1º ciclo também apresentam maior grau de satisfação (48,4% contra 45,8%), sendo a diferença apurada significativa ($t=2,242$; $p=0,026$), sucedendo o mesmo na relação com as chefias e na dimensão da natureza do próprio trabalho, cuja média é sempre mais elevada no grupo do 1º ciclo (44,6%; 41,7% e 56,7%; 55,1% respetivamente), existindo igualmente, nesta sede, significância estatística ($t=3,310$; $p=0,001$ e $t=2,564$; $p=0,011$ respetivamente).

Também ao nível da satisfação total surgem diferenças significativas nas médias ($t=2,902$; $p=0,004$), o que permite afirmar que no geral a satisfação profissional é mais elevada por parte dos professores com formação específica na área do 1º ciclo (45,5% e 43,4%), embora em ambos os grupos a satisfação seja, ainda e sempre, negativa.

Tabela: 8.15 – Comparação da Satisfação Profissional pela Área de Formação

	Área de formação específica	n	Média	dp	Teste t	
					t	p
Relação com colegas/alunos	1º. Ciclo	208	52,2	11,89	3,456	,001
	Variante	177	48,3	10,28		
Recompensas pessoais	1º. Ciclo	208	35,5	8,83	,968	,334
	Variante	177	34,7	7,06		
Condições de trabalho	1º. Ciclo	208	48,4	13,32	2,242	,026
	Variante	177	45,8	9,67		
Relação com as chefias	1º. Ciclo	208	44,6	9,74	3,310	,001
	Variante	177	41,7	7,12		
Natureza do próprio trabalho	1º. Ciclo	208	56,7	6,95	2,564	,011
	Variante	177	55,1	5,32		
Satisfação Total	1º. Ciclo	208	45,5	7,85	2,902	,004
	Variante	177	43,4	6,47		

Passando à *natureza do vínculo laboral* dos inquiridos, foi possível deslindar, por força da avaliação da oscilação da satisfação, que somente não se encontrou diferenças significativas na dimensão da relação com as chefias ($p > 0,05$).

É que, na dimensão da relação com os colegas e alunos pode-se rejeitar a igualdade ($F=6,076$; $p < 0,001$), e conclui-se que a satisfação é mais elevada nos professores que se encontram no quadro de escola (65,3%) e mais reduzida por parte dos docentes em regime de contrato (46,6%).

Também nas recompensas pessoais existe diferença estatística ($F=4,313$; $p=0,002$) e são novamente os docentes no quadro de escola os mais satisfeitos (43,7%) e os docentes em substituição os menos satisfeitos (33,9%).

Na dimensão das condições de trabalho os professores no quadro de escola são mais uma vez os profissionais mais satisfeitos (60%) e os docentes em quadro de zona pedagógica ou quadro de agrupamento os menos satisfeitos (45,9% e 46,7% respetivamente), sendo esta diferença significativamente relevante ($F=3,372$; $p=0,010$).

Já na natureza do próprio trabalho a satisfação mais elevada surge nos professores que se encontram no quadro de escola e em substituição (62,3% e 60,9% respetivamente), e os professores em regime de contrato e de quadro de agrupamento são os menos satisfeitos (ambos com 55,4%), podendo-se assumir a hipótese alternativa ($F=4,059$; $p=0,003$).

Relativamente à satisfação geral também surgem diferenças salientes ($F=4,637$; $p=0,001$), indicando que são os profissionais em regime de quadro de escola os únicos que manifestam uma satisfação total positiva (53%), sendo que todos os outros grupos com

vínculos diferentes se encontram insatisfeitos, primordialmente os professores em regime de contrato (43,8%).

É assim forçoso concluir da análise destes dados que o tipo de vínculo à administração será um dos fatores com maior influência no grau de satisfação manifestado pelos professores.

Tabela: 8.16 – Comparação da Satisfação Profissional pelo Tipo de Vínculo à Administração

	Tipo de vínculo à administração	n	Média	dp	ANOVA	
					F	p
Relação com colegas/alunos	Quadro de Escola	10	65,3	6,35	6,076	,000
	Quadro de Agrupamento	228	50,8	11,27		
	Quadro de Zona Pedagógica	59	49,7	11,06		
	Contrato	79	47,6	10,61		
	Substituição	5	54,1	12,39		
Recompensas pessoais	Quadro de Escola	10	43,7	10,46	4,313	,002
	Quadro de Agrupamento	228	34,4	7,36		
	Quadro de Zona Pedagógica	59	37,5	10,97		
	Contrato	79	35,0	8,41		
	Substituição	5	33,9	2,58		
Condições de trabalho	Quadro de Escola	10	60,0	17,52	3,372	,010
	Quadro de Agrupamento	228	46,7	11,43		
	Quadro de Zona Pedagógica	59	45,9	12,86		
	Contrato	79	47,1	11,64		
	Substituição	5	51,9	8,48		
Relação com as chefias	Quadro de Escola	10	48,6	12,55	1,456	,215
	Quadro de Agrupamento	228	42,7	8,28		
	Quadro de Zona Pedagógica	59	44,4	9,55		
	Contrato	79	43,4	9,09		
	Substituição	5	42,8	8,16		
Natureza do próprio trabalho	Quadro de Escola	10	62,3	8,28	4,059	,003
	Quadro de Agrupamento	228	55,4	6,04		
	Quadro de Zona Pedagógica	59	56,4	6,08		
	Contrato	79	55,4	6,20		
	Substituição	5	60,9	7,91		
Satisfação Total	Quadro de Escola	10	53,8	5,92	4,637	,001
	Quadro de Agrupamento	228	44,1	6,66		
	Quadro de Zona Pedagógica	59	45,3	9,21		
	Contrato	79	43,8	7,76		
	Substituição	5	46,1	6,63		

Passando para a comparação dos resultados mediante as *funções que os professores exercem atualmente na escola/agrupamento*, verifica-se que também surgem diferenças estatísticas em todas as dimensões e na própria satisfação total.

Na relação com os colegas e alunos a satisfação é mais elevada nos professores que exercem “outras” funções e nos professores bibliotecários (65,9% e 61,8%), e mais reduzida por parte dos docentes de apoio especializado (46,5%), sendo inclusive, este o único grupo a apresentar uma satisfação negativa nesta dimensão ($F=25,830$; $p < 0,001$).

Nas recompensas pessoais todos os grupos manifestam insatisfação, mas esta é mais evidente nos professores de apoio especializado e nos professores titulares de turma (34,3% e 35,3% respetivamente), e menos saliente nos professores bibliotecários (42,2%) ($F=5,892$; $p=0,001$).

Nas condições de trabalho a satisfação é mais elevada nos docentes com “outras” funções e nos bibliotecários (62,3% e 56%), e negativa nos professores de apoio especializado e docentes titulares de turma (45,9% e 46,6%) ($F=13,778$; $p < 0,001$), e na relação com as chefias o único grupo que manifesta satisfação positiva são os professores com “outras” funções” (55,1%), sendo que os demais estão insatisfeitos, principalmente os professores de apoio especializado (41,9%) ($F=14,483$; $p < 0,001$).

Na dimensão da natureza do próprio trabalho todos os grupos apresentam uma satisfação positiva, mas a satisfação é novamente mais saliente no grupo dos professores com “outras” funções (65,3%) e igualmente mais reduzida nos professores de apoio especializado (54,5%) ($F=19,183$; $p < 0,001$).

Impõe-se, na mesma medida, salientar ao nível da satisfação total que se verifica um maior contentamento por parte dos professores com “outras” funções e dos professores bibliotecários (54,7% e 51,9% respetivamente), e uma insatisfação manifestada pelos professores do apoio especializado e dos professores titulares de turma (42,8% e 44,9% respetivamente) ($F=19,900$; $p < 0,001$), confirmando, desta forma, a tendência verificada ao longo da análise das dimensões e demonstrando que as funções exercidas são também um dos fatores expressivos na definição da satisfação profissional dos docentes.

Tabela: 8.17 – Comparação da Satisfação Profissional pelas Funções Exercidas

	Funções que exerce atualmente	n	Média	dp	ANOVA	
					F	p
Relação com colegas/alunos	Professor titular de turma	210	51,8	11,88	25,830	,000
	Apoio Especializado	149	46,5	8,65		
	Professor Bibliotecário	13	61,8	11,53		
	Outra	18	65,9	7,18		
Recompensas pessoais	Professor titular de turma	210	35,3	8,68	5,892	,001
	Apoio Especializado	149	34,3	7,13		
	Professor Bibliotecário	13	42,2	10,50		
	Outra	18	40,2	9,78		
Condições de trabalho	Professor titular de turma	210	46,6	12,49	13,778	,000
	Apoio Especializado	149	45,9	9,45		
	Professor Bibliotecário	13	56,0	16,60		
	Outra	18	62,3	9,48		
Relação com as chefias	Professor titular de turma	210	43,4	9,43	14,483	,000
	Apoio Especializado	149	41,9	7,35		
	Professor Bibliotecário	13	49,0	9,46		
	Outra	18	55,1	6,30		
Natureza do próprio trabalho	Professor titular de turma	210	56,3	6,76	19,183	,000
	Apoio Especializado	149	54,5	4,60		
	Professor Bibliotecário	13	59,9	6,40		
	Outra	18	65,3	7,54		
Satisfação Total	Professor titular de turma	210	44,9	7,73	19,900	,000
	Apoio Especializado	149	42,8	6,27		
	Professor Bibliotecário	13	51,9	7,26		
	Outra	18	54,7	5,43		

Outra variável que foi possível apurar como também exercendo influência ao nível da satisfação profissional dos professores é o *ciclo de vida profissional* onde os docentes se encontram. Deste modo, ao recodificar os dados obtidos numa variável qualitativa de categorias/classes, logo por estádios como vêm definidos por Huberman (1989), permitindo uma comparação estatística de médias, obtêm-se resultados estatísticos com todas as dimensões e total de satisfação, permitindo-nos uma compreensão lógica e esquematizada do grau de satisfação atual dos docentes, em relação à sua atividade profissional, em função do ciclo de vida em que se encontrem.

Primeiramente, verifica-se que a satisfação com a relação com os colegas e alunos é mais elevada nos professores que manifestam até 3 anos de serviço (63,9%), e mais reduzida na

categoria dos 4 a 6 anos de serviço (47,2%) ($F=2,807$; $p=0,026$), conforme se pode inferir da tabela infra.

Em segundo lugar, também nas recompensas pessoais o grupo com menos tempo de serviço manifesta mais satisfação (48,7%), sendo a maior insatisfação é visível nos docentes com 35 ou mais anos de serviço e na categoria dos 7-24 anos (33,1% e 34,8% respetivamente), ($F=4,905$; $p=0,001$).

Outrossim, nas condições de trabalho a média mais elevada também surge no grupo com menos experiência (58,3%), sendo, aliás, o único grupo com avaliação positiva. A satisfação é claramente mais reduzida nos professores com mais anos de serviço (40%) ($F=2,993$; $p=0,019$).

Por sua vez, na relação com as chefias os docentes com menos anos de serviço apresentam a maior satisfação (56,5%), e o grupo de 7-24 anos a maior insatisfação (42,8%) ($F=3,747$; $p=0,005$).

Na aferição da natureza do próprio trabalho existe novamente diferenças significativas ($F=2,266$; $p=0,046$), sendo novamente a categoria “até 3 anos” que obtém a média mais elevada (61,1%) e são os docentes com 35 ou mais anos de serviço que se encontram menos satisfeitos (53,1%). É de salientar que esta dimensão da natureza do próprio trabalho é a única que obtém resultados de satisfação positiva em todos os estádios do ciclo de vida.

Concluindo, podemos delimitar o grau de satisfação total, apenas enquanto obtendo resultado positivo no grupo com menos de 3 anos de serviço, sendo, assim, o único que apresenta uma satisfação positiva (56,3%). Todos os demais docentes enquadrados nos subsequentes ciclos de vida encontram-se insatisfeitos, com um resultado de satisfação negativa crescente, por fim, vincadamente saliente os professores com 35 ou mais anos de serviço (42,4%) ($F=4,613$; $p=0,001$).

Tabela: 8.18 – Comparação da Satisfação Profissional pelo Ciclo de Vida Profissional

	Ciclo de vida profissional	n	Média	dp	ANOVA	
					F	p
Relação com colegas/alunos	Até 3 anos	6	63,9	12,48	2,807	,026
	4 - 6 anos	18	47,2	10,49		
	7 - 24 anos	263	49,8	11,18		
	25 - 34 anos	75	51,1	10,73		
	35 ou mais anos	15	49,7	12,63		
Recompensas pessoais	Até 3 anos	6	48,7	11,23	4,905	,001
	4 - 6 anos	18	37,3	10,82		
	7 - 24 anos	263	34,8	8,08		
	25 - 34 anos	75	35,8	8,22		
	35 ou mais anos	15	33,1	3,44		
Condições de trabalho	Até 3 anos	6	58,3	10,71	2,993	,019
	4 - 6 anos	18	49,2	13,14		
	7 - 24 anos	263	46,7	11,56		
	25 - 34 anos	75	47,3	12,20		
	35 ou mais anos	15	40,0	7,65		
Relação com as chefias	Até 3 anos	6	56,5	10,72	3,747	,005
	4 - 6 anos	18	44,1	9,84		
	7 - 24 anos	263	42,8	8,79		
	25 - 34 anos	75	43,0	7,83		
	35 ou mais anos	15	43,1	7,62		
Natureza do próprio trabalho	Até 3 anos	6	61,1	8,34	2,266	,046
	4 - 6 anos	18	56,4	6,25		
	7 - 24 anos	263	55,5	5,93		
	25 - 34 anos	75	56,3	6,59		
	35 ou mais anos	15	53,1	2,18		
Satisfação Total	Até 3 anos	6	56,3	10,37	4,613	,001
	4 - 6 anos	18	45,0	9,52		
	7 - 24 anos	263	44,0	7,28		
	25 - 34 anos	75	44,9	6,89		
	35 ou mais anos	15	42,4	3,34		

Podemos assim asseverar que, ao correlacionar os resultados das dimensões entre si, e destas com o total da escala, constata-se que todas as relações obtidas são significativas, e que de facto existe associações expressivas e positivas entre as várias dimensões, indicando que à medida que aumenta o nível de satisfação numa das dimensões, tende a subir a satisfação nas demais dimensões.

O mesmo se pode observar em relação ao total da escala, pois todas as correlações são positivas e bastante fortes, primordialmente com as dimensões da relação com os colegas e alunos ($r=0,835$), das recompensas pessoais ($r=0,850$) e da relação com as chefias ($r=0,855$).

Assim, as dimensões com menos peso na satisfação total serão as condições de trabalho e a natureza do próprio trabalho, mas ainda assim trata-se de associações bastante elevadas ($r=0,738$ e $r=0,797$).

Tabela: 8.19 – Correlação Entre as Dimensões de Satisfação Profissional

		Recompensas pessoais	Condições de trabalho	Relação com as chefias	Natureza do próprio trabalho	Satisfação Total
Relação com colegas/alunos	<i>r</i>	,520**	,520**	,673**	,700**	,835**
	<i>p</i>	,000	,000	,000	,000	,000
Recompensas pessoais	<i>r</i>	---	,557**	,646**	,564**	,850**
	<i>p</i>	---	,000	,000	,000	,000
Condições de trabalho	<i>r</i>	---	---	,572**	,522**	,738**
	<i>p</i>	---	---	,000	,000	,000
Relação com as chefias	<i>r</i>	---	---	---	,639**	,855**
	<i>p</i>	---	---	---	,000	,000
Natureza do próprio trabalho	<i>r</i>	---	---	---	---	,797**
	<i>p</i>	---	---	---	---	,000

** A correlação é significativa ao nível 0,01

Por fim, pretendeu-se verificar estatisticamente a associação entre os dados obtidos na escala e a própria avaliação realizada pelos professores do seu nível de satisfação (onde assinalaram na escala de 0 a 10), de modo a obter uma confirmação dos resultados obtidos.

Constata-se que todas as correlações são significativas, mas a associação é mais forte com as dimensões das recompensas pessoais ($r=0,533$; $p < 0,001$), da natureza do próprio trabalho ($r=0,527$; $p < 0,001$), e com a satisfação total dos professores ($r=0,533$; $p < 0,001$). A associação entre a própria avaliação e a satisfação é menor relativamente à dimensão da relação com os colegas e alunos ($r=0,267$; $p=0,050$) mas ainda trata-se igualmente de uma correlação positiva, o que permite afirmar que quanto mais elevada os professores percecionam a sua satisfação, mais elevada será a satisfação obtida no TJSQ, em particular ao nível das recompensas pessoais e da satisfação total.

Tabela: 8.20 – Correlação Entre as Dimensões de Satisfação Profissional e a Percepção de satisfação do Professor

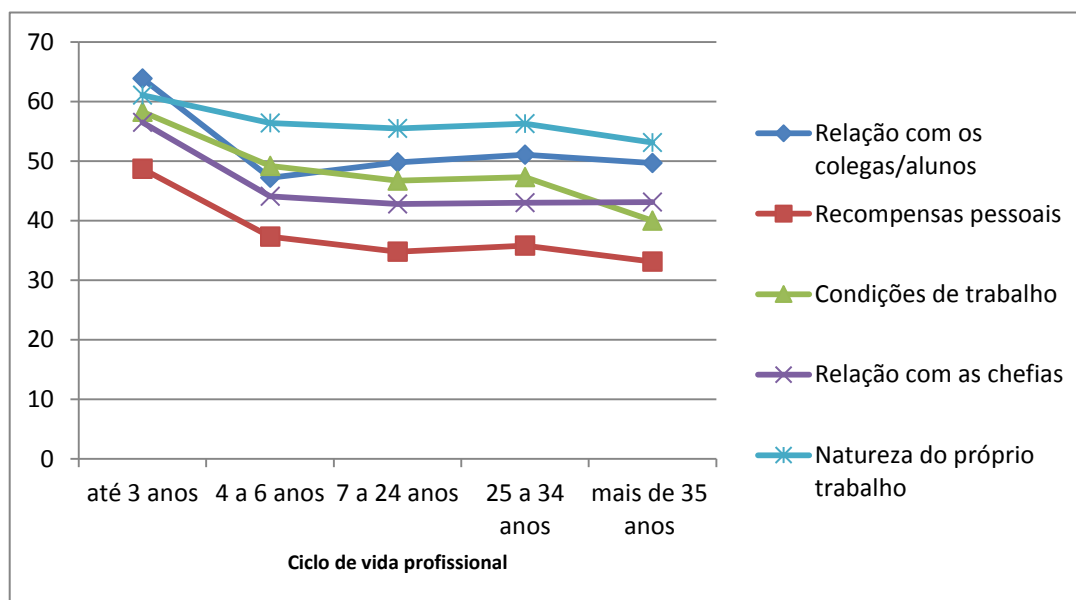
		Grau de satisfação na atividade docente
Relação com colegas/alunos	<i>r</i>	,267*
	<i>p</i>	,050
Recompensas pessoais	<i>r</i>	,533**
	<i>p</i>	,000
Condições de trabalho	<i>r</i>	,412**
	<i>p</i>	,000
Relação com as chefias	<i>r</i>	,290**
	<i>p</i>	,001
Natureza do próprio trabalho	<i>r</i>	,527**
	<i>p</i>	,000
Satisfação Total	<i>r</i>	,533**
	<i>p</i>	,000

** A correlação é significativa ao nível 0,01

* A correlação é significativa ao nível 0,05

8.8.3. Análise dos fatores de (in)satisfação docente pelo ciclo de Vida Profissional na amostra em estudo

Gráfico: 8.3 - Fatores de (in)satisfação docente pelo ciclo de Vida Profissional na amostra em estudo



Com a análise do gráfico anterior, podemos verificar rapidamente de que forma os fatores afetam a (in) satisfação docente. Podemos constatar que todos os valores abaixo dos

50% podem ser considerados fatores de insatisfação, ao invés daqueles outros que com valores acima de 50% manifestam valores positivos, o que podemos considerar satisfação profissional.

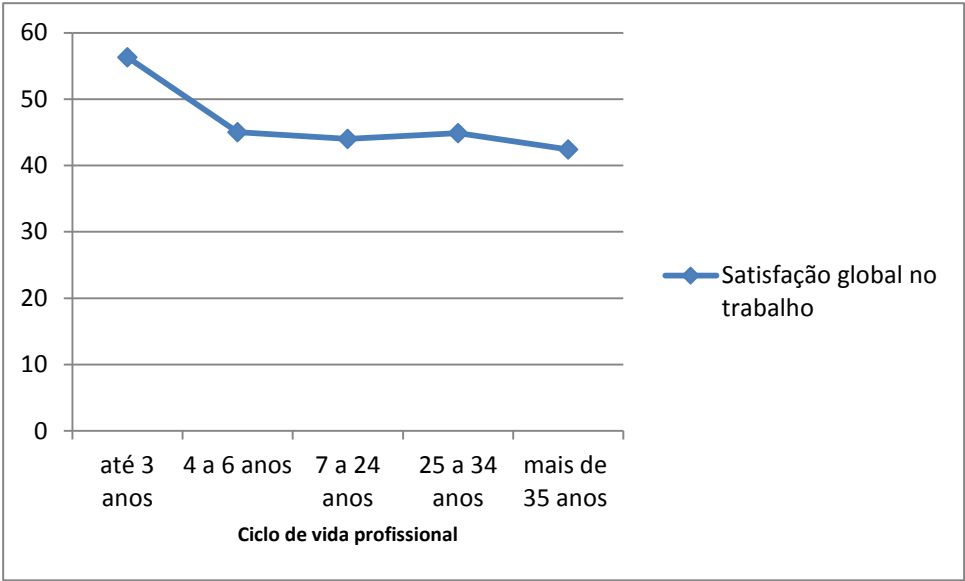
Tendo por base essa constatação, podemos analisar que ao longo da vida profissional dos professores estes manifestam para o mesmo fator níveis diferentes. Estas diferenças podem ser justificadas pelo tempo de serviço que cada professor detém e pela forma que vê e encara a profissão.

O fator que apresenta valores de insatisfação constantes ao longo do ciclo de vida profissional são as recompensas pessoais, entendidas no nosso estudo, como um descontentamento dos professores da amostra inquirida pelo estatuto económico e social atribuído à imagem do professor, uma débil progressão na carreira e reconhecimento público pelo trabalho desempenhado, bem como as anomalias existentes na participação na tomada de decisões.

É de salientar que os professores inquiridos apresentaram que o fator “Natureza do próprio trabalho” é aquele que lhes transmite maior satisfação, independentemente do nível que se encontram no ciclo de vida. Este fator, sendo o único que apresenta satisfação positiva, poderá ser explicado, uma vez que 94.7% dos professores envolvidos no estudo, responderam que “Ensinar” era o que mais os satisfazia na profissão docente. Como já tinha sido frisado ao longo do nosso quadro concetual através de Jesus (1996: 17) “um dos incentivos responsáveis pela motivação dos docentes está interligada a fatores intrínsecos à atividade, nomeadamente os que decorrem do processo de ensino-aprendizagem”.

Assim sendo, analisamos que o grupo que apresenta resultados de maior satisfação global (visualize-se os valores do gráfico seguinte 8.4) é o grupo dos professores que possuem menor tempo de serviço. Estes resultados traduzem-se pelo facto de esta ser a fase da “descoberta”, traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por ter uma turma e um programa pelos quais se é responsável, por fazer parte de um corpo docente. Para muitos professores este é um aspeto vivenciado positivamente que os ajuda a superar os problemas relacionados com a sobrevivência, pois após terminado o curso tiveram trabalho no sistema público (Huberman, 1989).

Gráfico: 8.4 – Satisfação Global no trabalho



DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Na atualidade os docentes confrontam-se com dificuldades que, no passado pouco existiam em resultado das enormes mudanças sociais, culturais, políticas e económicas, com consequências na realidade da educação (Esteve, 1992).

A profissão de docente tornou-se desafiante na medida em que representa a necessidade de superação de constantes obstáculos, que não partem exclusivamente do professor, mas também dos alunos, da instituição, do sistema de ensino e do próprio sistema em geral. Esta interação repartida do professor com os alunos, a escola e a comunidade, impõe-lhe um grau de assertividade e de superação que muitas vezes se torna numa exigência constante de novos esforços.

O estudo que agora concluímos, centrado nos professores do 1.º Ciclo, visou aprofundar o conhecimento dessas alterações e dos desafios que estas colocam ao exercício da atividade docente, enfrentando, por tal via, o conhecimento dos fatores que condicionam a satisfação docente, bem como a perceção intrínseca destes profissionais perante a sua (in)satisfação, no sentido de discernir, computar e contextualizar os fatores mais determinantes para a satisfação e para a insatisfação profissional dos professores.

Neste desiderato, o Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico, publicado pelo Ministério da Educação em 1998, sublinha "que a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de Educação para a Cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efetivo envolvimento dos alunos", nos termos definidos pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 janeiro.

Do ponto de vista sociológico pode então dizer-se que a profissão de professor é uma semiprofissão, quando em comparação com as demais profissões liberais, já que "depende das coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e as condições do posto de trabalho, em particular. A própria profissão foi ganhando forma à medida que ia nascendo a organização burocrática dos sistemas escolares e, por isso, é lógico que a sua própria essência reflita as condições do meio em que se molda" (Sacristán, 1991: 71).

Na verdade, a profissão que trouxemos sob análise ao longo da presente investigação tem-se tornado cada vez mais complexa e exigente, sobrepujando a mera transmissão de saberes e conhecimentos. Os desenvolvimentos sociais, económicos, políticos e culturais espicaçaram novos reptos de responsabilidade e encargos, em áreas que extrapolam o lecionamento, que

obrigam os professores a desempenharem igualmente funções de gestão e coordenação, funções administrativas e sociais, obrigando-os muitas vezes a substituírem os demais atores sociais, seja junto dos alunos, seja junto dos órgãos de gestão escolar, no contexto de uma “crescente flexibilidade organizacional e laboral” (Seco, 2000: 37).

Tal deveu-se ao facto de a escola, desde o momento da sua massificação e da “democratização” do seu acesso, ter assumido o papel de homogeneizador cultural da sociedade, ter assumido para si a responsabilidade de desenvolver uma consciência ética dos valores, no sentido de potenciar a alfabetização da população, num reforço das competências cognitivas, de modo a preparar o cidadão para a vida ativa. Mas estas alterações, ou evoluções, vieram transformar o mercado de trabalho num espaço mais exigente sendo requerido agora uma capacitação contínua dos profissionais, prontos a dar resposta às novas demandas, em que a competitividade e o grau de qualificação exigido tornam necessária uma formação contínua e profissionalizante.

Neste sentido, os estudos de Llinares e Krainer (2006) e Smith (2001) dão prevalência à necessidade do cunho da investigação autodidática pelos professores, no sentido do investimento na sua própria formação contínua, enfatizando a tónica na formação empírica de situações práticas, mobilizadas para a sua formação. Destarte, tal contextualização da atividade docente delimita uma estruturação do campo educativo e das problemáticas associadas através de uma evolução das políticas educativas, balizadas pelos diferentes contextos sociopolíticos que definem tais políticas. Quer isto dizer que, historicamente, as políticas educativas foram sendo moldadas à imagem das ideologias (políticas, económicas ou religiosas), que em dado hiato temporal se impunham. Com elas, as metodologias, os conteúdos, os programas, os valores e os ideais.

Hoje em dia não é diferente, assistindo-se a uma cíclica alteração, não só do “*que*”, do “*como*” e do “*quando*” ensinar, mas também das próprias funções do professor e das exigências associadas a todo o trabalho não conexo com a atividade letiva que é exigido ao corpo docente. Não é necessário um exercício afincado para conseguir associar a cada ciclo governamental uma mudança dos conteúdos programáticos e das metas curriculares mas também se apela à ampliação das tarefas burocráticas, do papel social, da participação organizacional no *management* da escola, funções para as quais muitas vezes os professores não se encontram habilitados ou sequer tiveram formação.

Como refere Benavente (1976), “a escola não se transforma se a sociedade não se transformar, [pois] o que se passa na escola só se explica pelo que se passa fora dela” (Benavente, 1976: 86). Esta relação é tanto mais vincada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. De facto, o ensino primário, hoje denominado 1.º Ciclo do Ensino Básico, sempre foi reduzido à categoria de *parente pobre* dos outros níveis de ensino (Lopes, 2001; Marques, 2007). Isto equivale a dizer que os professores desta etapa do ensino viveram uma vida cheia de privações, nada condicentes com os elogios que ouviam nos discursos oficiais, (Almeida, 1991). Apesar de todas as eventualidades, já desde as primeiras gerações de mestres régios e com todas as “dificuldades e vicissitudes, estes homens vão ser os protagonistas do processo de profissionalização da atividade docente, criando as condições para a consolidação de um verdadeiro corpo de profissionais do ensino” (Nóvoa, 1992: 77). No entanto, este juízo de desvalor é contrário ao grau de importância do ensino do 1.º Ciclo, na preparação dos alunos para as etapas vindouras do seu percurso estudantil e, inclusive, profissional. Conforme preconiza a Lei de Bases do Sistema Educativo, o 1.º Ciclo do Ensino Básico quer-se globalizante, entendido numa “perspetiva de necessidade de uma visão globalizadora, antes de o aluno entrar no conhecimento especializado” (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto).

“É neste contexto que pretendemos situar-nos, ou seja, pensar nos professores, no nosso caso, o professor do 1.º ciclo do Ensino Básico, na sua realidade e no seu tempo passado e presente, no seu duplice papel de ator social e organizacional, não esquecendo que, em primeiro lugar, se trata de uma pessoa com sentimentos e emoções e, por isso, necessita de cuidados e atenção, no seu modo de ser e na sua maneira de agir. Na intenção de melhor compreender o sentir do professor face ao seu trabalho diário, tomamos como foco principal de análise a satisfação, a insatisfação e o mal-estar docente, na convicção de que os fatores que tal vão determinar, interferem significativamente nas práticas quotidianas do professor e são marcantes na qualidade e na eficácia do ensino” (Marques, 2007: 14). Daí partimos para a análise dos fatores que condicionam a satisfação docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como a perceção intrínseca destes perante a sua (in)satisfação. Finalmente avaliamos o poder preditivo dos vários fatores na satisfação profissional dos professores.

Entender a satisfação profissional é percebê-la enquanto um conceito ambíguo, variável espaço-temporalmente e determinado por diversos fatores, intrínseco ou extrínseco, decorrente de necessidades e da sua satisfação ou não.

Assim, para Blase (1982), Chapman e Lowther (1982) e Lester (1982) a satisfação profissional representa-se enquanto um estado geral positivo e emocional associado a adequadas recompensas intrínsecas resultantes do trabalho com os discentes, ou associado aos diferentes papéis ocupacionais que os professores desempenham. Por sua vez, na Psicologia Social, o conceito de satisfação no trabalho é determinado por um conjunto de sentimentos positivos ou não, que o indivíduo demonstra ter em relação ao seu trabalho consequente da comparação entre o que esperava obter a partir de uma situação e o que realmente veio a ter. Nesta definição é salientado o papel fundamental que a realização das expectativas assume na satisfação no trabalho (Cabral, Vala & Freire, 2000). O conceito de satisfação profissional e segundo Alcobia (2002), aparece associado a um estado emocional, sentimentos ou respostas afetivas em relação ao trabalho. Já Gonçalves (2007), citando Lima e colaboradores, menciona que a satisfação profissional começou a revelar interesse de estudo por parte dos investigadores, após valorizar-se o fator humano, colocando em rutura o modelo taylorista. Desta forma, a satisfação profissional tem recebido muito destaque, porque, direta ou indiretamente, é associada em simultâneo à produtividade e à realização pessoal dos colaboradores.

De facto, a satisfação profissional mereceu atenção de investigadores desde a segunda metade do século XX tendo sido considerada por Smith, Kendall e Hullin (1969) como parte de orientações conceituais; sentimentos ou respostas afetivas relativamente a aspetos específicos da situação laboral. Já segundo Crites (1969) esta era vista como um estado afetivo, no sentido de gostar ou não, em termos gerais, de uma determinada situação relacionada com o seu trabalho e para Locke (1976) representava um estado emocional positivo que era consequência da perceção subjetiva das experiências no trabalho por parte do empregado. No final do século a satisfação profissional ganhou nova conceitualização por via da interpretação de Davis e Newstrom (1992) que a classificaram como é um conjunto de sentimentos e emoções favoráveis ou desfavoráveis, resultantes da forma como os empregados consideram o seu trabalho (Marques, 2007).

Deste modo, a satisfação profissional aparece associada a diferentes construções psicológicas como as necessidades, os valores, as expectativas e as atitudes (Schaffer, 1953; Locke, 1969; Lawler, 1973).

Para além destas definições, “alguns autores interpretam a satisfação profissional como uma atitude generalizada em relação ao trabalho” (Marques, 2007: 92). Para Arnold, Robertson e Cooper (1991); Griffin e Bateman (1986); Peiró (1986) e Salancik e Pfeffer (1977) a satisfação

é uma atitude generalizada em relação ao trabalho atendendo a três componentes: cognitivo (pensamentos ou avaliação do objeto de acordo com o conhecimento), afetivo (sentimentos, emoções positivas ou negativas), comportamental (predisposições comportamentais de intenção em relação ao objeto)” (Marques, 2007: 92). Sendo assim impossível fixar uma definição consensualmente unânime de satisfação profissional, visamos no presente estudo conhecer os fatores que estão na base da satisfação/insatisfação profissional docente, na medida em que possam alavancar a positividade ou negatividade de tal satisfação, e ainda, conhecer a satisfação global no trabalho, perspectivada por professores do 1.º Ciclo.

Deste modo, chegamos a resultados que demonstram que é admissível uma dualidade de fatores intrínseco/extrínsecos, embora numa perspetiva diferente da rigidez hierárquica das necessidades apresentada por Maslow. Na verdade foram apurados graus de satisfação negativa em relação a necessidades primárias, como a remuneração e as condições de trabalho, que, ainda assim permitiram a realização de um grau de satisfação positivo em relação a algumas dimensões secundárias da hierarquia preconizada por aquele autor, nomeadamente o processo de ensinar e o relacionamento com os alunos. Mas, de igual forma, os resultados obtidos também nos permitiram afastar-nos parcialmente da dicotomia satisfação-não satisfação/insatisfação-não insatisfação, bipartida entre fatores higiénicos e os fatores motivacionais, e da independência entre estes e aqueles na satisfação/insatisfação oferecida por Herzberg. Bem entendido, a teoria de Maslow não é totalmente arredada, na medida em que os resultados apurados demonstram que os professores apresentam satisfação negativa mesmo com os níveis de necessidades mais baixas e primárias (salário; segurança profissional), o que demonstra uma desenvolvimento, segundo a hierarquia de Maslow, que afeta e prejudica as necessidades subsequentes e mais elevadas.

Do mesmo modo, em relação a Herzberg, embora se admita a sobredita dicotomia entre factos intrínsecos e extrínsecos, entendemos, à semelhança de Medved (1982) Frase e Sorenson (1992), Evans (1997) e Seco (2000) que a bidimensionalidade satisfação-insatisfação apresentada se situa num *continuum* único, sendo simultaneamente os fatores responsáveis pela satisfação também fatores de insatisfação, no caso de estarem ausentes. Contudo, não é de descurar uma outra dimensão da insatisfação, aquela que não é, não pode ou não sabe ser exteriorizada, retida interiormente pelos sujeitos, congeminada no seu âmago, e que afeta o seu “eu”, com reflexos no seu desenvolvimento laboral.

Assim, a satisfação docente tanto pode ser globalmente percebida positiva como negativamente. Segundo Jesus e Santos (2004), o desenvolvimento profissional do professor pode ir no sentido da sua motivação ou, ao contrário, do seu mal-estar profissional, consoante sejam ou não satisfeitas as suas necessidades de estima, através do reconhecimento, e de auto-actualização, através da responsabilização e autonomia. Segundo Kaiser (1982 in Jesus & Santos, 2004) o desinvestimento profissional dos professores de mais idade, quando comparado com os mais novos, resulta da falta de incentivos que permitam mantê-los motivados. Ora, como vimos, os resultados obtidos no presente estudo, permitem demonstrar que o maior grau de insatisfação se situa, precisamente, nos professores situados no último estágio do ciclo de vida de Huberman, apresentando resultados de satisfação negativa em todas as dimensões analisadas, com exceção da natureza do próprio trabalho. Sendo esta uma das vertentes do nosso trabalho, o ciclo de vida profissional delineado por Huberman (1989) faz uma divisão dos ciclos na vida profissional, os quais são experimentados de forma pessoal por todos os docentes. Apresenta um conjunto de sete diferentes momentos: a) Entrada na carreira; b) Fase de Estabilização; c) Fase de Diversificação; d) Fase de “Pôr-se em questão”; e) Serenidade e Distanciamento Afetivo; f) Conservantismo e Lamentações; g) Desinvestimento. Huberman (1989) logrou delinear a existência de fases comuns aos diversos professores, nos momentos mais positivos e menos positivos do ciclo profissional e a influência dos acontecimentos da vida pessoal sobre a vida profissional. Neste sentido, Gonçalves (1990) afirma a influência da vida particular ou pessoal no percurso profissional dos professores.

Ora também analisamos as diversas dimensões no âmbito dos elementos da amostra, enquanto inseridos em cada um dos ciclos de vida de Huberman, no sentido de entender quais os fatores que influenciam os professores do 1.º ciclo e porque forma percebem a satisfação docente na representação da sua atividade profissional ao longo da sua carreira.

Os professores do 1º Ciclo do século XXI devem saber-fazer e saber-intervir. Eles são os protagonistas da educação moderna cujas portas estão abertas à experimentação de novas estratégias e desafios onde vigore a regra fundamental do respeito pela plenitude de se ser humano e, se aposte na construção e difusão de valores. Dito de outra forma: estes profissionais devem saber projetar o futuro e assim, juntar aos já mencionados saber-fazer e saber-intervir, a capacidade de saber-prever, sendo que esta última se constrói em função do diálogo permanente e na força de uma educação voltada para a constante criação de projetos.

De acordo com o nosso ponto de vista, resultante das aprendizagens efetuadas ao longo do processo investigativo que agora termina, e a que se juntam, também as vivências experienciadas ao longo da nossa carreira profissional, o novo cenário da educação só poderá ser capaz de garantir a satisfação profissional do professor se o ensino for considerado na sua conjuntura e se revista num contexto integrador da escola na sociedade e que considere a importância do papel que o professor tem a desempenhar nesta nova era de ensino globalizador. Neste novo enquadramento é suposto que o ensino passe a ser encarado a partir da realidade sociocultural, económica e política que caracteriza o país e o contexto onde a escola está situada.

Na investigação realizada centrámo-nos na análise dos fatores que contribuem para a satisfação profissional ao longo do ciclo de vida docente, bem como na perceção que os professores têm quanto à sua satisfação global no trabalho. Vários foram os estudos a que recorremos para fundamentar o nosso quadro concetual, porém as investigações levadas a cabo pelos vários investigadores estudados não apresentam resultados consensuais no que se prende com a influência de uma dada variável na satisfação docente. No estudo de Seco (2000), por exemplo, concluiu-se que há maior valor preditivo de construtos de natureza psicológica (variáveis de autoestima, motivação intrínseca, sentido de autonomia e satisfação com a vida na globalidade) e menos capacidade preditiva nas variáveis sociodemográficas (variáveis como o sexo, idade, tempo de serviço ou o nível de ensino lecionado). Os resultados que obtivemos a partir da nossa intervenção empírica parecem ser mais consistentes com as afirmações de Seco (2000) na medida em que ficou demonstrado que os fatores que contribuem em maior grau para a satisfação dos docentes inquiridos são docorrentes da motivação intrínseca como é o caso de ensinar e a relação que se estabelece com os alunos.

De entre as variáveis enunciadas, o objetivo fundamental da presente investigação centrou-se na análise da influência da variável tempo de serviço na satisfação profissional. Numa primeira abordagem, perspetivámos analisar a influência desta variável na satisfação docente, avaliada na globalidade pelo TJSQ e nos seus fatores constituintes (designadamente, natureza do próprio trabalho, recompensas pessoais, condições materiais de trabalho, relações interpessoais), numa segunda abordagem, procurámos suporte no ciclo de vida profissional dos professores definido por Huberman (1989) como caracterizadores de tempo de serviço distintos. Para realizar o estudo, suportamo-nos numa amostra de 393 professores do 1.º ciclo do concelho de Vila Nova de Gaia, com idades compreendidas entre os 21 e os 60 anos.

O estudo da satisfação profissional no contexto português da docência conduziu-nos à averiguação de uma medida global de satisfação que se enquadrasse ao nosso estudo. A escolha recaiu no inquérito por questionário TJSQ. Para reavaliar a qualidade psicométrica do instrumento de recolha de dados e validar o TJSQ à amostra composta por professores do concelho de Vila Nova de Gaia foram efetuados os estudos de fiabilidade e validade, que no seu conjunto forneceram informação sobre o grau de generalização que os resultados tiveram.

Foram denominados para este estudo objetivos que nos pareceram ser pertinentes na atual escola, pois a grande finalidade passava por conhecer o corpo docente que a escola possui naquele momento e tentar dar respostas a muitos problemas que se colocam no dia-a-dia, um dos quais a desmotivação dos professores face à escola. (Alves, 2010; Mateus, 2011).

Em face dos resultados obtidos após a aplicação dos instrumentos de recolha de dados e da análise aos dados obtidos foi possível determinar as respostas aos objetivos que nos propusemos investigar no presente trabalho, e que apresentamos a seguir:

a) Fatores que condicionam a satisfação docente dos professores do 1.º ciclo na atualidade

Um dos objetivos que quisemos retratar no presente estudo foi conhecer a opinião dos professores das escolas do 1.º ciclo acerca dos fatores que condicionam a sua satisfação para exercer a profissão.

Após a análise exaustiva do tratamento dos dados, pudemos verificar que os fatores mais apontados para a satisfação docente foram: **Ensinar (94.7%)**; **Relacionamento com os alunos (91,9%)**; **Educar (16%)**; **Relacionamento com os colegas (14%)** e o **Relacionamento com as chefias (7,6%)**.

Estudos efetuados por Braga da Cruz e colaboradores (1988) revelaram que embora múltiplos fatores contribuam para a satisfação docente, os fatores intrínsecos à natureza do trabalho são os que têm maior peso. Esta opinião é partilhada por Alves (1991) ao verificar uma perceção pessoal de satisfação fundamentalmente em motivos intrínsecos, tais como: o gosto de ser professor e a realização pessoal. Também Jesus (2000) no seu trabalho enumera os incentivos intrínsecos: orgulho no trabalho, aumento das responsabilidades profissionais, autonomia, o reconhecimento pelas chefias/ colegas/ pais e alunos, envolvimento na tomada de

decisões na escola e o sentido de eficácia pessoal. Os nossos resultados confirmam assim esses estudos anteriores e com outros grupos de professores.

Em estudos realizados recentemente, dois foram operacionalizados em professores do 1.º ciclo. Num dos estudos, Alves (2010) conclui que os professores se sentem motivados intrinsecamente, “mas que não tencionam exercer a profissão docente durante toda a vida, verificando apenas que apenas 13,9% dos respondentes quer exercer esta atividade de forma definitiva”. Outro estudo com professores do 1.º ciclo (Mateus, 2013 87), verificou que “a variável motivação intrínseca revelou influenciar quer o *stress*, quer a exaustão, apontando assim para que, os docentes inquiridos mais motivados intrinsecamente, revelam sentir-se menos exaustos e stressados.” Os resultados obtidos a partir da nossa investigação revelaram indicadores que seguem no sentido das conclusões apontadas por Mateus (2013), na medida em que registamos correlações significativas e forte entre a dimensão das recompensas pessoais e a natureza do próprio trabalho.

No estudo que se apresenta, o Relacionamento com os alunos é fortemente apontado como um fator primordial para a satisfação docente na escola. Este fator, não é considerado pela literatura clássica (Maslow, 1943 e Herzberg, 1959), um fator intrínseco, porém, que aqui se apresenta como sendo um fator de peso que contribui para a satisfação no trabalho docente.

Gostaríamos de deixar a nossa análise perante tal resultado. Como se sabe a realidade da escola de hoje e a imagem do professor é bem diferente do que foi em décadas passadas. Houve uma mutação da realidade da escola e da imagem que atribuíam à figura de professor, este deixou de ter o papel principal no processo ensino-aprendizagem e teve que adquirir outras formas de estar na escola. Ora vejamos, é muito importante a relação que o professor cria com os seus alunos no processo de ensino aprendizagem no espaço da sala de aula, esta relação vai depender exclusivamente do clima estabelecido pelo professor, da relação que terá com os mesmos e dos elos de ligação estabelecidos (Silva & Navarro, 2012). Na nossa opinião, é esta a razão que faz com que na nossa amostra os professores tenham dado tanta importância à relação que estabelecem com os seus alunos e a contribuição que esta relação tem para a sua satisfação profissional.

Por outro lado, foram apontados os fatores que estão na base da insatisfação docente. Dos fatores que foram exprimidos pelos inquiridos destacam-se: **Remuneração (79,6%)**; **Condições de trabalho (76,3%)**; **Progressão na carreira (75,1%)**; **Prestígio Social da Profissão (70,7%)** e **Estabilidade de emprego (67,7%)**. Estes foram, no nosso estudo, os

fatores encontrados que os professores justificaram como sendo aqueles que lhes transitam maior insatisfação profissional.

Relativamente à Remuneração e Progressão na Carreira, os professores sofreram vários cortes salariais e congelamentos na carreira desde 2007, devido à crise que se instalou em Portugal. Os vários orçamentos de Estado contemplam cortes nos salários da Administração Pública, onde os professores estão incluídos.

Outro motivo que está na base da Insatisfação docente, na opinião dos professores inquiridos, prende-se com o declínio do prestígio social da profissão. Em Portugal, o Relatório Braga da Cruz (*et al.*, 1988) contém alguns resultados surpreendentes, como, por exemplo, a opinião do público sobre o estatuto socioprofissional dos professores. Para Braga da Cruz e seus colaboradores, regista-se um declínio do prestígio em associação à mudança do papel dos professores no meio local: os professores do “ensino primário” já não são, tal como eram os padres, os únicos agentes culturais das aldeias e vilas dos contextos rurais. Já no estudo de Maioli (2003) sustenta-se que há um desprestígio da imagem do professor primário.

Nas duas últimas décadas,

"a configuração do sistema educativo mudou radicalmente, passando de um ensino de elite, baseado na seleção e competência, para um ensino de massas, muito mais flexível e integrador, mas incapaz de assegurar, em todas as etapas do sistema, um trabalho adequado ao nível do aluno. Desta forma, desceu a motivação do aluno para estudar e a valorização social do sistema educativo. Enquanto, há vinte anos, um grau académico assegurava o "status" social e as compensações económicas de acordo com o nível obtido, hoje em dia os graus académicos não asseguram nada, mantendo-se outros mecanismos seletivos, que dependem das empresas privadas, das relações sociais da família ou da obtenção de conhecimentos extracurriculares"

(Esteve, 1991: 103).

A transformação do um ensino de elite para a escola de massas, a par da perda de valor económico e social dos diplomas escolares, resultaram num decréscimo do apoio da comunidade ao trabalho do professor. Os pais sentem-se enganados perante uma perceção da cada vez menor influência da escola na mobilidade social ascendente. Em certa medida, a sociedade considera os professores responsáveis pelo fracasso da escola e, em consequência, diminui o reconhecimento social do trabalho destes profissionais.

"De facto, o trabalho do professor é sempre apreciado num sentido negativo. Se o professor faz um trabalho de qualidade, dedicando-lhe um maior número de horas, para além das que figuram no seu horário de trabalho, é raro que se valorize este esforço suplementar; no entanto, quando o ensino fracassa, por vezes devido a um acumular de circunstâncias incontroláveis, o fracasso personaliza-se imediatamente no professor. Se tudo corre bem, os pais pensam que os filhos são bons estudantes. Se as coisas correm mal, pensam que os professores são maus profissionais"

(Esteve, 1991: 105).

Também para Vila (1988 *in* Lopes, 2001), diversos são os fatores que contribuem para o sentimento negativo na profissão docente, concretamente o baixo prestígio da profissão, a desvalorização do saber na área da docência, a sobrecarga de funções e responsabilidades, a falta de autonomia profissional, a baixa remuneração, a falta de equipamentos na escola e a falta de oportunidades para a promoção na carreira docente.

Num estudo relacionado com a satisfação docente levado a cabo por Seco (2000) concluiu-se que para a amostra os fatores que traduzem insatisfação são: remuneração, estatuto profissional e imagem social e ainda fracas condições de trabalho. Um estudo mais recente (Pedro, 2011), permitiu, igualmente, revelar que subjacente a tais sentimentos de insatisfação profissional apresentavam-se, sobretudo, fatores de âmbito sociopolítico. Por outro lado, a satisfação profissional dos professores foi, sobretudo, justificada por fatores de natureza psicopedagógica, sendo nas dimensões “Relações interpessoais/institucionais” e “Alunos” que se encontraram os valores médios de satisfação profissional mais elevados. Este foi, de resto, o sentido que pudemos apurar a partir dos resultados obtidos na nossa investigação pois, tal como já se referiu, os indicadores dos índices de satisfação no trabalho mais elevados prendem-se com o ensinar e com a relação que os professores mantêm com os seus alunos.

Outro aspeto importante a realçar liga-se ao facto de a fonte primária de insatisfação profissional dos professores se ter apresentado associada, não um aspeto referente à carreira profissional ou ao sistema educativo, mas antes a um problema ou condição de âmbito social: a desvalorização social da profissão docente. Parece que é perceptível para os professores que socialmente o seu trabalho tende a ser desvalorizado e pouco reconhecido. Essa desvalorização social, designada na literatura por declínio do prestígio docente ou erosão da imagem docente, tem sido já apontada por diferentes autores (Esteve, 1992; Malta, 1999; Miramón, 2007) como consequência das mudanças sociais, económicas e tecnológicas que, conduzindo à desvalorização social dos saberes escolares, retirou à classe docente o seu papel central na

sociedade. Na procura de promoção de maiores níveis de satisfação profissional este deverá certamente ser um fator a ter em consideração. Mais do que procurar perceber as razões de base para tal representação social dos profissionais da educação, importa estimular o sentido de unidade no seio da classe docente, importa atuar com a mesma com vista a assumir como objetivo aumentar o sentido de profissionalismo e de excelência no desempenho da profissão, importa promover e conquistar uma autoimagem favorável e coletivamente partilhada.

Quanto às condições de trabalho, fator apontado pelos professores inquiridos como um motivo de insatisfação laboral, este está intimamente interligado às condições e ambiente de trabalho, carga horária, estabilidade no emprego, material didático de trabalho, localização geográfica do trabalho, onde se inclui a distância à sua residência e as condições físicas das escolas. Segundo a hierarquia das necessidades de Maslow, as condições de trabalho são um dos itens correspondente às necessidades primárias de segurança, a par do salário que como se verificou, também é um fator de insatisfação. Daqui se pode inferir que a incapacidade de satisfação destas necessidades básicas tem correlacionado impacto na capacidade de realização pessoal e profissional e de satisfação das demais necessidades (secundárias) prejudicando o grau de satisfação global no trabalho. Assim, com os resultados obtidos, conseguimos aferir que as necessidades de segurança são as que demonstram o maior grau de afetação em termos de satisfação profissional junto dos professores do 1.º ciclo, por não serem capazes de suplantar a manifesta insatisfação em relação às condições de trabalho desfavoráveis ao desempenho da sua atividade, acoplada a um desfazamento entre a retribuição auferida por estes e aquela que os mesmos entenderiam dever ser adequada às suas competências, às funções desempenhadas e à carga laboral exigida.

Mesmo na interpretação de Herzberg, as condições dentro das quais os profissionais de educação exercem o seu trabalho, inseridos nos fatores higiénicos por si preconizados, apenas poderão ser entendidos como fatores de insatisfação ou, na sua inverificação, de não-insatisfação. Assim, manifestada no nosso estudo pelos participantes inquiridos, a existência de condições de trabalho a todos os níveis insatisfatórios, é incapaz de evitar a insatisfação docente.

Indo ao encontro dos nossos resultados, temos o estudo de Cruz *et. al.*, (2010), onde se conclui que as

“mudanças na organização do trabalho docente juntamente com as novas exigências e competências requeridas trouxeram consigo uma sobrecarga de trabalho para os professores, tanto no que diz respeito ao volume de trabalho, a precariedade das condições de ensino, a diversidade e complexidade existente em sala com as quais o professor é obrigado a lidar quanto à expectativa social de excelência do seu trabalho”.

(Cruz *et al.*, 2010: 150)

Torna-se assim imprescindível, para colmatar este fator de insatisfação, investir na melhoria das estruturas físicas das escolas, proporcionando melhores condições (mais confortáveis e seguras) para a realização do trabalho de todos os docentes, bem como dos alunos uma vez que estes também são afetados pelas más condições físicas.

Conforme define a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), “no 1.º Ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (LBSE, 1986: 12). Assim, a carga horária atribuída aos professores do 1.º ciclo, é necessariamente preenchida pelo acompanhamento diário do docente ao longo de todo o percurso educativo anual do aluno. Além da carga letiva, ao docente é assacado um conjunto de responsabilidades burocráticas que determinam, não raras vezes, um incremento da carga horária exigida aos professores do 1.º ciclo que ultrapassam em muito os tempos legalmente estabelecidos. No entanto, o gosto pelo “ensinar”, a vontade de levar os alunos a aprender, o sentimento de responsabilidade, quando englobados na liberdade de organização do trabalho na sala de aula, leva os professores a assumir este excesso horário não deixando de gerar neles sentimentos de insatisfação docente.

Dos resultados obtidos, é possível ainda observar uma correlação entre a insatisfação com as condições de trabalho traduzidas na carga horária, com a remuneração auferida na medida em que 79.6% dos docentes inquiridos manifestaram que esta última se encontra aquém do trabalho prestado.

A perspetiva insatisfatória relativa à carga horária traduz-se ainda num desajuste em relação à implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular nas escolas do 1.º Ciclo. Na verdade, a organização do horário letivo, entendido na ótica do professor do 1.º ciclo, é muitas vezes desajustada a uma otimização da aprendizagem discente. Ainda associada à carga horária, à estabilidade no emprego e à localização geográfica, enquanto elementos incapazes de evitar insatisfação, encontram-se procedimentos de contratação e de colocação dos docentes dos quais se deve exigir uma atenção da tutela, no sentido de otimizar estas condicionantes,

evitando a deslocalização exagerada, muitas vezes por curtos períodos de colocação, bem como que seja repensada a natureza dos vínculos laborais, de forma a não os tornar indefinidamente temporários.

Em suma, a atividade docente é uma *profissão de risco*, tendo em conta que está sujeita a um desgaste físico e psíquico constante, resultante de deficientes condições de trabalho (Teodoro, 1994), resultante da exposição diária a condições stressantes (Alves, 2010; Esteve, 1992; Garcia, 1995).

b) Perceção dos professores face à sua satisfação profissional relativamente aos fatores que a condicionam, nas diferentes fases de carreira da vida profissional.

Como forma de conhecer os fatores de satisfação ao longo da carreira docente, foi utilizada a divisão dos participantes em grupos que se encontram em diferentes fases da carreira seguindo as orientações da investigação levada a cabo por Huberman (1989). Este autor procurou analisar os melhores e piores momentos do ciclo profissional e a influência que estes tinham sobre a sua vida profissional e concluiu que há sentimentos constantes que caracterizam o percurso profissional de certos grupos de professores pois definem as suas vivências e o seu percurso de forma idêntica.

O nosso objetivo e inovação investigativa visava conhecer a perceção dos professores perante os fatores que, na sua opinião, estão na base da satisfação laboral ao longo do seu ciclo de vida profissional. Como é natural, a influência destes fatores e a forma como eles são encarados e sentidos pelos professores determinam a opinião que se faz sobre a satisfação docente. De seguida, iremos determinar os fatores de satisfação docente em cada fase da sua carreira.

Na primeira fase, a da exploração, aquela que corresponde ao período inicial da carreira (até os 3 anos de tempo de serviço) os professores de uma maneira geral manifestaram satisfação positiva, de onde se salientam: **Relação que estabelecem com os alunos** (63,9%), **Natureza do próprio trabalho** (61,1%) e **Condições de trabalho** (58,3%). O fator (e único) que manifesta satisfação negativa neste grupo é “**Recompensas Pessoais** (48,7%)”.

Esta satisfação generalizada neste grupo, em comparação com os demais, tem enquadramento no estudo de Huberman (1989) traduzindo a fase da descoberta, isto é, “o

entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por ter uma turma e um programa pelos quais se é responsável, fazer parte de um corpo docente” (Ferreira, 2008: 28).

Na primeira fase, os professores do início da carreira, são os únicos que obtêm resultados positivos quando questionados com a sua satisfação global no trabalho. É de notar que neste percurso estes profissionais se encontram numa fase de “encantamento” com a profissão, ultrapassaram a dificuldade de conseguir trabalho, e existe um entusiasmo de finalmente exercerem a profissão que tanto batalharam para conseguir.

Na segunda fase, a da estabilização (significa o compromisso definitivo com a profissão escolhida), que ocorre entre o quarto e o sexto ano de tempo de serviço, os professores somente sentem satisfação positiva no fator inerente **Natureza do próprio Trabalho** (56.4%). Já no cômputo geral pela Satisfação Total no Trabalho, é a partir desta fase do ciclo de vida que os professores ultrapassam a barreira da satisfação. Apesar dos professores, inseridos neste ciclo de vida, se associarem muitas vezes a um comprometimento com a instituição associada à vinculação, a verdade é que, apesar disso o maior grau de insatisfação está associado precisamente às Recompensas Pessoais (37,3%). Denota-se que nesta fase os professores consciencializam-se dos verdadeiros problemas da escola dos dias de hoje, uma vez, que na atualidade os professores detentores de 6 anos de tempo de serviço não se conseguem vincular no Sistema Educativo. Desde a divisão da carreira docente estabelecido por Huberman, que entendia que esta fase “era acompanhada de um maior sentimento de competência, segurança e autoconfiança profissional” (Jesus & Santos, 2004: 39) ocorreram mudanças significativas no sentido de uma menor estabilidade.

Destarte, as vozes dos professores manifestam-se no sentido da demonstração, de momentos de muita insegurança e instabilidade no emprego. Se há uns anos, como aventava Huberman, esta era a fase da estabilização, muitas vezes consubstanciada num ato administrativo de vinculação formal entre o sujeito e a instituição em que o professor se tornava efetivo, podendo virar a sua atenção para outras variáveis da sua vida pessoal e profissional vivenciando autonomia e independência num período de afirmação profissional, agora esta vinculação é, senão inexistente, muitas vezes protelada para além do que, apenas recentemente, se encontra legalmente estabelecido [vinculação (sujeita às vagas existentes e, por isso, não universal) a partir de 730 dias de serviço efetivo nos últimos 5 anos Decreto Lei n.º60/2014 de 22 de abril], fazendo perdurar a insegurança e gerando lacunas que outrora já estariam colmatadas (Fuller, 1969). Numa altura em que as preocupações do professor já deveriam estar

recentradas na sala de aula, no processo letivo e na forma de ensinar, e ainda que possam suscitar outros fatores (secundários) de preocupação/insatisfação, estes profissionais veem-se ainda e indefinidamente emaranhados na temporariedade do vínculo laboral, retendo-os nas necessidades hierárquicas primárias definidas por Maslow (1954).

Na fase seguinte do ciclo de vida profissional dos professores, dos 7 a 25 anos de tempo de serviço, os docentes apresentam tendências de satisfação similarmente perspetivadas em relação à fase anterior, nomeadamente à apresentação de um grau de satisfação positivo assacado exclusivamente à **Natureza do Próprio Trabalho** (55,5%) e negativo em relação a todas as demais dimensões, culminando num grau de satisfação global de trabalho, proporcionalmente inferior e negativo. Contudo, a maior relevância apontada nesta fase é denotada no aumento do grau de satisfação no fator **Relação com os alunos** (aumento de 2,6% relativamente à fase anterior). Denote-se que nesta fase a **Relação com os alunos**, atinge valores muito próximos do limiar da satisfação positiva (49,8%). Para Jesus e Santos (2004: 43) “o professor pode expressar um grande dinamismo, salientando as suas qualidades profissionais, adotando um estilo pessoal no processo de ensino-aprendizagem, procurando ser reconhecido ou ter prestígio”.

Esta fase, representa um investimento na consolidação pedagógica ressaltada na relação com os alunos. Conforme Huberman (1989), nesta fase os docentes, apresentam um investimento no “Ser Professor” no sentido de conferir uma identidade pessoal e um cunho individualizado à sua forma de ensinar repercutida na diversificação das competências pedagógicas, dos métodos avaliativos e dos instrumentos de trabalho. É uma forma de o professor criar e desenvolver a sua prática letiva, apoiada pela autonomia que lhe é conferida, agora que se encontra [ou deveria, teoricamente, encontrar] desvinculado de outras preocupações e fatores de insatisfação (por exemplo: vínculo laboral e remuneração).

O mesmo autor refere que os docentes que passam por esta fase põem em questão a sua própria profissionalidade, apresentam inibição e rotina no trabalho que desenvolvem no contexto sala de aula. São afetados por uma crise existencial profissional decorrente da dúvida quanto à validade da continuidade na carreira em face da rotina instalada. No nosso estudo esta dúvida ressalta dos resultados atinentes à dimensão da Natureza do Próprio Trabalho. De facto, embora o grau de satisfação seja (ainda e o único) positivo apercebe-se um decréscimo valorativo na média do grau de satisfação com este fator, que em comparação com as fases precedente (56,4%) e posterior (56,3%) é ligeiramente inferior (55,5%).

Uma limitação do estudo de Huberman (1989), que poderá no futuro ser objeto de investigação científica mais aprofundada, é a abrangência demasiado vasta do hiato temporal abarcado por esta fase, entre os 7 e os 25 anos de tempo de serviço, como comparado com as demais fases. Parece-nos pertinente, uma vez que, considerando estas duas perspetivas deste estágio de desenvolvimento profissional delineado por Huberman (1989), serem assimétricas, poderá ter conduzido a resultados nesta fase que apesar de confirmativos desta dicotomia, poderão ser demonstrativos da homogeneização indesejável dos resultados. Tal análise ficará para uma ulterior discussão deste tema.

Subsequentemente, apresentam-se os docentes representativos dos 25 aos 34 anos de tempo de serviço. Nesta fase, quando inquiridos no âmbito do estudo, estes professores apresentaram resultados tendencialmente de maior satisfação em todas as dimensões analisadas, não querendo com isto dizer que tenham apresentado satisfação positiva em todas elas. Na verdade, a positividade no grau de satisfação, apenas é alcançada na **Relação com os colegas/alunos** (51,1%) e na **Natureza do Próprio Trabalho** (56,6%), o que é demonstrativo de que, ainda assim, estes professores apresentam um grau de satisfação global de trabalho negativo (44,9%).

Este incremento, ainda que ligeiro, poderá advir do assentamento e da consolidação profissional. Segundo Huberman (1989), os docentes perpassam uma fase de serenidade e distanciamento afetivo alavancada por uma sensação de confiança tornando-os “menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, dos colegas ou dos alunos”, como se comprova pelos resultados aqui obtidos, na medida em que a aludida serenidade permite um grau de satisfação quantificado em 56,3% quanto à Natureza do Próprio Trabalho e o aludido distanciamento em relação à crítica potencia um grau de satisfação positivo (51,1%) na relação com os Colegas e os Alunos associado a uma consciencialização do “eu” assente na realização pessoal. Em Huberman (1989), o professor, nesta fase da carreira, chegou “à situação de me aceitar tal como sou e não como os outros me querem” (Huberman (1989: 44). Daqui podemos inferir, que embora alguns dos estudos anteriores (Huberman, 1989; Jesus & Santos, 2004; Seco, 2000) apontem para a ilação de que o distanciamento potencia a insatisfação, parece-nos, por força dos resultados obtidos, que esse distanciamento poderá ter repercussões positivas, pelo menos em alguns dos fatores investigados (Relação com os Colegas e os Alunos e Natureza do Próprio Trabalho).

Entre os 35 e os 40 anos de tempo de serviço, a última etapa considerada por Huberman (1989), definida por uma situação profissional de desinvestimento e desprendimento em relação à carreira e ao que esta ainda tem para oferecer obtivemos, neste estudo, resultados vincadamente negativos quanto à satisfação global no trabalho deste grupo de docentes. Na verdade, a satisfação global é aquela que apresenta a média mais baixa de toda a amostra (42,4%), daí se inferindo que são estes docentes com mais de 35 anos de tempo de serviço que se sentem mais insatisfeitos com a situação atual da sua vida profissional. Este desinvestimento está respaldado na dimensão da Natureza do Próprio Trabalho, enquanto fator mais controlável e diretamente relacionado com a prática coletiva em que apuramos o grau de satisfação mais baixo (53,1%).

Muitos professores enquadrados nesta fase, nos dias de hoje, sentem que muitas foram as mudanças que se deram ao longo da sua carreira, as quais não acompanharam as suas ambições antes defraudaram as suas expectativas. Exemplificativas são as alterações legislativas na política educativa em especial e na função pública em geral, nomeadamente na alteração/aumento da idade da reforma, em virtude da revogação do Decreto-Lei n.º 229/2005, de 29 de Dezembro, no sentido da extinção do regime especial de aposentação dos docentes que trabalham em regime de monodocência e uniformização de todos os regimes com base nos 65 anos de idade.

Do mesmo modo, a estagnação/congelamento da progressão na carreira e do incremento remuneratório a ela associado, já que o "congelamento salarial" vem já de 30 de agosto de 2005 a 31 de dezembro de 2007, num total de 854 dias – conforme Lei n.º 43/2005, de 29 de agosto, prorrogado pela Lei n.º 53-C/2006, de 29 de dezembro. Apesar de nos anos civis de 2008, 2009 e 2010, o tempo de serviço ter sido contabilizado, para todos os efeitos, de forma normal, verdade é que, a 1 de janeiro de 2011, o tempo voltou a "congelar", situação que se manteve em 2012 e 2013 e continuou durante os anos consecutivos, conforme as sucessivas Leis do Orçamento do Estado. Esta realidade, gerou em alguns docentes uma sensação de usurpação que conduziu ao dito “desinvestimento”, por “já não compensar”, ansiando, isso sim, pela rápida saída da profissão. Sintomática é a afluência ao Programa de Rescisões por Mútuo Acordo de Docentes (Portaria n.º 332-A/2013 de 11 de novembro) lançado pelo Governo em 2013, que contou com mais de 3000 pedidos de rescisão.

Contudo, o descongelamento da carreira dos professores, alterou-se, a par com os demais trabalhadores do sector público, com a Lei do Orçamento de Estado de 2018 – Lei n.º

114/2017, de 29 de dezembro, em função da introdução do critério de valorizações remuneratórias aplicável à carreira e estatuto remuneratório dos trabalhadores do sector público, nomeadamente decorrentes das alterações obrigatórias de posicionamento remuneratórias, progressões e mudanças de escalão, a aplicar faseadamente até ao final do ano de 2019, nos termos do art.º 18º da Lei supracitada. No entanto, esta situação referida já não tem enquadramento no âmbito da recolha e tratamento de dados que efetuamos.

c) O poder preditivo de variáveis pessoais (idade, estado civil e as habilitações literárias) e profissionais (tempo de serviço, situação profissional, remuneração, condições materiais de trabalho e relações interpessoais) na satisfação com o trabalho docente.

Tendo em conta os dados obtidos no processo investigativo podemos concluir que existe um poder preditivo que advém das variáveis pessoais e que interfere diretamente com a satisfação com o trabalho docente. Os dados reportados permitem-nos dar resposta ao último objetivo em análise e, em função do mesmo objetivo, aferir que as variáveis profissionais também concorrem para a satisfação dos docentes com o seu trabalho.

De facto, e tal como foi possível verificar, a condição de género dos profissionais indagados revelou ser uma variável capaz de inferir na condição da satisfação com o trabalho sendo que os inquiridos de sexo feminino foram aqueles que mais satisfação demonstraram ter. Os nossos resultados são, assim, consistentes como que havia sido preconizado por Farber (1991) quando aferia uma tendência consistente para uma maior satisfação com a profissão por parte de professoras, constatando-se que as mulheres são mais flexíveis e mais abertas para lidar com as várias pressões presentes na profissão de ensino.

Apesar de reiterado inúmeras vezes ao nível do estado da arte que a variável de género não é suscetível de apresentar resultados conclusivos o estudo de Farber (1991) acima apontado, e outros sustentam os nossos próprios resultados, como é o caso do estudo realizado por Pinthers e Fogarty (1995 *in* Mota-Cardoso, 2002: 21-22), a que já fizemos alusão, onde se defende que os elevados níveis de responsabilidade causam mais *stress* nos homens do que nas mulheres. Este estudo viria complementar a ideia antes preconizada por Burke e Greenglass (1989) que avançaram também que os homens ficam mais stressados em relação ao comportamento dos alunos.

Outros estudos a que nos reportamos anteriormente são também evidenciadores dos resultados por nós levantados junto da amostra que constitui a nossa investigação: Travers e Cooper (1996), por exemplo, mostraram que as mulheres estavam visivelmente mais satisfeitas que os homens, em todos os parâmetros relativos à satisfação profissional; e Ruivo *et al.* (2008) concluíram que as mulheres manifestam maior concordância do que os homens no que respeita à satisfação pessoal e profissional (autoimagem profissional), garantindo que as mulheres demonstram maior satisfação com a escola do que os homens, portanto com a satisfação profissional.

Para a variável Existência de filhos, e de acordo com os dados que obtivemos podemos agora sustentar que não existe uma relação direta entre a variável e a satisfação com a profissão docente. Verificamos no nosso estudo que a satisfação profissional dos professores ao nível das recompensas pessoais, das condições de trabalho, da relação com as chefias e da natureza do próprio trabalho não oscila grandemente entre os que têm ou não têm filhos, sendo que os dados apenas reportaram alguma significância na dimensão da relação com os colegas e alunos, onde, os inquiridos com filhos demonstraram ter mais satisfação.

Os dados registados permitem-nos fazer um paralelo bibliográfico com as asserções de Huberman (1989) que verificou que ‘ter filhos’ é o acontecimento da vida privada mais marcante nas atitudes do professor para com o ensino, em geral, e para com os seus alunos, em particular.

Ainda no âmbito das variáveis pessoais e tentando avaliar o poder preditivo de cada uma delas face à satisfação com a profissão de professor importa reportar que para a variável Estado civil se registou uma diferença significativa ao nível da satisfação com a relação com os colegas e alunos mediante o estado civil uma vez que os professores casados ou em união de facto manifestaram maior satisfação profissional nesta dimensão.

No entanto, noutras dimensões analisadas a satisfação é maior, ainda que apenas ligeiramente, junto dos indivíduos solteiros, como nas dimensões das recompensas pessoais, das condições de trabalho, da relação com as chefias e da natureza do próprio trabalho.

Por outro lado, foi possível identificar que os indivíduos casados e a viver em união de facto reportam uma maior satisfação total em relação aos dados aferidos junto daqueles que estão solteiros ou são separados ou divorciados. As conclusões a que chegamos mediante a análise dos dados obtidos são corroboradas por DeFrank e Stroup (1989 *in* Mota-Cardoso *et al.*, 2002: 22), que afirmaram que os professores solteiros manifestam mais *stress* associado aos

“problemas dos alunos e às atribuições de deveres relacionados, como planos individuais de educação e de educação especial”.

As conclusões obtidas podem ser explicadas pelo facto de a família constituir uma espécie de refúgio onde o docente encontra abrigo e suporte emocional que o ajudam a lidar com os problemas profissionais, sendo também o mote que o inspira e impulsiona a enfrentar as dificuldades que a profissão apresenta a cada dia que passa na medida em que a família também depende dos rendimentos do professor. No entanto, e tal como vimos acima, é importante deixar sublinhada a ideia que, da mesma forma, as condições familiares também podem ajudar a potenciar maiores níveis de stress e de insatisfação profissional, sobretudo quando se geram conflitos entre o tempo dedicado ao trabalho e o que sobra para as famílias, ou o facto de a profissão “obrigar” os professores a manterem-se longos períodos de tempo afastados dos familiares por via das suas colocações.

Noutra das variáveis independentes considerada no âmbito do nosso estudo, as Habilitações literárias, foi possível determinar que na dimensão da relação com os colegas e alunos se verifica uma associação moderada e positiva o que nos leva a concluir que a satisfação com a relação com os colegas e alunos aumenta à medida que aumentam as habilitações literárias, sendo que para esta variável também se verificaram maiores graus de satisfação na dimensão condições de trabalho, mas apenas para os respondentes mais novos. Através desta variável aferimos ainda que o grau de satisfação dos professores com o trabalho é maior se, para além das habilitações literárias elevadas os indivíduos também mudam de escola muitas vezes.

Tal como na dimensão atrás referida a idade é também uma variável que tem influência na satisfação com o trabalho docente sendo que ao nível da dimensão do relacionamento com as chefias observamos que os inquiridos com mais idade são os menos satisfeitos mas também se verificou que os respondentes mais velhos mas com um nível de habilitações académicas superiores se mostram mais satisfeitos na dimensão em apreço. Este dado pode ser explicado com o facto de, dada a idade, os anos de serviço, e o grau de formação, também estes respondentes ocuparem cargos de proximidade às chefias, o que favorece o relacionamento e, conseqüentemente, o nível de satisfação. Na relação entre a variável idade e a dimensão a natureza do próprio trabalho os dados obtidos apontaram para uma diminuição gradual da satisfação à medida que a idade aumenta.

A variável Área de formação específica revelou dados interessantes no que toca à sua relação com a satisfação com o trabalho docente uma vez que na dimensão da relação com os colegas e alunos nos deparamos com dados que revelaram que a satisfação é mais elevada nos docentes com formação no 1º ciclo.

Os professores com formação específica para o 1.º ciclo voltam a denunciar maior nível de satisfação na dimensão das condições de trabalho e na relação com as chefias, bem como na dimensão da natureza do próprio trabalho e, particularmente na dimensão satisfação total. Os dados revelam então que, de uma forma geral, os professores do 1º ciclo são mais satisfeitos no trabalho quando têm uma formação académica mais elevada.

No quadro do poder preditivo das variáveis profissionais a análise da variável Natureza do vínculo profissional foi evidenciado o facto de os professores que já fazem parte dos quadros da escola, estarem mais satisfeitos com o trabalho do que os restantes docentes, o que vem confirmar a ideia transposta por Maslow (1954) quando definiu esta categoria no seu quadro de necessidades hierárquicas primárias. A ideia de que os professores afetos ao quadro de escola estão mais satisfeitos com o trabalho do que os profissionais sem vínculo fica ainda patente nos resultados obtidos na dimensão recompensas pessoais e dimensão das condições de trabalho. Na verdade estes dados vão ao encontro da ideia de que a vinculação profissional é suscetível de conferir segurança e estabilidade aos professores, tanto a nível profissional quanto pessoal pois, estando vinculados os docentes sabem que não correm o risco de serem colocados afastados das suas rotinas pessoais nem dos seus familiares mais próximos e esses sentimentos de segurança são reportados para o exercício de funções e para a satisfação geral.

No entanto, e tal como foi dado perceber aquando da apresentação de resultados a dimensão natureza do próprio trabalho apresenta maiores índices de satisfação para os professores não vinculados, o que denota o que já se disse aquando da apresentação dos resultados para o objetivo b), que o entusiasmo pelo exercício de funções e pelo facto de terem conseguido entrar na carreira docente tem um peso determinante também na conjuntura geral de análise ao tema da satisfação com o trabalho.

Em conclusão aos dados obtidos para a presente variável é imperativo reafirmar a ideia de que o tipo de vínculo é um dos fatores com maior influência no grau de satisfação manifestado pelos professores sendo que também no âmbito dos resultados aferidos para a dimensão relação com os colegas e alunos se registou o facto de que a satisfação é mais elevada nos professores que exercem “outras” funções e nos professores bibliotecários. De facto, e tal

como aferimos a partir da leitura do trabalho de Seco (2000), as funções para lá da docência permitem que os professores assumam responsabilidade pelos atos de gestão e direção do domínio escolar, e incutem responsabilização o que traz mais benefícios associados ao desempenho de tais cargos, como a redução do tempo de trabalho letivo e compensações remuneratórias, para além da sensação de autonomia e participação, aumento da autoestima e da perceção de sentimentos de apreço. Estas funções, em regra, aumentam também os sentimentos de valorização pessoal e de autoeficácia.

Uma das variáveis que reuniu consenso no âmbito de todas as dimensões avaliadas foi a que diz respeito às Recompensas pessoais. Neste campo todos os profissionais docentes revelaram estar insatisfeitos com o trabalho, o que denota que não estão satisfeitos com o salário que recebem, ou com o reconhecimento profissional que têm ou ainda com as promoções que vão conseguindo, ou mesmo as três em conjunto. Inserido no conjunto que perfaz a variável recompensas pessoais o salário tende a assumir muita importância e, tal como vimos, é referenciado ao nível do estado da arte como elemento capaz de interferir e prejudicar a satisfação com o trabalho. Sobre esta componente da vida profissional dos professores Esteve (1999) disse que o salário é um dos elementos que contribui para a crise de identidade dos professores; Braga da Cruz Cruz (1988) sublinhou a mesma ideia apontando que os salários baixos podem levar os professores a procurar segundos empregos e também contribuíam para a degradação do estatuto socioprofissional e Cordeiro-Alves (1997), Gaziel e Warnet (1993), Ganhão (1993) e Jesus (1993) defenderam que os baixos vencimentos são uma causa decisiva para a desvalorização da profissão docente perante a sociedade.

Ao salário junta-se a questão do reconhecimento que vem somar mais uma parcela na equação de subtração que a satisfação com o trabalho representa nesta dimensão. De facto o estatuto socioprofissional do professor já conheceu melhores dias uma vez que os professores representam, para a sociedade, uma face do sistema de ensino e por isso a sociedade tende a considerar que também eles são responsáveis pelos males e fracassos que lhe têm vindo a ser apontados, tal como disse Esteve (1999: 104-105) “os políticos com responsabilidades em matérias educativas, até aos pais dos alunos, todos parecem dispostos a considerar o professor como o principal responsável pelas múltiplas deficiências e pela degradação geral de um sistema de ensino fortemente transformado pelas mudanças sociais”.

Outra das variáveis que concorre para a avaliação da satisfação dos professores no trabalho é a das relações interpessoais que, conforme aferimos, é claramente mais reduzida nos

professores com mais anos de serviço. As relações interpessoais abarcam duas componentes, uma está relacionada com os alunos e a outra diz respeito à forma como os professores se relacionam com os seus pares. As relações com os alunos são suscetíveis de causar insatisfação e *stress* nos professores na medida em que, como disse Jesus (2002) os alunos são cada vez mais difíceis. A verdade é que esta é uma componente de extrema importância e a que marca mais horas do dia-a-dia do professor pois que a grande componente da sua carga profissional tem lugar na sala de aula, onde se desenvolve o contexto comunicacional com os alunos. Dar aulas não é uma tarefa reduzida ao domínio cognitivo, mas sim um trabalho que exige do professor a capacidade ser um facilitador de aprendizagens, ou seja, uma bom articulador comunicacional, por isso o fator relacional, adquire especial realce na interessoalidade professor-aluno embora se considere que a relação existente entre eles nem sempre se caracteriza pelo entendimento e afinidade desejáveis ao processo de ensino-aprendizagem. Esta vertente do trabalho, quando não é conseguida com sucesso, é geradora de insatisfação.

Para além de se relacionar o melhor possível com os alunos o professor deve também manter um bom nível de relacionamento com os colegas, não só porque isso favorece o trabalho mas também porque se constitui como fator essencial para a sua satisfação pessoal. A variável de relações interpessoais na relação professor-colegas tem vindo a reunir um vasto leque de considerações negativas ao longo dos anos na bibliografia, sendo reflexo daquilo que os investigadores verificam, no entanto nos últimos anos a componente parece ter vindo a melhorar, de acordo com o que estabeleceu Seco (2000) quando afirmou que a intensidade nas relações professor/colegas aumenta progressivamente com a idade e é mais acentuada no segundo ciclo de ensino. Os dados por nós aferidos, não vão, no entanto, ao encontro desta afirmação.

De facto as relações interpessoais que se desenvolvem entre os professores e as chefias já não são alvo das mesmas leituras. De acordo com os resultados por nós recolhidos os docentes com menos anos de serviço apresentam satisfação e os níveis de insatisfação aparecem nos docentes com mais anos de serviço. As chefias são a representação do modelo de gestão nos estilos de liderança assumidos e por isso manter um bom relacionamento com as mesmas pode ser um bom meio propulsor de satisfação no trabalho, tal como atestaram Alves (1991); Santos (1996) e Seixas (1997).

Outra das variáveis profissionais que concorrem para a análise e resposta ao nosso terceiro objetivo de investigação é a que compreende o tempo de serviço que, como aferimos

aquando da apresentação dos resultados mostra valores mais elevados relativamente à satisfação nos respondentes que apenas trabalham há 3 anos ou menos, sendo que os docentes que contam muitos anos de carreira, até 35, não se mostram satisfeitos. Na verdade podemos concluir que os professores se mostram insatisfeitos no que toca à variável tempo de serviço e constatar que os dados por nós obtidos são contrários aos que Ruivo *et al.* (2008) revelaram no estudo que empreenderam e através do qual concluíram que os docentes portugueses em exercício há menos de 15 anos manifestam menores níveis de satisfação pessoal e profissional do que aqueles que trabalham há muitos anos na profissão. Segundo este autor os docentes em exercício há mais de 15 anos demonstravam uma satisfação gradualmente maior, à medida que aumentava o número de anos de serviço. As constatações de Ruivo *et al.* (2008) podem ser explicadas pelo facto de que a satisfação tende a aumentar à medida que a experiência de trabalho aumenta mas, no estudo que trouxemos sob análise, verificamos exatamente o contrário podendo então tentar explicar os nossos resultados com o facto do aumento de tempo de serviço refletir as falhas decorrentes do exercício da profissão, nomeadamente as que decorrem do atual quadro legislativo da carreira docente. Braga da Cruz *et al.* (1998) referiram que, de facto, à medida que os anos passam a satisfação profissional do docente vai diminuindo por via do fator mobilidade, pois este profissional começa a sentir necessidade de uma estabilidade geográfica que tarda em chegar e que o impede de vivenciar a sua vida pessoal e familiar de forma próxima e segura.

O estudo que levamos a cabo e que agora se concluí padece de algumas limitações, sendo que, dentre estas, a que mais se destaca é o facto da abordagem empírica empreendida apenas refletir a perceção quanto à satisfação/insatisfação do trabalho docente dos professores do 1º. Ciclo do ensino da área geográfica de Vila Nova de Gaia. Embora se considere que os resultados obtidos possam ser expressão da perceção dos demais docentes de outras regiões do país consideramos importante que, numa abordagem futura ao mesmo tema, se tenha em consideração uma amostra de cariz nacional, que permita, entre outras possibilidades, analisar a (in)satisfação dos professores à luz das dualidades escola rural/urbana, escola continental e escola insular. Para além disso poderão ainda ser aferidos indicadores acerca de um dos temas que a atualidade tem trazido frequentemente a debate: o ensino público e o ensino privado.

A prossecução da nossa pergunta de investigação e dos objetivos que nos serviram de guia condutor num estudo alargado a todo o território nacional poderá assumir-se como o indicador das reais condições de satisfação profissional dos professores portugueses.

Outra das limitações que a presente dissertação encerra e que está também relacionada com a amostra estudada prende-se com o facto de apenas terem sido auscultados os professores do primeiro ciclo de ensino pelo que, no futuro, o mesmo estudo pode ser aplicado a amostra compostas por profissionais que ministram noutrs ciclos, nomeadamente no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário. Os resultados decorrentes de um estudo de cariz similar ao que agora se encerra alargado e abrangente pode vir a revelar-se de grande utilidade para o futuro da Educação portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, M. A. (1992). *Psicologia aplicada à administração*. São Paulo: Excellus e Consultoria.
- Alcobia, P. (2001). Atitudes e satisfação no trabalho. In J. M. Ferreira, J. Neves, & A. Caetano (Eds.). *Manual de psicossociologia das organizações* (pp.281-306). Lisboa: McGraw-Hill
- Almeida, A. (2012). *Satisfação dos enfermeiros face ao estilo de liderança*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, Instituto Ciências da Saúde.
- Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, M. (2013). *Liderança escolar e satisfação com o líder: uma relação possível*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Almeida, R. (2014). *Estilos de Liderança para a Gestão de Stress e Conflito nas Tropas Especiais: Estudo de Caso no CTOE*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Academia Militar, Direção de Ensino.
- Alves, F. C. (1994). A (In)Satisfação Docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XVIII, (1), p. 29-60. ALVES, F. C. (1997). A (In)Satisfação dos professores: Estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In M. Estrela (Org), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora. Alves, M., Azevedo, N., & Gonçalves, T. (2014). Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. *Educação e Pesquisa*, 40(2), 365-382. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000200005
- Alves, P. (2010). *Satisfação/Insatisfação no Trabalho dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Estudo do Concelho de Caldas da Rainha*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves, R. (1991). *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez.
- Amiel, R., Misrahi, F., Labarte, S., & Heraud-Bonnaure, L. (1986). La salud mental de los enseñantes. In A. Abraham (Ed.), *El enseñante es también una persona* (pp. 52-60). Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Anderson, M. B., & Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout, *Educational Administration Quarterly*, 20 (2), 109-132.
- Anjos, M. R. (2007). *Identidade Profissional dos Professores do 1.ºCEB: uma Identidade em Crise. Um Estudo de caso no Agrupamento Horizontal de Castelões de Cepeda-Paredes*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense.

- Aquino, J. G. (1996). *A relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional*. São Paulo: Summus.
- Araújo, C. (2013). *A Liderança: Uma Análise sobre o Clima Organizacional*. Dissertação de Mestrado. Vila Nova de Gaia: Instituto Superior de Línguas e Administração.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arnold, J., Robertson, I. T., & Cooper, C. L. (1991). *Work psychology: understanding human behaviour in the workplace*. Pitman: Michigan.
- Aryee, S., & Luk, V. (1996). Balancing two major parts of adult life experience: work and family identity among dual-earner couples. *Human Relations*, 49(4), 465-487.
- Avolio, B., & Bass, B. (1988). Transformational leadership, charisma, and beyond. In J. G. Hunt, B. R. Baliga, H. P. Dachler & C. A. Schriesheim (Eds.), *Emerging leadership vistas* (pp. 11-28). Lexington, MA: Lexington Books.
- Azedo, C. (2008). *Caracterização dos Comportamentos de Liderança e a Satisfação em Pequenas Unidades de Infância no Contexto de Formação Militar*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Academia Militar, Direção de Ensino.
- Ball, S. (2002). Reformar escolas/Reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15, 3-23.
- Barradas, C. (2013). *Preditores da virtuosidade organizacional: um estudo no 3º setor*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Economia de Gestão.
- Barros, J., Neto, F. & Barros, A. (1992). Inteligência, Locus de Controlo e Realização Escolar, *Psychologica*, 7, 85-94.
- Bastos, A. (1995). A satisfação profissional de professores estagiários: Adaptação e estudos exploratórios com uma escala de avaliação (ESPP). *Revista Portuguesa de Educação*, 8(1), 181-189.
- Batista, M. L. (2002). *Educação, mercado de trabalho*. Lisboa: DAPP.
- Beare, H., Caldwell, B., & Millikan, R. (1992). *Creating an excellent school*. London: Routledge.
- Bedeian, A., Ferris, G., & Kacmar, K. (1992). Age, tenure and job satisfaction. A tale of two perspectives. *Journal of Vocational Behavior*, 40, 33-48.
- Benavente, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes*. Lisboa: Livros Horizonte
- Bergamini, C. (1994). *Liderança, Administração do Sentido*. São Paulo: Atlas.
- Bergamini, C. (1997). *Motivação nas Organizações* (4ª ed.) São Paulo: Atlas.

- Bianchetti, L., & Machado, A. M. N. (orgs). (2006). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. da UFSC.
- Blase, J. J., & Greenfield, W. D. (1980). An interactive/ cyclical theory of teacher performance. *Administrator's Notebook*, 29, 5- 13.
- Bolman, L., & Deal, T. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. London: Jossey-Bass.
- Bonal, X. (2004). Que mais vamos pedir à escola? *Jornal a Página da Educação*. Ano XIII, nº 132, p. 7.
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal*, 17, 263-281.
- Bourdieu, P. (1998). A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: M. A. Nogueira, & A. Catani (orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis, Vozes.
- Braga da Cruz, M., Romão Dias, A., Formosinho Sanches, J., Bairrão, J., Seabra Pereira, et al. (1988). Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação. A situação do Professor em Portugal. *Análise Social*, XXIV (103-104), 1187-1293. Disponível em : <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223032742E9hPK9ju2Hw89SX2.pdf>
- Breuse, E. (1988). Le Plaisir d'Enseigner. In *Actas do V Congrès de L'Association Internationale de Research sur la Personne de l'Enseignant* (pp. 348-410). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Burke, R. J. (1996). Sources of job satisfaction among employees of a professional services firm. *Psychological Reports*, 78 (3), 1231-1234.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1989). Psychological burnout among men and women in teaching: an examination of the Cherniss model. *Human Relations*, 42 (3), 261-273.
- Byrne, B. (1991). Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching & Teacher Education*, 7 (2), 197-209.
- Cabral, J., Vala, J. & Freire, J. (Orgs.) (2000). *Trabalho e Cidadania*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Caeiro, A. (2012). *Influência da liderança no comprometimento organizacional mediada pela satisfação com o líder*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Psicologia.
- Capelleras, J. (2005). Attitudes of Academic Staff Towards their Job and Organization: an empirical assessment. *Tertiary Education and Management*, 11 (2), 147-166.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*, 473-490.
- Cardoso, S. (2008). *O Dualismo Cultural: Os Luso-Cabo verdianos entre a Escola, a Família e a Comunidade (Estudo de Caso)*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Cardoso, T. M. L. (2007). *Interação verbal em aulas de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 a 2002*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carlotto, M. S. (2001). *Síndrome de "Burnout": um tipo de estresse ocupacional*. Caderno Universitário. Canoas: ULBRA.
- Carvalho, A. B., Fernandes, J., Oliveira, L. T., & Zamberlan, C. O. (2006). Satisfação no trabalho. *Anais da Jornada de Pesquisa*. Santa Maria: ULBRA.
- Carvalho, A. M. R. (1997). Professores em Baixa: desmotivação ou profissionalismo? *Revista O Professor, N°57*, III Série.
- Castilho, S. (2014). Artigo de opinião, in *Jornal O Público*, novembro de 2014
- Cavaco, M. H. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema, Lda.
- Cerdeira, J. (2010). Avaliação da satisfação dos profissionais do ACES Baixo Vouga II. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Economia Gestão e Engenharia Industrial.
- Chamberlin, R., Wragg, T., Haynes, G. & Wragg, C. (2002). Performance-related pay and the teaching profession: a review of the literature, *Research Papers in Education, 17* (1), 31-49.
- Chanlat, J. F. (1995). Quais carreiras e para qual sociedade? (II). *Revista de Administração de Empresas, 36*(1), 13-20.
- Chaplain, R. (1995). Stress and Job Satisfaction: a study of English primary school teachers. *Educational Psychology, International Journal of Experimental Educational Psychology, 15*(4), 473-489. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0144341950150409>
- Chapman, D., & Lowther, M. (1982). Teachers' satisfaction with teaching. *Journal of Educational Research, 75* (4), 241-247.
- Chapman, D. W., & Hulcheson, S. M. (1982). Attrition from teaching careers: A discriminate analysis. *American Educational Research Journal, 19*, 93-105.
- Chiavenato, I. (1993). *Introdução à teoria geral da administração*. S. Paulo: Makron Books.
- Chiavenato, I. (2004). *Recursos Humanos: o capital humano das organizações* (8ª ed.). São Paulo: Atlas.

- Conley, S., Bacharach, S. & Bauer, S. (1989). The school work environment and teacher career dissatisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 25(1), 58-81. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013161X89025001004>
- Cooper, C. L. & Kelly M. (1993). Occupation stress. In Head teacher: A National UK Study. *British journal of Education Psychology*, 63, 13-143.
- Cooper, C., & Marshall, J. (1982). Fontes ocupacionais de stress: uma revisão da literatura relacionada com doenças coronárias e com saúde mental. *Análise Psicológica*, 2(2-3), 153-170.
- Cordeiro-Alves, F. (1991). Estudo da satisfação/insatisfação dos professores efetivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - FPCE, Universidade de Lisboa, Lisboa,.
- Cordeiro-Alves, F. (1994). A (in)satisfação docente. Estudo de opiniões dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 28(1), 29-60.
- Cordeiro-Alves, F. (1997). A (In)Satisfação dos professores: Estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In M. Estrela (Org), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Cordeiro-Alves, F. (2004). A (in)satisfação docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27, 29-60.
- Correia, J. (2013). *Liderança ressonante e dissonante no desempenho dos liderados*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas.
- Costa, A. M. (2003). *A Escola como âncora: O(s) líder(es)/gestor(es) escolar(es) e o desenvolvimento/construção do clima e cultura organizacionais –Que papel?.* Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Costa, A. M. B., Leitão, F. R., Santos, J., Pinto, J. V., & Fino, N. D. (2000). *Currículos funcionais -Manual para formação de docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação.
- Costa, O., Martins, A. & Galvão, A. (2014). Motivação dos profissionais numa equipa de cuidados de saúde primários. In *Congresso Internacional de Informação em Saúde: Livro de resumos* (p. 25). Porto: Escola Superior de Enfermagem. ISBN 978-989-98443-3-9. p. 25-25
- Courtis, J. (1991). *Os 44 erros mais frequentes de gerência e como evitá-los*. São Paulo: Nobel.
- Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology*. NewYork: McGraw-Hill.
- Davis, K., & Newstrom, J. W. (1992). *Comportamento humano no trabalho – Uma abordagem psicológica*. São Paulo: Pioneira.

- Day, Ch. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- Deci, E. L. (1975). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), 113-20.
- Dias, I. (2003). *A (In)Satisfação Docente no Ciclo de Vida Profissional: Estudo empírico*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Dinham, S., & Scott, C. (1994). *The Teacher 2000 Project: A Study of Teacher Satisfaction, Motivation and Health*. Kingswood: University of Western Sydney, Nepean, Faculty of Education.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction, *Journal of Educational Administration*, 38 (4), 379 – 396.
- Dolan, N. (1987). The relationship between burnout and job satisfaction in nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 12, 3-12.
- Dunst, C., & Trivette, C. (1990). Assessment of social support in early intervention programs. In S. Meisels & J. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp326-349). New York: Cambridge University Press.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burnout: stages of disillusionment in the helping profession*. New York: Human Sciences Press.
- Estevão, C. Ferreira. (2003). *A Construção de uma Escola Cidadã. Público e Privado em Educação*. (1.ª Ed). Braga: Externato Infante D. Henrique.
- Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (ed.), *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora
- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Fim do Século Edições.
- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente – a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: Edusc.
- Estrela, M. T. (1991). Deontologia e formação moral dos professores, Ciências da educação em Portugal: Situação actual e perspectivas. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto editora.
- Estrela, M. T. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2001). Questão de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (Org.), *Ser Professor no limiar doséculo XXI*. Porto: Edições ISET.
- Etzion, D. (1987). Burning out in management: a comparison of woman and men in matched organizational positions. *Israel Social Science Research*, 5(1&2), 147-163.

- Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13 (8), 831-845.
- Farber, B. A. (1984). Stress and Burnout in Suburban Teachers. *The Journal of Educational Research*, 77 (6), 325-331.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education. Stress and burnout in the American teacher*. São Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Feiman, S. (1982). Staff development and learning to teach. In *Annual meeting of the Eastern Educational Research*, Detroit: Associato.
- Fernandes, A., & Caetano, J. (2007). A avaliação de desempenho. In A. António Caetano & J. Vala (Orgs), *Gestão de Recursos Humanos: Contextos, Processos e Técnicas* (3ª ed.) (pp. 359-387). Lisboa: RH Editora.
- Ferreira, F. I. (2008). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Ferreira, J., Santos, E. R., & Vieira, C. C. (1996). Auto-estima, estilos de tomada de decisão e atitudes de carreira: Um estudo exploratório. in L. Almeida (Org.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contexto*. Braga: APPORT, Universidade do Minho.
- Ferreira, V. (1986). O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos. In A. S., Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. (8.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63 (4), 489-525.
- Fisher, C. D. (1985). Source of performance variance as a moderator of Job satisfaction – Job performance relationship. *International journal of Psychology*, 20, 169-178.
- Fragoeiro, J. (2011). *Satisfação dos Docentes do Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado. Funchal: Universidade da Madeira.
- França, H. H. (1987). A Síndrome de "Burnout". *Revista Brasileira de Medicina*, 44 (8), 197-199.
- Frango, M. H. (1995). *Stress nos Profissionais de Saúde em Meio Hospitalar*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Instituto Superior de Serviço Social.
- Frank, S. (1993). *Excecation Disease: a model for understanding stress, control and dependent behaviour*. London: Routledge.
- Frase, L. A., Hetzel, R. W. & Grant, A. R. (1982). Effects of Teacher Rewards on Recognition and Job Enrichment. *The Journal of Educational Research*, 83 (1), 52-57.
- Frase, L. E., & Sorenson. L. (1992). Teacher motivation and satisfaction: Impact on participatory management. *NASSP Buletin*, 76, 37-43.
- Friedman, I., & Farber, B. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86 (1), 28-35.

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?*. Porto: Porto Editora.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 206-266.
- Fuller, F., & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (ed.), *Teacher Education* (74th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 2, pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Gago Rodríguez, F. M. (2004). La dirección pedagógica en los institutos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educacional. Oviedo: Universidade de Oviedo (Policopiado).
- Ganhão, M. T. (1993). Condicionantes e Estratégias Redutoras do Stress Organizacional. *Forum Sociológico*, 3, 89-106.
- Garcia, C. M. (1995). A Formação de Professores: Novas perspectivas baseadas na Investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp.51-75). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Garcia-Marques, T., & Mackie, D. M. (1997). The positive feeling of familiarity: Mood as an information processing regulation mechanism. In J. Forgas, & H. Bless (Eds.), *The message within: The role of subjective experiences in social cognition and behavior*. Philadelphia: Psychological Press.
- Gaziel, H. H. & Warnet, M. (1993). Les Facteurs Déterminants les Intentions de Changement de Profession chez les Enseignants. *Les Sciences de l'Éducation*, 6, 5-26.
- Gil, A. (2001). *Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais* (1ª ed. 2ª tiragem). São Paulo: Atlas.
- Gil-Monte, P. & Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el Síndrome de Quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Goleman, D. et al. (2002). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Gomes, R. (1993). *Cultura de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa.
- Gomes, S. (2014). *Estilos de Liderança dos Diretores Técnicos e Satisfação dos Colaboradores: Estudo realizado em IPSS's dos Distritos da Guarda e Viseu*. Dissertação de Mestrado. Viseu: Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras – Viseu, Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais.
- Gonçalves, E. (2007). *Profissional: Uma realidade em Cuidados de Saúde Primários*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa - Escola Nacional de Saúde Pública. Dissertação de Mestrado em Saúde Pública. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

- Gonçalves, J. (1990). *A carreira dos professores do ensino primário: contributo para a sua caracterização*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Gonçalves, . (2007). A carreira dos Professores do ensino Primário. In A. Nóvoa (Org), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, L. (2014). *Estilo de liderança e papel de coordenador da CAP na motivação da sua equipa*. Dissertação de Mestrado. Madeira: Universidade da Madeira.
- Gonçalves, S. (2014). *Relação entre estilos de liderança, estratégias de negociação e satisfação na Força Aérea Portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Economia e Gestão.
- Gonnie, A., Jorge, M., Peter, M., Roseveare, D. & Paulo, S. (2005). *Avaliação de Professores em Portugal*. OCDE. Disponível em: www.oei.es/historico/pdf2/avaliacao_professores_portugal.pdf
- Gorton, R. A. (1982). Teacher Job satisfaction. In H. E.Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (5th ed.). New York: The Free Press.
- Graça, V. (2009). Sobre o financiamento da Educação: condicionantes globais e realidades nacionais. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 49-80. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/548>
- Griffin, R. W., & Bateman, T. S. (1986). Job satisfaction and organizational commitment. In C. L. Cooper & I. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 157-188). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Gursel, M., Sunbul, A. M., & Sari, H. (2002). An analysis of burnout and job satisfaction between Turkish headteachers and teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 17(1), 35-45.
- Guskey, T. R., & Huberman, F. T. (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Hagedorn, L. S. (2000). Conceptualizing faculty job satisfaction: Components, theories, and outcomes. In L. S. Hagedorn (Ed.), *What contributes to job satisfaction among faculty and staff: New Directions for Institutional Research* (pp. 5-20). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hamon, H., & Rotman, P. (1984). *Tant qu'il y Aura des Profs*. Paris: Editions du Seuil.
- Harpaz, I. (1986). The factorial structure of the m Hart. Student teachers' anxieties: Four measures factors and their relationships to pupil disruption in class. *Educational Research*, 29, 12-18.
- Harris, R. (2002). How well do theories of job matching explain variation in job satisfaction across educational level? Evidence for UK graduates. *Applied Economics*, 34, 535-548.

- Hart, A. W. (1990). Impacts of the school social unit on teacher authority during work redesign. *American Educational Research Journal*, 27 (3), 503-532.
- Hean, S., & Garrett, R. (2001). Sources of Job satisfaction in the science secondary school teachers in Chile. *Compare*, 31 (3), 364-379.
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2014). Teaching work and quality: teachers' experiences and learning opportunities. *Educação & Sociedade*, 35(126), 237-254.
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. C. (2009). Carreira e desenvolvimento profissional: narrativas de professores do 1º CEB. In B. Silva, A. Almeida, A. Barca & M. Peralbo (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Herzberg, F. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley.
- Hewlett, S. A., & Luce, C. B. (2005). Off-Ramps And On-Ramps: Keeping Talented Women On The Road To Success. *Harvard Business Review*, 83(3), 43-54.
- Hoerr, T. R. (1998). A case for merit pay, *Phi Delta Kappan*, 80(4), 326-327.
- Holt, M. (2001). Performance pay for teachers: the standards movement's last stand?, *Phi Delta Kappan*, 83(4), 312-317.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Belachaux. Paris: Niestle.
- Jesus, S. N. de; Santos, J. C. V. (2004). Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. *Educação: Revista da Faculdade de Educação*, v. 27, n. 52, p. 39-58, 2004. Jesus, S. N. (1998). Stress nos professores: sintomas, factores e estratégias de "coping". In J. M. Alves (Org.), *Professor, stress e indisciplina* (pp. 11-14). Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora. Jesus, S. N. (2007). *Professor sem stress: realização profissional e bem-estar docente*. Porto Alegre: Mediação.
- Jesus, S. N. (1993). A motivação dos professores. Estudo exploratório sobre a influência da formação educacional e da prática profissional. *Jornal de Psicologia*, (11), 27-30.
- Jesus, S. N. (1995). A análise da motivação para a profissão docente segundo o modelo da discrepância motivacional: Um estudo preliminar. *Revista Portuguesa de Educação*, (8), 163-180.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a função docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante editora.
- Jesus, S. N. (1997). *Bem-estar dos professores. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Coimbra: Autor.

- Jesus, S. N., Abreu, M. V., Esteve, J. M., & Lens, W. (1998). Uma abordagem sociopolítica do mal-estar docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 51-64.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspetivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese*. Porto: Edições ASA.
- Jesus, S. N., Pereira, A., Esteve, J. M., Lens, W., Mosquera, J. & Stobaus, C. (2002). Teachers' well being by a training programme: A longitudinal approach. In I. Leal, T. Botelho, J. P. Ribeiro. The 16th Conference of the European health psychology society (pp.413-420). Lisbon: High Institute of Applied Psychology.
- Judge, T.A. & Watanabe, S. (1993). Another Look at the Job Satisfaction-life Satisfaction Relationship. *Journal of Applied Psychology*, 78, 939-48.
- Kaufman, J. W. (1984). Relationship between teacher motivation and commitment to the profession. *Comunicação apresentada no Congresso Anual de American Educational Research association*, New Orleans.
- Kelchtermans, G. (1999). Teaching career: between burnout and fading away? Reflections from a narrative and biographical perspective. In R. E. Vanderbergue, & M. A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research* (pp.176-191). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kelley, R. R. (1999). *Como Brilhar no Trabalho: Nove estratégias decisivas para ter sucesso*. Rio de Janeiro: Campus.
- Klass, P., & Michael, N. (1991). *The job satisfaction-life satisfaction relationship for educators: A Cross-cultural study*. (ERIC Document Reproduction Service, N.ºED 341117).
- Koustelios, A. & Koustelios, A. D. (1997). Relations among measures of job satisfaction, role conflict and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82 (1), 131-136.
- Koustelios, A., & Bagiatis, K. (1997). The employee satisfaction inventory (ESI): development of a scale to measure satisfaction of Greek employees. *Educational Psychology Measurement*, 57(3), 469-476.
- Kremer, L. & Hofman, J. E. (1985). Teachers' professional identity and burn-out. *Research in Education*, 34, 89-95.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 12 (2), 86-96.
- La Boétie, E. (1986). *Discurso da servidão voluntária* (3 ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. (2001). *Fundamentos de metodologia científica* (4. ed.). São Paulo: Atlas.

- Lawler, E. E. (1973). *Motivation in Work Organizations*. California: Wadsworth Publishing Co Inc.
- Leach, F. J., & Westbrook, J. D. (2000). Motivation and job satisfaction in one government research and development environment. *Engineering Management Journal*, 12 (4), 3-8.
- Leite, M. (2013). *Satisfação no trabalho: determinantes organizacionais e pessoais mais relevantes*. Dissertação de Mestrado. Vila Nova de Gaia: Instituto Superior de Línguas e Administração.
- Leithwood, K., Begley, P. & Cousins, B. (1990). The Nature, Causes and Consequences of Principals' Practices: An Agenda for Future Research, *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5-31.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership, *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42
- Lens, W. & Jesus, S. N. A (1999). A psychological interpretation of teacher stress and burnout. In R. Vanderbergue, & M. A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research* (pp.192-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leone, E., et. al. (2003). Mercado de trabalho metropolitano: gênero e diferenças de rendimento, 1992-2002. In: *Encontro Nacional de Estudos do Trabalho*, 9, Recife.
- Lester, P. (1982). *Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ)*. Manuscrito não-publicado. Long Island University.
- Lévy-Leboyer, C. (1994). *A crise das motivações*. São Paulo: Atlas.
- Lima, L. (2006). Administração da Educação e autonomia das Escolas. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (ed.), *A Educação em Portugal (1996-2006). Alguns contributos de Investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Lima, M., Vala, J. & Monteiro, M. B. (1994). A satisfação organizacional: Confronto de modelos. In J. Vala, M. Monteiro, & A. Caetano (Orgs.), *Psicologia social das organizações: Estudos em empresas portuguesas*. Oeiras: Celta Editora.
- Litt, M. & Turk, D. (1985). Sources of Stress and Dissatisfaction in Experienced High School Teachers. *Journal of Educational Research*, 78 (3), 178-85.
- Llinares, S., & Krainer, K. (2006). Mathematics (student) teachers and teacher educators as learners. In A. Gutierrez & P. Boero (Eds.), *Handbook of research on the psychology of mathematics education: Past, present and future* (pp. 429-459). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Locke, E. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behaviour Human Performance*, 4(4), 309-336.

- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organisational Psychology* (1297-1349). Chicago: Rand McNally.
- Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: ASA Editores.
- Lowther, M. A., Gill, S. J., & Coppard, L. C. (1985). Age and determinants of teacher job satisfaction. *The Gerontologist*, 25 (5), 520-525.
- Lundgren, C. (1993). Self-esteem of working women in business and academia. *Delta Pi Epsilon Journal*, 35 (1), 14-25.
- Ma, X. & MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Research*, 93 (1), 39-47.
- Mahoney, J. & Goertz, G. (2006). A Tale of Two Cultures: Contrasting Quantitative and Qualitative Research. *Political Analysis* 14(3), 227-249.
- Maioli, E. E. C. (2003). Como se chega a ser o que se é. *Noésis*, 4 (4), 141-145.
- Malta, M. I. (1999). *A motivação dos professores licenciados do 1º ciclo do ensino básico, no primeiro ano de docência*. Dissertação de Mestrado em Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marques, A. (2007). *Factores de (In) Satisfação Docente na Escola de Hoje: Um Estudo com Professores do 1.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense.
- Marques, J. (2002). Burnout ou síndrome de exaustão. *Saúde Mental*. 2(2), 8-19.
- Marques-Pinto, A. (2000). *Burnout profissional em professores portugueses: representações sociais, incidência e preditores*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Lisboa: FPCEUL.
- Marsden, D., & Belfield, R. (2003). Performance pay, Monitoring Environments and Establishment Performance. *International Journal of Manpower*, 24 (4), 452-471.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986) (2.ª ed). Maslach Burnout Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press. Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422.
- Maslach, C., S.E., Jackson & Leiter, M. P. (1996) The Maslach Burnout Inventory — Test manual. Palo Alto, CA. Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. Disponível em: <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.

- Mateus, S. (2013). *Impacto da liderança autêntica na motivação/satisfação docente: o caso das Eb1/PE da RAM*. Dissertação de Mestrado. Madeira: Universidade da Madeira.
- Matos, P. (2012). *Estilos de liderança nas PME e sua influência no desempenho: estudos de caso exploratórios*. Dissertação de Mestrado. Covilhã: Universidade da Beira Interior Ciências Sociais e Humanas.
- Maximiano, A. (2003). *Introdução à Administração* (6. ed.). São Paulo: Atlas.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton: Van Nostrand.
- McGregor, D. (1992). *O lado humano da empresa*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- Medved, J. H. (1982). The applicability of Herzberg's motivation hygiene theory. *Educational Leadership*, 39, 445-451.
- Mendes, S. (2014). *Os estilos de liderança e a sua relação com a satisfação no trabalho: o caso dos profissionais de enfermagem*. Dissertação de Mestrado: Universidade do Minho, Escola de Economia e Gestão.
- Menezes, M. (2010). *Novos Modelos de Gestão Hospitalar: Liderança e Satisfação Profissional em Enfermagem*. Dissertação de Mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Michel, S. (1974). *Gestão das motivações*. Porto: Rés Editora
- Miller, L. (1999). Reframing teacher burnout in the context of school reform and teacher development in the United States. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp.139 –156). New York: Cambridge University.
- Minayo, M. C., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Caderno de Saúde Pública*, 9(3), 239-262.
- Miramón, M. S. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 115-138.
- Montero, L. (1999). *Profesorado de Secundaria: Una identidad profesional amenazada?* Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Moore, M., & Hofman, J. E. (1988). Professional identity in institutions of higher learning in Israel. *Higher Education*, 17(1), 69–79.
- Moreira, J. (2006). Investigação quantitativa: fundamentos e práticas. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 41-84). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2004). Liderança e autonomia: impacto na mudança das práticas curriculares. *Revista Educação da universidade do Vale do Itajaí*, 4 (3), 425-438.
- Mota-Cardoso, R., et al (2002). *O stress nos professores Portugueses: Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto editora.

- Moura, E. P. G. (1997). *Saúde mental e trabalho. Esgotamento profissional em professores da rede de ensino particular de Pelotas - RS*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Mueller, C. W., Iverson, R. D., & Jo, D. (1999). Distributive justice evaluations in two cultural contexts: A comparison of U. S. and South Korean teachers. *Human Relations*, 52 (7), 869-893.
- Near, J.P., & Sorcinelli, M. D.(1986). Work and life away from work: Predictors of faculty satisfaction. *Research in Higher Education*, 25 (4), 377-394.
- Nemanich, A., & Keller, T. (2007). Transformational Leadership in an acquisition: A field study of employees. *The leadership Quarterly*, 18, 46-68.
- Neves, A. (2004). *Relação Escola-Aluno-Família. Educação Intercultural: Uma perspectiva Sistémica*. Porto: Alto-comissário para a Emigração e Minorias Étnicas.
- Neves, J. (2001). O processo de liderança in J. Ferreira, J. Neves, & A. Caetano (coords.), *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 327-346). Lisboa: McGrawHill.
- Nias, J. (1981). Teacher satisfaction and dissatisfaction: Herzberg's 'Two-Factor' hypothesis revisited. *British Journal of Sociology of Education*, 2 (3), 235-246.
- Nias, J. (2001). Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho. In M. Teixeira (Org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto: Edições ISET.
- Nóvoa, A. (1992) (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida in A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp.11-29) (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- OCDE (1989). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições Asa.
- Odden, A. & Kelley, C.. (2002). *Paying teachers for what they Know: new and smarter compensation strategies to improve schools* (2nd .ed.). California: Corwin.
- OIT (1981). *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Genève: Bureau Internationale du Travail.
- Oliver, B. et al. (1988). Teacher Development and Job Incentives: A Psychological View. *Journal of Teaching in Physical Education England*, 7, Páginas?
- Pedro, N. & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, 24(2), 247-262.
- Pedro, N. (2011). Auto-Eficácia e Satisfação Profissional dos Professores: colocando construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação*, 18, 23-47.

- Peiró, J. M. (1986). *Psicología de la Organización*. Madrid: UNED.
- Peiró, J. M., & Prieto, F. (1996). *Tratado de Psicología del trabajo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Pereira, I. (2009). *Avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais: ensaio de um enquadramento e exploração de evidências sobre o caso português*. Lisboa: CIES – ISCTE(CIES e-Working Paper, 58). Consultado em junho de 2015, em <http://repositorio-iul.iscte.pt/handle/10071/1256>.
- Pereira, L. (2012). *Liderança dos coordenadores de departamento: estudo realizado num agrupamento da zona centro do país*. Dissertação de Mestrado. Viseu: Universidade católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras – Pólo de Viseu.
- Perie, M, & Baker, D. P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. Washington: U.S. Department of education.
- Pestana, M. H., & Gagueiro, J. N. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais* (4ª Ed.). Lisboa: Sílabo.
- Peterson, L. P., Fennema, E., Carpenter, T. P. & Loef, M. (1964). Teachers' pedagogical content beliefs in mathematics. *Cognition and Instruction*, 6(1), 1-40.
- Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2003). Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reacção ao burnout. *Psychologica*, 33, 181-194.
- Podsakoff, P., Mackenzie, S. & Bommer, W. (1996). Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Management*, 22 (2), 259-298.
- Porter, R. W., & Steers, R. M. (1973). *Motivation and work behavior* (3rd ed.). New York, McGraw-Hill.
- Prata, M. C. (2001). Satisfação/Insatisfação, carreira e função do professor. In M. Teixeira (Ed.), *Ser professor no limiar do século XXI* (pp.266-308). Lisboa: Edições ISET.
- Purcell, T.D., & Seifert, B.B. (1982). A tristate survey of student teachers. *College Student Journal*, 16, 27-29.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rabelo, A. O. (2010). A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. *Educação em Revista*, 26(1), 57-87
- Ramos S. (2004). (In)Satisfação e stress na profissão docente. *Interações*, 6, 87-130.

- Ramos S. (2008). Grau de satisfação/insatisfação docente dos estagiários de Ciências do Desporto e Educação Física. *Psicologia.com.pt*, o Portal dos Psicólogos on line: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0425.pdf>
- Raven, J., Raven, J. C. & Court, J. H. (1998). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales. Section 1: General overview*. Oxford, England: Oxford Psychologists Press/San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas organizações: Teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ribeiro, A. (2011). De professores contratados a professores "descartados" "Tento acreditar que isto faz sentido e vamos ficar bem". In Público, edição de 20 de novembro de 2011.
- Rijo, D. (1999). Pensar os Pensamentos. In R. Cardoso (Eds), *O Stress na Profissão Docente Como Prevenir e Manejar* (pp. 67 – 98). Porto: Porto Editora.
- Robbins, S. P. (2002). *Comportamento Organizacional*. São Paulo: Prentice Hall.
- RODRIGUES, P. (1995). As três lógicas de avaliação de diapositivos educativos. In Para uma fundamentação da avaliação em educação. (Orgs.) S. Estrela e P. Rodrigues. Lisboa: Colibri.
- Rosa, A. M. (1991). *As representações da actividade docente dos professores e a satisfação profissional: Um estudo sobre professores numa escola do ensino secundário*, Dissertação de mestrado não publicada, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Rosenholtz, S. J., & Smylie, M. A. (1984). Teacher compensation and career ladders. *Elementary School Journal*, 85, 149-166.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: european studies, issues, and research perspectives. In R. Vanderbergue & M. A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research* (pp.38-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruivo, J., Mesquita, H. (2011). Ensinar e aprender: Bom ou Mau para os média? In Vitor Tomás (org), *Educação e Média: Da Teoria ao terreno*. Castelo Branco: RVJ: Editores.
- Ruivo, J. et al. (2008). *Ser professor satisfação profissional e papel das organizações de docentes. Um Estudo Nacional*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco e ANP.
- Ruiz-Quintanilla, S. A. (1990). Major Work Meaning Patterns. Toward a Holistic Picture. In U. Kleinbeck, H. Thierry, H. Häcker & H. H. Quast (Eds.), *Work Motivation* (pp. 257-272). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sacristán, J. G. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. (pp. 38-52) Porto: Porto Editora.

- Salancick, G. R., & Pfeffer, J. (1977). The bases and use of power in organizational decision making: The case of the university. *Administrative Science Quarterly*, 19, 453-473.
- Sánchez, A., & García, J. (1997). El clima de las instituciones educativo y la satisfacción laboral de los profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 176, 419-436.
- Santos, F. T. (1996). *Atitudes e Crenças dos Professores do Ensino Secundário: Satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Scandura, T. & William, E. (2004). Mentoring and transformational leadership: The role of supervisory career mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 448-468.
- Schaffer, R. H. (1953). Job satisfaction as related to need satisfaction in work. *Psychological Monographs: General and Applied*, Vol 67(14), 1-29.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study & practice: A critical analysis*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Schwab, R. L. & Iwanicki, E. F. (1982). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7 (2), 5-16.
- Scott, C., Cox, S. & Dinham, S. (1999). The occupational motivation, satisfaction and health of English school teachers. *Educational Psychology*, 19, 287--308
- Seco, G. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Seixas, P. C. (1997). *A carreira dos professores: constrangimentos, oportunidades e estratégias*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Selye, H. (1950). *The physiology and pathology of exposure stress*. Montreal: Acta.
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciência & Saúde coletiva*, 5 (12), 187-192.
- Sergiovanni, T. (2004). O Mundo da Liderança Escolar: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas. Porto: Edições Asa.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, February, pp. 4-3. Disponível em: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198402_sergiovanni.pdf
- Serrão, F. (2013). *Liderança autêntica e saúde organizacional: um estudo de caso num hospital*. Dissertação de Mestrado. Porto: Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão.
- Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92 (2), 67-73.
- Sharma, R. D. & Jyoti, J. (2006). Job Satisfaction among School Teachers. *IIMB Management Review*, 18 (4), 349-363.

- Shen, J., & Hsieh, C. (1999). Improving the professional status of teaching: Perspectives of future teachers, current teachers and education professors. *Teaching and Teacher Education*, 15, 315-323.
- Sikes, P. (1985). The Life Cycle of the Teacher. In S. J. Ball, & I. F. Goodson (Eds.), *Teachers' Lives and Careers* (pp. 67-70). London: The Falmer Press.
- Silva, O. G. S., Navarro, E. C. N. (2012). A relação professor-aluno no processo ensino – aprendizagem. Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar, n.º8 v. 3, p. 95-100
- Silva, J. (2010). Direção, Liderança e Autonomia das Escolas. *VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* Aveiro, Portugal: U. d. Aveiro, Ed.
- Silva, J. (2012). *Clima escolar, satisfação, stresse profissional e colaboração entre professores: que relações?*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta.
- Simões, A. L. A., & Fávero, N. (2003). O Desafio da liderança para o enfermeiro. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 11(5), 567-73.
- Sistema Educativo de Portugal (s/d). Breve Evolução histórica do Sistema Educativo. Disponível em: www.oei.es/historico/quipu/portugal/historia.pdf.
- Smith, M. (2001). *David A. Kolb on Experiential Learning*. Disponível em: www.infed.org/biblio/bexplr.htm
- Smith, P., Kendall, L. & Hulin, C. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand McNally.
- Smylie, M. A., Lazarus, V. & Brownlee-Conyers, J. (1996). Instructional outcomes of school-based participative decision making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18, 181–198.
- Soares, D. (2014). *Visão alargada da satisfação profissional de professores do 1º e do 2º CEB face às suas condições de trabalho*. Dissertação de Mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools. The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teacher's extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16, 649-659.
- Spaulding, C. L. (1992). *Motivation in the Classroom*. New York: McGraw Hill.
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application Assessment, Causes and Consequences*. London: Sage.
- Sposito, M. P. (1998). A Instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, 104, 58-75.
- Steffy, B. E., Wolfe, M. P., Pasch, S. H. & Enz, B. J. (2000). *Life cycle of the career teacher*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stoer, S. (2008). *Educação e Mudança Social em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.

- Stoleroff, A., & Pereira, I. (2009). A Reforma da Carreira Docente e a conflitualidade profissional: Análise da mobilização dos professores e de discursos sindicais. In Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia & Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES/ISCTE) (Eds.), *Actas do Encontro: Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*, 23 e 24 de Janeiro, (2ª ed.) (vol. I – Comunicações, pp. 164-187). Lisboa.
- Teixeira, M. (2001). Os professores face à profissão: gosto ou desgosto. In M. Teixeira (Org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI* (pp 183-265). Porto:Edições ISET.
- Teodoro, A. (1994). *Política educativa em Portugal: educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Lisboa: Bertrama editora.
- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê?*. Lisboa: Bertrama editora.
- Teodoro, A. (2011). A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Local: Liber Livro
- Tharenou, P., & Harker, P. (1982). Organizational correlates of employee self-esteem. *Journal of Applied Psychology*, 67 (6), 797-805.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2009). Estilos de liderança e a escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99.
- Travers, C., & Cooper, C. (1996). *Teachers under pressure. Stress in the teaching profession*. London: Routledge
- Trigo-Santos, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1978). Le Savoir n'a pas de Prix: Les Enseignants sont Parmi les Salariés les Moins Bien Payés. *Le Courier de l'UNESCO*, 24-27.
- Vala, J. (1995). As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social. Em L. Camino (Org.), *O conhecimento do outro e a construção da realidade social: Uma análise da percepção e da cognição social* (pp. 121-159). João Pessoa: Editora Universitária.
- Vaz-Serra, A. (1988). Um estudo sobre coping: O inventário de resolução de problemas. *Psiquiatria Clínica*, 9, 301-316.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Vieira, C., & Relvas, A. (2003). *A(s) Vida(s) do Professor- Escola e Família*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Vila, J. V. (1988). *El profesor principiante*. Valencia: Promolibro.
- Vilar, A. M. (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Porto: Edições Asa.
- Watson, A., Hatton, N., Squires, D. & Soliman, I. (1991). School staffing and the quality of education: Teacher adjustment and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 7 (1), 63-77.
- Weiss, D. J, Davis, R. V, England. G. W. & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota satisfaction questionnaire. The work adjustment project. Industrial Relations Center*. Minnesota: University of Minnesota.
- Whaley, K. W., & Hegstrom, T. G. (1992). Perceptions of School Principal Communication Effectiveness and Teacher Satisfaction on the Job, *Journal of Research and Development in Education*, 25(4), 224-31.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições Asa.
- Woods, P. (1999). Intensification and stress in teaching. In R. Vanderbergue, & M. A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research* (pp.115-138). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wu, V., & Short, P. M. (1996). The relationship of empowerment to teacher's job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 23, 85-89.
- Yukl, G. A. (1994). *Leadership in Organization* (3rd edition.). Upper Saddle River, New Jersey. USA: Prentice Hall.
- Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare*, 36 (2), 229-247.
- Zitlow, C. S. (1986). *A search for images: Inquiry with preservice English teachers*. Tese de Doutoramento, The Ohio State University.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

DL 735-A/74, de 21 de Dezembro

DL 769-A/76, de 23 de Outubro

Lei 46/86, de 14 de Outubro

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto

DR 87/89, 9 de Setembro

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro

Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro

Decreto-Lei n.ºs 105/97, de 29 de Abril

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro

Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio

Decreto Regulamentar 11/98, de 15 de Maio

Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio

Decreto-Lei n.º 119/99, de 14 de Abril

Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto

Decreto-Lei n.º 67/2000, de 26 de Abril

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho

Lei n.º 92/2001, de 20 de Agosto

Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho

Decreto-Lei n.º 35/2003, de 17 de Fevereiro

Despacho n.º 16795/2005 de 3 de Agosto

Decreto-Lei nº121/2005, de 26 de Julho
Decreto-Lei nº229/2005, de 29 de Dezembro
Decreto-Lei nº224/2006, de 13 de Novembro
Decreto- Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro
Decreto-Lei 200/2007, 22 de Maio
Despacho N.º15847/2007, de 23 de julho,
Decreto Regulamentar nº2/2008, de 10 de Janeiro
Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril
DL 75/2008, 22 de Abril
Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de Janeiro
Decreto Regulamentar n.º 27/2009, 6 de Outubro
Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho
Decreto Regulamentar nº 12/2000 (29 de Agosto
Decreto-Lei 735-A/74, de 21 de Dezembro
Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril
Decreto-Lei nº769-A/76, de 23 de Outubro
Lei n.º 114/2017, de 29 de Dezembro

APÊNDICES

Apêndice I

O presente questionário insere-se num projeto de investigação que visa a recolha de dados sobre a temática Satisfação/ insatisfação docente ao longo da carreira dos professores que lecionam no 1.º ciclo do concelho de Vila Nova de Gaia.

Pedimos-lhe que responda a todas as questões colocadas, de acordo com a sua experiência e a sua opinião.

O questionário é totalmente anónimo e confidencial.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Identificação pessoal e profissional

P1. Sexo:

Feminino ___ Masculino ___

P2. Idade: ___

P3. Estado Civil:

Solteiro/a ___ Divorciado/a ou Separado/a ___ Casado/a ou União de facto ___ Viúvo/a ___

P4. Filhos

Sim ___ Não ___

P5. Habilitações Literárias (indique o nível mais elevado de escolaridade atingido):

Bacharelato ___

Licenciatura ___

Pós-graduação ___

Mestrado ___

Doutoramento ___

P6. Área de formação específica:

1.º Ciclo ___ Variante ___

P7. Tipo de vínculo à administração (assinale a opção correta):

Quadro de Escola ___

Quadro de Agrupamento ___

Quadro de Zona Pedagógica ___

Contrato ___

Substituição ___

P8. Tempo (Anos) de serviço: Total __

P9. Nos últimos 5 (cinco) anos, quantas vezes mudou de escola? __

P 10. Funções que exerce atualmente na Escola/Agrupamento:

Professor Titular de Turma _____
 Apoio Especializado _____
 Professor Bibliotecário _____
 Outra (indique qual): _____

P 11. Cargos que exerce ou exerceu nos últimos 5 anos na Escola/Agrupamento:

Diretor de escola/agrupamento _____
 Subdiretor de escola/agrupamento _____
 Adjunto do diretor de escola/agrupamento _____
 Assessor da Direção _____
 Membro do Conselho Geral _____
 Coordenador de Escola _____
 Membro do Conselho Pedagógico _____
 Coordenador de Ciclo _____
 Coordenador de Ano _____
 Coordenador do Desporto Escolar _____
 Coordenador de Projetos _____
 Outra (indique qual): _____

P 12. Dos itens que se seguem, quais os que lhe dão o maior grau de satisfação profissional?

- Ensinar
- Educar
- Remuneração
- Prestígio social da profissão
- Condições de trabalho
- Autonomia
- Relacionamento com os alunos
- Relacionamento com os colegas
- Relacionamento com os pais/encarregados de educação
- Relacionamento com a direção da escola/agrupamento
- Relacionamento com o Ministério da tutela
- Participação na tomada de decisões na escola/agrupamento
- Participação na definição das políticas educativas
- Políticas educativas do governo central
- Políticas laborais do governo
- Progressão na carreira
- Estabilidade de emprego

P 13. Dos itens que se seguem, quais os que lhe dão o maior grau de insatisfação profissional?

- Ensinar
- Educar
- Remuneração
- Prestígio social da profissão
- Condições de trabalho
- Autonomia
- Relacionamento com os alunos
- Relacionamento com os colegas
- Relacionamento com os pais/encarregados de educação
- Relacionamento com a direção da escola/agrupamento
- Relacionamento com o Ministério da tutela
- Participação na tomada de decisões na escola/agrupamento
- Participação na definição das políticas educativas
- Políticas educativas do governo central
- Políticas laborais do governo
- Progressão na carreira
- Estabilidade de emprego

P 14. Indique o seu grau de satisfação na atividade docente de 0 a 10, tendo em conta que 0 é nenhuma satisfação e 10 satisfação total. Rodeie o número que melhor caracterize a sua satisfação na escala seguinte.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------

TJSQ

Por favor, leia cuidadosamente cada uma das frases seguintes. Depois, assinale com um círculo o número (e só um), à direita de cada frase, que melhor represente o seu grau de acordo com cada afirmação, tendo em conta a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Completamente em desacordo	Em desacordo	Não concordo nem discordo	De acordo	Completamente em acordo

1. O ensino oferece-me a possibilidade de progredir profissionalmente.	1	2	3	4	5
2. O ordenado do professor dá para as despesas normais.	1	2	3	4	5
3. O ensino oferece oportunidades para se usar uma variedade de competências.	1	2	3	4	5
4. A atuação do Conselho Executivo contribui para a existência de conflitos entre os professores.	1	2	3	4	5
5. As condições de trabalho na minha escola poderiam ser melhoradas.	1	2	3	4	5
6. O Conselho Executivo aprecia o meu trabalho.	1	2	3	4	5
7. Gostaria de desempenhar uma profissão com maior prestígio social.	1	2	3	4	5
8. O ensino proporciona-me segurança no futuro.	1	2	3	4	5
9. Relaciono-me bem com os meus colegas.	1	2	3	4	5
10. O Conselho Executivo da minha escola não define claramente a sua política de ação.	1	2	3	4	5
11. As condições de trabalho na minha escola são agradáveis.	1	2	3	4	5
12. O ensino proporciona-me a possibilidade de ajudar os alunos a aprender.	1	2	3	4	5
13. Gosto das pessoas com quem trabalho.	1	2	3	4	5
14. O ensino oferece oportunidades limitadas para a progressão na carreira.	1	2	3	4	5
15. Os meus alunos respeitam-me como professor(a).	1	2	3	4	5
16. O ensino proporciona-me a possibilidade de ensinar os meus alunos a assumirem responsabilidades.	1	2	3	4	5
17. O meu coordenador de ciclo não me oferece o apoio de que necessito.	1	2	3	4	5
18. A docência é uma profissão muito interessante.	1	2	3	4	5
19. As condições de trabalho na minha escola não podiam ser piores.	1	2	3	4	5
20. Relaciono-me bem com os meus alunos.	1	2	3	4	5

21. O Conselho Executivo da minha escola dá a conhecer, de forma clara, a sua política de ação.	1	2	3	4	5
22. Nunca me sinto seguro na atividade docente.	1	2	3	4	5
23. A atividade docente não me dá oportunidades de desenvolver novas metodologias.	1	2	3	4	5
24. A Comissão Executiva lida imparcialmente com todos os professores da escola.	1	2	3	4	5
25. Os meus colegas incentivam-me a melhorar o meu trabalho.	1	2	3	4	5
26. Comparados com categorias profissionais do mesmo nível académico, os professores estão socialmente situados em posição de igualdade.	1	2	3	4	5
27. O ensino proporciona-me, sobretudo, a possibilidade de mostrar os meus conhecimentos.	1	2	3	4	5
28. Sinto-me bem pago(a) em relação à minha competência.	1	2	3	4	5
29. Verifica-se hoje uma degradação social da imagem do professor.	1	2	3	4	5
30. As pessoas com quem trabalho não cooperam comigo.	1	2	3	4	5
31. O professor sentir-se-ia mais estimulado no seu trabalho, se houvesse mais possibilidades de progredir na carreira.	1	2	3	4	5
32. O ensino proporciona-me pouca segurança financeira.	1	2	3	4	5
33. O ensino encoraja-me a ser criativo(a).	1	2	3	4	5
34. O ordenado do professor mal chega para viver.	1	2	3	4	5
35. Sou indiferente em relação à docência.	1	2	3	4	5
36. O meu coordenador de ciclo aprecia o ensino de qualidade.	1	2	3	4	5
37. Recebo muitas diretrizes com pouco sentido, da parte do Conselho Executivo.	1	2	3	4	5
38. Não gosto das pessoas com quem trabalho.	1	2	3	4	5
39. O meu trabalho é pouco apreciado pelos outros.	1	2	3	4	5
40. O ensino oferece boas possibilidades de progressão na carreira.	1	2	3	4	5
41. O Conselho Executivo procura disponibilizar o material necessário para o bom funcionamento das atividades docentes.	1	2	3	4	5
42. As condições de trabalho, na minha escola, são boas.	1	2	3	4	5
43. Não me sinto à vontade com o meu delegado de grupo/disciplina.	1	2	3	4	5
44. O ordenado de professor fica aquém do que eu merecia.	1	2	3	4	5
45. Sinto uma grande liberdade na organização do trabalho dentro da sala de aula.	1	2	3	4	5

46. O meu bom desempenho como professor(a) é positivamente apreciado pelo meu coordenador de ciclo.	1	2	3	4	5
47. O Conselho Executivo tem a preocupação de me comunicar o que espera de mim.	1	2	3	4	5
48. O trabalho do professor é muito agradável.	1	2	3	4	5
49. O ensino desencoraja a originalidade.	1	2	3	4	5
50. Considero os meus colegas pouco razoáveis para comigo.	1	2	3	4	5
51. O equipamento da minha escola está em bom estado.	1	2	3	4	5
52. O professor não é pago pelo tempo que, realmente, trabalha.	1	2	3	4	5
53. Não me sinto responsável pela formação dos meus alunos.	1	2	3	4	5
54. O ensino dá boas garantias de segurança no emprego.	1	2	3	4	5
55. Desempenho uma profissão considerada aliciante.	1	2	3	4	5
56. Os meus colegas pouco se importam com os problemas dos outros.	1	2	3	4	5
57. O equipamento da minha escola está muito degradado.	1	2	3	4	5
58. Com estes vencimentos não se chegará ao reconhecimento que a docência merece.	1	2	3	4	5
59. O ensino obriga-me a um contínuo aperfeiçoamento.	1	2	3	4	5
60. Poucos reconhecem quanto trabalha um professor.	1	2	3	4	5
61. Há demasiada rivalidade entre os meus colegas.	1	2	3	4	5
62. Não me sinto bem nas instalações escolares que ocupo.	1	2	3	4	5
63. Sinto que sou pago(a), adequadamente, face ao trabalho que desempenho.	1	2	3	4	5
64. O ensino não assegura boas perspetivas de reforma.	1	2	3	4	5
65. Sinto um desfasamento entre as minhas habilitações e o meu nível de remuneração.	1	2	3	4	5
66. A garantia de um salário ao fim do mês é que me mantém na docência.	1	2	3	4	5
67. Penso que a profissão docente é reconhecida positivamente pelos outros.	1	2	3	4	5
68. Estabeleço um diálogo aberto com os colegas.	1	2	3	4	5
69. O Conselho Executivo estabelece um diálogo aberto com todos os professores da minha escola.	1	2	3	4	5
70. Não sou responsável pelo trabalho de professor(a).	1	2	3	4	5