

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

MAL-ESTAR E INSATISFAÇÃO PROFISSIONAL
NA
ACTIVIDADE DOCENTE

**(Estudo realizado com professores do segundo e terceiro ciclos
do ensino básico das escolas de Coimbra)**

**Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na especialização de
Psicologia da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da
Educação da Universidade de Coimbra, e realizada sob a orientação da professora
Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira.**

José Manuel Fernandes Sequeira
Coimbra, 2009

À memória de meu pai

À minha mãe

Aos meus filhos Hugo e Eduardo

À Ana Maria

Ao Albertino

AGRADECIMENTOS

Nem sempre os caminhos que seguimos são fruto de um projecto bem estruturado ou de uma planificação intencional. Por vezes são fruto quase do acaso e, ainda assim, não deixam de nos causar desfrute, de nos sentirmos gratos e quase favorecidos pelo facto de terem acontecido.

Assim foi com este trabalho: surgiu quase por acaso, e dele resultou o privilégio de nos proporcionar aprendizagens novas que desenvolvemos com o melhor sentido de esforço mas também de satisfação, e de nos proporcionar a descoberta de amizades e dedicação que nos deixam reconhecidos.

Este trabalho apesar de individual, e pelo qual somos os únicos responsáveis nas várias lacunas que eventualmente contenha, não teria visto a sua realização sem a colaboração de pessoas de uma dedicação extraordinária que sempre souberam dar-nos o melhor apoio e orientação, e, sobretudo acreditaram em nós. Refiro-me especialmente à professora Doutora Cristina Vieira, a quem devo a orientação desta dissertação, e a quem de modo especial presto os melhores agradecimentos.

Não poderia também deixar de agradecer aos colegas do grupo de mestrandos, pela amizade criada e consolidada ao longo do tempo e que naturalmente será recordada muito para além do presente.

Também a todos os colegas que de uma ou outra forma me apoiaram, me ajudaram com algumas correcções, ou simplesmente apresentaram sugestões para este trabalho, quero aqui deixar expressa a minha gratidão.

Gostaria por último, de agradecer a todos os colegas de várias escolas, quer do ensino público quer do ensino privado e cooperativo, bem como aos Conselhos Executivos que tiveram a amabilidade de colaborar no preenchimento dos questionários.

A todos o meu muito obrigado.

.... A caminho de Chartres, Péguy vê à beira da estrada um homem a partir pedras com um grande malho. Tem a infelicidade estampada no rosto e a raiva nos gestos. Péguy pára e pergunta: «O que está a fazer, senhor?» Não está a ver – responde o homem – que só consegui este trabalho estúpido e doloroso.» Um pouco mais longe, Péguy vê outro homem também a partir pedras, mas o seu rosto é calmo e os gestos são harmoniosos. «O que está a fazer, senhor? pergunta-lhe Péguy. «Ora bem, ganho a vida graças a este trabalho cansativo mas tem a vantagem de ser ao ar livre», responde-lhe. Mais longe ainda, um terceiro pedreiro irradia alegria. Sorri ao bater com o malho e observa com prazer os bocados de pedra. «O que está a fazer?» pergunta-lhe Péguy. «Eu – responde o homem – estou a construir uma catedral!»

A pedra desprovida de sentido submete o infeliz à realidade, ao imediato que não dá nada a entender senão o peso do malho e o sofrimento do golpe. Enquanto aquele que tem uma catedral na cabeça transfigura a pedra e experimenta o sentimento de elevação e de beleza que provoca a imagem da catedral de que já se orgulha. Mas oculta-se um mistério no mundo íntimo dos pedreiros: porque razões alguns têm uma catedral na cabeça enquanto outros apenas vêem pedras?

(Boris Cyrllunik- O Amor que cura-Ésquilo edições)

Índice

Resumo	xvii
Abstract	xviii
Résumé.....	xix
Introdução geral	xxi
Estudo teórico	1
Capítulo I	1
1 – Os desafios da educação	1
1.1 – Escola e Sociedade: A evolução das mudanças	2
1.1.1 – Da modernidade à pós-modernidade	3
1.1.2 – A democratização do ensino	9
1.1.3 – A sociedade da comunicação e a escola	12
1.1.4 – As famílias da pós-modernidade e a escola	19
1.2 – A sociedade do conhecimento. Um novo paradigma	23
1.3 – A escola actual	32
1.3.1 - Modernidade e pós-modernidade. Que metodologias?	32
1.3.2 – Os novos papéis das escolas e dos professores	35
1.4 – As fontes de mal-estar docente	40
1.4.1 - Fontes vinculadas ao contexto educativo	41
1.4.1.1 - Escola, sociedade e autoridade	41
1.4.1.2 – Indefinição socioprofissional da função docente	42
1.4.1.3 - Estatuto socioprofissional do professor	43
1.4.2 - Fontes vinculadas às motivações pessoais e à formação	44
1.4.3 - Fontes vinculadas ao contexto escolar	46
1.4.3.1 – Relação com alunos e superiores hierárquicos	46
1.4.3.2 - Condições de trabalho e relações com os colegas e pais	48
1.5 – A indisciplina como factor de mal-estar	54
1.5.1 – A indisciplina na escola. Sistematização dos comportamentos disruptivos	55
1.5.2 – As teorias sobre a indisciplina	64
1.5.3 – Dimensão dos fenómenos de indisciplina e violência	70
1.5.4 – A dimensão das turmas e sua ligação a fenómenos de indisciplina e pouca eficácia nas aprendizagens	75
1.6 - Política educativa	77
1.6.1 – Desenvolvimento das concepções políticas da educação	77
1.6.2 – A actual política na educação. Conceitos teóricos e legislativos	79
Conclusão	86
Capítulo II	89
2 – Bem-estar e mal-estar subjectivos. Variáveis psicológicas sociodemográficas e profissionais ...	89
2.1 – Bem-estar e mal-estar subjectivos	90
2.2 – Qualidade de vida e bem-estar. Definição de conceitos	95
2.3 – Abordagem às teorias sobre o bem-estar subjectivo	96
2.4 – A importância do bem-estar subjectivo e sua relação com outras variáveis	102
2.5 – Variáveis implicadas no bem-estar subjectivo	104
2.5.1 - Variáveis sociodemográficas	104
2.5.1.1 – Idade	104
2.5.1.2 – Saúde	105
2.5.1.3 – Rendimento/salário	106
2.5.1.4 – Estado civil	106
2.5.1.5 – Educação	107
2.5.1.6 – Género	107
2.5.1.7 – Religião	108
2.5.2 – Variáveis profissionais	109
2.5.2.1 – Experiência na profissão	109

2.5.2.2 – Situação profissional.....	115
2.5.2.2.1 – Ensino público <i>versus</i> ensino privado.....	117
2.5.2.2.2 – Desempenho de cargos na escola.....	118
2.5.2.2.3 – Conteúdos leccionados	119
2.5.2.2.4 – Níveis de ensino leccionados.....	120
2.6 – Factores pessoais	120
2.6.1– Auto-estima	122
2.6.2– Autonomia	124
2.7 - O bem-estar e mal-estar na profissão docente	126
2.7.1 – Mal-estar e bem-estar subjectivos na actividade docente	127
2.7.2 – A dimensão psicológica no mal-estar docente.....	130
2.7.2.1 – Perspectiva psicopatológica.....	131
2.7.2.2 – Perspectiva comportamental e cognitiva	136
2.7.2.3 – Perspectiva humanista	140
Conclusão	146
Capítulo III	149
3 – Satisfação profissional e satisfação geral.....	149
3.1 – Satisfação Profissional. Conceptualização.....	149
3.1.1 – A satisfação profissional na actividade docente	156
3.2 – Satisfação geral e satisfação profissional.....	162
3.3 – (In)satisfação geral e a (in)satisfação profissional	165
3.4 – Factores de insatisfação implicados na actividade docente e sua sistematização	168
3.4.1 – Factores relativos à natureza do próprio trabalho	171
3.4.2 – Recompensas pessoais	174
3.4.2.1 – Salário e outras recompensas materiais	174
3.4.2.2 – Progressão na carreira.....	178
3.4.2.3 – Reconhecimento	180
3.4.3 – Relações interpessoais	182
3.4.3.1 – Relações com os colegas.....	184
3.4.3.2 – Relações com os órgãos de gestão	185
3.4.4 – Condições de trabalho.....	187
3.10 – A satisfação na actividade docente numa abordagem de qualidade total.	
Definição de conceitos.....	193
3.10.1 – Caracterização de um sistema organizacional segundo uma perspectiva de qualidade total	195
3.10.2 – O sistema escola numa perspectiva de qualidade total	196
3.10.3 – Gestão da qualidade humana	199
3.10.4 – Produtividade.....	200
3.10.5 – Processo	201
3.10.6 – Produto	201
3.10.7 – Fornecedor.....	202
Conclusão	203
Capítulo IV	207
4 – Uma nova perspectiva do trabalho. A Escolas das Relações Humanas	207
4.1 – Evolução do conceito de trabalho	207
4.2 – Escola das Relações Humanas	209
4.3 – As aptidões individuais.....	212
4.4 – As teorias dos factores motivadores	213
4.4.1 – Teorias do conteúdo.....	215
4.4.1.1 – Hierarquia das necessidades de Maslow.....	215
4.4.1.2 – Teoria dos factores motivadores e higiénicos de Herzberg	217
4.4.1.3 – Teoria das necessidades de McClelland	219
4.4.2 – Teorias do processo	220
4.4.2.1 – Teoria da expectativa.....	220
4.4.2.2 – Teoria da equidade.....	222
4.4.2.3 – Teoria da tarefa enriquecida	223

4.4.3 – Teoria dos resultados	223
4.4.3.1 – Teoria da fixação de objectivos.....	224
Conclusão.....	224
Estudo empírico	227
Capítulo V.....	227
5 – Metodologia, caracterização da amostra e instrumentos de recolha de dados.....	227
5.1 – Enquadramento conceptual	227
5.2 – Objectivos da investigação.....	229
5.3 – Operacionalização das variáveis	230
5.4 – Caracterização das escalas utilizadas	231
5.4.1 – TJSQ – Escala de satisfação com o trabalho docente.....	233
5.4.2 – SWLS – Escala de satisfação com a vida.....	234
5.4.3 – ROS - Escala de auto-estima de Rosenberg	236
5.4.4 – PANAS – Escala de afectividade positiva e de afectividade negativa	237
5.4.5 – TAS – Escala de autonomia do professor	238
5.4.6 – WPI – Escala das motivações profissionais	240
5.4.7 – Factores problemáticos.....	241
5.4.8 – Factores de satisfação e insatisfação	242
5.5 – Formulação das hipóteses	242
5.6 – Amostra.....	244
5.6.1 – Selecção da amostra.....	244
5.6.2 – Procedimento	246
5.6.3 – Caracterização da amostra.....	247
5.6.3.1 – Relação entre o universo de professores e a amostra	247
5.6.3.2 – Caracterização da amostra segundo a localização da escola	248
5.6.3.3 – Caracterização da amostra segundo variáveis sociodemográficas	249
5.6.3.3.1 – Idade.....	250
5.6.3.3.2 – Estado Civil.....	251
5.6.3.3.3 – Género.....	252
5.6.3.3.4 – Número de filhos.....	253
5.6.3.3.5 – Coabitação.....	254
5.6.3.3.6 – Distância da residência ao local de trabalho.....	255
5.6.3.4 – Caracterização da amostra segundo variáveis profissionais.....	256
5.6.3.4.1 – Anos de serviço.....	256
5.6.3.4.2 – Níveis leccionados	257
5.6.3.4.3 – Cargos desempenhados	258
5.6.3.4.4 – Grupos disciplinares leccionados	259
5.6.3.4.5 – Número de horas semanais.....	260
5.6.3.4.6 – Percepção do tempo atribuído	261
5.6.3.4.7 – Vínculo profissional.....	263
5.6.3.4.8 – Grau académico.....	265
5.6.3.4.9 – Nível de satisfação com a profissão	265
5.6.3.4.10 – Perspectiva de voltar a optar pela profissão se estivesse a iniciar a carreira profissional.....	268
5.6.3.4.11 – Perspectiva de abandonar o ensino nos próximos 5 anos	269
5.6.3.4.12 – Factores mais problemáticos	270
5.6.3.4.13 – Factores de satisfação e insatisfação	274
Capítulo VI	281
6 – Análise e discussão dos resultados.....	281
6.1 – Análise à consistência interna dos instrumentos utilizados.....	281
6.1.1 – Estatísticas referentes à fidelidade da Escala de Satisfação com a Vida – (SWLS).....	281
6.1.2 – Estatísticas referentes à fidelidade da Escala de Afectividade Positiva e Negativa – (PANAS).....	282
6.1.3 – Estatísticas referentes à fidelidade da Escala de Autonomia do Professor – (TAS).....	283
6.1.4 – Estatísticas referentes à fidelidade da Escala das Motivações Profissionais – (WPI).....	285

6.1.5 – Estatísticas referentes à fidelidade de Escala de Auto-estima – (ROS).....	286
6.1.6 – Estatísticas referentes à fidelidade da Escala da Satisfação Profissional na Actividade Docente – (TJSQ)	286
6.1.9 – Situação de mal-estar físico e psicológico	287
6.2 – Teste das hipóteses	289
6.2.1 – Hipótese 1: Variáveis sociodemográficas	290
6.2.1.2 – Estado civil	293
6.2.1.3 – Género	294
6.2.2 – Hipótese 2: Variáveis psicológicas	296
6.2.3 – Hipótese 3: Variáveis profissionais	297
6.2.3.1 – Tempo de serviço.....	298
6.2.3.2 – Sector de ensino.....	301
6.2.3.3 – Número de níveis leccionados	302
6.2.3.4 – Níveis leccionados	303
6.2.3.5 – Localização das escolas	305
6.2.3.6 – Desempenho de cargos	307
6.2.3.7 – Grupos disciplinares	309
6.2.4 – Hipótese 4: Continuidade na carreira.....	312
6.2.5 – Hipótese 5: Tempo dedicado à actividade docente.....	313
6.2.6: Hipótese 6 – Grau de satisfação expresso pelos docentes do ensino público e do ensino privado e cooperativo.....	315
6.2.7: Hipótese 7 – Voltaria a optar pela profissão?	317
6.2.8: Hipótese 8 – Diferenças no mal-estar físico e psicológico entre os professores das escolas públicas e privadas	318
6.2.9: Hipótese 9 – Diferenças entre as escolas públicas e privadas a nível dos factores considerados problemáticos.....	319
6.2.10: Hipótese 10 – Diferenças entre as escolas públicas e privadas a nível da percepção de factores específicos da actividade docente	325
6.3 – Discussão dos resultados	330
Conclusão geral	356
Bibliografia.....	363
Anexos.....	385
Anexo 1 – Carta aos presidentes dos Conselhos Executivos	387
Anexo 2 – Carta de acompanhamento dos questionários	388
Anexo 3 – Questionário das variáveis socioprofissionais.....	389
Anexo 4 – SWLS – Escala de Satisfação com a Vida	391
Anexo 5 – ROS – Escala de Auto-estima	392
Anexo 6 – WPI – Escala das Motivações Profissionais.....	393
Anexo 7 – PANAS – Escala de Afectividade Positiva e Negativa	395
Anexo 8 – TJSQ – Escala da Satisfação Profissional na Actividade Docente.....	396
Anexo 9 – TAS – Escala da Autonomia do Professor	400
Anexo 10 – Questionário dos factores considerados como mais problemáticos	402
Anexo 11 – Questionário dos factores de satisfação e insatisfação na actividade docente	403

Índice dos quadros

Quadro 1 – Síntese das características distintivas do bem-estar subjectivo e do bem-estar psicológico	93
Quadro 2 – Ciclo de vida profissional dos professores, segundo Sikes.....	113
Quadro 3 – Ciclo de vida profissional dos professores, segundo Huberman	114
Quadro 4 – Dimensões inter-relacionadas do desenvolvimento do professor	117
Quadro 5 – Teoria das necessidades de Maslow	216
Quadro 6 – Categorias das necessidades e áreas de influência no trabalho segundo Maslow.....	217
Quadro 7 – Paralelismo entre a hierarquia das necessidades de Maslow e a teoria de Herzberg	218
Quadro 8 – Escolas pertencentes ao sector público	247
Quadro 9 – Escolas pertencentes ao sector privado e cooperativo	248
Quadro 10 – Quadro relativo ao total da amostra	248
Quadro 11 – Localização das escolas	249
Quadro 12 – Média de idades	250
Quadro 13 – Idade por escalões e percentagens acumuladas	251
Quadro 14 – Estado civil.....	252
Quadro 15 – Distribuição por género	253
Quadro 16 – Coabitação.....	254
Quadro 17 – Distância da residência à escola.....	255
Quadro 18 – Anos de serviço por escalões	256
Quadro 19 – Média de tempo de serviço	256
Quadro 20 – Níveis leccionados	258
Quadro 21 – Cargos desempenhados	258
Quadro 22 – Grupo disciplinar leccionado	260
Quadro 23 – Número de horas semanais	261
Quadro 24 – Forma como percebe o tempo atribuído	263
Quadro 25 – Vínculos contratuais dos professores das escolas públicas e privadas	264
Quadro 26 – Grau académico	265
Quadro 27 – Nível de satisfação dos professores das escolas públicas e privadas... ..	266
Quadro 28 – Voltaria a optar pela profissão de professor?	268
Quadro 29 – Perspectiva abandonar o ensino nos próximos 5 anos	269
Quadro 30 – Lista hierarquizada de factores mais problemáticos por sector de ensino	271

Quadro 31 – Factores de satisfação e insatisfação – Professores das escolas públicas	275
Quadro 32 – Factores de satisfação e insatisfação – Professores das escolas privadas e cooperativas	276
Quadro 33 – Fidelidade da Escala da Satisfação com a vida SWLS	282
Quadro 34 – Fidelidade da Escala de afectividade PANAS	283
Quadro 35 – Fidelidade da Escala de Autonomia Geral do Professor TAS	284
Quadro 36 – Fidelidade da Escala das Motivações Profissionais, WPI e das subescalas das motivações Intrínsecas (MI) e Extrínsecas (ME).....	285
Quadro 37 – Fidelidade da escala de Auto-Estima ROS	286
Quadro 38 – Fidelidade da escala TJSQ e das suas subescalas	287
Quadro 39 – Situação de mal-estar físico e psicológico dos professores das escolas públicas e privadas e cooperativas	288
Quadro 40 – Resultados da escala de satisfação profissional – TJSQ e das várias dimensões em função da variável idade – total da amostra	291
Quadro 41 – Resultados da escala de satisfação profissional – TJSQ e das várias dimensões em função da variável idade – escolas públicas e privadas.....	291
Quadro 42 – Efeito do estado civil sobre o total da satisfação profissional – TJSQ e sobre a subescala da satisfação profissional F1.....	293
Quadro 43 – Resultados da escala de satisfação profissional – TJSQ e das várias dimensões em função da variável género	294
Quadro 44 – Correlação entre variáveis psicológicas	297
Quadro 45 – Resultados da escala de satisfação profissional – TJSQ e das várias dimensões em função da variável tempo de serviço – total da amostra.....	299
Quadro 46 – Resultados da escala de satisfação profissional – TJSQ e das várias dimensões em função da variável tempo de serviço – Escolas públicas e privadas e cooperativas.....	300
Quadro 47 - Resultados da escala de satisfação profissional – TJSQ e das várias dimensões em função da variável sector de ensino.....	301
Quadro 48 - Resultados da escala de satisfação profissional – TJSQ e das várias dimensões em função da variável número de ciclos leccionados....	303
Quadro 49 - Resultados da escala de satisfação profissional – TJSQ e das várias dimensões em função da variável níveis leccionados.....	304
Quadro 50 - Resultados da escala de satisfação profissional – TJSQ e das várias dimensões em função da variável localização das escolas	306
Quadro 51 - Resultados da escala de satisfação profissional – TJSQ e das várias dimensões em função da variável “ter cargos na escola”,- total da escala.	307
Quadro 52 - Resultados da escala de satisfação profissional – TJSQ e das várias dimensões em função da variável “ter cargos”, por sector de ensino	308
Quadro 53 - Resultados da escala de satisfação profissional – TJSQ e das várias dimensões em função da variável níveis leccionados	309

Quadro 54 – Comparação entre os professores das escolas públicas e privadas e cooperativas quanto à perspectiva de abandonar a carreira nos próximos 5 anos.....	313
Quadro 55 - Resultados do tempo dispendido pelos professores das escolas públicas e privadas – número de horas semanais na escola.....	314
Quadro 56 – Resultados da percepção de suficiência/insuficiência do tempo atribuído aos professores para a sua actividade lectiva	314
Quadro 57 – Resultados da percepção de suficiência/insuficiência do tempo atribuído aos professores – percentagens acumuladas	314
Quadro 58 – Resultados do grau de satisfação expresso pelos Professores em resposta à questão “qual o seu grau de satisfação de (pouco satisfeito) a 5 (muito satisfeito)”.....	315
Quadro 59 – Resultados dos Graus de satisfação expressos pelos professores do ensino público e privado e cooperativo	316
Quadro 60 – Resultados do grau de satisfação dos professores em função da localização da escola	317
Quadro 61 – Resultados da variável “voltaria novamente a optar pela profissão?”	317
Quadro 62 – Diferenças no mal-estar físico e psicológico entre os professores das escolas públicas e privadas e cooperativas	318
Quadro 63 – Factores considerados mais problemáticos nas escolas públicas e privadas e cooperativas	320
Quadro 64 – Factores de satisfação e insatisfação nos professores das escolas públicas e privadas e cooperativas	325
Quadro 65 – Diferenças entre professores das escolas públicas e privadas e cooperativas ao nível das dimensões psicológicas.....	329

Nota: os quadros estão numerados pela ordem sequencial com que aparecem na dissertação.

Resumo

No quadro da escola actual, em que o professor realiza a sua profissionalidade muitas vezes em condições susceptíveis de criar insatisfação e mal-estar, esquecemo-nos que também ele é pessoa, e que tem direito a realizar o seu trabalho e a realizar-se, retirando da sua profissão o bem-estar, e a felicidade que esta lhe pode e deve proporcionar. A nossa linha orientadora para elaboração desta dissertação baseou-se assim na procura dos factores aos quais a satisfação e insatisfação do professor pode estar ligada, tendo em vista podermos delinear indicações que possam vir a perspectivar algumas intervenções futuras nesta área, que se apresenta de extrema relevância e actualidade.

Creemos que em alguns dos aspectos alcançámos o que pretendíamos. O estudo a que nos dedicámos na parte teórica direccionou-nos para o conhecimento das várias investigações desenvolvidas na educação incluindo os diferentes factores presentes no acto educativo, designadamente os que mais de perto tem a ver com a satisfação com que o professor desenvolve a sua profissionalidade. Na parte empírica, desenvolvemos um plano de investigação do tipo quantitativo não experimental, tendo os dados sido recolhidos através de instrumentos já existentes e de outros criados por nós, cujo tratamento nos permitiu tirar ilações sobre alguns dos que podem contribuir para a satisfação e bem-estar dos professores. De facto, encontrámos no nosso estudo um conjunto de variáveis, algumas dependentes do próprio professor, outras porém que tem a ver com a situação em que o professor, exerce a sua profissionalidade, as quais podem potenciar a satisfação e o bem-estar dos professores, ou, pelo contrário, tornarem-se causas de mal-estar e insatisfação.

Porém apesar dos nossos esforços temos consciência das limitações do nosso estudo. Desde logo o tamanho da amostra, que deveria ser maior e representativa da população sobre a qual desenvolvemos este trabalho. Assim, sabemos que o grau de generalização das nossas conclusões é limitado. Outra limitação é que talvez haja dimensões do bem-estar que aqui não estão contempladas.

Esperamos sobretudo que a concretização deste trabalho possa contribuir para que os professores no futuro sejam capazes de desempenhar o seu papel com mais eficiência, mas também com mais satisfação e bem-estar.

Abstract

In the current school context, in which the teacher often accomplishes his professionalism in conditions that may lead to dissatisfaction and unease, we forget that he/she is, in fact, a person who has the right to accomplish his job and fulfil himself by withdrawing from his/her profession the well-being and the happiness which it could and should provide. Our guideline for elaborating this paper was based, therefore, on the search for the factors to which the satisfaction and the dissatisfaction of the teacher might be connected, trying to delineate some indications that could lead to future interventions on this topical issue, that presents itself as highly relevant.

We believe that, in some aspects, we achieved what we intended to. Regarding the theoretical part of the paper, the study to which we devoted ourselves guided us towards the awareness of several investigations developed in the education, including different factors present in the educational act, namely those which are more closely linked to the satisfaction that the teacher takes from his professionalism.

In the empirical part, we developed a quantitative nonexperimental research, using either questionnaires that are often mentioned in this kind of investigations or questionnaires made by us, whose processing allowed us to take some illations about determinant factors in the teacher's satisfaction and welfare, which seem to us to be actual and relevant to teachers from either public or private schools.

In fact, we identified in our research a set of variables, either depending on the teacher himself/herself or connected to the situation in which the teacher develops his profession that might propel the satisfaction and well-being of the teachers or, otherwise, become causes of both unease and dissatisfaction.

In spite of our efforts, we recognize several limitations to our study. The size of the sample should be larger and more representative of the population itself. Therefore, we know that the level of generalization of our conclusions is limited. Another limitation might be the existence of dimensions of welfare that aren't contemplated.

We hope that the materialization of this paper might contribute to a future where teachers can play their roles with more efficiency, but also with more satisfaction and well-being.

Résumé

Dans le cadre scolaire actuel où le professeur réalise sa tâche, beaucoup de fois les conditions créent insatisfaction et malaise, en oubliant qu'il est un être humain, qui a le droit à réaliser son travail et à se réaliser en profitant de son métier et du bien-être et bonheur que celui-là peut et doit apporter. Notre orientation promue faire cette dissertation a comme principe la recherche des facteurs auxquels la satisfaction ou l'insatisfaction du professeur peut être liée ; le but c'est de tracer des indications qui puissent perspectiver quelques interventions futures dans le chemin qui se présente très actuel et d'une énorme importance.

Nous croyons que dans quelques aspects le but a été atteint. L'étude à laquelle nous nous sommes dédiés, qui concerne le côté théorique, nous a conduit à connaître quelques recherches développées en éducation contenant les différents facteurs dans l'acte éducatif, ou relève ceux qui sont plus propices à la satisfaction du professeur dans le domaine pratique.

Dans le domaine empirique nous avons développé une investigation qui quantifie les recours, basée sur les questionnaires pratiqués dans ce genre de travail ou d'autres que nous avons créés. Le traitement des conclusions nous a permis de déduire les facteurs qui peuvent contribuer ou pas pour le bien-être des professeurs et qui sont selon nous d'extrême actualité et importance pour les professeurs du secteur public ou privé.

Au fait, nous avons trouvé dans notre étude un ensemble de variables, quelques-unes dépendent du professeur, d'autres dépendent de la situation où le professeur travaille pouvant contribuer pour le bonheur, ou par contre, pour le malheur ou le malaise.

Malgré nos efforts, nous savons que notre travail a des limitations : les épreuves ont été réduites et la population ciblée, qui a été objet de notre observation, est comprise dans un cadre très particulier, ne permettant pas faire des généralisations.

Nous voulons surtout que la concrétisation de ce travail et d'autres bien structurés puissent contribuer dans l'avenir à ce que les professeurs jouent leur rôle avec efficacité, satisfaction et bonheur.

Introdução geral

A escola e os professores constituem um sector específico da sociedade, uma organização complexa e determinante, quer em termos de presente, quer em termos de futuro. Uma entidade de quem muito se espera, um ponto de encontro das maiores críticas e das maiores esperanças. As mudanças originadas no paradigma educacional dos últimos tempos têm trazido para a discussão o seu papel, as suas responsabilidades e as suas limitações.

Sobre a escola recaem actualmente todos os olhares de uma sociedade complexa e crítica, em constante mutação, em que pais, empregadores e políticos esperam a resolução de todos os problemas. Aos professores exige-se, em simultâneo, a aquisição de conhecimentos por parte do aluno, a disciplinação, a empregabilidade, o combate ao absentismo, o combate ao abandono escolar, o acompanhamento individualizado e a intervenção constante. Prescreve-se uma rápida actualização de conhecimentos, técnicos e pedagógicos, capazes de dar resposta aos desafios provocados por uma sociedade em permanente evolução, sem que muitas vezes se cuide de disponibilizar tempo e meios para uma formação que lhes é devida para poderem responder às situações do seu dia-a-dia ou, simplesmente, para poderem ter uma atitude mais reflexiva sobre a sua profissionalidade.

Com o desenvolvimento da sociedade nos últimos anos, a democratização do ensino e a feminização do trabalho, o papel e a responsabilidade da família aparece diluído numa sociedade sem tempo para si própria e em especial para os filhos, para os acompanhar no seu crescimento cognitivo e afectivo, e para os ajudar na sua socialização. Numa sociedade em que a escola se encontra em desvantagem na oferta de estímulos imediatos que proporciona.

É nesta sociedade muitas vezes demissionária, nem sempre valorizadora do conhecimento e do ensino, com problemas de vária ordem e nem sempre com condições para prestar os apoios necessários à educação dos seus filhos, que os professores desenvolvem a sua profissão, num contexto em que a escola parece ser “o cesto de papéis da sociedade, receptáculo de políticas no qual são depositados sem cerimónia os problemas não resolvidos e insolúveis da sociedade” Hargreaves (2000, p. 5).

Por outro lado, os contextos de uma sala de aula por vezes demasiado heterogénea, em aprendizagens, comportamentos e capacidades, com um número elevado de alunos, e variadas culturas potenciam condições de ineficácia, o surgimento de comportamentos desadequados, e, por último, falta de eficiência no ensino.

Ao mesmo tempo, os professores vêm-se também diminuídos no seu estatuto, pouco reconhecidos pelo seu trabalho e criticados no seu desempenho, auferindo ainda vencimentos menores que outros colegas com os mesmos graus académicos, mas com outras profissões.

É neste contexto que têm surgido, sobretudo nos últimos anos, indícios de mal-estar na classe docente que, segundo alguns professores, nunca antes se terá verificado: uma convivência inquieta com a educação.

É assim que, como tributo à profissão que escolhemos, e que, com agrado, desenvolvemos no dia-a-dia apesar de todas as contingências observadas, que nos proporciona a nossa realização pessoal, que é preocupante, mas ao mesmo tempo estimuladora, em que assumimos o direito ao nosso bem-estar, à realização, à dignidade e à qualidade de trabalho, que procuraremos desenvolver este tema, tendo como ponto fulcral o professor e as variáveis do seu universo docente, as quais serão a fonte quer do seu mal-estar, quer do seu bem-estar.

É pois objecto deste estudo debruçar-nos sobre a problemática profissional dos docentes, conhecer os seus problemas, os factores que os motivam e os que lhe causam constrangimentos, bem como analisar as variáveis que contribuem para a sua satisfação, insatisfação e a forma como se influenciam mutuamente. Finalmente, interessa-nos conhecer onde o professor, a escola e o sistema podem intervir no sentido de criar mais eficiência no ensino, maior satisfação nos alunos e mais realização e bem-estar nos professores.

Assumimos que conhecendo o mundo profissional em que se movem os professores, as variáveis que influenciam e a forma como influenciam o desempenho e a sua satisfação geral e, em particular, a actividade docente, será possível identificar medidas que potenciem o seu bem-estar e, simultaneamente, melhorem o sucesso escolar.

A partir daí, poderão ser delineadas políticas quer a nível de escolas, quer a nível nacional, que perspectivem novas abordagens à problemática do ensino e do

sucesso escolar, assentes na vertente de uma melhor utilização dos recursos humanos, que são os professores.

Consideramos que os docentes são um elemento mediador imprescindível entre a aprendizagem e o aluno, bem como achamos ser determinante que exista uma dimensão de satisfação com a profissão para a realização de um bom trabalho. Pensamos, com base em alguns estudos já elaborados, que o sucesso educativo deverá passar pelo grau de satisfação que os professores possam retirar da sua prática lectiva.

Mas, também uma outra vertente justificará o nosso empenho: o direito assumido e defendido na sociedade ocidental e por várias organizações, nomeadamente a OIT - Organização Internacional do Trabalho, em que a satisfação pessoal pode ser perspectivada como um fim em si próprio, com referência ao direito à qualidade de vida, à satisfação no trabalho, ao direito a ser feliz e à procura da realização profissional e pessoal.

Nesta perspectiva, ser professor, mais que em qualquer outra profissão, deve ser um espaço de expressão e realização pessoal, de desenvolvimento da autonomia de independência e de satisfação, conducente ao exercício de uma actividade que proporcione saúde, bem-estar e felicidade, sendo que, o professor, como modelo, fará transparecer esta imagem perante um aluno aprendiz não só de conhecimentos, mas também de atitudes que importa transmitir.

Pensamos que uma intervenção deste tipo poderá ser um forte contributo para a área das Ciências da Educação em que o nosso Mestrado está inserido: o conhecimento de algumas das variáveis influenciadoras da satisfação e insatisfação, do bem-estar e do mal-estar dos professores, na perspectiva de se poder intervir melhorando a sua qualidade de vida e a eficiência do seu ensino, à luz das modernas teorias da pedagogia e da psicossociologia das organizações.

Este tipo de abordagens tem surgido em inúmeras empresas, sobretudo dos países mais desenvolvidos, especialmente em empresas em que a consciência social é maior, quer em relação ao ambiente, quer em relação aos empregados, mais modernamente designados de “colaboradores” e na linha das modernas teorias que vêem o homem não apenas como um apêndice de qualquer máquina, mas como um ser com emoções, capacidades de realização, e que, quando motivado, se realiza melhor e se torna mais eficiente para a organização.

Assim, e ultrapassadas que foram as primeiras teorias científicas sobre o trabalho, com início em Taylor, e seguidas de outros estudiosos, dentro da mesma área como Henry Fayol e Max Weber, que se debruçaram sobre a racionalidade técnica e económica do comportamento humano nas organizações, e dentro de uma sociedade industrial com características específicas de produção, emergiram novas teorias centradas numa nova abordagem assente numa perspectiva sociotécnica, que vê as organizações como sistemas sociais que interagem entre si, baseados na comunicação, na cooperação e na solidariedade, que estimulam a criatividade e a responsabilidade e onde a satisfação com o trabalho e a motivação das pessoas se assumem como factores determinantes para o sucesso.

Nesta óptica, entende-se que as formas como as organizações tratam os seus colaboradores se relacionam com a sua auto-estima, satisfação e desempenho, resultando daí dois aspectos importantes e inseparáveis: por um lado, a satisfação que resulta para o indivíduo pela melhor qualidade de vida que lhe é prestada pela organização; por outro lado, a excelência da produtividade e melhor eficiência no trabalho. Assim, o investimento em manter as pessoas satisfeitas com o seu trabalho é retribuído em eficiência, competência técnica e fidelidade. Estes princípios assentam no cumprimento das obrigações sociais da empresa numa perspectiva de qualidade total.

Também a pertinência do tema nos parece evidente: numa altura em que à escola são atribuídos múltiplos papéis e responsabilidades, anteriormente assumidos pela família, ou pela sociedade, os professores são chamados a assumir encargos para os quais não estão eventualmente preparados, não se sentirão vocacionados ou não dispõem dos apoios que lhes permitam ter uma intervenção eficaz. Por outro lado, as dinâmicas trazidas por uma sociedade globalizada e, ao mesmo tempo, heterogénea, inclusiva, mas também exclusiva, participativa, mas nem sempre colaborativa, em que só a mudança é certa, tem trazido à escola modelos de intervenção e actuação do professor potenciadores de maior trabalho, diversidade e responsabilidade, situações potenciadoras de mal-estar, desânimo e alguma frustração. A estas situações acrescentam ainda as preocupações que advêm da necessária reflexão sobre a sua profissionalidade e a procura de caminhos que potenciem a formação dos nossos alunos para uma sociedade que se deseja venha a ser uma sociedade desenvolvida, de valores, de técnicas, de criatividade, e de aprendizagem ao longo da vida, mas também participativa e democrática, no novo paradigma da sociedade emergente, em que o

professor se assume como o primeiro aprendiz e com o principal papel de gestor de situações de aprendizagem.

Pressionados e constrangidos por estes e outros factores, os professores fazem transparecer evidências de mal-estar no dia-a-dia da sua actividade docente, com maior pertinência sobretudo nos últimos anos: um sistema educativo com largas margens de insucesso, que revela preocupações; uma política educativa que transmite algumas dúvidas e insegurança; escolas com dinâmicas e actividades transversais que suscitam cada vez mais empenho e responsabilidades; turmas e alunos que colocam ao professor novas exigências; e enquadramentos que limitam a sua autonomia e condicionam o seu trabalho e desempenho.

Também as aceleradas alterações técnicas e sociais, a globalização, a exposição à informação e comunicação massiva, a inovação constante, e a imprevisibilidade tem contribuído para uma relativização de conhecimentos e atitudes, que põe em causa os valores duráveis anteriormente assumidos pela família e pela sociedade, passando para uma época de transitoriedade, complexidade, e multiculturalidade com implicações a que a escola não poderá ficar indiferente, antes procurando dar resposta, num processo complexo de procura constante e de adaptabilidade aos papéis, que, cada vez mais, lhe são atribuídos.

Estas mudanças trazidas para a escola, têm potenciado a criação de situações que outrora não existiam, nomeadamente no que se refere à indisciplina dos alunos e às formas de inter-relacionamento com todos os actores educativos. A participação de novos intervenientes, as tecnologias de informação e comunicação e a adopção de novas metodologias, têm constituído um novo paradigma da nossa educação, resultando em novas responsabilidades, trabalhos e burocracia para o professor, cujos esforços nem sempre são devidamente reconhecidos. Estes factos, alicerçados em alguns estudos já elaborados, têm apresentado indícios de uma insatisfação crescente, mal-estar e falta de auto-estima dentro da classe.

Porque acreditamos que o sucesso educativo passa em larga medida pelo grau de satisfação que os professores possam retirar da sua prática, e que as aprendizagens e comportamentos dos alunos dependem da satisfação e empenhamento dos professores, colocamos o enfoque do nosso estudo no conhecimento das variáveis que poderão ter influência nessa satisfação: a forma como age e pensam os professores, os constrangimentos a que estão sujeitos, como vivenciam a escola e a educação, e que

parâmetros, pessoais, escolares e extra-escolares assumem significado no seu desempenho e na sua satisfação.

Nesta óptica, pretendemos apresentar um estudo que irá englobar uma série de factores relacionados com a actividade docente, desde aspectos individuais inerentes ao próprio professor, até aspectos que têm a ver com a forma e o local onde exerce a sua actividade, com aspectos ligados à política educativa e aspectos logísticos inerentes à própria carreira docente.

Decidimos assim encarar o estudo do sucesso escolar não na perspectiva dos alunos ou dos *curricula*, como mais frequentemente acontece, mas numa outra vertente da aprendizagem: os factores que potenciam a eficiência do professor, quando se sente motivado, satisfeito e competente com a profissão que elegeu e tem a seu respeito uma elevada auto-estima. Esperamos contribuir assim para que a escola também “possa ser cada vez mais um espaço de realização e de desenvolvimento de todos os agentes educativos, nomeadamente os professores” (Jesus, 1996).

Para o desenvolvimento deste trabalho, decidimos fazer incidir o nosso estudo empírico sobre uma amostra de professores do 2º e 3º Ciclos de todas as escolas de Coimbra, do ensino público e privado, cujos resultados serão analisados na segunda parte desta tese.

Este trabalho desenvolver-se-á por vários capítulos:

No primeiro capítulo procuramos descrever os grandes desafios que se colocam actualmente à actividade docente, fruto das transformações que se verificam na nossa sociedade, das mutações e dinâmicas que se estabelecem, com implicações nas escolas nos seus vários domínios: metodológicas, relacionais e de competências. É ainda nosso objectivo identificar as eventuais situações causadoras de insatisfação e mal-estar entre os docentes.

Procuraremos assumir uma atitude reflexiva e confrontar a nossa observação, inserida na prática docente, com estudos e teorizações feitas por especialistas nesta área.

No segundo capítulo iremos centrar-nos em algumas conceptualizações a respeito do bem e mal-estar, com referências à bibliografia que existe sobre este tema e, em especial aquela que se debruça sobre a actividade docente. Nesta abordagem não

deixaremos de ter presente a nossa própria experiência profissional e seremos mais incisivos em algumas áreas que nos parecem mais relevantes. Levaremos ainda em conta as variáveis e os factores mais influentes, bem como os diversos estudos existentes sobre cada um deles, alguns dos quais inconclusivos, ou seguindo abordagens diferenciadas.

No terceiro capítulo iremos fazer incidir o nosso estudo sobre os factores que normalmente são associados à actividade profissional dos docentes, implicados na satisfação e/ou insatisfação profissional, tendo por base o enquadramento sugerido pela escala que iremos utilizar para medição da satisfação na actividade docente, *TJSQ – Escala de satisfação Profissional na Actividade Docente*, referindo os vários factores que integram esta escala e a posição de vários investigadores sobre a sua relação com a satisfação profissional dos professores.

Faremos ainda uma abordagem sobre um novo paradigma de escola numa perspectiva de qualidade total e as suas implicações para a forma de ensinar, gerir aprendizagens, e criação de novas atitudes quer por parte dos professores quer por parte das instâncias superiores.

No quarto capítulo iremos incidir numa área que nos parece muito interessante e actual, na perspectiva de uma escola como organização com princípios orientados segundo a escola das relações humanas. Apresentaremos a evolução do conceito de trabalho, a caracterização da escola das relações humanas, bem como as diversas teorias sobre motivação que lhe estão subjacentes.

A segunda parte desta tese iniciar-se-á no quinto capítulo. Faremos a formulação do problema que motivou este estudo, indicaremos as hipóteses de que partimos e referenciaremos a operacionalização das variáveis em análise e descreveremos o estudo piloto. Apresentaremos ainda os vários instrumentos que iremos utilizar para a recolha de dados e indicaremos os procedimentos que iremos levar a efeito para pôr o estudo em marcha.

No sexto capítulo procederemos à análise e discussão dos resultados, guiados em função do teste das hipóteses.

Por último, será feita uma conclusão geral onde, eventualmente, apontaremos para medidas conducentes a uma melhor compreensão desta problemática e sugerimos

pistas para a intervenção, tendo em vista a área do Mestrado e também os resultados obtidos neste trabalho. Faremos ainda referências às limitações deste durante este trabalho e indicaremos pistas para futuras investigações, resultantes das questões que o nosso trabalho deixou em aberto.

No final serão apresentadas as referências bibliográficas e os anexos.

Estudo teórico

Capítulo I

1 – Os desafios da educação

Todas as sociedades evoluídas reconhecem o papel determinante que as escolas e o sistema de ensino têm no seu desenvolvimento, bem como as dinâmicas que se criaram à sua volta fruto dos vários papéis que esta instituição tem assumido ao longo dos anos.

Assim, numa sociedade complexa e de muitas dinâmicas, como a que temos actualmente, a escola tem vindo a assumir-se como uma espaço organizacional complexo, em permanente ajustamento, quer em relação aos saberes quer em relação às estruturas sociais e políticas, sendo os professores apanhados nesta complexidade permanente.

No entanto nem sempre foi assim; o progresso tecnológico e as estruturas sociais e organizativas eram mais estáveis, as evoluções mais lentas, e o ensino desenvolvia-se num paradigma de mais certezas do que as que se apresentam actualmente. Actualmente, exigem-se trabalhadores cada vez mais qualificados, capazes de se integrarem em processos de aprendizagem e formação constantes, de comunicarem de participarem e de serem criativos ao mesmo tempo que se devem desenvolver para os valores da participação da cidadania e da solidariedade.

No que diz respeito aos professores, citamos a OCDE (1989):

“Os professores estão no centro do processo educativo. Quanto maior for a importância atribuída à educação como um todo – seja com vista à transmissão cultural, à coesão e justiça sociais, ou ao desenvolvimento dos recursos humanos, tão críticos nas economias modernas e baseadas na tecnologia – maior deverá ser a prioridade concedida aos professores responsáveis por essa mesma educação”.

É um novo paradigma da escola cuja evolução em traços largos iremos referir neste capítulo.

1.1 – Escola e Sociedade: A evolução das mudanças

A pós-modernidade trouxe consigo alguns fenómenos novos que se caracterizaram pela desadaptação de algumas instituições, nomeadamente as educativas. Estas aparecem como que cristalizadas nos seus processos, face a uma dinâmica social e tecnológica com acelerados ritmos de mudança, criando clivagens que obrigam a educação e as escolas a interrogarem-se permanentemente sobre os seus papéis neste novo paradigma e a reagirem num processo complicado, onde passaram a existir novos problemas e novos intervenientes.

Procuraremos nesta parte do nosso trabalho referir alguns dos pontos marcantes que, fruto da nossa vivência diária nas escolas, e da revisão da literatura sobre este tema, consideramos terem contribuído para que existam actualmente, por parte dos professores, alguns sentimentos de mal-estar, stress, desmotivação, desencanto e, eventualmente, diminuição de eficiência no ensino.

Para além da vertente teórica, encontrámos necessidade de complementar o nosso estudo com uma investigação empírica, de modo a torná-lo mais consistente e tanto quanto possível quantificável em relação à amostra que estabelecemos. Esta investigação empírica, a apresentar na segunda parte do nosso estudo, será elaborado tendo por base um conjunto de instrumentos, apropriados à avaliação das nossas hipóteses, e adaptados em estudos anteriores para a população portuguesa. Por outro lado, para avaliar eventuais constrangimentos específicos da actividade docente e de alguma forma inseridos numa realidade actual, sentida no dia-a-dia nas nossas escolas, eventualmente potenciadores insatisfação e de mal-estar, decidimo-nos pela construção de alguns questionários específicos. Nestes questionários, para além das variáveis que introduzimos, era ainda dada aos professores a oportunidade de acrescentarem outras, caso assim o desejassem.

A análise das respostas ao questionário será apresentada na segunda parte desta dissertação.

1.1.1– Da modernidade à pós-modernidade

Refere Toffler no seu livro *Choque do futuro* (1970, p. 393) que o ensino em massa foi a máquina engenhosa criada pelo industrialismo para arranjar o género de adultos de que precisava.

Da mesma forma, o autor compara o modo como se processava a aprendizagem às grandes fábricas de montagem: os estudantes, como matéria-prima a transformar, para serem absorvidos por um mercado que se conhecia, num edifício chamado *escola*, com uma organização hierárquica bem definida e em que cada um assumia as funções que lhe estavam adstritas, de forma inquestionável e disciplinada, de acordo com os valores socialmente aceites.

Assim, e citando Hargreaves (2000), os sistemas modernos de educação terão emergido à semelhança dos sistemas fabris de produção em massa, concebidos para satisfazer as necessidades da indústria pesada e manufactureira: processavam alunos em série, segregando-os por idades e arrumando-os em turmas. Ministrava-se um currículo estandardizado, por intermédio de métodos centrados num professor.

A função essencial da escola seria, assim, prover as necessidades da sociedade em termos de mão-de-obra. Os alunos, após a escolarização, iriam ocupar o seu lugar em empregos que, segundo se pensava, iriam manter-se com poucas alterações praticamente por toda a vida e segundo uma determinada hierarquia.

Estes princípios sociais, económicos e de produção, a que se consignou chamar de modernidade, foram caracterizados por uma forte centralização, grande rigor hierárquico e segmentação de tarefas. O seu auge foi atingido com a aplicação das teorias de Taylor no início e meados do século XX, que se debruçou essencialmente sobre a especialização do trabalho e na sua divisão em tarefas executadas individualmente e de forma inquestionável, com o objectivo de atingir grandes produtividades. Também Fayol, no principio do século XX viria a estudar as formas burocráticas deste modelo de sociedades viradas para a industrialização em grande escala e, mais tarde, no auge do seu desenvolvimento, vieram a dar origem ao que se designou por Fordismo: a produção em grandes séries, exigindo um trabalho hierarquizado, uma cadeia de comando disposta em pirâmide, articulando a produção

em massa com esquemas políticos e de consumo que ligassem as produções com os consumos, produzindo uma espiral de desenvolvimento da sociedade.

Eram estes os princípios básicos de funcionamento da sociedade da modernidade, que se desenvolveria extensivamente e com raízes que tiveram por base o surgimento do Iluminismo na Europa do séc. XVII e tendo como referências Francois Bacon, Newton, Harvey e outros que mais tarde viriam a dar origem às grandes descobertas que possibilitaram o surgimento da Revolução Industrial. A caracterizá-la durante o início e meados do séc. XX estava a crença no progresso social e científico contínuo e numa capacidade tecnológica que possibilitasse melhorar e manter as condições de vida do homem num patamar elevado, numa sociedade em que as mudanças se dariam de forma mais ou menos lenta, sem grandes clivagens e numa progressão mais extensiva que intensiva.

A escola estava em sintonia com a sociedade em que se inseria, quer nos valores que transmitia e que eram regulados pela família e outras instituições, nomeadamente religiosas, quer com a sua forma organizativa e hierarquizada, fortemente centrada na autoridade e reconhecimento do professor.

Este identificava-se com um burocrata autoritário, cumpridor de ordens e dos programas. A sua forma de actuar e decisões nunca eram questionadas. As suas aulas eram dadas num clima de ordem, silêncio, atenção e obediência em relação aos valores vigentes, numa relação de superior, o professor, para inferior, o aluno. O currículo estava totalmente centralizado e o controlo era feito através de exames nacionais. A preocupação central do professor centrava-se na disciplina, memorização e repetição de conceitos. O mercado de trabalho estava receptivo e, até certo ponto, os próprios currículos eram delineados em função das necessidades profissionais dessa sociedade. De certa forma baseava-se no princípio de que era possível prever as evoluções futuras do emprego e agir em conformidade sobre os sistemas de educação e formação.

Com referência a Portugal, podemos dizer que, embora tenhamos sido um dos primeiros países a produzir os pilares legais necessários à instauração de um sistema de ensino moderno, com a reforma do Marquês de Pombal nos finais do séc. XVIII, o que viria a retirar o ensino da esfera religiosa, direccionando-o para a esfera pública e para a área produtiva com a criação de escolas, o desenvolvimento da escola de massas foi lento e sinuoso. Segundo Correia (1996), este desenvolvimento foi marcado, numa primeira fase, pela preocupação de associar explicitamente a escolaridade obrigatória à

aquisição de competências instrumentais para o trabalho (artesanal ou industrial) e, numa segunda fase, por preocupações de carácter exclusivamente ideológico, que ocultaram a importância do desenvolvimento dessa escolaridade para a industrialização e implementação das modernas modalidades de organização do trabalho. Esta fase teve os seus desenvolvimentos e, nos finais dos anos 60, viria a manifestar-se no nosso país alguma abertura e inserir-se no paradigma existente noutras sociedades desenvolvidas, embora com atrasos consideráveis, em relação a outros países da Europa.

Conforme refere Cortesão (2000), a nível das escolas existia um controlo absoluto das situações perturbadoras, que eram facilmente geridas pelo recurso a penalizações diversas, incluindo o recurso à saída da sala de aula ou expulsão da escola, que, como já foi referido, eram ditadas pela autoridade incontestada do professor.

No entanto, após a década de 60, as sociedades da modernidade, sobretudo nos países mais desenvolvidos, começaram a apresentar sinais evidentes de ruptura em função da emergência de novas descobertas e evoluções tecnológicas, que antes não se vislumbravam e que vieram a pôr em causa os valores e certezas anteriormente aceites. Cabe aqui citar Hargreaves, (2000, p. 63), quando refere que “a ciência já não parece ser capaz de nos mostrar como viver, pelo menos com alguma certeza ou estabilidade”, ou ainda, quando cita na mesma página, que nas sociedades pós-modernas, “a dúvida é permanente, a tradição está em retirada e as certezas morais e científicas perderam a sua credibilidade

Mais tarde, a dinâmica introduzida nesta nova sociedade emergente, sobretudo devido ao rápido desenvolvimento das ciências e das tecnologias ligadas à informação e às telecomunicações, produziu mutações e clivagens na sociedade, nas formas de viver, pensar e produzir, com implicações em vários domínios, das quais o autor atrás citado refere as seguintes:

- A difusão da informação a uma escala cada vez mais rápida e global;
- A comunicação e a tecnologia, que estão a comprimir o tempo e o espaço, originando um ritmo de mudança cada vez mais acelerado;
- O crescimento das migrações interculturais e das viagens internacionais, que estão a colocar os diferentes sistemas de crenças em contacto uns com os outros;

- A comunicação rápida e cada vez mais orientada para o conhecimento e para o desenvolvimento (Hargreaves, 2000, p. 64).

Acrescentaríamos ainda a estas as novas formas de trabalho e as transformações trazidas para as famílias e para o seu papel produtivo e social, com implicações na educação e socialização dos filhos.

Nos finais do séc. XX e no início do séc. XXI, sobretudo devido à proliferação dos modernos meios tecnológicos de comunicação instantânea, nomeadamente a televisão, o telemóvel e a Internet, bem como os jogos electrónicos, cujo acesso é facilitado a preços reduzidos e em qualquer lugar a todas as pessoas, incluindo os nossos alunos, entramos numa sociedade de informação global, plena de potencialidades e também de perigos, facilitadora da apreensão de novos conhecimentos e interacções, da criação de novas atitudes e novas formas de comunicação e relacionamento, mas também com forte apetência pela utilização dos tempos disponíveis, sobretudo dos nossos alunos.

O fascínio trazido para a sociedade por estes meios divulgados em massa veio alterar todas as formas de socialização até então existentes, remetendo a acção socializadora da escola para uma intervenção desvalorizada, pobre e inadequada, afastando-a do poder que até aí teria tido, aumentando a clivagem entre a escola e a sociedade, entre professores e alunos.

Actualmente, parece-nos haver um desafio sério para a escola e para os professores: procurar as motivações que tornem a escola mais interessante para os alunos. É imprescindível que se criem soluções curriculares ou extra-curriculares e de abertura à comunidade, que vão ao encontro dos interesses dos alunos, que optimizem as aprendizagens relevantes, que se abram às novas tecnologias, que inovem, que previnam o abandono escolar, que suscitem a participação dos alunos e que façam da escola um espaço mais apetecível que possa potenciar atitudes de socialização, de participação e de cidadania, lhe permitam adaptar-se aos novos tempos e reconquistar o espaço que é seu.

Não foram apenas estas as alterações havidas na sociedade e nas escolas nos últimos anos. Novos conceitos sobre o papel da educação vieram abrir a escola a todas as crianças, democratizando o ensino, promovendo a massificação da educação e a

abertura das escolas a uma maior abrangência social e cultural, ao mesmo tempo que se aumentou o tempo de permanência nestas.

Entretanto, na sociedade, as relações de produção alteram-se profundamente, sobretudo devido à introdução de novas formas de produção e comercialização, às novas tecnologias, à feminização do trabalho, isto é, à abertura do mercado de trabalho à mulher, fazendo com que ambos os progenitores tenham as suas ocupações e deixando pouco tempo livre para a socialização básica da criança. Simultaneamente, e sobretudo nos últimos anos, tem estado a dar-se uma profunda alteração no estatuto das famílias tradicionais; uma parte considerável das crianças, especialmente nos países mais desenvolvidos da Europa Ocidental, vive em ambientes monoparentais ou com estatuto diferente do que tinham as famílias tradicionais.

Este novo paradigma vem a constituir para as escolas e para os professores um desafio que por vezes conduz a exigências contraditórias, algumas das quais estão identificadas num relatório da UNESCO sobre este tema, e citadas por Day (2001, p. 25) da seguinte forma:

Por um lado:

- O compromisso com a educação para todos;
- A extensão do período de escolaridade básica;
- O reconhecimento da importância crescente da formação ao longo de toda a vida;
- Uma maior ênfase na educação geral para as crianças e jovens que os prepara para a vida, em vez de destrezas vocacionais para empregos específicos;
- Uma maior ênfase no trabalho em equipa e na cooperação;
- O consenso de que a educação geral deveria incluir a atenção para questões ambientais, de tolerância e de compreensão mútua.

Por outro lado, verificam-se:

- As desigualdades crescentes, o aumento das diferenças sociais e o fracasso da coesão social;
- O aumento da alienação dos jovens e do abandono escolar;
- A existência de elevadas taxas de desemprego juvenil e alegações de que os jovens estão mal preparados para entrar no mundo do trabalho;

- O ressurgimento de tensões interétnicas, de xenofobia e racismo, bem como a influência de seitas religiosas e de problemas relacionados com a droga e gangs associados à violência;
- Uma ênfase crescente na competição e nos valores materiais.

O professor é, assim, levado a assumir-se e a responsabilizar-se de forma completamente diferente da anterior, para poder estar à altura das novas tarefas, procurando desenvolver o seu profissionalismo e sendo ele próprio a assumir-se como o primeiro aprendiz ao longo da vida. Tal significa “saber estabelecer e manter elevados padrões de ensino, interagir de forma diferenciada com uma diversidade de alunos, com necessidades, motivações, circunstâncias e capacidades distintas, mas, para as quais, as expectativas em termos de resultados devem ser apropriados e aliciantes, ser um membro activo nas comunidades de adultos, dentro e fora da escola, comprometer-se profissionalmente com entusiasmo e autoconfiança dentro da contínua agitação que caracteriza a vida na sala de aula” (Day, 1999, p. 19).

O professor encontra-se, assim, perante um novo paradigma no exercício da sua profissionalidade, assente em novos valores, que Sachs (1997), citado por Day (2001), define como os cinco valores centrais que constituem os fundamentos de uma abordagem pró-activa e responsável de profissionalismo:

1. Aprendizagem – em que os professores são encarados como aprendentes, individualmente com os seus colegas e alunos.
2. Participação – em que os professores se perspectivam como agentes activos nos seus próprios mundos profissionais.
3. Colaboração – em que a colegialidade é exercida entre comunidades internas e externas.
4. Cooperação – através da qual os professores desenvolvem uma linguagem comum e a tecnologia para documentar e discutir as suas práticas e os seus resultados.
5. Activismos – em que os professores se envolvem publicamente em questões relacionadas, directa ou indirectamente, com a educação e com a escolaridade, enquanto parte integrante dos seus propósitos morais.

Na mesma linha, Eraut (1995, p. 232) defende que uma “responsabilidade moral e profissional dos professores deve constituir a sua principal motivação para o desenvolvimento profissional contínuo”, manifestando uma grande abrangência nas formas de actuar. Estas, segundo o autor, passarão por:

- Um compromisso moral de servir os interesses dos alunos, através da reflexão sobre o seu bem-estar, o seu progresso e através da tomada de decisões sobre a melhor maneira de promover o seu desenvolvimento;
- Uma obrigação profissional de rever periodicamente a natureza e a eficácia da sua prática, com vista à melhoria da qualidade da própria gestão, pedagogia e tomada de decisões;
- Uma obrigação profissional de continuar a desenvolver o conhecimento prático, quer através da reflexão pessoal, quer através da interacção com outros.

É deste modo que os professores se devem situar como iniciadores da *mudança*, ao mesmo tempo que assumem uma perspectiva que os coloca numa visão diferenciada da de meros transmissores de conhecimentos, transformando-os em gestores de aprendizagens e comportamentos, num trabalho centralizado e reflectido no aluno e sobre o aluno, nos seus interesses, na sua história, nas suas motivações e na sua situação social económica e familiar.

Concluimos, assim, esta reflexão sumária sobre a evolução das mudanças na sociedade e as suas implicações para a educação e para os professores na passagem da modernidade para a pós-modernidade. De seguida, abordaremos mais especificamente alguns dos aspectos que consideramos como mais marcantes desta evolução, com referência aos desafios e problemas trazidos para as escolas, alguns dos quais se traduziram em fenómenos de insatisfação e mal-estar para os professores.

1.1.2 – A democratização do ensino

As democracias, sobretudo nos países mais desenvolvidos da Europa, vieram trazer para a sociedade e para as escolas novos valores, associados à igualdade de

oportunidades e direito de todos à educação. Para além disso, o sucesso da educação passou a ser visto como um investimento no futuro e uma condição necessária ao desenvolvimento das nações.

Este facto veio impor às escolas, e particularmente às escolas portuguesas após a década de setenta do séc. XX, preocupações no sentido de melhorar os parâmetros educacionais do país, vindo a aumentar sucessivamente os níveis de escolaridade obrigatória e, sobretudo nos últimos anos, a introduzir medidas educativas com a finalidade de combater o abandono escolar precoce e de manter os alunos nos estabelecimentos de ensino.

Verificou-se, assim, uma massificação da educação: às escolas afluíram mais estudantes, tornando-se estas mais heterogéneas e “passando a viver com problemas de natureza social, cultural e educativa que até há bem pouco tempo lhes eram estranhos” (Cosme, 2002, p. 21). Citando Azevedo (2002, p. 12), “assiste-se, hoje, a uma alteração profunda da nossa sociedade, de tal modo que nos anos noventa, pela primeira vez na história, a maioria da população portuguesa até aos dezoito anos se encontra a estudar”.

Muitos destes novos alunos, oriundos de estratos socioeconómicos mais baixos ou provindos de emigrações entretanto ocorridas, sobretudo de países africanos e do Leste, vieram acrescentar mais alguns problemas às escolas e aos professores. A superação de barreiras linguísticas, a integração em culturas diferentes, o domínio de aprendizagens divergentes nos vários níveis de ensino e ainda complicações comportamentais são, porventura, alguns desses problemas.

Por outro lado, a democraticidade abriu as portas a alunos com necessidades educativas especiais, alguns dos quais integrados em turmas normais. Ainda que seja incontestável o seu direito à educação e à integração, este facto veio trazer aos professores e à escola novos problemas e novas responsabilidades, sociais e educacionais, levando-os a assumirem novos papéis, muitas das vezes sem a necessária formação para estas novas situações e nem sempre suficientemente apoiados e motivados para o desempenho destas tarefas acrescidas.

Entretanto, também ocorreu a abertura das escolas a novas parcerias, que ainda hoje se estão a alargar: à comunidade, aos municípios e a outras organizações, procurando sinergias, estabelecendo protocolos, envolvendo associações de Pais e outras, gerando uma aproximação das escolas às comunidades. Simultaneamente,

estreitou-se a relação professores-alunos-encarregados de educação, criando maior proximidade entre as partes, de forma a tornar a educação mais eficaz e comprometida.

A todas estas alterações corresponderam dinâmicas que trouxeram novos envolvimento para os professores, novas responsabilidades, mais trabalhos e burocracias. Hoje, para além da preocupação com as aprendizagens dos alunos, os professores ocupam uma boa parte da sua actividade noutras áreas, como sejam as respeitantes aos comportamentos e à socialização básica, o combate ao abandono escolar, a participação da família, o combate ao insucesso escolar, para citar apenas algumas.

Nixon e colaboradores (1997, p. 16), citados por Day, (1999, p. 32) referem que os professores, como parte de uma profissão de aprendizagem, envolvem-se num “processo contínuo de aprendizagem à volta de quatro modos integradores e geradores de acordos, nomeadamente:

- *Intraprofissional*: colegialidade, em que os professores trabalham juntos, partilham ideias e avaliam as suas práticas colectivas de forma a conseguirem uma presença pública coerente (...);
- *Profissional/aluno*: negociação, em que os professores negoceiam tarefas de aprendizagem com os alunos e procuram envolvê-los em questões de organização da escola e em projectos educativos da comunidade (...);
- *Interprofissional*: coordenação, em que os professores trabalham intensivamente no limite, juntamente com outros profissionais e instituições, e envolvem-se na comunidade local (...);
- *Profissional/pais*: parceria, em que os professores trabalham com os pais como parceiros, reconhecendo-os como educadores complementares.”

(Nixon, Martin, McKeown & Ranson, 1997, p.16).

Estes trabalhos, em que os professores se envolvem, exigem uma grande preparação, reflexão e análise e nem sempre são reconhecidos ou compreendidos, quer por algumas instituições, entre elas a escola, quer pela sociedade e mesmo pelos pais. Isto é susceptível de gerar situações stressantes, causadoras de baixa auto-estima e mal-estar, especialmente quando há fortes indícios de que o tempo disponível se apresenta como manifestamente insuficiente para a quantidade de trabalho que o professor tem

que realizar, seja na escola, na sua actividade lectiva normal, seja com reuniões, burocracias e outras mais tarefas, ou ainda quando esse trabalho não surte os resultados esperados.¹

Na próxima secção deste capítulo iremos fazer referência a um outro aspecto que caracteriza a sociedade pós-moderna: a sociedade da comunicação acessível a todos os nossos jovens.

1.1.3 – A sociedade da comunicação e a escola

Vivemos numa sociedade em que a comunicação invadiu todos os espaços. As mensagens chegam em catadupa a todos os lados e a sua influência ultrapassou a influência formadora que pais, professores e instituições detinham. A sociedade preconizada quer explicitamente, quer sub-repticiamente, a partir das mensagens que lhes são enviadas pela comunicação externa à escola, é uma sociedade hedonística, utilitarista e facilitista. A sua influência, pela força dos meios utilizados ou pela sua persistência, não pode deixar de marcar os nossos jovens, sobretudo quando confrontados com a mensagem que lhes é transmitida pela escola, em que existe um apelo ao estudo, à responsabilidade, ao esforço, ao desenvolvimento de capacidades de cooperação, à autonomia responsável e a outras atitudes do género, face às anteriores de cariz facilitista, elitista, consumistas e, por vezes, irresponsáveis.

Segundo Freixo (2002, p. 201), referindo-se à televisão, mas que podemos extrapolar para outras tecnologias de comunicação modernas, “o seu fascínio advém do facto de ela cumprir todas as funções próprias de um espectáculo, designadamente uma gratificação mental, uma gratificação social e uma gratificação psíquica” que os alunos, normalmente, não encontram nas salas de aula ou nas escolas.

Citando Lurçat (1995, p. 200), esta autora refere que “a televisão, transformando os espectadores em multidão permanente, contribui para a massificação

¹ É neste sentido que nos decidimos pela elaboração de um inquérito aos professores, com questões que nos possam permitir avaliar de que forma os novos contextos de ensino têm incidências no bem-estar docente, quais as variáveis mais influentes e a sua dimensão. O nosso estudo será apresentado na segunda parte desta tese.

das pessoas, de modo muito mais poderoso que todos os outros media juntos”. A autora refere ainda que daqui advém, “o afrouxamento da personalidade consciente, o predomínio da personalidade inconsciente, a orientação dos sentimentos e das ideias para um sentido comum por via da sugestão e contágio, a tendência para transformar imediatamente em actos as ideias sugeridas” (Lurçat, 1995, p. 200). Portanto, o desenvolvimento de uma atitude que não facilita a criação de um pensamento crítico que a escola pretende implementar e a aproximação a um tipo de sociedade que lhe é apresentada, fútil, consumista, utilitarista e conformista, que de alguma forma a escola ambiciona combater.

Contrariamente à mensagem das escolas, os alunos encontram nestes meios um conjunto de gratificações sonora, mental e psíquica, bastante poderosas, perante as quais o que se observa na escola será uma verdadeira desilusão.

De acordo com Freixo (2002, p. 201), podemos sintetizar estas gratificações em várias vertentes, nomeadamente:

- *A gratificação sensorial*, que advém do bombardeio sucessivo de estímulos visuais e sonoros onde as luzes, formas e cores constituem gratificações em si mesmo, adensadas por personagens sedutoras, cenários e objectos de culto social;
- *A gratificação mental*, porque alimenta fantasias e sonhos que satisfazem as necessidades básicas, porque, conforme esclarece Ferrès (1996, p. 201), “o homem precisa de completar a realidade com um símbolo ideal” ;
- *A gratificação psíquica*, porque através de processos de identificação e de projecção possibilita uma libertação catártica dos seus conflitos internos.

O posicionamento da escola e dos professores em relação a estes meios tão poderosos de formação social, é referido por Freixo (2002, p. 218) deste modo: “os professores, pelo menos até à divulgação e generalização da televisão (e dizemos nós da *Internet*), encontravam-se na posição de depositários únicos do saber. Era através deles que passava a influência cultural e que se operava a transmissão do conhecimento. A emergência da televisão depressa pôs fim a esta hegemonia estabelecida desde há séculos. Desde então a concorrência entre a escola e a televisão tornou-se inevitável”.

Mais adiante, este autor refere que “o aparecimento dos meios de comunicação de massas foi, e porventura em alguns contextos continuará a ser, muitas vezes considerado pelos docentes como uma inovação hostil ao seu poder. Os docentes são obrigados a verificar que o monopólio da transmissão cultural lhes escapa e que os alunos se alimentam quase exclusivamente desses meios de comunicação” (Freixo, 2002, p. 220).

Como resultado, os professores sentem-se perante um quadro diferente do que era a escola e a educação vivenciadas há alguns anos atrás, e onde muitos deles aprenderam, constatando que actualmente os alunos se revelam muitas vezes mais apáticos, desinteressados e também mais indisciplinados.

Alves-Pinto (1995, p. 146), citado por Freixo, (2002, p. 220) refere, em relação ao poder da televisão e a que podemos acrescentar outros meios idênticos, que “...não se pode ignorar a abordagem dos comportamentos intencionais que ocorrem no seio de constrangimentos específicos que caracterizam esses meios de acção”. Esta asserção é muitas vezes verificada pelos professores: a vinculação dos alunos a personagens e modelos acrílicos, desinteressados, violentos e fúteis, que pouco terão a ver com a implementação de outro género de valores fomentados pela escola. Esta posição é também defendida por Karl Popper e John Condry (1995, p. 7), que consideram “que se está a educar os nossos filhos para a violência através da televisão e de outros órgãos de comunicação”.

Face a esta dualidade de poderes na transmissão de culturas e saberes, que dizem respeito aos valores e aptidões sociais que visam a integração das pessoas na sociedade e que são geralmente assimilados através do ensino, Lazar (s/d, p. 218) formula a seguinte questão: “*Será que a escola satisfaz plenamente esta exigência dos nossos dias?*”. Parece efectivamente que não. Freixo (2002, p. 219) refere haver “desinteresse, desmotivação e fraca adesão dos jovens às tarefas escolares” e que “é urgente a adopção de estratégias que integrem a realidade do quotidiano dos jovens com o propósito de tornar os conteúdos escolares mais atractivos e, sobretudo, mais compreensivos para eles”, ou seja, segundo o autor, deve a escola procurar estratégias que sejam mais motivadoras para os jovens e, ao mesmo tempo, integrar as aprendizagens nas suas vivências e no quotidiano que a qualquer hora lhes entra pela casa dentro, quer através da televisão, quer através da *Internet* ou por outros meios normalmente audiovisuais.

Mais à frente, o mesmo autor refere um estudo publicado pelo jornal *Expresso* (13-02-1999), tendo por base uma investigação sobre a violência nas escolas e patrocinado pelo Instituto de Inovação Tecnológica em que se conclui “estarem os alunos cada vez mais distantes e desinteressados da escola”.

Esta afirmação, embora não refira os motivos de desinteresse crescente dos alunos, poderá ter a ver com a discrepância existente entre a sociedade e o mundo da informação com que estão em contacto permanente, via televisão, vídeo, *Internet* ou outros meios, e a monotonia de uma escola que ainda não se soube adaptar aos tempos da pós-modernidade e em que as aulas decorrem ainda de forma muito idêntica à que se utilizava há algumas décadas atrás.

Segundo Lurçart (s/d, p. 200) “a televisão, (e acrescentamos nós, a *Internet* e outros meios já referidos), contribui para a massificação das pessoas, de modo muito mais poderoso que todos os outros media juntos”. A autora considera ainda que “as crianças, principalmente antes de entrarem na adolescência, atribuem à escola um papel puramente utilitário, opinião esta que tem tendência a modificar-se a partir dos 13-14 anos. O adolescente lamenta-se frequentemente do tédio, da repetição das mesmas regras, da disciplina que ele julga muitas vezes frustrante. Alguns põem mesmo em questão a utilidade do ensino dispensado pela escola” (Lazar, s/d, p. 20).

Também Carneiro (1993, p. 24), reflectindo sobre esta problemática e sobretudo sobre as posições antagónicas entre a televisão e a escola, escreve que a primeira “diversifica-se e vive na vertigem da criatividade imagética, enquanto a escola se revela incapaz de modificar os antiquados métodos pedagógicos, ou seja, enquanto a televisão antecipa a visão do futuro, a escola espelha a projecção do passado”.

Por outro lado, se considerarmos que os efeitos da influência das tecnologias a que atrás nos referimos incidem mais sobre os nossos jovens alunos, que as dominam e utilizam com relativa proficiência e com as quais despendem enormes quantidades de tempo, apercebemo-nos da existência de uma realidade onde emerge um grupo social específico que se pode designar por “*geração jovem*” em oposição à “*geração adulta*”. Esta “*geração jovem*” assume, por vezes, valores próprios, uma cultura específica, comportamentos e formas de agrupamento diferentes da geração adulta. A sua educação faz-se não pelas instituições tradicionais – família, escola, igreja, profissão – mas emerge no próprio agrupamento e sobretudo a partir da frequência e utilização de locais comuns de comunicação, nomeadamente televisão, *Internet* e outros.

Esta concepção vem, aliás, no sentido do que foi enunciado por McLuhan, citado por Freixo (2002, p. 171), segundo o qual “os meios de comunicação influenciam a forma como percebemos e entendemos o mundo, e, em consequência, determinam os nossos comportamentos” (p.171), ou ainda Freixo, (2002, p. 171) referindo que “as mudanças nas tecnologias de informação têm invariavelmente três classes de efeitos: *alteram a estrutura de interesses* (as coisas em que pensamos), *mudam o carácter dos símbolos* (com que pensamos) e *modificam a natureza da comunidade* (a área na qual se desenvolvem os pensamentos)”.

São estes alguns dos conceitos surgidos numa sociedade de pós-modernidade que vêm influenciar consideravelmente a forma como as escolas são vistas pelos alunos e pela sociedade, que criam clivagens, e que, naturalmente, se apresentam como problemas e desafios às escolas e aos professores.

Hargreaves (2000, p. 84) afirma que “a juventude dos nossos dias está rodeada e envolta em imagens. As imagens visuais produzidas por intermédio de alta tecnologia representam uma face essencial da vida dos jovens, fazendo com que os manuais, fichas e exercícios sejam uma alternativa pobre em relação às formas de aprendizagem e experiências de que desfrutam com as novas tecnologias.”; e, mais à frente: “... na competição com os métodos dos professores, estes saem necessariamente prejudicados.”

Também Perronoud (1994, p. 17), citado por Cosme (2002, p. 11), se insere na mesma linha de pensamento ao referir “...o crescente aprofundamento do hiato existente entre a escola e o mundo exterior, o qual se expressa, entre outras manifestações possíveis através de rápidas e profundas alterações do conhecimento e das tecnologias, que modificam irreversivelmente a vida quotidiana e às quais a escola contrapõe currículos que só fazem sentido no estrito âmbito das exigências académicas que caracterizam o universo escolar (...)”.

Neste contexto, é susceptível de aparecer nos alunos o desinteresse quer pelo currículo, quer pelos processos de aprendizagem, naquilo que eles designam como sendo “uma seca”.

Estes desafios remetem-nos para a necessidade de inovação e actualização científica, pedagógica e organizacional constantes dentro da área da educação, de forma a superar os reptos que se colocam no seio de uma sociedade onde o essencial da aprendizagem se encontra de alguma forma comprometido, por falta de motivação e

interesse dos alunos, numa escola que vive integrada e ao mesmo tempo desfasada da sociedade, que se confronta com problemas induzidos externamente e em que os valores e poderes comunicativos que usa se apresentam enormemente desvalorizados em relação à sociedade, às famílias e aos alunos.

Hargreaves (2000, p. 27) explica a falta de sincronia entre a escola e a sociedade, situando historicamente esta falha, quando refere que “...os desafios e as mudanças que os professores e as escolas enfrentam não se confinam à educação, enraizando-se numa importante transição sócio-histórica da modernidade para a pós-modernidade e que se traduz em mais complexidade, aceleração e mutação. As escolas são assim instituições modernas que se vêem obrigadas a operar num mundo pós-moderno”.

A informação e a comunicação que nos chega da vida real constituem-se como elementos essenciais na sociedade de hoje, exercendo um tremendo fascínio, aliado a uma grande facilidade de acesso. Se, por um lado, as modernas tecnologias podem ser consideradas como auxiliares do professor, por outro lado, vieram trazer novas exigências em termos de áreas de conhecimento tecnológico, bem como o domínio de novas metodologias, que se traduziram na obrigatoriedade de frequência de um quadro de formações e actualizações permanentes.

Para os alunos, vieram exigir o domínio de novos conhecimentos, bem como novas capacidades e atitudes, mesmo dentro da sala de aula, mas não só, nomeadamente, capacidade de autonomia e responsabilidade e um melhor domínio na selecção e tratamento da informação. De acrescentar que, efectivamente, nem sempre os alunos parecem retirar todo o benefício desta situação; a quantidade de informação parece ofuscar o posterior tratamento e o sentido de autonomia e responsabilidade é diluído no fascínio da procura.

Podemos mesmo assim considerar que as escolas, ainda que numa posição desfavorecida, têm vindo a procurar uma compatibilização constante das aprendizagens no mundo das novas tecnologias com as várias vertentes em que nos inserimos: na sociedade, com os alunos, com os professores e com novas metodologias. Contudo, o seu sucesso cremos que deverá ser considerado relativo, já que as mudanças na sociedade são enormes e constantes e o sucesso, embora dependa sempre da existência de equipamentos em número suficiente, dependerá ainda mais do factor humano, isto é,

da formação e competência dos próprios professores, bem como da adaptação de currículos e metodologias.

Naturalmente que é mais um desafio que se põe à escola e aos professores, que os remete para um novo paradigma de uma sociedade aprendente, plena de aprendizagens ao longo da vida, para a qual não só devem estar preparados, como desenvolverem uma atitude empática que lhes permita sobreviver e realizarem-se.

Esta necessidade de uma actualização constante do conhecimento dos professores, para que possam tirar o melhor proveito das novas tecnologias e metodologias, direcciona-nos para um nova questão: saber de que forma é que os professores, em especial os de mais idade, estão receptivos a este desafio. Day (2001), citando um estudo de Barth (1996, pp. 28-29), refere: “Muitos observadores afirmam que os professores depois de dez anos, acomodados e esgotados, se tornam resistentes à aprendizagem. A curva de aprendizagem desce. Após vinte e cinco anos de vida na escola, muitos educadores tornam-se “exaustos “. A curva de aprendizagem já não existe... parece que a vida na escola é tóxica para a aprendizagem do adulto. Quanto mais tempo se mantiver lá, menor será a aprendizagem”. Felizmente parece-nos que nem sempre será assim; contudo, nas nossas escolas há efectivamente professores ainda presos aos antigos métodos, enquanto os mais novos são os que mais recorrem à utilização de novas tecnologias.

Estas questões tornam-se pertinentes, principalmente quando se estabelece a reforma dos professores aos sessenta e cinco anos, o que, segundo o que atrás fica expresso, se poderá traduzir num desinvestimento na sua formação, com consequências tremendas, quer para a aprendizagem dos alunos, quer para a saúde mental do professor.

Coloca-se ainda uma outra questão que tem a ver com a responsabilidade da escola na promoção de uma formação contínua, abrangente e motivadora, enquanto organização que zela por si própria e pelos seus colaboradores, para seu bem e para bem dos seus alunos e da sociedade.

Na secção seguinte deste capítulo iremos fazer uma abordagem sobre o papel das famílias na educação dos filhos, procedendo a uma comparação entre a forma como este se processava na sociedade da modernidade e a forma como é actualmente

perspectivado na sociedade da pós-modernidade, bem como as implicações desse papel para as escolas.

1.1.4 – As famílias da pós-modernidade e a escola

Bonfrenbrenner (s.d.), psicólogo citado por Daniel Goleman (1997, p. 256), no seu livro *Inteligência Emocional*, expõe o seguinte quadro em relação às crianças na sociedade americana, referindo que não se tratará de um fenómeno exclusivamente americano sendo antes global:

“Na ausência de bons sistemas de apoio, as pressões externas tornaram-se tão intensas que até as famílias mais fortes se estão a desmoronar. A agitação, instabilidade e inconsistência da vida familiar quotidiana campeiam em todos os segmentos da nossa sociedade, incluindo os mais instruídos e abastados. O que está aqui em causa é nada menos que a próxima geração, especialmente os rapazes, que ao crescerem são particularmente vulneráveis a forças tão disruptivas como os efeitos devastadores do divórcio, da pobreza e do desemprego (...) estamos a privar milhões de crianças das suas competências e do seu carácter moral”.

E, mais à frente, afirma: “Vivemos numa época de famílias financeiramente sitiadas, em que ambos os pais trabalham longas horas, deixando os filhos entregues a si mesmos ou a ver televisão, em que a família monoparental está a tornar-se cada vez mais vulgar”.

Transcrevemos, seguidamente, de Day (2001, pp. 296-297), alguns exemplos que nos chegam de Inglaterra: “prevê-se que na primeira década do novo século cerca de 45% das crianças possam, de alguma forma, lidar com estruturas familiares não conjugais, antes de atingirem os 15 anos de idade (Walker, 1995); ou ainda: “a família padrão constituída por pai, mãe e filhos é agora uma formação minoritária – 31 % das crianças nascem fora do casamento”; ou “os filhos de pais ou mães solteiros (19% no Reino Unido) estão particularmente em risco de pobreza, o que gera problemas adicionais”. Estas crianças estão por sua vez mais vulneráveis, incluindo a factores educativos: “As crianças que vivem uma ruptura familiar têm maiores probabilidades

de sofrerem problemas sociais, educativos e de saúde, do que uma amostra semelhante oriunda de famílias que permaneceram intactas” (Cockett & Tripp, 1994, citados por Day, 2001, p. 297).

Embora estas condições se reportem ao Reino Unido, a situação não será muito diferente em relação a outros países da Europa, ainda que se considere poder afectar mais uns que outros. Em relação a Portugal, Jesus (1996), fazendo alusão às famílias portuguesas, menciona que as alterações ocorridas em geral na vida dos portugueses nas últimas décadas, fruto da elevada competitividade e instabilidade profissional, excesso de ambição e ritmo acelerado, levaram a que os portugueses, em comparação com outros cidadãos europeus, apresentem o índice mais baixo de satisfação com a vida e consumam muito mais comprimidos para dormir do que a média europeia.

Também Freitas Gomes, em entrevista ao jornal *A Página da Educação*, número 16, de 31 de Agosto de 2007, (www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=5592) salienta que “segundo um relatório da OCDE, Portugal é um dos países europeus em que as famílias menos tempo dedicam às crianças. Isto, porque o poder político e económico, ao contrário do que determina a lei, exige a grande parte dos trabalhadores um horário de doze horas e prolongou a idade da reforma. Ou seja, o pouco tempo que existia para a pessoa ser pessoa, com os outros e com a família, desapareceu”.

Na mesma entrevista, este professor e investigador na área da psiquiatria e da psicologia médica afirma que as crianças e adolescentes têm hoje uma relação de distância com os pais, com a família e com a escola, nesta última porque se perderam praticamente as relações humanas. Chama ainda a atenção para o facto dos alunos actualmente nem sequer conhecerem na maior parte das vezes os nomes dos seus próprios professores, assim como terem desaparecido os modelos de família que existiam, bons ou maus, sem que tenham sido substituídos por outros. Em relação às mudanças havidas, o mesmo investigador acrescenta que “a sociedade de há 30 ou 40 anos era uma sociedade simplista, hoje é consumista; era uma sociedade moralista, hoje é amoral; era uma sociedade de sacrifício, hoje é hedonística (...) hoje vivemos numa sociedade profundamente insegura a todos os níveis: insegura a nível da estrutura familiar, insegura a nível de emprego, insegura em relação aos projectos a nível nacional e internacional ... e a segurança é uma realidade vital para o equilíbrio das pessoas”. À pergunta sobre a relação dos jovens com a escola, responde que a escola “deixou de ser o local de aprendizagem por excelência, de exigência, de aprendizagem

de regras, onde o professor é um modelo (...) e passou a ser o local onde as famílias colocam as crianças e os jovens. Nos últimos 30 anos, o tempo de permanência na escola praticamente duplicou. O que significa menos tempo com a família. E aquela que parece ser a escola ideal começa às 8 e acaba às 8, o que é uma coisa assustadora.”

Os comentários deste investigador a respeito da educação, ainda que de alguma forma possam ser considerados como cáusticos, não deixam de encerrar algumas verdades e preocupações sentidas por todos nós e que têm o seu impacto nas escolas e nos professores, também com implicações para o seu bem-estar. Eles expressam bem os ritmos acelerados de uma sociedade em que os laços afectivos são cada vez mais frágeis e cujo reflexo chega às nossas escolas. Os seus resultados traduzem-se normalmente num desinvestimento afectivo na educação e socialização dos filhos, na falta de acompanhamento, na não comparência quando solicitados e na transferência da responsabilidade de toda a acção educativa para as escolas, atribuindo-lhe todas as culpas por eventuais insucessos.

A forma como as crianças sentem o investimento e o interesse dos pais em relação aos seus progressos na escola irá ainda ter implicações no seu desenvolvimento emocional. Boavida (2000, p. 674) refere este facto, considerando “ser de grande importância a atitude dos pais na solução dos problemas emocionais na infância e na adolescência (...), as falhas neste processo de socialização vão afectar negativamente a capacidade de concentração da criança, com implicações imediatas na dificuldade de aprendizagem, na limitação das interacções sociais e nas perturbações do processo de desenvolvimento social (...), as consequências a nível de insucesso escolar são óbvias, tal como a desmotivação para tudo o que com a escola se relaciona (...) daí a desmotivação para as tarefas, as desvantagens no que diz respeito às competências intelectuais, (...) e conseqüentemente a agressividade como resposta mais disponível, porque é de facto a única que aprenderam a dar”.

As situações de falta de acompanhamento dos filhos, tem por base uma sociedade super-ocupada e sem tempo para os filhos, que desvaloriza a educação destes ou ainda que delega completamente na escola a responsabilidade educativa. Esta situação traz para a escola e para os professores, novas necessidades de intervenção e novos papéis, com um grau crescente complexidade e responsabilidade.

Assim, as múltiplas dificuldades de que se revestem no mundo actual as relações familiares, sobretudo nos estratos sociais menos favorecidos, mas não apenas nestes, e que se caracterizam por falta de tempo, recursos escassos, famílias disruptivas e outras, passam, para a escola e para os professores a responsabilidade dos professores influenciando as condições de trabalho dos professores a sua eficiência. A frustração que resulta da incapacidade de resolver e lidar com estas situações contribuem para o sentimento de mal-estar. Escolas e professores passam, deste modo, a assumir papéis que em princípio caberiam à sociedade e mais especificamente às famílias. Estes papéis incluem educação básica dos filhos, a sua motivação, a definição de comportamento socialmente aceitáveis, o acompanhamento e, de alguma forma, no seu investimento afectivo. Sabe-se que, sobretudo em determinadas zonas do país, os problemas sociais multiplicam-se e intensificam-se. Um número cada vez maior de pais mostra-se incapaz de desempenhar de autoridade, fazendo recair a responsabilidade por esta incapacidade, sobre a escola e sobre os professores.

A intervenção educativa fica não só diminuída naquilo que é essencial para a formação e desenvolvimento do aluno, mas ainda, para além da falta de colaboração dos pais e encarregados de educação, ultimamente se tem verificado uma interferência destes, que por vezes se apresenta como negativa, incluindo acções de violência contra professores. Também as novas formas de trabalho e a sua organização têm, cada vez mais, condicionadas as famílias. A educação, que se devia desenvolver num plano com recurso e intervenção positiva de várias pessoas e principalmente da família, apresenta-se com um défice de socialização, num período em que as instituições educativas tradicionais e, em especial, a família e a escola estão a perder a capacidade de transmitir eficazmente valores e modelos culturais e de coesão social.

De referir que a escola tenta, apesar de tudo, dar uma resposta remediativa a estas situações, alargando a sua intervenção para as áreas extra-curriculares, ainda assim, com uma capacidade de mediação insuficiente: por um lado, em termos disciplinares, as escolas dos 2º e 3º ciclos introduziram uma ponderação de factores afectivos nas várias disciplinas, com peso na avaliação dos alunos; por outro lado, decidiu-se pela criação de áreas onde o enfoque se coloca quase exclusivamente no desenvolvimento de valores e atitudes, como é o caso das disciplinas de Formação Cívica e Área de Projecto. De referir também a sua preocupação na organização dos espaços e na criação de actividades que promovam a socialização, a autonomia, a

responsabilidade e a cooperação dos alunos, como seja a promoção de actividades extra-escolares, participação em actividades diversas e intercâmbios, apoio às Associações de Estudantes, criação de clubes e outras, que vêm no mesmo sentido.

Há também que reconhecer que os jovens identificam a escola como um local agradável e de encontro, onde desenvolvem a sua socialização principalmente no inter-relacionamento entre si, mas também com os professores e com toda a comunidade escolar, constatando-se que, normalmente, há um grande empenho dos órgãos executivos das escolas no sentido de valorizar essa inter-relação.

Concluimos esta apreciação sumária sobre alguns factores referentes à família e que de algum modo têm influenciado a realidade educativa, no sucesso dos alunos e no bem-estar dos professores. As situações de falta de interesse, desmotivação e alguns comportamentos disruptivos são sempre factores de mal-estar para os professores. A responsabilidade pelos comportamentos desajustados dos alunos nem sempre deve ser atribuída à escola, mas, como se disse, à família caberão grandes responsabilidades no acompanhamento e socialização dos seus educandos, ainda que, como ficou mencionado, se compreendam os constrangimentos a que a própria sociedade as sujeita.

Na parte seguinte, iremos referir o paradigma de uma nova escola inserida na pós-modernidade: uma sociedade de competências, de valores e de aprendizagens ao longo da vida.

1.2 – A sociedade do conhecimento. Um novo paradigma

Nesta primeira parte do nosso enquadramento teórico temos vindo a considerar factores relevantes que estabeleceram a diferença entre a modernidade e a pós-modernidade no contexto de ensino, com implicações para as escolas e para os professores e com influência no seu trabalho, na sua satisfação e no seu bem-estar profissional.

É na óptica de uma sociedade pós-moderna, também designada por sociedade do conhecimento, que políticos, sociólogos, educadores e organizações importantes das sociedades mais desenvolvidas pretendem perspectivar como deverá ser essa sociedade no futuro, quais os valores que a irão nortear, que tipo de conhecimentos serão necessários e que atitudes e comportamentos serão mais relevantes.

Importante, ainda, para esta análise o papel que as escolas deverão ter, desde já, na construção desta sociedade, sabendo-se que a educação se assume com uma dinâmica cujos resultados, na sua plenitude, só serão visíveis quando os nossos jovens integrarem essa sociedade como cidadãos livres, trabalhadores bem formados e realizados, ainda que possamos ir avaliando a forma como eles estão a realizar esse percurso.

É nesta perspectiva que várias organizações mundiais têm promovido diversas conferências, tendo merecido especial destaque a realizada pela Comissão Internacional para a Educação, em 1999, sob os auspícios da UNESCO, onde no seu documento denominado de *Relatório da UNESCO para o séc. XXI da Comissão Internacional Sobre Educação* foram definidos os “*Quatro Pilares Básicos da Educação*”, identificadas as grandes linhas determinantes dessa sociedade, caracterizados alguns dos principais domínios, bem como identificadas as aprendizagens essenciais direccionadas para a sua construção e o papel que a educação deverá desde já assumir.

Mas, antes de explicitarmos os “*Quatro Pilares Básicos da Educação*”, gostaríamos de expor as razões pelas quais vemos como muito importante o estudo desta área e que são as seguintes: consideramos que de alguma forma ela tem a ver com o modo como o professor se situa ou deve situar na sua acção educativa, isto é, defendemos que o professor só pode levar os seus alunos a construir a sociedade do futuro, se ele próprio já fizer parte dessa sociedade; ou, de outra forma e com exemplos: não podemos pretender que os nossos alunos assumam uma aprendizagem ao longo da vida, se nós próprios não a assumirmos para nós; não podemos pretender que tenham uma cultura tecnológica, se os professores a não possuírem; não podemos projectar a sua realização, se também nós a não perseguirmos.

Nesta perspectiva, assume-se que a aprendizagem também deverá ser para os professores ao longo da vida, em actualização permanente (no seguimento, aliás, do que têm vindo a fazer as grandes organizações com os seus colaboradores!...). Estas condições são essenciais, tanto na perspectiva da escola e do seu sucesso, como na perspectiva do professor e da sua realização pessoal, com influência na sua auto-estima e bem-estar profissional.

Esta vertente é também uma oportunidade para nos focarmos num dos principais problemas da escola e que estabelece a diferença entre os professores da modernidade e da pós-modernidade, bem como para nos questionarmos sobre se as

metodologias aplicadas serão efectivamente as que melhor conduzem à sociedade do conhecimento e identificar os seus constrangimentos. Acreditamos que professores atentos à evolução das técnicas e com metodologias que vão ao encontro dos alunos e da sociedade do futuro terão maior facilidade de serem mais actuates e responsáveis, avaliarão melhor o seu trabalho, saberão criar dinâmicas mais interessantes na sala de aula e se sentirão mais motivados e felizes.

Com referência ao documento da UNESCO que citámos anteriormente, e em que é feita a perspectivação de uma sociedade do conhecimento, para a qual nos dirigimos, as linhas mestras, algumas das quais já se configuram em determinadas sociedades e organizações, serão as seguintes:

- Assumir a incerteza como um elemento essencial quer nos métodos, nos processos ou nos programas; “só a incerteza é certa”;
- Existência de formas de organização mais flexíveis, descentralizadas e horizontais, de modo a melhorar a fluidez de comunicação e a adquirir mais rapidez de decisão (Hargreaves 2000, p.10);
- Economias flexíveis, ligadas a novos processos de trabalho: flexibilidade das relações, flexibilidade no fabrico, rapidez de resposta, trabalho temporário, complexidade e associação de tecnologias;
- Surgimento de novas profissões ligadas aos computadores, comunicações, tratamento de informação, design, marketing, tratamento de dados, consultadoria e outras;
- Novas formas de vida social e familiar;
- Novas competências e novas estruturas para as gerar. Destas, Schlechty, (1990) cita a adaptabilidade, a responsabilidade, a flexibilidade e a capacidade de trabalhar com os outros;
- Familiarização com novas tecnologias.

Por outro lado, ainda que não se pretenda reduzir a educação apenas à unidimensionalidade económica – a economia a mandar na educação em detrimento da cultura e da política – devemos reconhecer que ela está presente em todos os actos educativos, numa dimensão que não pode ser escamoteada; ligação entre escola e empregabilidade deverá ser um dos factores determinantes do processo educativo, de forma a dar resposta aos desenvolvimentos tecnológicos e evolução social.

Neste sentido, foram identificadas algumas das capacidades essenciais necessárias aos futuros trabalhadores, quaisquer que sejam as políticas dominantes numa sociedade de conhecimento, com respeito à sua inserção na vida activa, desenvolvimento da economia, da sociedade e dos indivíduos, e que são as seguintes:

- Capacidades de resolução de novos problemas: identificação, investigação dos problemas, escolha e aplicação de uma solução;
- Capacidade para trabalhar em equipa, cooperar;
- Saber comunicar: saber ouvir e comunicar verbal e oralmente; interagir construtivamente com outrem e negociar;
- Capacidade de iniciativa, de autonomia e de tomada de decisões;
- Recolha, tratamento e utilização da informação pertinente;
- Planificação: fixação de objectivos, calendarização, organização do trabalho e avaliação;
- Saber aprender: atitudes cognitivas e afectivas, facilitando a aquisição de novos conhecimentos, em novos contextos;
- Saber realizar escolhas;
- Auto-estima, motivação e vontade para se desenvolver de forma pessoal;
- Possuir uma cultura de organização para fazer face à crescente complexidade social, cultural e económica

(Adaptado de Azevedo, 1994, p.137)

Outros estudos direccionam-se no mesmo sentido de valorização das competências, como seja o EUROTECNET (Setembro 1989 – Maastricht – Holanda), referindo as seguintes: flexibilidade, adaptabilidade, capacidade de aprender, capacidade de pôr questões, autonomia, responsabilidade, iniciativa, abertura a novas ideias, capacidade de trabalhar em equipa, capacidade de comunicar, capacidade de análise, capacidade de liderança, motivação e abertura do espírito às influências internas e externas.

Resumindo, a nova escola, a escola da pós-modernidade aberta à sociedade do conhecimento, deverá reger-se por novos paradigmas educacionais, que poderemos enunciar da seguinte forma:

-
- Afectar todos os aspectos do desenvolvimento pessoal, comprometimento com a educação integral, estabelecendo nexos de ligação entre a cognição, a razão, o desejo e a ética que nos permitam ter uma melhor compreensão do mundo e de nós próprios, que nos ajudem a ser e estar para sentir e saber. Uma aposta contra todos os analfabetismos: cultural, ético, sentimental e social;
 - Ter por base conhecimentos efectivamente relevantes; isto é, ter por base conteúdos de valor social e cultural que tenham sentido para os alunos e permitam a sua sobrevivência digna e activa numa sociedade de informação;
 - Apelar à emancipação e à procura da verdade, numa perspectiva de aldeia global e solidariedade humana, com respeito pela interculturalidade, direitos humanos e justiça social;
 - Evidenciar um conhecimento que desenvolva o pensamento reflexivo e a compreensão dos tempos passado, presente e futuro e que transcenda o carácter efémero do imediato;
 - Possuir uma vertente eminentemente lúdica, criativa e feliz, que desenvolva interesse pelo conhecimento;
 - Desenvolver a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e o tratamento multidimensional do conhecimento, de forma a atingir-se uma compreensão mais complexa e totalizadora da realidade, onde se põe em circulação os diferentes valores, ideologias, interesses e pontos de vista, em todas as questões humanas, científicas e sociais.

Estas são efectivamente dimensões da educação que qualquer professor percepciona e subscreveria, pertencentes a um novo paradigma e a uma nova sociedade. Contudo, o seu direccionamento ainda não está presente na maioria das nossas escolas. Programas extensos, turmas grandes e demasiado heterogéneas, quer a nível de conhecimentos, quer a nível de comportamentos, salas sem condições e o risco de inovar, fazem com que as nossas escolas, em muitos aspectos, vivam ainda na modernidade.

No entanto, há indícios em algumas escolas portuguesas de que muitos professores percepcionam esta aprendizagem como necessária e inovadora; querem evoluir na sua implementação e sentem algum sentimento de frustração, quando os

constrangimentos impostos, quer pelas razões já apontadas, quer por outras, o não permitem.

Pretendem que os seus alunos construam uma “*aprendizagem profunda*”, caracterizada por uma motivação intrínseca para a tarefa e por um processamento cognitivo de nível superior, associados a competências e realizações, usando tecnologias como ferramentas que os apoiam no processo de reflexão e de construção do conhecimento, em vez de uma “*aprendizagem superficial*”.

Pretendem que o ensino deixe de ser centrado no professor para ser construído pelo próprio aluno; que o currículo disciplinar deixe de ser considerado uma estrutura fechada e passe a ser uma estrutura dinâmica e mais aberta; que o aluno não seja apenas mais um elemento, mas passe a ser uma individualidade aprendente, interessada e co-responsável na sua formação.

Cremos ser possível e necessário caminhar para este devir educacional que é, ao mesmo tempo, um desafio ao sistema educativo, às escolas e aos professores, que os irá enriquecer e ajudará a obter sucesso no seu trabalho e a melhorar a sua auto-estima e bem-estar profissional.

Passemos agora aos “*Quatro pilares da Educação*” da UNESCO – Relatório para o séc. XXI da Comissão Internacional sobre Educação. Os considerandos expostos para a construção de uma sociedade aprendente, que mencionámos no início, parecem de interesse relevante. Suscitam novos conceitos e metodologias e colocam o enfoque das aprendizagens principalmente na aquisição de competências, atitudes e valores, em vez das aquisições cognitivas do tempo da escola da industrialização e que se inserem nas descrições que atrás foram feitas. Resumidamente, podemos estabelecê-los da seguinte forma:

- *Aprender a conhecer*, levando os alunos a aumentar os seus saberes, à compreensão do mundo e do ambiente, a favorecer o despertar da curiosidade intelectual, a estimular o sentido crítico e a permitir compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir;
- *Aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio ambiente. Esta concepção aparece de acordo com o conceito de competência de Perrenoud (1997), como sendo um “um saber em uso”, ou ainda “o uso que se faz dos conhecimentos ou informações que se possui”; isto é: “existe competência,

quando perante uma situação somos capazes de mobilizar adequadamente os diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los, e integrá-los adequadamente no sentido de superarmos a situação (um problema, uma questão, um objecto cognitivo...”;

- *Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros.* Trata-se de criar oportunidades para o desenvolvimento de comportamentos de aceitação da diferença de compreensão e empatia numa sociedade cada vez mais heterogénea e criadora de tensões entre mais e menos favorecidos, ou entre etnias ou religiões, de modo a criar laços de solidariedade efectiva;
- *Aprender a ser.* A educação como meio de realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: “indivíduo, membro de uma família e de uma colectividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos” (Faure, 1973).

Mais à frente, o mesmo autor afirma ser “esta aprendizagem que pode permitir fugir a um eventual temor da desumanização do mundo relacionado com a evolução técnica”, consistindo no “risco de alienação da personalidade patente nas formas obsessivas de propaganda e publicidade, no conformismo dos comportamentos que podem ser impostos do exterior, em detrimento das necessidades autênticas e da identidade intelectual e efectiva de cada um” (Faure, 1973).

Estamos, portanto, perante dois paradigmas diferentes, seja quanto à sociedade que se avizinha e em que já estamos parcialmente inseridos, quer quanto aos objectivos e às formas de que a educação se deve revestir de modo a dar resposta a essa mesma sociedade. São, portanto, novos valores e novas perspectivas que a educação deve assumir, no sentido de preparar os alunos, e também os professores, para uma nova forma de estar, viver e aprender na sociedade do futuro. Day (2001), citando Patterson, (1993), destaca alguns valores de referência dessa sociedade futura, comparando-os com os mesmos valores da sociedade que tende a extinguir-se e aos quais a escola e os professores têm que estar atentos:

Valor 1 – Abertura à participação

Valor de hoje: A nossa organização valoriza empregados que ouçam os líderes da organização e que façam o que eles lhe mandam;

Valor de amanhã: A nossa organização valoriza empregados que participem activamente em qualquer discussão ou decisão que os afecte.

Valor 2 – Abertura à diversidade

Valor de hoje: A nossa organização valoriza empregados que se ajustem à direcção global da organização;

Valor de amanhã: A nossa organização valoriza a diversidade de perspectivas que levem a um entendimento mais profundo da realidade da organização e a uma base de conhecimento enriquecida para a tomada de decisões.

Valor 3 – Abertura ao conflito

Valor de hoje: A nossa organização valoriza os empregados que transmitem um clima de harmonia de grupo ou de felicidade;

Valor de amanhã: A nossa organização valoriza empregados que resolvam conflitos de uma forma saudável, conducentes a soluções mais válidas para assuntos complexos.

Valor 4 – Abertura à reflexão

Valor de hoje: A nossa organização valoriza empregados que transmitam um clima de poder de decisão. As decisões firmes são tomadas e implementadas sem qualquer tipo de incerteza;

Valor de amanhã: A nossa organização valoriza empregados que reflectem sobre o seu pensamento e o dos outros, para conseguir chegar a decisões organizacionais melhores.

Valor 5 – Abertura aos erros

Valor de hoje: A nossa organização valoriza empregados que se concentram em não cometer quaisquer erros e a trabalhar tão eficientemente quanto possível;

Valor de amanhã: A nossa organização valoriza empregados que reconhecem os erros e que aprendem com eles.

(Patterson, 1993, p. 7, citado por Day, 2001)

Esta perspectiva enquadra-se no que temos referido até aqui: um mundo em permanente mudança e grandes desafios para os professores, causando-lhes incertezas e preocupações, mas também motivação, que os obriga a questionar o seu papel na escola e na sociedade, bem como os seus métodos, as aprendizagens e o que é essencial e acessório na formação dos seus alunos.

É, pois, nestes contextos que nos revemos; as grandes finalidades da educação a revelarem-se de uma forma totalmente nova, em todos os aspectos, quer para os alunos, quer para os professores, prevendo desafios, exigências, conhecimentos e metodologias, totalmente diferentes das actuais.

A escola, que de alguma forma serviu para uma sociedade mais ou menos conservadora e articulada com os processos e valores da sociedade de então, viu-se ultrapassada por essa mesma sociedade e desadequada para a sociedade que se pretende construir, remetendo os professores para a aprendizagem de novos conteúdos e também para novas metodologias e formas inovadoras de educar os seus alunos.

Dentro do espírito de “aprender ao longo da vida”, ao qual os professores deverão ser os primeiros aderentes, acreditamos na sua disponibilidade para fazer a necessária aprendizagem, desde que encontrem as motivações necessárias, o que, nos tempos presentes, nem sempre tem sido fácil.

Como se mencionou, a escola actual está longe do paradigma da escola para a sociedade aprendente a que fizemos referência. Iremos, seguidamente, verificar alguns dos constrangimentos desta escola; como ela é na realidade e como se encontra desactualizada; alguns factores que contribuem para o seu insucesso e alguns dos problemas que lhe são inerentes.

Os sistemas educativos e as escolas como organizações deverão mudar a atitude para com os seus professores, criando apetência à sua participação, ao mesmo tempo que estes deverão saber caminhar no sentido de uma intervenção e participação inovadora e eficiente. Na verdade, contudo, a sua profissionalidade, sobretudo ultimamente, parece afectada e limitada na sua actuação, diminuída na sua autonomia e no seu poder discricionário, gerando dúvidas, incertezas e mal-estar, limitando o seu desenvolvimento e a realização das pessoas.

Quanto aos alunos, os valores a implementar, conforme vimos, deverão ser diferentes dos actuais. Importa saber como, com que meios e metodologias e se a escola está efectivamente a desenvolver-se nesse sentido, ou, pelo contrário, a ficar à

margem na construção da sociedade do conhecimento. São novos desafios que se põem aos professores e que naturalmente tanto poderão originar situações de realização profissional, como, pelo contrário, poderão ser causadoras de um profundo mal-estar, que, segundo alguns indícios, poderão desde já estar a ser percebidos pela classe docente.

Iremos no ponto seguinte fazer referência à escola actual e a alguns problemas com os quais os professores lidam no seu dia-a-dia, em situações concretas e potenciadoras de mal-estar.

1.3 – A escola actual

1.3.1 - Modernidade e pós-modernidade. Que metodologias?

Parece ser consensual que as mudanças operadas na sociedade não foram acompanhadas por mudanças significativas na forma como se ensina, dentro das salas de aula. É certo que surgiram algumas novas tecnologias, mas as metodologias, de uma forma geral, parece que se mantiveram as mesmas em muitas das nossas salas de aula. Houve, é certo, uma maior abertura às relações entre professores e alunos; mas no fundamental continua-se com um modelo de ensino essencialmente transmissivo e muito centrado no professor.

Também a entrada de novas tecnologias nas escolas, ainda que em número insuficiente, parece não ter resolvido esta situação. Mesmo a utilização de novas tecnologias por parte dos professores nem sempre significa uma evolução no sentido certo, já que muitas vezes não estão direccionadas para a construção de competências por parte dos alunos.

Oliveira (2004, p. 525) refere que “...as concepções tradicionais de educação (...) continuam a sustentar grande parte das práticas educativas. O exemplo mais flagrante é a prática ainda dominante de um ensino transmissivo, que está em completa dessincronia com aquilo que é necessário para se viver numa sociedade de aprendizagem”.

Na mesma linha de pensamento, a autora cita Abreu (2002, p. 125), referindo:

“...esta focalização sobre as informações a transmitir pelos professores e sobre os conhecimentos a adquirir pelos alunos denota o predomínio de uma concepção de escola transmissiva e reprodutora de conhecimentos considerados socialmente relevantes para a prossecução nos estudos. A centração sobre os conteúdos é correlativa de uma menor atenção, ou até de uma sistemática negligência, relativamente à renovação dos métodos de ensinar, das estratégias de motivar as aprendizagens e de modalidades alternativas de avaliar o progresso ou o desenvolvimento dos alunos”.

Ainda mais à frente, a autora destaca uma outra citação de Abreu (2002, p. 525), editada pelo Conselho Nacional de Educação nos seguintes termos:

“O que a observação prática das escolas nos revela é que a preocupação dominante dos professores ao ensinar é a de transmitirem em cada aula a matéria do programa, de forma a terem a ‘matéria’ suficiente para realizarem dois testes em cada período e para poderem apresentar as ‘classificações’ no final de cada um deles e no final do ano. Por seu turno, os estudantes estudam não tanto por interesse intrínseco pelos conteúdos dos programas, mas para poderem responder às perguntas”.

É neste contexto que surge a necessidade de procurar novos paradigmas para a vivência e aprendizagem dentro da sala de aula, prevendo que os alunos alcancem não objectivos, mas sim construam competências, num âmbito muito mais alargado, que saibam reunir saberes de várias áreas do conhecimento com atitudes de adesão à criatividade, ao desenvolvimento do sentido crítico, ao trabalho em grupo, à pesquisa e comunicação, isto é, a alcançar as competências a que nos referimos anteriormente. E se este é um paradigma da educação para a sociedade do conhecimento, na verdade nem tudo se articula neste sentido; os autores que citámos anteriormente e outros têm vindo a apresentar alguns constrangimentos existentes, que dificultam ou não permitem mesmo a opção por metodologias mais inovadoras, nomeadamente a existência de turmas grandes, currículos demasiado extensos ou ainda a falta de socialização básica dos alunos, levando a que o professor tenha de decidir-se por um ensino mais expositivo. Por outro lado, algum desinteresse e desmotivação por parte dos alunos, que podem advir dos próprios conteúdos, da sua forma de abordagem ou por outras razões,

conduzem a alguma falta de eficiência no nosso sistema educativo e, também, à desmotivação e mal-estar dos professores.

A este respeito, Bernard (2005, p. 9) afirma:

“Na escola tudo muda constantemente. Mas na sala de aula tudo fica igual. Mantêm-se as lições, os exercícios, os trabalhos de casa, as recitações, as composições, as fichas de avaliação e os exames. Mantêm-se os comportamentos: o aluno aplica-se durante algum tempo e depois olha para o relógio, à espera do final da aula. Uns agitam-se mais, outros menos. Alguns desmotivam-se, e, no fim do percurso escolar, permanece a inalterável curva de Gauss: aproximadamente um terço dos alunos constitui a elite. Mais de um terço, a média e os restantes, decididamente, ‘podem fazer melhor’”.

Este autor que defende uma aprendizagem por competências – os alunos a trabalharem em actividades globais, que fazem sentido no seu universo e cuja funcionalidade é por eles identificada, recorrendo a métodos activos, numa didáctica construtivista ou de “situação-problema” – em lugar de uma aprendizagem por objectivos, que muitas vezes é apenas uma mera acumulação de dados factuais.

Esta aprendizagem seria compatível com o desenvolvimento de valores como a solidariedade, capacidade de trabalhar em grupo, autonomia, responsabilidade e outros, proporcionando o mais possível às crianças uma aprendizagem cooperativa em vez de competitiva, facilitando a aprendizagem pela diminuição de um clima de tensão, evitando o síndrome de insucesso e provocando prazer nas aprendizagens. A este respeito, Closets (2002, pp. 126-127) pergunta: “Por que razão a escola em vez de inculcar o gosto, provoca a rejeição dos saberes que era suposto ensinar?”

Creemos que estas questões sobre a aprendizagem dos alunos se revelam do maior interesse também para os professores. No nosso trabalho de docentes, no dia-a-dia, verificamos a satisfação com que contabilizamos alguns sucessos em algumas turmas, com aprendizagens relevantes, com trabalho cooperativo e num clima de interesse e participação dos alunos, não tendo dúvidas em afirmar que o trabalho desenvolvido desta forma, seria importante não só para a formação e aprendizagem dos alunos, mas também para o bem-estar e satisfação profissional dos professores.

Para além das metodologias referidas, poderíamos ainda citar aspectos que se ligam à utilização de tecnologias de informação e comunicação dentro da sala de aula. Os equipamentos disponíveis nem sempre são em número suficiente, a sua funcionalidade por vezes limitada ou a configuração da sala não permite a sua exploração de forma adequada. Estes são alguns dos aspectos pelos quais os professores podem ver as tecnologias como mais um problema e optar por outras abordagens bem menos interessantes. Mas também nem sempre os docentes possuem uma atitude inovadora e pedagógica ou dominam os conhecimentos que lhes permitam fazer uma utilização eficaz destes equipamentos e metodologias. Assim, a utilização de abordagens mais inovadoras na prática não dependerá apenas dos equipamentos que a escola deve possuir em número e condições de utilização razoáveis, mas também da promoção de uma nova atitude dos professores, da promoção da necessária formação e por um trabalho de grupo em que a inovação possa ser assumida por todos os professores do mesmo grupo.

No próximo ponto deste capítulo iremos debruçar-nos sobre um outro aspecto importante da actividade docente, e que se prende com os múltiplos papéis do professor na escola actual.

1.3.2 – Os novos papéis das escolas e dos professores

Vários factores têm contribuído para que a escola e os professores tenham vindo a assumir cada vez mais papéis que outrora seriam desconsiderados ou caberiam aos pais e à sociedade. Actualmente, podemos ver a escola como um espaço organizativo que serve vários desígnios, nomeadamente:

- *A vertente instrutiva*, que vê a educação como uma vertente essencial do desenvolvimento económico das nações, devendo esta ser adequada, para que o indivíduo venha a obter os conhecimentos e atitudes que privilegiem a sua integração profissional na sociedade;
- *A vertente socializante*, que atribui à escola um papel socializador, mantendo os alunos na instituição até determinada idade, com uma finalidade educativa e, ao mesmo tempo, dando-lhe uma formação direccionada para que se venham a

tornar cidadãos responsáveis, críticos, participantes e solidários da sociedade. Por outro lado, a visão da escola como “almofada social”, onde os alunos deverão estar até determinada idade, prevenindo eventuais comportamentos desviantes, a exclusão social, a integração em grupos marginais e a ruptura com a sociedade, com todos os problemas que daí poderão advir;

- *A vertente democratizante*, que reconhece a todos os indivíduos o direito ao estudo e ao sucesso, independentemente da sua cor, raça ou estatuto socioeconómico, procurando os melhores caminhos para que os jovens em idade escolar se mantenham na escola e façam as aprendizagens significativas que permitam no futuro uma integração plena e responsável.

Este paradigma veio abrir a escola a novas responsabilidades e tarefas acrescidas, de forma a tentar adaptar-se a estas vertentes.

Na vertente instrutiva, a escola e os professores esforçam-se por se adaptar aos novos conhecimentos, às novas tecnologias e a novas metodologias, que passam pela institucionalização de novos procedimentos, que incluem uma multiplicidade de reuniões entre colegas, de turma, de departamento, de grupo, a vários níveis, no sentido de verificar conteúdos, fazer planificações, estabelecer estratégias, definir procedimentos e estabelecer formas de avaliação, procurando organizar a aprendizagem de forma mais ou menos uniforme dentro das mesmas disciplinas e dos mesmos níveis;

Na parte socializante, a escola e os professores – individualmente e em conselho de turma – intervêm no sentido de identificar melhor os alunos, avaliando e definindo estratégias individuais que permitam atempadamente seguir o seu comportamento e aprendizagem, fazendo com que a família acompanhe minimamente o desenrolar da carreira, propondo acções remediativas como as aulas de reforço, ou ainda a outro nível, actuando em colaboração com responsáveis de outras áreas, nomeadamente a psicóloga e a responsável social da escola ou externa à escola, o médico de família, a autarquia ou outros intervenientes. São também actividades a que normalmente os professores dedicam bastante tempo e reuniões.

A vertente democratizadora da escola está associada às anteriores e reflecte um esforço tendente a que o aluno tenha uma educação adaptada à sua especificidade, no sentido de o manter dentro da escolaridade pelo menos até à idade definida pela lei. Neste sentido, a escola actual abre as suas portas a todos os alunos, incluindo os que

apresentam necessidades educativas especiais, definindo currículos individualizados, criando turmas de percursos curriculares alternativos ou ainda direccionando a educação para uma saída mais precoce para o mercado de trabalho, com alteração de programas e introdução de novas disciplinas.

É neste contexto que se faz a abertura da escola a novos intervenientes: as famílias, em primeiro lugar, mas também todo o conjunto de outras parcerias que possam ser mobilizadas para ajudar o aluno no seu percurso educacional. Pensamos que será sobretudo nestas duas últimas vertentes que a escola pública, mais que a privada e cooperativa, evidencia o seu carácter de escola inclusiva e democrática, fazendo sobressair o dever do estado no que diz respeito ao acesso de todos à educação e reforçando a sua diferença em relação a um modelo de escola elitista.

Por tudo isto, é também uma outra forma de estar que se exige ao docente, em especial aos que se encontram a ensinar nas escolas públicas: o ensino deixou de estar centrado no professor, para se centrar no aluno, não apenas na sala de aula, mas também na escola e em tudo o que lhe diz respeito, levando em linha de conta as suas idiossincrasias, necessidades e historial que o professor terá de conhecer, tendo como meta não apenas a sua classificação ou a sua adaptação a um programa igual para todos, mas acompanhar a sua evolução, se necessário através de uma intervenção ou programa específico, procurando mantê-lo dentro da escola, que ainda é o melhor local para aprender, adquirir conhecimentos e comportamentos correctos, não estar na rua exposta a vicissitudes, várias e evitar a exclusão educacional, social e profissional ou ainda a marginalidade e a criminalidade.

São sobretudo estas novas tarefas que cabem à escola actual e que, de alguma forma, eram desconhecidas até há alguns anos atrás, ou, pelo menos, não eram levadas com tanto rigor, que envolvem os professores num sem número de reuniões, documentos, planos, avaliações e outros afazeres. Constituem assim uma carga burocrática enorme, obrigam a assumir novas responsabilidades e contribuem para que o professor percepcione muitas vezes o seu tempo como insuficiente para as inúmeras tarefas com que tem que lidar, para além das aulas propriamente ditas e dos trabalhos que lhe são inerentes.

Day (2001, p. 32) refere que “as alterações na prática operacional do profissionalismo [dos professores] reflectem a crescente complexidade e as contradições do trabalho num mundo pós-moderno” (...) o que significa “lidar com a

ambivalência, a ambiguidade dos significados e com a imprecisão do futuro” e, ao mesmo tempo, reconhecer que a “aceitação da ambivalência pode suscitar uma melhoria de vida, especialmente quando contrastada com um mundo guiado pelas certezas que a modernidade encorajava... “ (Sugrue, 1996, p. 202). Desta forma, este autor refere que o trabalho dos professores encerra ao mesmo tempo um desafio e uma ameaça.

Na mesma linha, Hopkins e colaboradores (1994, p. 35) citados por Hargreaves (2000), constataam que “a multiplicidade e variedade de funções que se pretendem introduzir simultaneamente nas escolas fazem com que os professores se sintam a viver uma sobrecarga de inovações com as quais necessitam de aprender a lidar”.

De facto, e citando Day (2002, p. 309), ainda que este autor não se refira à realidade portuguesa, mas em que também nos podemos inserir, “os professores [nos últimos anos] têm vindo a suportar um aumento do volume de trabalho e a trabalhar mais horas. Muitos professores dos centros urbanos continuam a ser dominados pela alienação dos alunos, que se manifestam, no melhor dos casos, por uma tolerância passiva e, no pior dos casos, em dificuldades de comportamento, por falta de apoio dos pais, existência de poucos recursos, demonstração de pouco respeito por parte da comunidade e num esforço absoluto de sobrevivência”.

Também aqui podemos subscrever Lawson e Briar-Lawson (1997, p. 184) quando expõem sobre estudos realizados em Inglaterra, mas que poderiam também ser conduzidos em Portugal, e em que consideram que as mudanças aceleradas que se têm verificado na sociedade e nas escolas têm permitido observar que “...um número crescente de professores estão sobrecarregados, de facto, e alguns são mesmo ‘esmagados’, por cinco desafios que se inter-relacionam:

1. O número crescente de crianças que entram para a sua sala de aula com dificuldades de aprendizagem, problemas de desenvolvimento e problemas de saúde;
2. Novos requisitos para a inclusão de alunos do ensino especial em salas de aula “regulares” e superlotadas;
3. Falta de recursos, materiais de ensino-aprendizagem antiquados, edifícios deteriorados e ambientes escolares pouco seguros;

4. Mudanças significativas nas estratégias de ensino-aprendizagem, juntamente com novos requisitos de prestação de contas baseados no desempenho;
5. Necessidades de aprendizagem e apoio associadas às novas tecnologias de informação”.

Pensamos assim que, tal como anteriormente afirmámos, a situação de mal-estar dos professores não é exclusiva de um ou outro país, mas estará mais relacionada com um determinado modelo de sociedade. cremos também que as necessidades dos professores nestas sociedades, os seus sentimentos de bem ou mal-estar e a sua satisfação profissional serão muitas vezes idênticas, embora possam ter maior ou menor peso. Para que o professor possa ultrapassar os eventuais sentimentos de insatisfação e mal-estar que se lhe colocam e enfrentar os desafios da aprendizagem no século XXI, terá de superar os condicionalismos ambientais que lhe condicionam o trabalho, mas também melhorar as suas próprias visões da escola e do mundo, que, segundo Caine e Caine (1997), citados por Day (2001, p. 309) se centram em quatro qualidades nucleares que deverá desenvolver:

1. O sentido da auto-eficácia fundado na autenticidade;
2. A capacidade de construir relações que facilitem a auto-organização;
3. A capacidade de estabelecer ligações entre sujeitos, disciplina e vida;
4. A capacidade de se envolver num processo reflexivo, de crescer e de se adaptar.

Quem conhece actualmente as escolas sabe das dificuldades que os professores encontram na sua prática lectiva, algumas das quais temos vindo a mencionar ao longo deste trabalho. A complexidade da educação, as incertezas em que nos movemos e os vários papéis que os professores têm sido chamados a desempenhar vêm contribuindo para a existência de fontes de constrangimentos e mal-estar. cremos haver fortes indícios da existência destes sentimentos, muitas vezes traduzidos em stress, depressões, cansaço e vontade de abandonar a profissão, que só o desenvolvimento das capacidades que acima referimos permite ultrapassar.

Na secção seguinte, iremos tentar identificar e sistematizar as fontes de mal-estar docente e iremos referir algumas teorias existentes a seu respeito.

1.4 – As fontes de mal-estar docente

Referimos já que, em comparação com a escola de há alguns anos atrás, a escola actual aparece-nos com novos problemas ou problemas agravados que importa esclarecer e procurar solucionar, já que os mesmos influenciam toda a actividade docente e contribuem para alguma ineficiência do ensino e mal-estar dos professores.

Focámos anteriormente alguns factores ligados a alterações sociais importantes que aconteceram sobretudo nos últimos anos e que, segundo alguns autores, terão contribuído para a existência desses problemas.

No âmbito dos estudos sobre o mal-estar docente, a investigação sobre as fontes de tensão pretende conhecer os factores que preocupam o professor e que interferem na sua satisfação profissional, bem como procuram fazer uma sistematização dos factores identificados. Admite-se que, embora algumas das fontes sejam as mesmas, que se tem verificado ao longo dos anos, há aspectos recentes que interferem nessas fontes, fazendo com que os índices de mal-estar se possam apresentar agora de forma diversa, bem como com pesos desiguais, de acordo com as modificações que se têm dado na sociedade e na escola.

Para classificar essas fontes, utilizaremos o critério de Vila (1988a), citado por Lopes (2001), que as classifica em três áreas: *fontes vinculadas ao contexto socioeducativo*, *fontes vinculadas ao contexto escolar* e *fontes vinculadas às motivações pessoais e à formação inicial*.

Quanto à classificação dos factores que interferem na classificação do mal-estar docente, é normalmente aceite a divisão entre *factores pessoais* e *factores contextuais* (Martinez, 1984; Esteve, 1981; 1988), ou ainda uma outra classificação que divide os factores em factores *contextuais*, *mediatos ou de segunda ordem* e *factores imediatos ou de primeira ordem*, que dizem respeito à relação educativa.

Os autores citados referem ainda um outro conceito, a que chamam *critério evolutivo*, com o qual pretendem fazer a distinção entre o período correspondente aos primeiros anos de docência e o período em que já existe experiência.

Iremos explicar de forma sumária os factores inerentes a cada uma destas classificações, muito embora se considere que o mal-estar se desenvolve, normalmente, não apenas a partir de um único factor mas de uma multiplicidade de factores que se conjugam e se inter-relacionam.

1.4.1 - Fontes vinculadas ao contexto educativo

1.4.1.1 - Escola, sociedade e autoridade

Referimos anteriormente que o desenvolvimento das democracias e os progressos tecnológicos e científicos, com reflexos na liberdade de expressão, no ritmo de desenvolvimento e na difusão dos meios de informação e comunicação, vieram dar às sociedades um carácter aberto e plural e trazer para as escolas mais alunos, atitudes e valores e também novos papéis que até aí não eram considerados ou eram assumidos pela sociedade e pela família. Também mencionámos a existência e “consolidação de meios relacionais menos coercivos, que permitem que as crianças e os jovens tenham acesso não só a um maior e mais vasto volume de informação, como igualmente a um conjunto de experiências pessoais e sociais, que implicam, de um modo geral, que a escola e os professores se sintam em desvantagem face à influência e à sedução exercida por esses meios e essas tecnologias” (Cosme, p. 17). Salientámos que às escolas e aos professores são atribuídos deveres de tal forma que sobre eles se faz incidir a responsabilidade de uma situação social global na qual participam, mas sobre a qual têm pouco controlo, convergindo sobre eles as críticas de praticamente todos os sectores da sociedade, como já foi referido.

Por outro lado, o professor tende a aparecer cada vez mais reduzido a um mero funcionário, que executa as directrizes que lhe vêm do poder político, situação que ficará agravada com a nova legislação referente à gestão das escolas e que limita a sua participação e poder de decisão. A sua discricionariedade, autonomia e capacidade de realização profissional parecem comprometidas num sistema cada vez mais burocratizado, a que se pode chamar de *taylorização da educação*. Estas situações do docente transformado em professor-funcionalizado, com estatuto cada vez mais diminuído, sujeito às críticas da sociedade, dos pais e dos empregadores, absorvido por tarefas que lhe não deixam tempo para o trabalho, a planificação, a avaliação e outras tarefas inerentes à leccionação, ou sequer para a reflexão, pressionado por currículos extensos e muitas vezes com turmas grandes onde os alunos não possuem a socialização básica e em que surgem comportamentos desadequados, são susceptíveis de provocar a sua depreciação, baixa auto-estima e, naturalmente, conduzem ao seu mal-estar

A par disso, os professores confrontam-se com uma política educativa que vem mostrando uma tendência centralizadora que vêm com desconfiança, feita à sua revelia e imposta com alguma arrogância, num clima de pouca estabilidade legislativa, de dificuldades de progressão na carreira e de sujeição a um modelo de avaliação normativa da qual discordam.².

1.4.1.2 – Indefinição socioprofissional da função docente

A passagem da modernidade para a pós-modernidade trouxe para a escola funções acrescidas, algumas das quais eram desempenhadas pela sociedade, pela família e também pela religião. Devido às alterações surgidas na área económica, social e profissional, incluindo a feminização do trabalho, a centralidade da família e da escola no processo de formação dos alunos sofreu profundas alterações.

O professores veio, assim, a assumir papéis que anteriormente pertenciam à família e uma preocupação pedagógica acrescida, que os responsabiliza não apenas pelas aprendizagens e pelo sucesso instrutivo, mas também pelo desenvolvimento social e afectivo dos alunos, pela sua integração, preocupação pela sua continuidade dentro do sistema escolar, prevenindo o abandono, e preocupação quanto à modelação de comportamentos e atitudes. Estes papéis têm, em relação ao aluno, uma intervenção preocupada e individualizada, que leva em conta as suas idiossincrasias e em que por vezes o desenvolvimento de valores e atitudes se torna mais importante que a própria aquisição de conhecimentos. Estas situações têm muitas vezes a sua origem em contextos socioculturais debilitantes, mas não só, e aparecem, não raramente, associadas a comportamentos de risco. Com alguma frequência, a sua resolução passa por momentos difíceis, podendo englobar pais, professores e mesmo outras entidades exteriores à escola, e em que o professor tem de servir como mediador. É, portanto, um contexto muito diferente do que existia há algumas décadas atrás. Sendo louvável esta

² É neste contexto que os professores mostram o seu mal-estar e, segundo muitos indícios que temos e que eventualmente serão confirmados nos questionários que apresentamos, evidenciam vontade de abandonar o ensino e, por vezes, frustração em relação à profissão que escolheram.

intervenção, ela vem mostrar como as funções da escola e dos professores foram alargadas, como aumentaram as suas responsabilidades e a obrigação de decidir e gerir determinadas situações, e, naturalmente, sujeitando-se a críticas relacionadas com a forma como actuam, eventualmente sendo os professores afectados na sua auto-estima e bem-estar.

Por outro lado, os professores são muitas vezes subjugados pelas condições de trabalho que lhes são impostas quer pelas escolas, quer pelo sistema escolar. Segundo Cole (1997, p. 13), estas situações “criam estados psicológicos que interferem com a optimização da produtividade”. Neste contexto, de acordo com Jersild (1995), citado por Day (2001), é susceptível de surgir a ansiedade, o medo e a solidão, bem como a ausência de significado e relutância face à compreensão de si próprio. Este autor defende que estas emoções predominam nas vidas dos professores e nas salas de aula, naturalmente sendo fontes de mal-estar, e que a sua superação deveria fazer parte da formação dos professores.

1.4.1.3 - Estatuto socioprofissional do professor

Segundo Mollo (1969), o estatuto socioprofissional inerente a um indivíduo assume uma determinada relevância para a própria pessoa e para a forma como é vista pela sociedade. O estatuto permite-lhe uma diferenciação social e económica e um determinado prestígio, que tem como referência critérios valorativos e representações que a sociedade exprime em relação à sua classe ou profissão. Esta autora refere ainda que o estatuto socioprofissional do professor actualmente é difícil de definir e categorizar e que as suas representações sociais são contraditórias. Outros autores partilham da mesma opinião, reconhecendo o baixo estatuto profissional de que os professores gozam actualmente.

Vila (1988), com base num estudo feito sobre a população espanhola, refere que só 7% dos homens e 4% das mulheres aconselhariam os filhos a serem professores. Também estudos realizados em Portugal indicam que “são as pessoas de nível socioeconómico mais modesto e do meio rural, as mulheres e os mais velhos que mais valorizam a profissão; e de entre os professores, os do ensino primário e os mais velhos são os mais valorizados” (Braga da Cruz, 1990; FENPROF, 1982).

Embora não tenhamos conhecimento de dados recentes e equivalentes relativos a Portugal, pensamos que nesta altura há efectivamente alguma desvalorização a respeito da classe docente, o seu estatuto encontra-se desvalorizado, a situação económica em relação a outras pessoas com igual formação é inferior, pelo que poderemos prever para Portugal percentagens semelhantes às que foram referidas, ou mesmo superiores, dado que o estudo citado tem mais de 20 anos.

Mollo (1969) acrescenta ainda que com base nas conclusões encontradas para a população espanhola considera haver uma desvalorização do saber aliado também a uma baixa remuneração. Acrescentaremos a estes factores o acesso e obrigatoriedade de todos os jovens à frequência do ensino, bem como as relações que actualmente existem fomentando a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos, podem de alguma forma ter contribuído para a desvalorização dos saberes, da própria classe docente, e do seu estatuto socioprofissional. Poderíamos ainda acrescentar o facto da escola ser vista como uma “almofada social”, como se disse atrás, onde os jovens têm de permanecer até determinada idade, independentemente de estarem ou não interessados, terem ou não comportamentos aceitáveis, realizando ou não aprendizagens. Consideramos que todas estas situações, conjugadas com outras, nomeadamente em termos remuneratórios, estatuto do aluno, avaliação de desempenho e outras, terão contribuído directa ou indirectamente para a despersonalização e desvalorização da classe docente, com implicações no seu estatuto socioprofissional.

À diminuição do estatuto socioprofissional dos professores, segundo Vila (1988), corresponderia uma diminuição da auto-estima e da satisfação profissional dos mesmos, já que existirá uma correlação positiva entre estas variáveis.

1.4.2 - Fontes vinculadas às motivações pessoais e à formação

Até à década de 50 do séc. XX, segundo Boutinet (1987), a profissão de professor era escolhida por proporcionar uma ascendência social: para a maioria, o acesso à profissão baseava-se numa expectativa de adquirir posição e prestígio sociais. Actualmente, segundo Mandra (1984), citado por Lopes (2001), o acesso à profissão já não se faz por estas razões mas por outras que têm a ver com a entrada nos cursos superiores, com o mercado de trabalho, com saídas profissionais, para citar alguns exemplos.

A autora distingue dois tipos de motivações para a entrada na profissão docente e que mais tarde vão ter repercussões no desempenho do professor: as *motivações positivas*, que dizem respeito ao gosto pelo trabalho com crianças e jovens e ao sentido de missão na transmissão de saberes e de cultura e as *motivações negativas*, em que se vai para professor por outros motivos diversos dos que foram citados. Lopes (2001), indicando vários trabalhos de investigação (Amiel-Lebigre e Pichot, 1980; Boutinet, 1987; Vila, 1988), refere que a maioria dos estudos indica que cerca de metade dos professores acedem à profissão por motivações negativas, o que irá ter reflexos no seu desempenho e na sua satisfação profissional.

Após a sua formação inicial, estes professores alegam serem de facto as motivações positivas que os levaram para a profissão, mas estas motivações estarão baseadas em estereótipos que depois não se vêm a concretizar (Esteve, 1984), sendo atingidos pelo “choque da realidade” (Vila, 1988), algum tempo após começarem a trabalhar, surgindo então o desejo de logo abandonar esta profissão, ou considerando-se apenas “de passagem”, ou agregando outros afazeres fora da escola, desinvestindo na profissão, e, eventualmente, optando pela rotina no caso de continuarem.

Estas situações poderão ser explicadas pelos resultados apresentados por Braga da Cruz (1990), citado por Lopes (2001, p. 46), onde se constatou que cerca de 60% dos professores em exercício diziam estar na profissão porque gostam de crianças e cerca de 40 % se pudessem abandoná-la-iam.

Do que foi citado, concluímos que as motivações que levam as pessoas para a profissão docente são diversas das que existiam há algumas dezenas de anos atrás e que, apesar de alguns estudos não serem propriamente recentes, se pode admitir que muitos dos professores continuam a entrar na profissão por motivações negativas, vindo a encontrar futuramente frustração e mal-estar.

Actualmente mostra-se imprescindível não apenas uma formação inicial científica e pedagógica baseada em motivações positivas, como ainda a existência de determinadas características psicológicas compatíveis com a profissão de professor, bem como a apetência por uma formação contínua e ao longo da vida. Contudo, as motivações que se encontram correlacionadas positivamente com o bem-estar também podem ser criadas e desenvolvidas, pela implementação de medidas extrínsecas em que a escola e o sistema educativo se envolvam e que despertem posteriormente motivações intrínsecas. Pelo contrário, poderão também ser diminuídas e originar fontes de

insatisfação para os professores, uma conseqüente redução da eficácia do ensino e um incremento das vivências de mal-estar.

Concluimos citando McRae (1995, p. 4) acerca da importância da motivação, com o qual concordamos, assumindo que a mesma pode ser conseguida, através de factores intrínsecos e também de factores extrínsecos:

“...a única maneira de manter, ou mesmo melhorar, a qualidade de vida relativamente elevada e de que a maior parte das pessoas do mundo desenvolvido usufruem é sermos educados, formados e motivados para produzir bens e serviços de alta qualidade que justifiquem esses padrões”.

1.4.3 - Fontes vinculadas ao contexto escolar

1.4.3.1 – Relação com alunos e superiores hierárquicos

Para Vila (1988a), citado por Lopes (2001), a relação com os alunos é a principal fonte de mal-estar dos professores, que receiam pela perda do controlo da turma e pela indisciplina. Um outro factor referido é a preocupação do professor em atingir os objectivos mínimos da aprendizagem.

Quanto aos actos de indisciplina e mesmo violência, por parte dos alunos, estes constituem fenómenos que põem em causa a autoridade do professor e o impedem de fazer uma gestão adequada da sala de aula: manifestações de desinteresse, apatia e falta de respeito por regras essenciais acordadas para a sala de aula, ou ainda, a manifestação de atitudes de impunidade por parte de alguns alunos, que se traduzem em factores potenciadores de fenómenos de stress e mal-estar nos professores e ineficácia nas aprendizagens, com implicações em toda a turma.

A preocupação em manter as aulas interessantes e dinâmicas, com um bom clima dentro da sala, ao mesmo tempo que se avança nos programas, combinando com um ensino que não seja meramente expositivo, parece ser uma das maiores preocupações dos professores. Presentemente, os actos de indisciplina nas escolas parecem ter-se avolumado, levando a que estas tenham sentido a necessidade de criar gabinetes de intervenção disciplinar. Algumas das razões para estas alterações nos comportamentos dos alunos, para além do desinteresse e desinvestimento que alguns fazem na educação, estarão nos juízos que os próprios alunos realizam a respeito dos

professores e que terão a ver com a forma como foram ou são socializados. Quanto aos professores, se são demasiado autoritários, sofrem contestação aberta por parte dos alunos; se são demasiado hesitantes ou permissivos, estão sujeitos a uma acção de desgaste permanente por parte destes. É neste equilíbrio muitas vezes que o professor joga a sua profissionalidade e de onde podem advir sentimentos de prazer, realização pessoal e bem-estar, no caso de manterem boas relações com os alunos, um bom clima na sala, sem indisciplina e um clima aprendente, ou, pelo contrário, sentimentos de frustração, mal-estar e desejo de abandono.

Segundo Lopes (2001, p. 47), “a relação educativa é comparável a um espectáculo em que o professor (actor) se sente avaliado pelos alunos em qualquer dos seus comportamentos e pretende, a todo o custo, ser amado por eles. É nos alunos que o professor procura a confirmação da sua imagem ideal; perante eles tenta representá-la mas, no contexto, não é só o saber e o que quer comunicar que realmente se comunica, mas o corpo total”. Esta asserção, que nos pareceu interessante, vem dar-nos a percepção da importância das relações entre professor e alunos, na actividade docente, e da forma como elas podem efectivamente condicionar o bem-estar do professor. Coloca-nos ainda o enfoque que hoje é dado aos comportamentos e à vertente afectiva na relação educativa entre alunos e professores, e ainda à comunicação que se estabelece e que não passa apenas pelas palavras.

Por ser um dos aspectos essenciais relacionados com o mal-estar e a insatisfação dos professores, decidimo-nos por uma abordagem separada do factor indisciplina, a que mais à frente nos iremos referir, bem como à dimensão das turmas que, segundo a nossa experiência e a bibliografia que consultámos, tem um peso enorme nas aprendizagens e no controlo da indisciplina.

Em relação às turmas, segundo a bibliografia que consultámos e a nossa experiência as suas características têm um peso importante na satisfação docente. A sua heterogeneidade, ritmos de aprendizagem muito diferenciados, diferentes níveis de conhecimentos, proveniência dos alunos, estrato socioeconómico e cultural ou ainda a integração de alunos com deficiências podem condicionar, e na prática condicionam, o ritmo da aula, as aprendizagens, as planificações e, muitas vezes, as metodologias empregues, exigindo maior individualização do ensino.

Quanto à relação com os superiores hierárquicos, apesar da autora atrás citada considerar que constituem fontes de mal-estar, pensamos que os principais superiores

hierárquicos a considerar são os Conselhos Executivos. Neste aspecto, parece-nos ter havido nas escolas um achatamento das relações hierárquicas, que se traduz por alguma facilidade da comunicação e, portanto, consideramos não ser um factor relevante no mal-estar docente. Entretanto, para podermos avaliar a sua dimensão, resolvemos incluir este factor nos questionários que preparámos para os professores, no estudo que relatamos na segunda parte desta tese.

1.4.3.2 - Condições de trabalho e relações com os colegas e pais

Segundo a OIT – *Organização Internacional do Trabalho* – citada por Lopes (2001), as condições psicofísicas em que se exerce o trabalho de professor apresentam-se como perturbadoras, podendo, segundo a autora, gerar um clima social de escola pouco favorável, especialmente, ainda na opinião da mesma autora, em escolas secundárias urbanas, provocando, conseqüentemente, situações de mal-estar.

Esta situação de mal-estar pode ainda agravar-se, quando não existe um clima de cooperação e solidariedade entre os professores. Martinez (1984), citado por Lopes (2001), refere que “a falta de treino em trabalho cooperativo e a tradição individualista no ensino geram, em alguns professores, uma sensação de desamparo e de solidão” e ainda que “os inovadores são recusados e criticados pelos outros, que são a maioria”. A autora refere ainda que as relações com os colegas de trabalho, associadas à existência de condições físicas e variedade de equipamentos, são determinantes na variação das motivações dos professores e, portanto, no modo como realizam a sua acção.

Serão, segundo a autora, citando Vila (1988a), os professores jovens os que mais identificam os colegas como fonte de mal-estar, considerando esta como a maior fonte de mal-estar a seguir à relação com os alunos, de acordo com um estudo de Breuse (1984).

Por sua vez, a relação com os pais, segundo Vila (1988a), constituirá na maior parte das vezes uma fonte de mal-estar para os professores jovens, já que estes têm muitas vezes uma imagem social depreciada, embora Martinez (1984) a apresente como fonte de mal-estar geral e não apenas percebida pelos professores mais jovens.

Os estudos que referimos mostram-nos em primeiro lugar a importância deste tema. Pensamos que actualmente a cooperação entre os professores é efectivamente maior, muito embora se possam verificar algumas clivagens entre professores, em especial entre os mais jovens e os de mais idade. Verificamos, sobretudo, alguma diferenciação a nível da forma como realizam as suas aulas, bem como a nível da sua participação e envolvimento na escola. Assim, nas aulas, verificamos muitas vezes a opção por metodologias diferentes, sobretudo no que diz respeito à utilização de recursos técnico-pedagógicos, em que os professores mais jovens se apoiam para dar as suas aulas ao contrário dos professores de mais idade, que ainda recorrem muito aos métodos mais tradicionais. Contudo, e até agora, a experiência tem-nos mostrado alguma solidariedade e compreensão entre os professores de várias gerações, bem como intercâmbio na elaboração e disponibilização dos recursos. Na intervenção na escola e nos vários departamentos, são normalmente os professores mais experientes que assumem a liderança das várias tarefas, havendo habitualmente consenso na sua escolha pelos respectivos colegas, na perspectiva de um trabalho mais experienciado e responsável.

Por sua vez, a escola, num esforço de resolver os seus problemas, tem tentado caminhar para uma diminuição da burocracia, embora com pouco sucesso. O aspecto burocrático e a falta de tempo necessário para os professores dedicarem às suas aulas e à sua formação são aspectos que consideramos importantes e, por esse motivo, resolvemos incluí-los nos questionários que apresentámos aos professores.

Quanto à relação com os pais e encarregados de educação, embora não termos dados concretos, a comunicação social não raras vezes tem vindo a referir situações problemáticas ocorridas na relação entre professores e encarregados de educação, sobretudo quando os professores são mais jovens. Algumas dessas situações já foram por nós referidas anteriormente, embora sem a preocupação de fazer um estudo pormenorizado sobre este assunto. Parece-nos contudo que, algumas escolas conscientes deste problema têm tido o cuidado de distribuir as direcções de turma a professores mais experientes, bem como proceder a uma selecção de professores que mostrem melhor competência para lidar com turmas problemáticas ou ainda inserir estas turmas numa continuidade pedagógica em que os professores se vão mantendo de ano para ano na sua leccionação. De referir por último, que os pais se estão a tornar cada vez mais exigentes e nem sempre demonstram uma colaboração positiva e

colaborante com os professores, expressando alheamento e, por vezes, críticas destrutivas perante a educação dos seus filhos, de quem são os primeiros e principais responsáveis.

Em conclusão, podemos afirmar que da análise das fontes de mal-estar docente transparece o problema que lhe subjaz tem com principal vector a redefinição do papel da escola, numa sociedade mais aberta, plural, tecnológica e dinâmica, em que a mudança é permanente.

À escola estática, em que o professor tinha um estatuto indiscutível e uma autoridade inquestionável sobre os alunos, sucedeu uma escola dinâmica e, simultaneamente, mais problemática a nível de socialização dos alunos, também mais tecnológica, e em que o professor perde no seu estatuto e autoridade sobre os alunos. A nível de metodologias, a escola oscila entre as práticas mais antigas e rotineiras e algumas tentativas de inovação trazidas sobretudo pelos professores mais novos, nem sempre bem vistos pelos mais experientes. A nível de comunicação com os encarregados de educação, procurou-se o desenvolvimento de relações que facilitem a apropriação de saberes e comportamentos pelos alunos, embora esta relação nem sempre tenham sido pacífica ou interessante, na sua aceitação por parte de muitos pais. Portanto, todas estas mudanças vieram trazer algum mal-estar aos docentes, que sintetizamos da seguinte forma:

- a) Problemas de comportamentos disruptivos e mesmo violência por parte dos alunos, a par de fenómenos de apatia e desinteresse;
- b) Estabelecimento de parcerias com entidades que outrora tinham um papel mais reservado em relação à escola, nomeadamente pais, autarquias e outros, que nem sempre contribuem para a instauração de um clima favorável na escola;
- c) Constituição de turmas demasiado grandes e heterogéneas com as quais é, por vezes, difícil de lidar e conseguir aprendizagens eficientes, ou ainda uma política de integração de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas normais, que, ainda que por princípio não se conteste, é muitas vezes feita sem que exista um apoio efectivo que torne esta opção como suficientemente valorativa, quer para o aluno, quer para a turma;

- d) Burocratização das escolas, que se traduz em inúmeras reuniões e preenchimento de documentos aos quais nem sempre se reconhece verdadeira utilidade;
- e) Falta de tempo para reflexão, planificação e avaliação das suas actividades, tendo em conta as características dos seus alunos, que, muitas vezes, necessitam de acompanhamentos específicos;
- f) Preocupação para com as próprias aulas, procurando no conhecimento acerca do aluno, na avaliação e na planificação, um ajustamento a cada turma, ao interesse dos alunos e ao seu nível de conhecimentos, para que sejam eficazes e se projectem para uma aprendizagem de competências, privilegiando a construção da autonomia, da responsabilidade, dos valores e do próprio conhecimento por parte do aluno;
- g) Preocupação pela actualização e formação contínua, pela utilização de novas tecnologias e também por aprendizagens introduzidas de ordem organizativa;
- h) Perda de prestígio social da classe docente e os baixos salários dos professores, quando comparados com profissões de igual estatuto académico;
- i) Falta de uma gestão organizativa da educação, que leve em conta os factores motivadores dos professores em toda a sua dimensão, incluindo a sua avaliação, e que promova uma cultura de cooperação e empenho entre todos os implicados na educação.

Estamos, em suma, perante uma escola que expõe algumas fragilidades, onde os olhares críticos se assumem de todos os lados, com um sentido de intervenção pedagógica nem sempre favorável: intervenções por parte da sociedade, dos pais, dos empregadores e das instituições. Aos professores, como realizadores do acto educativo, tudo lhes é pedido e todas as responsabilidades recaem sobre si, ainda que a escola seja apenas o espelho de uma sociedade também ela apática, pouco empenhada, pouco responsável, com carências e também, por vezes, problemática.

Assim, algumas das implicações trazidas pela sociedade pós-moderna e susceptíveis de provocarem algumas preocupações junto dos professores, passam em nosso entender por:

- a) Procurar soluções que efectivamente resultem na promoção da disciplina e da responsabilização dos alunos;
- b) Procurar metodologias mais consistentes com a realidade dos alunos de forma a suscitar o seu interesse, reduzir a ocorrência de comportamentos disruptivos e aproximá-los do paradigma da sociedade do conhecimento;
- c) Procurar novas estratégias que promovam o cidadão da sociedade do conhecimento que se antevê, mas que ainda não existe, o que terá implicações a nível de novos conteúdos, novas metodologias, novas aprendizagens, novas formas de avaliação, e, por conseguinte, é imperioso possibilitar mais formação para os professores;
- d) Promover uma aprendizagem ao longo da vida, também para os professores, decorrentes da adaptação a novos paradigmas educacionais, actualização de conteúdos, pedagogias e troca de experiências, aliada à existência de maior disponibilidade de tempo para uma atitude mais reflexiva;
- e) Estabelecer parcerias activas e frutuosas com entidades que outrora não intervinham ou que tinham um papel mais reservado em relação à escola, nomeadamente, pais, autarquias e outros, e que actualmente começam a ter uma intervenção que nem sempre se pode reconhecer como profícua;
- f) Promover uma reflexão sobre a política de integração dos alunos com necessidades educativas especiais, nas turmas normais. Parece-nos que a integração destes alunos só será plena e interessante para estes e para toda a turma se forem concedidos os apoios necessários, inclusive humanos e de disponibilidade de tempo, para que todos os jovens possam sair valorizados deste processo;
- g) Agilizar procedimentos para que o enfoque seja mais colocado no resultado das acções do que nas vertentes burocráticas;
- h) Promover a reflexão, individual e em grupo, sobre planificação e avaliação das actividades;
- i) Desenvolver a cooperação na elaboração e utilização de recursos, na troca de experiências, na avaliação de aulas e outras aprendizagens pertinentes para os professores, fomentando o trabalho em grupo, em vez do individualismo ou de competitividade exacerbada;

- j) Promover uma avaliação prospectiva, que tenha em conta o professor, as suas necessidades e a sua vontade de realização, e que não sirva apenas num sentido normativo e classificativo.

Naturalmente que não esgotamos aqui todas as situações que possam constituir fontes de mal-estar ou que influenciem de forma negativa a eficácia das aulas e os comportamentos dos alunos; mas certamente estas constituirão muitas das referências que se fazem, quando se procuram os motivos que levam a que os professores se desinteressem pela sua carreira, que peçam a reforma antecipada ou que tenham de meter baixa devido a depressões, stress e outros problemas causados por uma actividade criativa e apaixonante, mas que, ao mesmo tempo, pode ser extremamente esgotante.

Foi no sentido de melhor identificar como é que estes factores, com o peso relativo que têm na insatisfação dos professores e no seu mal-estar, e de perceber de que forma os afectam em função de algumas variáveis como a idade, o género, os anos de serviço e outras, que nos decidimos pela integração destas variáveis no questionário que realizámos aos professores, de cujos resultados apresentaremos na segunda parte desta tese (estudo empírico).

Terminamos esta parte referindo Eraut (1994), quando expõe as várias obrigações e responsabilidades a que o professor se encontra sujeito no seu próprio desenvolvimento e na sua responsabilidade perante os alunos, os pais, a escola e a sociedade, e que se deve pautar, também, pela procura da sua realização e satisfação profissionais.

- Um empenho moral de servir os interesses dos clientes (alunos, pais, escola, sociedade);
- Uma obrigação profissional de se automonitorizar e de rever periodicamente a eficácia da sua prática;
- Uma obrigação profissional de expandir o seu próprio reportório, de reflectir sobre a sua própria experiência e de desenvolver o seu saber-fazer profissional;
- Uma obrigação, que é tanto profissional como contratual, de contribuir para a qualidade da sua organização;

- Uma obrigação de reflectir e de contribuir para as discussões sobre o papel, em mudança, da sua profissão na sociedade.

O autor termina apresentando um conjunto de princípios que normalmente caracterizam uma organização de qualidade (e a escola é uma organização!), que a seguir explicitamos:

- Manter um ambiente adequado;
- Servir os interesses dos seus clientes;
- Apoiar e desenvolver os que nela trabalham;
- Procurar continuamente melhorar a sua política e a sua prática;
- Rever, avaliar e controlar os seus assuntos, baseando-se em informações válidas sobre a sua qualidade, o seu impacto e os seus efeitos.

(Eraut, 1994, pp. 236-237)

1.5 – A indisciplina como factor de mal-estar

A indisciplina e a violência parecem ser um dos factores de que ultimamente mais se tem falado a respeito das escolas. Há, de facto, várias razões, confirmadas aliás no dia-a-dia de actividade docente, para acreditarmos que a indisciplina e alguma violência que se vive actualmente nas nossas escolas contribui decisivamente para aumentar o nível de stress por parte dos professores, provocar desgaste e afirmar a intenção de abandonar a carreira docente. Estes factores contribuem decisivamente para o seu mal-estar e insatisfação profissional.

Neste sentido, consultámos alguns estudos elaborados à volta desta problemática para assim nos identificar-mos, ainda que sumariamente, com as várias teorias explicativas, a génese do problema e a sua dimensão em especial nas escolas portuguesas.

Também com a intenção de conhecer a forma como os factores ligados à indisciplina e aos comportamentos desestruturados de alguns alunos e turmas, afectam os professores, decidimos incluir nos questionários aos professores algumas questões sobre este assunto, nomeadamente sobre a forma como percebem a dimensão das turmas, a inclusão de alunos com deficientes ritmos de aprendizagem ou com

necessidades educativas especiais, e outros, que, segundo pensamos, nos irão possibilitar tirar algumas conclusões nesta área.

Consideramos ser do maior interesse conhecer quais os factores com maior implicância na satisfação e no bem-estar do professor na sala de aula, para assim se poder analisar eventuais alterações quanto à composição das turmas, ou lançamento de estratégias que resultem em aprendizagens mais eficientes para os todos os alunos e maior satisfação, bem-estar e realização para o professor.

1.5.1 – A indisciplina na escola. Sistematização dos comportamentos disruptivos

A indisciplina tem merecido o estudo de vários investigadores, sobretudo nos últimos anos, havendo a seu respeito várias definições para o conceito de indisciplina e de violência, bem como uma tentativa de sistematizar os vários factores que lhe estão afectos.

No que respeita aos alunos, a sua vinda para as escolas e a obrigação de colaborar no processo educativo, nem sempre é um acto espontâneo da sua parte. A escola apresenta para eles vários constrangimentos que de alguma forma podem criar situações de resistência, insatisfação e gerar indisciplina e violência, sobretudo se estes não possuírem a socialização básica essencial a que já nos referimos e a motivação indispensável. Ser aluno, impõe uma obrigatoriedade de presença, a subjugação a uma disciplina, o cumprimento de horários, o dever de estudar e de se preparar para os testes, conforme referido por Amado (2002). Impõe ainda outras responsabilidades para as quais os alunos deverão estar preparados e contar com o apoio e apreço das suas famílias.

Contudo, quando não existe esta preparação do aluno, e que pode ter várias origens conforme algumas teorias que referiremos, este pode assumir comportamentos de indisciplina que Amado (2002) sistematiza da seguinte forma:

- *Comportamentos de proposição*, que visam tornar a aula mais favorável para si, evitando fazer determinados trabalhos, e provocando alterações àquilo que o professor pretende;

- *Comportamentos de evitamento*, em que os alunos se sentem cansados e desinteressados, sentindo a aula como “uma seca”, na sua designação, e em que “fazem tudo para vir para a rua”;
- *Comportamentos de obstrução*, em que, pela sua forma de estar na aula, com barulhos, comentários, conversas entre pares e outras, entram em desrespeito quer pelas regras instituídas, quer pelo professor, com a única finalidade de perturbarem e boicotarem as aulas, expondo o professor a um desgaste e stress constantes. Os alunos implicados neste tipo de comportamentos são normalmente poucos na turma, geralmente sempre os mesmos, mas suficientes para provocar mal-estar na sala.
- *Comportamentos de imposição* em que o aluno tenta impor determinadas regras como sejam ouvir música dentro da sala, limitar as matérias que vem para os testes, substituir testes de avaliação por trabalhos de grupo e outras.

Não raras vezes acontece que os professores quando vão dar aulas a determinadas turmas se sintam antecipadamente ansiosos com o que eventualmente os espera, havendo ainda casos em que se sentem deprimidos e começam por faltar às aulas ou mesmo são levados a pedir a reforma antecipada ainda que com penalizações, devido a terem turmas em que os alunos assumem atitudes de confronto com o professor, gerando stress, mal-estar, e um sentimento de impotência e de frustração.

A forma de manifestar estes comportamentos depende de aluno para aluno e de professor para professor; desde a comunicação verbal alterada, despropositada, ou entre pares, até à comunicação não verbal traduzida por sorrisos, posturas, gestos, movimentos e outras, estando normalmente presente o desrespeito, a desmotivação, o desinteresse e o desejo de perturbar, incluindo réplica à acção disciplinadora, e eventualmente manifestação de poder perante a turma.

Este jogo interaccional complexo envolve vários factores e tem as origens muitas vezes fora da escola: o aluno, com as suas características psicológicas próprias, a sua historicidade e idiossincrasias, eventualmente com má formação e/ou distúrbios do foro psiquiátrico; a família com os seus valores de socialização e estatuto sociocultural; o contexto da turma e a dinâmica de relações que se estabelecem; o próprio professor e as suas competências pessoais, científicas e relacionais, e ainda as condições físicas, materiais e pedagógicas em que a aula se pode concretizar. Para

Amado (2002), as manifestações de indisciplina, que podem ter origem apenas num reduzido número de alunos, tornam-se prejudiciais para toda a turma, bem como para o clima da aula, com implicações na satisfação e bem-estar do professor e na eficiência das aprendizagens.

As manifestações de indisciplina ao ocorrerem levam à intervenção do professor, que tem que interromper o decurso normal das aulas, avaliar a situação e no exacto momento tomar decisões a respeito da forma como deve intervir e, no seu seguimento tomar os procedimentos necessários.

Estas intervenções tornam-se assim stressantes e trabalhosas para os professores, sobretudo se tiver que proceder à expulsão do aluno da sala de aula. Neste caso, terá que interromper a aula, elaborar uma comunicação para o GID (Gabinete de Intervenção Disciplinar), determinar e escrever sobre o trabalho que o aluno irá ter que fazer, proceder à sua correcção posteriormente, comunicar ao encarregado de educação, e comunicar à Directora de Turma. Poderá ainda ter que justificar-se quer perante o Conselho de Turma, o Conselho Executivo ou os pais sobre a decisão que tomou e, eventualmente ter que escrever relatórios dos factos ocorridos, que serão analisados em confronto com a opinião do aluno, por vezes pondo em causa a sua autoridade e diminuindo a sua imagem. O professor pode ser assim induzido a evitar o mais possível estas situações ou a apresentar alguma displicência na sua actuação, por vezes agravando ainda mais os problemas, ainda que isso signifique viver uma situação de frustração e mal-estar.

Para melhor conceptualizarmos o termo indisciplina, e sistematizarmos os vários factores nela implicados iremos expor as principais conclusões dos trabalhos de alguns investigadores nesta área.

Assim, Amado (2002, p. 9) refere-se à indisciplina como o “ incumprimento de regras necessárias ao adequado desenrolar da aula, isto é, o incumprimento de um conjunto de ‘exigências instrumentais’ que se enquadram dentro do espaço da aula, impedindo ou dificultando a obtenção dos objectivos de ensino-aprendizagem traçados para esse espaço-tempo social e pedagógico”. Por sua vez, Everhart (1987, citado por Amado 2002, p. 28), refere a indisciplina como “fazendo parte de uma dinâmica progressiva criada pelos participantes na organização (alunos, professores administradores), em *virtude da forma como vivem as suas vidas dentro da escola como organização social complexa*”.

Qualquer das definições que tomemos refere a indisciplina como um conjunto de interacções entre alunos e professores, mediadas por atitudes e valores que põe em causa quer as aprendizagens dos alunos, quer a satisfação e bem-estar com que o professor deveria exercer a sua actividade docente, afectando-o no seu desempenho, na auto-estima e na satisfação profissional.

A infracção das regras a que Amado (2002) se refere pode ainda ser sistematizada em quatro vertentes que o mesmo considera: *desvios às regras de comunicação verbal, desvio às regras de comunicação não verbal, desvio às regras da mobilidade dentro da sala de aula e incumprimento das tarefas.*

Citando Estrela (1984a), Amado (2002, p. 15) assinala ainda que nem todos estes comportamentos são declarados, apresentando-se muitas vezes dissimulados, constituindo uma “segunda rede de comunicação na aula – a clandestina, simultaneamente, com a “rede oficial”. Estas situações vêm contribuir para que a gestão da sala de aula se torne complicada, as aulas se tornam desagradáveis para o professor, diminuem a produtividade, afectam a autoridade e a auto-estima do professor e sejam causadores de stress. Devido a estes efeitos, deverá, portanto, ser feito um esforço de aperfeiçoamento de várias técnicas, algumas das quais enunciadas pelo autor, no sentido de simplesmente evitar que tenham oportunidade de surgir.

Nos estudos elaborados à volta deste tema, o autor analisou a relação destes comportamentos com vários factores, nomeadamente a idade, o ano de escolaridade e o género, mas também quis saber qual a opinião formulada pelos alunos a respeito da indisciplina.

Sobre este último factor, o autor refere que os alunos do 7º, 8º, e 9º anos atribuem as responsabilidades quase unanimemente ao professor, apontando falhas do domínio relacional (permissivismo, autoritarismo e injustiça na actuação) e aspectos técnicos de acção do professor (incompetência didáctico-pedagógica), sendo estes últimos mais apontados pelos alunos do 8º e 9º ano, e o primeiro (domínio relacional), pelos alunos do 7º ano.

A indisciplina aparece-nos ainda relacionada com o tipo de turma e com as relações que se criam entre os seus elementos. Neste sentido, Amado (2002) considera que a indisciplina e a violência é mais provável em turmas pouco coesas de que em turmas que apresentem um elevado grau de coesão.

Baguinha (1997), citado por Amado (2002), refere que os processos relacionais que se estabelecem quer no decurso das actividades lectivas, quer fora da sala de aula são susceptíveis de se repercutirem na dinâmica da aula e, em particular, na emergência de situações de indisciplina. Chama também a atenção para a idade do aluno e para a forma como o conceito de indisciplina é interpretado em relação à sua idade e desenvolvimento psicológico: determinadas formas de indisciplina manifestam-se em determinadas fases de desenvolvimento; por exemplo, associadas a determinadas idades em os alunos começam a pensar sobre o que os colegas pensarão de si próprios, ou a necessidade que determinados alunos sentem em ser aceites pelo grupo, levando-os a assumirem comportamentos com o objectivo de se evidenciarem perante os outros, fenómenos estes que deverão ser devidamente compreendidos e enquadrados pelos professores.

Portanto, as atitudes de indisciplina assumem características relacionais: passam pelos alunos, pelos professores, e pelas interacções que se criam. Nesta relação, o docente assume um papel importante, e que está ligado à sua própria personalidade. Na verdade, os fenómenos de indisciplina que se manifestam não são resolvidos e/ou evitados de igual forma com todos os professores, nem a forma como são sentidos os afecta de igual modo. Concordamos com Estrela (1995), citada por Amado (2002, p. 22), quando afirma que os professores manifestam “diferentes sensibilidades e maneiras de estar na profissão que revelam quer rupturas face a regras profissionais, até aqui inquestionáveis, quer resistência a novas maneiras de encarar o processo pedagógico”, diferenças essas que, por certo terão o seu reflexo ao nível da forma como gerem as suas aulas.

Por sua vez, Brophy e Good (1974, p. 303), citados por Amado (2002, pp. 22-23), dividem os professores em três padrões, de acordo com as expectativas que têm acerca dos seus alunos, as quais marcam a forma como desenvolvem as suas aulas, interagem e se assumem perante os alunos:

- *Professores pró-activos*, que se caracterizam por interagirem amplamente com a turma e apresentarem expectativas flexíveis em relação aos alunos;
- *Professores reactivos*, que têm expectativas flexíveis concedendo grande protagonismo a certos alunos da turma;

- *Professores sobre-reactivos*, que “marcam” rápida e excessivamente os alunos, tratam-nos em função destas expectativas negativas, relativamente fixas, rígidas e estereotipadas.

Amado (2002) sugere que o professor deve saber fazer uma gestão equilibrada dos poderes dentro da sala de aula, não podendo cair quer no autoritarismo, quer na permissividade completa. A este respeito o autor sistematiza a forma de actuar dos professores em quatro classes, que vão desde *professores autoritaristas*, que podem declinar para o abuso de autoridade, rigidez agressividade e prepotência, até aos *professores permissivos*, em que tudo é permitido dentro da sala de aula podendo cair-se num descontrolo total. Pelo meio, temos *professores indiferentes* que se assumem com indiferença, característica sobretudo dos professores mais desmotivados, e os *professores assertivos*, que sabem usar do seu poder sem ser autoritaristas, que são respeitados e que propiciam um bom ambiente de aprendizagem dentro da sala de aula.

A indisciplina apresenta-se assim como um fenómeno complexo, fruto de uma multiplicidade de factores, e da sua mútua interacção que os alimenta, podendo adquirir formas de expressão diversas, que se relacionam com determinados contextos, e que têm influência quer na aprendizagem, quer no bem-estar e satisfação profissional dos professores. Alguns dos factores que, segundo Amado (2002, pp. 27-28), concorrem para a ocorrência de indisciplina na sala de aula, e com os quais concordamos, relacionam-se com a simultaneidade de ocorrência de determinadas situações: *simultaneidade de actividades, pluridimensionalidade das actividades e funções, imprevisibilidade de acontecimentos, actividade pública sujeita a avaliação formal, actividade sujeita a avaliação informal, historicidade³, obrigatoriedade de presença, imposição de currículos formais, didactização dos saberes e imposição de um currículo “informal”*.

³ A historicidade refere-se a vários aspectos que têm a ver quer com os alunos, que trazem consigo uma história de vida e de vivências porque passaram, familiares, culturais e outras, e que naturalmente lhe induzem determinados comportamentos, mas também as escolas, com a sua cultura e clima que podem vir a favorecer o desenvolvimento de determinados comportamentos e atitudes entre os alunos e os professores.

Acresce ainda que, segundo o autor atrás citado, nem todos os alunos vão para as aulas com uma atitude aprendente; sobretudo até à idade de escolaridade obrigatória alguns irão para a escola por imposição, isto é *obrigados*, com mais ou menos satisfação e empenho; outros numa atitude *obrigada e resignada*, mostrando desinteresse e pouca motivação, e ainda outros que assumirão uma atitude de *obrigados e revoltados* que, para além de desinteressados, costumam assumir atitudes de revolta e, portanto, apresentam com frequência atitudes potenciadoras de indisciplina.

O mesmo autor refere ainda que nas escolas onde se observa um maior número de agressões entre pares, são também as escolas onde se observam mais problemas entre os alunos e os agentes educativos, isto é, a violência quando surge tem tendência a assumir uma dimensão generalizada.

Amado (2000) sistematiza os comportamentos de indisciplina caracterizando-os da seguinte forma:

- *Incivilidade* – comportamentos que se traduzem na falta de respeito para com o professor, nomeadamente falta do que designamos por, “boas maneiras”, “má educação”, “grosserias”, “obscenidades”, “desobediência ostensiva” “humor destrutivo”, e “riso sarcástico”.
- *Comportamento a-social ou pequena violência* – comportamentos que consistem em actos agressivos, sem continuidade, traduzidos em insultos e ameaças, e violência física contra professores. São normalmente evidenciados por um número reduzido de alunos, a que normalmente se podem associar determinadas idiosincrasias (insucesso, perturbações de personalidade etc.) e vivências sócio-familiares de risco.
- *Comportamentos de crime e/ou acto delincente* – comportamentos contra professores e agentes educativos, que assumem por vezes um carácter intensamente ofensivo e hostil. Contudo, só excepcionalmente alcançam o carácter mais grave e a exigir todo um enquadramento exterior à instituição escolar: polícia, tribunais, etc..

Também o modo de expressão de alguns destes comportamentos, leva a que não haja um consenso unânime sobre se determinado comportamento deve ser ou não considerado de indisciplina, quer entre alunos e professores, quer entre os próprios professores, que apresentam uma perspectiva diferente perante esta situação. Daí a

importância, referida por Amado (2002) de se acordarem normas de funcionamento quer entre os professores quer com os alunos, logo no início do ano, de forma a diminuir a possibilidade de várias interpretações que se possam dar a estes casos. A falta de uniformização na avaliação do que são comportamentos indisciplinados é susceptível de apresentar alguma confusão, pelo que as regras deverão ser bem definidas e compreendidas por todas as partes envolvidas.

O autor citado refere ainda um conjunto de atitudes normalmente associados aos alunos com comportamentos de indisciplina, que, normalmente se manifestam por desinteresse geral ou em relação a algumas disciplinas, e que muitas vezes se traduzem em conversa entre pares, posturas incorrectas, grosserias, desobediência, manifestação de poder perante a turma, réplicas à acção disciplinadora, dificuldades em se adaptarem à escola ou a certas regras e exigências, má formação, perturbações do foro psicológico e influência de más companhias.

Podemos assim sintetizar, assumindo que na sala de aula se verifica um jogo interaccional complexo que envolve:

- Cada aluno, com as suas idiossincrasias, as suas experiências a sua auto-estima, os seus valores, a sua cultura, família, e forma como percepcionou a sua infância;
- O contexto da própria turma: sua coesão, heterogeneidade, normas informais;
- O professor, no modo como concretiza as diversas dimensões das suas competências: científica, relacional e pessoal.
- As relações que se estabelecem na própria turma, e que podemos resumir da seguinte forma:
 - A indisciplina e a violência têm lugar sobretudo em turmas pouco coesas, maiores, e com vários subgrupos;
 - Quando a turma é indisciplinada os comportamentos podem visar uma posição colectiva e de confronto com o professor;
 - Problemas de indisciplina são susceptíveis de serem trazidos de fora para dentro da sala de aula;
 - Comportamentos de indisciplina podem estar relacionados com a necessidade de pertença e aceitação do indivíduo pelos grupos

Contudo, os alunos parecem não terem a noção da responsabilidade dos actos de indisciplina que praticam. Segundo Amado (2000) os alunos geralmente apresentam como justificação, destas atitudes, para além de outras, o facto das matérias serem desinteressantes, as “injustiças” de alguns professores, a influência de outros elementos da turma e a falta de “pulso” de alguns professores. Por sua vez, entre os colegas da turma há os que consideram os colegas indisciplinados, mal-educados e irresponsáveis, mas também há outros os que os acham “engraçados”, que os admiram e alguns que até se solidarizam com eles.

É nesta complexidade de factores a que nos referimos, que a indisciplina e a violência nas salas de aula é susceptível de ser compreendida, a qual produz sempre um sentimento de mal-estar para o professor, constituindo, eventualmente, uma das primeiras causas de insatisfação e mal-estar entre os docentes. Estes vêm a sua autoridade posta em causa, são expostos a situações causadoras de stress, podem ter dificuldades em assumir no momento um raciocínio objectivo, o que pode originar a tomada de atitudes que não sejam as mais aconselháveis, vêm-se obrigados a repetir-se, e são sujeitos a um desgaste físico e psicológico que com facilidade pode levar à frustração. A forma de lidar com esses comportamentos é diferentes de professor para professor dependendo da personalidade deste, mas também de estratégias que podem ser aprendidas.

Mais à frente referiremos um dos aspectos que, na nossa actividade diária como professores, é mais vezes invocado, estando relacionado com a ineficiência das aprendizagens e controlo dos comportamentos, e que tem a ver com a dimensão das turmas.

Retomando o conceito de indisciplina, há que referir que o mesmo nem sempre teve a mesma caracterização, bem como a resposta à indisciplina do aluno tem sofrido alterações e enquadramentos ao longo dos tempos de acordo com as modificações que se vão produzindo na própria sociedade, nos seus valores e nas formas de estar, relativizando-se com outros conceitos como direitos humanos, direitos da criança, estatuto do aluno, vitimação e outros. Actualmente, não se permite, por exemplo, que formas de punição utilizadas até há alguns anos atrás possam ser aceites. As formas de explicar o fenómeno da indisciplina e violência adquiriram outros contornos e também

as formas aceites de intervir obedecem a outras estratégias pedagógicas e finalidades bem diferentes das que ainda há alguns anos eram utilizadas por alguns professores.

1.5.2 – As teorias sobre a indisciplina

Quanto à génese da indisciplina, a mesma é explicada por vários investigadores de forma diversa de acordo com o seu posicionamento quanto à sociedade e à escola, assumindo-se, normalmente, a existência de uma relação de forças e poderes, que potenciam a existência de alguma indisciplina e violência. Iremos a seguir expor algumas das teorias que tentam explicar a génese da indisciplina e da violência nas escolas.

Na perspectiva de Durkheim (1984, p. 17), – *a escola como agente transmissor da moral laica* – ou a educação enquanto “socialização metódica da nova geração (...), actua segundo uma acção exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que ainda não se encontram amadurecidas para a vida” .

Nesta óptica, a escola deve ser entendida como fundamental para a existência e sobrevivência da sociedade, sendo um dos seus papéis o combate contra a *anomia* (dissolução de costumes, marginalidade, rompimento com a solidariedade). Na perspectiva durkheimiana, como não há sociedade sem acção pedagógica, é justificado que se exerça um certo e determinado tipo de violência sobre os indivíduos em especial sobre as gerações jovens. A escola actuará assim com a pretensão de moldar a natureza e sensibilidade do aluno e controlar os seus comportamentos, e a violência destes constituiria a respectiva resposta.

Parsons (1968) tem uma outra visão sobre a génese da violência e apresenta-a na perspectiva de uma *escola como lugar para educar e seleccionar*. Assim, refere a violência na escola como tendo origem na própria educação e valores subjacentes, referindo que uma cultura que coloca o seu enfoque na excelência, na competição e no comportamento ajustado a determinadas normas internas, torna-se facilmente responsável por potenciar situações de conflito, sobretudo em situações em que coexistem grupos sociais desfavorecidos, sem requisitos sociais e culturais necessários (linguagem, hábitos, valores), para enfrentarem um tal clima de avaliação e concorrência, como no caso de minorias étnicas (Dubet, 1999; Ortega Ruiz, 1998;

Pearl, 1988; Polk, 1988). Neste caso, referem os mesmos autores, poderão surgir os protestos, as fraudes escolares, e em muitos casos as diversas formas de delinquência juvenil, constituindo um tipo de desordem a que Testanière (1997) chamou de *desordem anômica*: uma revolta dos alunos provindos dos meios desfavorecidos, tanto contra as normas como contra a finalidade da instituição.

Ainda numa outra perspectiva, Baudelot e Establet (1974) consideraram *a escola como instrumento de reprodução da ordem capitalista*. A acção da escola e a sua intervenção disciplinar é tida como um instrumento de opressão e de manutenção do *status quo* capitalista; isto é, a escola é vista com a função de preparar as pessoas para virem a integrar “naturalmente” o mecanismo económico e social existente, ou seja a reprodução da própria sociedade capitalista. Neste sentido, os alunos criariam uma espécie de “instinto de classe”, como acontece no mundo adulto, criando formas de “resistirem” a valores que lhes são apresentados como autêntica provocação, como se fora uma autêntica luta de classes. Deste modo, o insulto ao professor, a destruição de material, e o emprego de linguagem grosseira bem como outras formas de violência, são vistas como uma reacção a uma ordem e poder instituídos numa sociedade que tem como objectivo reproduzir-se e perpetuar-se, usando a escola como instrumento.

Foucault (1987), por sua vez, vê *a escola ao serviço do docilidade e do controlo da mente*, como um instrumento de massificação uma “máquina de vigiar e hierarquizar”, de “formação do sujeito” e de “normalização”; uma escola que examina e atribui mérito, bem como afasta e marginaliza quem ousar não lhe obedecer.

Estas teorias têm em comum o facto de relacionarem a génese da violência com grandes finalidades, visíveis ou ocultas da educação, com os valores políticos subjacentes, bem como com alguns factores de ordem política e social.

Há, para além destas, outras abordagens feitas por investigadores à volta deste tema abrindo novas perspectivas para a compreensão do fenómeno da indisciplina e da violência nos alunos, e que referiremos a seguir.

- *Perspectiva psicológica*: remete-nos para a procura de explicações para os fenómenos de indisciplina e violência em factores que dizem respeito ao aluno, à sua personalidade, às aprendizagens sociais que adquiriu e outras que deveria ter adquirido e não adquiriu.

Assim, segundo estudos desenvolvidos pelo Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra (Fonseca, 2000; Simões *et al.*, 2000; Taborda, 2000), foram encontradas correlações entre manifestações anti-sociais e perturbações da aprendizagem ou emocionais, distúrbios permanentes de comportamento e outros, que possibilitam a criação de perfis típicos de alunos agressores e de alunos vítimas. Por outro lado, alguns estudos conduzidos por Veiga (1995) apontam para a existência de uma relação forte entre o auto-conceito e o estilo de comportamento dos alunos⁴.

Por sua vez, alguns investigadores são levados a atribuir uma grande importância à infância dos jovens alunos, procurando nela a justificação para os seus comportamentos. Beltrão (2003) verificou, numa análise feita a quatro adolescentes problemáticos, a existência em comum de depressões maternas, bem como perturbações específicas da personalidade *borderline*, (dificuldades de aceder ao pensamento simbólico e sentimento de falha, de vazio). Também a influência que a televisão, jogos e Internet podem ter no aluno, e a que já fizemos referência, é admitida como podendo influenciar os alunos. De facto, tendo em conta as teorias de aprendizagem social de Bandura (1973), a apresentação de fenómenos de violência através destes meios de comunicação pode contribuir para a banalização da violência, a sua aceitação como normal e admissível e até como necessária como resposta a conflitos, constituindo-se num fenómeno dessensibilização cognitiva.

É ainda dentro desta perspectiva psicológica que se ligam os fenómenos de indisciplina e violência dos alunos às dinâmicas familiares, assinalando-se a influência negativa de práticas educativas pouco correctas por parte dos pais, a ausência de vínculos, os valores deficitários que se transmitem, a forma negligente ou desapropriada como se exerce a autoridade e a supervisão, contribuindo estes factores para o comportamento agressivo, indisciplinado e delinvente dos filhos (Sani, 2002; Moffitt & Caspi, 2002; McCord, 2002).

⁴ Esta relação sugere-nos, desde já, que se definirmos estratégias que possibilitem melhorar o autoconceito, por exemplo suscitar respostas acertadas por parte do aluno, estaremos, ao mesmo tempo a intervir no aspecto comportamental, o que efectivamente, deixa alguma margem de intervenção para o professor na correcção de comportamentos desadequados.

Na sociedade em que vivemos e que já anteriormente caracterizámos, assumimos que nem sempre a família consegue, por diversas razões, promover uma socialização básica nos seus filhos. Parece-nos, com base na nossa experiência, que poderemos encontrar nesta abordagem que acabámos de referir, algumas justificações para determinados comportamentos que observamos, sobretudo em determinados extractos, mais vulneráveis social e economicamente, ou então em que os pais estão pouco presentes física e afectivamente na sua relação com estes jovens.

Esta perspectiva reflecte portanto a importância da família na socialização dos filhos. Conforme nos referimos anteriormente, a sua desestruturação, a falta de tempo e o nível económico e social em que por vezes as famílias se encontram poderá potenciar nos jovens a existência de conflitos e instabilidade que, por sua vez, poderão vir a traduzir-se em comportamentos de indisciplina e violência, afectando as aprendizagens do aluno e da turma e criando stress e mal-estar no professor.

Outras abordagens, porém, remetem-nos para a relação que se cria entre o professor e o aluno na perspectiva da indisciplina. Iremos referir de forma sumária duas dessas abordagens que nos parecem ser mais relevantes: a perspectiva micro-sociológica e a perspectiva pedagógica.

- *Perspectiva micro-sociológica*: baseia-se no interaccionismo que se estabelece entre o professor e os alunos e nas interpretações que uns e outros fazem das diversas situações. Tendo como principais investigadores Becker (1985) e Goffman (1974; 1993), estes autores chamam a atenção para os fenómenos das interacções: a rotulagem dos comportamentos e dos alunos, a estigmatização, o preconceito rático ou outro, as expectativas que se desenvolvem quer da parte dos alunos, quer da parte dos professores, as profecias auto-realizadas e outras, e que permitem estabelecer uma espécie de causalidade microsociológica entre estes factores e comportamentos de indisciplina e a violência. Referem ainda a importância do primeiro encontro entre professor e os alunos, já que é nessa altura que eles fazem uma primeira avaliação marcante sobre o professor: a sua competência, autoridade, simpatia, forma de reagir, capacidade de dialogar e modo como interpreta e negocia e implementa as regras da sala de aula. Segundo alguns investigadores, nos quais se incluem McClaren (1992), Jackson (1991), Delamont (1987), Willis (1988) e outros, é da forma como os alunos vêem,

estudam e interpretam o professor que surgem reacções que podem ser ou não de indisciplina e violência dentro da sala de aula ou de respeito e cooperação. De facto, verificamos que muitos alunos são efectivamente indisciplinados com uns professores, mas disciplinados e colaborativos com outros, o que remete a questão da indisciplina para algo que não diz apenas respeito aos alunos, mas que dirá também respeito ao professor à sua formação e proficiência e também à comunicação mútua.

- *Perspectiva pedagógica*: é uma abordagem que visa identificar factores de indisciplina e violência, e compreender o seu significado e função, dentro do contexto em que ocorrem, numa preocupação de intervenção preventiva, remediativa e correctiva. A abordagem pode ser feita segundo várias vertentes, nomeadamente, nas relações escola família, na análise do ensino, na relação pedagógica, na dinâmica/gestão da turma, ou ainda na relação entre a indisciplina e o clima de escola, ou nos aspectos referentes à formação dos professores.

Amado (2001), um dos investigadores mais referenciados, neste domínio, como se disse atrás, parece inserir-se nestas ultimas formas de abordagem da indisciplina e da violência, defendendo que estes fenómenos devem ser entendidos muito em função do tipo de professor. Assim, um professor permissivo, autoritário ou pouco credível, rotineiro nas estratégias de ensino, desorganizado nas tarefas, que não prepare devidamente as aulas, confuso nas suas explicações, que demonstre preferências nas suas interacções com os alunos, cria condições para o surgimento de situações de indisciplina e de violência. O autor refere ainda a importância de vários factores que nem sempre são levados em devida conta, nomeadamente, a procura do envolvimento do aluno, e a definição clara de regras, logo no início do ano, as quais devem ser do conhecimento e aceitação de todos e elaboradas com a colaboração dos alunos.

No que diz respeito aos professores, salienta a falta de coerência muitas vezes utilizada nas punições dos alunos, e que causam sentimentos de impunidade ou de injustiça, podendo originar focos de indisciplina, e falta de colaboração e de comunicação.

Outra sistematização que não difere muito desta é apresentada por Alves (1991), que com base nos trabalhos de Andreson e Iwanicki (1984) e de Wangberg (1984), a

qual agrupa os factores que provocam a indisciplina em três classes de acordo com a sua origem: *factores sociais* – relacionados com baixo nível salarial dos professores, baixos nível social e feminização do sistema de ensino; *factores institucionais* – ligados à desadequação do currículo, desumanização do sistema, e condições de trabalho deficientes e *factores pessoais* – ligados aos padrões de sucesso e à personalidade do professor.

Estes factores, também referidos quando nos pronunciámos sobre as várias teorias ligadas à génese da indisciplina, têm, portanto, várias causas, algumas das quais ligadas ao professor outras relacionadas com a escola e outras ainda externas à escola e ao professor, referidas à família, à sociedade, e ao próprio indivíduo.

A forma de lidar com esses comportamentos é diferentes de professor para professor dependendo da personalidade deste, mas também de estratégias que podem ser aprendidas.

Mais uma vez se mostra, portanto, relevante o investimento na formação dos professores, nomeadamente para trabalhar com alunos e turmas que se apresentem como mais problemáticas, melhorando assim quer os seus métodos nas aulas quer a sua satisfação profissional, que nunca será conseguida se o professor não adquirir as competências essenciais para manter a turma com comportamentos adequados, que será o mínimo necessário para uma aprendizagem eficaz. Há efectivamente orientações explicitadas de vários autores, dos quais destacamos Amado (2002), que definem competências e estratégias necessárias para os professores poderem lidar de maneira mais satisfatória com estes alunos ou com turmas que se apresentem mais problemáticas. O papel do professor e as suas competências e personalidade assumem-se, para este autor, como decisivas, opinião que corroboramos inteiramente.

Também nas nossas escolas, encontramos alunos de diferentes proveniências sociais e culturais, com interesses e perspectivas de escola e de vida diferentes, cada um com as suas idiossincrasias, onde, por vezes, a gestão da sala de aula se torna a primeira prioridade do professor, sobretudo quando as turmas têm um número demasiado elevado de alunos e se apresenta com grande heterogeneidade.

Podemos, em suma, concluir que a indisciplina é efectivamente uma das causas que mais contribui actualmente para a insatisfação dos professores, estando-lhe associados vários factores: *factores individuais*, como o autoconceito, experiências de insucesso, existência ou não de um projecto de vida, distúrbios de comportamento e

dificuldades de aprendizagem; *factores familiares*, relacionados com comportamentos e forma como se exerce a autoridade e se exprime a afectividade e o interesse pelo seu sucesso; *factores sociais*, relacionados com o estatuto e meios socioeconómicos, zonas de residência, e outros, e *factores de ordem pedagógica* que passam pela relação com o professor e pela sua forma de interpretar e agir perante os fenómenos de indisciplina, fazendo o enquadramento devido da situação, numa perspectiva de educar, sem que com esta atitude crie no aluno um sentimento de injustiça ou o exponha ainda mais ao insucesso e ao abandono escolar.

O professor terá necessariamente de possuir competências nesta área para poder compreender e resolver estas situações, se não as puder evitar, quer para ter alguma eficiência nas aprendizagens, quer para seu próprio bem, mantendo um nível aceitável de bem-estar, e de auto-estima, e evitando a frustração e a displicência.

Sobre este assunto iremos inserir algumas questões nos questionários a apresentar aos professores, bem como tentaremos conhecer o peso que o factor indisciplina tem na satisfação na actividade docente.

1.5.3 – Dimensão dos fenómenos de indisciplina e violência

Há indícios de que os actos de indisciplina e até de violência nas escolas tem vindo a acentuar-se não só em Portugal, como no resto da Europa, conforme é referido por vários estudos que citaremos, ao mesmo tempo que há uma quebra da autoridade e do estatuto do professor, quer perante os alunos, quer perante a sociedade em geral, contribuindo assim para a sua insatisfação mal-estar.

A violência e a indisciplina são fenómenos que vêm afectar consideravelmente o professor no seu desempenho, mas também os alunos em geral, a escola e a sociedade, contribuindo para a redução da eficiência na aprendizagem. A prática lectiva mostra que é nas turmas e nas escolas com mais problemas de indisciplina e violência que se verificam resultados de exames e outras avaliações com menor sucesso de aprendizagem. A existência de comportamentos de violência é também uma das razões normalmente invocadas pelos encarregados de educação para mudarem os seus educandos de escola, ou mesmo para darem preferência aos colégios privados, onde esta não existe ou é tratada de forma diferente, bem como estes têm apresentado

melhores resultados nos *rankings* criados, não obstante saber-se que há diferenças consideráveis nos estratos socioculturais que frequentam umas e outras instituições.

As situações de indisciplina, agressão e violência para com os professores levou mesmo à criação da linha SOS professores, a funcionar desde Setembro de 2006. Segundo dados divulgados, esta linha, só ao longo do ano lectivo de 2006/2007, recebeu 184 chamadas, das quais 46% serviram para pedir apoio por agressão verbal ou física, sendo que 41% das situações envolveram professores e alunos, e 17% professores e encarregados de educação (J.N. de 206-06-30).

Num outro estudo apresentado por Elisabete Pinto da Costa, na 4ª Conferência Mundial sobre Violência Escolar e Políticas Públicas, que decorreu a 4 de Junho de 2007, numa amostra incidindo sobre 308 professores, foi referido que 41% destes relataram situações de agressão verbal, 31.8%, de indisciplina, bem como uma percentagem de 26.9% de agressões físicas. O estudo dá ainda conta da repetição destas situações. Na maioria dos casos, há uma repetição de 53.2%.

Segundo dados da Associação Nacional de Professores, numa análise sobre os docentes vítimas de violência, por parte dos alunos, verificou-se que o maior risco incide sobre professoras, constituindo 76% das queixas. A idade das professoras em que estas situações são referidas situa-se sobretudo entre os 40 e os 50 anos, segundo dados recolhidos da linha SOS professor, referentes a 2008.

Estas acções não poderão deixar de ter um significado profundo sobre o professor, provocando-lhe stress e diminuição da auto-estima e mal-estar.

Os actos de indisciplina, parecem estar a generalizar-se a todas as nossas escolas, embora se assumam com maior relevância nos grandes centros urbanos, sendo os distritos de Lisboa e Porto só por si responsáveis por cerca de 50%, dos casos – dados da linha SOS professor – zonas onde, por coincidência ou não, se configura uma maior massificação do ensino e a existência de situações multiculturais e sociais diversas, provindas sobretudo da emigração, mas também da existência de extractos socioeconómicos mais desfavorecidos.

A constatação do aumento da violência nas nossas escolas tem sido denunciada através de várias investigações. Jesus (1996), Vale e Costa (1998), Curto (1998), Veiga (1999), são referidos por Fernandes (2008, p. 78), que afirma: “nos últimos anos tem-se verificado um aumento da frequência e da gravidade das situações de violência nas escolas e indisciplina dos alunos na sala de aula, fomentando um clima de medo e

insegurança entre os alunos, os pais, os professores e os funcionários”.

Também o programa Escola Segura, que visa prevenir os casos de violência nas escolas e nas imediações revela, numa investigação citada por Cristina (2008), que entre o ano lectivo de 2005 e 2006 houve um aumento de 15% de criminalidade nas áreas escolares, caracterizado essencialmente pelo uso e porte de armas, consumo de estupefacientes, e roubos, mas também actos de vandalismo, ameaças, e injúrias.

Face ao exposto, é fácil compreender que no estudo revelado pela autora acima referida, a indisciplina, a par da desmotivação dos alunos, e do nível salarial dos professores, constituam os três principais medos revelados pelos professores portugueses, de acordo com o seu estudo.

Considerando que a indisciplina é potenciadora de situações de stress, parece não haver dúvidas para podermos estabelecer uma relação entre estas duas variáveis, e assumir que, uma boa parte do stress e mal-estar docente tem a ver com a indisciplina. Em alguns casos, esta pode atingir contornos de violência e extravasar mesmo para fora da escola, envolvendo não só os alunos como também os pais, em agressões verbais e mesmo físicas sobre os professores. Alguns destes factos têm ocorrido ultimamente, com incidência sobretudo em algumas escolas do ensino básico, principalmente em zonas com determinados contextos sociais e multiculturais ou em que predominam famílias de estatuto socioeconómico mais baixo.

Numa análise conduzida por Jesus (2002, p. 2), é citado um estudo realizado por Cruz (1989) e uma investigação de Pinto (2000), que terão concluído que 63 % e 54% dos professores, respectivamente, percebem a sua actividade profissional como muito geradora de stress. No seguimento, o primeiro autor citado refere ainda que o stress é dos factores indutores do mal-estar docente, susceptível de provocar insatisfação, desinvestimento, desresponsabilização, absentismo, desejo de abandonar a docência, esgotamento, ansiedade, stress, neurose, e mesmo depressão.

Veiga (1999, p. 7), vem defender este ponto de vista afirmando que “o stress relacionado com a indisciplina é o factor mais influente no fracasso dos professores, sobretudo nos professores mais jovens e durante os primeiros dez anos de actividade profissional”. A mesma opinião é defendida por Jesus (2000), para quem os professores são expostos a elevados níveis de stress e mal-estar, quando comparados com outras classes profissionais, manifestando também baixos índices de satisfação profissional.

A importância do mal-estar é realçada noutros trabalhos, de que destacamos Mancini e colegas (1984), citados por Day (2001, p. 39), quando referem que “os professores que revelam mal-estar transmitem significativamente menos informação e menos reforços positivos aos alunos, e interagem menos frequentemente com eles”. Segundo Day (2001, p. 39), este facto resultará provavelmente num aumento de problemas disciplinares, o que, conseqüentemente, criará mais stress – um caso evidente de uma espiral negativa ascendente de causa e efeito.

No entanto, as acções de violência e mal-estar dos professores não são exclusivas apenas de Portugal. Noutros países da Europa, estas situações têm-se verificado, fazendo com que devam ser assumidas como um problema de contornos sociais mais abrangentes, que deverão ser devidamente estudados, e não apenas como um problema da escola ou dizendo respeito apenas ao nosso país.

Em França, de acordo com uma sondagem realizada a cerca de 2200 professores do ensino secundário pelo Snes-FSU – principal sindicato francês dos professores do ensino secundário citada no *Jornal de Educação* (Julho de 2003, p. 3), concluiu-se que “cerca de metade dos professores franceses afirmam que o ritmo de trabalho e o barulho são as principais causas do cansaço na profissão, com 17% a afirmar ter dificuldades permanentes em recuperar fisicamente após um dia de trabalho”. Esta sondagem revela também que a indisciplina e a violência praticada pelos alunos é considerada “insuportável” por 32% dos inquiridos.

Ainda segundo este estudo, apenas 15 % dos professores afirma não sofrer de qualquer problema de saúde decorrente do exercício da profissão, com os restantes a referirem situações de esgotamento físico e nervoso (58%), problemas de sono (31%), problemas de voz (26%), para além de outros problemas. No mesmo estudo é referido que os sintomas de fadiga e angústia ligados à profissão devem-se sobretudo às atitudes dos alunos (30%), mas também à dificuldade dos professores em concretizar o sucesso educativo (32%), o que mostra bem que os professores na sua profissionalidade não são insensíveis ao eventual insucesso dos seus alunos, antes, sentindo-se afectados por ele.

Podemos também referir outros estudos realizados com base em questionários, incidindo sobre professores do Reino Unido, para averiguar o nível de stress dos professores, nomeadamente estudos de Travevers e Cooper (1997), segundo os quais 23% dos professores inquiridos sofreram de doenças sérias, durante o ano anterior à investigação, a maioria das quais associadas ao stress. Este trabalho terá ainda realçado

o facto dos professores sofrerem de um nível mais elevado de doenças mentais, quando comparados com outros grupos de trabalhadores, e se encontrarem fortemente sob o efeito do stress. Além disso, os dados revelaram que 66.4 % dos professores tinham considerado seriamente deixar a profissão, ao longo dos últimos 5 anos, 28% procuravam emprego alternativo e 13% solicitavam na altura a reforma antecipada. Conclusão idêntica é referida por Day (2001, p. 117), citando um estudo do TEIEMC – Terceiro Encontro Internacional sobre o Estudo da Matemática e Ciências, que envolveu 26 países e em que se referia que 40% dos professores do ensino secundário desejavam deixar o ensino.

O mesmo autor refere que “as razões subjacentes ao declínio moral da auto-confiança e da auto-eficácia dos professores, em muitos países, podem ser atribuídas às mudanças operadas nas condições de trabalho, ocupacionais e organizacionais, que resultaram na universal consequência da intensificação do trabalho nas escolas, no aumento do volume de trabalho dentro e fora da escola, bem como na redução da confiança no juízo discricionário dos professores” (p. 117).

Torna-se, portanto, importante conhecer as variáveis que influenciam o bem-estar do professor nos aspectos que dizem respeito à forma como ensina e interage com os alunos dentro da sala de aula, tornando-o um gestor de aprendizagens, comportamentos e situações, mas também salvaguardando a sua satisfação profissional e evitando os fenómenos de mal-estar relativos à profissão. A escola, como organização que é, deverá preocupar-se em identificar os factores de mal-estar e procurar soluções que desenvolvam nos seus colaboradores, em especial os professores, sentimentos de satisfação, bem-estar e gosto pela profissão, que vão simultaneamente ao encontro da eficácia nas aprendizagens e da satisfação dos alunos.

A importância que os factores mencionados nos merecem e que tem a ver com a satisfação do professor na actividade docente, levaram-nos a optar pela utilização do TJSQ – Questionário de Satisfação Profissional na actividade docente, na parte empírica deste trabalho.

1.5.4 – A dimensão das turmas e sua ligação a fenómenos de indisciplina e pouca eficácia nas aprendizagens

Citámos anteriormente Amado (2000, p. 143) ao referir que a função de professor se apresenta complexa e difícil, desenvolvendo-se numa “multiplicidade de interacções, simultaneidade de acontecimentos, pluridimensionalidade de actuações e funções, imprevisibilidade, natureza pública de acções, natureza avaliativa, historicidade da relação, obrigatoriedade de presença e imposição de currículos”. Concordamos plenamente com o autor, acrescentando ainda que toda a complexidade a que se refere aumenta enormemente quando se está em presença de turmas com elevado número de alunos, sobretudo se estas incluírem jovens que demonstrem alguns desajustamentos em termos sociais e comportamentais, dificuldades de aprendizagens, grande heterogeneidade ou outras características que obriguem o professor a um trabalho mais individualizado.

Nunes (2000, p. 44) faz referência às dimensões das turmas e à heterogeneidade dos alunos nas salas de aula, ao mencionar que “os professores são cada vez mais, chamados a lidar com grupos que dada a disparidade da sua origem social, cultural e outras, são cada vez mais diversos e difíceis de entender. As reacções e comportamentos destes grupos vem tornar por vezes mais difícil a relação pedagógica na turma, aumentando o desconforto dos professores e alunos, sobretudo quando estamos em presença de turmas excessivamente grandes, reduzindo a sua capacidade de intervenção e a eficácia no ensino”.

Estas situações fazem com que se torne difícil para o professor estabelecer e manter padrões elevados de ensino, interagir de forma diferenciada com uma grande diversidade de alunos, com necessidades, motivações, circunstâncias e capacidades distintas, para os quais as expectativas, em termos de resultados, devem ser apropriadas e aliciantes.

Segundo vários investigadores, “a necessidade de prestar atenção [a muitos alunos ao mesmo tempo] é um factor que tem sido relacionado com o cansaço dos professores (Esteve, 1989) e, conseqüentemente, com o stress e com o possível mal-estar” (Day, 2001, p. 39).

A importância da dimensão das turmas nas aprendizagens, nos comportamentos e nas interacções com os alunos é ainda referida por outros autores que passamos a

referir. Assim, Galton, Hargreaves e Pell (1996, p. 24) demonstraram ter havido melhoria de resultados nos alunos quando as turmas são pequenas, já que “os alunos são questionados mais frequentemente, passam mais tempo com o professor, é gasto mais tempo na realização das tarefas do que na gestão da rotina da sala de aula e recebem maior feedback sobre o seu trabalho. Estudos sobre as salas de aula, desenvolvidos tanto aqui [Inglaterra] como nos Estados Unidos, ao longo de duas décadas, mostraram repetidamente que estes são os aspectos mais importantes na promoção de uma aprendizagem eficaz por parte dos alunos”.

Estes estudos são corroborados por Bain e Achilles (1986), Bennett (1984), Fernandez e Timpane (1995, p. 124), quando estes últimos autores referem a partir do pensamento dos autores anteriores, que “a experiência vem-nos demonstrando que em turmas mais pequenas os alunos distraem-se menos, participam mais, e estão menos sujeitos ao aparecimento de comportamentos disruptivos. Uma das consequências do aumento do tamanho das turmas é a maior frequência de comportamentos indisciplinados por parte dos alunos”.

Por outro lado, numa turma com muitos alunos, os professores serão menos receptivos a atitudes inovadoras, à utilização de metodologias mais construtivistas e refugiar-se-ão num modelo de aulas mais expositivas e, portanto, num paradigma já ultrapassado e de que já anteriormente fizemos referência.

Torna-se assim claro que a redução das dimensões da turma, em qualquer nível de escolaridade, pode conduzir, e de facto a nossa experiência mostra que conduz, a melhores resultados na aprendizagem dos alunos, tem efeitos favoráveis nas atitudes, na auto-imagem e na motivação dos alunos, e representa repercussões positivas no moral, na fixação dos professores à escola e no seu sentimento de bem-estar, motivação e capacidade de inovar.

Por esta razão, e porque todos temos evidências destas situações nas nossas escolas, parece-nos incompreensível como a legislação determina a elaboração de turmas com perto de trinta alunos, alguns com comportamentos disruptivos ou com necessidades específicas, que geram o insucesso, e que remetem por sua vez os alunos com mais dificuldades para aulas de recuperação e aulas de reforço, provocando-lhes um sentimento de segregação, e ocupando-lhe demasiadamente os horários, quando a solução nos parece que seria mais facilmente encontrada num ensino que permitisse uma maior individualização por parte do professor, isto é, em turmas mais pequenas.

O conhecimento dos alunos, a reflexão e a preparação de aulas, algumas com carácter individual, visando o aproveitamento de todos os alunos, mas com apoios determinados naqueles que, por uma situação ou outra, se encontram mais necessitados, é pouco compatível com turmas grandes ou em que, para além de serem grandes, existem alunos com necessidades educativas especiais, obrigando a uma sobrecarga de trabalho para planificações individuais, bem como dificultando a intervenção do professor e a aprendizagem da turma em geral. A nossa prática lectiva leva-nos a considerar também este como um factor determinante na satisfação profissional, já que há indícios seguros de haver uma relação directa entre o bem-estar do professor e dos alunos e a dimensão das turmas, bem com em relação à aquisição de conhecimentos e comportamentos correctos por parte dos discentes.

1.6 - Política educativa

Começamos por referir que o enfoque que em cada época foi dado ao direccionamento da educação bem como ao papel da escola e possibilidade de intervenção dos professores nos seus problemas, tem sofrido algumas alterações ao longo dos anos. Cremos que estes aspectos se tornam interessantes no bem-estar e na satisfação profissional dos professores, já que, de algum modo se encontram relacionados com a possibilidade de intervenção e participação dos professores, a que podemos associar a sua autonomia, e a possibilidades de realização e satisfação profissional.

Entretanto a legislação ultimamente saída parece vir limitar de alguma forma as possibilidades dessa intervenção, ao mesmo tempo que vem trazer constrangimentos à sua profissionalidade. Iremos ver de que forma algumas teorias se referem a estas questões e as ligam ao bem ou mal-estar dos professores.

1.6.1 – Desenvolvimento das concepções políticas da educação

Começamos por considerar uma primeira fase, a partir da década de setenta, já que anteriormente todo o sistema educativo estava eivado essencialmente de pressupostos políticos e ideológicos, muito afastados da importância e da realidade do

ensino europeu, surgido após o final da segunda grande guerra. Assim, nesta primeira fase da década de setenta, verificamos que a principal preocupação da educação foi a democratização do ensino e o seu acesso a todos os alunos, portanto um crescimento extensivo quer quanto ao número de alunos nas escolas, quer quanto ao número de professores. Por outro lado, as alterações estruturais ocorridas após 1974 vêm abrir a escola à participação dos professores e a uma certa descentralização do poder do Ministério da Educação. As preocupações são sobretudo de natureza quantitativa e de democraticidade do ensino, procurando que a escola chegue a todo o lado e que todos a ela tenham acesso. A satisfação dos professores é tratada essencialmente a dois níveis: por um lado, o atendimento a factores de ordem extrínseca que eram reivindicados, nomeadamente de ordem salarial, de organização dos tempos lectivos e outros de carácter semelhante; por outro lado, uma larga abertura à participação nos órgãos da escola e uma autonomia de que esta dispunha, e que era bastante abrangente.

Na década de oitenta, após a fase anterior ter assentado, a preocupação com a qualidade do ensino começa a fazer-se sentir. Em 1986 é criada a Lei de Bases do Sistema Educativo, e no final da década o Decreto-Lei nº 139 –A/90 estabelece pela primeira vez o Estatuto da Carreira Docente, que viria a ser revisto posteriormente, procurando assegurar ao professor um estatuto profissional compatível com a responsabilidade social da função, ao mesmo tempo que são referidos factores intrínsecos ligados à profissão docente, nomeadamente a satisfação e realização profissionais dos professores, seu reconhecimento e auto-estima.

Na década de noventa, a escola parece querer abrir-se para uma gestão mais democrática e participativa, alargando essa participação, quer aos actores internos (professores, alunos e funcionários), quer a participantes externos locais (pais, representantes da autarquia, e outros parceiros). Este modelo aparece consubstanciado no Decreto Lei nº 172/91 e teve vários desenvolvimentos que culminaram com a publicação do Decreto-Lei nº 115/98, que aprova o Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Segundo Santos (1996, p. 21), “a Lei de Bases e subsequentes propostas de reforma do sistema educativo, delineadas no sentido de contribuírem para responder ao desafio que constituíam as exigências de uma integração na comunidade europeia, reconheciam implicitamente a necessidade de elevar os padrões de quantidade e de

qualidade educacionais e de desempenho do professor”. Pretender-se-ia ainda com esta lei promover a participação, o exercício de poder e o profissionalismo dos docentes, aumentando a sua autonomia, motivação e satisfação no trabalho.

A partir do ano 2000 tem-se verificado um conjunto de alterações constantes que tem contribuído para um aumento da insatisfação profissional do professor. A quantidade de legislação avulsa que tem saído, envolvendo os professores em processos burocráticos de alguma complexidade e morosidade, os múltiplos papéis actividades e tarefas atribuídas aos professores, o estatuto da carreira docente, o estatuto do aluno, bem como as alterações preconizadas para a gestão da escola, a avaliação dos professores, as progressões na carreira, a acrescentar a tantas outras legislações que têm saído e sofrido de várias revisões, têm contribuído ultimamente para a insatisfação dos professores, para a diminuição da sua autonomia, para dificuldades de progressão e para redução das suas expectativas. Estas situações serão abordadas de forma sumária no ponto seguinte.

1.6.2 – A actual política na educação. Conceitos teóricos e legislativos

A forma como o professor percepção a política educativa nas suas várias vertentes tem reflexos na forma como o docente exerce a sua profissionalidade, e mostra a sua satisfação e empenho quer perante a escola quer perante os colegas e os alunos.

Verificamos que, sobretudo recentemente, na classe docente se percepção um clima de mal-estar e stress e que se evidencia uma grande vontade de abandono da profissão, o que é corroborado por um grande aumento no pedido de reformas antecipadas que se têm verificado.

As alterações que têm surgido a nível do estatuto profissional e as condicionantes impostas aos professores das quais podemos referir, como exemplo, as alterações ao Estatuto da Carreira Docente Decreto-Lei nº 15/2007, criação do estatuto de Professor Titular, a forma como se pretende fazer a Avaliação de Desempenho, as alterações preconizadas para a Gestão das Escolas, Lei Nº 23/98, o Estatuto do Aluno – Lei 3/2008 e outras, têm criado nas escolas e nos professores um sentimento de

instabilidade, que vêm nestas medidas uma diminuição quer da sua autonomia e participação. Vêm, por outro lado, a criação de divisões na classe docente que pode levar a um desinvestimento na cooperação e na relação entre os professores, com prejuízos quer para a sua satisfação profissional, quer para a eficiência nas aprendizagens dos seus alunos e quer para os resultados da escola.

Iremos sumariamente rever algumas das leis que mais têm sido contestadas ultimamente pelos professores, aumentando a sua insatisfação e mal-estar.

Em relação à Gestão das Escolas, parece evidente haver um retrocesso em relação à representatividade dos professores e, contrariamente ao que é enunciado, não se verifica uma concretização efectiva das medidas de autonomia das escolas. Como exemplo, referimos a criação da figura de Director que passa por ser um elemento na dependência directa do Ministério da Educação, excluindo a possibilidade dos colegas se poderem pronunciar sobre a sua nomeação, ou ainda a designação pelo Director dos coordenadores de escola, departamentos curriculares e responsáveis pelas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, que anteriormente eram votados pelos docentes, reflectindo uma centralização de poderes, a perda total ou parcial da capacidade destes se poderem pronunciar sobre a escola onde leccionam ou o sistema educativo em geral, limitando a sua profissionalidade e autonomia.

Em relação ao Estatuto do Aluno, publicado no Diário da República a 18 de Janeiro de 2008, e que tem ainda que ser articulado com o Regulamento Interno das escolas, embora em termos de princípios gerais prossiga as grandes finalidades da educação, art.º 2º, o seu cumprimento vem acrescentar mais responsabilidade e trabalho ao professor, nomeadamente no que diz respeito ao efeito das faltas dos alunos, que contam apenas para efeitos estatísticos, e à tentativa de superação das dificuldades e de mudanças de nível, podendo o aluno transitar, ainda que não vá à escola. A escola e os professores ficam na obrigação de realizar às várias disciplinas, quando os alunos ultrapassarem o número de faltas previstas, justificadas ou não; assim como a elaboração de planos de acompanhamento especiais, e determinação e acompanhamento de medidas correctivas e disciplinares sancionatórias. Alguns docentes entendem haver aqui uma desresponsabilização do aluno e da família, bem como uma responsabilização excessiva do professor no processo educativo do aluno, fazendo ainda sobressair para o aluno a ideia de que faça o que fizer, a escola e os

professores têm sempre que lhe dar outras oportunidades. Esta situação poderá induzi-lo ao absentismo, ao laxismo e a não se preocupar com as faltas ou com os comportamentos disruptivos, antes podendo potenciar seu aparecimento.

Em relação à Avaliação de Desempenho dos Professores, Decreto Regulamentar nº 2/2008, tem-se verificado enorme contestação por parte dos professores, já que a mesma parece inserir-se num modelo de avaliação mais preocupado com avaliação normativa, economicista e de carácter punitivo, do que na identificação dos reais constrangimentos que afectam a educação, com vista à implementação das medidas necessárias à sua superação. Os professores contestam igualmente as formas como esta avaliação se pretende fazer, susceptível de criar fracturas na classe docente, contribuindo para o mal-estar e diminuição da sua auto-estima, podendo suscitar uma competição prejudicial entre os professores em lugar de potenciar a cooperação e sinergias das quais resultem benefícios para a eficiência das aprendizagens e satisfação e realização para os professores. Contudo, os professores, de um modo geral, parecem não se opor a que haja avaliação, antes acham que a mesma se deva implementar, de forma diversa, e com outros objectivos e metodologias diferentes das preconizadas.

Todas estas medidas legislativas e outras, parecem, na prática e no seu conjunto, querer diminuir o professor na sua profissionalidade e inseri-lo numa perspectiva de “empregado”, diminuindo a sua imagem perante a sociedade e os alunos, fazendo-os aparecer como responsáveis por tudo o que a escola e a sociedade por si não conseguem resolver, ainda que no preâmbulo da lei se afirme o contrário.

Acontece ainda que a escola não estará a evoluir no sentido das estruturas das organizações mais modernas, mas a assumir-se num processo mais taylorístico – divisão de tarefas, controlo, avaliação, administração – em vez de se inserir na identificação de constrangimentos, motivação, formação e satisfação do seu pessoal.

Helsby (1997, pp. 9-10), em Inglaterra, terá identificado o nascimento desta “nova tendência administrativa”, dos professores, a que chamou “*new managerialism*”, e que a seguir destacamos:

“Grande parte dos comentários sobre o aumento dos poderes administrativos era negativo, sugerindo uma crescente frustração por parte dos professores e, em última instância, uma perda de empenho no seu trabalho... A confiança profissional vê-se frequentemente diminuída por formas de responsabilidade e de inspecção top-down e

por uma tendência administrativa crescente, enquanto que a intensificação da vida profissional e a falta de recursos colocam sérios obstáculos à possibilidade de encontrar tempo livre para dedicar à reflexão e à planificação. A colaboração com colegas torna-se limitada por constrangimentos de tempo, pela crescente insularidade das escolas e dos departamentos, e pela competitividade resultante da publicação de quadros de avaliação e de resultados de inspecções num sistema educativo orientado para o mercado.”

Também Tedesco (1997, citado por Day 2001, p. 24), refere esta situação destacando que “a dissociação entre o reconhecimento da importância dos professores e a ausência de medidas reais tomadas a seu favor, quer do ponto de vista financeiro, quer do ponto de vista do seu grau de envolvimento no processo de gestão, quer do ponto de vista da melhoria dos processos de formação inicial ou contínua”. [...] Esta deterioração produziu por sua vez uma série de fenómenos bem conhecidos: desmoralização, abandono da profissão, absentismo, procura de outras profissões e ainda um impacto negativo na qualidade da educação oferecida”.

Neste aspecto, há que pôr em causa a forma como a escola se situa em relação à sua época: se é uma instituição que se pretende inserir na pós-modernidade, terá, de cuidar bem da forma como faz a gestão dos seus recursos humanos, numa actividade que, para se desenvolver com a melhor eficiência, necessita de empenho, criatividade, autonomia, responsabilidade, auto-formação e reflexão, isto é, um conjunto de características que inserem a profissão de professor como uma actividade típica da sociedade do conhecimento, devendo, portanto, procurar mais na motivação do que no controlo a solução para os seus problemas.

Senge (1990, p. 287) refere que “enquanto as organizações tradicionais requerem sistemas de administração que controlem o comportamento das pessoas, as organizações de aprendizagem investem na melhoria da qualidade do pensamento, na capacidade de reflexão e de aprendizagem em equipa, e na capacidade de desenvolver sentidos de visão e entendimentos partilhados...”. A nossa escola está, como se vê, um pouco longe deste paradigma.

Por outro lado, a educação deve assumir um conceito mais lato que a simples instrução, isto é, entendemos que a escola não deve enformar de uma ideologia de

mercado social, fazendo ainda dos professores simples agentes para a realização da sua política.

John Elliot (1993, p. 54) caracterizou bem esta ideologia, imposta aos professores, nomeadamente nos seguintes parâmetros:

- Os propósitos educacionais são tratados como especificações de produtos ou objectos...
- Os “objectivos” ou “resultados de aprendizagem” devem ser pré-especificados e estandardizados...
- Os processos educacionais são tecnologias concebidas para alcançar os resultados pretendidos...
- A qualidade é definida pelo resultado...
- A prova de qualidade relaciona-se com a eficácia e a eficiência ...
- Os pais, empregadores e alunos são consumidores...
- As escolas são unidades de produção cujo desempenho é regulado pela escolha do consumidor, que, por sua vez, está relacionado com os resultados obtidos...

Não se contestando a necessidade de regulamentação e avaliação, para se introduzirem melhorias, as escolas são organizações que se devem modernizadas à luz das novas concepções de qualidade total, sem que com isso percam de vista o factor humano, se venham a despersonalizar ou entrem num processo a que poderíamos chamar de taylorização do ensino e dos professores.

É pois, numa conceptualização diversa e virada para uma escola de futuro, numa sociedade aprendente, que os professores parecem melhor ver reflectidos os seus ideais como docentes reflexivos e construtores dessa sociedade, através de uma escola em que os professores se reconheçam, com uma gestão alargada e partilhada, que avalie, já que a avaliação é importante, mas não num sentido apenas normativo, não confundindo o essencial com o acessório, sem levar em conta da avaliação deve resultar uma melhoria e não ser ditada apenas por factores economicistas. Sobretudo é necessário que se desenvolva uma cultura de colaboração, participação e troca de experiencias e conhecimentos e não de individualismo, ou de imposição de uma normalização que possa colocar professores contra professores, sonegando informações conhecimentos e experiencias que bem poderiam ser úteis a todos.

Hargreaves (1994, p. 208) refere a importância do fomento de uma cultura colaborativa real nas escolas, que nem sempre é compatível com uma cultura individualista e de competitividade entre os professores, que parece querer assumir-se, afirmando que nem sempre a cultura colaborativa que se presencia nas escolas indicia uma verdadeira cultura de colaboração já que “ela pode emergir simplesmente de directivas administrativas e portanto assumir uma colaboração não espontânea, não voluntária, nem orientada para o desenvolvimento”, ou ainda, “o mais triste quanto à simulação segura...da colegialidade artificial não é que ela iluda os professores, mas sim que os atrase, distraia e menospreze.”.

No mesmo sentido, Elliott (1977), citado por Day (2001, p. 111), vem referir:

“No mundo educativo do presente e do futuro previsível, o sucesso dependerá não tanto de controlar o comportamento das pessoas, mas de as ajudar a controlar o seu próprio comportamento ao tomarem consciência do que estão a fazer” (...) “se não forem proporcionadas regular e adequadamente oportunidades aos professores para uma auto-renovação de perspectivas e de propósitos, se eles não forem ajudados a adquirirem novos hábitos, ou a rever os modos de pensamento existentes, as suas predisposições e as suas práticas, então as suas capacidades para contribuir para uma melhoria da qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento do pensamento e das práticas dos seus colegas estão condicionadas à partida e o seu crescimento será limitado”. Esta e outras referências anteriores, e outras que citaremos a seguir, vêm-nos mostrar que mais importante que uma política de controle exacerbado, será importante a criação de uma cultura de escola que fomenta o crescimento do professor nas suas dimensões éticas e profissionais em que se reveja na sua escola e na sua profissionalidade e que execute o seu trabalho com o melhor empenho e dedicação.

Contudo, as políticas de controlo burocrático da educação não são, tal como as situações de comportamentos disruptivos a que anteriormente nos referimos, apanágio apenas do nosso país. Harris (1996), citado por Day (2001 p. 29), refere que “sobretudo nos últimos anos tem-se assistido a um aumento do controlo burocrático e da sua intensificação que reduziu as áreas de juízo discricionário dos professores na tomada de

decisões, tendo conduzido a uma sobrecarga crónica e persistente de trabalho, o que se traduziu numa perda efectiva de destrezas”.

Também Hoyle (1986, p. 81) verifica a limitação que por vezes é imposta aos professores e que os afectam na sua profissionalidade, referindo que “a prática profissional assenta na noção de que as pessoas qualificadas têm liberdade para exercer os seus conhecimentos e destrezas em função dos interesses dos seus clientes, em situações em que não podem ser aplicadas soluções rotineiras. Ao limitar o âmbito da autonomia do prático, através de normas, procedimentos e de um controlo hierárquico apertado, a burocracia contraria esta visão das funções profissionais”.

Por último voltamos a citar Day (2001, p. 29), quando relata que “em vários países as escolas passaram por um período de perturbação, devido aos esforços de reforma estruturais e curriculares impostos. Contrariamente às escolas onde existiam objectivos partilhados, o sentido da responsabilidade em fazer a diferença, a colegialidade, uma cultura de desenvolvimento contínuo, a convicção de que aprender é para todos e um processo que nunca termina, uma predisposição para correr riscos, o sentido da interdependência no apoio e na reocupação/atenção aos outros, o respeito mútuo, a abertura e que celebram a realização pessoal, e organizacional, (ao estimular a confiança em vez de a minar), têm sido capazes de redescobrir valores em vez de se contentarem com a sobrevivência., a imposição externa de um *curriculum* e as inovações administrativas têm sido frequentemente implementadas de forma deficiente e sem consultar os seus actores, conduzindo a períodos de destabilização, ao aumento do volume de trabalho e a crises de identidade profissional por parte de muitos professores”. Embora o autor não se tenha referido à situação em Portugal, pensamos que, de uma forma geral, os professores partilham de algumas destas inquietações, e que por detrás delas estará algum sentimento de insatisfação e mal-estar, ao mesmo tempo que é apontada a necessidade das instâncias superiores da educação se preocuparem com o desenvolvimento de uma determinada cultura nas escolas, que passará por prever a implementação de reformas não de um modo isolado, mas com os professores e nunca contra os eles procurando na colaboração e na cooperação as soluções dos problemas que afectam a nossa educação.

Creemos que os professores deverão ser chamados a colaborar e envolverem-se na determinação das políticas educativas do poder hierárquico, bem como na sua consecução e avaliação, de forma a que a educação se faça com os professores e não

contra os professores, respeitando a sua profissionalidade e indo ao encontro da sua satisfação profissional⁵.

Conclusão

É com esta descrição breve, que pretende retratar a evolução da sociedade da modernidade para a pós-modernidade, que procuramos expor o novo paradigma em que a escola se insere; as formas como ela se tem adaptado e os constrangimentos que parecem tornar a escola como uma instituição própria da modernidade e desadequada para os tempos actuais e futuros. Evidenciámos a forma como as alterações ocorridas na sociedade vieram ter implicações nos papéis atribuídos à escola e a influência que as culturas mais jovens tiveram nas escolas e nos professores. Constatámos o surgimento de uma escola alvo de muitas críticas e pouco reconhecimento, que se mostra problemática em termos de aprendizagens e de comportamentos, pouco eficaz, causadora de descontentamentos e, naturalmente, potenciadora de mal-estar para os professores.

A análise e comparação sumária de que nos socorremos, serve para, de algum modo, tentar identificar factores justificativos que expliquem de que forma a passagem da sociedade da modernidade para a pós-modernidade produziu alterações com implicações na escola, de que forma essas alterações foram e são percebidas pelos professores, e quais os constrangimentos que daí advêm.

Constatámos ainda que de uma escola outrora com carácter instrutivo, passiva e repetitiva, se passou para uma escola pluralista, democrática e que se pretende participativa. De uma aprendizagem para um emprego ou profissão passou-se para uma aprendizagem que possa fornecer alicerces para uma atitude aprendente ao longo da vida. Da escola exclusiva passamos a uma escola que se quer inclusiva; de uma sociedade rotineira em conhecimentos e pouco ligada à esfera dos saberes escolares,

⁵ Foi neste sentido que elaborámos várias questões nos questionários para professores, com o fim de avaliarmos os constrangimentos advindos desta área e a forma como se relacionam entre si as diversas variáveis.

passamos para uma sociedade globalizante, comunicativa, dinâmica e participativa que se integra e interage, a vários níveis, com a escola e com ela constrói parcerias e se pretende co-responsabilizada.

Foi nossa intenção questionar até onde vai a responsabilização da escola e dos professores em relação à educação, “hiper-responsabilizada pelos atrasos no desenvolvimento económico, social e profissional”, conforme refere Cosme (2002, p.11), e dos outros intervenientes na educação, a começar pelos pais pelos políticos e pela sociedade em geral.

Procurámos neste capítulo fazer ainda uma reflexão sobre os factores que segundo os vários estudos desenvolvidos propiciam situações de insatisfação e mal-estar dentro da classe docente. Das observações feitas, identificamos uma multiplicidade de situações, com várias origens, que efectivamente são potenciadoras do mal-estar. Tivemos ainda a oportunidade de fazer uma abordagem à literatura que se relaciona com cada uma delas, destacando aquelas que nos parecem ser mais relevantes quer em relação às investigações elaboradas sobre esta matéria, quer ainda tendo em conta a nossa prática lectiva nas escolas e o contacto diário com vários colegas.

Começámos por identificar as grandes mudanças operadas na sociedade, na transição da modernidade para a pós-modernidade e as consequências que se operaram nas famílias, nas tecnologias e nos valores, e de que forma essas consequências se reflectiram nas escolas, e, em especial, nos professores. Referimos a centralidade do professor no processo educativo, as novas funções e também responsabilidades, que cada vez mais lhe vão sendo atribuídas. Reflectimos sobre o papel da escola: os valores e formas de operar de antigamente, os que se verificam actualmente e os que se perspectivam para a sociedade do futuro, bem como os valores que em cada época sustentavam a sua forma de actuar.

Em todas estas reflexões procurámos encontrar o professor: na sua missão, na sua profissionalidade, na forma de ensinar e nos seus constrangimentos. Chamou-nos particular atenção a indisciplina que parece aumentar de ano para ano, causadora de mal-estar, insatisfação e stress entre os docentes, provocando-lhe o desejo de abandonarem a profissão, ou, simplesmente, de se resignarem, deixando por realizar o seu desejo de serem bons profissionais.

Também as metodologias que se aplicam nas escolas, que pouco parecem ter evoluído em comparação com a dinâmica tecnológica e social, e que parecem pouco adequadas, quer com a motivação dos alunos, quer em relação às grandes metas que se definem para a sociedade do conhecimento, nos mereceu a melhor atenção. Esta e outras situações levou-nos a fazer referência às necessidades de actualização dos professores, quer na área das novas tecnologias, quer nas áreas pedagógicas, de forma a não se sentirem constrangidos, e a saberem enfrentar com sucesso as novas situações e problemas que surgem, de forma a conseguirem a sua realização e bem-estar a que têm direito.

Debruçamo-nos sobre a heterogeneidade social, cultural e psicológica em que se desenvolve o acto de ensinar actualmente, fruto da massificação e democratização do ensino, que alargou a escolaridade obrigatória, e deu entrada nas escolas a milhares de alunos, alguns dos quais filhos de emigrantes e de famílias de estratos sociais mais débeis ou menos estruturadas, criando assim novas contingências às escolas e aos professores.

Passámos ainda por uma visão sumária sobre a política educativa e, dentro desta, pelos problemas que mais têm sido focados ultimamente, e que os professores sentem com maior intensidade. Nesta área, referimos a escola como organização e a importância que uma cultura de participação e de motivação pode ter na satisfação dos professores, bem como alguns dos aspectos em que, na prática, esta atitude é posta em causa por parte das entidades superiores.

Também neste capítulo explanamos algumas teorizações nesta área a partir de estudos elaborados por autores, sobretudo estrangeiros, referindo que, muitas vezes, as concepções de desenvolvimento profissional não se têm baseado numa perspectiva de “professor como pessoa”, mas numa perspectiva de “professor como empregado”, cujo dever é cumprir as metas pré-estabelecidas e cujo espaço de manobra para exercer o seu juízo discricionário – uma das características essenciais de um profissional autónomo – é crescentemente limitado, diminuindo a sua auto-estima e satisfação profissional.

No capítulo seguinte iremos abordar alguns conceitos teóricos e várias investigações que tentam conceptualizar o fenómeno do mal-estar, em especial na área da docência.

Capítulo II

2 – Bem-estar e mal-estar subjectivos. Variáveis psicológicas sociodemográficas e profissionais

No capítulo anterior procurámos analisar o modo como a sociedade evoluiu da fase da modernidade para a fase da pós-modernidade caracterizando, ainda que sumariamente, o seu desenvolvimento e as ideias mais marcantes. Pusemos em relevo as alterações que foram surgindo e as implicações trazidas para a sociedade em geral na sua forma de produzir, comunicar e educar, associando algumas inovações técnicas às transformações sociais e organizacionais surgidas.

Procurámos ainda fazer uma reflexão sobre essas alterações e as implicações trazidas para as escolas e para o ensino em geral, analisando os ajustamentos e clivagens que se revelaram e a forma como os mesmos influenciaram, quer a eficácia da educação, quer as implicações que provocaram na actividade docente.

Neste capítulo iremos debruçar-nos sobre os conceitos e teorias relacionadas com o bem e o mal-estar, a satisfação e a insatisfação, pondo em destaque alguns factores extrínsecos e intrínsecos com os quais estas variáveis se relacionam, em especial no que diz respeito à actividade docente, tomando como referência os vários estudos e teorias desenvolvidas nesta área, por diversos autores.

Assim, a revisão da literatura subjacente à redacção deste capítulo servirá de base para apresentação posterior do estudo empírico que será discutido na segunda parte deste trabalho. Pensamos que esta abordagem se torna necessária já que, segundo a perspectiva de Mitchel e Larson (1987), a importância destes estudos contribui para uma melhor compreensão do desenvolvimento humano, e do uso de tal conhecimento para ajudar as pessoas a serem mais produtivas e sentirem-se mais felizes na sua profissão o que, no fundo, se insere na exploração que pretendemos com o nosso estudo.

Dentro da linha que inicialmente definimos para os nossos estudos, esta perspectiva parece-nos ser pertinente, já que vem ao encontro das premissas que

invocamos inicialmente: a satisfação com o trabalho, e a eficácia da organização, neste caso o sistema educativo e as escolas e, também, a realização pessoal do docente que deve alcançar satisfação com o trabalho que realiza.

Iremos pois tentar compreender a forma como evoluíram as teorias que procuram explicar as razões pelas quais umas pessoas se apresentam satisfeitas e as outras não, porque é que determinadas situações para uns determinam o seu mal-estar enquanto para outros nem sequer causam qualquer tipo de perturbação.

Tentaremos identificar através da literatura quais os factores mais determinantes nesta problemática do bem-estar e da satisfação, e a forma como se relacionam com outras variáveis externas à actividade docente. Em última análise procuraremos, após identificar os factores que se prendem com o bem e o mal-estar, a satisfação e insatisfação, sugerir formas de intervenção na área da docência que possam contribuir para melhorar o bem-estar e a satisfação dos professores.

2.1 – Bem-estar e mal-estar subjectivos

Os vários estudos elaborados sobre o bem-estar vêm confirmar a sua importância, quer para as pessoas, quer para as organizações, constituindo um dos múltiplos indicadores da qualidade de vida para os indivíduos e para as sociedades.

A partir de estudos a que faremos referência, admite-se que o bem-estar subjectivo das pessoas em geral e dos professores em particular, venha a contribuir para melhorar a qualidade do seu desempenho, satisfação e desenvolvimento pessoal.

Os trabalhos sobre este constructo têm sido desenvolvidos por vários investigadores, que se debruçaram sobre este tema, e para ele apresentaram várias definições, por vezes praticamente coincidentes. Como exemplo, citamos Jonhson (1978, p. 478), para quem a percepção de bem-estar resulta “ de uma avaliação global da qualidade de vida de uma pessoa, segundo os critérios escolhidos por si próprio”, constituindo, portanto, um juízo do próprio, segundo os seus próprios critérios, não sendo estes impostos pelo investigador ou por alguém externo.

Numa outra definição sobre o que é o bem-estar iremos reportar-nos à que nos é dada por Diener e Diener (1995, p. 653), um dos maiores investigadores nesta área, que define o bem-estar subjectivo como “a reacção avaliativa das pessoas à sua própria vida – quer em termos de satisfação com a mesma (avaliação cognitiva), quer em termos de

afectividade (reacções emocionais estáveis)”, atribuindo-lhe portanto um carácter subjectivo e dividindo-o em duas dimensão: uma dimensão cognitiva e uma dimensão afectiva.

Estas vertentes do bem-estar são também postas em evidência por outros autores, nomeadamente Bryante e Veroff (1982) e Cutler (1979).

A dimensão *cognitiva*, segundo Diener e Diener (1995, p. 653), traduzir-se-á no resultado da avaliação que o sujeito tem da sua própria vida de uma maneira global: o seu contentamento, a forma como está a decorrer, a satisfação com o passado e eventuais desejos de mudar. Esta dimensão pode ser medida com recurso a uma escala designada de *Escala de Satisfação com a Vida – SWLS* (Diener, Enimons, Larsen & Griffin, 1985; Neto, Barros & Barros, 1990; Simões, 1992).

Iremos recorrer a esta escala no estudo empírico que vamos desenvolver, já que pretendemos saber se encontramos alguma relação entre o bem-estar geral e o bem-estar profissional, conforme é defendido por algumas teorias que iremos referir.

Por sua vez, a dimensão *afectiva* apresenta dois factores independentes: a *afectividade positiva*, que se traduz na tendência das pessoas para experienciarem sentimentos e emoções agradáveis como a felicidade, a alegria, o entusiasmo, e o orgulho, e a *afectividade negativa*, que é a tendência para as pessoas experienciarem da vida emoções e sentimentos desagradáveis como tristeza, ansiedade, depressão, vergonha e culpabilidade.

Algumas evoluções surgidas, sobretudo ultimamente, nesta área, vieram trazer novas abordagens a este tema. Keyes, Shmotkin e Ryff (2002), Lent (2004), Ryan e Deci (2001), tentando explicitar melhor o conceito de bem-estar, criaram duas novas perspectivas sobre este constructo, que se inserem em conceitos e princípios diferentes, até sob o ponto de vista filosófico: o *bem-estar subjectivo* (resultante de uma perspectiva hedónica) e o *bem-estar psicológico* (resultante de uma perspectiva eudaimónica).

As diferenças essenciais entre estes dois conceitos de bem-estar radicam no facto de que, enquanto no primeiro, o sentimento de bem-estar aparece associado à felicidade, ao relaxamento, a sentimentos positivos e a uma relativa ausência de problemas, no segundo, o bem-estar psicológico está associado ao ser em mudança, à realização e à busca do desenvolvimento pessoal, numa perspectiva aristotélica de desenvolvimento e perfeição.

Lent (2004) defende que estas duas vertentes do bem-estar representam formas distintas, mas relacionadas entre si, que se podem encaixar num enquadramento conceptual comum. Podem ainda ocorrer em simultâneo, já que, segundo o mesmo autor, o crescimento pessoal não terá que estar dissociado da felicidade e do prazer. No mesmo sentido, Keys, Shmotkin e Ryff (2002) defendem a singularidade de cada um destes dois constructos, enquanto facetas do bem-estar.

As teorias e princípios filosóficos em que se apoiam estas duas vertentes do bem-estar são, respectivamente, as *teorias hedonistas (ou eudónicas)* e as *teorias eudaimónicas ou télicas*, tendo cada uma delas os seus defensores.

- As *teorias hedonista* centram-se na obtenção do prazer e da felicidade, tendo por base a experimentação de sentimentos que causem prazer, isto é, defendem que o bem-estar subjectivo se alcança através do prazer, ou seja, nas palavras de Oliveira (2000, p. 285) “atribuem à felicidade um significado predominantemente hedonista (...) ou o prazer pelo prazer, como única coisa boa”.

Diener, insere-se nesta corrente e defende que o bem-estar subjectivo adquire uma qualidade multidimensional, podendo ser consideradas três vertentes distintas ainda que relacionadas, a que nos iremos referir: a *satisfação com a vida*, o *afecto positivo* e o *afecto negativo* (ausência de afecto positivo) (Diener, 2000; Diener *et al.*, 1999).

- As *teorias eudaimónicas*, ou teorias éticas, assumem um direccionamento diferente: inspiradas em Aristóteles, defendem que o bem-estar subjectivo deriva de um estado interior que apela à pessoa para reconhecer a vida de acordo com o seu verdadeiro “eu”, procurando um sentido para a vida e o empenho na perfeição.

Apresentamos a seguir, e numa adaptação de Lent (2004), um quadro (Quadro 1) que exprime as componentes principais de uma e outra perspectiva do bem-estar, bem como as escalas utilizadas para a sua operacionalização e os principais autores das mesmas.

Quadro 1

Síntese das características distintivas do bem-estar subjectivo e do bem-estar psicológico (Lent, 2004, adaptado)

Posição filosófica	Componentes principais	Tipos de bem-estar e Medidas relacionadas	Proponentes principais
Eudónica Bem-estar subjectivo	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação com a vida (felicidade). • Afectividade positiva • Afectividade negativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação com a vida (SWLS - <i>Satisfaction with Life Scale</i>) • Afecto positivo (PANAS - <i>Positive and Negative Affect Schedule</i>) 	Diener <i>et al.</i> (1985)
Eudaimónica Bem-estar psicológico	<ul style="list-style-type: none"> • Significado • Propósito • Crescimento • Auto-actualização 	<ul style="list-style-type: none"> • Aceitação de si (EAP - <i>Escala de Aceitação Pessoal</i>) • Domínio do ambiente (EAD - <i>Escala Domínio do Ambiente</i>) • Relações Positivas com os Outros (ERP - <i>Escala de Relações Positivas</i>) • Sentido de vida (ESV - <i>Escala Sentido de Vida</i>) • Crescimento Pessoal (ECP - <i>Escala de Crescimento Pessoal</i>) • Autonomia (EA) - <i>Escala de Autonomia</i> 	Ryff (1989)

Fonte: Lent (2004).

Ryff (1989), uma das maiores defensoras da corrente eudaimónica, entende que o sentimento de bem-estar está intimamente ligado ao próprio indivíduo em si, podendo traduzir-se, em seis indicadores:

- *Autonomia* – caracterizada pelo sentimento de auto-realização, e que vai ao encontro da perspectiva de Rogers: o indivíduo autonomiza-se, fazendo os seus julgamentos em relação a si próprio e não em relação aos padrões de avaliação dos outros;
- *Crescimento pessoal* – dimensão que se integra no sentido de realização pessoal, segundo as teorias de satisfação de Maslow, mas também nas teorias,

- defensoras da autonomia, da abertura à experiência e de realização das potencialidades individuais
- *Auto-aceitação* – a pessoa reflectir sobre si própria, conhecer-se e aceitar-se com é, embora procurando sempre melhorar;
 - *Projecto de vida* – a pessoa possuir um projecto de vida, alicerçado em valores que assume e procura avançar na sua prossecução;
 - *Controlo do ambiente* – ter controlo sobre o seu ambiente, não estar dependente da opinião de outros;
 - *Relações positivas com os outros* – manter um quadro de interrelações positivas com outras pessoas.

Mas, embora Ryff (1989) se enquadre na perspectiva de bem-estar eudaimónico, considerou que as medidas de bem-estar subjectivo enfermavam de algumas lacunas, nomeadamente a ausência de quadros de referência e a falta de perspectiva de desenvolvimento da vida adulta e de relativismo na concepção do bem-estar subjectivo. Assim, as suas investigações levaram-na a desenvolver, juntamente com Keys (1995) e Schmutte e Ryff (1997), uma definição mais integradora de bem-estar, com a introdução dos cinco grandes factores da personalidade ou big five e que são: a *extroversão*, relacionada com a afectividade positiva, a *amabilidade*, referida às relações pessoais, a *conscienciosidade*, relacionada com o empenhamento do indivíduo no cumprimento das tarefas, o *neuroticismo*, relacionado com estabilidade/instabilidade emocional, e a *abertura à experiência*, relacionada com a abertura à criatividade, diversificação de interesses e cultura. Mais à frente iremos voltar a referir-nos a estas dimensões da personalidade.

Estes trabalhos culminaram na construção das escalas de avaliação para as dimensões que atrás referimos e que, posteriormente, foram adaptados para a população portuguesa por Ferreira e Simões (1999).⁶

⁶ Para o nosso trabalho empírico, relatado na segunda parte, iremos valer-nos da *Escala de Satisfação com a Vida* – SWLS, que mais à frente iremos caracterizar.

Paralelamente ao conceito de bem-estar subjectivo, aparecem-nos outros conceitos associados e que por vezes são usados de forma indistinta, ainda que, rigorosamente não queiram significar a mesma coisa. Referimo-nos aos conceitos de felicidade, satisfação com a vida e qualidade de vida. Este último parece-nos mais relevante e iremos seguidamente fazer a sua caracterização sumária.

2.2 – Qualidade de vida e bem-estar. Definição de conceitos

O conceito de *qualidade de vida* tem-se confundido, por vezes, com o de bem-estar. Simultaneamente, tem merecido a atenção das organizações que se decidem a conhecer melhor os factores que influenciam a satisfação dos seus empregados ou colaboradores, no sentido de os manter motivados e fiéis à organização e com elevados níveis de desempenho.

A diferença entre o conceito de bem-estar subjectivo e qualidade de vida reside no facto do primeiro assumir um significado mais abrangente, envolvendo um conjunto de constructos que reflectem alguns aspectos do funcionamento físico, social e emocional, enquanto a qualidade de vida é mais identificada com outras variáveis, nomeadamente sociodemográficas e situação económica e social que influenciam a avaliação que o indivíduo faz da sua própria vida.

O conceito de bem-estar remete-nos assim quer para as *condições de vida*, quer para as *experiências de vida*, sendo estas últimas, de carácter intrínseco, as que exprimem a forma como as pessoas experienciam a própria vida, constituindo a componente que mais tem a ver com o *bem-estar subjectivo*.

Por outro lado, a dimensão *condições de vida* assume um carácter extrínseco, tendo a ver com um conjunto de factores, tais como rendimento, nível socioeconómico, estado civil, nível de instrução e outros, ainda que susceptíveis de influenciar o modo como os indivíduos experienciam e avaliam a sua vida.

O bem-estar subjectivo aparece-nos como um dos principais indicadores da qualidade de vida. Para Gladis e colaboradores (1999), a qualidade de vida envolve um conjunto vasto de constructos e medidas que reflectem aspectos de funcionamento físico, emocional e social. A nível social, este constructo constitui um dos principais

indicadores da qualidade de vida individual, das sociedades e dos países, a par com outros como a saúde, o apoio social, o acesso ao ensino ou o padrão de vida.

A importância de nos referirmos a estes conceitos, reside no facto de que todos eles têm implicações no bem-estar das pessoas e das organizações; ou seja, as apreciações subjectivas que fazemos a respeito das nossas vidas irão condicionar a nossa qualidade de vida, e influenciar a nossa saúde, o trabalho, as relações interpessoais e o desenvolvimento pessoal.

O conceito de bem-estar subjectivo apresenta-se, portanto, como um conceito multidimensional, cuja compreensão dos factores que o influenciam, como vimos, se podem dividir em *factores sociodemográficos* – nível socioeconómico, estado civil, nível de instrução e outros – e *factores de personalidade* – inerentes à própria pessoa, e que tem a ver com a forma como as pessoas experienciam a sua própria vida.

Muitos investigadores como Lester (1982), McCrae e colaboradores (1992) e Ryff (1989) consideram os factores de personalidade os que se revelam melhores preditores do bem-estar subjectivo, conforme será exposto mais à frente no confronto entre as várias teorias, embora os investigadores não tenham chegado a uma conclusão unânime sobre esta problemática.

Em relação ao *bem-estar subjectivo* que nos aparece ligado a outros constructos, como a qualidade de vida, felicidade e satisfação com a vida, conforme já referimos, parece-nos interessante referir a citação de Simões (1992, p. 503) quando diz que “a satisfação com a vida refere-se a aspectos positivos da nossa vida e não à ausência de factores negativos”. Portanto, segundo o autor, para haver satisfação com a vida, não basta a ausência de factores de insatisfação; é necessário que existam factores avaliados positivamente pela pessoa.

2.3 – Abordagem às teorias sobre o bem-estar subjectivo

No ponto anterior fizemos algumas asserções em relação aos princípios sobre os quais assentavam as várias teorias relacionadas com o bem-estar subjectivo, enquadrando-as em dois grandes grupos, a partir do ponto de vista filosófico. Há, contudo, outros enquadramentos a respeito da felicidade, que, como observámos antes, é um dos componentes da afectividade positiva e, portanto, está ligado ao bem-estar subjectivo e a que nos iremos referir.

Assim, os diversos estudos elaborados acerca deste constructo, agrupam as diversas teorias explicativas em três modelos essenciais:

- *Modelos de personalidade* (Lester & Mc Crae, 1980; 1984; Ryft, 1989). Estes autores defendem a felicidade como sendo um traço estável dependendo primeiramente da personalidade e, por isso, com pouca variação ao longo dos anos;
- *Modelos dos acontecimentos da vida* (Abbey & Andrews, 1985). Estes investigadores defendem que apesar da personalidade ser importante no controlo do bem-estar subjectivo, este depende essencialmente dos diversos acontecimentos da vida que, sendo bons, aumentam os nossos níveis de felicidade e que, sendo maus, os fazem diminuir, dentro de determinados valores controlados pela nossa personalidade;
- *Modelos adaptativos* (Brickman, Coats & Janoff-Bulman, 1978). Estes autores defendem que a pessoa se adapta rapidamente aos diversos acontecimentos, de modo que a influência destes no bem-estar subjectivo se revela diminuta.

Diener (1984) procurou fazer uma síntese das várias teorias sobre o bem-estar subjectivo, agrupando-as nas seguintes seis classificações:

- *As teorias télicas*. Inscrevem-se nas linhas humanistas de Mayo e Maslow e na filosofia hedonista, defendem que a satisfação das necessidades conduz à felicidade e a não satisfação conduz à infelicidade.
- *As teorias do prazer e da dor*. São teorias que se aproximam das teorias télicas, já que colocam o bem-estar subjectivo como um fim em si mesmo, defendem que o bem-estar subjectivo se consubstancia na obtenção do prazer e no evitamento do sofrimento;
Segundo estas teorias o prazer que se consegue ao alcançar um objectivo depende do investimento feito na sua concretização; do mesmo modo, o surgimento de insatisfação, mal-estar e frustração será tanto mais sentido, quanto maior for o investimento feito para alcançar determinado objectivo, caso este não venha a ser realizado.

- *As teorias da actividade.* Defendem que a felicidade e o bem-estar não se consubstanciam apenas no alcançar da meta final, pois o que gera felicidade será um processo do qual há a percepção de que as tarefas que se vão cumprindo, uma a uma, vão no sentido de uma realização mais alargada.

Neste sentido, as tarefas devem encontrar-se ao alcance da pessoa e serem interessantes, de forma a não se tornarem tão monótonas que não criem qualquer desafio, e portanto possam trazer um sentido de realização quando conseguidas. Por outro lado, nem devem ser tão difíceis que provoquem ansiedade e frustração, quando não se conseguem realizar.

- *As teorias base-topo.* Nesta abordagem o bem-estar subjectivo é construído como sendo o efeito cumulativo de experiências positivas (agradáveis) que decorreram ao longo da vida, nos vários domínios específicos (no trabalho, na família, no lazer, e outros). Assim, uma vida agradável seria constituída pelo mero acumular de momentos agradáveis.

Nesta perspectiva, as circunstâncias objectivas da vida seriam as principais predictoras do bem-estar subjectivo (Feist, Bodner, Jacobs, Miles & Tam, 1995).

Este tipo de abordagem remete-nos para o estudo das influências que podem ter os factores bio-sociais e sociodemográficos, como a saúde o sexo, a idade, nível socioeconómico, por um lado, mas e também o meio em que se trabalha.

- *Abordagem topo-base.* A esta abordagem está subjacente uma filosofia do tipo Kantiano, que considera o sujeito não como um ser passivo, mas como um intérprete activo e organizado das experiências. Portanto, dentro desta linha, a experiência não é em si mesma objectivamente agradável ou desagradável, satisfatória ou insatisfatória, mas é a interpretação que dela faz o sujeito é que a torna como tal, ou seja “a pessoa experimenta prazer porque é feliz e não vice-versa” (Diener, 1984, p. 565). Não serão, portanto, as circunstâncias objectivas, mas as interpretações subjectivas que os sujeitos fazem das mesmas, as principais determinantes no seu bem-estar subjectivo.

A diferença entre esta perspectiva e a anterior reside no facto de, enquanto nesta o bem-estar subjectivo é encarado como uma causa (da interpretação dos acontecimentos), na abordagem base-topo o bem-estar subjectivo é encarado como um efeito (das condições externas).

- *Teorias associacionistas.* Estas defendem haver uma predisposição do indivíduo para ser feliz, baseando-se em vários estudos sobre a memória e a cognição. Deste modo, o indivíduo perspectivará um estado de bem-estar ou mal-estar subjectivo, dependendo da forma como pensa. Se a pessoa souber controlar os seus pensamentos e fizer prevalecer os pensamentos positivos, ela estará a aumentar a sua satisfação e bem-estar; pelo contrário, deixando que predominem os sentimentos negativos ou entendendo a situação como negativa, ela perceberá insatisfação e mal-estar.

Daí que se a pessoa souber lidar melhor com acontecimentos e for capaz de descobrir vertentes que se mostrem mais positivas, ela poderá melhorar o seu bem-estar subjectivo, ainda que dentro das mesmas situações;

- *Teorias de julgamento.* Dentro destas teorias, a felicidade surge quando o indivíduo sente que ultrapassou os objectivos a que se impôs, seja qual for o seu nível. Assim, se o indivíduo conhecer as suas reais capacidades e decidir alcançar determinados objectivos que estejam dentro das suas possibilidades, portanto, se estes constituírem desafio alcançável, a sua concretização levará à satisfação e ao bem-estar subjectivo.

Podemos inferir daqui a importância de cada um conhecer as suas capacidades individuais. Se a pessoa souber identificar bem as metas que pretende alcançar e ajustar as suas capacidades, conhecimentos e estratégias, bem como os meios para que as mesmas constituam um desafio com boas hipóteses de se concretizar, estará a contribuir para uma melhoria do seu bem-estar.

Se bem que a tendência mais actual seja para privilegiar as investigações que atribuem à personalidade um papel preponderante na predição do bem-estar subjectivo, alguns estudos levados a efeito por Féis e colegas (1955), para testar qual das

abordagens base-topo ou topo-base era preferível, terá concluído não haver grandes diferenças entre si. Outros estudos, porém, sugerem ainda a existência de um carácter bidireccional, nas relações entre o sentimento de bem-estar subjectivo, as influências situacionais e a personalidade, como decorre, das *Teorias da Múltipla Discrepância* e da *Teoria do Modelo de Equilíbrio Dinâmico*.

Segundo a *Teoria da Múltipla Discrepância* (Michalos, 1985), as pessoas definem padrões com os quais procedem a comparações, quer estes sejam pessoas, situações aspirações ou metas. O seu nível de satisfação resultará da discrepância percebida entre os padrões considerados e a situação em que o indivíduo se encontra, podendo o seu bem-estar subjectivo ser maior se ele concluir que está numa posição melhor, ou menor se ele concluir que está numa situação abaixo da considerada.

Nesta perspectiva, o bem-estar encontra-se ligado a referenciais, nomeadamente, o nível de aspirações que o indivíduo traça para si próprio, bem como a avaliação dos resultados que obtém.

Em estudos complementares mais recentes (Diener, & Fujita, 1995) retomam este ponto, afirmando que não será tanto o nível de aspirações que contará para o bem-estar subjectivo, mas antes o facto de estas serem ou não realistas e de estarem em conformidade com os recursos disponíveis. Por outro lado, não seria tão importante atingir as metas, mas sim o conhecimento de que estamos a registar progressos e a aproximarmo-nos da sua concretização, no que se traduz numa aproximação às teorias da actividade.

Ainda em relação às metas a que nos referimos, vários autores (Bernstein, 1983; Bernstein *et al.*, 1956) elaboraram estudos onde foram evidenciadas três dimensões das metas pessoais que terão a ver com o bem-estar subjectivo e que são as seguintes:

- *O empenhamento* (determinação, urgência, vontade), na prossecução das metas e sua acessibilidade;
- *Acessibilidade* (juízos sobre a sua oportunidade, controlo e recursos);
- *Progresso na concretização*

Estes autores terão verificado que os indivíduos que mostram um grau elevado de empenhamento, com condições favoráveis para atingir as suas metas, apresentam

mudanças positivas no seu bem-estar subjectivo, ao longo do tempo, enquanto, que pelo contrário, se as condições forem desfavoráveis, evidenciam mudanças negativas.

Quanto à dimensão progresso na concretização, esta é referida como uma causa e não um efeito do bem-estar subjectivo. Isto é, quando existe um forte empenhamento na prossecução das metas pessoais associado a condições favoráveis para as atingir, os resultados prováveis serão elevados progressos no sentido dessas metas, que, por sua vez, se traduzirão em efeitos positivos sobre o bem-estar subjectivo.

A estas três dimensões, o autor viria a acrescentar uma outra a partir de estudos mais recentes, (Bernstein *et al.*, 1998), que designou por *Congruência das Metas com os Objectivos*. Esta congruência significa que para além das dimensões anteriormente referidas, empenhamento, acessibilidade e progresso na concretização das metas determinadas, há que contar com a existência ou não de um outro factor, que é a *motivação*.

Assim, o efeito das primeiras três dimensões sobre o bem-estar só era significativo quando o factor motivação, constructo a que mais à frente nos referiremos, também estava presente. A ausência deste factor ou um valor pouco significativo iria dar lugar a uma diminuição do bem-estar do sujeito.

Por sua vez, outros investigadores (Suhet *et al.*, 1996; Headey & Wearing, 1989), contrariando os defensores dos modelos de personalidade “pura”, que defendem os factores de personalidade como fortemente determinantes, através da realização de estudos longitudinais, terão chegado à conclusão que os acontecimentos da vida teriam um efeito sobre o bem-estar não redutíveis aos da influência da personalidade. A personalidade teria assim o efeito de apenas predispor para uma estabilidade moderada, no sentido que os indivíduos que registam mais frequentemente acontecimentos da vida como positivos ou negativos, numa determinada fase da vida, manteriam a mesma tendência em fases posteriores.

Há ainda outros autores que defendem que a influência dos acontecimentos de vida, sejam positivos ou negativos, sobre o bem-estar é relativa, quer se considere a afectividade positiva, quer se considere a afectividade negativa, já que a sua acção é temporária: só os acontecimentos recentes têm importância (Suh *et al.*, 1996).

Quanto ao *Modelo de Equilíbrio Dinâmico* de Headey e Wearing (1989) surgido mais recentemente, e a que já fizemos referência, ele tanto se opõe aos modelos de

personalidade pura, que defendem que o bem-estar subjectivo depende primeiro que tudo da personalidade (McCrae R. & John 1992), como se opõe aos modelos de adaptação, que sustentam terem os acontecimentos favoráveis ou desfavoráveis diminuta influência sobre o bem-estar subjectivo (Brickman et al., 1978). Segundo este modelo, a personalidade estabelecerá um nível de base emocional e seria a apreensão dos acontecimentos vivenciados pelas pessoas que levaria a que esse nível fosse ultrapassado, quer para baixo, quer para cima.

Para além das razões subjectivas inerentes a cada indivíduo, é defensável que a percepção que as pessoas têm acerca das suas condições de trabalho irá influir no seu sentimento de bem-estar: se o indivíduo se sentir motivado e tiver uma percepção positiva acerca das suas condições de trabalho, poderá desenvolver um sentimento de satisfação e bem-estar, com todas as vantagens que daí poderão advir. Pelo contrário, se se sentir desmotivado ou se as condições de trabalho não forem sentidas como razoáveis, poderá reduzir a sua eficiência, provocar o absentismo, reduzir a motivação e o empenho, criando um sentimento de frustração, desinteresse e pouca eficácia na realização do seu trabalho. Da mesma forma, se as tarefas a desempenhar se apresentam como muito difíceis ou inatingíveis, ou ainda se a pessoa se sentir desmotivada, o mais certo é que os sentimentos de mal-estar acabem por surgir.

A partir da explicitação que fizemos das várias teorias referentes ao bem-estar subjectivo, iremos fazer referência seguidamente à sua possível aplicação para a compreensão do bem-estar subjectivo na profissão docente.

2.4 – A importância do bem-estar subjectivo e sua relação com outras variáveis

Vários estudos têm constatado haver fortes relações entre o bem-estar subjectivo e várias dimensões da nossa vida pessoal, com influência na qualidade de vida e na própria saúde.

Em relação à saúde, estudos levados a cabo por Murrell, Salsman e Meeks, em 2003, mostraram haver uma correlação positiva entre a saúde física e o bem-estar, subjectivo. Lyubomirsky, King e Diener (2005) encontraram uma relação significativa

entre felicidade, um constructo relacionado com o bem-estar e sistemas vitais mais fortes, como seja maior resistência a enfermidades e a determinadas doenças. Também Fredrickson e Losada (2005) referem que o afecto positivo melhora a resposta do organismo a certas doenças, bem como o nosso sistema cardíaco, cerebral e imunológico. Estudos levados a cabo por Vasquez e colaboradores, citados por Diener e Seligman (2004) referem ainda que a longevidade é maior em países onde o bem-estar é mais elevado.

Para além da relação positiva com a saúde, o bem-estar subjectivo está ainda relacionado com outras áreas. A nível das relações pessoais, Watson (2000), citado por Diener e Seligman (2004), elaborou estudos que apontam para uma relação positiva e significativa entre o afecto positivo e a qualidade de interacção pessoal. No contexto profissional, Harter, Schmidt e Keyes (2003) concluíram que percepções e sentimentos positivos estão associados a níveis elevados de lealdade, de produtividade e de baixos índices de mudança de emprego.

O afecto positivo é ainda referenciado como apresentando uma relação positiva com variados aspectos importantes das nossas vidas, nomeadamente a sociabilidade, a actividade, o altruísmo, o aumento da intuição, a resistência face à adversidade, o alargamento do repertório comportamental e o crescimento pessoal (Fredrickson & Losada, 2005; Lyubomirsky, King & Diener, 2005).

Podemos inferir daqui a importância que o bem-estar subjectivo assume para o professor, quer a nível da sua saúde física, quer ainda a nível das suas capacidades de relacionamento, de interacção pessoal e, naturalmente, na capacidade de promover as aprendizagens dos alunos.

Neste sentido iremos debruçar-nos num outro ponto deste trabalho mais especificamente, sobre a importância que poderá ter o bem-estar subjectivo na área da docência, procurando explicitar algumas teorias e estudos elaborados nesta área e que se relacionam com o bem-estar e o/ou o mal-estar dos professores.

Para já no seguimento das teorias que descrevemos sobre o bem-estar, iremos apresentar a influência que os factores sociodemográficos poderão ter na compreensão deste constructo.

2.5 – Variáveis implicadas no bem-estar subjectivo

No seguimento das teorias que descrevemos sobre o bem-estar, iremos apresentar a influência que os factores sociodemográficos poderão ter nesta dimensão psicológica.

2.5.1 - Variáveis sociodemográficas

O estudo do bem-estar subjectivo remete-nos para a análise da influência que os factores sociodemográficos podem ter neste constructo. Assim, e após termos definido o que é o bem-estar subjectivo na perspectiva de vários investigadores, a sua importância na saúde, no bem-estar, no desempenho e na realização pessoal, iremos referir-nos a alguns dos factores demográficos que se apresentam como mais pertinentes, e a forma como exercem a sua influência, a partir de estudos de vários autores. Embora o conceito que iremos considerar incida sobre o bem-estar geral, poderão, contudo, ser tiradas ilações acerca da situação profissional dos professores e da forma como poderão ser afectados na sua profissionalidade.

Iremos assim passar à apresentação de algumas variáveis sociodemográficas e á sua relação com o bem-estar docente, tendo por base alguns estudos que iremos referir.

2.5.1.1 – Idade

Segundo Larson (1978), a maioria dos estudos encontra baixa correlação entre o bem-estar subjectivo e a idade, desaparecendo as diferenças quando se procede a um controlo de outras variáveis como a saúde, a perda de amigos e outras.

Estas teorias vêm contradizer outras anteriores: Kuhlen (1948), Wessman (1957), Bradburn e Caplovitz (1965), citados por Diener 1984) segundo as quais os jovens seriam mais felizes do que os adultos.

Carstense (1995) desenvolveu mesmo uma teoria – *Teoria da Selectividade Socioemocional* – em que defende que com o aumento da idade, o papel da afectividade aumenta, bem como a capacidade do controlo das emoções, havendo uma melhor organização da vida, em particular da vida social, de modo a maximizar as emoções positivas e diminuir as negativas.

Estes resultados vêm ao encontro de outros estudos (Ryff & Essex, 1991, citados por Simões *et al.*, 2000; Mroczek & Kolarz, 1988, Carstense, 1995 & Lawton, 1989, 1996, citados por Oliveira, 2000; Ryff & Keys, 1995; Diener & Such, 1997), que terão chegado aos mesmos resultados.

Portanto, embora as conclusões não sejam totalmente coincidentes, parece haver uma tendência para considerar que o bem-estar subjectivo, quando controladas outras variáveis, tende a aumentar, ou, pelo menos, não será afectado negativamente com a idade.

2.5.1.2 – Saúde

A saúde é considerada uma das preditoras mais importantes do bem-estar subjectivo. Esta “saúde”, porém, deve ser entendida como subjectiva, isto é: o que importa é a forma como o indivíduo percepção a sua saúde, diferente de uma saúde objectiva e baseada numa opinião médica e de componentes verificáveis.

Esta percepção acerca da saúde é, segundo vários autores (Larson, 1978; Diener *et al.*, 1999), um dos mais eficazes preditores do bem-estar subjectivo, embora a “saúde objectiva”, apresente uma baixa correlação com o bem-estar subjectivo (Simões *et al.*, 2000). Esta correlação só aumenta segundo Adtkins e colaboradores (1996) nos sexagenários e com maior valor nos octogenários, mas a sua influência já será praticamente nula nos centenários.

Por outro lado, segundo estudos de Hídrica e Ryff (1993), o bem-estar subjectivo só parece ser afectado pela variável saúde a partir de um grau considerável de deterioração da mesma. Segundo Simões e colegas (2000, p. 265), haverá duas justificações plausíveis para este facto e que são referidas pelo autor da seguinte forma: “as deficiências de saúde seriam mitigadas pelo sentimento e competência derivada de o sujeito desempenhar papéis sociais com significado para ele e pertencer a certos grupos de referência”, bem como “por comparação com indivíduos que se encontrem em situação pior que a sua”.

Outros estudos (Larsen, 1992 & Staundinger *et al.*, 1999, citado por Simões *et al.*, 2000) defendem ainda que a saúde subjectiva é fortemente influenciada por factores de personalidade; isto é, ela será um reflexo do estado emocional do indivíduo. Assim, se o estado emocional do indivíduo se encontrar num nível negativo, mais facilmente se

percepcionará como estando “mal de saúde”, enquanto que num estado emocional positivo, poderá percepcionar a sua saúde como sendo de bem-estar, ainda que, de facto, a saúde objectiva seja exactamente a mesma.

2.5.1.3 – Rendimento/salário

Segundo algumas investigações (Haring, Sack & Okun, 1984, citados por Simões *et al.*, 2000), encontra-se uma correlação positiva, embora pequena, entre o rendimento e o bem-estar subjectivo, ou seja, o poder preditivo do rendimento relativamente ao bem-estar subjectivo parece ser modesto, mas significativo.

Verifica-se contudo uma situação diferenciada entre o ambiente económico em que a pessoa vive, o que vem corroborar as teorias de Maslow, verificando-se que nos países mais pobres e em que se ganha menos se encontra uma maior correlação entre o bem-estar subjectivo e o rendimento, enquanto que nos países mais ricos em que as necessidades básicas se encontram genericamente garantidas, essa correlação decresce significativamente. Diener e colegas (1999, p. 288) referem que “as pessoas ricas são apenas um pouco mais felizes que as pessoas pobres, nas nações ricas, ao passo que as nações ricas parecem ser muito mais felizes que as pobres. Além disso, as mudanças de rendimento nem sempre têm efeitos preditivos”.

2.5.1.4 – Estado civil

A generalidade dos estudos tem encontrado uma correlação positiva entre o bem-estar subjectivo e a situação de casado (Wood, Rhodes & Wlelan, 1998). Este factor tem ainda mais influência quando se trata da mulher. Também a satisfação com o casamento se tem revelado um importante preditor do bem-estar (Diener *et al.*, 1999).

Os benefícios do casamento podem ser resultantes das funções de apoio social, que ele proporciona (ajuda material, conforto emocional, companhia) (Argyle, 1999).

Também a qualidade da relação se tem mostrado muito importante, mais que o próprio casamento em si, na predição da satisfação com a vida (Myers, 1999, citado por Lent, 2004; Ryan & Deci, 2001).

Contudo, investigações em Portugal levadas a cabo por Seco (2000) com uma amostra de professores, não terão encontrado qualquer relação entre a satisfação

profissional e o estado civil. Na mesma linha, um estudo longitudinal recente, levado a cabo por Lucas, Georgellis, Clarck e Deiner (2003), numa amostra alargada de indivíduos, não permitiu concluir com segurança que as pessoas casadas que vivem em conjugalidade possuam maior bem-estar subjectivo que as que vivem na situação de não conjugalidade. Contudo, outros estudos, de que citamos Grandey, Cordeiro e Crouter, (2005) terão verificado a existência de uma relação positiva entre a satisfação profissional e o estado civil de casado ou união de facto. Citando outra investigação realizada em Portugal por Vieira e Relvas (2003), envolvendo professores, para estudar os impactos positivos ou negativos entre a profissão docente e a família, a conclusão a que terão chegado é que haverá mais impactos negativos do que positivos, sendo que a mulher se sente mais afectada nesta relação. Parece, portanto, não haver uma opinião unânime sobre esta relação, estando a maioria das investigações inclinadas para que, a haver uma relação, ela será contudo fraca e com sentido positivo.

2.5.1.5 – Educação

Segundo estudos de Writter, Okun, Stock, e Haring (1984), a educação é um forte preditor do bem-estar subjectivo. Uma parte desta relação positiva pode explicar-se pela sua associação a outras variáveis, tais como rendimento e nível socioeconómico.

Contudo, outros investigadores (Simões *et al.*, 2000), defendem que a educação pode ter efeitos contrários, levando a que o indivíduo fixe metas e crie aspirações muito elevadas cuja não realização poderá vir a provocar efeitos negativos no seu bem-estar subjectivo.

2.5.1.6 – Género

Não há concordância sobre se os homens e as mulheres diferem no que diz respeito ao bem-estar subjectivo. Nos vários estudos efectuados, as diferenças ou não existem, ou serão muito pequenas. Contudo, segundo alguns estudos, (Gurin & Brim 1984, Cameron, 1975 & Braun, 1977, citados por Diener, 1984), e referidos por Seco (2000), a mulher vivencia mais que o homem quer os estados de alegria, quer os de tristeza.

Se por um lado alguns estudos (Pavot *et al.*, 1991; Hunt 1993; Neto & Barros (1992), citados por Seco (2000), referem não encontrar diferença na satisfação com a vida em função do género, por outro Simões (1992) concluiu serem os homens mais felizes que as mulheres. Por seu turno, Diener e Diener (1995) não encontraram diferença na satisfação com a vida em função do género, mas referem que essas diferenças existem em algumas variáveis particulares como “a satisfação com a família, com os amigos, e a satisfação financeira” (Simões *et al.*, 2000, p. 271).

2.5.1.7 – Religião

A religião tem-se mostrado um preditor de baixo poder sobre o bem-estar subjectivo, no entanto significativo. O impacto da religião para Ellison (1991) verifica-se mais ao nível da satisfação com a vida do que sobre o bem-estar afectivo, ou seja, dá sentido à vida, embora possa não contribuir para aumentar os acontecimentos positivos ou diminuir os negativos. Por seu lado, Diener e colegas (1999) referem a importância da religião no crescimento do suporte social na vida diária e durante as crises.

Em conclusão, segundo os estudos que apresentámos, parece não haver unanimidade na forma como este tipo de variáveis influencia o bem-estar, embora, quanto à idade, os vários estudos se direccionem para a existência de uma relação positiva.

Outras variáveis em relação às quais haverá alguma unanimidade sobre a existência de uma relação positiva, embora de maior ou menor valor de acordo com os autores, que referimos, serão o salário auferido, o estado civil de casado e o facto de se processar uma religião. Noutras variáveis como seja o género e a educação, já haverá uma maior dissonância entre os vários autores.

Estes estudos vêm assim corroborar outras investigações mais recentes, (Staudinger *et al.*, 1999), com estudos realizados com amostras representativas dos Estados Unidos e da Alemanha, que consideram que a influência dos factores sociodemográficos era bastante modesta quando comparada aos factores de personalidade. Nesta mesma linha estão também os estudos de DeNeve e Cooper (1998, p. 218), quando referem que “no seu conjunto, estes estudos sugerem que a

personalidade pode ser mais influente para o bem-estar subjectivo que as variáveis demográficas”.

No próximo ponto iremos referir-nos à influência das variáveis profissionais no bem-estar subjectivo.

2.5.2 – Variáveis profissionais

Iremos nesta parte do nosso trabalho fazer uma abordagem sumária às variáveis profissionais que nos parecem mais relevantes para os professores. Iremos assim considerar as seguintes: tempo de experiência na leccionação, nível de ensino leccionado e desempenho de outros cargos na escola.

2.5.2.1 – Experiência na profissão

Diversas investigações têm vindo a confirmar a importância do tempo de experiência como variável preditora da satisfação no trabalho. Ronen (1978), referido por Rhodes (1983), refere ter encontrado uma curva em U na relação entre o tempo de experiência e a satisfação profissional, registando-se níveis mais elevados de satisfação no primeiro ano, menos satisfação entre o 2º e o 5º, voltando a subir a partir do 6º ano de profissão. O autor considera que o elevado nível de satisfação no 1º ano se pode dever ao efeito de novidade e às altas expectativas que os professores apresentam no início da carreira. Também os níveis crescentes de satisfação profissional dos sujeitos mais experientes poderão ser explicados quer por uma avaliação mais realista em relação à probabilidade de alcançar determinadas recompensas a nível profissional, quer pelo eventual abandono de professores que se mostraram insatisfeitos logo de início.

Para Kacmar e Ferris (1989), os resultados que apontam para uma relação em U entre a satisfação profissional e a experiência, poderão significar um maior peso dos factores extrínsecos do trabalho, enquanto que uma associação linear e positiva exprimiria a preponderância dos factores intrínsecos. O facto dos factores extrínsecos serem controlados pela escola e a instituição escolar, também poderá estar na base da evolução da curva em U: controlo do vencimento, das regalias, e de outros factores

com estes relacionados, que, a partir de determinada altura, 5º ou 6º anos, poderão ter aumentos significativos que proporcionem melhor bem-estar.

Várias investigações consideram que os professores apresentam um percurso em que se podem identificar as seguintes 5 fases em função do tempo de permanência na carreira:

- *Primeira fase ou fase da exploração* – Período inicial da carreira, 2 ou 3 anos em que o professor faz uma “exploração” à volta nova profissão. Esta exploração pode levar o professor a vivenciar uma das seguintes situações: “sobrevivência”, se a experiência for problemática; “descoberta” se a experiência se tornar gratificante, e se se assumir como membro de uma determina classe profissional que são os professores. Huberman (1992, p. 39) refere ainda que estes dois aspectos decorrem em simultâneo; se o aspecto sobrevivência se tornar mais marcante dificilmente o professor conseguirá alcançar satisfação e bem-estar no seu trabalho.
- *Segunda fase ou fase da estabilização* – Ocorre entre os 4 e os 6 anos de experiência profissional. É nesta fase que o professor se consolida como profissional assumindo uma identidade e um compromisso definitivo para com a profissão. Para Huberman (1992, p. 40), esta estabilização significa “acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, do seu próprio funcionamento”. Neste período o professor adquire maior confiança profissional e uma percepção mais positiva das suas competências, bem como encontra o seu “estilo pessoal e ocorre uma relativização dos sucessos, não se sentindo o professor responsável por tudo aquilo que sai mal na aula” (Jesus, 1996, p. 150). É, portanto, uma fase onde normalmente predomina o sentimento de bem-estar.
- *Terceira fase ou fase da diversificação ou divergência* – Ocorre entre os 7 e os 25 anos e em que se encontram 2 estilos diferentes; num caso, professores que bastante activos e inovadores, e que procuram e enfrentam os vários desafios que se colocam na vida dos professores, portanto perfeitamente identificados com a profissão; noutra caso professores que entram no desencanto, na rotina, fazem um balanço pouco positivo da sua vida profissional e “encaram a hipótese, por vezes com algum pânico de seguirem

outras carreiras, durante o pouco tempo em que isso ainda é possível (Huberman 1992, p. 43). Esta questão é sentida de forma mais intensa pelos homens que pelas mulheres e ainda numa idade mais jovem.

- *Fase do conservadorismo* – Ocorre entre os 25 e os 35 anos: é um período que tanto pode representar uma fase de serenidade na continuação da fase anterior para os professores que conseguiram uma identificação plena com a profissão, como ainda se pode traduzir, para outros, na continuação de críticas ao sistema educativo e à escola, bem como alguma rigidez e distanciamento afectivo em relação aos alunos e à escola. Segundo Jesus (1996, p. 151), o investimento diminui porque os professores sentem que não têm que provar nada nem aos outros nem a si próprios.
- *Fase do desinvestimento* – É a última fase. Decorre após os 35 anos de experiência. Segundo Huberman (1992, p. 46) “é um fenómeno de recuo e de interiorização: as pessoas libertam-se progressivamente do investimento no trabalho para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão”.

A forma como os professores vivenciam cada uma das fases descritas, irá fazer com que percepcionem bem-estar ou mal-estar na sua profissão. Podemos assim deduzir que os professores que vivenciam melhor a sua vida profissional, intervêm, participam e inovam, estarão à partida mais próximos do bem-estar do que aqueles que se acomodam, se mostram descrentes e apresentam menos disponibilidade para participar nas áreas relacionadas com a profissão.

Estes resultados, ainda que com algumas alterações, foram confirmados para os professores portugueses a partir dos estudos de Gonçalves (1990; 1992), sobre uma amostra de docentes do 1º ciclo do ensino básico, tendo encontrado as mesmas 5 fases: a *fase inicial*, em que ocorre o entusiasmo, ou pelo contrário a desilusão; a *fase da estabilidade* entre os 5 e os 7 anos (que em alguns casos pode prolongar-se até aos 10), e em que o professor melhora a autoconfiança no seu trabalho; a *fase da divergência* entre os 8 e os 15 anos, denotando-se aqui professores muito empenhados e outros com alguma saturação; a *fase da serenidade* que decorre entre os 15 e os 20 ou 25 anos, caracterizada por uma acalmia e um afastamento afectivo, e a fase final a partir do 30

anos em que alguns professores mostram um interesse renovado, enquanto outros revelam cansaço e saturação e estão numa fase de completo desinvestimento.

Noutro estudo elaborado por Cavaco (1993) e incidindo sobre professores do ensino secundário, a autora terá encontrado três fases principais que em traços gerais se traduzem da seguinte forma: os primeiros tempos de trabalho são marcados por alguns desafios, incertezas, contradições e descontentamentos, a que se segue um período de integração na profissão que, quando bem sucedida os remete para uma diversificação das estratégias e apostas na carreira, por altura dos cerca de trinta anos. A partir daqui, os professores entre os 40 e os 50 anos e com mais de 15 anos de serviço tendem a viver a profissão de uma forma mais autónoma, inseridos numa fase de realismo caracterizada “por uma relativização do sistema escolar, em função do valor de outras dimensões da existência, concedendo-se à família um lugar mais central na estrutura da vida (Cavaco, 1993, p. 182).

Num outro estudo referido por Cavaco (1993) e incidindo sobre educadoras de infância em Espanha, terá sido encontrado nestas profissionais uma relação em U entre a satisfação profissional e o tempo de experiência, situando-se o nível inferior entre os 41 e os 55 anos de idade, sendo as educadoras mais velhas e com mais tempo de experiência as que percebem uma maior satisfação profissional. Este estudo é corroborado por um outro apresentado por Mercer (1997), e que é referido por Seco (2000), tendo incidido sobre professores ingleses, os quais apontam para o tempo de meio de carreira como o mais insatisfatório.

Referiremos ainda um outro estudo de Huberman e Schapira (1984, citado por Lopes (2001, p. 53), em que é referido, que para os professores mais idosos se torna mais problemático ocuparem-se dos problemas extra-escolares das crianças, eventualmente devido à diminuição do desejo de intervir, mas também pelo desencorajamento que pode vir a sentir por parte da instituição escolar. Faz ainda alusão aos professores principiantes (até aos 4 a 6 anos de experiência), referindo que a principal preocupação destes professores é a imprevisibilidade da classe e a necessidade de lhe responder adequadamente o que impede o professor de se centrar na actividade pedagógica.

Em relação aos professores principiantes, é ainda referido por Lopes (2001, p. 53) que estes poderão apresentar maior ansiedade que os professores mais experientes, situação que pode ser explorada pelos alunos, e, que como resposta, o professor pode

ser levado a assumir uma atitude mais dogmática e autoritária, reveladora do seu sentimento de mal-estar.

Em conclusão, podemos dizer com base nos estudos que referimos não se pode assegurar a existência de uma relação entre a experiência profissional e a satisfação na carreira, já que alguns estudos apontam para uma correlação positiva entre estas duas variáveis enquanto outros apontam para uma correlação negativa e outros ainda apresentam uma correlação em forma de U. É contudo consensual que ao longo da carreira os professores apresentam mudanças na forma como se interessam, motivam, e se ligam à escola e às suas actividades profissionais. Esta situação torna-se ainda mais relevante actualmente se pensarmos que a idade de reforma dos professores passou para os 65 anos e que, um desinvestimento neste final de carreira, sobretudo em que a motivação e a formação contínua mais são requeridas, pode traduzir-se numa diminuição séria da eficácia do ensino. Esta preocupação pode ser melhor compreendida na síntese que apresentamos no quadro seguinte (Quadro 2) e que adaptamos de um estudo realizado por Sikes (1985).

Quadro 2
Ciclo de vida profissional dos professores, segundo Sikes

Eta- - pas	Idade	Fase	Características	Principais preocupações
1 ^a	21 a 28 anos	Fase de exploração e socialização profissional	Exploração das possibilidades de vida adulta e de início de uma estrutura estável de vida	Problemas de disciplina, devido à ausência de autoridade. Domínio dos conteúdos
2 ^a	28 a 33 Anos	Fase de transição	Estabilidade no posto de trabalho para uns e procura de um novo emprego para outros	Mais preocupações com o ensino e menos com o domínio dos conteúdos
3 ^a	30 a 40 anos	Fase de estabilização e normalização	Energia, implicação, ambição e confiança em si próprio; procura da promoção e da competência	Conciliação entre a vida pessoal, familiar e profissional (principalmente para as professoras)
4 ^a	40 a 50/55 Anos	Fase da maturidade	Adopção de novos papéis na escola, que adoptam como “sua”. Assunção de responsabilidades. Alguns professores, porém, ficam amargurados e críticos	Adaptação às mudanças
5 ^a	Mais de 50/55	Fase de preparação da aposentação	Afrouxamento da disciplina bem como das exigências face aos alunos	Preparação da reforma

Fonte: Sikes (1985).

Para Huberman (1992), o quadro que representa o ciclo de vida dos professores é idêntico a este, conforme apresentamos no quadro 3, embora com algumas alterações, que introduzimos com referência ao tempo de serviço.

Quadro 3
Ciclo de vida profissional dos professores, segundo Huberman.

Eta- pas	Tempo de serviço	Fase	Características	Principais preocupações
1 ^a	1 a 3 anos	Sobrevivência e descoberta 21 a 28 anos	“Sobrevivência” devido ao “Choque com a realidade. “Descoberta”, entusiasmo, experimentação e orgulho de pertencer a um corpo profissional e de ter os seus alunos.	Consigo mesmo e com o saber lidar com a diferença entre os ideais e a realidade.
2 ^a	4 a 6 anos	Estabilização	Normalmente coincide com a aquisição de uma posição efectiva como professor e de um maior compromisso com a profissão. Maior facilidade em lidar com as turmas. Domínio de um repertório básico de técnicas de ensino e boa capacidade de selecção de métodos e materiais apropriados aos alunos. Actuação de forma mais independente e melhor integração com colegas.	↓ Promoção profissional.
3 ^a	7 a 25 anos	Experi- mentação ou diversifi- cação	Não é igual para todos os professores: a) Alguns investem na melhoria das suas capacidades como docentes, diversificam os métodos de ensino e assumem novas práticas. b) Outros procuram a promoção profissional, através do desempenho de funções administrativas. c) Outros ainda vão reduzindo os seus compromissos como professores, assumem a rotina, deixam a docência ou procuram uma actividade paralela.	↓ Menor preocupação consigo próprio e maior com os objectivos didácticos.
4 ^a	25 a 35 anos	Procura de uma situação estável (entre os 40 e os 50/55 anos de idade)	Dois tipos de professores caracterizados por: 1) <i>Serenidade e distanciamento afectivo</i> – os professores ficam menos enérgicos e menos preocupados com os problemas das turmas. 2) <i>Estagnação</i> – Os professores tornam-se amargurados e pouco interessados pelo desenvolvimento profissional. Queixam-se de tudo: do sistema dos alunos e dos colegas.	↓ Preocupam-se em desfrutar da situação de professores; não propriamente com as aulas ou com o desenvolvimento profissional.
5 ^a	35 a 40 anos	Preparação da aposentação	Há três padrões de reacção face a esta fase: a) Perspectiva positiva, revelando a continuação do interesse e empenho na profissão. b) Padrão defensivo, atitude ainda positiva mas com menos empenho e menos optimismo c) Desencantados, adoptando atitudes de cansaço, desencanto e frustração.	

Fonte: Huberman (1992).

2.5.2.2 – Situação profissional

Segundo Day (2001, p. 313), a investigação tem demonstrado que o desenvolvimento do professor é afectado por diversos factores que definem a sua situação perante a profissão e, de acordo com a sua percepção, contribuem para o seu bem ou mal-estar. Alguns desses factores considerados pelo autor são:

- Experiências de trabalho;
- Histórias de vida;
- Fase da carreira;
- Condições e contextos sociais e políticos externos;
- Cultura de escola;
- Liderança e apoio de pares;
- Oportunidades de reflexão;
- Diálogo autêntico entre o indivíduo e o sistema;
- A qualidade das experiências de aprendizagem;
- A relevância da experiência de aprendizagem face às necessidades intelectuais e emocionais.

Por sua vez o professor sente determinados “medos”, sobretudo no início da carreira, o que não significa que não os venha a ter noutras fases, com determinadas turmas, aulas ou contextos.

Num estudo apresentado por Fernandes (2008), são identificados os vários medos que afectam os professores, em especial os que estão em início de carreira, ordenados da seguinte forma: em primeiro lugar, os medos respeitantes ao seu salário e eventualidade do mesmo não chegar para as suas necessidades. Em segundo lugar, surgem os receios acerca das suas capacidades para lidar com a eventual desmotivação e desinteresse dos alunos. Em terceiro lugar, o receio de vir a ter turmas ou alunos indisciplinados ou violentos. Nos lugares seguintes está o receio respeitante à sua segurança profissional nomeadamente ter de se deslocar para uma escola a longa distância e receio de ficar com horário zero. O professor mostra ainda algum receio pelo acto de lhe poder acontecer algum esgotamento derivado da profissão.

Reflectindo a evolução do professor ao longo da sua carreira, vários estudos, aos quais já fizemos referência, tem vindo confirmar que a situação de mal-estar afecta mais os professores mais novos, que tem menor experiência, que normalmente não são efectivos, e que ganham menos. Seco (2000, p. 269), citando um relatório de Braga da Cruz (Cruz *et al.*, 1988), refere que o autor citado constatou ainda que o desejo de abandonar a profissão é maior entre os professores provisórios (48,5%) do que entre os professores efectivos (29,2%). Esta investigadora cita ainda Rosa (1991), referindo que em estudos realizados com professores, conclui-se que a satisfação profissional se encontra de forma mais significativa nos professores com estatuto de efectivos, aludindo mesmo a uma relação positiva entre o número de anos de efectividade e a satisfação com a profissão.

Os professores provisórios para além dos factores que normalmente afectam o bem-estar dos professores, tem ainda outros que lhe são acrescentados: menos experiência, e conseqüentemente, mais insegurança em relação ao trabalho e à escola, maiores possibilidades de se encontrarem deslocados da sua residência, salário inferior e, ainda, um número de horas lectivas superior aos restantes professores⁷.

Achamos relevante um quadro que apresentamos a seguir (Quadro 4) e que mostra a evolução de várias dimensões do professor na sua carreira, segundo Leitwood (1990), citado por Day (1999). Nele podemos observar a relação entre o desenvolvimento do ciclo de carreira, em que o autor considera 5 fases, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento psicológico (ego, moral conceptual).

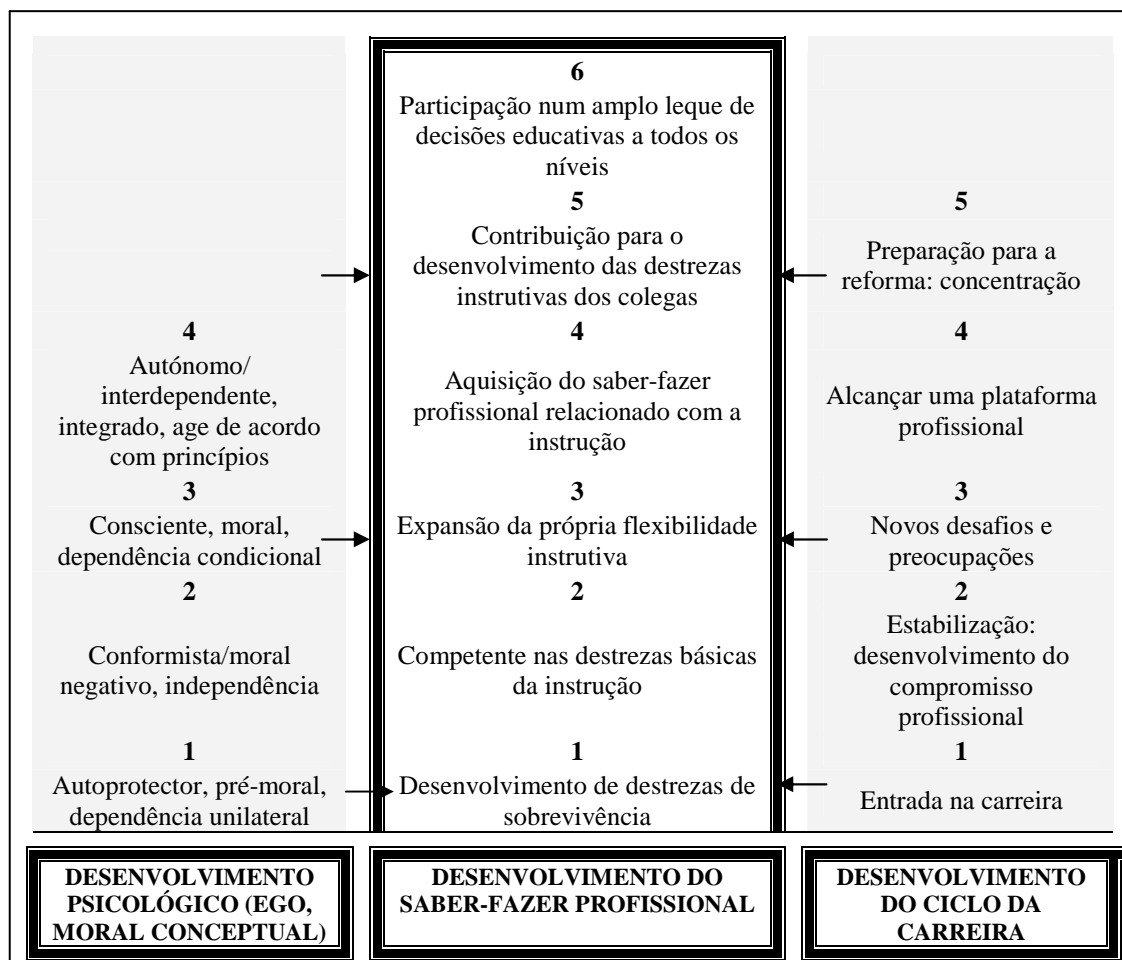
No quadro mostrado o autor considera ainda 6 fases para o desenvolvimento profissional e 4 para o desenvolvimento psicológico (ego, moral conceptual).

Interessante ainda referir o facto do autor defender que no final da carreira o professor estaria pronto quer para o apoio a colegas, quer ainda para participar nas decisões educativas, de onde, eventualmente, retiraria vantagens quer para si quer para o sistema educativo.

⁷ O tempo que os professores dedicam à actividade docente bem como a percepção que têm em relação à disponibilidade de tempo, foram questões que incluímos nos nossos questionários e que se encontram tratados no estudo empírico que apresentamos mais à frente.

Este quadro é adoptado de Leithwood (1990) e citado por Day (1999, p. 113)

Quadro 4
Dimensões inter-relacionadas do desenvolvimento do professor (Leithwood, 1990)



Fonte: Adaptado de Leithwood (1990, citado por Day, 1999, p.113).

Dentro dos factores que tem a ver com a situação profissional dos professores, para além dos que já foram referidos e que poderão ter implicações na sua satisfação profissional, parece-nos de destacar os que apresentamos a seguir.

2.5.2.2.1 – Ensino público *versus* ensino privado

Cada vez mais a dicotomia entre escolas públicas e escolas privadas é discutida nos seus vários parâmetros.

De facto, a forma como se organizam e são geridas umas e outras não é exactamente igual, bem como as relações que se estabelecem com as hierarquias e os

poderes dentro da instituição também não são iguais. De certa forma, estas escolas são geridas como de uma verdadeira empresa se tratasse. É também diferente a forma como se situam no quadro dos apoios que prestam aos alunos, sendo que, normalmente as escolas particulares alargam o seu âmbito de actuação para outras áreas, nomeadamente ocupação de espaços livres e oferta de aprendizagens extra-curriculares. Acontece ainda que por vezes as escolas particulares e cooperativas vêm ocupar espaços educativos muito específicos, apresentando-se em muitos casos como alternativa viável à escola pública. Por uma questão de proximidade, por disponibilizarem determinados cursos, por exemplo Cursos de Formação e Educação (CEFs), porque apresentam alternativas pedagógicas que os pais valorizam mais ou ainda porque tem uma imagem melhor a nível de disciplina e eficiência, na verdade, as escolas privadas e cooperativas parecem apresentar uma realidade diferente das escolas públicas.

Actualmente há indícios de uma valorização das escolas privadas, que transmitem uma imagem de elitismo, alta eficiência, onde a indisciplina não existe, e em que são pagas elevadas propinas pelos alunos, em desfavor das escolas públicas, vistas como escolas de massas, pouco eficientes e mais indisciplinadas.

Parece portanto que estamos perante duas realidades diferentes que não deixarão de ter influência na forma como os professores exercem a sua profissionalidade e que, eventualmente, terão influência no seu nível de satisfação e bem-estar.

Merece-nos reflexão um estudo apresentado por Cruz e colaboradores (1988), em que refere que os professores do ensino privado tem mais horas lectivas, leccionam a mais turmas, mais níveis de ensino, mas apesar disso, serão menos absentistas que os professores do ensino público.

Estas realidades, parcialmente diferentes, levaram-nos a estender o nosso inquérito às escolas públicas e privadas e cooperativas no sentido de clarificar a forma como os professores de umas e de outras percebem o seu bem-estar, bem como indagar se as principais preocupações de uns são também as preocupações dos outros.

2.5.2.2.2 – Desempenho de cargos na escola

Santo (1988, p. 153) constatou num estudo feito com professores que “os resultados dos testes de significância das relações entre os cargos exercidos na escola e

os factores motivadores indicaram que os professores detentores de cargos de liderança estavam mais satisfeitos do que aqueles que apenas ensinavam. Estes resultados parecem contribuir para a validação da teoria que defende que os factores de satisfação são os que estão associados à motivação para trabalhar”.

De facto, são os professores mais empenhados e mais dedicados à escola que normalmente são eleitos pelos colegas ou nomeados pelo Conselho Executivo para assumirem determinados cargos, havendo ainda situações em que esses cargos são impostos.

Creemos que esse desempenho vai muitas vezes ao encontro da sua realização profissional, pelo que, apesar de muitas vezes exigir mais trabalho, se torna gratificante para o professor, não sendo de admirar por isso que sejam nestes professores que se encontram melhores índices de satisfação profissional.

Para verificarmos da validade deste pressuposto decidimos incluir no nosso estudo, relatado na segunda parte desta tese, algumas questões que nos possam dar possíveis indicações sobre a eventual relação entre a satisfação profissional e o desempenho de cargos nas escolas.

2.5.2.2.3 – Conteúdos leccionados

É aceitável que as matérias ensinadas tenham a ver com a satisfação do professor, já que, por vezes, estão envolvidas metodologias e recursos diferenciados, ou ainda porque determinadas áreas poderão ser mais motivadoras para os alunos e para os professores que outras. Também é expectável que os professores de diferentes áreas desenvolvam formas de relacionamento com os seus alunos e formas de envolvimento na disciplina, construindo dinâmicas próprias que potenciem uma melhor satisfação profissional. Como exemplo, podemos citar as aulas de Português ou história, que se inserem na área das “letras”, e que terão necessariamente um contexto diferente das aulas de Educação Visual ou de Música. Mandra (1984), num estudo citado por Lopes (2001), refere que os professores de Letras se sentem são mais atingidos por mal-estar do que os professores de Ciências, embora não estejam explicadas as razões para tal.

É neste âmbito que, com base nos inquéritos que apresentamos, pretendemos avaliar o tipo de relação que possa existir entre a satisfação profissional e a área

leccionada, assumindo que as áreas de letras, das ciências e das educações (tecnológicas, visuais, e outras do género, apresentam metodologias próprias, e, portanto, poderá daí resultar maior ou menor satisfação para os professores.

Gostaríamos ainda de referir que nas nossas escolas, verificamos que em muitas situações o professor tem que ser muitas vezes polivalente na sua leccionação, podendo dar aulas que não lhe suscitam qualquer interesse ou para as quais não se sente preparado. Como exemplo, podemos referir a disciplina de Área de Projecto, ou ainda as aulas de substituição, que todos os professores têm de assumir. Pensamos que as aulas nestas condições são susceptíveis de provocar mal-estar e insatisfação na maioria dos professores, situação que temos vindo a observar ao longo do tempo

2.5.2.2.4 – Níveis de ensino leccionados

É admissível que a personalidade do professor e a sua formação o direcione mais para determinado nível de ensino onde as relações que estabelece com os seus alunos são mais empáticas e que, aliados aos conteúdos a leccionar, lhe poderão oferecer maior bem-estar e realização.

Por outro lado, a leccionação a vários níveis de ensino, ainda que sejam as mesmas disciplinas, não deixará de representar uma carga suplementar de trabalho, em relação aos colegas que tenham apenas um nível de ensino para leccionar.

Foi no seguimento desta linha de pensamento, em pretendemos saber da existência de alguma relação entre a satisfação profissional e os níveis de ensino leccionados ou ainda o número de níveis, que nos decidimos pela inclusão destas variáveis nos questionários apresentados aos professores, para posterior análise.

2.6 – Factores pessoais

No início deste capítulo citamos diversas teorias que apontam as variáveis psicológicas como determinantes no bem-estar subjectivo, em detrimento da importância atribuída às variáveis sociodemográficos, sendo, portanto, as variáveis

psicológicas melhores predictoras do bem-estar subjectivo, ainda que não haja unanimidade entre todos os investigadores.

Nos estudos que vêm sendo desenvolvidos nesta área desde a década de 60, do séc. XX, o factor personalidade tem sido abordado por diversos investigadores, nomeadamente Vroom (1964) para quem esta dimensão se terá revelado como um dos preditores mais significativos e consistentes na satisfação com o trabalho.

Segundo Vroom (1964, p. 162), “a satisfação que o indivíduo retira do seu trabalho, ou mais precisamente a valência do papel profissional para quem o ocupa, é função não só das características objectivas do trabalho, mas também dos motivos, expectativas e valores do indivíduo”. DeNeve e Cooper (1998), nos seus estudos sobre este tema, terão identificado nas suas investigações vários traços de personalidade, que se encontram agrupados no modelo designado por *big five*, a que nos referimos atrás, neste capítulo, e que têm mostrado relação com o bem-estar subjectivo. Cremos que estes traços, designadamente a amabilidade, a conscienciosidade, o neuroticismo, e a abertura à experiência se apresentam de extrema relevância na profissão docente.

Com efeito, o nível a que estas dimensões se projectam no professor parece-nos da maior importância, no seguimento de tudo quanto anteriormente dissemos a respeito da actividade docente, das suas funções e responsabilidades, quando olhadas quer à luz da escola actual, quer da escola que se quer promover para a sociedade do conhecimento.

A necessidade de criar e manter relações interpessoais, quer com alunos quer com colegas, órgãos de gestão e outros parceiros, a necessária abertura à experiência e à criatividade, o empenho e a estabilidade emocional, são dimensões que o professor terá de privilegiar ao nível de excelência, se efectivamente quiser ser uma pessoa activa no acto de educar, realizar-se profissionalmente e alcançar o seu bem-estar profissional.

Segundo vários autores, dos quais salientamos Diener, Sun, Lucas e Sita (1996), referidos por Seco (2000), alguns destes traços poderão ter a ver com uma predisposição genética defendendo que entre 40% e 55% do bem-estar subjectivo pode ser operacionalizado pela afectividade positiva e pela afectividade negativa, o que nos remete para a importância dos traços pessoais no desempenho da profissão docente e para o facto da hereditariedade poder assumir um efeito substancial no nosso bem-estar subjectivo.

Por considerarmos a auto-estima e a autonomia como importantes factores de personalidade para o exercício da profissão docente, passamos a descrevê-las em separado.

2.6.1– Auto-estima

A auto-estima constitui uma das variáveis mais fortemente associadas ao bem-estar subjectivo (Lucas *et al.*, 1996). Este conceito representa a avaliação que a pessoa formaliza a respeito de si própria, ou seja, a dimensão afectiva do auto-conceito e, portanto com ele relacionada.

Shavelson e colaboradores (1976) definem o auto-conceito como sendo “a percepção que o indivíduo tem de si mesmo e das suas competências nos diversos domínios, percepção construída a partir das experiências do sujeito e das representações sociais dos outros significados”, ou seja, o auto-conceito constitui uma estrutura organizadora de interpretações pessoais, que proporcionam ao indivíduo uma consistência pessoal no espaço e no tempo, sendo ainda um regulador de comportamentos, já que irá influir no desenvolvimento das expectativas que a pessoa irá criar.

Num estudo de Serra, Antunes e Firmino (1986), estes autores concluíram que o auto-conceito apresentava uma capacidade preditiva importante em relação às expectativas, de modo a que as pessoas com um auto-conceito elevado teriam tendência a desenvolver expectativas mais positivas do que os indivíduos com baixo auto-conceito⁸.

A concepção de auto-conceito, por sua vez, tem vindo a evoluir de forma a que esta dimensão pode ser interpretada simplesmente como a percepção global que o indivíduo tem de si, mas pode também assumir uma dimensão plural, isto é, as

⁸ A importância de uma atitude por parte do professor que ajude a desenvolver o auto-conceito positivo nos seus alunos, potenciando melhores aprendizagens, tem merecido a atenção de pedagogos e investigadores, nomeadamente Wylie (1979) e Shavelson e Bolus (1982), que salientam que a melhoria da auto-estima conduz à melhoria noutras variáveis, incluindo o rendimento escolar.

percepções do indivíduo em relação a várias esferas, nomeadamente as suas competências, os seus valores e as suas expectativas.

A importância da auto-estima reflecte-se também na forma como o indivíduo desempenha o seu trabalho: segundo Judge e Bono (2001), a auto-estima aparece positivamente relacionada com a performance no trabalho. Wells e Marwell (1976) reflectem também esta posição ao defenderem que a forma como uma pessoa se percebe e avalia pode decidir a forma como se relaciona com os outros, as experiências que aceita enfrentar e as emoções que experimenta. Também a forma como se reage aos sucessos e aos insucessos é diferente consoante a auto-estima das pessoas: um indivíduo com auto-estima elevada tem tendência para exacerbar as suas qualidades e esconder os seus fracassos, ou então atribuí-los a factores externos, enquanto que um indivíduo com baixa auto-estima tem tendência a atribuir os êxitos a factores externos, e o fracasso a causas pessoais de inaptidão.

Importante é também considerar que o auto-conceito é algo que se forma e desenvolve, podendo também ser modificado. Para compreender a sua formação e desenvolvimento são geralmente considerados quatro factores: o modo como a pessoa é julgada pelos outros, a forma como percebe o seu desempenho, a forma como se sente ao comparar o seu comportamento com o comportamento daqueles que são significativos e a forma como se julga, a si própria, ao enquadrar o seu comportamento no conjunto das regras estabelecidas no grupo social a que se encontra vinculada. Neste aspecto sobressai a importância do clima e a cultura organizacional onde a pessoa desenvolve o seu trabalho e que, sendo favorável, pode contribuir para formar, melhorar e consolidar o auto-conceito da pessoa.

Contudo, conforme referimos atrás, parece que os factores de personalidade serão os mais determinantes no bem-estar subjectivo, sendo que estes poderão ainda ter uma relação genética conforme defendem autores citados no ponto anterior.

Do que foi dito, podemos tirar como ilação que haverá determinadas predisposições individuais que nos poderão direccionar para experiencarmos da vida maior ou menor satisfação, para desempenharmos determinadas tarefas e não desempenharmos outras ou até para sermos mais felizes uns que outros. Haverá assim pessoas que mais facilmente apresentarão um perfil para serem professores, enquanto que outros poderão não apresentar esse perfil e, se vierem a ser professores,

provavelmente terão menos eficiência que os outros. Devemos considerar, no entanto, que entendemos que o facto de uma escola apresentar vários professores, cada um com a sua personalidade e características próprias, deverá ser encarado, em princípio, como um enriquecimento cultural e pedagógico e não como uma desvantagem irremediável.

A partir desta breve referência sobre auto-estima, passamos a falar da autonomia que nos parece ser uma das dimensões mais prezadas pelos professores.

2.6.2– Autonomia

A autonomia parece-nos ser uma das dimensões mais apreciadas pelos professores. Spector (1985) refere a existência de uma forte correlação entre a autonomia, o absentismo, a motivação a satisfação e a qualidade do trabalho. Este investigador terá assim chegado à conclusão de que os trabalhadores que percepcionavam um maior sentido de autonomia no seu trabalho, se encontravam mais satisfeitos, mais motivados e tinham menos perturbações físicas e emocionais.

O conceito de autonomia aplicado ao trabalho, foi desenvolvido na década de sessenta do séc. XX por Vroom, (1964), tendo por base a ideia de que “os papéis profissionais variam não só com a possibilidade que os indivíduos tem de escolher os métodos a utilizar no seu trabalho, como também com a oportunidade de escolher o seu próprio ritmo” (Vroom, 1964, citado por Seco, 2002, p. 21).

Posteriormente estes trabalhos foram desenvolvidos por Hackman e Oldham (1975), que com base nos estudos que perspectivaram o enriquecimento do trabalho, tornando-o mais interessante para o trabalhador, compatibilizaram esta perspectiva com os trabalhos de Herzberg acerca dos factores de higiene e de motivação no trabalho, e elaboraram o *Modelo das Características do Trabalho*. Este modelo baseia-se na ideia de que na concepção dos cargos deve atender-se a três estados psicológicos críticos: a significância percebida, a responsabilidade percebida e o conhecimento dos resultados do trabalho.

Os referidos autores identificam cinco características básicas sobre estes estados psicológicos:

-
- *Variedade de competências*: esta característica está relacionada com a diversidade e conjunto competências para desempenhar a tarefa;
 - *Identidade da tarefa*: esta característica está relacionada com o grau de integração das tarefas parcelares, opondo-se à parcelarização e taylorização do trabalho isto é: a realização de um trabalho do princípio ao fim com resultados visíveis;
 - *Significação da tarefa*: está relacionada com o impacto que o trabalho tem junto do trabalhador, de outras pessoas ou para a organização;
 - *Autonomia*: refere-se ao grau de liberdade e independência que o indivíduo tem para determinar os procedimentos e implementar a sua execução;
 - *Feedback*: está relacionado com a forma como o indivíduo recebe informações sobre a sua eficácia e forma como o trabalho esta a ser desenvolvido.

A nível dos professores cremos que todos estes conceitos estão presentes a um nível elevado na sua actividade docente, onde é necessário um conjunto alargado de competências, científicas, pedagógicas e comunicacionais. A realização de tarefas complexas que se concretizam em aprendizagens e trabalhos dos alunos, são de grande significado para o professor que fica frustrado se os resultados da turma são negativos. O feedback que recebe do seu trabalho, vindo dos alunos, mas também dos pais ou dos próprios colegas, pode ter influência na forma como percebe a sua autonomia, nomeadamente acerca das avaliações dos alunos, das metodologias utilizadas, ou das estratégias a que recorre.

A profissão de professor será, portanto, uma das profissões em que o sentido de autonomia mais se evidencia e, em que a forma como é percebido pelo professor, poderá constituir ou não um factor de realização profissional e de bem-estar.

Por outro lado, a imagem pública que faz emergir o professor como um profissional autónomo e de grande poder discricionário no seu trabalho do dia a dia, nem sempre se verifica. Os professores vêem-se no dia a dia confrontados com situações que o ultrapassam ou em que a sua capacidade fica aquém da que acham que deveriam ter. Constrangidos pela falta de tempo, com uma política que os considera meros funcionários, com programas e currículos impostos, e por vezes com tempo insuficiente para a sua leccionação, com actividades extra-curriculares para as quais

muitas vezes não tem preparação, e com metodologias que nem sempre pode escolher, o professor sente-se muitas vezes diminuído na sua autonomia. Não admira assim que Seco (2000, p. 124) refira que “a autonomia sentida pelos professores se restrinja fundamentalmente, às actividades em sala de aula, diminuindo à medida que a intervenção se estende para além dos seus limites”.

Contudo, Ryan e Decy (2000) referem que os professores com maior sentido de autonomia apresentam mais probabilidades de estimular, nos seus alunos, maior motivação intrínseca, curiosidade e apetência por desafios, fazendo sentido considerar a autonomia no trabalho como uma boa preditora da satisfação profissional dos professores. Também vários autores têm apontado a autonomia como uma dimensão essencial da vivência dos professores, referindo a melhoria da sua capacidade de envolvimento nas escolas e da sua satisfação profissional. Entre outros referimos Chapman e Lowther (1982), Bernabé e Dinham e Scott (1996) e Moreno (1998).

Para a medição da autonomia do professor, entendida como um conjunto de percepções dos professores relativas à possibilidade de controlo sobre o seu ambiente de trabalho, Pearson e Hall (1993) construíram uma escala, *Escala de Autonomia do Professor* (TAS). Esta escala foi um dos instrumentos de recolha de dados do estudo empírico que desenvolvemos com os professores e que relataremos mais à frente.

2.7 - O bem-estar e mal-estar na profissão docente

Na procura da satisfação que o professor pode encontrar na sua actividade como docente, iremos procurar nas teorias que referimos, relacionadas com o bem-estar subjectivo, algumas explicações que ajudem a compreender as razões pelas quais alguns professores se sentem felizes na profissão, enquanto outros, aparentemente nas mesmas circunstâncias, se apresentam com uma sensação de mal-estar, deprimidos, com stress, com desejos de abandonar a profissão ou afectados por qualquer outro sentimento mais negativo. A importância deste tema dentro da área docente tem-se revelado da maior pertinência, pelo que existem várias investigações que iremos aludir neste ponto do nosso trabalho.

Procuraremos em primeiro lugar uma definição para o conceito de mal-estar subjectivo, bem como e as implicações que o mesmo pode trazer para a actividade docente, referindo vários investigadores que se debruçaram sobre esta temática.

2.7.1 – Mal-estar e bem-estar subjectivos na actividade docente

Embora não haja uma definição universalmente aceite sobre o que é o mal-estar na profissão docente, pareceu-nos acertado optar pela definição de Esteve (1992) que o designa como o conjunto de efeitos permanentes de carácter negativo que vão afectar a personalidade dos professores em virtude das condições psicossociais em que estes exercem a sua profissão. O autor citado refere ainda na mesma obra algumas das consequências que o mal-estar docente pode trazer, quer para a prática da docência, quer para a saúde, nomeadamente, alienação perante o ensino, pedidos de transferência, desinvestimento no trabalho, desejo de abandono, esgotamento, stress, ansiedade permanente e auto-desvalorização. É ainda mencionado que o stress, como consequência do mal-estar, pode relacionar-se com agressões de ordem física, psíquica, infecciosa e outras, capazes de perturbar a homeostase e, consequentemente, contribuir para o agravamento da sua saúde dos professores, situações estas a que já nos referimos.

Por sua vez, Cordeiro-Alves (1994) corrobora o autor anterior, referindo que o mal-estar estará relacionado com o aumento de pedidos de aposentação, doenças psicossomáticas, inibição face ao trabalho, solicitação do exercício da docência a meio tempo e recurso a um estilo docente mais rígido e conservador.

Outros autores apresentam outras definições que, embora diferentes, se traduzem sempre num mal-estar com implicações na satisfação do professor: Ávila de Lima (1996) refere-se ao mal-estar como um anormal desejo de férias, auto-estima reduzida, neuroses reactivas ou depressões que podem induzir ao abandono temporário do ensino.

Assim, o sentimento de mal-estar não se revelará apenas na saúde do professor; segundo os autores que citámos, ele terá implicações também na forma como o docente exerce a sua actividade, no desinvestimento na profissão e também na qualidade de

ensino e de relacionamento, podendo constituir um problema para os alunos e para a escola.

A existência deste tipo de situações que efectivamente acreditamos poderem existir em algumas escolas e a que estas muitas vezes não prestarão a devida atenção, quer por falta de meios quer por falta de uma cultura organizacional que possibilitasse uma necessária intervenção, não deixará de ser um perigo quer para a instituição quer para as aprendizagens dos alunos quer ainda para a saúde do próprio professor. Este facto, para além das situações negativas a que já aludimos, poderá fazer aumentar os problemas disciplinares, o que, conseqüentemente criará mais stress, criando uma espiral negativa descendente de causa e efeito.

Na mesma linha de pensamento, mas falando agora de bem-estar, estão Costa e McCrae (1992) e Lima e Simões (1997) que defendem que o bem-estar subjectivo nos professores se apresenta fortemente ligado a factores relevantes, que se prendem a parâmetros relacionados com o sucesso na actividade docente, quer da parte dos alunos, quer da parte dos professores, revelando-se este factor como um importante preditor da qualidade de vida de que o indivíduo pode desfrutar no exercício da sua profissão.

A actividade do professor será porventura uma das actividades em que o sentimento de bem-estar se mostra mais relevante, já que as exigências em termos de criatividade, comunicação, empenho e participação são essenciais para o sucesso das aprendizagens. As vantagens que daqui advêm em termos de desempenho e de satisfação serão enormes, reflectindo-se principalmente na qualidade do ensino.

Por outro lado, a sua exposição a factores adversos, alguns dos quais já foram atrás referidos, obriga a que o professor, para além dos conhecimentos técnicos e pedagógicos, dê provas de possuir um bom nível de bem-estar subjectivo para melhor poder desempenhar as suas funções com eficácia, retirando daí prazer e sentimento de realização.

O bem-estar subjectivo apresenta-se, pois, como uma dimensão importante com implicações na vida profissional e pessoal dos indivíduos e, em especial, de quem se dedica à docência, constituindo um factor essencial da sua qualidade de vida.

A importância que o tema representa para a classe docente é, portanto, óbvia, pelo que, no seguimento dos trabalhos iniciados nos pontos anteriores, em que apresentamos os vários factores susceptíveis de afectar o bem-estar dos professores e a que se encontram expostos no seu dia-a-dia, resolvemos nesta secção prosseguir o

nosso estudo sobre algumas das teorias que surgiram nesta área, procurando identificar os principais factores intrínsecos e extrínsecos a que o bem-estar está ligado, bem como encontrar explicações que possam contribuir para nos elucidar sobre os factores que distinguem os professores uns dos outros, nos seus interesses, motivações, desempenho e também satisfação, que são diversos, mesmo quando expostos aos mesmos problemas e em contextos idênticos.

A partir da abordagem resumida que fizemos a respeito das teorias relacionadas com o bem-estar subjectivo, acreditamos que se abrem para os professores perspectivas que nos aparecem interessantes. Em primeiro lugar, podemos deduzir que o bem-estar subjectivo constitui um bom preditor para a actividade docente; em segundo lugar, as variáveis de personalidade segundo vários investigadores, apresentam-se com uma influência decisiva na forma como são percebidas e avaliadas as situações. Podemos assim inferir que uma personalidade em que os sentimentos de mal-estar prevaleçam sobre os sentimentos de bem-estar, poderá, logo à partida, estar menos habilitada para a docência em relação a outra em que os sentimentos de bem-estar predominem. Podemos ainda, segundo esta perspectiva, dizer que pode haver à partida uma maior ou menor predisposição para a docência, ou, ainda, uma justificação plausível para a existência de mecanismos de selecção para quem deseje seguir a carreira de professor.

Por outro lado, a formação, a informação e as condições de que o professor possa beneficiar podem por sua vez alterar a sua perspectiva das situações, podendo assim melhorar a sua percepção das realidades, definir metas mais razoáveis ou traçar estratégias que, passo a passo, possam melhorar a sua avaliação das situações e bem assim a sua satisfação e o seu nível de bem-estar.

A sua interacção com os alunos e as avaliações que todos os dias fazem, tendo como referências as expectativas e as aprendizagens e comportamentos destes, são susceptíveis de fazer surgir algum mal-estar e insatisfação, se efectivamente o professor não for capaz de ter a atitude e os conhecimentos necessários para ultrapassar as situações, ou encontrando-se numa situação fragilizada, não conseguir ver a situação numa vertente mais optimista.

Também o facto de dispor de mais ou menos recursos na sala de aula para poder realizar as suas expectativas, será mais um elemento a ter em conta para a sua

satisfação profissional, já que os mesmos podem inibir a aplicação das suas estratégias ou impedir que as aulas se processem de acordo com as metodologias que gostaria, gorando as suas expectativas, ou permitindo que se desenvolvam comportamentos e atitudes menos correctas.

Acresce ainda que, quando se possui ainda pouca experiência, quando se não está à vontade para se lidar com determinados comportamentos, ou quando se fazem comparações com outros professores mais velhos, o professor pode ser levado a desenvolver sentimentos de mal-estar, com implicações na sua eficiência e na auto-estima, para além de outros efeitos negativos já referidos, pelo que pensamos que a formação inicial para os mais jovens e continuada para todos, deverá ser um factor importante a implementar.

De um modo geral, os professores percepçionam no seu dia-a-dia situações constringedoras com que têm que lidar, causadoras de stress e mal-estar, derivadas de situações diversas, algumas das quais já referidas no capítulo anterior, e onde será de destacar a falta de tempo, a multiplicidade de tarefas a desempenhar e a falta de reconhecimento muitas vezes evidenciada. Estas situações são susceptíveis de proporcionar um alargamento das discrepâncias entre as perspectivas iniciais e as situações vividas nas escolas, contribuindo assim para diminuir o seu sentimento de bem-estar, provocar frustração e conduzir ao absentismo e abandono da carreira.

Portanto, os constringimentos a que o professor está sujeito no seu dia-a-dia deveriam ser melhor estudados e compreendidos pelas escolas e pelo sistema educativo, de forma a serem encontradas melhores soluções que pudessem conduzir o ensino a uma maior eficiência e de modo a que os professores conseguissem delinear e alcançar as metas que desde logo lhes são exigidas e cuja concretização, ou não, constituem factores determinantes, quer na eficácia da sua actividade docente, quer na influência que tem no seu bem-estar subjectivo.

2.7.2 – A dimensão psicológica no mal-estar docente

Referimos que os vários estudos sobre o mal-estar têm apontado para a relevância da dimensão psicológica deste constructo. Assim, e segundo a perspectiva psicológica, a revisão da literatura, aponta-nos três formas de abordagem possíveis

quando o foco de análise são os professores: uma *perspectiva psicopatológica*, uma *perspectiva comportamental e cognitiva* e uma *perspectiva humanista*.

Passamos a apresentar cada uma delas.

2.7.2.1 – Perspectiva psicopatológica

Esta perspectiva é enquadrada no âmbito das investigações das relações entre o homem e o trabalho, sendo enfatizado o facto de nas sociedades pós-industriais o trabalho ser percebido não só como fonte de satisfação material, mas também de realização pessoal. É uma perspectiva que, portanto, de algum modo se encontra ligada às novas escolas organizacionais.

Alguma fadiga e percepção de mal-estar que o trabalho possa provocar, não são, contudo, considerados de todo, elementos perniciosos em absoluto, já que se presume que a existência de alguma fadiga, desde que se encontre a um nível aceitável, nem demasiado alto nem demasiado baixo, é necessária para se ter um nível de actividade; também algum desequilíbrio psicológico resultante é considerado como é condição necessária para que haja progresso (Goguelin, 1980).

Vários estudos têm sido levados a cabo sobre os problemas neuróticos cujas causas são atribuídas às condições em que as pessoas exercem a sua actividade profissional. Bugard e Crocq (1980), referem ter havido um aumento crescente de trabalhadores que recorrem às consultas de Clínica Geral e Medicina no Trabalho, demonstrando as consequências do mal-estar que percebem no exercício da sua profissão.

Outros estudos realizados por vários investigadores, têm revelado que a interacção entre as características pessoais, e as condições físicas, sociais e psicológicas terão um papel determinante na emergência de determinado tipo de problemas que se relacionam com o mal-estar percebido. Ferreira e colegas (2004, p. 305), referem que “a saúde física e psicológica é frequentemente influenciada pelo nível de satisfação no trabalho”. O mesmo autor citando outros investigadores (Jex & Gudanowski, 1992; Spector, 1997), afirma verificarem-se elevadas correlações quer entre a saúde psicológica e a satisfação, quer entre a saúde física e a satisfação (Begley e Czajka, 1993; Fox, Dwyer & Ganster, 1993).

Por outro lado, alguns estudos fundamentados na observação de gémeos (Arvey, Bouchard, Segal & Abraham, 1989), referidos por Ferreira (2001, p. 303), vêm evidenciar alguma predisposição de carácter genético para que os indivíduos tendam ou não a estar satisfeitos com o seu trabalho, destacando ainda traços de personalidade relevantes, com correlações positivas com a satisfação, em especial o *locus de controlo* e a afectividade negativa⁹.

Na investigação destes problemas, na área da docência, Amiel e colegas (1984) formularam as seguintes questões:

- Ensinar, hoje, é, inevitavelmente, pôr em risco a saúde mental?
- Que condições psicossociais do estatuto do professor explicam essa situação?
- Há uma relação estreita entre certas condições de trabalho e uma sintomatologia específica?
- Essa sintomatologia difere da notada na restante população?

A resposta a estas questões foi procurada em estudos elaborados por Amiel (1984), Mandra (1984) e outros investigadores. Alguns destes estudos, desenvolvidos por Mandra (1984), mostraram que em França, dos profissionais que recorrem à segurança social, os professores eram nitidamente dos mais afectados e que a profissão docente, revelava hoje a fragilidade dos seus agentes de um modo mais acutilante que qualquer outra.

A situação em que o professor muitas vezes se encontra, sobretudo quando a sua personalidade não se coaduna com determinadas situações a que se vê exposto ou perante condutas que não sabe como lidar, é, segundo Mandra (1984, p. 219), susceptível de “acentuar desequilíbrios latentes e amplificar angústias num processo tanto mais implacável quanto é sobre o olhar constante dos outros que isto acontece, e, pior ainda, quando se trata de crianças”.

⁹ Podemos definir o *locus de controlo* como um “factor identificador das crenças sobre as próprias capacidades de controlo e influência – ou não – dos eventos que interagem com o indivíduo” (Moyle 1995; O’Brien, 1983; Spector, 1982). A afectividade negativa é, “um traço de personalidade que espelha tendências de manifestação de emoções negativas incluindo a depressão e a ansiedade” (Brief, Butcher, & Roberson, 1995; Clark & Watson, 1991; Watson & Slark 1993), citados por Ferreira 2001, p. 304).

Amiel e colaboradores (1984), afirmam mesmo que a população docente deve ser considerada como sujeita a risco, no seguimento aliás do que é defendido pela OIT – Organização Internacional do Trabalho. Segundo estes autores, os professores são muitas vezes atingidos por formas graves de patologia mental, nomeadamente problemas psíquicos ditos menores, dolorosos e desvalorizantes, sendo as disfunções mais comuns a neurose da angustia, e a depressão nervosa.

Em relação com outras profissões, Abraham (1984c) e Mandra (1984) referem que o fracasso profissional nos professores tende a confundir-se com o fracasso pessoal: “ser um carpinteiro medíocre não significa ser um mau homem. Pelo contrário, a constatação que atinge o professor afecta a pessoa no mais profundo do seu ser” Mandra (1984, p. 217). Esta constatação coloca o professor numa situação em que a sua auto-estima, mais do que em qualquer outra profissão, pode ser seriamente afectada, quando percebe, por qualquer motivo, que o trabalho que está a desenvolver não está a ter os resultados que desejava, quer estes resultados sejam as avaliações dos seus alunos, os seus comportamentos ou ainda a desvalorização por parte dos colegas ou dos órgãos de gestão.

Outros estudos interessantes (Mandra 1984; Esteve *et al.*, 1984), vêm ainda clarificar os casos de inadaptação na profissão docente, dividindo-os em duas vertentes: na primeira vertente, seria detectável essa inadaptação ainda antes do exercício da profissão; no segundo caso, os fenómenos de inadaptação poderiam considerar-se como circunstanciais e unicamente relacionados com o exercício da função docente. Esta dicotomia afigura-se-nos interessante porque, desde logo, poderá legitimar a elaboração de testes e/ou exames para a admissão na área da docência, situação a que já nos referimos e de que ultimamente se vem falando. Esta condição, se por um lado nos parece ser boa ideia, porque se conseguiria ter professores mais adaptados às suas funções, por outro lado, traz associada a si o problema do que fazer com professores que obtivessem aprovação nos cursos que frequentaram para serem professores, e que depois podem não conseguirem colocação.

Em relação aos casos em que a inadaptação é circunstancial e unicamente relacionada com o exercício da profissão docente, Amiel (1984a) constatou que a interacção das condições pessoais e das condições de contexto é determinante; isto é, o sentimento de mal-estar não dependerá apenas do professor ou das circunstâncias, mas das interacções que se criam, no que concordamos plenamente.

Segundo Lopes (2001), a prática docente assume hoje em dia um carácter complexo e “essencialmente psicológico”, pautado por relações humanas intensas e de flexibilidade, em que se espera que o professor seja uma pessoa no sentido global do termo, e não apenas uma personagem. Amiel (1984a) situa-se na mesma linha, e refere que a prática docente é essencialmente caracterizada pela ‘obrigatoriedade’ das relações humanas. É o carácter despótico ou neurótico que estas podem assumir que pode originar situações de mal-estar e até patologias. Estas situações não seriam tão perceptíveis há alguns anos atrás, em que o professor era uma pessoa a quem se escutava, em nenhuma situação se punha em causa, os comportamentos e as formas de lidar com os alunos eram diferentes e as interrelações na sala de aula apresentavam-se muito diversas das actuais. O mesmo autor acrescenta que a carga psíquica inerente ao trabalho docente é normalmente enfrentada de um modo paradoxal, engendrando enfermidades através de “tentativas de estabilizar ou solucionar, de uma maneira por vezes selvagem e inclusivamente anárquica, problemas que não se puderam regular de uma forma mais satisfatória (Amiel, 1984b, p. 209)”.

No que diz respeito às expectativas de equilíbrio pessoal pelo exercício da profissão, diz-nos Mandra (1984) que, de facto, o carácter fundamentalmente interpessoal da relação educativa pode ser fonte de satisfação; no entanto trata-se mais de uma conquista de que de um dado: “(a) segurança, (o) prestígio, (a) confiança, e, sobretudo (os) laços recíprocos de estima e afecto [envolvidos na grande parte das escolas pela profissão docente] exigem uma dura conquista (.....); necessitamos de aventureiros dispostos a pôr em causa a sua aposta todas as manhãs” Mandra (1984, p. 218). Portanto, o professor, de forma a manter o seu equilíbrio psíquico, no confronto entre as condições pessoais e de contexto, tem por vezes necessidade de procurar estratégias que ajudem ao seu funcionamento psíquico, tornando as situações mais aceitáveis e controláveis o que, por sua vez, envolve a mobilização de mecanismos de defesa: *negação*, *deslocamentos*, *projecções* e outras. A racionalização ou o investimento em actividades extraprofissionais são algumas das saídas não patológicas possíveis. Se estas não funcionam, e a situação perdura, surge o absentismo, e a doença, antecedidos de sinais de fadiga, transtornos funcionais do tipo digestivo, sexual ou cardiovascular (Amiel, 1984a)

A intervenção possível para debelar os problemas causados pelo mal-estar a que já fizemos referência, segundo Amiel (1984 a, b) e Mandra, (1984) só pode ser

conseguida através de uma perspectiva educacional. Os professores são afectados nas suas funções intelectuais, de auto-estima e comunicacionais, diminuindo as suas capacidades para o desempenho de funções, bem como de recuperação pelo que a reinserção no meio docente só vem a acontecer, segundo Lopes (2001), em 50% dos casos.

A intervenção necessária deve enfatizar a prevenção primária no domínio educacional, no sentido de preparar os professores para saberem lidar com a complexidade, sendo a formação inicial e contínua dos professores apontada como estratégia básica. Segundo De Peretti (1984), a formação deverá permitir ao professor saber ‘tornar-se’ e não ‘identificar-se’ a um saber, modelo ou pessoa, considerando ainda o autor referido que o trabalho em grupo é, para esse efeito, encarado como um meio de evolução precioso.

Também o facto de uma parte dos professores procurarem na profissão a realização de elevadas expectativas de segurança, realização profissional e bem-estar, muitas vezes não se verifica, podendo originar frustrações. Se o contexto escolar não for aberto e não existir uma boa relação que permita desenvolver as defesas necessárias para enfrentar e combater as situações desagradáveis que surgem no dia-a-dia, a insatisfação e o mal-estar começam a desenvolver-se, surgindo a ansiedade, e a frustração, e limitando a satisfação e o crescimento pessoal e profissional Lopes (2001). A mesma investigadora refere ainda que o que se observa nas escolas, permite afirmar que estas não funcionam como uma rede relacional adequada, antes, verificando-se muitas vezes, e em nosso entender mais actualmente que em qualquer outra altura, a “existência de relações despóticas e neuróticas” (Lopes, 2001, p. 15).

A percepção por parte os professores de algumas situações como ameaçadoras gera uma vulnerabilidade que põe em causa interesses vitais de carácter pessoal ou social. A componente emocional é assim uma consequência da avaliação cognitiva e caracteriza-se por decréscimos de autoconfiança, de auto-estima, por bloqueamentos na realização de tarefas e por comportamentos de fuga e de evitamento, que, no mínimo, se traduzem em mal-estar para o professor e ineficiência para as aprendizagens

2.7.2.2 – Perspectiva comportamental e cognitiva

Na perspectiva comportamental e cognitiva, os estudos sobre o mal-estar docente reportam-se essencialmente ao estudo do stress e da ansiedade, sendo esta perspectivada como um “processo transaccional mediado cognitivamente” (Cruz, 1988, citado por Lopes, 2001, p. 16). Numa primeira fase, o estudo da ansiedade incide sobre a actividade fisiológica e emocional, nomeadamente sobre os seus efeitos debilitantes; posteriormente, é perspectivado o seu papel mediador nos processos cognitivos e é feita a avaliação das suas repercussões. O seu modelo explicativo contém três componentes: *a situação, a avaliação cognitiva e a resposta à situação.*

A *avaliação cognitiva* refere-se às exigências características e condições da situação, externas e internas, e incluem dois tipos de avaliação: as *avaliações primárias* – padrões de comportamento ligados a certos valores – e as *avaliações secundárias* dos recursos de que se dispõe para enfrentar a situação.

Assim, as explicações sugeridas para as reacções de mal-estar são as seguintes: as situações que são percebidas como ameaçadoras vão gerar uma vulnerabilidade que põe em causa interesses vitais de carácter pessoal ou social. A reacção emocional é uma consequência da avaliação cognitiva caracteriza-se por um decréscimo da auto-confiança e da auto-estima, por bloqueamentos na realização da tarefa e por comportamentos de fuga e de evitamento. Segundo Lopes (2001), o processo de feedback que assim se gera resulta numa avaliação cada vez mais ou cada vez menos ameaçadora.

Os antecedentes causais podem ser de carácter pessoal – com base na estabilidade transaccional das condições relacionadas com o *self*, fundamentalmente apreendidas – ou de carácter social. Estes resumem-se, de uma maneira geral, ao carácter novo, incerto ou ambíguo da situação, obrigando a “um maior impacto dos factores pessoais no processo de avaliação cognitiva” (Cruz, 1988, p.7).

Assim, a capacidade do professor para enfrentar as situações potenciadoras de stress dependeria da apreciação que faz, das exigências, das estratégias que conhece e pode utilizar, da antecipação das competências necessárias e do seu estado de prontidão, e, finalmente, do grau de preparação e do treino dessas competências.

Segundo Dunham (1992), o stress seria fundamentalmente um estado emocional desagradável, expresso em tensão, frustração, ansiedade, tensão muscular, ou outros, ou seja, uma resposta específica a estímulos não específicos, provocando uma destruição do equilíbrio homeostático do organismo. Este autor propõe assim uma abordagem interactiva que relaciona *pressões, reacções e recursos*. O stress resultaria, segundo o autor, de um excesso significativo de pressões sobre os recursos.

Como forma de reagir ao stress, os professores tentam encontrar várias soluções, recorrendo a algumas estratégias que podem ser de ordem pessoal, interpessoal, organizacional e comunitária (Dunham, 1984). As *estratégias de ordem pessoal* consistem em atitudes positivas e actividades extra-escolares, levadas a cabo a título pessoal; as *estratégias interpessoais*, referem-se sobretudo à vida social fora da escola; as *estratégias organizacionais* passam pelo estreitamento de relações de cooperação com os colegas, e as *estratégias comunitárias* estão relacionadas com o relaxamento e a procura de estilos de vida alternativos. O mesmo autor refere ainda a existência de alguma relutância por parte do professor em pedir ajuda, já que há o receio desse pedido poder ser visto como incompetência ou fraqueza. Neste sentido, “o primeiro passo para lidar com o stress é aceitar a sua existência” (Dunham, 1984, p. 1), o que implica a existência de um clima favorável nas escolas, bem como algum investimento nos trabalhos em equipa, em que os professores possam debater abertamente os seus problemas, sem o receio de que estão a ser “julgados” e avaliados.

Segundo algumas investigações (por exemplo, Selye, 1956, referido por Vila 1988a), o ciclo de desenvolvimento do stress envolve três fases: *alarme, resistência e exaustão*. A primeira fase acontece quando se verifica a presença da situação stressante, e em que se evidenciam respostas comportamentais e a utilização de estratégias novas ou familiares, no sentido de dar uma resposta à situação, mostrando o professor que tem perfeito domínio sobre a situação; caso não se consiga dar essa resposta, geram-se respostas mentais e emocionais, que passam por um sobre-esforço excessivo de carácter biológico e psicológico, em que já não se pode dizer que exista um controlo total na situação ou que as medidas sejam totalmente racionais e as melhores possíveis; por fim, caso o resultado não seja o desejado, podem surgir dúvidas no professor quanto à sua própria competência e gerar falta de confiança. Se a situação não é ultrapassada, o confronto pode levar à exaustão (*burnout*), em que o indivíduo fica bloqueado e incapaz de dar uma resposta adaptativa à situação.

Estes aspectos revelam-se de grande importância já que se ligam aos problemas que podem advir quando crescem situações geradoras de stress, o que efectivamente tem acontecido sobretudo nos últimos anos e em que os professores não conseguem lidar com elas, eventualmente por falta de formação ou de recursos que consideram adequados. Nestes casos, há prejuízos quer para o professor quer para os alunos, com redução da eficiência nas aprendizagens e, que podem chegar a uma incapacidade total dos primeiros poder leccionar.

Vila (1988a), citada por Lopes (2001), para além de considerar que a intervenção contra o stress consiste essencialmente em evitá-lo, refere ainda a necessidade de cada escola possuir o seu próprio programa de redução do stress. Defende também a promoção de competências organizacionais, nomeadamente o envolvimento, a cooperação e o trabalho em grupo, bem como a tomada de consciência dos tipos de interacção possíveis para cada situação.

No entanto, nem todas as situações às quais reagimos com stress são potenciadoras de mal-estar, havendo que distinguir o *eustress*, em que a percepção de situações de ameaça aumentam a nossa capacidade de acção e criatividade, e o *distress* em que, conforme referimos pode levar a um estado de esgotamento (*burnout*), com consequências na auto-estima e na sua autoconfiança do professor, podendo ainda provocar bloqueamentos nas capacidades de realização, e comportamentos de fuga e evitamento.

Um outro factor relacionado com o mal-estar é a *ansiedade*. Para Cruz (1988, p. 4), “a ansiedade é perspectivada como um processo transaccional mediado cognitivamente”.

Para Esteve e colaboradores (1984), os níveis de ansiedade aparecem relacionados com a capacidade de execução de tarefas de ensino por parte dos professores, considerando que os seus níveis podem ser vistos segundo duas perspectivas: na primeira perspectiva, considera-se que um nível de ansiedade suportável e adequado pode ser benéfico já que vai desencadear um reportório maior de soluções, apresentando portanto uma consequência positiva. Na segunda perspectiva, um estado de ansiedade demasiado elevado, pode ter como consequência a alteração dos juízos e das capacidades de observação, de informação e de análise da resposta adequada, tendo portanto consequências negativas.

Como factores que conduzem à ansiedade nos professores, Lopes (2001, p. 21) refere “serem sobretudo os problemas de rotinização da acção e da ausência de abertura à mudança que, pelas repercussões que tem na qualidade de ensino, os preocupam”. Mais uma vez surge, portanto, a preocupação do professor com os resultados dos seus alunos a implicar uma situação de mal-estar; o professor não sente apenas preocupação durante o tempo de aulas, mas transporta e vive essa preocupação para além do tempo que está na sala de aulas, o que traz características especiais a esta profissão.

Nem todos os professores apresentam, contudo, os mesmos níveis de ansiedade face às mesmas situações. Esteve (1981; 1988 citado por Lopes, 2001) refere que as qualidades pessoais e as condições sociais interferem nos resultados produzidos, os quais podem originar dois tipos de ansiedade: a *ansiedade facilitadora*, que permite a participação inovadora, e a *ansiedade inibidora* muito comum entre os professores e que se expressa na acção educativa pela rotinização. Esteve e colegas (1984) definem este tipo de ansiedade nos professores por *inibição elegante*, já que utiliza mecanismos defensivos, de modo a salvaguardar a sua higiene mental, superando deste modo a ansiedade. Para este autor, a formação do professor é a principal causa desta atitude, já que é geradora de ideais inflexíveis e inoperacionais, que impedem o professor de aceitar, superar e integrar as fontes de tensão objectivas que existem actualmente nas situações de ensino.

Podemos como ilação deduzir que “só podemos mudar o que formos capazes de aceitar” ou ainda que os juízos de valor que por vezes são feitos a respeito dos alunos poder-se-ão virar contra os próprios professores, provocando tensões, clivagens e inflexibilidades, que terão como resultado a ansiedade, stress e deficiência nas aprendizagens, factores estes que podem ainda ter tendência a agravarem-se com o tempo.

Neste processo intervêm decididamente as características pessoais do professor na sua forma de reagir e, conseqüentemente na ‘qualidade’ da ansiedade que Esteve e colegas (1984) referem.

Para este investigador, citado por Lopes (2001), os professores estão expostos a um elevado nível de ansiedade que advém do grau de implicação pessoal que o exercício da função docente exige, sendo ainda uma profissão exercida num clima de grande complexidade, heterogeneidade e historicidade (Amado, 2001). No sentido de ultrapassar as situações de ansiedade, Lopes (2001, p. 22) refere a formação como um

aspecto importante, muito embora, segundo esta autora, e de forma paradoxal, a formação que tem vindo a ser ministrada tenha vindo a contribuir em muito para o mal-estar docente, já que tem sido conseguida “com base na sobrevalorização dos conteúdos em detrimento das relações interpessoais, consideradas por numerosos autores como fundamentais para o trabalho docente”.

Por sua vez Esteve e colaboradores (1984, p. 226) referem que “em benefício do equilíbrio pessoal do conjunto dos professores e, por isso, em favor da qualidade do ensino, os modelos de intervenção devem situar-se ao nível da selecção e da formação inicial e contínua dos professores”.

Não podemos estar mais de acordo com estes autores, já que nas escolas a formação existente assenta sobretudo no tratamento de conteúdos e formações em outras áreas, sendo raro a formação sobre temas como a satisfação profissional, o bem-estar, o stress, a ansiedade, o trabalho colaborativo e outras do mesmo género, que nos parecem ser actualmente bem mais pertinentes. Quanto à selecção de professores pelas escolas, consideramos que poderá ser um caminho perigoso e elitista, capaz de não se enquadrar nas concepções humanistas da escola para todos: para todos os alunos, mas também para todos os professores que possam contribuir, cada um a seu modo, para o enriquecimento da escola, devendo esta apelar ao que cada um tenha de melhor para oferecer à instituição e criar condições para que o professor possa melhorar a sua eficiência.

2.7.2.3 – Perspectiva humanista

Abraham (1984c) atribui grande relevo às interacções das pessoas no contexto como resultantes decisivas para a saúde mental do professor, considerando que esta relação e disposição mental é decisiva para ultrapassar conflitos, trabalhar comportamentos e actuar. Refere ainda o valor que existe nas pessoas e que pode e deve ser mobilizado em todo o envolvimento educativo: a capacidade de amar, de criar, e de se relacionar. Coloca-se assim numa perspectiva neofreudiana introduzindo o conceito de *self professional* como elemento integrador das especificidades do domínio profissional, e fazendo uma explicitação das dimensões da interacção social.

As correntes psicanalíticas representadas, entre outros, por George Mauco, Schraml, Anna Freud e Abraham (1984), explicitam as dimensões da interacção social no domínio educacional, focalizando o professor como pessoa (citado por Abraham, 1984c, p. 23), considerando que “a organização do *Eu* em relação com os outros, mais propriamente a auto-estima, é a temática principal da abordagem e não as tendências impulsivas; é a primeira que exerce um papel decisivo na vida profissional” (Lopes 2001, p. 25).

Assim, Abraham (1984a) introduz o conceito de *self profissional* como integrador das especificidades do domínio profissional, bem como outros três conceitos, nomeadamente o *nexus escolar*, a *imagem idealizada* e a *configuração*.

O *self*, nas palavras da própria autora, tem como principal característica “o narcisismo que se alimenta sobretudo da estima de si, fabricado no retorno da estima dos outros, real ou imaginária”. O verdadeiro *Eu*, é o “miolo do *Eu*, instância somática, simultaneamente animalidade e espiritualidade, constituído por desejos, tendências libidinais e agressivas, e apresentando ao mesmo tempo o que a pessoa é e o que quer ser” (Lopes 2001 p. 25). Abraham (1984b, citado por Lopes, 2001), considera ser este *Eu verdadeiro*, que está na base da grande maioria das opções profissionais pela docência e que é hipersensível ao olhar dos outros. Por isso, só sobrevive à custa de um *falso Eu*, constituído por mecanismos de defesa necessários para ultrapassar a ansiedade gerada pelo desprezo, ou tentativas de destruição dos outros.

O *self profissional* que é uma das múltiplas estruturas do *self*, simultaneamente dependente e independente dele, rege-se pelas mesmas dinâmicas e adquire o seu verdadeiro sentido na relação que se estabelece entre ele e o *self colectivo* do campo profissional – *self grupal* ou *trans-self*, e que inclui a partilha de uma rede comum de conflitos, proibições e valores que influenciam no *self profissional individual* a um nível consciente e inconsciente.

A dimensão social do *self*, por sua vez, determina os conflitos individuais e está à mercê das tensões da sociedade como um todo, embora com tensões específicas e contingentes à estrutura do grupo (Abraham, 1972). Ainda segundo o mesmo autor “o contexto escolar actual, enquanto integrado num contexto social alienante e ambíguo, permite o desenvolvimento de níveis de ansiedade elevados que despertam mecanismos de defesa infantis, e primários ao nível individual” (Abraham, 1972, citado por Lopes,

2001, p. 26). É a esta inter-relação entre o self individual e o self grupal, que permite “uma cooperação secreta e inconsciente entre os professores, profundamente afectiva e fonte de coesão, destinada a controlar a ansiedade individual e grupal, a que Abraham (1972) chama de *nexus escolar*. No entanto o mesmo autor chama a atenção para alguns efeitos deste nexus que, a par dos efeitos positivos, podem advir como efeitos negativos, limitando a autonomia, a criatividade e a orientação do professor. O desenvolvimento destes problemas pode fazer emergir o *falso Eu*, em detrimento do *Eu verdadeiro*. levando “à perda da identidade própria e (...) criando sentimentos de desespero e situações de depressão” (Lopes, 2001, p. 27).

Um outro conceito introduzido por este autor e referida por Lopes (2001) é o de “*imagem idealizada*” que identifica como sendo um mecanismo de defesa idealizado na área da docência e que corresponde à supremacia do falso Eu em relação ao Eu verdadeiro, ou ainda uma falsa consonância entre o *self actual* e o *self ideal* (Abraham, 1972). Assim, o nexus escolar funcionaria como um filtro para o *self profissional*, alimentado quer por modelos vocacionais ideais quer pela imagem ideal de si próprio, do que resultaria uma fonte de insatisfação para o professor.

Lopes (2001) refere ainda alguns estudos desenvolvidos por (Abraham, 1972), onde menciona que os professores apresentam uma imagem idealizada de si próprios, atribuindo-se traços positivos em extremo e desviando-se dos traços negativos, chegando a uma correlação de .95 entre a imagem que têm de si e a imagem de professor ideal. Esta imagem, segundo o autor, citado por Lopes (2001, p. 28), “é completamente fictícia e destina-se à apreciação de si pela confirmação através dos outros. Se bem sucedida, a idealização enquanto mecanismo de defesa é fonte de equilíbrio. Mas este equilíbrio é frágil por duas razões relacionadas: a energia investida na manutenção desta imagem é tal que se enfraquecem as forças psíquicas possibilitadoras de simbolização adequada ao vivido real; por outro lado, a identificação ao ideal actual nega toda a operatividade de acção”.

Abraham (1972) conclui assim que a criação do *self idealizado* pode explicar alguma rigidez do professor, a sua oposição à mudança, um bloqueamento do contacto com novos conhecimentos, bem como a conduzir a práticas automatistas, rotineiras, e apáticas, como expressão da degradação do *Eu verdadeiro*. Do confronto com o real, o professor tem então “necessidade de desenvolver mecanismos de defesa – racionalizações projecções, recalcamientos, negações – em fantasmas ou em acto. Se

mesmo assim estes esquemas não resultam, surgem dúvidas em relação à competência profissional, acompanhadas de depreciação de si, projecções de culpabilidade, escapatórias ou crises de cólera” (Lopes (2001)).

Abraham (1972) em estudos desenvolvidos à volta da saúde mental dos professores apresenta-nos ainda outro conceito a que chama de “*configurações*”. A cada tipo de configuração corresponderia “uma dimensão imaginária dominante à qual correspondem certos canais de comunicação no interior do *self* que se associam a sistemas complexos de tensão. Os conteúdos, os acordos, e desacordos, traços e ‘equilíbrios’ dessas configurações determinam os contornos da percepção, a natureza e o lugar do jogo da cena escolar.

As configurações consideradas por Abraham (1972) e citadas por Lopes (2001) têm, portanto, a ver com a forma como o professor, de forma consciente ou inconsciente se envolve, percebe e se sente na sua actividade profissional, numa relação que se desenrola entre as suas motivações pessoais e as condições reais de contexto. São 12 os tipos de configurações que passamos a transcrever (Lopes, 2001 pp. 28-30)

1 - Harmonia perfeita. É uma configuração que indica estima por si, estabilidade e satisfação no trabalho. Se é a configuração presente na maioria dos traços, indica uma imagem tão rígida e idealizada que não suporta ansiedade.

2 - Identificação à autoridade. Indica um desacordo entre o *self* para os alunos e o *self* actual que, entretanto é semelhante ao *self* para a autoridade; refere-se à fidelidade e estabilidade dos modelos transmitidos pelos inspectores ou autoridades formadoras.

3 - Identificação à criança. O professor está satisfeito consigo, e com os alunos, mas é incompreendido pelas autoridades pedagógicas. Pode nele ocorrer um desejo profundo de incitar os alunos a minar a autoridade.

4 - Acusação dos outros. Indica, em geral, autonomia, aceitação e abertura de si, sem vinculação aos outros. Esta postura pode corresponder a uma libertação do professor em relação a ideais infantis e de autoridade ou, então, a um grande conflito entre esses ideais que o professor projecta nos outros; muito raramente, se o professor é

incapaz de projecção e tem falta de confiança em si, resulta em isolamento e sentimentos de perseguição.

5 - *Abertura aos outros para mudar.* Quando esta configuração é dominante, considera-se que o professor está preparado para a mudança. Sobretudo quando há outros traços na configuração 10, é sinal que o professor está interessado em se conhecer e em fazer face a experiências novas. Se o número de traços na configuração é excessivo (e sobretudo quando o número de traços na configuração 4 é reduzido) pode indicar uma dependência demasiada das autoridades e dos alunos para a confirmação de si, o que provoca abandono da iniciativa e da participação activa; finalmente, pode resultar um sentimento doloroso de ser dominado.

6 - *Submissão à autoridade como meio de controlo do self infantil.* A submissão, o recurso ou a abertura às autoridades, é feita com o objectivo de delas obter aprovação. Quando a um número elevado de traços nesta configuração corresponde também um número de traços na configuração 2 superior ao da configuração 3, o controlo procurado é conseguido. Se são mais os traços na configuração 3 que na configuração 2, a dependência da autoridade aumenta quando aumenta a percepção dos alunos como ameaçadores. Em geral, o pedido de ajuda às autoridades é um meio de 'salvar a face' em relação aos alunos.

7 - *Recurso à autoridade contra a criança ameaçadora.* Corresponde a uma extrema necessidade de auto-defesa em relação aos alunos. O recurso às autoridades exerce-se para com elas estabelecer um acordo contra os alunos. Corresponde a ansiedades primárias. É normalmente rara, pois hoje a ansiedade é mais socializada. De um modo geral, o professor compreende os alunos ou identifica-se com eles.

8 - *Máscara perante a autoridade.* Subjaz a esta configuração um interesse do professor em deixar boa impressão nas autoridades, por intermédio da abertura à criança. Normalmente, se o número de traços na configuração é elevado, são professores mal sucedidos, na sua intenção de fazer coincidir o *self* ideal com o *self* para a autoridade.

9 - *Abertura à criança condenada pela autoridade.* A abertura à criança por quem o professor se considera aceite é vista como condenada pela autoridade. Implica, por vezes, agressividade contra a autoridade e sentimentos de frustração.

10 - *Angústia de ser desmascarado.* É das configurações mais comuns. Embora se deprecie a si mesmo, o professor procura essencialmente ser apreciado pelos outros. O medo de ser desmascarado impele-o a confirmar a sua imagem ideal. Por vezes este processo é consciente. Outras vezes, o modo é tão expressivo que se torna patológico. Para Abraham (1972), a frequência elevada desta configuração é um reflexo das condições alienantes da sociedade e põe em evidência o facto das necessidades básicas do campo profissional serem necessidades de afiliação.

11 - *Juízo conflitual.* Corresponde a um juízo conflitual em todos os sentidos e em todas as áreas de avaliação. Essencialmente, trata-se de um sentimento de ambivalência em relação à estrutura hierárquica do ensino. Uma frequência elevada desta configuração pode provocar o abandono da profissão.

12 - *Necessidade de afiliação.* Esta configuração situa-se em oposição à configuração 10. Corresponde à consciência de uma necessidade de mudança de si e dos outros, no sentido de uma realização profissional. Se esta consciência resulta em actividade, o professor é bem sucedido. Se não, provoca uma frustração profunda e pode provocar o abandono da profissão.

A partir destas configurações que encerram determinados traços e se combinam entre si, estabelecem-se determinados 'equilíbrios. Como exemplo, podemos referir um equilíbrio que pode ser designado como equilíbrio *da aceitação da ansiedade*, que resultaria da prevalência dos traços das configurações 1 com a configuração 10.

De acordo com a prevalência dos traços de uma ou outra configuração, podem ser inferidas situações de abundância de contradições, expressas em vários parâmetros, nomeadamente confiança e ansiedade, abertura e rigidez, defesas e desejo de mudar.

Uma outro tipo de equilíbrio referido por Lopes (2001), e que a autora designa como *equilíbrio do activismo*, resultaria da combinação de determinados traços das configurações referidas, tendo como resultado a percepção de uma incompreensão por parte dos alunos e da autoridade, o que poderá levar o professor a orientar o seu esforço

quer para o exterior, quer para a conquista de posições de liderança que lhe permitam levar a cabo as alterações pretendidas, podendo tornar-se um líder activo nos grupos.

Nestas investigações, a autora atrás citada refere ainda a construção de um *ciclo mágico da ansiedade*: idealizando para evitar a ansiedade, o professor acumula-a, na medida em que, inevitavelmente, se vai confrontando com o seu *Eu verdadeiro*; aumenta, assim, a depreciação de si, geradora, por sua vez, de um novo acréscimo de ansiedade (Abraham, 1972).

Conclusão

Neste capítulo abordámos alguns conceitos sobre o bem e o mal-estar subjectivo. Referimos as várias dimensões com que este constructo se relaciona, e as implicações que tem na saúde e na eficiência profissional dos indivíduos, em especial nos professores. Referimos os princípios em que se apoiam as teorias sobre o bem-estar, os seus defensores e os estudos e argumentos apresentados pelos vários investigadores.

Com base nos estudos apresentados por vários autores, identificámos a relação entre o bem-estar subjectivo e as diversas variáveis sociodemográficas, profissionais e psicológicas, salientando a sua importância para a actividade docente.

Fizemos uma interpretação dos ciclos de vida dos professores, de acordo com Sikes (1985), Huberman (1992) e Leitwood (1990), em que estes autores analisam o desenvolvimento da profissionalidade dos professores relacionando diversas variáveis.

Envolvemo-nos na análise da influência que determinadas variáveis profissionais terão na satisfação e bem-estar dos indivíduos, com ênfase para a classe dos professores, estendemos esta análise aos factores pessoais, considerados por vários autores, como referimos, como determinantes no bem-estar docente, tendo-nos merecido referência especial a auto-estima e a autonomia docentes.

Por último, referimos a dimensão psicológica do mal-estar segundo várias perspectivas, inferindo da importância deste constructo na satisfação e bem-estar docentes, considerando que os problemas para os professores “emergem de uma interacção particular de um contexto social específico com estruturas pessoais também específicas [...] num contexto, adjectivado como complexo, ambíguo, incerto, novo ou

alienante, [...] em que os professores se apresentam com as suas características pessoais, [...] e a necessidade de reconhecimento pelos outros” (Lopes, 2001, p. 36).

Esta abordagem defende ainda que, embora se possam identificar as características pessoais dos professores susceptíveis de provocarem mal-estar no contexto educacional, como personalidades imaturas e rígidas ou outras, é no contexto escolar que o problema se concretiza, gerando modos de ser que Lopes (2001) designa de “professores insatisfatórios”. Estes modelos de “professores insatisfatórios” são aceites e vividos à custa de uma idealização da *imagem (inibição elegante)* que resulta num mínimo de auto-estima, mas que, aprisionando a mudança de práticas, faz encarar o dia-a-dia de forma rotineira, que obsta ao desamparo, à solidão e à sobrecarga, mas que implica uma traição a si (Lopes, 2001). A ênfase, segundo esta autora, deverá ser posta na mudança das relações em contexto escolar através de acções da própria escola, ou através de formação adequada.

Assim, pensamos que na formação inicial deverá preconizar-se o desenvolvimento de competências de comunicação e de relação, da capacidade para identificar e antecipar fontes de stress possíveis e a aprendizagem de modelos positivos de ser professor. Deve ainda haver uma formação contínua que ajude o professor na identificação do seu estilo próprio. Por outro lado, o trabalho colaborativo sem diferenciamentos hierárquicos pode resultar no desenvolvimento de um *self* grupal que ajude a conter os elevados níveis de ansiedade que, normalmente, as situações escolares despertam, reduzindo-se desta forma, os níveis de mal-estar nos professores.

Mais uma vez é colocada a tónica da intervenção em factores que nos parecem relevantes e em relação aos quais as escolas pouco têm feito: a formação inicial de professores e a formação contínua em áreas que são decisivas para os professores, para o seu crescimento pessoal e para criar alguma adaptabilidade que lhes permita dar resposta às suas funções, mantendo algum bem-estar e satisfação com a profissão.

Pusemos assim em relevo algumas condições que podem ser modificadas pelas escolas, de forma a promover o bem-estar dos professores. Na perspectiva que temos vindo a desenvolver até aqui, parece-nos que, para além da formação inicial e contínua dos professores, a existência de um bom clima de escola será um factor essencial para o bem-estar dos professores. Outras medidas, como a intervenção ao nível da compreensão que os professores podem ter a respeito das contingências das suas

escolas e dos seus alunos, levando-os a não se sentirem demasiado infelizes com as situações e a serem capazes de as verem por um prisma mais optimista, ou ainda na aprendizagem de estratégias que lhes permitam gerir melhor as suas aulas e suplantar as dificuldades encontradas, serão factores decisivos para melhorar a sua auto-estima, a satisfação e o bem-estar. Portanto, as várias teorias que referimos abrem-nos portas para que se possa actuar, no sentido de se melhorar o bem-estar das pessoas e dotar as organizações de melhor eficiência, ainda que essas organizações tenham as suas especificidades próprias como é o caso das escolas e dos professores.

No ponto seguinte iremos fazer uma revisão da literatura sobre um outro aspecto interessante no trabalho docente e que relaciona a satisfação profissional com a satisfação em geral. Tentaremos identificar estes conceitos, bem como eventuais relações que existam entre uma e a outra.

Capítulo III

3 – Satisfação profissional e satisfação geral

A satisfação quer geral quer profissional pode ser considerada com um fim em si mesma. Todas as pessoas pretendem viver felizes em todas as situações, o que de alguma forma se liga a estarem satisfeitas e com um sentimento de bem-estar quer na vida em geral quer no desempenho de uma actividade profissional, onde de resto passam uma grande parte das suas vidas.

É com base neste pressuposto que iremos abordar nos pontos seguintes alguns conceitos acerca da satisfação geral e profissional, em particular, no que se refere à satisfação profissional na actividade docente.

3.1 – Satisfação Profissional. Conceptualização

O trabalho adquire na nossa sociedade uma importância relevante, já que é onde, normalmente, as pessoas empregam a maior parte do seu tempo, quer no dia-a-dia, quer durante um longo período das suas vidas, advindo daí uma relevância enorme, não só na vertente económica, mas também social e de realização pessoal.

Assim, o trabalho representa mais que uma ocupação ou um salário; ele permite experienciar um sentido de realização profissional, de consolidação de um estatuto e de integração na sociedade, conforme consideram Steers e Potrter (1991). Conjuntamente com a vida familiar, o trabalho constitui uma das tarefas mais significativas da vida adulta¹⁰, sendo que, a satisfação no trabalho e na vida em geral pode ser perspectivada como um fim em si mesmo, já que a procura da satisfação em todas as esferas da vida pode constituir um objectivo fundamental do ser humano, enquanto constructo com implicações nas atitudes e comportamentos do indivíduo.

¹⁰ Com base em estudos elaborados por Winefield e Tiggeman (1990, p. 455), os indivíduos desempregados demonstravam menor auto-estima e revelavam um menor bem-estar geral.

Por outro lado, a forma como o indivíduo sente e vive a sua profissão tem implicações e consequências noutras actividades e comportamentos, quer a nível individual, quer a nível organizacional, que se reflectem na eficácia da organização, mas também na qualidade de vida do trabalhador.

Assim, e segundo vários estudos elaborados, e que iremos referir, o trabalho assume uma posição de centralidade no que diz respeito à vida das pessoas, é um factor estruturante de toda a sua vida, tanto em termos de tempo, como em termos de relações sociais e familiares, enfatizando os seus comportamentos, as suas aspirações, os seus prazeres e também as suas frustrações. Podemos, portanto, assumir a satisfação no trabalho segundo duas abordagens que se complementam: na perspectiva do trabalhador, numa vertente humanista no sentido em que se considera a satisfação no trabalho como fazendo parte da própria realização como pessoa e como cidadão e a que estão ligados vários aspectos como os direitos humanos; o respeito, o bem-estar e a saúde psicológica e na perspectiva da organização que tem por base um maior pragmatismo, assente no facto de que a satisfação do trabalhador pode contribuir para um melhor funcionamento da organização e para o incremento da produtividade. Embora este aspecto não seja uma ideia unanimemente aceite, tem contudo várias teorias que a defendem. Na verdade, cada vez mais as grandes empresas e organizações apostam na satisfação dos seus colaboradores, corroborando, portanto as teorias que defendem haver uma relação positiva entre a satisfação no trabalho e a eficiência dos colaboradores.

Modernamente, as empresas mais evoluídas estão determinadas não apenas a produzir produtos ou serviços de mais elevada qualidade, como a alcançar a maior satisfação de todos os seus colaboradores, quer internos – empregados/colaboradores, quer externos: aqueles que vão utilizar os seus produtos e serviços, ou mesmo a comunidade e a sociedade no seu geral, numa perspectiva de *qualidade total* a que mais à frente nos iremos referir, tendo por base a análise da actividade docente.

A nível de satisfação com os colaboradores – trabalhadores da organização, a avaliação/diagnóstico da satisfação no trabalho tem-se vindo a tornar num procedimento frequente. As empresas consideram este domínio como importante, quer pelas razões a que já aludimos, considerando estes colaboradores como um importante valor activo da empresa que importa preservar e manter motivados e satisfeitos, quer ainda por razões éticas ou de responsabilidade social. Para as organizações, a relação

que estabelecem com o trabalhador é mediada através de atitudes que o trabalhador desenvolve em relação à organização e da qual esta espera obter vantagens que, segundo Rosenberg e Hovland (1960), têm por base três componentes principais: *componente cognitiva*, *componente afectiva*, e *componente comportamental*.

A *componente cognitiva* é caracterizada pelo processo mental do indivíduo, suas percepções, e crenças e suas avaliações acerca do objecto atitudinal, isto é, tem a ver com o facto de a pessoa acreditar ou não que determinadas estratégias são ou não as mais correctas;

A *componente afectiva* caracteriza-se pelo sentimento que o indivíduo tem relativamente a um dado objecto, tornando-se assim como agradável ou desagradável. Como exemplo, podemos conceber se as relações com as chefias se apresentam como agradáveis e empáticas ou, pelo contrário, como desagradáveis e com pouca empatia;

A *componente comportamental* é definida como a tendência do indivíduo para a acção em relação a um objecto de uma forma específica e consistente. Neste caso pode dar-se o exemplo de empenhamento e esforço do indivíduo para atingir determinados objectivos, ou simplesmente decidir fazer apenas o que acha ser suficiente, não dedicando qualquer esforço mais para além do mínimo exigido.

A satisfação não resultará, portanto, apenas do trabalho em si mesmo, mas estará sempre dependente da avaliação subjectiva que o trabalhador faz, ou seja, a construção da percepção do bem-estar em contexto profissional e portanto da satisfação profissional, pressupõe a existência de padrões de comparação de natureza diversa, nomeadamente *factores subjectivos* relacionados com a personalidade da pessoa e *factores objectivos ou de contexto* relacionados com o ambiente em que se exerce a profissão.

Assim, a forma como desenvolvemos o nosso trabalho e a apreensão que fazemos dele envolvem uma multiplicidade de aspectos psicossociais que, como descreve o *International Labour Office* (1984), relacionam a interacção entre o meio ambiente do trabalho, o conteúdo do trabalho, as condições organizacionais em que o trabalho se desenvolve, as habilidades do trabalhador, as suas necessidades, cultura e causas pessoais extra trabalho. Nesta perspectiva, a percepção do trabalhador acerca destes factores poderá influenciar o seu desempenho, a sua satisfação com o trabalho, os seus comportamentos perante a empresa ou instituição e até a sua saúde.

A importância dada a este constructo, sobretudo ultimamente, reflectindo a sua importância para as empresas e organizações, tem feito surgir muitos estudos que apresentam várias conceptualizações para esta temática, bem como para a organização dos factores que estão implicados, tentando a sua sistematização.

Seco (2000) organiza estes factores potenciadores da satisfação profissional em duas categorias: *os agentes*, onde se incluem as relações interpessoais com colegas, com as chefias e com a própria organização e os *acontecimentos ou condições* com referência à natureza do trabalho, às recompensas pessoais e ao contexto de trabalho¹¹. Ainda, a respeito da conceptualização do termo satisfação profissional, referimos Vroom (1964), autor da *teoria das expectativas*, que se inscreve na categoria das *teorias processuais* e a que mais à frente nos iremos referir. De acordo com este autor, o comportamento é regulado por metas pessoais, podendo o indivíduo antecipar situações em relação às quais perspectiva objectivos, fazendo as escolhas que lhe facultem a obtenção da melhor satisfação pessoal. Vroom (1964) considera que os factores que influenciam a satisfação no trabalho se podem classificar segundo duas vertentes: os que se relacionam com *o contexto de trabalho*, e os que se relacionam com *o conteúdo do trabalho*, classificação esta também seguida por Seco (2000).

A satisfação no trabalho resultará deste conjunto de factores, aos quais se encontram associados vários significados e cujos parâmetros e valores dependem de indivíduo para indivíduo, mas que também estão associados a diferentes origens, sociedades e até profissões. Num estudo sobre esta área realizado por Quintanilha (1990) e citado por Seco (2000), incidindo sobre vários países como a Bélgica, Alemanha, Grã-Bretanha, Japão, Israel, Holanda, Estados Unidos e Jugoslávia, verificou-se que na Alemanha os factores económicos mereceram relevância em relação aos outros; enquanto que no Japão os resultados mais relevantes destacaram os factores autonomia e ajustamento indivíduo/trabalho. Num outro estudo elaborado por Rodrigues (1995), para a população portuguesa, e também citado por Seco (2000), a ênfase é colocada nos valores associados a recompensas, seguidos dos que remetem para a possibilidade de expressão e realização pessoal. Assim, e embora nem todos os

¹¹ Esta concepção está reflectida no questionário adaptado por esta investigadora para a satisfação profissional dos professores portugueses e que será por nós apresentado.

indivíduos valorizem de igual forma o trabalho¹², os vários estudos consideram-no como tendo um lugar de primeira importância no indivíduo e na sociedade que vai muito para além da perspectiva económica.

Individualmente, também a situação das pessoas pode valorizar de forma diferente os factores implícitos no trabalho, tais como a sua personalidade, as necessidades, os valores, as expectativas, o contexto sociocultural e outros.

Porém, as várias investigações são unânimes em atribuir um lugar de centralidade ao factor trabalho, ainda que “para algumas pessoas possa ser apenas um meio de ganharem o dinheiro de que necessitam para fazerem as coisas que desejam durante as horas em que não trabalham” (Robbins, 1996, p. 200).

Contudo, quer o trabalho quer o seu conceito de têm sofrido alterações ao longo dos anos: desde o conceito inicial que liga o termo a *tripalium* significando um trabalho esforçado e desgastante, o conceito de trabalho tem evoluído à medida que as sociedades se modificam desde a época agrícola, pré-industrial, industrial e pós industrial, do papel de reserva da mulher para determinados trabalhos, à democratização do trabalho por ambos os sexos¹³, conforme se verifica hoje nas sociedades ocidentais.

Rodrigues (1995) e Peiró e colaboradores (1996) consideram que se tem assistido a uma alteração enorme no conceito de trabalho, já que, mercê sobretudo do desenvolvimento económico que se tem verificado, e de acordo com as teorias inspiradas em Maslow, Herzberg e outros, este tem vindo a ser paulatinamente perspectivado já não como uma necessidade económica ou obrigação social, mas como um espaço de oportunidade de expressão e de realização pessoal, num contexto de autonomia e independência crescente. Defende-se ainda que nas sociedades modernas, as atitudes face ao trabalho, bem como as suas representações, evoluíram de um modelo marcadamente ‘*materialista*’ para um outro que designam por ‘*pós-*

¹² Num estudo de Harpaz (1986), na resposta à questão sobre se continuariam a trabalhar caso ganhassem a lotaria, cerca de 80% dos entrevistados respondeu afirmativamente, o que significa que o trabalho não deve ser reduzido a uma mera questão económica.

¹³ De acordo com um estudo de Rodrigues (2000), entre 1991 e 1999, o crescimento do emprego para as mulheres terá sido de 76%, representando esta em 1999 45% da população empregada, quando em 1991 representavam 40%.

materialista' e no qual as motivações económicas vão dando lugar a outros tipos de motivações.

Daí que esta área tenha suscitado o interesse de muitos investigadores, sobretudo nas sociedades ocidentais, que se debruçam sobre a satisfação profissional e a qualidade de vida, assumidas como um direito, bem como à sua volta se tenham elaborado várias teorias, embora nem sempre com resultados conclusivos, e de que mais à frente daremos conta, num contexto de investigação organizacional.

Também a relação entre satisfação profissional e desempenho, tem sido alvo de muitos estudos, alguns dos quais realizados por Cropanzano e Wright (2001), Judge e colaboradores (2001) e Spector (1997). Nesses trabalhos, a maior parte dos autores tem encontrado uma correlação positiva entre estes dois factores, embora variável de estudo para estudo, relação essa que as grandes empresas tentam conhecer e explorar de forma a melhorar o desempenho, a partir da satisfação dos seus colaboradores, através de um conhecimento mais concreto sobre aquilo que os motiva, que os mantém fiéis à empresa, e que os realiza. Destes estudos nasceu uma nova corrente da psicologia organizacional, chamada Escola das Relações Humanas e de que mais à frente voltaremos a falar, no capítulo seguinte.

Com referência à relação entre a satisfação com o trabalho e o desempenho, faremos seguidamente referência a algumas investigações, embora, como dissemos, não haja unanimidade nos resultados obtidos. Assim, para Judge e colaboradores (2001), os seus estudos permitiram-lhes concluir pela existência de uma correlação positiva entre o desempenho e a satisfação profissional, embora moderada: .30. Anteriormente, Iaffaldano e Muchinski (1985) realizaram uma meta-análise relativa a 74 estudos (que chegaram a 217 correlações), efectuados entre a década de cinquenta e a década oitenta do séc. XX e que envolveram o estudo da relação entre estes dois constructos, tendo concluído que a sua relação era positiva, embora baixa: .17.

Para além dos estudos sobre a satisfação profissional e o desempenho, foram ainda desenvolvidas investigações relacionando a satisfação profissional com outros factores. Assim, em relação à esperança de vida, vários estudos consideram que a satisfação no trabalho é um bom preditor da saúde. Segundo Robbins (1996), se os trabalhadores se sentirem globalmente satisfeitos com a sua actividade profissional, tal permitirá reduzir os custos médicos, o absentismo excessivo e os abandonos precoces.

Também Smither (1998) terá verificado que a incidência de problemas psiquiátricos em controladores aéreos era maior quando estes se sentiam insatisfeitos.

Contudo, ainda que de um modo geral as pessoas tenham a percepção do que é a satisfação profissional e apesar da importância dada a esta variável em termos de psicologia organizacional, não existe uma definição clara e unânime por parte dos investigadores sobre a sua definição.

Para Hoppok (1935, p. 47), a satisfação profissional é “uma combinação de circunstâncias psicológicas, fisiológicas e ambientais que permitem à pessoa dizer sinceramente ‘estou satisfeita com o meu trabalho’”. Para Locke (1976), a satisfação profissional é “um estado emotivo e positivo, ou de prazer resultante da avaliação do nosso trabalho, ou experiências do trabalho. Para Vroom (1964, p. 99), este conceito é definido como “orientações afectivas por parte dos indivíduos face aos papéis profissionais que presentemente desempenham”. Lofquist e Dawis (1969, p. 47) definem satisfação profissional como “o estado emocional de prazer resultante da avaliação da medida em que o ambiente de trabalho realiza as necessidades do indivíduo”. Yong (1984, p. 115) considera-a como “a reacção afectiva que os trabalhadores têm acerca das suas profissões”. Mais recentemente outros investigadores trouxeram novas definições: Robbins (1996, p. 145) definiu este conceito como “a atitude geral do indivíduo em relação ao seu trabalho” e Spector (1997, p. 2) refere a satisfação profissional como sendo “o que as pessoas sentem acerca das suas profissões ou de diferentes aspectos das suas profissões”. Interessantes ainda são as ideias defendidas por Lawler (1973), quando refere que a satisfação profissional é determinada pela diferença entre aquilo que o indivíduo sente que devia receber do seu contexto de trabalho e o que efectivamente recebe, remetendo a satisfação para a realização das expectativas e juízos de valor, ou ainda por Ferreira e colegas (1996, p. 145), que consideram a satisfação profissional como “uma resposta emocional afectiva e gratificante que resulta da satisfação no trabalho”.

No seguimento das diversas definições a que nos remetemos, verificámos, e é opinião dos vários investigadores, que o conceito de satisfação profissional envolve duas componentes essenciais: uma *componente afectiva* e uma *componente cognitiva* (Brief, 1998; Brief & Robertson, 1989; Organ & Near, 1985; PeKrun & Frese, 1992).

A componente afectiva baseia-se numa avaliação emocional positiva acerca da profissão, estando relacionada com os aspectos do trabalho que evocam boa disposição

e sentimentos positivos; a componente cognitiva relaciona-se mais com uma avaliação das condições de trabalho, oportunidades, salário, supervisão resultados, possibilidade de promoções e outros.

Em conclusão, os vários estudos parecem confirmar a existência de duas componentes distintas na satisfação profissional, que podem incluir vários factores, bem como uma relação positiva, embora variável de estudo para estudo, entre satisfação profissional, desempenho profissional e a saúde.

Assim, em relação aos professores, podemos admitir que uma satisfação profissional elevada será uma boa preditora de obtenção de melhores resultados no ensino, o que, só por si, mereceria que se dedicasse mais atenção nas escolas e na política educativa a este tema.

3.1.1 – A satisfação profissional na actividade docente

Ostroff (1992) levou a efeito investigações com professores, para verificar se haveria alguma relação entre a sua satisfação profissional e o seu desempenho profissional, numa amostra que abrangeu 13808 pessoas. As conclusões a que chegou permitiram-lhe concluir que há uma correspondência muito estreita entre a satisfação profissional do professor e os resultados dos seus alunos, sendo referidas correlações que variavam entre .20 e .31.

No mesmo estudo são ainda identificadas outras correlações entre a satisfação profissional do professor e outras variáveis, nomeadamente a existência de uma correlação negativa entre em relação a comportamentos disruptivos, respectivamente de -.11 (surgimento de situações de vandalismo) e -.28 (expulsão de alunos da sala de aula); e .44 na relação entre a satisfação profissional dos professores e a satisfação global dos alunos. Este investigador terá ainda concluído que nas escolas em que os professores se encontravam mais satisfeitos, mais envolvidos e com menos stress, os alunos apresentavam melhor desempenho. Portanto, resultam destas análises que a satisfação do professor influenciará positivamente o seu desempenho e as aprendizagens dos alunos, bem como está fortemente relacionada com os comportamentos dos seus alunos.

Estas investigações, apesar de se terem realizado no Canadá, podem dar-nos bons indicadores para a importância que pode ter uma satisfação profissional elevada

dos professores, quer para a eficácia das aprendizagens dos alunos, quer ainda na promoção e melhoria de comportamentos e ainda para a satisfação global dos alunos. Destaca-se ainda o investimento que as escolas como organizações deviam fazer nesta área, a começar pela formação.

A importância deste tema mereceu também que vários investigadores incluindo alguns portugueses, se debruçassem sobre ele. Cruz e colaboradores (1988), Esteve (1992), Nóvoa (1992) e outros chamam a atenção para o nível de satisfação e de qualidade de vida do professor e as consequências que daí poderão advir para o seu envolvimento em todo o processo de ensino-aprendizagem, qualidade e eficiência do ensino e sucesso escolar dos alunos. Também Cruz e colegas (1988)¹⁴, Esteve (1995) e Rodrigues (1995) consideram haver uma relação forte entre a insatisfação profissional e o absentismo, bem como em relação ao stress ocupacional (Kyriacou & Sutcliffe, 1987; Esteve, 1995), ao desgaste (Blase; 1982) Esteve & Fracchia, 1988) e ao abandono da profissão (Goodlad, 1983; Philips & Benson, 1983; Judge, 1993), concluindo-se, na linha do que temos vindo a afirmar, que podem ser relevantes e bastante prejudiciais as situações de insatisfação no trabalho.

Quanto às várias definições encontradas pelos diversos investigadores para a identificação do que seja a satisfação profissional na actividade docente, embora não haja unanimidade na sua enunciação, parece contudo não existir uma contradição entre elas, mas antes uma complementaridade, que depende do tipo de abordagem. Para Strauss (1974), referido por Gorton (1982, p. 1904), o termo satisfação profissional quando aplicado na actividade docente define-se como o “grau de satisfação das necessidades pessoais e profissionais [do professor] como trabalhador”.

Para Cordeiro-Alves (1994), a satisfação profissional na actividade docente é o sentimento e forma de estar positivos dos docentes, perante a profissão, originados por factores contextuais e/ou pessoais, e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo

¹⁴ Os autores verificaram num estudo feito com professores portugueses que “o absentismo aumenta com a elevação da origem social do professor, com a precariedade da habitação, com a distância à escola, com a precariedade da situação profissional, com o aumento das habilitações literárias e com a diminuição da atribuição própria do prestígio social” (p. 1234). Este estudo é anterior a 1988 pelo que esta situação poderá estar alterada, volvidos mais de 20 anos.

expressão de felicidade face à profissão. Na definição de Blase (1982, p. 107), a satisfação profissional na actividade docente é “um estado emocional subjectivo, de sinal positivo, relativo essencialmente às recompensas intrínsecas adequadas retiradas do trabalho com os alunos ou aos diferentes papéis profissionais que os professores desempenham”. Já Chapman e Lowter (1982, p. 243) referem a satisfação na carreira como a “reação afectiva geral do professor em relação ao seu trabalho”. Para Watson (1991, p. 69), a satisfação profissional no trabalho docente é “o grau de bem-estar que os professores sentem em relação ao seu trabalho ou às circunstâncias que o envolvem”. Alves (1991, p. 16) exprime-se sobre a satisfação profissional na actividade docente definindo-a como “o sentimento e a forma de estar positivos dos professores perante a profissão, originados por factores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e felicidade perante a mesma”.

Uma outra definição direccionada aos professores e à qual nos iremos reportar é de Lester (1982, p. 21), que desenvolveu uma escala para medição da satisfação na actividade docente. Para esta investigadora, a satisfação profissional na actividade docente é “o grau segundo o qual o professor percebe e valoriza os diversos factores da situação do trabalho”.

Estas definições introduzem uma compreensão da situação laboral em que o professor se insere. Este, ao mesmo tempo, procede a um juízo valorativo entre aquilo que percebe e aquilo a que aspira e que, segundo as teorias a que já nos referimos, se encontra associado a estados emocionais positivos ou negativos, com implicações comportamentais que se traduzem nas suas atitudes.

Assim, das definições dadas por estes investigadores, podemos desde já verificar a existência de alguma articulação entre o bem-estar subjectivo e a satisfação profissional na actividade docente: se o bem-estar subjectivo tem vindo a ser analisado como representando sentimentos e julgamentos, por sua vez, também a satisfação profissional na actividade docente envolverá sentimentos e julgamentos que a pessoa faz sobre a sua actividade docente. Isto significa que o bem-estar subjectivo e a satisfação profissional dos professores seriam explicados pelos mesmos factores, anulando a possibilidade de uma relação causal entre estes dois constructos, e reforçando o pressuposto de que o bem-estar profissional e satisfação profissional serão conceitos muito próximos, contribuindo de igual forma para desenvolvimento pessoal do professor.

Quanto à dimensão da satisfação profissional entre os professores, alguns estudos realizados permitem-nos fazer desde já algumas comparações. No que concerne à satisfação dos professores, quando confrontados com outros profissionais, Jesus (1996, p. 32), citando Travers e Cooper (1993), refere que “comparando os professores com a população em geral, tem-se verificado que os primeiros apresentam, de forma significativa, uma menor satisfação profissional”. Cita ainda o mesmo autor que, numa comparação feita com docentes de vários países, nomeadamente da Holanda, Espanha, Bélgica, Holanda e Áustria, e Portugal os professores portugueses apresentavam um nível de satisfação profissional inferior, em especial os professores mais jovens. Pensamos que embora este estudo não seja muito recente, há actualmente indícios de que este grau de insatisfação se terá agravado, devido às alterações que se operaram na sociedade e que tiveram repercussões nas escolas e no ensino em Portugal. Acresce ainda as fortes contestações que se tem verificado em relação à política educativa, sobretudo por parte dos professores das escolas públicas, bem como a vontade de abandono da docência, especialmente parte dos professores com mais tempo de serviço e que pedem a reforma ainda que sujeitos a penalizações, conforme relatos da imprensa que iremos referir, indiciando, portanto, a existência de mal-estar nesta classe profissional¹⁵.

A partir do nosso estudo iremos apresentar uma opinião mais fundamentada sobre este assunto, nomeadamente em relação à nossa amostra.

Interessante ainda mencionar o resultado de um estudo realizado por Cruz e colegas (1988, p. 1268) no qual é referido, em relação aos professores, que “a profissão ocupa de longe o lugar mais importante na estratégia de realização pessoal para a quase totalidade dos professores (89%), em todos os graus de ensino e escalões etários.

E, embora já estejamos um pouco longe da altura em que estes estudos foram realizados, parece-nos haver indícios seguros nas nossas escolas de que, de facto, para os professores, a sua profissão se revela de extrema centralidade nas suas vidas, e há empenho e investimento na realização profissional e pessoal. Será portanto lícito pensar

¹⁵ A partir do nosso estudo, poderemos obter uma opinião mais fundamentada sobre este assunto, ainda que se considere a nossa amostra como limitada, não pretendendo, portanto fazer generalizações.

que os professores têm a melhor apetência para se desenvolverem e aceitarem as formações que lhe sejam solicitadas e onde eles reconheçam interesse.

Noutros estudos elaborados por Alves (1991) e Santos (1996), incidindo sobre professores portugueses do ensino secundário, estes investigadores terão verificado que os docentes se sentiam globalmente satisfeitos com a sua actividade profissional; no entanto, referem que a sua satisfação se reporta mais a motivos de ordem intrínseca, como o gosto pela profissão, a realização pessoal e o tipo de trabalho desenvolvido, do que a motivos de ordem extrínseca, em relação aos quais sentem alguma insatisfação, como sejam os aspectos salariais, as condições de trabalho e a comparação com outras profissões.

Contudo, devemos considerar, que estas conclusões já têm alguns anos, e que os respectivos valores, actualmente, poderão ser bem diferentes.

Em conclusão, poderíamos dizer, levando em conta os estudos apresentados, que a satisfação dos professores é um parâmetro com importância decisiva, quando se pretende obter eficiência num trabalho exigente, onde a motivação e empenho se afiguram como elementos primordiais num trabalho complexo que é realizado com alguma autonomia e responsabilidade. Assim, para qualquer reforma que vise melhorar o sistema educativo, achamos ser imprescindível levar em conta estes aspectos, implicando uma maior participação dos professores, criando-lhes condições para que possam exercer a sua actividade, proporcionar a sua formação em várias áreas, de forma a poderem sentir-se mais satisfeitos, melhorar as condições de recompensa; prestar-lhes o devido reconhecimento, para que se sintam agradados com a profissão e invistam na sua carreira, com benefícios, quer para si próprios, quer para a escola.

Para o nosso estudo acerca da satisfação docente, iremos utilizar um questionário desenvolvido por Lester (1982) e posteriormente adaptado para os professores portugueses por Seco (2000), e que após várias adaptações e testes de validação ficou reduzido a 5 dimensões ou factores: natureza do próprio trabalho, recompensas pessoais, condições materiais de trabalho, relação com colegas e relação com os órgãos de gestão.

Procuraremos assim encontrar nas diversas dimensões, os graus de satisfação ou insatisfação que os professores sentem na sua actividade como docentes, bem como cruzá-los com outros factores, nomeadamente demográficos, psicológicos e

profissionais de forma a obter eventualmente resultados que nos possam elucidar nesta área.

O ensino constitui assim, actualmente, e face às situações que anteriormente se referiram, uma actividade extremamente exigente. Segundo Truch (1980), esta gera níveis de stress superiores a outras profissões, nomeadamente controladores aéreos, cirurgiões, e outras, provocadores de mal-estar. Para Kyriacou e Sutcliffe (1987), citados por Seco (2000), os efeitos provocados afectam o seu bem-estar e a sua auto-estima, podendo levar ao desenvolvimento de sentimentos negativos, como a insatisfação e a desmotivação, que na prática se manifestam na diminuição da qualidade das actividades desenvolvidas na sala de aulas.

Malasch e Leiter (1997, p. 26), na sistematização que fizeram sobre as principais fontes potenciadoras de mal-estar e insatisfação, concluíram pelo seu agrupamento em seis classes: falta de autocontrolo, recompensas insuficientes, sobrecarga de trabalho, injustiças, alienação da comunidade e conflito de valores. Em nosso entender, deveria pois haver todo o empenho por parte das escolas e organizações no sentido de procurar as causas potenciadoras do sentimento de mal-estar, cujas consequências gravosas foram acima referidas, e promoverem o bem-estar docente e a satisfação profissional. A relevância deste parâmetro é salientado por vários autores, que acentuam o facto da satisfação profissional “aparecer associada a variáveis tão importantes como o bem-estar mental, a motivação, o envolvimento, o desenvolvimento, o empenho, o sucesso e a realização profissional dos sujeitos” (Frasc & Sorenson, 1992; Jesus, 1992, citado por Jesus, 1995; Jesus, 1993; Kaufman, 1984; Trigo-Santos, 1996).

No mesmo sentido, Bastos (1995) defende que a satisfação no trabalho pode ser entendida como uma cognição, ainda que ligada a componentes afectivos, que aparece associada a aspectos como a auto-estima, o envolvimento no trabalho e o comprometimento organizacional.

Do que fica explícito, e segundo os investigadores citados, podemos portanto tirar como ilação que a satisfação com o trabalho promove a auto-estima, o envolvimento no trabalho e um comprometimento organizacional, enquanto a insatisfação no trabalho provoca mal-estar, insatisfação e desmotivação, diminuindo a qualidade do trabalho com os alunos, isto é, fazendo baixar a eficácia e o sucesso da acção educativa do professor.

De referir, por último, que apesar da maioria dos estudos se inclinar para uma relação positiva entre a satisfação com o trabalho e a produtividade, na verdade não há uma unanimidade na sua aceitação: Locke (1976) defende que a satisfação com o trabalho não tem uma repercussão directa na produtividade, ainda que a produtividade possa ser um determinante na satisfação, já que pode conduzir ao reconhecimento do trabalho pelas chefias, a prémios e promoções.

3.2 – Satisfação geral e satisfação profissional

Brief e Weiss (2002), ao estudarem a questão do afecto no trabalho, chamam a atenção para duas concepções distintas que se podem encontrar na satisfação no trabalho: por um lado, quando o mesmo é colocado apenas como resultante de um processo avaliativo; por outro lado, quando integrando uma componente afectiva e outra cognitiva.

Se se considerar que a satisfação profissional é resultante de um processo avaliativo, então o afecto no trabalho é condicionado pelas cognições sobre o mesmo; ou seja, a avaliação feita é condicionada por outras vertentes, nomeadamente pela satisfação com a vida. Esta, portanto, irá ter implicações na satisfação profissional; se, por outro lado, se considerar a satisfação como possuindo uma componente cognitiva e outra componente afectiva, então o afecto passa a ser um indicador da satisfação acerca da profissão e a posição anterior ganhará menos consistência.

Também Locke (1976) estabelece uma diferenciação no conceito de trabalho, admitindo as várias vertentes que o mesmo pode encerrar (salário, relações com os colegas, progressão na carreira e outras), bem como graus de satisfação que são atribuídos em função da importância diferencial e expectativas que atribui a cada componente. Francès (1984, p. 190) vem corroborar esta posição quando afirma que “as reacções afectivas do homem no trabalho não são simples respostas a estímulos advindos do posto de trabalho que ocupa no momento, mas são mediatizadas por atitudes, isto é, por variáveis intermediárias relativas à vida profissional, as quais dependem, por sua vez, do lugar que esta dimensão ocupa no estilo de vida do indivíduo”.

De facto, a satisfação profissional aparece também definida como uma atitude ou conjunto de atitudes que o indivíduo apresenta em relação ao trabalho: Gorton (1982, p. 1903) considera a satisfação profissional como “uma variável atitudinal que reflecte sentimentos, positivos ou negativos, acerca de determinados aspectos do contexto de trabalho”, enquanto Santos (1996, p. 70) considera que satisfação profissional é “uma atitude positiva acerca da profissão que tem origem na influência dos factores de satisfação”. Por seu turno, Harpaz (1983, p. 21) diz que as pessoas que trabalham desenvolvem um conjunto de atitudes que podem ser definidas com o termo geral de satisfação no trabalho”. Para alguns dos autores citados, a satisfação profissional deverá ser considerada um constructo multidimensional, embora não exista consenso, quer sobre a qualidade, quer sobre a quantidade dos domínios que a integram.

Robins (1996), enquadrado na teoria de Locke e dentro desta linha de pensamento, propôs cinco domínios para constructo que normalmente definimos como satisfação profissional, e que são os seguintes: *o trabalho mentalmente excitante* (autonomia e diversidade de competências e tarefas); *a justiça nas recompensas* (incentivos de acordo com as expectativas); *as condições físicas e ambientais apropriadas* (conforto, segurança, equipamentos e horário de trabalho); *relações interpessoais* (com colegas e chefias); e *ajustamento entre a personalidade da pessoa e a natureza do trabalho*. Esta perspectiva aproxima-se bastante da que está subjacente ao questionário sobre a satisfação, adaptado por Seco (2000) para os professores portugueses, e que iremos propor a uma amostra de professores do 2º e 3º ciclos.

Consideramos interessante a formulação destes domínios, já que eles vêm ao encontro das recentes teorias inseridas na Escola das Relações Humanas, e parecem-nos adequados à nossa sociedade ocidental, particularmente aos professores: a partir do momento em que temos as necessidades básicas satisfeitas, as nossas preocupações vão para outros níveis de realização pessoal, encontrando satisfação profissional em domínios que promovam o nosso bem-estar, a justiça, o inter-relacionamento e possibilidade de realização, as quais se inserem nas dimensões acima referidas.

Por seu lado, Evans (1998) vê no conceito de satisfação duas vertentes distintas: uma que remete a satisfação para *factores intrínsecos e motivadores*, como a realização, a responsabilidade e a natureza mais ou menos interessante do trabalho; outra que faz depender essa satisfação de *factores extrínsecos*, tais como salário e

recompensas, relações interpessoais e condições materiais de trabalho. Este autor sugere assim a existência de duas componentes distintas: uma que remete para o grau de conforto sentido pelo indivíduo em relação às suas condições de trabalho, e que, se não satisfeitas, concorreriam para a sua insatisfação; outra que envolve a avaliação individual que a pessoa faz de si própria, inserindo-a na sua valorização pessoal e satisfação pelo grau de desempenho, relacionadas, portanto, com a satisfação que sente. Este autor apresenta ainda uma definição de satisfação profissional bastante abrangente: “um estado de espírito que integra todos os sentimentos determinados pelo grau de percepção que o indivíduo tem de que as necessidades relacionadas com o seu trabalho estão a ser correspondidas” (p. 12).

Referimos no ponto anterior que a satisfação profissional pode ser mediada a partir do processo avaliativo que o sujeito faz e, portanto, condicionada por diversas vertentes, nomeadamente pela satisfação com a vida em geral.

Assim, podemos considerar que a satisfação com a vida, em conjunto com a afectividade positiva e negativa, irão condicionar a satisfação profissional, ou seja, segundo estes estudos, a satisfação profissional e a satisfação geral serão constructos que se influenciarão mutuamente, de forma positiva.

Para definirmos melhor o conceito de satisfação com a vida, diremos que este termo se refere à satisfação que o indivíduo percepção em relação às suas condições de vida em geral, isto é, não se refere a uma dimensão específica da satisfação, como por exemplo a satisfação profissional, mas resulta de avaliação geral do indivíduo sobre a sua vida num plano geral. Consiste essencialmente numa avaliação cognitiva a respeito do desenvolvimento pessoal face a objectivos e expectativas globais, remetendo para uma avaliação de congruências entre as circunstâncias reais da vida, percebidas pelo sujeito, e as ideais, de acordo com critérios estabelecidos pelo próprio indivíduo (George 1981; Diener *et al.*, 1985; Pavot *et. al.*, 1991; Ryff & Essex, 1991; Pavot & Diener, 1993; Judge *et al.*, 1994; Diener *et al.*, 1999).

Contudo, não há unanimidade na aceitação da relação entre os conceitos referidos: enquanto alguns investigadores dizem não haver relação entre o desempenho e a satisfação profissional (Vroom, 1964; Locke, 1976; Smither, 1988; Steers & Porter, 1991; Ostroff; 1992, Robbins, 1966), outros, como referimos, argumentam em sentido contrário e consideram que a satisfação profissional é essencial para melhorar o

desempenho e a fidelidade dos trabalhadores, influi na satisfação com a vida em geral, bem como é reconhecida como um direito pela OIT – *Organização Internacional do Trabalho*.

Considera-se, no entanto, que a satisfação profissional não é igual em todas as profissões, nem em todos os países. A este respeito, num estudo sobre o grau de satisfação profissional envolvendo vários países, Rodrigues (1995, p. 42) identifica Portugal como um país onde a percentagem de indivíduos muito satisfeitos é bastante reduzida; apenas 17%, contra 50% nos Estados Unidos e valores que se situam entre estes para um conjunto de países da Europa, incluindo Áustria, Alemanha, Noruega, Itália, Inglaterra e outros.

No ponto seguinte iremos debruçar-nos mais especificamente sobre a satisfação profissional na actividade docente, considerando dois aspectos que se complementam na sua contribuição para a satisfação profissional do professor. Por um lado, uma análise que incide sobre a vertente da política educativa e a forma como esta se tem vindo a desenvolver; por outro lado, iremos considerar o professor no quotidiano das suas aulas e das suas relações e a forma como estes factores podem ter (e têm) influência na sua satisfação profissional, de acordo com vários estudos que iremos referir.

3.3 – (In)satisfação geral e a (in)satisfação profissional

Os professores serão, porventura, uma das profissões em que o trabalho profissional terá mais influência no seu ambiente fora do local de trabalho, trazendo-lhes maior ou menor satisfação nessa relação.

Vários estudos tem referido haver uma forte relação entre a satisfação profissional e a satisfação em geral, ou ainda a satisfação profissional e a satisfação com a família, já que a forma como se desenvolve a actividade docente é susceptível de ter fortes implicações familiares, nomeadamente devido ao facto de uma parte da profissão poder ser, normalmente, realizada em casa: preparação de aulas, correcção de testes, preparação de materiais e ainda outras actividades. Isto é, o professor “leva trabalho (muito) para casa”, naturalmente com implicações na sua vida familiar.

É neste sentido que Blase e Pajack (1986, p. 308) referem que “a vida pessoal e familiar do professor é também afectada pelo excesso de trabalho feito em casa e pelas insatisfações profissionais”. No mesmo alinhamento, Seixas (1997, p. 140) refere também, que a “intersecção dos tempos e espaços familiares e profissionais parece ser um dos grandes problemas dos professores”.

Outros estudos embora não tenham incidido especificamente sobre os professores defendem uma relação recíproca entre os factores familiares e os factores de trabalho. Investigações levadas a cabo Steyn (1997) e incidindo sobre famílias da África do Sul, referem haver uma relação recíproca entre factores familiares e factores de trabalho, de forma a que factores positivos na família afectam positivamente o sucesso no trabalho e vice-versa.

Num outro estudo, com uma amostra de 28329 trabalhadores, dos quais 37% pais, Ezra e Deckman (1996) concluíram que o equilíbrio entre família e trabalho constituía uma componente essencial para a satisfação profissional. Também em estudos desenvolvidos por Khaleque e Rahman (1987), sobre o mesmo assunto, é referido o facto dos casos de satisfação profissional em geral serem significativamente superiores entre os sujeitos que se consideravam satisfeitos com a família e com a vida social, comparativamente aos sujeitos que não demonstravam satisfação em algum destes aspectos. Locke (1976, p. 1334) acentua esta relação quando refere que “a satisfação no trabalho apresenta uma série de consequências para o indivíduo: pode afectar as suas atitudes em relação à vida, em relação à família e em relação a si próprio. Pode ainda afectar a sua saúde física e até a sua longevidade. Desempenha um papel importante, ainda que indirecto na saúde mental do indivíduo”.

Ora, como sabemos, os professores trazem para casa uma sobrecarga de trabalhos de preparação de aulas, bem como as situações de stress e ansiedade a que estão sujeitos no seu dia a dia, pondo em causa o tempo que deveriam disponibilizar para recuperar forças e para a família e, portanto, criando situações de insatisfação que, naturalmente, irão repercutir-se na sua satisfação geral e profissional, de acordo aliás com os estudos que referimos.

Também é geralmente aceite que a relação entre a satisfação com o trabalho e a satisfação com a vida em geral é estruturada no seio das especificidades histórico-culturais e sociais, onde os indivíduos desenvolvem e constroem os seus projectos de vida e estabelecem os seus objectivos e expectativas. Neste aspecto, num estudo

elaborado por Inglehart em 1990, envolvendo vários países, e citado por DeNeve e Cooper (1998), Portugal seria um dos países em que as pessoas se consideravam menos felizes; ou seja, a percepção do seu bem-estar subjectivo (de que a satisfação com a vida é um dos indicadores) estaria ao nível mais baixo, já que apenas 10% dos inquiridos se consideravam felizes, enquanto que na Holanda este indicador tinha o valor de 40 % e nos Estados Unidos de 80 %, valores estes que apontam para um possível efeito das diferenças culturais.

Quanto à dimensão da relação entre a satisfação profissional e a satisfação com a vida parece não existir um valor unanimemente aceite por todos os investigadores. Tait e colaboradores (1989) referem uma magnitude de efeito média de $r = .44$, apontando assim para a possibilidade da satisfação no trabalho e da satisfação com a vida em geral se encontrarem moderadamente relacionadas, no seguimento do que já anteriormente referimos.

Algumas das posições teóricas que se encontram na literatura, a respeito da natureza da relação que se estabelece entre a satisfação no trabalho e a satisfação com a vida, são agrupadas segundo três hipóteses:

- A *hipótese da generalização*, que sugere uma generalização emocional entre as diversas esferas da vida, admitindo que alta satisfação ou insatisfação numa esfera se vai repercutir na outra, isto é um nível elevado de satisfação com a vida irá implicar um nível elevado de satisfação no trabalho e vice-versa, portanto existência de uma relação positiva;
- A *hipótese da compensação*, que postula que uma dada satisfação num domínio (por exemplo, no trabalho) pode servir de compensação a uma menor satisfação noutro domínio, havendo assim uma relação negativa;
- A *hipótese da segmentação*, que defende haver uma compartimentação das várias esferas da vida e, por isso, não existe qualquer relação entre ambos os constructos.

Actualmente, a hipótese da generalização é a que apresenta mais defensores de entre os vários investigadores neste domínio. Assim, e segundo esta abordagem, podemos admitir que a satisfação profissional se irá reflectir na satisfação com a vida, bem como, será de supor que os indivíduos satisfeitos com a vida, por exemplo com mais segurança, com melhor salário e com mais reconhecimento, encontrarão,

provavelmente, maior satisfação no trabalho. Pensamos que esta asserção se torna importante para a classe docente, face às condições em que os professores exercem a sua profissão.

Alguns estudos elaborados com professores, sobre a relação entre a satisfação profissional e a satisfação com a vida (Near & Sorcinelli, 1986; Schell & Loeb, 1986) terão concluído pela existência de uma relação positiva, corroborando a opinião dos vários autores que citámos. De referir ainda a importância que a profissão e a família tem para os professores e que, num estudo elaborado por Cruz e colegas (1988, p. 1281), ficou bem patente, quando este investigador refere que “a profissão ocupa de longe o lugar mais importante na estratégia de realização pessoal dos professores”, [seguindo-se] “a família e a vida afectiva na importância atribuída para a realização pessoal. Ao contrário da família, cuja valorização cresce com a idade, a vida afectiva e os recursos económicos sobem de importância entre os jovens e diminuem com a idade.” (p. 1268). Também Gonçalves (1990) refere ter encontrado uma correlação moderada entre a satisfação no trabalho e a satisfação com a vida. Numa investigação levada a cabo com professores do 1º ciclo, Barros, Neto e Barros (1991) terão concluído que os professores que gostavam mais da sua profissão se manifestavam significativamente mais satisfeitos com a vida em geral.

Concluimos, esta parte que relaciona a satisfação entre a profissão e a vida em geral, realçando alguns dos estudos elaborados nesta área, e enquadrando algumas especificidades que se ligam com a actividade docente e das quais poderá resultar maior ou menor satisfação e bem-estar para os professores¹⁶.

3.4 – Factores de insatisfação implicados na actividade docente e sua sistematização

Referimos já anteriormente algumas teorias explicativas do mal-estar docente e alguns dos factores implicados. Nesta área são diversas as abordagens que se

¹⁶ No sentido de verificar esta relação decidimo-nos pela inclusão no nosso estudo empírico de um questionário aos professores sobre a satisfação com a vida e outro sobre a satisfação profissional.

apresentam e a categorização que é feita por vários autores quanto aos factores que lhe estão associados. É contudo normalmente aceite que “a interacção entre o meio ambiente de trabalho, conteúdo do trabalho, condições organizacionais e habilidades do trabalhador, necessidades, cultura, causas extra pessoais (...) podem, por meio de percepções e experiências, influenciar o desempenho no trabalho e a satisfação no trabalho” (*International Labour Office*, 1984).

Neste ponto do capítulo iremos referir algumas das sistematizações disponíveis na literatura, decorrentes das abordagens feitas por vários autores.

Assim, Gheng e Scherling (1999) num estudo levado a efeito em Taiwan com trabalhadores chineses que não eram professores, concluíram pela existência de quatro grandes grupos de factores que influenciam a satisfação profissional: *a natureza do próprio trabalho; as recompensas pessoais; as relações interpessoais; e as condições de trabalho*. Outra classificação normalmente aceite neste tipo de investigações sobre satisfação profissional foi proposta por Robbins (1966), que se enquadra na teoria de Locke e que organizou os factores associados à satisfação profissional em cinco grupos: *trabalho mentalmente desafiante* (autonomia e diversidade de competências e tarefas); *equidade na recompensa* (incentivos de acordo com as expectativas); *condições físicas e ambientais adequadas* (conforto, segurança, equipamento e horário de trabalho); *relacionamento interpessoal* (com colegas e chefias) e *ajustamento da personalidade do indivíduo à natureza do trabalho*.

As variáveis consideradas nestes estudos podem ainda ser categorizadas em dois tipos: *variáveis situacionais*, que tem a ver com a situação em que o trabalho se desenvolve e *variáveis individuais* (sociodemográficas e disposicionais do indivíduo), que contribuem para o incremento ou diminuição da satisfação no local de trabalho (Peiró & Pietro, 1996; Spector, 1997, citado por Ferreira *et al.*, 2001).

Porter e Steers (1973), por sua vez, classificam estes factores em três grandes grupos:

- *Factores relacionados com a organização*: entre os quais se destacam os salários, promoções e benefícios sociais;
- *Factores relacionados com o contexto de trabalho*: de onde se destaca a natureza do trabalho, o estilo de liderança e as relações com os colegas;
- *Factores individuais*: relacionados com os traços de personalidade, a idade, interesses e valores do indivíduo.

Mais especificamente em relação aos professores, Alves (1997) refere Estrela (1984) e apresenta uma outra sistematização, definindo o seguinte agrupamento de factores: *factores económicos* – se as recompensas intrínsecas ao trabalho são frustradas os salários tornam-se fonte de insatisfação; *factores institucionais* – os professores sentem a pressão conservadora da instituição; *factores pedagógicos* – para além das deficientes condições físicas de trabalho revertem para o professor os efeitos dos êxitos e dos fracassos dos alunos; *factores relacionais* – relações interpessoais com alunos e colegas, nem sempre caracterizadas pela desejável empatia; *factores sociais* – os professores sentem-se numa profissão de baixo estatuto social e com uma imagem social minimizada.

Numa outra classificação dos factores relacionados com a insatisfação profissional nos professores, Wanberg (1995) procede à sua divisão nos seguintes três grupos:

- *Factores sociais* – relacionados com baixo estatuto social, baixa remuneração, feminização do trabalho docente e outros;
- *Factores institucionais* – relacionados com a não adequação dos currículos, com a desumanização do sistema, como ambiente de trabalho deficiente, entre outros;
- *Factores pessoais* – relacionados com padrões de sucesso, personalidade preocupada...

Nas classificações referidas, que não parecem contradizer-se mas antes complementar-se ou simplesmente apresentar perspectivas diferentes, podemos considerar duas ordens de factores. Os *factores intrínsecos*, que incluem os que são inerentes à pessoa e que tem a ver com as suas características pessoais: o gosto pela profissão, a realização pessoal a responsabilidade, o reconhecimento e os valores que, segundo vários investigadores, serão os que têm maior peso na satisfação profissional. Temos também os factores *extrínsecos* que incluem salário, condições de trabalho e outros, também com determinado peso na satisfação, embora se admita, de acordo com as várias teorias referidas, que terão menos peso, e serão valorizados de forma diferente de indivíduo para indivíduo e de cultura para cultura.

Resulta assim que a satisfação com o trabalho é um estado subjectivo que resulta de uma complexidade de factores, que variam de pessoa para pessoa, com as

circunstâncias e ao longo do tempo. Assim, e apesar dos factores extrínsecos apontarem muitas vezes para ocorrências que nos levariam a considerar um mal-estar efectivo, sobretudo na classe dos professores a que nos temos vindo a referir, a influência dos factores intrínsecos, são normalmente considerados como mais determinantes, sobrepondo-se aos anteriores. Desta forma, a profissão de professor não tem que ser considerada necessariamente como uma profissão de mal-estar ou de insatisfação, apesar das dificuldades e constrangimentos a que se encontra sujeita.

No nosso estudo, para avaliarmos este constructo na profissão docente, iremos ter como referência as estruturas factoriais desenvolvidas por Lester (1982) e a sua escala de medida, o *TJSQ – Teacher Job Satisfaction Questionnaire*, que Seco (2000) adaptou para os professores portugueses. Os critérios seguidos por esta escala de medida foram agrupados nas seguintes categorias que seguidamente iremos abordar: *natureza do próprio trabalho, recompensas pessoais, relações interpessoais, e condições de trabalho*, que se inserem nas várias referências teóricas que temos vindo a fazer.

3.4.1 – Factores relativos à natureza do próprio trabalho

Referimos a centralidade do trabalho na profissão das pessoas e a sua importância que ultrapassa em muito os aspectos económicos, contribuindo decisivamente para o seu bem-estar e realização social e profissional.

Vários estudos desenvolvidos acerca dos factores que proporcionam maior satisfação no trabalho têm apontado para serem os de natureza intrínseca os de maior influência neste constructo, conforme já referimos. Locke (1969; 1976) refere que as causas de satisfação do trabalho estão relacionadas com o próprio trabalho e com o seu conteúdo, com as possibilidades de ascensão na carreira, com o reconhecimento, com as condições de ambiente de trabalho e com as relações interpessoais com colegas e chefias, factores que se inserem na escala que Seco (2000) adoptou para os professores portugueses, conforme tivemos oportunidade de referir.

Jesus (2000, p 74) corrobora esta opinião referindo que “a maior parte dos autores que têm realizado trabalho sobre a motivação dos professores enfatiza a importância dos factores intrínsecos em relação aos extrínsecos”. Contudo, este autor

refere que também os factores extrínsecos tem influência no empenhamento dos professores sobretudo quando as tarefas a cumprir se revelam menos interessantes, como sejam as tarefas burocráticas.

Na mesma linha de pensamento, Alves (1994) refere ter encontrado nos professores uma dicotomia entre os factores intrínsecos e extrínsecos, concluindo que os factores intrínsecos como o gosto de ser professor, a realização pessoal e o trabalho em si serão mais responsáveis pela satisfação profissional, enquanto que os factores extrínsecos como as recompensas salariais, comparação com outras profissões e afirmação social, terão maior peso na insatisfação dos professores.

Também Santos (1996) se inclui nesta corrente, ao defender que os professores apresentam como factores de motivação a realização pessoal, a responsabilidade e o trabalho em si, enquanto que o reconhecimento e a progressão na carreira se manifestam como agentes motivadores, portanto, centrando-se nos factores intrínsecos a satisfação profissional na área da docência, e nos factores extrínsecos os motivos da insatisfação.

Entre as características do trabalho que concorrem para a satisfação profissional na actividade docente, também Seco (2000) concluiu que são os factores de natureza intrínseca, propondo a sua classificação segundo uma escala que a seguir indicamos.

- Natureza interessante do trabalho;
- A diversidade das tarefas e oportunidade de utilização de competências e capacidades valorizadas pelo indivíduo;
- A importância da relação com os alunos
- O grau de autonomia percebido;
- Sentido de responsabilização e de realização
- Grau de implicação e de eficácia no trabalho;
- A oportunidade para o desenvolvimento de novas aprendizagens;
- O envolvimento nas tomadas de decisão

Estes factores apresentam em comum o facto de se inserirem numa perspectiva de trabalho *mentalmente interessante e desafiante*, que Aryee e Luk (1966) definem como estando “positivamente relacionado com a satisfação profissional, e o desenvolvimento da carreira, conduzindo à experiencição de bem-estar psicológico”.

Contudo, autores como Chapman e Hutcheson (1982) ou Watson e colegas (1991) consideram que a natureza do trabalho do professor pode também ser considerada pouco desafiante, atendendo a que as actividades e os trabalhos desenvolvidos ao longo da carreira não se alteram muito, bem como a entrada de novas turmas também, só por si, não implica grandes desafios. Contudo, pensamos que, face ao que já referimos em relação à multiplicidade de tarefas e à situação em que o docente desenvolve a sua profissionalidade, nunca a actividade deste foi tão desafiante como actualmente.

É, porém, geralmente aceite, que “em actividades moderadamente desafiadoras, um grande número de trabalhadores experimentam prazer e satisfação” (Robbins, 1996, p. 192), já que aquelas permitem alcançar objectivos que vem ter uma influência positiva na auto-estima e realização pessoal do indivíduo. Também Cruz e colaboradores (1988, p. 1254) referem a existência de um conjunto de “factores extrínsecos à profissão, de conotação socialmente negativa como “exercer a profissão de professor por não arranjar outra melhor, ou outros que tendem a denegrir a imagem do professor”, bem como outros de características intrínsecas, de conotação positiva, ligados ao gosto de ensinar, à vocação e realização profissional, assim como ao interesse pelo desenvolvimento humano e pessoal dos alunos. Neste sentido este investigador está totalmente em sintonia com Seco (2000), que referimos anteriormente.

A insatisfação referida pelos professores fundamentada em motivos extrínsecos é, segundo (Alves, 1994, p. 39), sobretudo a “comparação com outras profissões, a afirmação social e as recompensas salariais”.

Parece-nos, em suma, que embora sejam essencialmente as características inerentes à personalidade do professor aquelas que mais peso terão na sua satisfação profissional, ainda assim, o ambiente de trabalho, a preparação e o modo como sabe e pode desenvolver a sua profissionalidade e ultrapassar os obstáculos, encarando-os como desafios que se propõe ultrapassar, são aspectos que irão permitir que experiencie um sentimento de eficácia e competência e adquira uma consciência de realização profissional e de bem-estar profissional.

O trabalho aparece-nos assim cada vez mais perspectivado como um espaço de afirmação e desenvolvimento pessoal do indivíduo, que embora ligado às recompensas materiais as ultrapassa em muito, sobretudo quando determinados níveis económicos e

de segurança se encontram conseguidos, o que muitas vezes acontece sobretudo nos professores com mais tempo de docência.

3.4.2 – Recompensas pessoais

Podemos considerar que as recompensas pessoais do trabalho se ligam aos factores motivacionais para o desempenho no trabalho, podendo assumir duas vertentes: uma diz respeito às recompensas materiais, como salários e subsídios, recompensas monetárias e progressão na carreira; e outra que se referem a factores sociais, nomeadamente prestígio e reconhecimento da profissão. Iremos expor os factores relativos a cada uma destas vertentes.

3.4.2.1 – Salário e outras recompensas materiais

Considera-se que uma das finalidades do trabalho é a obtenção de um salário cuja influência, normalmente, não se pode considerar desprezível no grau de satisfação profissional. Já anteriormente, no seguimento deste trabalho, tivemos oportunidade de referir um estudo em que este factor é colocado em primeiro lugar pelos jovens que pretendem entrar para a carreira docente.

Assim, a percepção de bem-estar associado ao salário e à satisfação profissional é comprovada por muitos estudos (Vroom, 1964; Herzberg, 1971; Locke 1969; Vila, 1988a; Cruz *et al.*, 1988; Quintanilla 1990; Alves, 1991; Santos 1992; Jesus, 1992; Shene e Hsieh, 1999, citados por Seco 2000).

O dinheiro aparece ligado ao trabalho, servindo como motor de motivação mas também de comparação sobre diversos aspectos, quando se avaliam pessoas ou organizações, comparação essa que não deixará de se reflectir no grau de satisfação.

Como resultado de algumas investigações feitas, quando os professores referem descontentamento com a profissão, muitas vezes atribuem esse descontentamento aos factores económicos, sobretudo quando se comparam as remunerações na classe docente com outras remunerações onde são exigidas as mesmas habilitações académicas.

Quanto aos professores, Cavaco (1993) refere que, como consequência da situação salarial baixa, alguns professores são obrigados a grandes restrições nos seus gastos, ou ainda a complementarem o seu orçamento com actividades extra-escolares, noutras instituições de ensino, em empresas ou em explicações, reduzindo assim o tempo que deveriam dispensar para a preparação de aulas e outras tarefas escolares. Devemos ainda considerar a situação dos professores mais jovens, que, para além de ganharem menos estão muitas vezes deslocados de casa obrigados a percorrer grandes distâncias, com os custos inerentes, ou ainda numa situação de insegurança quanto à estabilidade quer em relação à escola quer em relação ao emprego.

Assim, compreende-se que Alves (1991), citado por Seco, (2000, p. 152), refira que a questão das recompensas monetárias será a segunda razão referida pelos professores para deixarem a profissão docente. E, embora nem sempre o dinheiro seja a motivação determinante para a profissão, para outras, segundo refere Robbins (1996, p. 239), “o dinheiro é a motivação crucial para a motivação no trabalho”.

Contudo a importância do salário não é igual para todas as pessoas, antes sendo condicionada por outros factores: desde logo a situação financeira da pessoa e as suas aspirações económicas, a sua segurança, o reconhecimento, o valor social ou ainda outros factores. Assim, a sua relação com a satisfação profissional aparece relativizada por outros factores, ou seja, a motivação e satisfação que proporcionam é variável de indivíduo para indivíduo.

Para corroborarmos estas afirmações podemos recorrer quer à teoria da hierarquia das necessidades de Maslow, para quem as necessidades das pessoas que se encontram na base da pirâmide são diferentes das que se encontram no topo, ou ainda a teoria de Herzberg, para quem o salário é mais um factor higiénico de que um factor motivador.

Contudo, para Francès (1981, p. 89), “a percentagem de variância que, na satisfação profissional em geral, se atribui ao salário, nunca é muito elevada (qualquer que seja a categoria de trabalhadores considerada), quando comparada com a que deriva dos aspectos intrínsecos ao trabalho”. Assim, o valor absoluto do salário aparece muitas vezes diminuído em relação a outras dimensões, como seja a sua equidade quando comparado com o dos outros colegas (Witt & Nye, 1992; Roberts & Chonko, 1996; Hultin & Szulkin, 1999, citados por Seco 2000), ou ainda quando se pode traduzir num determinado estatuto ou situação prestigiante.

Sabemos também que as empresas mais evoluídas tentam segurar os seus melhores colaboradores não apenas com salários elevados, que podem, conforme se disse, ter um efeito muito relativo, mas também com a oferta de outras regalias mais estimulantes onde o colaborador possa realizar-se profissionalmente, se sinta prestigiado e assuma determinadas responsabilidades. De acordo com Smither (1988, p. 323), “apesar de poucas pessoas se encontrarem numa situação em que podem ignorar os aspectos financeiros do trabalho, muitas – senão a maioria – parecem escolher as suas actividades profissionais mais em função da natureza do trabalho em si do que das recompensas financeiras”.

Quanto à actividade docente, constata-se que os salários dos professores portugueses são significativamente inferiores quer em relação aos seus congéneres europeus quer ainda em relação a colegas com as mesmas habilitações académicas a trabalharem noutras áreas. Esteve (1995, p. 105) refere que “o salário converte-se em mais um elemento de crise de identidade dos professores, pois é preciso reconhecer que, nos países europeus, os profissionais do ensino tem níveis de retribuição sensivelmente inferiores aos profissionais que possuem idênticos graus académicos, o que não se verifica em Portugal”. cremos que mesmo que tenha havido alguma revalorização neste aspecto, esta situação não se terá alterado muito nos últimos anos.

Jesus (1996) realça ainda a existência de um leque salarial demasiado extenso, defendendo que os professores deveriam ter melhores remunerações, sobretudo no início da profissão. Com efeito, é sobretudo no início da carreira que, como referimos, estes se confrontam com grandes deslocações, mudanças de escola, instabilidade em relação quer à escola quer ao local de residência, e outros factores, o que vem de facto tornar o seu salário exíguo em relação às suas despesas para exercício da profissão. Cruz e colegas (1988) referem que ao contrário de outros países da Europa, os professores em Portugal não recebem qualquer tipo de subsídio de habitação ou de deslocação.

Esta situação é exposta por Teodoro (1990) quando propõe que os aumentos salariais ocorram sobretudo no início da carreira, nos salários de base, que é onde a diferença é proporcionalmente mais acentuada, comparados com os das grelhas salariais de outros países da Europa. Jesus (1996, p. 51) é também da mesma opinião ao defender que “os salários de base dos professores deveriam ser aumentados substancialmente, sobretudo nos primeiros anos de docência de forma a tornar a

profissão docente ‘competitiva’ comparativamente a outras profissões para as quais são necessárias as mesmas habilitações académicas”.

Quanto a eventuais formas de introduzir uma diferenciação nos vencimentos, várias hipóteses têm sido sugeridas, e que referimos a partir de Graça (2000): autores como Steers e Porter (1991), Cameron e Pierce (1994) e Twonmey (1993), citados por Graça (2000), têm defendido um sistema de retribuições por mérito; porém, outros autores têm-se manifestado contra esta estratégia como medida para motivar os professores (Decy e colaboradores, 1991; Newman & Newman, 1998), realçando que tal sistema irá aumentar a competição entre os professores, em vez de promover a colaboração e as competências de comunicação. Jesus (1996, p. 277) corrobora esta opinião, defendendo que “promover a competição e o individualismo é incompatível com o trabalho em equipa, e a cooperação que consideramos como uma das práticas fundamentais a implementar na função docente, enquanto instrumento de realização e de desenvolvimento profissional, contribuindo para diminuir o mal-estar docente”. A implementação de tal sistema parece, assim, complexa e pouco criteriosa, passível de criar tensões e mal-estar entre os professores. Segundo Reyes (1990), a prática tem provado que o pagamento por mérito na área da docência não é satisfatoriamente eficaz, sendo tal verificável pela sua não utilização na quase totalidade dos estabelecimentos de educação onde foi testado.

Contudo, embora não haja um consenso sobre os critérios para atribuir o valor dos vencimentos, é defensável a opinião de alguns autores como Nóvoa (1995, p. 30), quando diz que “parece fundamental dotar a profissão docente dos mecanismos de selecção e diferenciação que permitam basear a carreira docente no mérito e na qualidade”. Poderíamos considerar que pontualmente essa diferenciação já existe no que se refere aos elementos do Conselho Executivo das escolas, que tem um subsídio para o desempenho dessas funções e que, eventualmente deveria ser alargada a professores que pelas suas competências são nomeados ou votados para outros órgãos, nomeadamente, Conselhos de Grupo, Delegados de Disciplina, Coordenadores e outros. Estas tarefas importantes que tem diferenciado pela positiva alguns dos professores nas escolas, parecem ter sido relevadas para segundo plano na avaliação dos professores, e, sobretudo, na questão de eventuais recompensas económicas. Os

objectivos da avaliação dos professores, segundo a legislação recentemente saída¹⁷, parecem contudo ter um carácter mais normativo, limitador das progressões, de feição economicista e susceptível de produzir os efeitos de individualismo e competição atrás narrados por Jesus (1996).

Concluimos, referindo que embora se limite a importância dos salários nos professores, já que a sua satisfação está relacionada sobretudo com factores intrínsecos, ela é contudo importante, quer por uma questão de equidade entre colegas de outras profissões, quer por questões de sobrevivência económica sobretudo nos professores no início de carreira, quer ainda porque a uma melhor retribuição está ligada a maior satisfação e desempenho, bem como pelos reflexos sociais a que as remunerações estão associadas, nomeadamente ao nível das representações que alunos, pais e comunidade escolar fazem dos professores.

3.4.2.2 – Progressão na carreira

O desejo de ser promovido na profissão pode constituir um motivo suficientemente forte para um maior empenho na profissão. Normalmente, a oportunidade de progressão está associada à obtenção de um reconhecimento social e profissional, acesso a melhores salários e realização de tarefas mais interessantes e significativas. Para Lester (1987, p. 30), “uma promoção refere-se a uma mudança de estatuto ou de posição, a qual se pode traduzir em maior salário e mais poder”.

A influência das promoções, tal como do salário, não é percebida de igual forma por todos os indivíduos; depende das suas expectativas e aspirações, da importância que a pessoa possa atribuir àquilo que os outros pensam a seu respeito e de outros factores. Assim, se a promoção a atribuir conduz a um aumento de responsabilidade, dificuldades acrescidas nas novas tarefas, ou envolve situações para as quais a pessoa não se sente preparada, ela pode desejar não ser promovido,

¹⁷ Referimo-nos ao Decreto Regulamentar de 2/2008 de 10 de Janeiro que, embora nos seus princípios orientadores se mostre extremamente interessante, parece contudo apresentar-se como essencialmente normativo, e burocratizado susceptível de criar divisionismos entre os professores.

sobretudo se é uma pessoa com baixa auto-estima ou ainda se as regalias monetárias ou outras de que vai auferir forem pouco compensatórias.

No caso dos professores, o efeito das promoções tem sido referenciado mais por razões de insatisfação de que por razões de satisfação. Pode aqui citar-se, por exemplo, o congelamento das subidas de escalão a que os professores têm sido sujeitos e os baixos salários existentes sobretudo nos professores em início de carreira.

Por outro lado, uma das últimas promoções surgidas na classe foi a que se refere à criação dos professores titulares, bastante contestada quer no que diz respeito ao facto de ser uma promoção normativa (só há um determinado número de vagas a preencher nas escolas ainda que os professores possam ser excelentes), quer em relação aos critérios adoptados, quer ainda devido ao facto desta progressão pode implicar o assumir de novas tarefas e responsabilidades, não havendo contrapartidas monetárias para o efeito. Além disso, os critérios estipulados que deveriam antecipadamente ser do conhecimento dos professores, surgiram sem conhecimento destes e numa altura não oportuna.

A contestação havida mostrou algum descontentamento e mal-estar na classe, quer em relação à política da educação envolvendo a questão da criação dos professores titulares, a avaliação de desempenho, o estatuto da carreira docente, quer ainda em relação a outros aspectos que os professores viram como penalizadores para a sua carreira e para a sua satisfação. Os professores, ainda que não contestem a necessidade de proceder a uma avaliação dos docentes, encontram na forma e nos objectivos implícitos e/ou explícitos, da avaliação proposta, motivos de insatisfação, entendendo-a como sendo feita “contra os professores” em lugar de ser feita “com os professores”.

Esta avaliação deveria ter por princípio identificar o que está mal para se poder corrigir e fazer melhor, englobando nesta avaliação não apenas os professores, mas assumindo uma abrangência que permita identificar com clareza e numa perspectiva interventiva e de melhoria contínua, todos os factores que envolvem a educação em geral e as escolas em particular.

Cruz e colaboradores (1988) referem que a maioria dos professores portugueses preferia um modelo em que a antiguidade constituísse um critério de progressão, contudo associado à competência, que deveria possuir um peso significativo na mesma. Quanto a nós, corroboramos esta opinião, embora não disponhamos de dados mais actualizados quanto ao parecer actual dos professores.

A progressão na carreira, tal como os salários, é, segundo Seco (2000), apoiando-se em diversos estudos nacionais e internacionais, um dos factores que mais vezes são referidos para a insatisfação profissional na actividade docente.

Embora muitos professores sintam que deveria ser levado em consideração o desempenho individual, a competência, a motivação a eficácia e a profissionalidade dos professores no desenvolvimento da sua carreira profissional, reconhecem as dificuldades no desenvolvimento desses critérios, bem como nas formas de avaliação de modo a que esta se baseie em critérios de rigor, justiça e equidade (Cruz *et al.*, 1988; Alves, 1991; Seco 2000; Dias, 2003). Assim, as promoções e progresso na carreira são parâmetros muito sensíveis, já que, tal como os salários, podem contribuir para um clima de individualismo e de falta de cooperação, entre os professores, com um efeito contrário àquele que se desejaria, sobretudo se é percebida alguma falta de equidade e justiça na sua atribuição.

3.4.2.3 – Reconhecimento

Desde há alguns anos a esta parte que se tem percebido um decréscimo do prestígio e reconhecimento da profissão docente, quer na sociedade em geral quer perante os pais e até dos alunos. Algumas das manifestações de falta de reconhecimento surgidas sobretudo ultimamente, têm passado pelo envolvimento dos alunos e até dos pais em actos de faltas de respeito e até de violência para com os professores, de que a comunicação social tem dado notícias.

Algumas justificações têm sido apontadas para esta perda de reconhecimento e de prestígio da profissão docente: a obrigatoriedade do ensino, abrindo as portas da escola a famílias de baixo estrato sociocultural, as alterações sociais que têm ocorrido na sociedade, alterando os valores sociais existentes e que nem sempre valorizam suficientemente os saberes escolares, o impacto das novas tecnologias, como fonte de outros conhecimentos aprendidos sem necessidade da escola e em que esta perde o monopólio dos saberes, a deterioração do estatuto remuneratório dos professores, a feminização do ensino, a abertura das escolas à participação dos pais e a outras parcerias para além de outros (Guerra, 1983; Nunes, 1984; Estrela 1986; Cruz *et al.*, 1988; OCDE, 1989; Gonçalves, 1990; Esteve & Vila, 1992; Nóvoa, 1992, 1995;

Cavaco, 1993; Sacristán, 1995; Jesus, 1997; Evans, 1998, citados por Seco 2000, p. 178).

Para além das razões apontadas, cremos que algumas medidas que limitam ou causam constrangimentos na actuação do professor, dentro da sala de aula, por vezes sem meios para intervir atempadamente na resolução de problemas de comportamento, ou ainda bastante trabalhosas e passíveis de várias justificações, são susceptíveis de conduzir directa ou indirectamente à falta de reconhecimento quer pelos alunos, quer pelos pais, pondo constantemente em causa a sua profissionalidade. Acresce ainda que a intervenção nem sempre responsável dos pais, por vezes interessados apenas que os seus filhos transitem de nível, bem como pressões para favorecer a passagem dos alunos ainda que com um nível de conhecimentos insuficiente, seja por parte dos encarregados de educação seja por parte da política educativa, faz transparecer para a sociedade uma desvalorização dos professores pondo em causa a sua imagem e competência, desvalorizando-os, diminuindo a sua auto-estima e satisfação pessoal.

Também a escola que anteriormente era vista como um meio de ascensão social, e depositária dos saberes, onde os valores eram duradouros e fortalecidos pela família, pela sociedade e pela religião, viu-se ultrapassada pela dinâmica social que a desvaloriza, e bem assim, desvaloriza os próprios professores. Contribui também para essa desvalorização o baixo estatuto remuneratório dos professores, sobretudo no início da carreira, como foi referido, e que faz com que estes sejam vistos com um estatuto social baixo, de acordo aliás com os cânones da sociedade actual, que valoriza as pessoas pelas remunerações que auferem.

Muitas investigações têm demonstrado esse sentimento, concluindo que o baixo estatuto e o pouco prestígio atribuído à profissão se tem reflectido em sentimentos de insatisfação do professor, conforme o demonstram várias investigações levadas a cabo por diversos investigadores que Seco (2000) refere.

Os professores confrontam-se assim, em simultâneo, com o desprestígio social e com a degradação da imagem social da profissão que exercem, o que contribui para a sua insatisfação profissional (Kyriacou & Sutcliffe, 1979; Cruz *et al.*, 1988; Gonçalves, 1990; Rosa, 1991; Alves, 1995; Santos, 1996; Seixas, 1997, citados por Seco 2000). Alves (1994, p. 18) refere também esta situação ao mencionar que “os professores sentem-se particularmente insatisfeitos por duas ponderáveis razões: um baixo estatuto social conferido à sua profissão, e uma imagem ou representação social minimizante

e/ou preconceituosa”. Para além do reconhecimento social por parte da sociedade, dos pais e dos alunos, também os professores são afectados pelo reconhecimento que recebem por parte dos órgãos de gestão e dos colegas, pelo que este factor se afigura como determinante no desenvolvimento da sua satisfação profissional e auto-estima, e, bem assim, como na forma como ensinam e gerem as suas aulas.

Pensamos ser possível e necessário melhorar substancialmente o reconhecimento dos professores. A começar pelos responsáveis políticos, aquando da tomada de decisões que devem ser participadas pelos professores, não fazendo destes meros executores de políticas que por vezes não se entendem; nos órgãos de gestão das escolas que devem saber reconhecer os esforços dispendidos pelos professores nas suas actividades lectivas e nos múltiplos papéis em que se envolvem, solicitando a sua participação; junto dos pais dando-lhes a conhecer os esforços e o empenho dos professores na concretização das aprendizagens e para os quais nem sempre estarão sensibilizados e junto dos alunos, suscitando o seu respeito, colaboração e obrigatoriedade do cumprimento de regras.

3.4.3 – Relações interpessoais

Segundo Seco (2000), as relações interpessoais formais e informais, que se estabelecem nas escolas, entre os colegas e os órgãos de gestão, possibilitam a construção de uma auto-identidade de cooperação e ajudas, apoio e amizade que poderão contribuir para o aumento da satisfação.

A satisfação profissional aparece-nos assim claramente influenciada pelas relações que estabelecemos com os outros e que irão permitir testar e confirmar as nossas percepções, validar e/ou alterar os nossos comportamentos, criar dinâmicas, definir o nosso sentimento de pertença a um grupo ou a uma escola, e criar ligações que muitas vezes vão para além das relações escolares.

É através do desenvolvimento das relações interpessoais que podemos valorizar o nosso desempenho e obter a segurança que irá melhorar a nossa auto-estima e bem-estar, bem como encontrar a cooperação e a solidariedade necessárias para ultrapassar as situações mais difíceis.

Por outro lado, cada vez mais o trabalho cooperativo se torna importante: o trabalho em equipa é cada vez mais um recurso e uma necessidade das empresas,

constituindo novas formas de organização do trabalho, que substituem as anteriores, e que reflectem a entrada para um novo tipo de sociedade. Consideramos que as escolas devem aderir à implementação de formas de trabalho em equipa, que não sirvam apenas para cumprir formalidades, mas que vão ao encontro da resolução de problemas sentidos ou da implementação de melhorias. Consideramos ainda que, para além das recompensas materiais, as pessoas necessitam de outras recompensas e apoios que podem ser fornecidos pelas inter-relações que desenvolvem com os colegas, nomeadamente a aprovação, a certeza de que estão a utilizar as estratégias mais adequadas, a cooperação e a troca de experiências, que lhes poderão garantir maior segurança acerca da sua profissionalidade e, portanto, melhorar a sua auto-estima e bem-estar.

Scott, Cox e Dinham (1999) vêm corroborar esta ideia, ao concluir, através de um estudo realizado com professores ingleses, que a qualidade das relações interpessoais em ambiente de trabalho, era um dos factores mais importantes para a satisfação profissional.

Hoje, mais que nunca, a escola, sobretudo devido aos múltiplos papéis que os professores desempenham, exige um trabalho de grupo e cooperação, que até há algum tempo era pouco previsível, e onde as relações pessoais quer formais quer informais, quer com colegas quer com os órgãos de gestão, estão na ordem do dia. A capacidade de relacionamento pessoal e o desenvolvimento de relações eficazes contribuem assim, de maneira decisiva, para diminuir as tensões do dia-a-dia, ajudar a superar dificuldades e, bem assim, constituem um contributo importante para melhorar o bem-estar e alcançar a satisfação no trabalho.

Pensamos que a dinamização destas relações deveria ser prevista pelas escolas, e por vezes é, de forma a cimentar uma cultura de cooperação e de trabalho em equipa, sobretudo numa altura em que há um perigo crescente de individualismo que surge entre outros factores devido à competitividade que se pretende instalar através da avaliação dos professores.

3.4.3.1 – Relações com os colegas

Referimos já a importância das relações pessoais na construção da nossa identidade social e profissional e a necessidade que temos em estabelecer essas relações.

É a partir da comunicação e interacção diária que desenvolvemos modelos de relação no contexto de trabalho, que se vão tornando padrões de rotina e que de algum modo irão configurar as nossas expectativas e influenciar os nossos comportamentos, quer na área profissional quer na área social. É também a partir destas interacções que podemos valorizar o nosso trabalho, enquadrarmo-nos profissionalmente e percepcionarmos a nossa realização profissional e social.

A importância das relações com os colegas na área do trabalho, bem como a capacidade de trabalho em equipa têm sido salientadas por muitos investigadores que as consideram como factores importantes de satisfação profissional, para uma grande parte dos indivíduos e em diferentes ocupações (Ganglof, 1994; Rodrigues, 1995).

Ao inserirmo-nos num determinado grupo, vamos partilhar e confrontar atitudes e valores com os elementos desse grupo, enriquecer a nossa experiência, dividir tarefas, melhorar as nossas relações, criar laços de pertença e, como resultado da aceitação e da pertença, melhorar a nossa auto-estima. Segundo Carvalho (1991, p. 345), “as relações entre colegas podem funcionar como um outro factor de recompensa e satisfação ou como um modo de sobrevivência dos professores que se sentem isolados no estabelecimento de ensino”.

Assim, vários autores têm evidenciado a importância destas relações, mostrando que o seu desenvolvimento está ligado a factores como a cooperação e a ajuda e, portanto, à concretização das tarefas pedagógicas com mais eficácia e qualidade, contribuindo assim para a satisfação profissional. (Male, 1996; Taylor & Tashakkori, 1996; Perie & Baker, 1997, citados por Seco 2000). Também a nível nacional têm sido desenvolvidos estudos no mesmo sentido nomeadamente por Cruz e colaboradores (1998), Alves (1991), Neto e Barros (1992), Gonçalves (1992) e Seixas (1997); e a nível internacional Watson e colaboradores (1991), Oshagbemi (1996), Evans (1998) e Cockburn (2000).

No entanto, e paradoxalmente, alguns autores registam a actividade docente como um exercício solitário onde o actor tem tendência para se enquadrar sozinho com

as suas tarefas e responsabilidades (Alves, 1991; Garcia, 1995; Jesus, 1997). Outros autores referem que existe individualismo e falta de espírito de grupo nos professores (Hamon e Rotman, 1984; Cohen, 1995, citado por Alves, 1997). Contudo, outros estudos levados a cabo por Cruz e colegas (1988), nas escolas portuguesas, apontam em direcção oposta referindo, que 14.2 % dos professores tem um relacionamento muito intenso com os colegas e 53% um relacionamento bastante intenso.

Apesar desta falta de consenso, actualmente, e devido a razões já apontadas, há efectivamente o perigo de se cair num individualismo, a que Alves (1997) chama de individualismo negativo, o qual tem como consequências, para além de outras, evitar a troca de experiências e, portanto, diminuir a eficácia e provocar mal-estar. Teme-se que a forma de avaliação dos professores e as alterações previstas para a gestão das escolas, substituindo os conselhos executivos por directores, sejam medidas que se traduzam numa tendência centralizadora que se reflecta negativamente nas relações entre os professores, afectando-os na sua satisfação profissional.

Consideramos, porém, que a legislação recentemente saída e que prevê a manutenção dos professores na mesma escola por um período de pelo menos quatro anos, vem de alguma forma possibilitar o estabelecimento de relações mais duradouras entre as pessoas da mesma escola, bem como fortalecer laços sociais e de cooperação, com vantagens para a escola, para os alunos e eventualmente, para os próprios professores.

3.4.3.2 – Relações com os órgãos de gestão

Várias investigações têm sido feitas acerca da relação entre a satisfação profissional e a relação com as chefias, ao mesmo tempo que se tem dado relevo às qualidades mais marcantes dos líderes, aos modelos de gestão adoptados e aos estilos de liderança assumidos.

Seco (2000) refere que vários estudos apontam para uma melhoria da satisfação profissional, quando se estabelecem relações amistosas e compreensivas com as chefias, quando se elogiam os bons desempenhos, se respeitam as opiniões dos colaboradores e se mostra interesse pessoal por eles, facilitando assim a consecução de objectivos profissionais que o trabalhador valoriza.

Considera-se assim que para se ser um bom líder, são mais relevantes as características pessoais do que as competências técnicas (Cruz *et al.*, 1988; Alves, 1991; Seco, 2000). Ser bom líder passa por ser alguém capaz de envolver os seus colaboradores na identificação dos objectivos e nas decisões a tomar, tornando-os co-participantes e co-responsáveis pelos resultados; significa ser um bom condutor de pessoas e de equipas de trabalho, que motiva e dinamiza, apoiando, e aumentando os níveis de auto-estima e o sentimento de competência das pessoas que consigo trabalham. Significa ainda ter em conta a necessidade de uma formação contínua, de abertura às opiniões dos colaboradores, à iniciativa, e a algum risco assumido perante os seus colaboradores.

Na mesma linha, uma investigação levada a cabo por Richards (2004), para identificar entre os professores, quais as qualidades mais importantes que deveriam ter os directores das escolas, permitiu verificar que as primeiras dez apontavam para características pessoais, com destaque para o respeito e valorização dos professores, a acessibilidade e o saber ouvir, e, em terceiro lugar, a honestidade.

A importância das relações com os órgãos de gestão é também salientada por Kyriacou (2001), que após revisão da literatura, verificou que uma boa liderança na escola e um bom relacionamento entre os órgãos de gestão e os professores contribui para a redução do stress profissional. Também Martler (2002) vem confirmar o investigador anterior, afirmando que o ambiente escolar e a relação dos docentes com os órgãos de gestão influenciam significativamente o grau de satisfação profissional.

Os princípios organizacionais modernos privilegiam relações mais abertas, menos hierarquizadas, e mais funcionais, em que as decisões e responsabilidades são compartilhadas, em lugar das lideranças formais e centralizadas. Este tipo de gestão, que numa perspectiva organizacional se pode incluir na Escola das Relações Humanas, pode assim constituir um factor determinante de satisfação no trabalho e de desenvolvimento pessoal (Salanova, Hontangas & Peiró, 1996).

A nível das escolas, em Portugal, verifica-se que se evoluiu ao longo dos últimos anos para uma organização hierarquicamente achatada ou basicamente horizontal, em que as relações com os conselhos executivos se podem considerar de um modo geral funcionais e facilitadoras. Ao mesmo tempo, parecem demonstrar potencialidades de realização pessoal para os professores, já que estes são chamados muitas vezes quer à participação em vários projectos da escola quer a assumir cargos

inerentes às actividades pedagógicas, nomeadamente, Delegados de Grupo, Coordenadores de Departamento, Directores de Turma, Coordenadores de Directores de Turma, Coordenador de TICs, Delegados ao Conselho Pedagógico, equipas de avaliação e outras. Estas votações feitas pelos professores para escolha dos colegas mais competentes para o desempenho destas e de outras tarefas vêm também confirmar que nas escolas existiam efectivamente avaliações, embora mais ou menos formais, ainda que os professores eleitos ou nomeados, não tivessem remunerações suplementares pelo seu desempenho.

Segundo vários estudos, a implicação dos professores na gestão das escolas, nos vários órgãos e departamentos, e na participação das decisões, vem contribuir para melhoria da sua satisfação profissional (Alves, 1991; Santos, 1996; Seixas, 1997), bem como para uma melhor identificação com a escola, com os alunos, os pais e a comunidade, e também maior empenho na escola.

Actualmente, e de acordo com a legislação saída recentemente, esta participação parece estar em causa, já que se prevêem modelos de gestão mais centralizados e hierarquizados a que já fizemos referência, mais dependentes do poder político, de volta aos Directores de Escola e em que a nomeação para diferentes cargos será feita por nomeação do Director e não por escolha dos professores. A capacidade de decisão dos professores ficará assim mais limitada, afastando-os da participação nas decisões, tornando-os mais *'funcionários e cumpridores de decisões'*, o que provavelmente os irá afectar na sua profissionalidade e bem-estar.

Parece-nos assim, que antes da implementação de um novo modelo, seria útil avaliar os pontos fortes e fracos do modelo actual e aperfeiçoá-lo no que tivesse de errado, já que este modelo ainda que enferme de alguns erros, ofereceu em muitos aspectos, excelentes resultados em termos de dedicação pessoal, participação e democraticidade, e ainda porque se insere numa perspectiva que está mais de acordo com as teorias defendidas pelas correntes da Escola das Relações Humanas.

3.4.4 – Condições de trabalho

O termo *'condições de trabalho'*, embora se aplique correntemente e de forma a que se saiba em termos gerais a que se refere, encerra um conjunto de condições de um âmbito bastante alargado, ainda que não haja a seu respeito uma definição clara e

precisa. Quanto à sua importância, vários estudos sugerem que quando estas se tornam mais difíceis, verifica-se o desejo de abandono da profissão. Como exemplo, Cruz e colegas (1998) terão verificado entre os professores que “o desejo de abandono da profissão parecia aumentar quando a distância da escola à residência aumentava ou quando o professor vivia em precariedade habitacional (residências, quartos ou pensões)¹⁸. Vários investigadores, entre os quais Ramos, Peiró e Ripoll (1966), fazem a sistematização das condições de trabalho, agrupando-as em quatro grandes categorias: condições ambientais, condições temporais, condições de exigência de esforço, e condições sociais e organizacionais.

As condições ambientais de trabalho referem-se aos espaços físicos, espácio-geográficos e ergonómicos, tendo a ver com as condições gerais dos espaços físicos, (temperatura, iluminação, higiene e segurança), bem como com outros aspectos mais específicos como sejam os espaços interiores e exteriores, a configuração e dimensionamento, os acessos, a localização, o tipo de equipamentos de trabalho entre outros. Podem ainda ser aqui incluídos o tipo de arquitectura, as comunicações entre os edifícios e as condições em que estes se encontram.

A este respeito, pensamos que as condições normalmente existentes nas escolas ficam, em alguns casos, aquém das condições que seriam ideais. Algumas carências de que normalmente nos apercebemos ou que nos são mencionados na nossa prática lectiva, referem a falta de gabinetes em que os professores possam trabalhar na preparação das suas aulas, dimensões insuficientes das salas dos professores, salas exíguas em que os alunos não podem trabalhar em equipa, sobretudo quando as turmas são grandes, salas de banho pouco condignas, portas e janelas que não cumprem a função de isolamento térmico e acústico, pavimentos gastos, paredes sujas, etc. Outras referências passam pelo ambiente térmico nas salas de aula, demasiado frias no inverno ou demasiado quentes em tempo de calor.

Também a falta de espaços para a prática de determinados desportos, piscina, espaços para exposições, fóruns, e espaços ajardinados devidamente tratados, parecem ser algumas das carências de que a maioria das nossas escolas se podem queixar.

¹⁸ Este, é mais um dos aspectos, a par de outros, que decidimos levar em conta nos inquéritos que elaboramos para os professores.

Pensamos que as características arquitecturais e paisagísticas das escolas bem como uma manutenção cuidada podem influenciar a formação dos alunos, e a construção de um clima de respeito e de preservação do ambiente, bem como uma cultura de consideração e de responsabilidade, extensível ao professor, e com efeito no seu bem-estar.

Um outro aspecto que nos parece importante inserir aqui é o que diz respeito aos novos recursos técnico-pedagógicos. Num novo paradigma de aprendizagem compatível com a sociedade do conhecimento, da informação e da comunicação, a que atrás fizemos referência, parecem-nos pouco compatíveis quer as metodologias quer com os recursos e meios pedagógicos disponíveis actualmente nas escolas, ainda que seja visível um recente esforço para melhorar esta situação. Referimos anteriormente que mais que focar o ensino no alcance de objectivos por parte dos alunos, a escola para o séc. XXI propõe que estes adquiram competências, isto é um saber em acção que passa pela agregação de saberes multidisciplinares na consecução de trabalhos, envolvendo ferramentas de pesquisa e de comunicação evoluídas. Isto passa, portanto, por saber utilizar equipamentos e tecnologias, associados a novas metodologias, para que os alunos possam interferir de forma mais prática na construção do seu próprio conhecimento. A utilização de computadores, com acesso à internet, impressoras, projector e quadro interactivo, bem como ‘caixas didácticas’ que conduzam à experimentação, análise e comunicação de resultados, para as várias disciplinas, a par de novas metodologias que se concretizassem na realização de trabalhos, são aspectos que, em nosso entender, poderiam criar uma envolvência pedagógica mais tecnológica e interessante, conduzindo o aluno a uma aprendizagem mais profunda.

Muitas escolas ainda estão longe deste paradigma; no entanto, acreditamos que no futuro teremos estas soluções, que, naturalmente, irão trazer mais motivação às aulas e satisfação para todos, incluindo o professor.

As condições temporais de trabalho referem-se aos tempos de permanência no trabalho, à forma como esse tempo é distribuído pelas várias tarefas e à influência exercida sobre o bem-estar do indivíduo.

A este respeito, a percepção que existe é que os professores passam demasiado tempo nas escolas, ultrapassando em muito o tempo que dedicam ao seu trabalho como docentes, dividido numa multiplicidade de tarefas, lectivas e não lectivas, em muitas

das quais vêm pouca eficácia, apesar da enorme quantidade de trabalho que ainda levam para casa¹⁹. A percepção de demasiado tempo em tarefas relacionadas com o trabalho, constituirá uma fonte de mal-estar, já que o professor é exposto a pressões de várias ordens, incluindo prejudicar-se no tempo que deveria ser dedicado à família, à sua própria formação ou simplesmente utilizar para retemperar dos esforços que a profissão exige.

Por outro lado, a diminuição da carga horária lectiva ao longo da idade e do tempo de serviço – 22 horas semanais para os professores em início de carreira a 14 horas semanais para os professores em fim de carreira – bem como a distribuição de horários em que, normalmente, os primeiros a escolher são os professores com mais tempo de serviço, são, por vezes, vistas como medidas que penalizam os professores mais novos. Estas situações, que alguns professores afirmam existir nas suas escolas, podem contribuir para alguma ineficácia do ensino, sobretudo quando os professores com mais experiência escolhem turmas ou níveis de ensino mais fáceis, deixando para os professores menos experientes as situações mais difíceis.

Contudo, reconhece-se que também há escolas que demonstram ter preocupações nesta área e tentam que os horários tenham em conta a experiência dos professores, tentem fazer a sua distribuição com equidade, ou ainda utilizem o conceito de continuidade pedagógica, que prevê que os mesmos professores façam, quando possível, o acompanhamento da turma ao longo dos anos. Também algumas escolas têm a preocupação de respeitar, tanto quanto possível, as preferências dos professores, quer no que diz respeito a actividades extra-escolares, quer na preferência por tempos lectivos de manhã ou à tarde, ou ainda outras situações. Pensamos que estas medidas contribuem de alguma forma para a satisfação profissional dos professores.

Também a percepção que se tem actualmente acerca do tempo que se dedica à escola é, segundo os indícios que temos, que se trabalha muito mais horas, a carga lectiva é extensa, a burocracia exigida ocupa muito tempo, e a falta de tempo verifica-se sobretudo para as tarefas fundamentais, como sejam a planificação e preparação de aulas, a preparação de trabalhos, a avaliação dos alunos, e também, não menos importante, tempo para reflexão e formação.

¹⁹ Este aspecto também foi estudado na investigação empírica que apresentamos mais à frente.

As *condições de exigência e de esforço* referem-se ao esforço físico ou mental que é desenvolvido pelo trabalhador na execução das suas tarefas, esforço esse que é percebido de forma diferente de pessoa para pessoa. No caso dos professores, merece especial relevância o esforço mental a que estão sujeitos. A OIT (1981), no relatório sobre *‘Emprego e Condições de Trabalho dos Professores’*, chega a reconhecer a actividade docente como uma ‘profissão de risco’, atendendo às condições em que os professores exercem a sua actividade, expostos que estão ao ‘esgotamento físico e mental’. Também Marujo e colegas (1999, p. 19) consideram estes riscos implicados na docência, referindo algumas das situações que concorrem para isso: “a exaustão dos professores deve-se à exposição prolongada a condições negativas e stressantes, que incluem desgaste físico e emocional (turmas grandes, alunos muito diversos nos ritmos de aprendizagem, diferentes capacidades e motivações, problemas de comportamento e indisciplina, horários prolongados, falta de condições físicas, desvalorização vinda dos colegas e dos encarregados de educação, violência, pressão para cumprir currículos), remuneração não adequada, ausência de boa formação contínua, despersonalização e falta de realização profissional”.

Smilansky (1984, p. 91) refere igualmente que “pode alegar-se que uma actividade docente de qualidade exige trabalho árduo e que esse investimento faz aumentar o stress; ou, então, pode ser que os melhores professores estejam mais abertos a admitir a experiência do stress como parte integrante da situação de trabalho”.

Por sua vez, Wolpin e colegas (1991, p. 205) admitem também que a actividade dos professores é trabalhosa e stressante, ao referirem que “a insatisfação do professor com o seu trabalho aumenta na proporção em que aumentam as fontes de stress e de desgaste psicológico experienciados por ele”. Porém, segundo refere o mesmo investigador, a satisfação profissional e o stress ocupacional são aspectos diferentes do trabalho, de tal forma que um professor pode sentir-se satisfeito, embora refira a vivência de grande stress em determinada área de trabalho, enquanto outro docente só se sentirá igualmente satisfeito se não estiver a perceber qualquer nível de stress” (p. 88).

As *condições sociais e organizacionais do trabalho*, por sua vez, abrangem um conjunto alargado de variáveis que vão do clima da organização à circulação da informação e às expectativas a respeito do próprio trabalho.

O clima da organização é um factor importante já que nos dá a indicação da forma como as pessoas percebem o bem-estar na organização; um bom clima significa um grau de satisfação elevado, enquanto que um mau clima significa insatisfação. Também aqui se insere a forma como a organização é dirigida, qual o seu organigrama, a hierarquia estabelecida, os poderes instituídos, como e com quem estabelecem relações formais, de quem se depende hierarquicamente, e as respectivas funções e responsabilidades.

No que concerne à actividade dos professores em Portugal, destacamos alguns investigadores cujos estudos levados a cabo nos parecem em grande parte manter toda a sua actualidade: Teodoro (1990), Gonçalves (1999), Alves (1991; 1994), Barros, Neto e Barros (1991); Santos (1996); Jesus (1997) e Seixas (1997). Estes autores salientam que, muitas vezes, as condições existentes nas escolas não permitem concretizar aquilo que teoricamente seria mais correcto, e que os professores desejariam implementar nas suas aulas, na opção por um ensino de mais qualidade. Hierarquias achatadas, comunicação funcionais, desburocratização, rentabilização das imensas reuniões que os professores têm, disponibilização de meios, recurso a computadores, bases de dados e partilha de trabalhos entre os professores e os grupos, delegação de responsabilidades e autonomia, são algumas medidas que poderiam melhorar as condições organizacionais de trabalho dos professores, melhorando a sua satisfação.

É a própria OIT (1981) que pugna pela necessidade de se criar um ambiente agradável, gratificante e eficaz para a actividade do professor. Esta melhoria de condições, iria traduzir-se, naturalmente, em maior eficácia do ensino e também maior satisfação para os próprios alunos e professores, conforme a nossa experiência nos indicia.

Concluimos esta parte do nosso trabalho em que tentámos justificar a opção que fizemos pela apresentação da escala de medida de satisfação profissional, *TJSQ*, e em que tecemos vários comentários às diversas categorias que a compõem e ao peso dos factores que entendemos como mais influentes na actividade docente.

No próximo ponto iremos proceder a uma abordagem que, embora possa ser pouco consensual, nos parece interessante e de alguma forma inovadora: a escola numa perspectiva de qualidade total.

3.10 – A satisfação na actividade docente numa abordagem de qualidade total. Definição de conceitos

A abordagem organizacional, segundo uma perspectiva de qualidade total, é relativamente recente. Resulta da evolução de conceitos sobre métodos, técnicas e princípios orientadores, de forma a tornar as organizações mais rentáveis e satisfeitas, e pressupõe a satisfação de todos os agentes implicados na organização, fazendo-os clientes: *clientes internos* – todas as pessoas interiores à organização, nomeadamente os funcionários e gestores, administrativos e outros, e os *clientes externos* – todos os que de alguma forma se ligam à organização externamente como sejam os clientes, os fornecedores, a autarquia e a sociedade em geral.

Em relação à educação, este conceito parece-nos relevante já que introduz o factor satisfação, que no fundo é o que nos interessa tratar. Neste conceito, os próprios professores deverão ser considerados clientes internos, clientes de alunos já que irão receber ‘um produto’, alunos que deverão possuir determinada ‘qualidade’, traduzida em conhecimentos e comportamentos, através de um processo de formação a que irão ser sujeitos. A qualidade do ‘produto’ deve assim ser assegurada para que o ‘cliente’, professor que irá receber o aluno no ano seguinte, assuma plena aceitação e reconheça que o aluno tem as qualidades exigidas, de conhecimentos e comportamentos, de acordo com parâmetros exigidos. Não se pode contudo descurar que também o aluno é um ‘cliente’, e, portanto, ele tem direito a sentir-se satisfeito com a qualidade dos ensinamentos que recebe. São também ‘clientes’ os pais dos alunos, que recebem um serviço que é prestado pela escola, e que também eles devem ser satisfeitos. São por fim clientes internos todos os funcionários da instituição, bem como são clientes externos a sociedade, as escolas para onde os alunos irão nos anos consequentes e os futuros empregadores.

Este tipo de abordagem merece-nos alguma reflexão: desde logo, releva a importância de fomentar aprendizagens efectivas nos alunos, e não apenas de promover passagens, que por vezes não resolvem qualquer situação, antes passam o problema para o patamar seguinte.

Também, na perspectiva a que fizemos referência, os professores, o pessoal administrativo e outros devem ser considerados como ‘*clientes internos*’ e, portanto, a quem devem ser asseguradas condições para terem efectivamente uma relação de

satisfação com a organização, neste caso a escola, que deve testar regularmente o seu grau de satisfação e introduzir um novo conceito: *melhoria contínua*.

Esta abordagem parece-nos portanto interessante, ainda que a escola não possa ser confundida como uma empresa. Ela parte do princípio de que deve existir satisfação na organização, a todos os níveis e entre todos os parceiros, o que inclui também o empenho na satisfação dos professores.

Numa análise mais alargada à actuação dos professores, ela significará que os professores que leccionam determinado ano de escolaridade, não tem apenas de se preocupar com a passagem dos alunos, mas com a qualidade com que esses alunos irão passar. Numa perspectiva de organização, quem determina a qualidade serão os professores que irão receber esses alunos, ou seja o professor do ano seguinte.

A organização integra assim todos os seus subsistemas num parâmetro de avaliação contínua, de forma a melhorar a qualidade de todos os intervenientes e em todos os domínios, dentro do conceito a que poderemos chamar de *qualidade total*.

Não iremos aqui apresentar definições mais ou menos complexas para o que se considera '*qualidade*', embora seja aceite que o termo terá tido origem na Idade Média aquando das corporações, em que o trabalho era executado pelos aprendizes e ao mestre ou artesão era atribuída a responsabilidade pela qualidade do trabalho. Este conceito evoluiu e consolidou-se com a primeira Revolução Industrial, que abrange o período de 1760 a 1860, e, posteriormente, com a introdução de novas noções, como a produção em série, a divisão do trabalho e a introdução de novos processos de fabrico, o factor qualidade como garantia de satisfação do cliente veio a assumir cada vez maior importância.

Estes novos conceitos desenvolveram-se paralelamente com outros, nomeadamente os que se referem à organização científica do trabalho a partir dos desenvolvimentos de Taylor, na divisão das tarefas, ou ainda pelo estudo das funções de administração das empresas a partir dos trabalhos de Fayol. Contudo, a verificação da qualidade observada segundo uma perspectiva estatística, de medições de variâncias e processos, só terá começado em 1924 com Walter Shewhart, dos laboratórios Bell, que iniciou o controlo estatístico da qualidade dos produtos fabricados pela empresa, integrando-o num processo que designou por SPC – *Statistical Process Control* e que mais tarde integrou num processo mais abrangente que designou por PLAN-DO-

CHECK-ACTION – *Planeamento, execução, verificação, acção* – para melhorar a forma de realizar o trabalho, evitar e controlar os erros ou defeitos.

Entretanto, os conceitos à volta da qualidade evoluíram, e nos finais da década de 50 foram lançados os princípios básicos de *Controlo de Qualidade Total*, nomeadamente no que se refere a especificações e consciencialização à volta da contribuição de cada pessoa, com particular ênfase nos Estados Unidos da América, mas segundo normas que depois se estenderam sobretudo à Europa e ao Japão.

Este conceito tem por base, portanto, a satisfação de todas as pessoas que directa ou indirectamente se ligam à empresa ou organização, em especial, os seus funcionários, que designam por colaboradores, vendo-os como um capital importante, capital humano, cuja satisfação é necessário manter para assegurar a sua fidelidade e produtividade, numa perspectiva cujos conceitos se aproximam dos da *Escola das Relações Humanas*.

Passaremos seguidamente a uma explicitação mais específica sobre uma eventual aplicação às escolas, do conceito de qualidade total, não perdendo o nosso enfoque na satisfação do professor e, portanto na criação de condições que contribuam para o seu bem-estar.

3.10.1 – Caracterização de um sistema organizacional segundo uma perspectiva de qualidade total

Numa perspectiva centrada apenas nos produtos, poderíamos definir um sistema como uma combinação de elementos, que possuem as seguintes características: formam uma unidade, têm um relacionamento funcional e têm uma meta comum” (Dornelles, 1997, p. 23). Como elementos normalmente considerados para um sistema, podemos referir os objectivos, as entradas, o processo de transformação, as saídas, o controlo as avaliações e a retroalimentação.

Numa explanação simples de cada um destes componentes, podemos conceber os *objectivos* como sendo o que se pretende do sistema, podendo estes serem de várias ordens: desde a fabricação de uma determinada quantidade de peças em determinado tempo, como a prestação de determinado serviço ou a obtenção de um determinado nível de satisfação dos clientes. As *entradas* são caracterizadas pelos fornecimentos ao

sistema, desde energia até matérias-primas ou informação, para que os objectivos possam ser cumpridos. Os *processos de transformação* são processos que podem passar por várias operações ou fases de fabrico, que visam transformar os insumos (entradas) em produtos ou serviços, de acordo com as especificações desejadas e os objectivos propostos. As *saídas ou produtos finais correspondem* aos resultados após os processos de transformação e devem ser coerentes com os objectivos, nos seus vários parâmetros: qualidade, tempos de execução e outros. Para verificar esta coerência é necessário haver um *controlo e avaliação* (pode haver vários nas diversas fases de produção), em que os resultados serão comparados com os objectivos que foram definidos, segundo parâmetros previamente determinados e que deverão poder ser quantificáveis. Os *controles e avaliações* do sistema verificam, numa ou nas diversas fases do fabrico, se está a haver coerência entre os objectivos definidos nos vários padrões de desempenho e qualidade pré-estabelecidos. Caso estes padrões não se verifiquem poderá haver lugar à retroalimentação ou a feedback, que serve de instrumento de regulação no sentido de corrigir divergências encontradas, com o objectivo de reduzir as discrepâncias ao mínimo.

Este é o caso típico de um sistema com controlo de qualidade, e que, de seguida, iremos comparar com um sistema análogo tendo como referência a escola. Esta, embora seja específica quer em relação aos objectivos que persegue quer ainda em relação à ‘matéria-prima’ com que trabalha e aos ‘processos’ que utiliza, não deixa contudo de ser uma organização, podendo, quanto a nós ser vista nesta perspectiva, embora com as suas especificidade próprias que iremos referir.

3.10.2 – O sistema escola numa perspectiva de qualidade total

A escola não é uma empresa, embora tenha certos princípios organizacionais comuns às empresas. É uma organização que tem determinados objectivos (os principais são a aquisição de competências pelos alunos), tem processos, que se referem às estratégias que usa para obter os objectivos a que se propõe, tem um produto final, que são os alunos, com as competências que devem demonstrar ao fim de determinado tempo, normalmente ao fim de um período, de um ano lectivo ou ao terminarem um ciclo, e tem ‘*inputs*’ que são os alunos que entram inicialmente com determinados conhecimentos e competências para que sejam melhorados e evoluam até

um determinado patamar. Tem também processos reguladores/controles, nomeadamente os testes, os exames e as avaliações. Em determinadas situações, há uma retroalimentação: alunos que são enviados para aulas de reforço, ou com trabalhos de casa adicionais, com o sentido de recuperar as aprendizagens. Em tudo isto, a escola parece-se com uma empresa, embora com uma matéria-prima específica que são pessoas, alunos, e também recorrendo a processos muito específicos que são as metodologias que deverão ser as mais adequadas ao tratamento da ‘matéria-prima’ em causa.

É evidente que a escola está sujeita a um tipo de constrangimentos que as empresas não apresentam: desde logo, lida com pessoas e não com materiais, a matéria-prima é muito específica, desigual e não pode ser recusada, os processos possuem dimensões cognitivas e afectivas, e estão sujeitos a normas determinadas.

Assim, a escola “pode ser vista como um sistema cujo produto final (saída do sistema) é o conjunto de pessoas com conhecimentos, capacidades de interacção com o meio onde actua e com a sociedade em geral, aprendizagem técnica e habilidades específicas, de acordo com o grau de ensino ministrado” (Barbosa *et al.*, 1995).

Neste sistema é possível identificar três componentes:

- A *componente física* do sistema, ou seja, as instalações, os materiais e os equipamentos que constituem a parte física do sistema;
- A *componente operacional* do sistema que é constituída pelo conjunto de procedimentos operacionais (descrição de tarefas, actividades e rotinas), que especificam o que há a fazer dentro de uma escola, para que ela cumpra os seus objectivos;
- A *componente humana* do sistema, ou seja, o conjunto de pessoas que actuam dentro de uma escola, constituído por professores, funcionários, conselho executivo/directivo e alunos.

Segundo Barbosa e colegas (1995), uma escola pode ser melhorada através de uma actuação em duas vertentes:

- *O aporte de capital*, que significa fazer melhorias na parte física das instalações e equipamentos, dotando a escola de todos os meios materiais para que possibilitem a satisfação dos docentes e discentes (salas bem

dimensionadas, ar condicionado, computadores, quadros interactivos, mas também jardins, bibliotecas, recreios, salas de actividades e outros), que possam proporcionar bem-estar para professores e alunos. Em complemento, a formação e gestão necessárias, para que se possa tirar todo o proveito proporcionado pela utilização dos espaços e equipamentos. Este aporte é de visibilidade imediata e com resultados a curto prazo;

- *O aporte de conhecimentos*, que envolve o conjunto de acções que tem a ver com a qualidade dos recursos humanos e as suas competências. Os seus ganhos traduzem-se em qualidade e produtividade, e passam pelo investimento constante em formação, melhorando a motivação, o desempenho e também a satisfação profissional. Normalmente, este tipo de investimento está ligado à existência de um bom clima de escola, propício à aprendizagem e ao fomento de uma cultura de escola, em especial quando as chefias sabem criar uma gestão participada, aproveitando o potencial de cada indivíduo, favorecendo o trabalho em grupo, a constituição de equipas para diferentes áreas de trabalho, e desenvolvendo um sentimento de pertença e bem-estar entre toda a comunidade escolar.

Assim, o conceito de qualidade total vem estabelecer condições para que todas as pessoas, quaisquer que sejam os seus níveis hierárquicos e as funções que exerçam, se capacitem para planear e gerir o seu trabalho, tendo sempre em conta o atendimento das necessidades das pessoas que são o seu ‘cliente final’. No caso dos professores, os clientes finais serão, num primeiro nível, os próprios colegas, a quem serão ‘entregues’ os alunos no ano seguinte; num segundo nível, os pais e a comunidade.

O conceito de qualidade total numa organização, assim como numa escola, terá, portanto mais a ver com o assumir de uma nova perspectiva, à qual estará associada uma mudança de atitudes, hábitos e modos de pensar das pessoas que a compõem, a começar pelas que ocupam cargos mais elevados na hierarquia e que tem poder para influenciar e implementar estas mudanças, do que propriamente com a utilização de métodos, técnicas, ferramentas e controlos. Este sistema exige que as pessoas estejam motivadas, e que adiram e cooperem por convencimento próprio. Neste contexto, cada um é responsável perante os outros pela qualidade do seu próprio trabalho aparecendo a

qualidade da organização, ou da escola, como resultado da qualidade de cada uma das pessoas que a integra. Neste âmbito, a motivação é um factor importante, bem como é igualmente importante que cada um saiba exactamente o que se espera de si, e conheça bem os critérios pelos quais será avaliado.

Uma outra ideia importante nesta abordagem, é que não está em causa conhecer ‘culpados’, mas sim causas, de forma a ter em vista não um julgamento, mas o aproveitamento de qualquer facto imprevisto, para propor medidas que conduzam à melhoria da satisfação de todos os ‘clientes’, incluindo aqui também os professores.

3.10.3 – Gestão da qualidade humana

Dentro do conceito de qualidade total, os conceitos de *qualidade técnica* e de *qualidade humana* são complementares. Numa organização, o conceito de ‘qualidade técnica’ diz respeito às exigências e expectativas concretas como as taxas de defeitos, a durabilidade, o tempo, e outras, enquanto que a ‘qualidade humana’ diz respeito à satisfação de expectativas, desejos e emoções, que se traduzem em atitudes de empenho, comprometimento, atenção e lealdade que, naturalmente, revertem de forma favorável quer para a empresa, quer para o trabalhador, indo ao encontro da sua satisfação profissional, conforme já anteriormente expusemos.

Segundo Maslow (1954), o estado natural das pessoas é de questionamento e de insatisfação, e os seres humanos possuem necessidades básicas que se apresentam em graus de intensidade diferentes. Estas necessidades, uma vez atendidas, favorecem o crescimento do ser humano, suscitando a apetência por outras realizações, e criando condições para a sua participação num processo de melhoria contínua de qualidade e de satisfação profissional.

O foco de qualquer projecto de melhoria da qualidade deve ser o ser humano. Sendo assim, objectiva-se diminuir a diferença entre o que produzem e o que realmente poderiam produzir, se estivessem comprometidas e motivadas com o desenvolvimento da qualidade, qualquer que seja o conceito em que esta se aplique: produção de peças, fornecimento de serviços ou, no caso dos professores, possibilitar aprendizagens e promover competências cognitivas e comportamentais nos alunos.

3.10.4 – Produtividade

A produtividade é um conceito que, de uma forma geral, pode ser definido como a relação entre os resultados alcançados, em quantidade ou qualidade, e os recursos dispendidos para os alcançar. Para se obter uma alta produtividade é preciso “fazer certo da primeira vez” (Barbosa *et al.*, 1995), pois que mais trabalho não agrega forçosamente maior valor ou qualidade ao produto. Na escola, no processo ensino-aprendizagem, o que se pretende são aprendizagens e atitudes, traduzidas em competências por parte dos alunos.

Podemos considerar que o professor terá maior produtividade se dominar bem os temas tratados e se tiver um conhecimento alargado acerca dos seus alunos, nomeadamente acerca da forma como aprendem, dos seus comportamentos, do seu ritmo de aprendizagem e das aprendizagens anteriores. A partir daqui deve ainda saber escolher as metodologias e estratégias mais adequadas, bem como dispor dos recursos necessários para que as aprendizagens sejam profundas e motivadoras.

Uma vez que as aprendizagens favorecem o crescimento humano, e o sucesso nas aprendizagens conduz a sucessos continuados, é de prever que as aprendizagens que se alcançam com boa produtividade proporcionem prazer, quer aos alunos quer aos professores, que permitam a leccionação de programas que ainda que extensos, deixem tempo para atender alunos com ritmos de aprendizagem mais lentos ou com aprendizagens menos consolidadas, já que, segundo o conceito de qualidade total, as aprendizagens provocarão satisfação nos alunos, os professores dominarão perfeitamente as matérias e utilizarão os melhores processos em cada situação, obtendo-se assim a melhor produtividade, isto é, o máximo de aprendizagens consolidadas por aula.

Portanto, a esta melhoria de produtividade está sempre associada quer a satisfação e motivação do professor para a execução das necessárias planificações e eventual preparação de materiais, quer a disponibilidade de tempo para conhecer a turma e as dificuldades de cada aluno, quer ainda a disponibilidade em equipamentos e instalações de forma a rentabilizar a sua acção educativa.

3.10.5 – Processo

Um processo é um conjunto de causas que produzem um efeito. Ou, segundo Barbosa e colegas (1995), é um conjunto de acções sistemáticas ou tarefas interligadas visando um resultado específico. Este conceito revela-se importante já que na perspectiva de qualidade total, os responsáveis por determinado processo devem considerar o próximo processo como ‘cliente’, ou seja, todos trabalhamos para ‘clientes’ a quem devemos satisfazer. No caso da escola, cabe aos professores conceber os melhores ‘processos’, metodologias, para que os alunos obtenham uma aprendizagem profunda que possa ser reconhecida pelos ‘clientes’ a quem os seus alunos se destinam, após comprovação através de exames, testes ou execução de trabalhos. A reprovação nos ‘testes’ de qualidade a que as peças são submetidas constituem situações excepcionais, implicando que venham a ser submetidas a tratamentos posteriores que as qualifiquem. Do mesmo modo, a reprovação e a não passagem de ano dos alunos deverá também ser considerada uma medida excepcional. Para isso servem os ‘controlos’ exercidos nos finais de período e noutras avaliações intercalares, que deverão levar a um feedback no sentido de recuperar o aluno das aprendizagens não conseguidas.

3.10.6 – Produto

Denomina-se produto o resultado de um processo. Ele poderá ser material ou não, dependendo da natureza do processo. No caso da escola consideramos os alunos, com as respectivas aprendizagens e competências como resultado de um processo e que normalmente se traduzem em resultados escolares: resultados de exames, taxas de aprovação e outros.

Para ‘controlar’ a qualidade dos ‘produtos’ contamos com os testes e as avaliações intermédias, normalmente nos finais de período, em que o aluno é avaliado. Assim, quer os testes quer as avaliações de final de período e outras avaliações que vão sendo feitas ao longo do ano servem de ‘controlo de qualidade’ do que vai sendo ensinado; isto é trata-se de uma verificação da forma como os objectivos (aprendizagens previstas) estão a ser conseguidos e, caso necessário, o fornecimento de uma ‘retroalimentação’ ou ‘feedback’ será introduzido como ‘instrumento de

regulação' e que pode consistir no envio do aluno para aulas de recuperação ou outras formas de compensar as aprendizagens que não foram conseguidas.

Noutras situações, o 'produto' (aluno) pode não passar no 'controlo de qualidade' (avaliação) do final de ano e ficar retido, para que não se reduza o nível de qualidade necessário para os nossos "clientes" (professor do ano seguinte, empresa ou sociedade).

3.10.7 – Fornecedor

No conceito de qualidade total, cada processo dentro de uma organização é o cliente (interno) do processo anterior, enquanto que o processo anterior é o seu fornecedor. No caso das escolas o 'fornecedor' de 'matéria-prima' será, como já foi explicitado, o professor ou professores dos anos anteriores. À partida, cada professor, espera que os alunos que lhe são enviados apresentem determinadas competências, de acordo com o seu nível de ensino e os respectivos conhecimentos previstos. Ao não existirem estas premissas, poderemos dizer que estamos perante uma situação de 'falta de qualidade', em que alguém terá omitido a sua responsabilidade, que irá afectar os processos seguintes. Esta situação remete-nos para a importância de termos um conhecimento rigoroso das exigências essenciais em termos de competências a adquirir, bem como da sua avaliação, isto é, a identificação das características de qualidade dos 'produtos' (alunos), e a utilização de instrumentos de medição criteriosos (testes, exames, trabalhos e outros). É portanto essencial, para cada disciplina ou grupos de disciplinas ou turmas, uma definição clara de objectivos que sejam acordados, seguidos e avaliados por todos os professores envolvidos nessa disciplina ou turma.

Nesta análise sumária, foi nossa pretensão dar uma visão que embora se apresenta como 'mecanicista', ligada às empresas e organizações, e pouco ligada à educação, tem contudo alguns conceitos organizacionais que podemos considerar como idênticos numa determinada perspectiva.

Sabemos que a escola não é exactamente uma empresa, nem os alunos são 'matéria-prima'. Contudo, determinados procedimentos e exigências são semelhantes. Numa escola produzem-se conhecimentos, há processos, há controlo, avaliações e feedback. Há ainda pessoas que na perspectiva da qualidade total devem sentir-se

satisfeitas: professores, alunos, encarregados de educação e comunidade. Cremos aliás ser também nesta perspectiva que algumas escolas estão a ser alvo de avaliações internas e externas, no sentido de apurar quais os seus pontos fortes e fracos, qual o grau de satisfação dos alunos e dos encarregados de educação, mas também dos professores e restantes funcionários. A identificação de factores que contribuem para a melhoria da escola e da aprendizagem dos alunos, a forma como é percebido o clima da escola, a sua cultura e o inter-relacionamento entre todos os elementos da comunidade escolar, são parâmetros que consideramos da máxima relevância numa perspectiva de qualidade total. Estas preocupações são também estendidas aos alunos, no sentido de lhes proporcionar bem-estar, no respeito pela sua dignidade e satisfação e não os vendo apenas como ‘matéria-prima’ a transformar, como de alguma forma possa transparecer da visão mecanicista que expusemos.

Creemos que a qualidade a que nos referimos melhora toda a organização que é a escola, em que os professores se inserem, trazendo-lhes mais satisfação, bem-estar e eficiência que, em vez de mais trabalho se deve traduzir por melhor trabalho. A qualidade total no ensino, que passa pela introdução dos conceitos que enunciámos, cremos que será uma realidade próxima, que já começa a surgir e que pode contribuir decididamente para o bem-estar dos professores. Ela passará, naturalmente, pela implementação de novas atitudes por parte quer do sistema educativo quer das escolas mas, também, por parte pelos professores eventualmente através de uma formação inicial e contínua. Passará ainda pela criação de um clima e uma cultura de escola favorável e que suscite a adesão dos professores, já que uma imposição de qualquer natureza será ela própria contrária aos princípios que referimos, e, portanto, não alcançará os resultados que se desejam, quer em relação à eficiência dos professores, quer em relação à sua satisfação profissional.

Conclusão

Neste capítulo, o nosso estudo incidiu sobre conceitos ligados à satisfação profissional dos indivíduos e sobre a importância que o trabalho tem quer para as pessoas quer para as organizações. Salientámos a evolução deste conceito até aos tempos de hoje, em que o trabalho assume uma importância central na vida das pessoas

que vai muito além da mera questão económica, sendo actualmente uma expressão da realização pessoal dos indivíduos, e, ao mesmo tempo condicionante das suas vidas e do seu bem-estar.

Com base na bibliografia consultada, analisámos as componentes principais na relação entre o trabalho e a satisfação profissional, os factores objectivos e subjectivos normalmente considerados, bem como o peso relativo que uns e outros têm, segundo alguns investigadores que referimos. Especificamente, expusemos a relação entre a satisfação profissional e a satisfação em geral, mas também entre diversas variáveis como o desempenho, a saúde, a esperança de vida, o stress e outras.

Por outro lado, tentámos que a nossa análise se direccionasse para a área da docência, e questionámo-nos acerca dos factores com mais influência nesta área, segundo as várias investigações feitas, em especial as que dizem respeito aos professores portugueses. Esta análise permitiu-nos tirar algumas ilações que achamos relevantes para a actividade docente. Desde logo o facto de, segundo os estudos de vários investigadores, o grau de satisfação com que o professor exerce a sua actividade estar relacionada de forma positiva quer com a aprendizagem dos alunos quer com os seus comportamentos, bem assim como com a sua satisfação com a vida. Por outro lado, mereceu-nos a atenção a preponderância que têm os factores intrínsecos em relação aos factores extrínsecos. Tivemos ainda a oportunidade de referir a influência que podem ter as condições em que o professor desempenha o seu trabalho, na sua satisfação profissional, referindo aspectos arquitectónicos das escolas, temporais e organizacionais.

Salientámos ainda a importância dada em alguns estudos às relações pessoais quer com colegas quer com os órgãos de gestão, bem como as qualidades que deve ter o líder de uma escola no sentido de saber desenvolver um ambiente que promova a satisfação e o bem-estar junto dos seus colegas professores.

Procurámos, por último, fazer uma referência às modernas teorias referentes à implementação da qualidade total nas organizações. Expressámo-nos quanto à sua aplicabilidade em relação às escolas, sem descurar que estas não são exactamente empresas ou organizações no contexto em que normalmente se aplica este termo, ainda que tenham pontos organizativos comuns.

No capítulo seguinte iremos fazer uma inserção pela Escola das Relações Humanas, referindo o seu percurso e as principais teorias que relacionam a satisfação e a motivação e tentam explicar muitos dos nossos comportamentos e atitudes perante o trabalho. Explicitaremos ainda os conceitos subjacentes a esta nova abordagem, bem como as diferenças em relação a outros modelos que tendem a desaparecer com o desenvolvimento de novas formas de criar e produzir e onde novos conceitos emergem na sociedade.

No seguimento do que temos vindo a fazer, o nosso estudo será dirigido para a área da docência pelo que, na nossa análise, iremos destacar as situações que acharmos mais prementes, com referência a esta profissão.

Capítulo IV

4 – Uma nova perspectiva do trabalho. A Escolas das Relações Humanas

Na nova sociedade e nas empresas mais evoluídas, o trabalho já não representa apenas um valor económico. Tem uma dimensão muito mais abrangente, que diz respeito aos indivíduos e à sociedade. Os empregadores assumem perante o trabalho e o trabalhador novas responsabilidades, e o trabalhador faz do trabalho a sua própria realização. Iremos neste capítulo apresentar perspectivas mais inovadoras a respeito do trabalho e da forma como essas perspectivas evoluíram.

4.1 – Evolução do conceito de trabalho

O conceito de trabalho evoluiu ao longo da história sendo hoje bem diferente do que era na idade média. Recordamos Goudlier (1986, p. 12), citado por Correia (1996), quando escreve: “estranho destino, carregado de significados e ensinamentos, o do termo ‘trabalho’, usado no decurso dos séculos para indicar as obras e tarefas humildes dos homens e mulheres que daí não retiravam qualquer proveito”.

A palavra trabalho, segundo o historiador Le Goff, não existia antes do séc. XI e quando apareceu relacionou-se com o exercício de actividades penosas. A sua origem terá estado na palavra francesa *travail* e serviu para designar um instrumento de tortura designado por *tripalium*.

Desta forma, a palavra trabalho começou por ter uma conotação de algo penoso e indigno, sendo que, segundo o mesmo autor, o seu significado moderno, ligado à obra a fazer ou à execução de uma obra, só aparece nos finais do séc. XV e o de trabalhador, nos finais do séc. XVIII.

O trabalho como acto penoso manteve-se, porém, durante longos anos apenas como força laboral, em que até as próprias crianças eram forçadas a trabalhar. Um relatório de uma comissão médica de Liège na Bélgica refere que nos finais de séc. XIX, “as crianças são em geral admitidas [nas fábricas] depois de fazerem a primeira

comunhão, embora se encontrem poucas crianças com menos de seis anos” (Neuville 1976, citado por Correia, 1996). Noutra ponto da obra de Correia, que continuamos a referir, é mencionado André Philip (1990, p. 79) segundo o qual, “todos os dias estão dezasseis ou dezassete horas de pé, treze das quais pelo menos, num compartimento fechado onde quase não mudam de lugar ou de atitude. Não se trata de um tarefa ou de um trabalho, mas de uma tortura que é infligida a crianças de seis a oito anos, mal alimentadas, mal vestidas, obrigadas a percorrer desde as cinco horas da manhã, a longa distância que as separava da oficina, e que acabam esgotadas com o regresso a casa”.

Esta era a realidade do trabalho até meados do séc. XIX.

Com a evolução da revolução industrial, emerge uma nova ciência baseada no estudo do trabalho. Terá começado por Taylor, no final do séc. XIX e princípios do séc. XX: privilegiando a análise do contexto assente numa realidade instrumental que associa meios e fins ligados à execução de tarefas, estuda a decomposição de movimentos e adequando-a ao operário: “o homem certo no lugar certo”. O interesse pelo operário é puramente instrumental; ele não é pago para pensar mas para executar. As tarefas eram compartimentadas e o trabalho pautado pela normalização e pela especialização, criando-se pela primeira vez o que se designou chamar por “*princípios básicos de organização do trabalho*” (Ferreira, 2001, p p. 1-10).

Taylor tinha uma concepção economicista e mecanicista do ser humano. A especialização e normalização permitiriam elevar as produções, e a motivação para o trabalho era conseguida pelos pagamentos auferidos em função da produção.

Para além de Taylor, em finais do séc. XIX, e princípios do século XX, seguiram-se-lhe mais dois engenheiros, Fayol e Max Weber que se debruçaram sobre a organização do trabalho, tendo trazido grandes contribuições para a organização e produção em massa, introduzindo conceitos que viriam a ser utilizados pelas empresas surgidas no final da primeira e segunda guerra mundial, nomeadamente as indústrias fabricantes de automóveis e outras. Assim, se Taylor introduziu os princípios básicos da organização do trabalho (planeamento, preparação, (formação), controlo, e separação entre concepção e execução), Fayol formulou a estruturação das várias funções dentro da empresa (função técnica, função comercial, função financeira, função de segurança, função de contabilidade e função administrativa), bem como a sua hierarquização e os princípios gerais da administração e Max Weber viria a estabelecer

a ‘racionalidade burocrática’ caracterizada pela normalização de um conjunto de conceitos, nomeadamente as funções definidas por lei, a hierarquia da autoridade na empresa, a avaliação e selecção dos funcionários, as relações formais na empresa, a regulamentação das remunerações, as carreiras, e a especialização do trabalho. Com efeito, este Engenheiro viria a estabelecer os princípios administrativos gerais e as componentes estruturais e funcionais que, com as adaptações que foram surgindo, servem ainda hoje de base às empresas e organizações.

Entretanto, a dinâmica social e empresarial viria a introduzir uma nova abordagem às relações entre as empresas e os trabalhadores, com base em experiências realizadas em contexto prático. Criava-se, assim, a *Escola das Relações Humanas*, a que nos iremos referir no ponto seguinte deste nosso estudo.

4.2 – Escola das Relações Humanas

A Escola das Relações Humanas surgiu como resultado do desenvolvimento de novas ciências sociais e humanas, em especial as ciências da psicologia, da sociologia, e também, em parte numa reacção aos pressupostos economicistas do taylorismo. Apoiou-se, ainda, em estudos empíricos de organizações, nomeadamente experiências realizadas por Elton Mayo, na empresa da *Western Electric Company* em 1945, e que ficaram conhecidas como experiências de Hawthorne. Nesta empresa terão sido feitas pela primeira vez milhares de entrevistas e inquéritos aos trabalhadores, tendo-se dado assim início ao estudo da influência de determinados factores sobre a produtividade, e sobre a satisfação dos empregados. Foi ainda criado um departamento específico chamado *Departamento de Pesquisas Industriais* cujas principais funções seriam:

- Realizar entrevistas anuais a todos os empregados sobre o estado de satisfação em relação ao trabalho;
- Estudo dos comentários favoráveis e desfavoráveis dos empregados;
- Fornecimento de uma formação aos supervisores como resultado do conteúdo das informações dadas pelos seus subordinados;

- Realização de estudos empíricos centrados nas relações entre os empregados e diversos tipos de variáveis, como a fadiga, condições de trabalho, a eficácia organizacional e outras, nos vários departamentos da empresa.

Assim, a caracterizar esta nova Escola que teve em Elton Mayo um dos seus principais precursores, está uma abordagem que leva em conta vários factores que antes não eram tidos em consideração, nomeadamente:

- A observação do factor humano como factor de estimulação de participação e de satisfação no trabalho;
- A interdependência dos subsistemas técnicos e humano como base de eficiência das organizações;
- Os grupos como factores de socialização e de cooperação humana essenciais nas organizações;
- As organizações como sistemas sociais.

(Adaptado de Ferreira *et al.*, 2001)

O factor humano aparece-nos na Escola das Relações Humanas como um aspecto central. “Para a Escola das Relações Humanas, os membros das organizações são motivados essencialmente por um conjunto de necessidades de natureza social e psicológica. Os membros das organizações não podem ser reduzidos ao ‘*homo economicus*’ de Taylor, que circunscrevia as suas necessidades vitais ao sistema de recompensas salariais da empresa. O empregado/colaborador, é acima de tudo um ‘*homo sociologicus*’ e um ‘*homo psicologicus*’, com direito a ser reconhecido socialmente, interagir harmoniosamente, participar e decidir sobre aspectos relacionados com a execução das tarefas e sentir satisfação no local de trabalho” Ferreira *et al.*, (2001, p. 46).

Mayo defende, portanto, na sua Teoria das Relações Humanas um deslocamento da ênfase nas tarefas, conforme preconizava Taylor, para a pessoa, nas suas motivações, interesses interpessoais e de realização. Desenvolveu as suas teorias tendo por base os problemas sociais e humanos decorrentes da civilização industrial, considerando as características de desintegração social que se verificavam e que conduziam à destruição física e psíquica do ser humano, tendo orientado as suas

investigações quer pela realização de estudos práticos, quer ainda pela investigação através de autores que levavam em linha de conta os processos de socialização, de integração social, e de aprendizagem cultural da pessoa.

A escola das Relações Humanas embora tenha a sua origem nas experiências de Hawthorne, desenvolveu-se posteriormente com base em três princípios fundamentais que adaptamos da seguinte forma de Ferreira e colaboradores (2001, pp. 47-48):

- O factor humano nas organizações não é produto nem função de uma acção social racional lógica baseada exclusivamente em motivações e interesses de tipo económico. Estes princípios tayloristas ao serem aplicados (...) mutilam e destroem as virtualidades psicológicas e sociológicas do ser humano. O ser humano é objecto e sujeito de um conjunto significativo de motivações circunscritas a uma função social de participação e satisfação no trabalho;
- Os seres humanos dinamizam, por vezes, uma acção social “não lógica” nos grupos e nas organizações. É um tipo de acção definida e orientada por um conjunto de sentimentos, emoções e afeições. Emerge e desenvolve-se através de um conjunto de relações sociais e de interpretações sociais do tipo informal que se corporizam em estruturas informais dos grupos. Os grupos informais, por sua vez, criam e dinamizam tipologias de acção colectiva nas organizações através de um conjunto de valores, atitudes, normas e regras, de características específicas. Por essa razão, os grupos informais são imprescindíveis para o desenvolvimento da coesão, do controlo, e da integração social nas organizações.
- Para liderar as relações sociais e as interacções sociais que enformam grupos informais é necessário que os líderes tenham um conhecimento e uma formação aprofundada. Torna-se assim essencial que as organizações façam um grande investimento na formação e selecção de uma liderança de tipo democrático, por forma a que a coesão social e a cooperação sejam uma realidade profundamente integrada na dinâmica dos grupos e, necessariamente, fomentadoras da eficiência organizacional.

No que acabamos de expor estão expressas algumas das ideias que vimos defendendo ao longo do nosso trabalho: a organização da escola vista à luz das teorias defendidas pela Escola das Relações Humanas; para as escolas, o professor é visto como pessoa, com motivações, capacidades de realização, necessidades de integração e potencialidades, capaz de contribuir melhor para a escola quando existe uma cultura de escola que lhe é favorável e quando existem lideranças em que se revê.

4.3 – As aptidões individuais

As características individuais, as aptidões intelectuais, os valores e as motivações têm sido elementos considerados como importantes do ponto de vista da compreensão do funcionamento das pessoas no contexto de trabalho.

Por sua vez, e como já referimos, é consensualmente aceite que todos os nossos comportamentos são fruto da influência da hereditariedade e do meio em interacção, e que toda a nossa actuação é influenciada pela nossa personalidade e pelas experiências passadas em aprendizagens. É, contudo, discutível o peso relativo de cada uma destas vertentes, de acordo com as teorias que vimos referimos, bem como o sentido da relação entre estas variáveis: há quem defenda um sentido aditivo, em que por exemplo a hereditariedade contribui com X% para a justificação de um determinado comportamento e o meio Y%, e há quem entenda estarmos perante um poder multiplicativo, em que o comportamento é determinado pela influência conjunta de ambos os factores, os quais se combinam numa relação de influência e mútua interacção, o que torna o comportamento algo de evolutivo, dinâmico e criativo. Esta segunda posição é a mais consensual.

Para avaliação das aptidões individuais, foram desenvolvidos vários instrumentos psicométricos. Estes terão tido o seu início por Cattell em 1890, seguindo-se Alfred Binet, David Wechsler e outros, com finalidades bem diversas, como comparar (determinadas semelhanças com pessoa média/normal), classificar (estabelecer uma hierarquia entre indivíduos testados), predizer (a conduta futura em determinada situação) e seleccionar (fazer uma escolha racional).

Actualmente, todas as grandes organizações recorrem a estes testes, no sentido de seleccionarem os seus colaboradores, onde, para além das capacidades técnicas

reconhecidas, sejam necessárias outras aptidões, de acordo com as tarefas que irão ser desempenhadas e o meio em que irão ser realizadas.

A escolha das pessoas com características técnicas e psicológicas adequadas ao desempenho de determinadas tarefas, permitirá introduzir eficiência na organização e, para o colaborador, se bem adaptado à tarefa, encontrar satisfação no trabalho e, portanto, desempenhar funções que valoriza e que lhe darão bem-estar.

Em relação à escola, sobretudo na escola pública, verifica-se que a admissão dos professores tem sido feita com base em critérios que não levam em conta a existência ou não de capacidades individuais para o exercício da profissão docente. Assim, alguns professores irão aceder à profissão, não por terem dado provas de possuírem características psicológicas que os direccionem para a profissão, ou seja, por possuírem uma motivação intrínseca, mas por outro tipo de motivações que Lopes (2001) designou por negativas.

Podemos assim sugerir que algum do mal-estar que envolve a actividade docente, para além dos factores de ordem extrínseca a que já aludimos, possam ter origem na forma como se processa a admissão ao ensino, já que não é levada em conta a eventual falta de aptidões psicológicas dos professores para o exercício da profissão. Reconhecemos por outro lado existir alguma problematização nesta medida, já que se os professores obtiveram aprovação nos seus estudos para serem professores, dever-lhes-ão ser reconhecidas as competências para o seu exercício sem que tenham que prestar mais provas. O contrário, será reconhecer falta de competência às escolas que formam os professores.

4.4 – As teorias dos factores motivadores

Uma das dimensões mais importantes para explicar o comportamento humano individual é a motivação. A motivação pode ser definida como uma força que orienta o nosso comportamento, tendo em vista determinado fim. Essa força interna que podemos designar por impulso ou motivo, mobiliza a energia do organismo, dirigindo-a para determinados objectivos ou situações do meio, e cessa quando esse objectivo é alcançado.

Entretanto, se a tensão provocada pelo aparecimento de uma necessidade encontra um obstáculo que impede que o objectivo seja atingido, surge a frustração.

A importância da motivação reside no facto de ela estar ligada ao desempenho. Da equação: Desempenho = f [Aptidão x Motivação] (Ferreira *et al.*, 2001, p. 260), decorre que os problemas de desempenho se relacionam quer com insuficiências na aptidão, quer com insuficiências na motivação, podendo ainda a eventual falta de aptidão ser compensada com uma maior motivação. Daí a importância de conhecer as diversas teorias da motivação, no sentido de as podermos utilizar da melhor forma com vista a tornar as pessoas com quem trabalhamos mais eficientes. Partimos ainda do princípio de que a eficiência está ligada à satisfação profissional, e, portanto, ao bem-estar em qualquer profissão, incluindo a profissão de professor.

Das várias teorias sobre a motivação, iremos fazer a nossa abordagem sobre as que, normalmente, são referidas nos vários estudos nesta área e que são sistematizadas com base em três critérios: as que se centram no *objecto* da motivação, chamadas *teorias de conteúdo*; as teorias que incidem na forma *como* se exprime a motivação, chamadas *teorias do processo ou processuais*; e as que enfatizam o *porquê*, da manutenção dos comportamentos motivacionais (objectivos e reforçadores), denominadas por *teorias dos resultados*. A estas últimas não nos iremos referir, já que nos parecem as menos relevantes para a actividade docente.

As *teorias de conteúdo* acentuam a compreensão dos factores internos aos indivíduos, explicativos da forma de agir procurando responder a questões tais como: “que necessidades possuem as pessoas?” ou ainda “o que as empurra para agir?”. Estas teorias baseiam-se no pressuposto de que os indivíduos possuem necessidades interiores, as quais constituem uma fonte de energia para o comportamento com vista à sua satisfação. Nesta perspectiva, os resultados de uma acção são atractivos para a pessoa em virtude de uma necessidade e de um impulso que a pessoa revela.

As *teorias do processo* baseiam-se no facto de as motivações pessoais, para além de variarem de pessoa para pessoa, variarem ainda ao longo do tempo, e ainda a forma como as motivações se traduzem em actos, poderá variar igualmente de pessoa para pessoa. Trata-se assim de encontrar resposta para a diversidade de escolhas, por parte dos indivíduos, enfatizando os factores situacionais e de natureza informativa que levam uma pessoa a escolher uma vez uma acção e outra vez escolher outra, perante a mesma situação. De acordo com este grupo de teorias o comportamento é visto como derivado de processos cognitivos.

As principais teorias aqui enquadradas são a *teoria da expectativa* (Vroom, 1964), a *teoria da equidade* (Adams, 1965) e a *teoria do trabalho enriquecido* (Lawler, 1994).

Por sua vez, as teorias dos resultados enfatizam o porquê da manutenção dos comportamentos motivacionais (objectivos e reforçadores), incluindo-se nelas a *teoria do trabalho enriquecido* e a *teoria da fixação de objectivos* a que nos iremos referir

Iremos, seguidamente, proceder a uma análise sumária às várias teorias motivacionais que citámos.

4.4.1 – Teorias do conteúdo

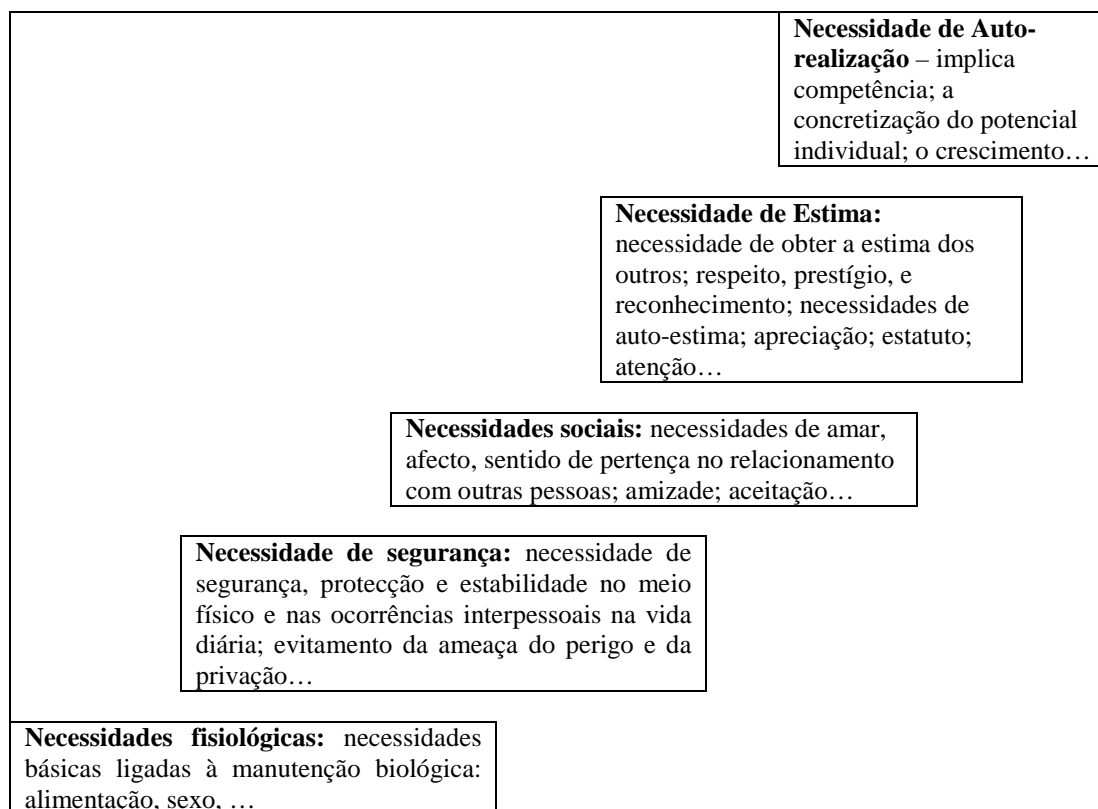
Estas teorias centram-se no objectivo da motivação, assumindo que as pessoas têm necessidades, ou estados internos, capazes de induzir à acção, com vista a alcançar resultados que são procurados como fins em si mesmos e que visam a satisfação dessas necessidades. Dentro deste grupo inserem-se várias teorias a que nos iremos referir, nomeadamente as Teorias das Necessidades de Maslow (1954), a Teoria dos Factores Higiénicos de Herzberg (1966) e a Teoria das Necessidades de McClelland (1961).

4.4.1.1 – Hierarquia das necessidades de Maslow

A hierarquia dessas necessidades é exposta no quadro 5 a seguir apresentado, e pode ser transcrita para as situações de trabalho, de acordo com o quadro 6 que apresentamos.

Esta teoria, se bem que tenha sido questionada em alguns pontos, nomeadamente por não ter levado em linha de conta factores culturais, ou ainda por não ter um suporte empírico que a sustente, tem, contudo, a virtude de chamar a atenção para os motivos de natureza social e de realização pessoal, como forças energéticas do desempenho do indivíduo no seu posto de trabalho, que de alguma forma podem justificar a relação entre os desempenhos e a satisfação profissional.

Quadro 5 Teoria das necessidades de Maslow



Segundo Maslow (1954), a motivação humana deve ser encarada sob a forma de uma hierarquia de cinco necessidades, desde as mais básicas, as necessidades fisiológicas, até às mais complexas, que se relacionam com as necessidades de auto-realização. Na sua interpretação para as condições de trabalho, apresentadas no quadro 6, o trabalhador em primeiro lugar começará por apreciar o que para si representará as condições básicas e que realizarão as suas necessidades fisiológicas: o salário de que irá auferir, e as condições de conforto em que o trabalho se irá desenvolver. Seguidamente, irá pensar na segurança a dois níveis: as condições de segurança higiene e segurança física, mas também as condições de segurança a nível de manutenção do emprego e de outras regalias. Na hierarquia das necessidades que o empregado pretende ver resolvidas seguem-se as necessidades sociais, traduzidas no que normalmente se designa por um bom clima de trabalho, na satisfação das necessidades de estima, traduzidas em reconhecimento, e respeitabilidade e, por último, a necessidade de auto-realização, que se traduz na motivação que o leva ao desempenho de cargos superiores, à criatividade à responsabilidade e à autonomia.

Quadro 6
Categorias das necessidades e áreas de influência no trabalho, segundo Maslow

Categorias das necessidades	Área de influência no trabalho
Necessidades fisiológicas	Salário justo; condições de trabalho com algum conforto; calor, luz, espaço, ar condicionado
Necessidades de segurança	Condições de trabalho seguras; segurança no emprego; regalias sociais
Necessidades sociais	Oportunidades de interacção social; estabilidade nas equipas e grupos de trabalho; encorajamento na cooperação
Necessidades de estima	Reconhecimento público pelo bom desempenho; respeitabilidade do cargo; responsabilidades.
Auto-realização	Desafios no trabalho; oportunidades de promoção; incentivos à criatividade; motivação para atingir resultados superiores

Parece-nos, portanto, estarmos em presença de um quadro que se adapta à forma como ainda hoje se vêm nas empresas muitas das reivindicações dos trabalhadores, e onde estas se conjugam com as teorias elaboradas por Maslow a respeito das motivações para o trabalho.

4.4.1.2 – Teoria dos factores motivadores e higiénicos de Herzberg

A teoria dos factores higiénicos de Herzberg (1966) é também conhecida como teoria dos dois factores. O método utilizado na elaboração desta teoria consistiu em pedir às pessoas que referissem as situações de grande satisfação e as situações de grande insatisfação no seu trabalho. Analisando as respostas, o autor verificou que as mesmas diferiam de modo significativo, consoante se tratasse de pessoas que se sentiam bem na situação de trabalho ou de pessoas que se sentiam mal.

O autor verificou ainda que determinados factores apareciam consistentemente relacionados com a satisfação no trabalho e ligados a factores intrínsecos, enquanto outros se ligavam ao mal-estar e factores extrínsecos. No primeiro caso, como factores ligados à satisfação no trabalho, surgiam a responsabilidade, o desenvolvimento, o crescimento, a natureza do trabalho, o reconhecimento e a realização; como factores ligados à insatisfação os indivíduos tendiam a atribuir a causa a factores extrínsecos, como a política da organização, o estilo das chefias, o relacionamento com os superiores, as condições de trabalho, o salário, ou as relações interpessoais, para além de outras. Esta teoria vem, em nosso entender, realçar algumas das referências que

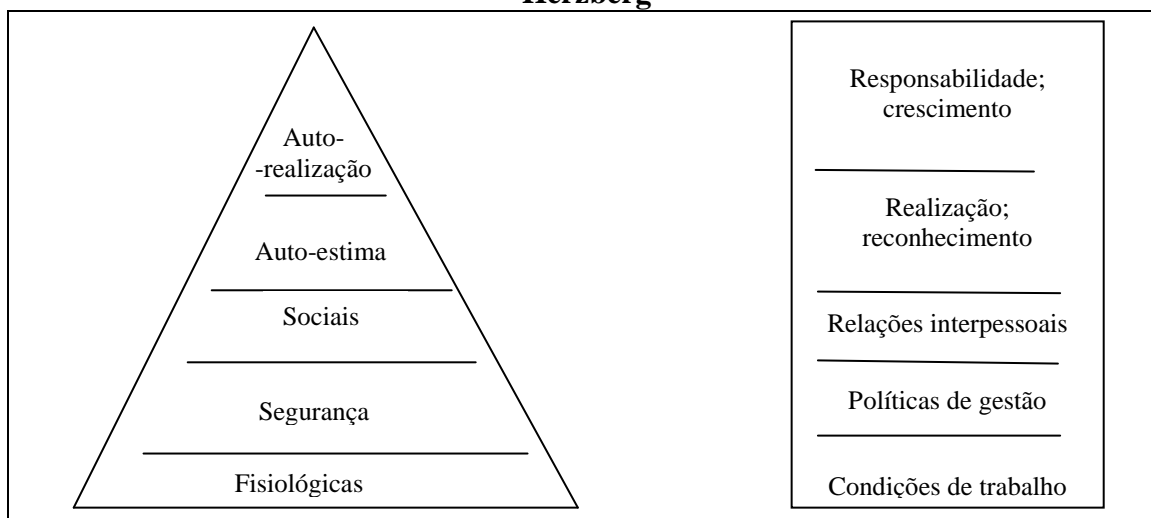
fizemos anteriormente na revisão da literatura, e em que salientamos que os factores ligados à satisfação com o trabalho são normalmente factores de ordem intrínseca, enquanto que os factores relacionados com a insatisfação são de ordem extrínseca.

Os factores intrínsecos aparecem-nos como os verdadeiros responsáveis pela motivação, tendo paralelo como as necessidades mais elevadas da teoria de Maslow; quando existem, provocam um efeito duradouro de satisfação; quando não existem provocam ausência de satisfação. Segundo o autor atrás citado, os meios para incentivar a satisfação consistiriam, portanto na delegação de responsabilidades, permitir alguma margem de liberdade na execução de tarefas, e o pleno uso das capacidades.

Por sua vez, os factores extrínsecos, normalmente relacionados com a insatisfação, referem-se ao contexto de trabalho. Quando existem em grau elevado apenas evitam a insatisfação mas quando são precários geram insatisfação. Estes factores relacionam-se com os níveis inferiores da hierarquia de Maslow e são normalmente usados para motivar o desempenho dos colaboradores, constituindo o que o autor designa *por factores higiénicos* já que são utilizados com carácter preventivo para evitar a insatisfação, ainda que não produzam satisfação. O autor destaca ainda ser a não satisfação o oposto da satisfação, e a não satisfação o oposto da insatisfação

No quadro 7 que apresentamos, colocamos em evidência um possível paralelismo entre a hierarquia das necessidades de Maslow e a hierarquia de Herzberg.

Quadro 7
Paralelismo entre a hierarquia das necessidades de Maslow e a teoria de Herzberg



Fonte: Ferreira (2001).

Verificamos assim que não há uma incompatibilidade entre as teorias expressas por estes dois autores, mas antes perspectivas diferentes em abordar os factores com os quais a motivação estará relacionada.

Herzberg (1966) destaca ainda ser a não satisfação o oposto da satisfação, e a não satisfação o oposto da insatisfação

4.4.1.3 – Teoria das necessidades de McClelland

Para McClelland (1961) são três os impulsos básicos que apresentam uma grande variação entre as pessoas e as motivam para o desempenho: a *necessidade de realização*, a *necessidade de poder* e a *necessidade de afiliação*.

A necessidade de realização está relacionada com o desejo de querer ser excelente e de ser bem sucedido em situações de competição. As pessoas com esta necessidade em grau elevado gostam de assumir responsabilidades, para encontrar soluções para os problemas, tendem a estabelecer objectivos exigentes, assumir riscos calculados, e valorizar o *feedback* relacionado com o seu desempenho. Tais características funcionam como bom prognóstico de elevado desempenho em contexto de trabalho desafiante e competitivo e de fraco desempenho em situações de rotina e pouco competitivas.

A necessidade de poder, consiste essencialmente no forte desejo de influenciar e controlar o comportamento dos outros, motivando mais o estatuto, o prestígio e a necessidade de ganhar influência sobre os outros do que o desempenho eficaz.

A necessidade de afiliação consiste no desejo e vontade de ter amigos e ser aceite pelos outros. Os indivíduos com esta necessidade em grau elevado preferem situações mais cooperantes do que competitivas e desejam relacionamentos que impliquem elevado grau de mútua compreensão.

No âmbito desta teoria, presume-se que estes motivos embora possam ser aprendidos têm características semelhantes aos traços de personalidade e são consistentes ao longo do tempo.

4.4.2 – Teorias do processo

Estas teorias têm a ver com a forma como se exprime a satisfação, partindo do princípio de que as pessoas não só são diferentes em relação aquilo que as motiva, como as suas motivações nem sempre são as mesmas ao longo do tempo, bem como as reacções à satisfação ou não satisfação a uma necessidade são também diferentes de pessoa para pessoa. Também nem sempre as pessoas agem coerentemente de acordo com as suas necessidades. Dentro das teorias que se incluem neste grupo iremos referir a teoria das expectativas de Vroom (1964) e a teoria da equidade de Adams (1965).

4.4.2.1 – Teoria da expectativa

Esta teoria tem em Vroom (1964) e Lawler (1986) os seus autores mais representativos. É uma teoria cognitiva segundo a qual cada pessoa é um decisor racional na questão da quantidade de esforço que despende na situação de trabalho para obter as recompensas desejadas; isto é, a pessoa empenha-se apenas se achar que a recompensa é satisfatória. Assumem-se assim três pressupostos que são os seguintes:

- *Atractividade* – importância que representa para a pessoa o resultado que pode ser conseguido na sequência do trabalho;
- *Relação com o desempenho* – recompensa ou o grau em que o indivíduo acredita que determinado desempenho conduzirá à obtenção de um resultado desejado;
- *A ligação ao esforço* – desempenho ou a probabilidade percebida pelo indivíduo de que despendendo determinada quantidade de esforço conduzirá a um desempenho esperado

Esta teoria aparece assim ligada a cinco conceitos: *resultados, valência, instrumentalidade, expectativa e força*. Passamos a descrevê-los de forma breve.

Os *resultados* são os aspectos tangíveis ou intangíveis que a organização proporciona ao seu colaborador pelo desempenho da sua tarefa, podendo estes ser percebidos pelo indivíduo de forma positiva, como salários, promoções, férias segurança, possibilidade de realização e outros, ou de forma negativa, como fadiga, frustração ansiedade, ameaça, supervisão autocrática e outros.

A *valência* traduz o grau de atractividade que o resultado representa para o indivíduo, ou seja, a intensidade da preferência da pessoa pelo resultado esperado. Esta pode ser positiva, quando o resultado é atractivo para o indivíduo, negativa, quando o resultado causa insatisfação ou neutra, assumindo a valência zero.

A *instrumentalidade* traduz o grau em que é percebida a relação entre o desempenho e o resultado alcançado; se, por exemplo, o indivíduo associa o aumento da remuneração ao desempenho, isso significa que ele atribui uma instrumentalidade elevada associada ao desempenho.

A *expectativa* significa o que a pessoa antevê como provável ocorrência em função comportamento que assumir. Traduz-se numa relação entre o esforço e o desempenho. Se a expectativa quanto aos resultados for baixa, é indiferente muito ou pouco esforço, uma vez que no final o desempenho não variará.

A *Força constitui* a quantidade de esforço ou de tensão existente no interior da pessoa e capaz de a motivar. Quanto maior for a força maior será a motivação. Matematicamente, a força apresenta-se como o produto entre a valência, a instrumentalidade e a expectativa, traduzida na seguinte formula: $F = \Sigma(E \times V \times I)$ em que F é a força que representará a quantidade de motivação da pessoa, Σ o produto de todos os resultados, E a expectativa, V a valência e I a instrumentalidade.

Nesta teoria, a ênfase principal vai para os resultados e a respectiva valência; se estes representarem uma valência baixa para as pessoas, não existem grandes motivos para as que estas despendam grandes esforços para os alcançar.

A segunda ênfase vai para a instrumentalidade: se a pessoa procura resultados e não vê relação entre os mesmos e o seu desempenho, não se esforçará. Assim, as recompensas são essenciais para originar uma instrumentalidade elevada.

Segundo esta teoria, numa referência directa à situação dos professores, podemos pensar, como ilação possível, que se os salários dependem da antiguidade no trabalho, e não do desempenho, a instrumentalidade é baixa, o que significa que a motivação será baixa.

Esta teoria chama a atenção para a importância do resultado e para a necessidade do mesmo representar um elevado grau de atractividade para o sujeito. Realça ainda a indispensabilidade de existência de regras claras que relacionem o desempenho com as recompensas, possibilitando a cada um conhecer com clareza não

só o que se espera dele, como também os parâmetros e critérios sobre os quais será avaliado. Por último, surge a natureza individual da expectativa, que é o factor que em último grau, determina a quantidade de esforço por parte do indivíduo, independentemente do maior ou menor realismo e racionalidade dos incentivos, definidos no plano motivacional.

Em resumo, as teorias do conteúdo pressupõem que as pessoas são motivadas por factores internos. Estes são constituídos por vários tipos de necessidades que procuramos a todo o custo satisfazer. Acentuam ainda a importância das diferenças individuais a primazia dos esforços para as necessidades de sobrevivência e só depois para as sociais.

As teorias do processo enfatizam o ‘como’ e por que objectivos as pessoas se motivam, considerando ser os factores externos os que maior ênfase desempenham no impulso para a acção. Valorizam ainda a dimensão racional que nos permite fazer escolhas, entre alternativas diferentes, o que torna a motivação num processo consciente e que forma a dimensão social que nos torna seres em relação.

4.4.2.2 – Teoria da equidade

Esta teoria desenvolvida por Adams (1965) fundamenta-se no facto das pessoas experimentarem discrepâncias quando se comparam com os seus colegas de trabalho. Estas discrepâncias podem dar origem a sentimentos de iniquidade, que induzem a alterações no comportamento que se podem traduzir de várias formas, de que citaremos como exemplos uma diminuição dos *inputs* (esforço, dedicação, não absentismo, e outros), melhoria nos *outputs* (melhoria da qualidade e/ou quantidade do trabalho produzido) ou ainda alteração das auto-percepções (ex.: o trabalho desenvolvido pelo meu colega é pior que o meu) ou ainda estabelecimento de outro tipo de comparações como seja: eu ganho menos que ele e trabalho mais horas.

Esta teoria revela assim que a recompensa é susceptível de interferir no processo motivacional, o qual contém para além da componente individual, uma componente social resultante do processo de comparação.

Esta teoria não deixa de apresentar alguma aplicabilidade na actividade docente, em que, os professores no início da carreira tem efectivamente mais horas de

leccionação do que os professores coma mais tempo de serviço, em como auferem de um salário significativamente mais baixo. A sua aplicabilidade estende-se ainda ao facto de nas escolas existirem professores titulares e não titulares, ainda que a sua leccionação seja exactamente a mesma.

4.4.2.3 – Teoria da tarefa enriquecida

Abordamos esta teoria porque achamos que ela se insere bem na vertente que diz respeito à motivação dos professores. Esta teoria parte do princípio de que o conteúdo do trabalho afecta os sujeitos na forma como valoriza o trabalho que executa. Ou seja, o conteúdo de uma tarefa contribui para aumentar ou diminuir a recompensa intrínseca decorrente do trabalho que é realizado. Essa valorização depende de indivíduo para indivíduo e de tarefa para tarefa; contudo as tarefas de enriquecimento, isto é que se apresentem como desafiadoras, complexas, interessantes, criativas, inovadoras, e que suscitem a autonomia e a responsabilidade, como é o caso dos professores, parecem ter características de motivação intrínseca e auto-motivantes. Assim, no desenvolvimento da actividade docente, a execução das tarefas encontra-se relacionada com sentimentos de realização pessoal e profissional, auto-consideração e competência, inserindo-se portanto na realização da pessoa, isto é, o professor, normalmente, apresenta um elevado nível de motivação intrínseca. Esta teoria põe em relevo o enriquecimento da tarefa, que, no caso dos professores, significa que lhes sejam apresentados desafios, bem como lhes sejam dadas a necessária autonomia e responsabilização, sem as quais não irão percepcionar a actividade como enriquecida, e não retirarão daí qualquer motivação

4.4.3 – Teoria dos resultados

Estas teorias focam as motivações principalmente nos resultados obtidos. Iremos sumariamente referir uma destas teorias, a *teoria da fixação de objectivos*, por se apresentar de grande actualidade na forma como as empresas e instituições actualmente lidam com os seus trabalhadores.

4.4.3.1 – Teoria da fixação de objectivos

A gestão por objectivos tem sido uma prática que tem vindo a ser implementada pelas organizações, quer em relação à empresa ou instituição quer em relação aos seus colaboradores. Os objectivos, segundo esta teoria, são vistos como uma motivação de desempenho. Parte-se do princípio de que o desempenho pode aumentar sempre que existem objectivos predefinidos. Para haver sucesso, a definição destes objectivos deve ainda ser participada pela pessoa, e a tarefa considerada. Em termos organizacionais esta teoria presta-se ainda a uma forma de gestão que mais que a vertente motivacional inclui uma vertente de controlo e de gestão de recompensas.

O autor normalmente referido como autor deste sistema é Drucker (1954), tendo sido secundado por outros autores em termos de investigação empírica.

Terminamos esta parte deste capítulo, concluindo que quanto à actividade docente, a motivação é um factor de extrema importância, já que sem professores motivados, as aulas perdem a sua eficácia e, para os professores só restará a insatisfação, o mal-estar e cada vez menos empenho. Cremos que das várias teorias que expusemos se podem tirar ilações muito importantes para a actividade docente, bem como, a partir delas se podem justificar, em parte, algumas das razões para alguma desmotivação dos professores e para a pouca eficácia no ensino.

Referimos as várias teorias que nos podem indiciar formas de compreender e desenvolver a motivação, bem como abordámos factores importantes para a motivação dos professores nas escolas. Pensamos ser importante a identificação dos perfis individuais em termos intelectuais, de personalidade e motivacionais bem como será relevante a formação inicial e contínua dos professores.

Conclusão

Depois de no capítulo I desta tese nos termos debruçado sobre a evolução da sociedade e das dinâmicas nas relações que em cada época foram estabelecidas entre a escola e a sociedade, identificando alguns factores que consideramos como mais importantes e que potenciaram aproximações e divergências, alguns dos quais se traduziram em causas de mal-estar e desmotivação para os professores.

Procurámos no capítulo II ir ao encontro das teorizações e conceptualizações, que envolvem o bem e o mal-estar subjectivos, as teorias eudónicas e eudaimónicas em que se baseiam, os modelos de personalidade apresentados por vários investigadores e a sua ligação à satisfação e ao bem-estar. Noutra vertente, apresentámos a influência das variáveis sociodemográficas e profissionais no bem-estar subjectivo, fazendo uma exploração dos estudos de vários investigadores, com especial direccionamento para a área da docência.

No capítulo III, perspectivámos a nossa abordagem segundo dois direccionamentos. No primeiro procurámos encontrar as relações entre satisfação geral e profissional, bem como entre a satisfação geral e os vários factores em que esta se pode dividir, quando usamos uma escala de avaliação da satisfação profissional dos docentes. Nesta exploração procurámos identificar os estudos de vários investigadores, para assim podermos vir a comparar as suas observações com os resultados das nossas investigações que irão ser apresentadas na parte empírica desta tese.

Num outro direccionamento deste capítulo apresentámos uma perspectiva algo inovadora da escola, segundo uma abordagem organizacional moderna, de qualidade total, bem como os conceitos base em que esta deveria assentar, fazendo a comparação com o que acontece actualmente nas organizações mais evoluídas.

No capítulo que agora terminamos, o IV, abordámos as várias teorias que se relacionam com a motivação e, sempre que nos foi possível, optámos por um direccionamento exploratório para a actividade docente.

A bibliografia consultada e a nossa experiência parecem coincidir em vários pontos que reflectem ser possível e útil que os professores possam melhorar a sua actividade pedagógica, obter melhores resultados, conseguirem maior satisfação e estarem mais motivados. Estas melhorias poderão ser obtidas quer através de melhorias operadas em si mesmo, alternado estratégias e experiências com os colegas, quer através de formação e elevação do seu auto-conceito, ou ainda através da escola e do sistema educativo operando como organização, valorizando o trabalho, criando incentivos, e/ou dando o devido reconhecimento, ou ainda melhorando as condições de trabalho em todas as suas vertentes.

Passaremos seguidamente ao capítulo V do nosso estudo que vai incidir sobre o estudo empírico que desenvolvemos com os nossos colegas professores.

Estudo empírico

Capítulo V

5 – Metodologia, caracterização da amostra e instrumentos de recolha de dados

5.1 – Enquadramento conceptual

Ao longo do nosso trabalho tentámos fazer uma descrição alargada dos factores potenciadores de mal-estar na classe docente, citando os estudos de vários investigadores. Debruçámo-nos sobre as grandes transformações económicas e sociais operadas na sociedade, sobretudo nos últimos anos, e o modo como elas se reflectiram nos alunos, na escola e nos professores, em particular, as influências que ocorreram no bem-estar e na sua satisfação com a profissão docente.

Pesquisámos a bibliografia especializada e os vários estudos que abordam o tema do mal e do bem-estar, da satisfação e da insatisfação. Tentámos compreender as várias explicações que os investigadores têm dado para o comportamento humano, a forma como reagimos e porque reagimos, os factores que influenciam a nossa forma de pensar e de agir e o peso dos factores intrínsecos e extrínsecos implicados, com base no contributo de vários autores. Vastas vezes tentámos fazer uma reflexão que tivesse por base um sentido de intervenção que permitisse introduzir benefícios para a escola como organização, que deve pugnar pela excelência na sua intervenção junto de todos os agentes do acto educativo. De entre estes colocámos o nosso enfoque nos professores, como agentes especiais, a quem deve ser reconhecido o direito a exercerem a sua actividade com satisfação e na prossecução da sua realização pessoal. Referimos vários estudos e teorias relacionadas com o bem-estar, em especial na área da docência, e foram muitas aquelas em que é mostrado haver uma relação simbiótica entre o bem-estar, a satisfação profissional e a eficiência na educação.

Problematizámos as situações que nos pareceram mais prementes segundo os indícios que temos e a nossa própria experiência, nomeadamente os novos papéis da escola, as parcerias, a indisciplina, o tamanho das turmas e a urgência na adopção de novas metodologias e estratégias.

Tivemos a preocupação de projectar a escola para a sociedade do conhecimento: referimos as vertentes da educação consideradas como mais importantes para o século XXI, a partir dos quatro pilares básicos da educação. Fizemos ainda referência a uma escola de qualidade, introduzindo o conceito de qualidade total nas escolas.

Preocupou-nos a falta de uma formação contínua e eficaz que ajude o professor a ter uma melhor convivência com a sua profissão e com a vida, assumindo que a formação numa sociedade aprendente e em constante evolução exige uma atitude aprendente ao longo da vida, pela qual os professores, as escolas e as entidades superiores do ensino devem ser responsabilizados.

O enfoque da nossa reflexão ao longo deste trabalho teve, portanto, como enquadramento, os factores relacionados com o bem e mal-estar da docência e a sua inter-relação com os contextos e factores em que os professores desenvolvem a sua profissionalidade.

É com base neste enquadramento conceptual, que através de um estudo transversal levado a efeito com uma amostra de professores do segundo e terceiro ciclos do ensino básico e recorrendo a instrumentos de medida da satisfação profissional e a outros questionários, alguns por nós construídos, pretendemos analisar em que nível se situa a satisfação dos professores do segundo e terceiro ciclos, das escolas de Coimbra, do ensino público e do ensino privado, e qual a influência de algumas variáveis sociodemográficas e profissionais nessa satisfação. É este o problema científico que motivou este trabalho.

Pretendemos ainda relacionar a satisfação na actividade docente com outras variáveis, nomeadamente, a satisfação com a vida, as motivações profissionais, a auto-estima, a autonomia docente e a afectividade, bem como identificar diferenças significativas a nível de factores influenciadores da satisfação profissional entre os professores das escolas públicas e os professores das escolas privadas e cooperativas.

A nossa investigação enquadra-se assim num estudo do tipo quantitativo, não experimental e descritivo, com recurso a uma amostra não aleatória de professores

voluntários, das escolas que constituem o universo dos estabelecimentos de ensino que leccionaram os 2º e 3º ciclos na cidade de Coimbra, ou nos seus arredores, no ano lectivo de 2007/2008, e que são tutelados pela Câmara de Coimbra.

5.2 – Objectivos da investigação

Acreditamos que a melhoria da qualidade da educação passa, também, pela satisfação com que os professores desenvolvem a sua actividade, o que, aliás, tem fundamento nas teorias citadas na parte teórica. Pensamos que, conhecendo e avaliando melhor as fontes de mal-estar e os factores que lhe estão associados, podemos identificar estratégias que permitam, por um lado, introduzir maior eficiência no ensino, provocando alegria, entusiasmo e motivação nos professores e nos alunos, e, por outro lado, proporcionar a que os docentes realizem o seu trabalho num clima onde a sua auto-estima não seja afectada, tenham o melhor bem-estar possível, construam a sua realização profissional e adquiram uma qualidade de vida profissional onde encontrem a maior satisfação possível.

Assim, o trabalho empírico que iremos apresentar, foi realizado tendo por base os seguintes objectivos:

- a) Identificar as variáveis melhor correlacionadas com a satisfação e bem-estar do professor do segundo e terceiro ciclos do ensino básico, de um conjunto de indicadores por nós seleccionados;
- b) Analisar a possível influência de algumas variáveis sociodemográficas e profissionais (idade, tempo de serviço, género, estado civil, meio escolar, tipo de ensino e situação profissional), na satisfação profissional dos professores;
- c) Averiguar a forma como os diferentes factores de satisfação profissional e variáveis de natureza psicológica se relacionam inferindo-se daí uma contribuição diferencial para as diversas dimensões do bem-estar.

Pretendemos, portanto, fazer uma identificação de alguns factores que nos permitam conhecer melhor o professor na sua relação com a actividade que exerce e na

forma e circunstâncias em que a exerce, para assim podermos intervir com vista a melhorar a satisfação e bem-estar dos professores e tornarmos o processo educativo mais eficiente.

5.3 – Operacionalização das variáveis

De acordo com as hipóteses que iremos formular, considerámos os seguintes tipos de variáveis:

- a) Variáveis independentes:
 - i. As variáveis de natureza psicológica
 - ii. As variáveis de natureza sociodemográfica.
 - iii. Variáveis profissionais

A operacionalização das variáveis de natureza psicológica foi feita com recurso aos seguintes instrumentos:

- Satisfação com a vida: SWLS – *Satisfaction With Life Scale*, de Diener *et al.* (1985).
- Afectividade positiva e negativa: PANAS – *Positive and Negative Affect Schedule*, de Watson, Clark e Tellegen (1988).
- Motivações para o trabalho: WPI – *Work Preference Inventory*, de Amabil *et al.* (1994).
- Auto-estima: ROS – *Rosenberg's Self-Esteem Scale* (1965).
- Autonomia docente: TAS – *Teacher Autonomy Scale*, de Pearson e Hall (1993).

As variáveis sociodemográficas eram as seguintes: idade, sexo, estado civil, e habilitações académicas.

As variáveis profissionais eram as seguintes: tempo de serviço na docência, situação profissional, cargos desempenhados, áreas de leccionação, meio escolar e tipo de ensino.

Os elementos sociodemográficos e profissionais foram obtidos a partir de uma ficha de dados pessoais que acompanhava os instrumentos atrás referidos.

- b) Variável dependente: a satisfação profissional dos professores medida através da escala Satisfação com o Trabalho: TJSQ – *Teacher Job Satisfaction Questionnaire*, de Lester (1982).

5.4 – Caracterização das escalas utilizadas

Com o objectivo de analisarmos a satisfação profissional dos professores, e determinarmos quais as variáveis que mais se correlacionam com ela, decidimo-nos pelo recurso a um estudo quantitativo alicerçado em vários questionários que mediam as variáveis que pretendíamos estudar.

Para o efeito, decidimo-nos pela construção de um questionário onde constassem as variáveis de carácter sociodemográfico e profissional, que consideramos importantes para o nosso estudo, e recorreremos a escalas validadas e normalmente utilizadas para avaliar as dimensões dos comportamentos dos professores que pretendíamos estudar.

No primeiro caso, o questionário construído abrangeu todas as variáveis sociodemográficas que considerámos importantes para a nossa investigação, pela sua possível influência na satisfação dos professores. Nele incluímos questões, tais como a idade, o tipo de escola, o tempo de serviço, o grau de satisfação e os grupos leccionados para além de outras. Com o tratamento dos dados obtidos pretendemos saber qual ou quais as influências que estas variáveis tem na satisfação profissional, bem como conhecer se essa influência se verifica em igual medida nos professores das escolas públicas e privadas e cooperativas. Um exemplar deste questionário faz parte do anexo 3.

No segundo caso, optámos pela selecção de um conjunto de várias escalas capazes de medir as dimensões que consideramos importantes para o nosso estudo, tendo a preocupação devida, quer quanto à sua fiabilidade, quer quanto à sua adaptação para a população portuguesa e, especificamente, para a população em que as mesmas irão ser aplicadas, isto é, os professores portugueses.

Na área da satisfação profissional, pretendemos conhecer a sua dimensão geral, bem como as dimensões em cada uma das categorias normalmente consideradas para a satisfação na actividade docente: a natureza do próprio trabalho, o salário e

remunerações, as relações com os colegas, as relações com os órgãos de gestão e as condições de trabalho. Como anteriormente referimos, pretendíamos ainda proceder a esta avaliação fazendo uma divisão dos professores entre escolas do sector público e escolas do sector privado e cooperativo, pelo facto de nos parecer que estas escolas apresentam realidades muito diferentes, conforme, aliás, teremos oportunidade de apresentar nos quadros comparativos que expomos.

Para este trabalho, decidimo-nos por incluir o questionário *TJSQ – Teacher Job Satisfaction Questionnaire*, ou questionário de satisfação com o trabalho do professor, que apresentamos no anexo 8.

Pretendemos também verificar se existem relações e qual o seu tipo e grandeza entre a satisfação profissional e a satisfação com a vida, que, segundo vários autores, a que aludimos na parte teórica deste trabalho, costumam apresentar uma relação positiva.

Para estudar esta possível relação recorreremos à escala de satisfação com a vida *SWLS – Satisfaction With Life Scale*, questionário que apresentamos no anexo 4.

Considerando as implicações que a auto-estima tem para o exercício do trabalho, conforme defendem vários autores a que aludimos na parte teórica, decidimo-nos pela apresentação de um questionário específico aos professores de modo a avaliar esta dimensão e a forma como esta se relaciona com outras dimensões. Optámos por isso pela *escala ROS – Rosenberg’s Self-Esteem Scale* ou Escala de Auto-Estima de Rosenberg, que apresentamos no anexo 5.

A afectividade positiva e negativa mereceu-nos também uma referência particular na parte teórica do nosso trabalho pela implicação que pode ter na satisfação das pessoas e na sua relação com outras variáveis, em especial a afectividade positiva. Por este motivo, decidimo-nos pela utilização da *Escala da Afectividade Positiva e Negativa, PANAS* – na perspectiva de relacionar esta dimensão com outros factores em estudo. Um exemplar da escala utilizada encontra-se no anexo 7.

Outra escala que achámos dever considerar e apresentar aos professores foi a *WPI - Work Preference Inventory* ou Escala das Motivações Profissionais, já que pretendemos identificar se há situações ou variáveis que possam contribuir para uma maior motivação profissional. Pretendemos ainda relacionar esta escala com outras de forma a, eventualmente, encontrarmos valores que permitam estabelecer algum tipo de relação entre a motivação e a satisfação com a profissão, conforme defendem vários

investigadores a que aludimos na parte teórica. No anexo 6 encontramos um exemplar do questionário apresentado.

Recorremos ainda a uma escala de medição da autonomia do professor: *TAS – Teacher Autonomy Scale*, ou Escala de Autonomia do Professor. O trabalho docente é, sem dúvida, um trabalho onde a autonomia do seu exercício tem um pendor elevado e que os professores parecem querer preservar. Para além de averiguar o modo como os professores avaliam esta vertente da sua profissão, pretendemos identificar eventuais relações com outros factores. Também esta escala é apresentada no anexo 9.

Passaremos, seguidamente, a uma descrição sumária das escalas utilizadas e dos seus indicadores psicométricos.

5.4.1 – TJSQ – Escala de satisfação com o trabalho docente

Esta escala tem como objectivo avaliar “o grau segundo o qual o professor percebe e valoriza os diferentes factores da situação de trabalho” (Lester, 1982, citado por Seco, 2000, p. 308). O seu propósito insere-se, portanto, nos objectivos do nosso estudo, razão pela qual a viemos a adoptar para o nosso trabalho. Esta escala apresenta uma fundamentação teórica baseada nas teorias de Maslow e Herzberg, e foi inicialmente testada por Lester em professores dos Estados Unidos. Na sua versão inicial era constituída por 120 itens agrupados por 9 factores, nomeadamente factores referentes à natureza do próprio trabalho, às relações com os colegas, às relações com as chefias, às condições de trabalho, ao salário e recompensas pessoais, à responsabilidade, à segurança no emprego, ao reconhecimento social e à progressão na carreira. Posteriormente viria a ser reformulada, diminuindo o número de itens para 66, e testada numa amostra de 620 professores do ensino básico e secundário dos Estados Unidos. A validação desta nova escala viria a mostrar uma consistência interna total de .93, e, entre factores, uma valor que variava entre um mínimo de .71 (subescala *da segurança no emprego*), e um máximo de .92 (subescala das *relações com as chefias*). A validade desta escala foi conseguida com recurso à análise factorial que conduziu à identificação dos nove factores referidos, medindo, cada um deles, um aspecto específico da satisfação profissional dos professores.

Posteriormente esta escala foi adaptada para a população portuguesa por Seco (2000). Na nova formulação, esta passa a ser composta por 70 itens, com uma escala de Likert, em 5 pontos, que vai desde *completamente em desacordo* (1) até *completamente de acordo* (5), sendo 31 dos itens inversos. Também as dimensões consideradas pela autora foram reduzidas de 9 para 5, correspondendo a várias dimensões do trabalho dos professores na sua profissão docente, e que a seguir descrevemos:

- Factor 1 – Natureza do próprio trabalho: constituído por 21 itens, abrange aspectos referentes à especificidade do trabalho do professor no seu dia-a-dia como criatividade, relação com os alunos e autonomia, além de outros;
- Factor 2 – Recompensas pessoais: é constituído por 19 itens, que incluem os aspectos relativos ao salário auferido, os que se referem à possibilidade de progressão na carreira e ainda os que se integram no reconhecimento e valorização sociais;
- Factor 3 – Condições materiais do trabalho: inclui 8 itens referentes às condições físicas da escola, instalações e equipamentos;
- Factor 4 – Relações com os colegas: constituído por 14 itens que dizem respeito à qualidade da relação com os colegas, incluindo Coordenadores;
- Factor 5 – Relações com os órgãos de gestão: constituído por 8 itens relacionados com a forma como o professor se relaciona com os órgãos de gestão.

Tendo em conta as semelhanças entre a amostra utilizada por Seco (2000) e a nossa própria amostra, pensamos reunir as condições adequadas para a sua utilização com confiança no presente estudo.

5.4.2 – SWLS – Escala de satisfação com a vida

Conforme foi referido na nossa parte teórica, a percepção de bem-estar representa a avaliação positiva ou negativa que o indivíduo faz a respeito da sua experiência de vida. Esta dimensão integra, portanto, não só a própria vida

experienciada pelo sujeito, como a forma como ele vivencia essa experiência e ainda a sua relação com as suas próprias expectativas.

Para medir esta dimensão, Diener e colaboradores (1985), criaram um questionário que inicialmente teria quarenta e oito itens e que seria mais abrangente, mas que foi posteriormente reduzido para 5 itens, mantendo contudo uma elevada consistência interna (Pavot & Diener, 1993). Estes autores encontraram uma estrutura unifactorial explicativa de 66% da variância da escala, sendo este factor geral replicado em vários outros estudos. Estes investigadores encontraram ainda nesta escala uma elevada consistência interna, com um alfa de Cronbach de .87, e no teste-reteste após dois meses, um coeficiente de estabilidade de .82. Também, segundo os mesmos autores, esta escala tem mostrado uma correlação positiva e significativa com outros instrumentos de avaliação do bem-estar e de satisfação com a vida, bem como uma correlação negativa com a depressão, com a afectividade negativa, com a ansiedade e com o neuroticismo (Blais *et al.*, 1989; Diener *et al.*, 1985; Pavot & Diener, 1983).

Os autores apresentaram esta escala com os itens formulados no sentido positivo, levando os respondentes a pesar domínios das suas vidas segundo os seus próprios valores, e permitindo um julgamento global sobre a satisfação com a vida. Inicialmente esta escala foi apresentada numa estrutura do tipo Likert de 7 pontos, sendo posteriormente reformulada e adaptada para a população portuguesa.

A validação para a população portuguesa foi feita por Neto *et al.* (1990), tendo sido apurada uma consistência interna de .78. Todos os itens revelaram correlações altamente significativas com o escore total ($p < .001$).

Também Simões (1992) procedeu a algumas alterações nesta escala, de forma a torná-la mais simples e melhor adaptada à população portuguesa. Mediante esta adaptação, esta escala ficou composta por 5 itens, com 5 alternativas de resposta. O valor da escala ficou assim situado entre um mínimo de 5 e um máximo de 25 pontos, ou seja, com um ponto médio de 15, a que corresponde uma pontuação média de 3 para cada item. Esta redução do número de alternativas, segundo o autor, “não se traduzirá contudo numa perda de qualidades psicométricas da escala, já que a multiplicação das alternativas propostas só é favorável dentro de determinados limites” (Simões, 1992, p. 506). Com efeito, a fidelidade encontrada por Simões (1992), utilizando o alfa de Cronbach, foi de .77 e a validade factorial (um único factor explicando 53,1% da

variância), idêntico ao valor referido por Neto e colegas (1990) de .78, com todos os itens a revelarem correlações altamente significativas com o escore total ($p < .001$).

Assim, devido à sua simplicidade, à fidelidade dos dados psicométricos apresentados e porque esta escala se revela perfeitamente aceitável para medir o nível de satisfação com a vida dos professores da nossa amostra, decidimos integrá-la no conjunto de questionários a apresentar aos professores. A versão que adoptámos é a de Simões (1992), já que, segundo o autor, esta apresenta-se entre este tipo de instrumentos, como dos “potencialmente mais úteis e mais válidos” (Simões, 1992, p. 504).

5.4.3 – ROS – Escala de auto-estima de Rosenberg

Na revisão da literatura que efectuámos e que deu corpo à parte teórica deste trabalho, verificámos que a auto-estima costuma ter influência sobre o bem-estar do indivíduo.

Rosenberg (1965), que definiu o conceito de auto-estima como “a atitude positiva ou negativa que o indivíduo apresenta em relação a si próprio”, decidiu criar uma escala para medição deste constructo. Assim, a partir de uma investigação que abrangeu 5000 adolescentes, apresentou uma escala denominada ROS – *Rosenberg’s Self-Esteem Scale* ou *Escala de Auto-estima de Rosenberg*, com capacidades psicométricas para a medição da auto-estima dos indivíduos.

Com esta escala, o autor conseguiu obter um índice de fiabilidade elevado, com um alfa de Cronbach de .92. Num outro estudo, citado por Seco (2000, p. 301), Reynolds (1988) refere uma investigação com estudantes universitários em que foi encontrado um índice de consistência interna de .83. Este índice, embora inferior ao anterior pode, ainda assim, ser considerado como bom.

A construção desta escala para medir a auto-estima teve vários desenvolvimentos, apresentando-se hoje com 10 itens, sendo 5 de afirmação positiva e outros 5 de afirmação negativa.

Esta escala foi adaptada por Seco (2000) que, em amostras de estudantes e adultos portugueses, encontrou um índice de fiabilidade de .67. Também Lima (1991), refere ter encontrado uma consistência interna semelhante, com o valor de .63. Estes valores ainda que inferiores aos índices encontrados quer por Rosenberg quer

Reynolds, mostram contudo uma fidelidade considerada como razoável. Por outro lado, a sua fiabilidade tem também vindo a ser confirmada por vários estudos, o que permite assegurar que embora simples e de fácil utilização, esta escala possui uma boa fiabilidade.

A versão que utilizámos, e que como referimos foi adaptada por Seco (2000), apresenta-se com 10 itens num formato tipo Likert em 4 pontos, entre “*Discordo muito*” e “*Concordo muito*”, que se podem traduzir numa pontuação entre um mínimo de 10 pontos e um máximo de 40.

Através desta escala pretendemos vir a conhecer qual o nível da auto-estima dos professores inquiridos e saber se existe algum tipo de relação entre esta variável e outros factores que medimos com recurso a outros instrumentos, como se disse atrás.

5.4.4 – PANAS – Escala de afectividade positiva e de afectividade negativa

A escala de afectividade positiva e negativa (PANAS), foi criada por Watson, Clark e Tellegen (1988) como um instrumento destinado a avaliar a componente afectiva do bem-estar. Posteriormente, Watson e Walker (1996) efectuaram um estudo cujo objectivo era avaliar a sua estabilidade a longo prazo (entre seis e sete anos), encontrando valores de estabilidade significativos embora menores na subescala da afectividade negativa (NA).

Segundo os seus autores, a validade externa desta escala tem vindo a ser confirmada através de correlações significativas entre esta e outros instrumentos de medição, quer em relação ao afecto positivo (PA), quer em relação ao afecto negativo (NA). Watson e Walker (1996) referem resultados que apontam no mesmo sentido, confirmando as suas boas qualidades psicométricas.

Esta escala foi posteriormente adaptada e validada para a população portuguesa, por Simões (1993), e é esta a versão que iremos utilizar no nosso estudo. A sua adequação em termos de consistência interna deve ser considerada como boa²⁰, já que

²⁰ A consistência interna de um grupo de variáveis pode ser medida através do alfa de Cronbach. O seu valor varia de 0 a 1, e a sua classificação é feita de acordo com o seguinte critério:

apresenta um índice de fidelidade medido pelo alfa de Cronbach de .82 para a subescala da afectividade positiva (PA) e de .85 para a subescala da afectividade negativa (NA).

Esta escala é constituída por 22 itens, numa escala tipo Likert de 5 pontos, com possibilidades de resposta entre “*Muito, pouco ou nada*” – (1) e “*Muitíssimo*” – (5). Destes itens, 11 são afirmações verdadeiras, enquanto que outros onze são afirmações falsas. O tratamento dos dados com esta escala é feito avaliando separadamente os escores relativos aos itens positivos e negativos e procedendo à diferença de valores; isto é avaliando a diferença entre PA (afectividade positiva) e NA (afectividade negativa). Os itens relacionados com a afectividade positiva na escala que referimos são os seguintes: 1, 3, 5, 9, 10,12,14,16,17,19, e 21. Os restantes dizem respeito à afectividade negativa.

Os itens que dizem respeito à afectividade negativa são referenciados no questionário que apresentamos no anexo 7 com um asterisco.

5.4.5 – TAS – Escala de autonomia do professor

Consideramos a profissão docente como uma profissão onde o sentido de autonomia mais se faz sentir. A forma como se desenvolve a profissionalidade do professor, a liberdade que tem na escolha das actividades, na forma como avalia, a liberdade que sente e o poder de decisão dentro da sala de aula e na escola, cremos que são factores importantes que facilitam ou condicionam o seu bem-estar na sala de aula e na sua profissão, contribuindo para a sua satisfação profissional.

Assim, de forma a melhor conhecermos como o docente percepção a sua autonomia, decidimo-nos pela aplicação da Escala de Autonomia Docente – TAS.

Esta escala foi desenvolvida por Pearson e Hall (1993), na procura de um instrumento capaz de avaliar este constructo, referido pelos autores como o conjunto de percepções relativas à possibilidade de controlo do professor sobre o seu ambiente de trabalho.

alfa superior a .90, significa uma consistência interna muito boa; alfa entre .80 e .90, consistência interna boa; alfa entre .70 e .80, consistência interna razoável; alfa entre .60 e .70 consistência interna fraca, e alfa inferior a .60 inadmissível (Pestana e Gageiro, 2003).

A elaboração desta escala passou por várias fases de desenvolvimento, tendo sido construída originalmente com 35 itens, numa estrutura de Likert em 4 pontos, tendo seguidamente sido testada uma versão de 20 itens e, por último, reduzida para 18 itens, com a eliminação de dois que apresentavam uma correlação item-total baixa. A consistência interna encontrada pelos autores nesta escala de 18 itens mostrou-se boa, tendo-se verificado um alfa de Cronbach de .80, numa amostra com professores do ensino básico e secundário.

Os itens que integram esta escala subdividem-se em duas dimensões bem definidas, e que são:

- *Autonomia curricular (AC)* – que incluem um conjunto de itens que dizem respeito à forma como os professores percebem a sua autonomia na tomada de decisões, relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, no seu dia-a-dia, nas salas de aula;
- *Autonomia geral (AG)* – que inclui os itens de carácter mais geral e que têm a ver com a possibilidade dos professores poderem assumir atitudes críticas em relação ao contexto de trabalho ou ao sistema de ensino.

Ambas as dimensões revelaram uma boa consistência interna, tendo os autores obtido índices do alfa de Cronbach de .81 e .85, respectivamente, para a autonomia curricular e para a autonomia geral.

Seco (2000) procedeu à sua adaptação para a população portuguesa a partir de uma amostra de 64 professores portugueses, tendo aferido a sua consistência interna e obtido valores de alfa de Cronbach de .81, .77 e .65²¹, respectivamente, para a escala total (TAS), escala da autonomia geral (AG) e escala de autonomia curricular (AC)²².

Esta escala, que adoptámos para o nosso estudo, é constituída por 17 itens e apresenta um formato tipo Likert com 4 alternativas de resposta, variando esta entre “*Completamente verdadeiro*” (1) e “*Completamente falso*” (4).

No anexo 9 encontramos um exemplar da escala que foi apresentada.

²¹ Segundo Nunnally (1978), o valor mínimo aceitável para as fases iniciais de investigação não deveria ser inferior a .70

²² Trabalho referido a um estudo piloto efectuado em co-autoria com Ana Paula Cardoso, no âmbito da tese de doutoramento referente à satisfação na actividade docente.

5.4.6 – WPI – Escala das motivações profissionais

Este questionário foi construído por Amabile e colaboradores (1994), com a finalidade de avaliar as motivações profissionais para o trabalho, ou seja as dimensões mais significativas, intrínsecas e extrínsecas, que o indivíduo tem para desenvolver um determinado trabalho.

Este instrumento passou por várias versões, uma das quais para adultos, que posteriormente foi adaptada por Seco (2000) para a população portuguesa, passando a ser constituído por um conjunto de 26 itens, com uma escala de resposta de tipo Likert em 4 pontos, variando entre “*Nunca*” e “*Sempre ou quase sempre verdadeiro para mim*”. No seu conjunto, estes itens constituem duas escalas: uma que reúne os *factores intrínsecos*, e que se subdivide ainda em *satisfação* e em *desafio*, e outra que reúne os *factores extrínsecos* e que se divide em *orientação para o exterior* e em *compensação*.

Os itens da *motivação intrínseca* (MI) relacionam-se com a capacidade de decisão, a competência, o envolvimento na tarefa, a curiosidade, o interesse e a satisfação. Por sua vez, os itens da *motivação extrínseca* (ME) relacionam aspectos que dizem respeito à competição, à avaliação, ao reconhecimento, à remuneração e outros incentivos e ao constrangimento exercido pelos outros. A subescala de “*Satisfação*” inclui itens que avaliam a necessidade do indivíduo estabelecer os seus próprios objectivos, e sentir prazer na sua concretização. A subescala “*Desafio*” diz respeito à tendência do indivíduo para as tarefas novas e desafiadoras, com apelo à criatividade ao invés de tarefas simples e rotineiras. A subescala “*Compensação*”, inclui itens relacionados com a valorização das vantagens salariais e progressão na carreira. A “*Orientação para o exterior*” inclui itens que revelam a importância atribuída ao reconhecimento e opiniões por parte dos outros.

Os índices de fidelidade encontrados por Amabile e colaboradores, em várias amostras heterogéneas quer em idade, variando entre os 19 e os 73 anos, quer em profissões, foram considerados como satisfatórios ou razoáveis. Os valores de fidelidade encontrados foram de .75 e .70, respectivamente para a escala da motivação intrínseca e para a escala da motivação extrínseca. Para as subescalas de desafio, satisfação, compensação e orientação para o exterior, esses valores foram respectivamente de .73, .70, .62, e .63. Estes valores ainda que sendo baixos, foram considerados pelos seus autores como aceitáveis, e com aplicabilidade neste tipo de

estudos. Esta escala, segundo os seus autores, apresenta ainda a vantagem de considerar dois constructos distintos, nomeadamente, a motivação intrínseca e extrínseca, bem como uma boa fiabilidade teste-reteste a curto e a longo prazo. Referem ainda que a mesma é capaz de medir orientações motivacionais nos indivíduos, que se podem revelar de grande utilidade quando se pretende prever determinados comportamentos e atitudes. Os autores sugeriram, contudo, investigações adicionais no sentido de melhorar alguns dos índices de fiabilidade, sobretudo em algumas das subescalas em que estes se mostram mais baixos.

Seco (2000), ao adaptar esta escala para a população portuguesa através de várias investigações e na preocupação pela melhoria da consistência interna das escalas e subescalas consideradas, retirou alguns dos itens que incluíam a versão original, ficando a sua escala com 26 itens. A exclusão destes itens permitiu um alfa de Cronbach de .75, .82 e .54, respectivamente para a escala total (WPI), motivação intrínseca (MI) e motivação extrínseca (ME), sendo de considerar este último como pouco aceitável.

Esta foi a versão que adoptámos no nosso estudo, e que é constituída por 26 itens: treze para a motivação intrínseca e treze para a motivação extrínseca.

No anexo 6, encontramos um exemplar da escala que foi apresentada.

5.4.7 – Factores problemáticos

Para além dos instrumentos que referimos para medir algumas das variáveis em análise, a experiência adquirida ao longo de vários anos de ensino levou-nos a questionar a amostra sobre diversos problemas que normalmente são apontados como factores mais problemáticos nas nossas escolas, já que estes serão factores geradores de insatisfação dos professores.

Assim, fomos levados a criar um questionário constituído por 24 itens, ao qual se poderiam adicionar outros, para melhor conhecermos a forma como cada um deles era sentido como problemático pelos professores. Pretendíamos ainda saber se estes factores poderiam exercer igual influência nas escolas do sector público e nas do sector privado e cooperativo, ou se eram sentidos de forma diversa.

Este questionário, do qual constam questões tais como a dimensão das turmas, o interesse e comportamento dos alunos, ou ainda a reforma aos 65 anos, foi elaborado tendo por base uma escala de resposta de Likert em 5 pontos, variando entre 1 – “*Não constitui problema*” e 5 – “*Muito problemático*”.

No anexo 10 encontramos um exemplar deste questionário.

5.4.8 – Factores de satisfação e insatisfação

Tendo em conta a nossa experiência pessoal bem como alguns relatos de colegas docentes, decidimo-nos pela elaboração de um questionário com inclusão de alguns factores normalmente referenciados pelos professores e com implicação na sua satisfação docente. Este questionário, composto por 18 itens, inclui questões tais como a avaliação que fazem do clima de escola, a possibilidade de usufruir de formação gratuita, a avaliação dos professores e outras. Podia também ser acrescentado com outros itens que os professores achassem de interesse. Pretendíamos assim identificar a relevância conferida pelos professores aos aspectos considerados e avaliar a forma como estes factores afectam a sua satisfação profissional. A apresentação deste questionário é feita numa escala de resposta de Likert em 5 pontos, variando entre 1 – “*Não é importante*” e 5 – “*Muito importante*”. Um exemplar encontra-se no anexo 11.

Terminamos assim a apresentação da metodologia utilizada e dos instrumentos de operacionalização das variáveis em análise, justificando as razões da sua escolha, bem como expondo, com base em estudos efectuados pelos seus autores, as qualidades psicométricas de cada instrumento.

Passaremos seguidamente a uma nova secção deste trabalho onde iremos proceder à formulação das hipóteses.

5.5 – Formulação das hipóteses

Considerando o problema de investigação que definimos e levando em conta as orientações teóricas e empíricas advindas da revisão bibliográfica que apresentámos, definimos para o nosso trabalho as seguintes hipóteses:

H1 – Existem diferenças significativas ao nível da satisfação profissional total e dos seus diferentes factores (F1 - natureza do próprio trabalho, F2 – recompensas pessoais, F3 – Condições materiais de trabalho, F4 – Relações com os colegas, e F5 – Relações com os órgãos de Gestão), em função das variáveis sociodemográficas idade, estado civil e género.

H2 – Existem relações positivas significativas entre a satisfação profissional dos professores e os seus factores (F1 - natureza do próprio trabalho, F2 – recompensas pessoais, F3 – Condições materiais de trabalho, F4 – Relações com os colegas, e F5 – Relações com os órgãos de Gestão), e as variáveis psicológicas auto-estima, satisfação com a vida, a afectividade positiva, autonomia (total, geral e curricular) e motivação (total, intrínseca e extrínseca).

H3 – Existem relações significativas e positivas entre a satisfação profissional e as variáveis profissionais tempo de serviço, sector de ensino, número de níveis leccionados, níveis leccionados, localização da escola, desempenho de cargos, grupos leccionados.

H4 – Existem diferenças significativas entre o sector público e privado na forma como os professores percebem a sua continuidade na carreira docente.

H5 – Existem diferenças significativas entre professores do ensino público e professores do ensino privado e cooperativo quanto à percepção do tempo dedicado à actividade docente e quanto ao tempo efectivamente gasto.

H6 – Existem diferenças significativas ao nível do grau de satisfação expresso pelos professores das escolas públicas, em relação ao mesmo grau de satisfação expresso pelos professores das escolas privadas e cooperativas.

H7 – Existem diferenças significativas ao nível dos professores que voltariam a optar pela profissão entre os docentes das escolas privadas e cooperativas.

H8 – Há diferenças significativas entre a percepção de mal-estar físico e psicológico entre os professores das escolas públicas e os professores das escolas privadas e cooperativas.

H9 – Há diferenças entre professores do ensino público e professores do ensino privado ao nível dos factores considerados problemáticos na profissão docente.

H10 – Existem diferenças significativas entre professores do ensino público e professores do ensino privado ao nível da percepção dos factores específicos de satisfação e insatisfação na actividade docente.

5.6 – Amostra

5.6.1 – Selecção da amostra

Procurámos no nosso estudo obter dados que caracterizassem uma determinada situação bem definida quer em termos geográficos, designadamente, as **escolas que** pertencem à área educativa de Coimbra, quer em termos de nível de ensino, sem a preocupação de tirar ilações quanto a uma eventual generalização desses dados para a população portuguesa em geral. Preocupámo-nos ainda em obter a maior abrangência possível, em termos de população acessível, estendendo o nosso estudo à totalidade das escolas, incluindo nestas quer as que pertencem ao sector público, quer as que pertencem ao sector privado e cooperativo, bem como às que se encontram quer na zona urbana, quer na zona periférica da cidade. Decidimo-nos pelos professores do segundo e terceiro níveis do ensino básico, já que, se por um lado são os níveis em que actualmente nos encontramos a leccionar, e portanto estão mais próximos da nossa experiência como professor, por outro lado, parecem-nos ser níveis em que a insatisfação profissional mais se faz sentir. Índícios dessa insatisfação surgem-nos no dia-a-dia do contacto com os colegas, mas também nos relatos da imprensa, em manifestações de rua e no pedido de reforma antecipada de muitos professores destes níveis de ensino, ainda que com penalizações elevadas.

Com efeito, mercê das grandes alterações que se têm verificando na sociedade e no sistema educativo, sobretudo nos últimos anos, conforme tivemos oportunidade de referir na parte teórica, nunca como actualmente essa manifestação de mal-estar se fez sentir de forma tão intensa. Quer a nossa vivência na escola ao longo de vários anos, quer nas notícias que os media têm transmitido, é visível um sentimento de mal-estar na classe docente, que se vem manifestando sobretudo a nível do ensino básico e

secundário. As manifestações deste mal-estar têm-se verificado de várias formas, sendo visível uma forte tendência de abandono precoce da profissão, ainda que com penalizações económicas graves, agressões a professores, manifestações de rua e outras, evidenciando um clima de mal-estar entre os professores, que os impede de exercerem a sua profissão num clima de bem-estar e de realização profissional.

Assim, decidimo-nos por estudar esta problemática do mal-estar docente nas escolas de Coimbra onde se lecciona o segundo e/ou terceiro ciclos do ensino básico, podendo ainda ser leccionados outros níveis, e incluindo as escolas públicas e privadas ou cooperativas, bem como as escolas das zonas urbanas e periféricas da cidade.

Para a listagem destas escolas consultámos o site da Câmara Municipal de Coimbra e a DREC – Direcção Regional de Educação do Centro, de onde consta a listagem das escolas que funcionaram com estes ciclos no ano lectivo de 2007/2008.

Pretendíamos assim abranger todo o universo de professores que leccionassem estes ciclos nas escolas de Coimbra, tentando chegar a uma amostra tão representativa quanto possível, e que no estudo que elaboramos, obteve uma representação de 15.2% do universo considerado.

A recolha dos dados nas várias escolas decorreu desde o início de Junho de 2008 até ao início do mês de Julho, de 2008, tendo havido necessidade de alguma insistência junto dos Conselhos Executivos de várias escolas, para aumentar a participação dos professores.

O nosso universo era constituído por 1198 professores, divididos por 20 escolas, sendo 11 do sector público e 9 do sector privado e cooperativo. No seu conjunto estas escolas representam a totalidade das instituições escolares da rede pública e privada do 2º e 3º ciclos do município de Coimbra.

No final recolhemos 182 questionários, provenientes de 17 escolas das 20 que contactámos e que constituíam o nosso universo, sendo que apenas 3 escolas não apresentaram questionários preenchidos. Para um universo de 1198 professores, as 182 respostas obtidas tem uma representatividade de 15.2% da população total de professores, sendo essa representatividade mais elevada para os professores das escolas privadas, 17.8%, correspondente a 67 professores num universo de 377, do que para as escolas públicas, cujo valor é de 14%, a que correspondem 115 respostas num universo de 821 professores. No entanto, a proporção é relativamente semelhante entre os estabelecimentos públicos e privados e cooperativos de ensino.

Considerando que obtivemos respostas de 85% das escolas pertencentes à área do nosso estudo, já que apenas 3 delas não entregaram questionários, e que as escolas que responderam aos questionários representam 91.7 % de todos os professores, do nosso universo, entendemos que, embora esta amostra não seja efectivamente a ideal, ela é exequível para o estudo que pretendemos levar a cabo.

Da totalidade dos questionários recolhidos 115 dizem respeito aos professores que leccionam nas escolas públicas, enquanto que 67 foram preenchidos por professores de escolas pertencentes ao sector privado e cooperativo. Em termos percentuais, no conjunto, dos 182 questionários analisados 63,2% vieram de professores de escolas públicas, enquanto que 36.8% vieram de professores das escolas privadas e cooperativas, conforme quadro (Quadro 10) que mais à frente apresentamos.

5.6.2 – Procedimento

A abordagem que fizemos passou pelos Conselhos Executivos de cada uma das escolas, a quem explicámos devidamente a importância do nosso trabalho e pedimos que intercedessem junto dos professores para a colaboração voluntária no seu preenchimento. Salientámos que teríamos necessidade de pelo menos 12% de questionários preenchidos em relação à totalidade dos professores da escola, bem como tivemos a oportunidade de garantir a confidencialidade dos dados, quer em relação à escola quer em relação aos próprios professores, ainda que, nos próprios instrumentos, fizéssemos notar esse carácter de confidencialidade.

Todos os questionários tinham uma introdução sobre a importância de responder com sinceridade às questões colocadas, bem como o respectivo agradecimento, e eram apresentados num envelope com uma carta de apresentação.

Estes questionários foram previamente testados em 15 professores de outras escolas, privadas e públicas, a quem foram pedidas sugestões de melhoria, algumas das quais se revelaram interessantes.

Atendendo a que conhecíamos a dimensão das escolas, e em que apenas duas têm um número de professores de cerca de 150, optámos por entregar ao Conselho Executivo uma quantidade de envelopes que fosse representativa de pelo menos 20% do total dos professores (num mínimo de 15).

Em algumas das escolas tivemos necessidade de passar várias vezes para proceder à recolha dos questionários junto dos Conselhos Executivos, enquanto noutras escolas houve a preocupação por parte destes de comunicarem que os mesmos já estavam disponíveis.

Uma cópia da carta entregue aos Conselhos executivos encontra-se em anexo 1

5.6.3 – Caracterização da amostra

5.6.3.1 – Relação entre o universo de professores e a amostra

Como se disse atrás, este estudo pretendeu abranger todas as escolas pertencentes à área Educativa de Coimbra, públicas e privadas, onde se lecciona o 2º e 3º ciclos, podendo ou não leccionar-se outros ciclos, num total de 20, sendo 11 do sector público e 9 do sector privado ou cooperativo. Apenas três escolas não responderam aos questionários, sendo que a percentagem dos respondentes em relação ao total de professores da escola variou entre o mínimo de 10% (escola pública Eugénio de Castro) e o máximo de 31 % (Instituto privado de Almalaguês).

O número de professores de cada escola, o número de questionários recolhidos, bem como a respectiva percentagem, estão inseridos nos quadros seguintes:

Quadro 8
Escolas pertencentes ao sector público

Escolas do sector público	Número de Professores	Questionários Recolhidos	Percentagem em relação ao nº de prof.
Esc. EB 2-3 Eugénio de Casto	150	15	10%
Esc. EB 2-3 Martim de Freitas	150	23	15%
Esc. EB 2-3 de Ceira	52	8	15%
Esc. EB 2-3 de Taveiro	50	10	20%
Esc. EB 2-3 D. Dinis	60	8	13%
Esc. EB 2-3 D ^a . Inês	61	8	13%
Esc. EB 2-3 Alice Gouveia	96	12	13%
Esc. EB 2-3 Silva Gaio	58	10	17%
Esc. EB 2-3 de S. Silvestre	53	8	15%
Esc. EB 2-3 da Pedrulha	51	6	12%
Esc. Sec. Quinta das Flores*	40	7	18%
Total	N = 821	n = 115	14%

* - Esta escola dispõe de algumas turmas a leccionar os níveis 2 e 3 do Ensino Básico.

Quadro 9
Escolas pertencentes ao sector privado e cooperativo

Escolas do sector privado e cooperativo	Número de Professores	Questionários Recolhidos	Percentagem em relação ao nº de prof.
Colégio de S. José	20	5	25%
Colegio S. Pedro	20	0	0%
Instituto de Almalaguês	42	13	31%
Instituto de Lordemão	50	8	16%
Colégio Rainha Santa	42	0	0%
Colégio S. Teotónio	38	0	0%
Colégio de S. Martinho	50	15	30%
Instituto de Souselas	55	9	16%
Colégio Imaculada Conceição	60	17	28%
Total	N = 377	n = 67	17.8%

Quadro 10
Quadro relativo ao total da amostra

Tipo de Escola	Número de professores	Questionários recolhidos	Percentagem em relação ao número de professores	Percentagem em relação ao total da amostra
Públicas	821	115	14%	63.2%
Privadas	377	67	17.8%	36.8%
Total	N = 1198	n = 182	15.2%	100%

5.6.3.2 – Caracterização da amostra segundo a localização da escola

No nosso estudo quisemos incluir o factor localização da escola, de forma a podermos fazer eventuais inferências a este respeito, considerando ainda a distinção entre escolas do sector público e privado. Assim, decidimos dividir as escolas em duas grandes zonas com características geográficas e socioeconómicas diferenciadas, nomeadamente, escolas pertencentes à zona central da cidade e escolas da periferia da cidade. Para operacionalização desta variável optámos por um conceito que nos pareceu prático e funcional, considerando como escolas centrais as que se localizam na área urbana da cidade, num raio aproximado de 5 km a partir do centro – zona da portagem – e como escolas periféricas as que se localizavam em zonas mais distantes,

deste centro. Decidimos ainda, em relação ao questionário que apresentámos, integrar as várias hipóteses de resposta, para que obedecessem ao critério que acima definimos. As escolas das zonas centrais das cidades têm normalmente melhor facilidade em transportes públicos e, eventualmente, a preferência nas escolhas dos professores. São ainda frequentadas por alunos de classes mais elevadas que as escolas situadas em zonas periféricas ou rurais. As restantes escolas, quer do sector público quer do sector privado e cooperativo, localizadas dentro do concelho de Coimbra mas a maior distância do centro, foram por nós consideradas como periféricas.

Considerando as respostas que apurámos nos questionários e que apresentamos no quadro seguinte (Quadro 11), concluímos que a maior parte dos professores das escolas públicas leccionam na zona central da cidade, 58.3%, enquanto que 41.7% lecciona em escolas periféricas da cidade de Coimbra. Considerando os professores das escolas privadas e cooperativas, estes dados assumem respectivamente os valores de 7.5% e 92.5%. Para a totalidade da amostra, 39.6% dos professores leccionam em escolas situadas na área central considerada, enquanto 60.4% leccionam em escolas situadas na periferia. Concluimos, portanto, por um predomínio de professores do ensino público em escolas incluídas na zona central da cidade, enquanto que os professores do sector privado e cooperativo leccionam mais em escolas de periferia.

Quadro 11
Localização das escolas

Localização da escola	Prof. Escolas públicas	Prof. Escolas do sector privado/coop.	Total de professores
	n = 115	n = 67	n = 182
Escola de zona central da cidade	58.3%	7.5%	39.6%
Escola de zona periférica da cidade	41.7%	92.5%	60.4%

5.6.3.3 – Caracterização da amostra segundo variáveis sociodemográficas

Para o nosso estudo empírico decidimo-nos pela elaboração de um questionário com inclusão de perguntas de características sociodemográficas, auto-administrado a todos os professores que definimos para a nossa amostra, e que se encontra no anexo 3

Também por considerarmos que em alguns aspectos a situação dos professores do ensino público e privado se revela diferente, decidimos nas nossas análises proceder

a uma separação entre estes dois tipos de ensino, já que este procedimento se poderá revelar importante no estudo que estamos a elaborar.

Apresentamos nos pontos seguintes as variáveis sociodemográficas que caracterizam os professores estudados, de acordo com os dados recolhidos nos questionários, mantendo a divisão entre escolas do sector público e escolas dos sectores privado e cooperativo.

5.6.3.3.1 – Idade

A idade dos professores é uma das variáveis normalmente associada à profissionalidade dos professores, e que muitos autores relacionam com o seu empenho na actividade lectiva, como é referido na parte teórica. Uma idade mais avançada, próxima da idade da reforma, pode significar menor empenho na profissão e menos investimento nas suas várias vertentes, nomeadamente disponibilidade para a escola e para a formação.

Foi neste contexto que decidimos explorar esta variável, fazendo a distinção entre professores das escolas do sector público e do sector privado e cooperativo, no sentido de podermos encontrar eventuais factores que possam ter algum reflexo no bem-estar dos professores, já que, conforme suspeitávamos, a realidade destes dois tipos de escolas no que respeita a esta variável, é efectivamente diferente. Os resultados obtidos encontram-se nos quadros 12 e 13.

Quadro 12
Média de idades

Média de Idades	Escolas do sector público	Escolas do sector privado e cooperativo	Total
	n = 115	n = 67	n = 182
Média de idades	49.06 anos	37.99 anos	44.99 anos
Desvio-padrão	7.44	8.05	9.33

Aos professores foi pedido que indicassem a respectiva idade com referência à data em que o questionário foi apresentado. Com base na informação recolhida, calculámos as respectivas médias e, posteriormente, agrupámos esses valores no quadro que apresentamos (Quadro 12), com a separação entre professores das escolas do sector público e do sector privado e cooperativo, bem como com as percentagens por escalão e acumuladas (Quadro 13).

Quadro 13
Idade por escalões e percentagens acumuladas

Escalões de idade	Escolas do sector público n = 115			Escolas do sector privado e cooperativo n = 67		
	Nº Elementos	%	Percent. acumulada	Nº elementos	%	Percent. acumulada
Entre 20 e 29	3	2.6%	2.6%	9	13.4%	13.4%
Entre 30 e 39	6	5.2%	7.8%	31	46.3%	59.7%
Entre 40 e 49	50	43.5%	51.3%	22	32.8%	92.5%
Entre 50 e 59	51	44.3%	95.7%	4	6.0%	98.5%
60 ou mais	5	4.3%	100%	1	1.5%	100%

A leitura destes dois quadros permite-nos tirar duas ilações às quais se ligam outras que iremos explorar aquando da discussão dos resultados, e que não deixarão de ter, em nosso entender, fortes implicações no ensino e na satisfação profissional dos professores. São elas:

- A existência de diferenças significativas ao nível da média de idades dos professores de um e de outro sector de ensino [$F(1,180) = 88.014$; $p < .001$] e da sua distribuição por escalões ($\chi^2 = 56,856$; $p < .0001$).
- Os professores das escolas públicas apresentarem uma média de idades bastante elevada;

Outras ilações sobre o factor idade serão referidas na parte que diz respeito à análise dos resultados.

5.6.3.3.2 – Estado Civil

Na nossa revisão teórica verificamos que alguns autores defendem haver uma relação positiva entre o casamento e a satisfação com a vida, bem como entre esta e o bem-estar geral e profissional. Iremos, assim, verificar se na nossa amostra conseguimos encontrar alguma relação entre o estado civil e a satisfação geral, e entre esta e a satisfação profissional dos professores, com implicações no seu bem-estar.

Para o tratamento desta variável estabelecemos como critério considerar apenas duas situações: a situação dos professores que se encontram casados ou numa situação

idêntica, como união de facto, e aqueles que se encontram numa situação diversa desta: solteiros, divorciados ou viúvos.

Os valores encontrados, seguindo os critérios que estabelecemos de fazer um tratamento separado para professores das escolas públicas, professores das escolas privadas e cooperativas e total da amostra, são indicados no quadro seguinte.

Quadro 14
Estado civil

Estado civil	Professores de Escolas do sector público	Professores de Esc. do sector privado e cooperativo	Total
	n = 115	n = 67	n = 182
Casados/união de facto	73%	66.7%	70.7%
Estado civil não casado /não união de facto	27%	33.3%	29.3%

No conjunto dos dois sectores de ensino verificamos, que uma grande percentagem dos professores das escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico da zona educativa de Coimbra são casados ou vivem em união de facto. Também a percentagem de professores das escolas públicas nesta situação apresenta-se superior à percentagem de professores das escolas privadas e cooperativas, com uma diferença de cerca de 6%.

5.6.3.3.3 – Género

Fruto do desenvolvimento social e económico da sociedade, a escola, sobretudo ultimamente, tem demonstrado um índice mais elevado de empregabilidade de pessoas do género feminino, que, segundo a opinião de alguns investigadores que referimos na parte teórica, terá algumas implicações a nível das aprendizagens e comportamentos dos alunos, bem como a nível da realização pessoal dos professores. Esta é, portanto, uma variável que pretendemos estudar e relacionar com outras, pelo que decidimos pela sua inclusão no nosso estudo.

O seu tratamento é feito com a separação entre escolas dos dois sectores, tal como temos vindo a fazer até aqui. Os resultados apurados constam do quadro seguinte (Quadro 15).

Quadro 15
Distribuição por género

Género	Professores das escolas do sector público	Professores das escolas do sector privado e cooperativo	Total da amostra
	n = 115	n = 67	n = 182
Masculino	22.6%	29.9%	25.3%
Feminino	77.4%	70.1%	74.7%

Estes resultados confirmam, de facto, uma feminização da profissão, já que cerca três quartos dos professores da nossa amostra pertencem ao género feminino: 25.3% do género masculino e 74.7% do género feminino.

Essa feminização é, contudo, menor no ensino privado e cooperativo do que no sector público, já que, 77.4% dos professores das escolas públicas são do género feminino, enquanto que no sector das escolas privadas e cooperativas o valor correspondente é de 70.1%.

5.6.3.3.4 – Número de filhos

No que se refere ao número de filhos, segundo os dados que apurámos, 80.7 % dos professores do ensino público têm filhos, dependentes ou independentes, enquanto que essa percentagem desce para 66.6% nos professores do ensino privado. A percentagem dos professores que têm filhos, considerando todos os professores do nosso estudo é de 75.2%.

Na maior parte dos casos existem filhos ainda em situação de dependência; estão nestas condições 62.6% dos professores das escolas públicas e 66.6% das escolas privadas e cooperativas. A explicação para esta diferença pode advir de razões que já expusemos: a idade mais avançada dos professores das escolas públicas e as implicações em relação à situação familiar.

Também em relação aos professores das escolas públicas, 7% das crianças têm menos de 6 anos, 30.5% frequentam entre o 1º ciclo e o secundário, inclusive, e 29.4% frequentam o ensino superior. Esta relação para os professores das escolas privadas e cooperativas é a seguinte: 30% dos filhos têm menos de 6 anos, 53.9% frequentam entre o 1º ciclo e o secundário, inclusive, e 11.8% o ensino superior.

Estes valores parecem estar de acordo com o facto dos professores das escolas públicas serem, no geral, de mais idade que os professores das escolas privadas e cooperativas, e terem portanto um número mais elevada de filhos em estudos mais adiantados, ou mesmo já independentes, ao contrário do que acontece com os professores das escolas privadas e cooperativas.

5.6.3.3.5 – Coabitação

Cerca de 80% dos professores vivem com o cônjuge ou companheiro e cerca de 15% vivem sós, sendo que 6% vive com os pais ou colegas. Considerando que os professores das escolas privadas e cooperativas são em geral mais novos que os professores das escolas públicas, conforme quadros 12 e 13, e atendendo ao facto da percentagem dos professores solteiros ser também maior entre os professores das escolas privadas e cooperativas, respectivamente 30% e 27%, conforme quadro 14, poder-se-á de algum modo compreender os dados que aqui reflectidos no sentido de que apenas 12.1% dos professores das escolas públicas vive só, contra 20.9% dos professores das escolas privadas.

Os valores encontrados para a coabitação estão reflectidos no quadro 16, que apresentamos a seguir.

Quadro 16
Coabitação

Coabitação	Escolas públicas		Escolas do sector privado e cooperativo		Total	
	N = 115		n = 67		n=182	
Vive só	14	12.1%	14	20.9%	28	15.4%
Com o cônjuge ou companheiro	93	80.9%	50	74.6%	143	78.6%
Outra	8	7.0%	4	4.5%	11	6.0%

Com base neste quadro, podemos afirmar que 80.9% dos professores das escolas públicas vive com o cônjuge ou o companheiro, contra 74.6% das escolas privadas. No item “Outra” englobamos a situação de professores que vivem essencialmente ou em casa dos pais ou ainda ou em apartamentos com outros colegas.

5.6.3.3.6 – Distância da residência ao local de trabalho

A distância do local de residência à escola é normalmente referida como sendo um dos motivos de insatisfação invocados pelos professores.

Consideramos a área a que se circunscreve a nossa amostra como central e de proximidade com a cidade, e com apetência para a fixação dos professores. Ainda assim, procurámos confirmar esta situação, elaborando para o efeito uma questão que permitisse identificar a que distâncias residiam os professores em relação às suas escolas de trabalho. Como podemos observar pela leitura do quadro seguinte, (Quadro 17), confirma-se opinião que tínhamos: para a nossa amostra, as distâncias entre o local de residência e as escolas em que os professores leccionam revelam-se relativamente curtas, quer para os professores do ensino público quer para os professores das escolas privadas e cooperativas.

Quadro 17
Distância da residência à escola

Distância à escola	Escolas públicas (n = 115)		Escolas do sector privado e cooperativo (n = 67)		Total (n = 182)	
	f	%	f	%	f	%
Até 5 km	48	41.7%	13	19.4%	61	33.5%
De 6 km a 10 km	31	27.0%	15	22.4%	46	25.3%
De 11 km a 15 km	19	16.5%	24	35.8%	43	23.6%
De 16 km a 20 km	3	2.6%	8	12.0%	11	6.0%
De 21 km a 25 km	11	9.6%	2	2.9%	13	7.2%
De 26 km a 30 km	0	0%	0	0%	0	0%
Mais de 30 km	3	2.6%	5	7.5%	8	4.4%

Cerca de 84% dos professores das escolas públicas vivem a menos de 15 km da escola, e cerca de 77% dos professores das escolas privadas e cooperativas moram também a igual distância. De um modo geral, 83% dos professores da nossa amostra global moram a menos de 15 km da escola.

Estes resultados não nos surpreendem, já que a nossa amostra era constituída por escolas da cidade de Coimbra e zonas periféricas com um corpo docente que se considera bastante estabilizado, quer em termos de escola quer em termos de residência.

Estas conclusões não podem contudo ser extrapoladas para outros contextos.

5.6.3.4 – Caracterização da amostra segundo variáveis profissionais

5.6.3.4.1 – Anos de serviço

Para além das variáveis sociodemográficas dos professores de ambos os sectores de ensino decidimos ainda debruçar-nos sobre os factores profissionais, nomeadamente, os anos de serviço, os níveis leccionados, as áreas de leccionação a que pertencem, bem como outras variáveis a que mais à frente nos iremos referir.

Em relação aos anos de serviço a questão que se colocava era “qual o número de anos de serviço incluindo o actual”. Os resultados são apresentados nos quadros seguintes (Quadros 18 e 19).

Quadro 18
Anos de serviço por escalões

Escalões por anos de serviço	Escolas públicas			Escolas do sector privado e cooperativo			Total		
	n = 115			n = 67			n = 182		
	f	%	Porcentagem acumulada	f	%	Porcentagem acumulada	f	%	Porcentagem acumulada
Entre 1 e 4	2	1.7%	1.7%	9	13.4%	13.4%	11	6%	6%
Entre 5 e 9	4	3.5%	5.2%	17	25.4%	38.8%	21	11.5%	17.6%
Entre 10 e 14	7	6.1%	11.3%	20	29.9%	68.7%	27	14.8%	32.4%
Entre 15 e 19	12	10.4	21.7%	6	9.0%	77.6%	18	9.9%	42.3%
Entre 20 e 24	34	29.6	51.3%	7	10.4%	88.1%	41	22.5%	64.8%
Entre 25 e 29	14	12.2	63.5%	7	10.4%	98.5%	21	11.5%	76.4%
Entre 30 e 34	33	28.7	92.2%	7	1.5%	100%	34	18.7%	95.1%
Entre 35 e 40	9	7.8%	100	1	0%	100%	9	4.9%	100%

Quadro 19
Média de tempo de serviço

Tipo de ensino	n	Média de tempo de serviço	Desvio-padrão
Professores das escolas públicas	115	24.75	8.27
Professores das escolas privadas e cooperativas	67	12.55	7.45
Total da amostra	182	20.26	9.90

Estes dados, reflectindo o facto dos professores do sector privado e cooperativo serem mais novos, conforme verificamos nos quadros 12 e 13, dão-nos a informação de que também o seu tempo de serviço é bastante inferior. Efectivamente, a diferença entre a média de idades dos professores do sector público e do sector privado e cooperativo é sensivelmente igual à diferença entre a média de anos de serviço entre estes dois sectores. Para os professores das escolas públicas, a média de tempo de serviço é de 24.75 anos (com um desvio-padrão de 8.27), enquanto que para o sector privado esse valor é de 12.55 anos (com um desvio-padrão de 7.45). Os valores dos desvios-padrão indicam-nos que a distribuição dos professores em ambos os casos é pouco homogénea, o que aliás podemos confirmar na distribuição por escalões apresentada no quadro 18. Considerando o total da nossa amostra a média situa-se em 20.26 anos (DP = 9.90).

Na distribuição por escalões verificamos que cerca de metade dos professores das escolas públicas (58.7%) tem 25 ou mais anos de serviço, enquanto que nas escolas privadas e cooperativas, a percentagem correspondente é apenas de 11.9% de professores.

Consideramos, portanto, que estarmos perante para um corpo docente a entrar no final da carreira no sector público, enquanto que, em média, os professores do sector privado se encontram na fase ascendente da sua profissão. De acordo com o que referimos na parte teórica, a respeito da evolução da carreira profissional dos professores, em função da idade e do tempo de serviço, esta constatação poderá revelar-se importante e com consequências para o ensino. Será tratada mais à frente no nosso estudo, cruzando este dado com outros, nomeadamente os factores que têm a ver com a satisfação profissional dos professores.

5.6.3.4.2 – Níveis leccionados

Em relação aos níveis leccionados, aparece-nos também uma realidade diferente entre os sectores público e privado e cooperativo. Com efeito, os professores das escolas privadas e cooperativas parecem estar muito mais sobrecarregados com a leccionação de vários níveis de ensino. No quadro 20, que a seguir apresentamos, podemos verificar que mais de 50% dos professores das escolas privadas e cooperativas

afirmam dar aulas aos três níveis referidos, isto é ao 2º ciclo, ao 3º ciclo e ao secundário. Nas escolas públicas esta situação está presente em apenas 9.8% dos professores, sendo que 34% dão aulas apenas a um ciclo (5.4% dos professores apenas ao 2º ciclo e 39.3% apenas ao 3º ciclo).

Quadro 20
Níveis leccionados (*)

Níveis leccionados	Escolas públicas	Escolas do sector privado/cooperativo
	n = 112	n = 63
Só ao 2º ciclo	5.4%	3.2%
Ao 2º e 3º ciclos	45.5%	34.9%
Só ao 3º ciclo	39.3%	11.1 %
Ao 2º, 3º e secundário	9.8%	50.8%

(*) – Nesta variável verificaram-se 3 valores omissos nas escolas públicas e 4 nas escolas do sector privado e cooperativo

5.6.3.4.3 – Cargos desempenhados

Para além da leccionação das aulas, os professores desempenham cargos que se relacionam, uns mais estreitamente que outros, com a actividade lectiva. Esta distribuição de cargos faz-se de igual forma, quer nas escolas do sector público, quer nas escolas do sector privado e cooperativo e, em relação aos valores encontrados, as percentagens respectivas não se apresentam muito diferentes, conforme se depreende do quadro 21. Acresce ainda que em algumas situações, e em ambos os casos, são referidas acumulações de vários cargos.

A distribuição dos professores da amostra em função dos cargos desempenhados encontra-se representada no quadro seguinte (Quadro 21).

Quadro 21
Cargos desempenhados

Cargos	Escolas públicas	Escolas do sector privado/cooperativo
Directores de turma	51.3%	47.8%
Coord. Direc. Turma	2.6%	1.5%
Coord. Departamento	12.2%	14.9%
Director de instalações	0%	7.5%
Órgãos de Gestão	3.5%	1.5%
Outros cargos	87%	82.1%

Como podemos constatar, os cargos mais referenciados são os de Director de Turma em ambos os sectores. Na alínea “outros cargos” estão incluídos Delegados de Disciplina, e vários outros cargos nomeadamente, responsáveis pela Biblioteca, pela disciplina da Área de Projecto, responsável pelo estudo do insucesso escolar, coordenador do jornal de escola, coordenador dos professores com alunos com necessidades educativas especiais, coordenadores do projecto de escola, professores integrados no projecto de avaliação interna da escola e ainda responsáveis por outros cargos.

5.6.3.4.4 – Grupos disciplinares leccionados

No sentido de melhor estudarmos os professores nos vários grupos de disciplinas em que se podem subdividir, resolvemos incluir no nosso questionário, que apresentamos no anexo 3, ponto 7, uma divisão que nos parece interessante e que consiste em classificar os professores em 4 grandes grupos, que se ligam ao tipo de disciplinas que são leccionadas.

Criámos assim o grupo das línguas, história e geografia – grupo A, o grupo das ciências que inclui a matemática, as ciências e a físico-química – grupo B, o grupo de disciplinas mais ligadas à arte e à prática, nomeadamente educação visual, educação musical, educação visual, educação tecnológica e educação física – grupo C. Considerámos ainda um outro conjunto para reunir disciplinas aqui não consideradas, e que poderá incluir as disciplinas de moral, formação cívica, área projecto e outras – Grupo D.

O grupo de professores que compõe a nossa amostra corresponde na sua maioria ao grupo das disciplinas de línguas, história, e geografia, com cerca de 40%, em ambos os sectores, seguindo-se o grupo de professores da área da matemática e das físicas, com 35.2% e 29.9%, respectivamente para os professores das escolas públicas e privadas e cooperativas. Estes dois grupos, A e B, representam mais de 70% do total dos professores, quer para os professores das escolas públicas, quer para as escolas do sector privado e cooperativo. No conjunto da nossa amostra e englobando os professores de ambos os sectores, os valores encontrados foram de 40%, 33.1%, 20.6% e 6.3%, respectivamente para o grupo A – Línguas, História e Geografia, grupo B –

Matemáticas e Ciências, grupo C – Educações, (Física, Visual, Musical e Tecnológica) e grupo D – “Outros grupos”.

Quadro 22
Grupo disciplinar leccionado (*)

Grupos disciplinares	Escolas públicas	Escolas do sector privado/cooperativo
	n =108	n = 67
A - Grupo das Línguas, História e Geografia	39.8%	40.3%
B - Grupo das Matemáticas, Ciências e Físico-químicas	35.2%	29.8%
C - Grupo da Educação Visual, Educação Musical, EVT e ET	17.6%	25.4%
D - Outros grupos	7.4%	4.5%

(*) – Nesta variável verificaram-se 7 valores omissos nas escolas públicas.

5.6.3.4.5 – Número de horas semanais

Uma das questões mais vezes referida pelos professores é a sua falta de tempo, quer quando se trata de professores das escolas públicas, quer quando se trata de professores do ensino privado e cooperativo. Quisemos saber a opinião dos professores acerca desta variável, quer em relação às escolas públicas quer em relação às escolas privadas, através da questão que colocámos nos questionários que elaborámos, e que se encontra no anexo 3, ponto 3. A questão colocada era: “qual o número total de horas semanais na escola, com alunos, aulas, actividades e reuniões diversas”. O resultado parece vir ao encontro do que se esperava: segundo os dados que recolhemos, os professores passam efectivamente horas demais nas escolas, o que, os deixa sem tempo para as actividades escolares que normalmente realizam em casa: preparação de aulas, elaboração e correcção de testes, elaboração de fichas para apoio, registos diversos e outros.

Creemos que este facto irá potenciar um sentimento de constrangimento, com reflexos quer na qualidade da prática lectiva, quer a nível da vida familiar, no tempo para formação, no tempo para descanso e para a própria usufruição. A percepção da falta de tempo pode também ser uma fonte de stress, exaustão física e emocional e

mesmo frustração em relação à profissão, criando, portanto, um sentimento de insatisfação e mal-estar em relação à sua profissão.

Assim, considerando que um professor tem um horário regulamentar de 22 horas semanais para estar na escola e de 35 na totalidade, incluindo a preparação de aulas, trabalhos, avaliações e outros materiais, verificámos no nosso estudo, que o primeiro valor que mencionámos, é desde logo bastante ultrapassado.

Os resultados que apresentamos no quadro 23 indicam a presença nas escolas de 31.63 horas semanais para os professores das escolas públicas (com um desvio-padrão de 5.75) e 29.62 horas para o ensino privado e cooperativo (desvio-padrão de 6.97), isto é cerca 9 horas a mais por semana para os professores das escolas públicas e cerca de 8 horas a mais para os professores das escolas privadas e cooperativas.

No conjunto dos professores do nosso estudo, a média encontrada relativamente ao tempo que os professores passam na escola foi de 30.85 horas (DP= 6.32), isto é, mais de 8 horas em relação ao tempo estabelecido que, como se referiu, é de 22 horas.

Há contudo uma grande dispersão nestes resultados, que variam entre um máximo de 45 horas e um mínimo de 18 horas, para as escolas públicas e um máximo de 48 horas e um mínimo de 8 para as escolas privadas e cooperativas.

Estes valores virão seguidamente a ser corroborados num outro quadro (Quadro 24) que apresentamos mais à frente, e que refere a forma como os professores percebem o tempo que lhes é atribuído.

Quadro 23
Número de horas semanais

Número de horas	Escolas públicas	Escolas do sector privado/cooperativo
Número total de horas semanais na escola com alunos, aulas, reuniões e actividades.	31.63	29.62

5.6.3.4.6 – Percepção do tempo atribuído

A actividade docente desenvolve-se numa multiplicidade de tarefas, docentes e não docentes, como reuniões, avaliações, registos, trabalhos burocráticos, participação em actividades diversas e outras. Quisemos saber como era percebido o tempo que

lhes é disponibilizado para esta multiplicidade de tarefas, já que, uma insuficiência de tempo poderá ser causadora de stress, insatisfação e mal-estar.

Decidimo-nos assim por incluir esta questão no nosso questionário, apresentado no anexo 3, ponto 9, pedindo aos professores que indicassem qual a sua percepção do tempo que lhes é atribuído, numa escala de Likert de 4 pontos, variando entre “1 – *muito insuficiente*” e “4 – *bastante suficiente*”. Os resultados dos questionários apresentados encontram-se no quadro seguinte e vêm-nos revelar uma percepção bastante diferente, dos professores do ensino público em relação aos professores do ensino privado e cooperativo.

Com efeito, cerca de 80% dos professores das escolas públicas referem o tempo como não suficiente, sendo este valor distribuído por “*muito insuficiente*”, 21.7%, ou “*insuficiente*”, 57.4%. A suficiência do tempo só é mencionada por cerca de 20% dos professores deste sector de ensino: 18.3% classificam-no como “*suficiente*” e 2.6% como “*muito suficiente*”.

Em relação aos professores do ensino privado e cooperativo a situação apresenta-se bastante diferente e mais favorável. Para estes professores, a percepção do tempo atribuído apresenta-se como “*muito insuficiente*”, apenas para 3%, “*insuficiente*” para 50.7%, “*suficiente*” para 44.8% e “*bastante suficiente*” para 1.5%.

Para o total dos professores da nossa amostra, envolvendo os dois tipos de ensino, os resultados são de 14.8%, 54.9%, 28.0% e 2.2%, respectivamente para os itens muito insuficiente, insuficiente, suficiente e bastante suficiente. Esta percepção vem corroborar o que foi mostrado no quadro anterior (Quadro 23), em que verificámos que os professores passam tempo demais nas escolas. Para além desse tempo, o professor tem ainda de desenvolver muito trabalho em casa, como a elaboração e correcção de testes, a preparação de aulas, a elaboração de fichas e materiais diversos e outros.

A percepção de falta de tempo revela-se como um factor de grande dimensão, em especial nos professores do ensino público, ainda que, como vimos, também se verifique nos professores do ensino privado e cooperativo, embora com menos intensidade.

Esta situação deverá levar-nos a questionar as razões que poderão estar por detrás desta percepção diferente do tempo disponível, nos professores das escolas do sector público em relação aos professores das escolas do sector privado e cooperativo,

tanto mais que as escolas privadas apresentam factores que levariam a necessitar de maior disponibilização, nomeadamente leccionarem mais níveis, conforme demonstrámos no quadro 20.

Para uma eventual explicação para esta diferença na percepção dos tempos atribuídos, poderíamos considerar, eventualmente, algumas razões por vezes invocadas pelos professores das escolas públicas, que denunciam um número interminável de reuniões de todos os tipos nas escolas, e que poderá não existir nas escolas do sector privado e cooperativo. Também o facto das escolas do sector público apresentarem um conjunto de situações que têm a ver com o tipo de ensino e de alunos que as frequentam e que exigem mais disponibilidade e trabalho por parte destes professores, poderá ser outra das razões que levam a esta percepção diferenciada do tempo atribuído à função docente. Pensamos, contudo, que sobre este assunto deveriam ser lavados a cabo estudos mais conclusivos.

Quadro 24
Forma como percepçiona o tempo atribuído

Percepção do tempo atribuído	Professores das Escolas públicas	Professores das Escolas do sector privado/cooperativo	Total
	n = 115	n = 67	n = 182
Muito insuficiente	21.7%	3%	14.8 %
Insuficiente	57.4%	50.7%	54.9 %
Suficiente	18.3%	44.8%	28.0 %
Bastante suficiente	2.6%	1.5%	2.3 %

Pela a análise desta variável, parece-nos poder concluir estarmos perante uma situação susceptível de criar mal-estar e insatisfação na actividade docente, que, como referimos em relação à questão anterior, irá gerar sentimentos de frustração e stress, sobretudo nos professores das escolas públicas, conforme iremos verificar mais à frente.

5.6.3.4.7 – Vínculo profissional

A contratação e vinculação dos professores nas escolas públicas e privadas seguem regras diferentes. Ao sector público sempre foi atribuída maior segurança profissional, embora menos segurança a nível de se manter na mesma escola, sobretudo inicialmente, enquanto que ao sector privado e cooperativo a segurança que advém da

inserção num quadro de escola sempre foi visto como menos facilitado. Assim, e porque consideramos que a segurança no emprego constituirá uma variável influenciadora do bem-estar e da satisfação dos professores, quisemos saber de que forma os professores se encontram vinculados em cada um destes tipos de escola. Incluímos, portanto, esta questão no questionário apresentado aos professores e que se apresenta no ponto 5 do anexo 3.

Os resultados obtidos, fazem parte do quadro seguinte (Quadro 25), onde considerámos uma divisão entre professores das escolas do sector público e professores das escolas do sector privado e cooperativo, bem como o total da amostra.

Quadro 25
Vínculos contratuais dos professores das escolas públicas e privadas

Categoria profissional	Escolas públicas	Escolas do sector privado/cooperativo	Total da amostra
	n = 115	n = 67	n = 182
Professor titular	50.5%	3%	30.8%
Professor do quadro de nomeação definitiva – PQND	40.9%	62.6%	51.1%
Professor do quadro de zona pedagógica – PQZP	4.3%	0%	2.7%
Professor contratado	4.3%	28.4%	13.2%
Outra vinculação	0	6.0%	2.2%

Em relação a estes valores podemos tirar desde já algumas ilações:

- Em primeiro lugar, verifica-se a quase inexistência de “professores titulares” nas escolas privadas e cooperativas, sendo a percentagem revelada nos nossos questionários de apenas 3%, enquanto que cerca de metade dos professores das escolas públicas da nossa amostra são professores titulares: 50.5%.
- Em segundo lugar, é de destacar o facto de mais de um terço dos professores das escolas privadas e cooperativas apresentarem uma vinculação frágil: 28.4% são professores contratados e 6% apresentam outro tipo de vinculação, contrastando com apenas 4.3% de professores das escolas públicas nestas condições.
- A situação de professor de quadro de zona pedagógica não tem existência nos professores das escolas privadas e cooperativas.

Algumas das explicações para esta situação poderão, eventualmente, ter a ver com o facto da idade dos professores e tempo de serviço nas escolas privadas e cooperativas ser inferior ao das escolas do sector público, como verificámos nos quadros anteriores, pelo que os professores destas escolas ainda não tiveram o tempo necessário para uma progressão ao nível do que se revela nas escolas do sector público. Por outro lado, poderá a política de contratação de professores, para a escola do sector privado, privilegiar um tipo de vinculação que facilite a entrada e despedimento de professores com relativa facilidade, o que não se verifica nas escolas do sector público. Esta última hipótese parece-nos ser a mais credível para explicar estas discrepâncias.

5.6.3.4.8 – Grau académico

O grau académico encontrado nos professores ligados quer ao ensino público quer ao ensino privado e cooperativo é muito semelhante, conforme se poderá constatar no quadro seguinte (Quadro 26). Podemos verificar que cerca de 94% dos professores que responderam ao nosso questionário têm habilitações ao nível de licenciatura, e apenas cerca de 3% tem como habilitações o bacharelato. Nas escolas do sector privado e cooperativo existe ainda um valor residual de 1.5% de professores com outras habilitações que, eventualmente, poderão estar ligadas quer a áreas profissionais, desportivas ou outras.

Quadro 26
Grau académico

Grau académico	Escolas públicas	Escolas do sector priv./coop.
	n =115	n = 67
Mestrado	1.8%	1.5%
Licenciatura	94.7%	93.8%
Bacharelato	3.5%	3.1%
Outros	0%	1.5%

5.6.3.4.9 – Nível de satisfação com a profissão

Uma das questões que mais nos interessava saber era qual o grau de satisfação que os professores evidenciavam perante a profissão. Para o efeito elaborámos uma

escala de um a cinco pontos que nos pudesse dar um indicador do grau de satisfação, em termos gerais e quantitativos, pedindo que respondessem simplesmente à pergunta: “Numa escala de 1 a 5, um para muito insatisfeito(a) e cinco para muito satisfeito(a), em que grau avalia a sua satisfação profissional?”. Esta questão, que apresentamos no ponto 9 do anexo 3, foi analisada separadamente entre os professores das escolas públicas e os professores das escolas privadas e cooperativas, já que nos interessava saber se existiam discrepâncias na avaliação feita pelos professores de um e outro sector de ensino. Estes dados irão posteriormente ser utilizados, confirmando ou não os valores encontrados com a utilização da escala da satisfação profissional TJSQ.

As respostas obtidas, em relação à questão formulada, encontram-se no quadro 27 que apresentamos a seguir, ordenadas pelos respectivos graus de satisfação declarados, com separação entre os dois sectores de ensino que temos vindo a considerar.

Quadro 27
Nível de satisfação dos professores das escolas públicas e privadas

Graus de satisfação	Professores das Escolas públicas	Professores das Escolas do sector privado/cooperativo	Total da amostra
	n = 115	n = 67	n = 182
Grau 1	14.7%	1.6%	9.9%
Grau 2	18.3%	7.9%	14.5%
Grau 3	36.7%	34.9%	36.0%
Grau 4	30.3%	49.2%	37.2%
Grau 5	0%	6.3%	2.3%
Média:	2.84	3.48	3.08

Algumas ilações que desde já podem ser tiradas da leitura deste quadro, são as seguintes:

- Existe uma diferença considerável na percepção do grau de satisfação entre os professores das escolas do sector público e dos professores das escolas privadas e cooperativas, quando lhes é pedido para avaliarem numa escala de 1 a 5 qual o seu grau de satisfação com a profissão;
- O valor médio da questão situava-se em 3 pontos, já que a questão era colocada numa escala tipo Likert de 5 pontos. Os professores das escolas públicas situam-se, em média, abaixo deste valor, 2.8, enquanto que os

professores das escolas privadas e cooperativas se situam acima deste: 3.51. O valor médio para os dois tipos de escola situa-se no valor de 3.08.

- A percentagem de professores que revelam uma satisfação profissional abaixo do valor médio, 3, é de 33% para os das escolas públicas e de apenas 9.5% para os que pertencem ao sector privado e cooperativo. No total de professores da nossa amostra, 24.4% apresentavam um grau de satisfação profissional inferior a três, abaixo portanto do nível médio da nossa escala.
- Estes valores estão de acordo com as análises que apresentámos anteriormente, nomeadamente no que diz respeito à percepção do tempo atribuído, e em que os professores das escolas públicas referem como mais insuficiente em comparação com os professores das escolas privadas e cooperativas, bem como com o facto do número de horas dispendidas pelos professores das escolas públicas se apresentar maior em relação ao número de horas dos professores das escolas privadas e cooperativas.
- Parece haver alguma contradição no facto dos professores das escolas privadas e cooperativas apresentarem uma média mais elevada no seu grau de satisfação em relação aos colegas das escolas públicas, já que, conforme referimos nos quadros anteriores, os professores das escolas privadas terão mais horas de trabalho nas escolas, mais níveis de ensino para leccionar, e o seu vínculo profissional apresenta-se mais frágil.

Esta comparação que consideramos interessante e merecedora de alguma reflexão é, contudo, baseada sobretudo nas estatísticas descritivas, pelo que não podemos falar aqui da existência de diferenças significativas.

Complementarmente a esta questão, iremos expor mais duas situações relacionadas com esta variável, designadamente saber se o professor voltaria a optar pela profissão, e quais as suas expectativas de abandono nos próximos cinco anos. Os quadros correspondentes a estas duas questões são, respectivamente, os quadros 28 e 29.

5.6.3.4.10 – Perspectiva de voltar a optar pela profissão se estivesse a iniciar a carreira profissional

Na sequência da questão anterior, interessamo-nos por saber se os professores voltariam a optar pela mesma profissão. Esta questão pareceu-nos pertinente já que uma resposta negativa significaria a existência de algum desconforto e mal-estar em relação à profissão. Pretendemos ainda saber se as opiniões dos professores das escolas públicas seriam substancialmente diferentes das opiniões dos professores das escolas privadas e cooperativas.

As respostas obtidas constam do quadro que a seguir apresentamos, resultantes da questão apresentada no anexo 3, ponto 9. Efectivamente, esta questão veio revelar uma grande diferença de opinião entre os professores dos dois tipos de ensino. Com efeito, apenas cerca de metade dos professores inquiridos nas escolas públicas (51%), revelaram que voltariam a optar novamente pela profissão de professor enquanto que 49% afirmam que não voltariam a tomar esta opção. Para as escolas do sector público e privado e cooperativo estes valores são respectivamente de 75.8% e 24.2%. Resulta, portanto, que o desencantamento com a profissão faz-se sentir de uma forma muito mais intensa entre os professores do ensino público do que entre os professores do ensino privado e cooperativo. Esta asserção vem ao encontro de outras análises feitas nos quadros anteriores, a respeito quer do número de horas semanais de trabalho, quer da percepção do tempo disponível, quer do grau de satisfação com a actividade docente. Mais à frente procuraremos explicitar algumas das vertentes que assume este descontentamento que afecta o bem-estar dos professores.

Quadro 28
Voltaria a optar pela profissão de professor?

SIM/ NÃO	Escolas públicas	Escolas do sector privado/cooperativo	Total da amostra
	n = 102	n = 66	168
Sim	51%	75.8%	60.7%
Não	49%	24.2%	39.3%

*- Houve 14 valores omissos, sendo 13 das escolas públicas e 2 das escolas privadas e cooperativas.

5.6.3.4.11 – Perspectiva de abandonar o ensino nos próximos 5 anos

A perspectiva de abandonar o ensino pode querer significar a chegada do tempo da reforma, por se ter atingido o limite de idade e tempo de serviço, mas também o abandono por razões de insatisfação e mal-estar na profissão, antecipando a data da reforma, ainda que com penalizações por vezes elevadas. Em qualquer dos casos poderá significar um desinvestimento na actividade docente, já que a perspectiva de saída não se coaduna com uma aposta na profissão e maior empenho nas aulas e nas actividades da escola, como foi referido na parte teórica do nosso estudo.

Devido ao facto da média das idades dos professores das escolas públicas e privadas e cooperativas serem bastante diferentes, bem como os tempos de serviço, conforme vimos em quadros anteriores, os valores encontrados para a forma como estes dois grupos de professores perspectivam a sua saída do ensino nos próximos 5 anos é também diferente. Assim, como pode ver-se no quadro 29, enquanto 33.3%, dos professores das escolas públicas perspectivam a sua saída nos próximos 5 anos, apenas 10.9% dos professores das escolas privadas e cooperativas encaram esta hipótese.

Creemos que as diferenças que encontrámos, e que merecerão ser melhor estudadas, terão a ver não apenas com a idade de reforma mas também com algum desencanto e insatisfação, situação denunciada aliás nos quadros atrás apresentados, até porque muitos dos professores saem com elevadas penalizações.²³

Quadro 29
Perspectiva de abandono nos próximos 5 anos, entre os professores do sector público e do sector privado e cooperativo (*)

Tipo de escola	Sim		Não		Total	
	n	%	n	%	n	%
Professores das escolas públicas	37	33.3%	74	66.7%	111	97%
Professores das escolas privadas e cooperativas	7	10.9%	57	89.1%	64	96%
Total	44	25.1%	131	74.9%	175	96.2%

* Respostas omissas: 7, sendo 4 respeitantes aos professores das escolas públicas e 3 respeitantes a professores das escolas privadas e cooperativas

²³ O “Jornal de Notícias” de 15 de Junho de 2009 referia-se a uma “deserção” explicada pelo “aumento progressivo da idade legal até 2015 e pelo desencanto”. É ainda mencionando um total de 3003 pedidos de reforma desde Janeiro, o que corresponde a um aumento de 36% em relação ao período homólogo do ano anterior. Refere ainda que a penalização média de 11%.

No conjunto de todos os professores que responderam ao nosso questionário 25.1% afirma perspectivar a saída do ensino nos próximos 5 anos, enquanto 74.9% não encara essa perspectiva.

5.6.3.4.12 – Factores mais problemáticos

Para além do recurso aos instrumentos de recolha de dados disponíveis na literatura, decidimos incluir nos nossos questionários algumas questões que achamos pertinentes e que a nossa experiência de professor encontra no dia-a-dia da escola, normalmente referidas como factores problemáticos.

Elaborámos assim um questionário composto por 24 questões, podendo ainda o professor acrescentar outras que considerasse pertinentes, e que incluímos no anexo 10.

O nosso objectivo era determinar em que grau é que os factores considerados constituíam um problema para o professor na sua escola, bem como conhecer de que forma é que os professores os ordenavam, uns em relação aos outros, se essa ordenação era idêntica ou haveria diferenças consideráveis para os dois sectores de ensino, e fazer uma exploração dos resultados obtidos.

Os resultados foram analisados e constam do quadro seguinte (Quadro 30), separando as respostas obtidas pelos professores dos dois sectores de ensino, de acordo com o que temos vindo a fazer.

Este questionário era apresentado numa escala de Likert de 5 pontos, podendo a resposta assumir o valor de 1 a 5, encontrando-se portanto o valor médio no ponto 3. O número de respondentes variou entre 103 e 115 para os professores das escolas públicas e entre 63 e 66 para os professores das escolas privadas e cooperativas, o que significa que nem todos os professores responderam a todos os itens. No entanto, tendo em conta o número de respostas obtidas consideramos ser suficientemente representativo para o nosso estudo.

De modo a facilitar a leitura, apresentamos este quadro com as questões ordenadas pelas médias obtidas, dividido entre escolas do sector público e escolas do sector privado e cooperativo.

Quadro 30
Lista hierarquizada dos factores mais problemáticos por sector de ensino

Escolas públicas				Escolas privadas e cooperativas			
Nº ordem	Factores	Média	P	Nº ordem	Factores	Média	P
1ª	A reforma aos 65 anos	4.53	.000	1ª	A reforma aos 65 anos	4.01	.000
2º	Quantidade de trabalho a nível burocrático	4.34	.002	2º	Quantidade de trabalho a nível burocrático	3.88	.002
3º	O tempo dispendido em reuniões e trabalho administrativo	4.31	.000	3º	O tempo dispendido em reuniões e trabalho administrativo	3.60	.000
4º	Quantidade de trabalho, a nível de preparação de aulas, fichas e outro material para as aulas	3.74	.004	4º	Interesse dos alunos	3.31	.020
5º	Interesse dos alunos	3.70	.020	5º	Capacidade de iniciativa dos alunos	3.29	.732
6º	Formação proporcionada aos professores de modo a poderem melhorar o seu desempenho	3.64	.000	6º	Intervenção dos pais e Encarregados de Educação	3.26	.051
7º	Tempo atribuído às disciplinas para cumprir os programas	3.60	.014	7º	Quantidade de trabalho, a nível de preparação de aulas, fichas e outro material para as aulas	3.23	.004
8º	Comportamento dos alunos na sala de aula	3.51	.012	8º	Existência de espaços e equipamentos para os professores	3.22	.117
9º	Existência de espaços e equipamentos para os professores	3.50	.117	9º	Tempo atribuído às disciplinas para cumprir os programas	3.19	.014
10º	Inserção de alunos com necessidades especiais nas turmas normais	3.48	.009	10º	Dimensão das turmas	3.14	.673
11º	Comportamento dos alunos em geral	3.46	.024	11º	Comportamento dos alunos em geral	3.09	.024
12º	Adequação da política disciplinar da escola em relação à indisciplina dos alunos	3.43	.000	12º	Comportamento dos alunos na sala de aula	3.08	.012

Quadro 30 (Continuação)
Lista hierarquizada dos factores mais problemáticos por sector de ensino

Escolas públicas				Escolas privadas e cooperativas			
Nº ordem	Factores	Média	p.	Nº ordem	Factores	Média	p
13º	Turmas problemáticas na sua escola	3.36	.015	13º	Nível de barulho/ ruído nos corredores e à entrada para as salas	3.00	.638
14º	Capacidade de iniciativa dos alunos	3.34	.732	14º	Inserção de alunos com necessidades especiais nas turmas normais	2.99	.009
15º	Reconhecimento da autoridade do professor pelos alunos	3.23	.079	15º	Adequação de salas, instalações e equipamentos para a leccionação	2.97	.377
16º	Dimensão das turmas	3.23	.673	16º	Reconhecimento da autoridade do professor pelos alunos	2.93	.079
17º	Adequação dos programas ao nível etário e interesses dos alunos	3.12	.051	17º	Turmas problemáticas na sua escola	2.91	.015
18º	Adequação de salas, instalações e equipamentos para a leccionação	3.11	.377	18º	Formação proporcionada aos professores de modo a poderem melhorar o seu desempenho	2.84	.000
19º	Nível de barulho/ ruído nos corredores e à entrada para as salas	3.09	.638	19º	Adequação dos programas ao nível etário e interesses dos alunos	2.82	.051
20º	Intervenção dos pais e Encarregados de Educação	2.94	.051	20º	Conhecimentos dos alunos trazidos de anos anteriores	2.80	.453
21º	Capacidade de liderança nas várias estruturas da escola	2.91	.004	21º	Adequação da política disciplinar da escola em relação à indisciplina dos alunos	2.78	.000
22º	As aulas de 90 minutos	2.89	.034	22º	Existência de pressões dos pais/escola/sistema para forçar a passagem de ano dos alunos	2.57	.687
23º	Conhecimentos dos alunos trazidos de anos anteriores	2.68	.453	23º	Capacidade de liderança nas várias estruturas da escola	2.44	.004
24º	Existência de pressões dos pais/escola/sistema para forçar a passagem de ano dos alunos	2.64	.687	24º	As aulas de 90 minutos	2.42	.034

Este quadro mostra ainda para cada item o valor do nível de significância, da comparação entre escolas, sendo que dos 24 itens que considerámos, 14 apresentam um nível de significância igual ou inferior a .05 revelando portanto a existência de diferenças significativas na ordenação feita pelos professores dos dois sectores de ensino.

Do quadro apresentado podemos desde já tirar algumas ilações. Assim, considerando as diferenças entre os professores que apresentam um nível de significância inferior ou igual a .05, temos:

- Os factores considerados como mais problemáticos pelos professores, quer das escolas públicas quer das escolas privadas, não são muito diferentes. Os primeiros três factores são nomeados pelos professores dos dois tipos de ensino, aparecendo ordenados da mesma forma: a reforma aos 65 anos, a quantidade de trabalho a desenvolver a nível burocrático, o tempo dispendido em reuniões e trabalho administrativo.

- O interesse demonstrado pelos alunos é, também, um problema para os professores dos dois sectores de ensino, colocada em 4º e 5º lugar respectivamente pelos professores das escolas públicas e privadas e cooperativas.

- Na primeira metade da tabela aparecem em comum e em posições próximas os factores “quantidade de trabalho, a nível de preparação de aulas, fichas e outro material para as aulas”, (4ª posição nas escolas públicas e 7ª posição nas escolas privadas), o tempo atribuído às disciplinas para que se possa cumprir os programas (7ª posição nas escolas públicas e 9ª posição nas escolas privadas), e “o comportamento dos alunos na sala de aula (8ª posição nas escolas públicas e 12ª posição nas escolas privadas) e os comportamentos dos alunos em geral, (11ª posição nas escolas públicas e nas escolas privadas).

- Como factores menos referidos como problemáticos e que se situam no final da escala temos: a “existência de aulas de 90 minutos”, referido na posição 22 pelas escolas públicas e na posição 24 pelas escolas privadas e do sector cooperativo, e a capacidade de liderança nas escolas, referida na posição 21ª pelos professores das escolas públicas e na posição 23ª pelos professores das escolas privadas e cooperativas. Nas margens do limite de significância aceitável, com o valor de .051, encontramos a

adequação dos programas ao nível etário e interesses dos alunos, na posição 17 e 19, respectivamente, para os professores das escolas públicas e privadas e cooperativas.

- Como factores com nível de significância aceitável mas com valores relativos muito diferentes temos a intervenção dos pais e encarregados de educação, mencionada em 6º e 20º lugares, respectivamente, pelos professores das escolas privadas e cooperativas e pelos professores das escolas públicas, e a formação proporcionada aos professores de modo a poderem melhorar o seu desempenho, referenciada em 6º lugar pelos professores das escolas públicas e em 18º pelos professores das escolas privadas e cooperativas. Nos restantes factores, o valor de significância encontrado não nos permitiu tirar conclusões seguras.

Esta questão encontra-se ainda referida aquando do tratamento da hipótese 9, em 5.2.9 – Diferenças entre as escolas públicas e privadas a nível de factores considerados problemáticos, complementando as informações que aqui mencionamos.

5.6.3.4.13 – Factores de satisfação e insatisfação

Complementarmente ao questionário que apresentámos anteriormente, e tendo igualmente por base a experiência, o conhecimento da realidade que se vive nas escolas e algumas conversas informais com colegas, decidimos elaborar um questionário de forma a identificar o modo como determinadas questões podem contribuir para a satisfação ou insatisfação dos professores.

Este questionário, que apresentamos no anexo 11, inclui 18 questões, às quais os professores podiam adicionar outras, e foi construído de acordo com uma escala de Likert de 5 pontos, na qual se perguntava em que grau é que determinada questão era reconhecida como “não importante”, “com alguma importância”, “importante”, “consideravelmente importante” ou “muito importante”, para a sua satisfação profissional. Nesta escala de 5 níveis a média de cada item assumia o valor 3.

De forma a alargar as opções da resposta incluímos neste instrumento algumas linhas em branco com instruções, para que os professores pudessem acrescentar outros factores para além dos referidos. Nenhuma destas linhas, contudo, viria a ser preenchida com novos factores.

Quisemos ainda saber se os factores de satisfação e insatisfação são comuns aos dois sectores de ensino que temos vindo a considerar, ou se existiam divergências na forma como eram percebidos e ordenados.

O número de questionários recolhidos com respostas válidas foi de 113 para as escolas do sector público, e de 66 para as escolas do sector privado e cooperativo, ou seja, estamos perante uma percentagem de respondentes que se situa entre 98% para os professores das escolas públicas e 99% para os professores das escolas privadas e cooperativas.

Apresentamos nos quadros 31 e 32 a lista ordenada pelas médias dos itens referentes às respostas obtidas e por sector de ensino. Nos itens cuja média tinha igual valor depois do arredondamento, recorreremos à verificação do decimal significativo para determinar a sua ordenação, quer no quadro respeitante às escolas públicas quer no quadro respeitante às escolas do sector privado e cooperativo.

Quadro 31
Factores de satisfação e insatisfação – Professores das escolas públicas

Posição	Questão	Questão	Média
1º	12	A possibilidade de usufruir de formação gratuita.	4.52
2º	5	A possibilidade de realização profissional.	4.49
3º	18	A possibilidade de os professores se poderem pronunciar (...)	4.46
4º	13	O clima de escola.	4.43
5º	14	A progressão na carreira.	4.42
6º	3	A cooperação com os colegas.	4.26
7º	11	A liberdade (relativa) na escolha das estratégias de leccionação.	4.20
8º	7	O reconhecimento social pelos pais e encarregados de educação.	4.09
9º	15	As lideranças nas escolas.	4.09
10º	8	A autonomia no trabalho.	4.07
11º	4	O horário de trabalho.	4.09
12º	9	As interrupções lectivas entre os períodos.	4.01
13º	6	As condições físicas e equipamentos da escola.	4.00
14º	2	O salário auferido.	3.97
15º	1	O reconhecimento por parte dos órgãos de gestão da escola.	3.83
16º	17	A avaliação das escolas.	3.74
17º	16	A avaliação dos professores.	3.58
18º	10	Os acessos /transportes/estacionamentos na escola.	3.34

Quadro 32
Factores de satisfação e insatisfação – Professores das escolas privadas e cooperativas

Posição	Questão	Questão	Média
1º	5	A possibilidade de realização profissional.	4.38
2º	13	O clima de escola.	4.30
3º	14	A progressão na carreira.	4.26
4º	3	A cooperação com os colegas.	4.26
5º	1	O reconhecimento por parte dos órgãos de gestão da escola.	4.24
6º	12	A possibilidade de usufruir de formação gratuita.	4.12
7º	8	A autonomia no trabalho.	4.05
8º	15	As lideranças nas escolas.	4.05
9º	4	O horário de trabalho.	4.00
10º	7	O reconhecimento social pelos pais e encarregados de educação.	4.00
11º	9	As interrupções lectivas entre os períodos.	3.97
12º	2	O salário auferido.	3.92
13º	6	As condições físicas e equipamentos da escola.	3.88
14º	11	A liberdade (relativa) na escolha das estratégias de leccionação.	3.88
15º	18	A possibilidade de os professores se poderem pronunciar (...)	3.85
16º	17	A avaliação das escolas.	3.58
17º	16	A avaliação dos professores.	3.44
18º	10	Os acessos /transportes/estacionamentos na escola.	3.27

A análise destes quadros permite-nos inferir se os factores de satisfação e insatisfação se apresentam com a mesma relevância relativa em ambos os sectores de ensino, bem como a valorização que os professores de cada um dos sectores considerados atribuem a cada um deles, a partir da forma como procedem à sua ordenação. Mais à frente, aquando do tratamento da hipótese 10, sobre a existência de diferenças significativas entre os professores do ensino privado e público a nível da percepção de factores específicos de satisfação e insatisfação na actividade docente, página 320, faremos uma análise complementar. Contudo, é desde já possível tirarmos algumas ilações:

- A possibilidade de realização profissional surge como um factor determinante quer para os professores das escolas públicas quer para os professores das escolas privadas e cooperativas, sendo referido em 1º e 2º lugares pelos professores das

- escolas privadas e públicas, respectivamente, obtendo pontuações bem acima do valor médio (3).
- Outros factores que nos aparecem nestes quadros como relevantes na satisfação dos professores são o clima de escola, a progressão na carreira e a cooperação com os colegas. Estes factores encontram-se respectivamente em 4º, 5º, e 6º lugares para os professores do ensino público e em 2º, 3º e 4º lugares nos professores do ensino privado e cooperativo.
 - Os salários auferidos actualmente parecem não ser muito determinantes na satisfação e insatisfação dos professores. Este factor aparece referido em 14º lugar nas escolas do sector público e em 12º lugar nas escolas do sector privado e cooperativo.
 - Um factor perspectivado de forma muito diferente pelos professores das escolas públicas e privadas é o que respeita à possibilidade dos professores se poderem pronunciar sobre as decisões a tomar na sua escola e na política educativa. Para os professores do ensino público este factor encontra-se classificado logo em 3º lugar, com uma média de 4.46, enquanto os professores das escolas privadas e cooperativas o relevam para o 15º lugar, com uma média de 3.85. Esta situação poderá ter a ver com um movimento de professores que ultimamente tem mantido forte controvérsia com o Ministério da Educação, e que envolve sobretudo professores do ensino público.
 - Em ambos os casos os professores referem a possibilidade de usufruírem de formação gratuita, sendo este parâmetro colocado logo em 1º lugar pelos professores das escolas públicas e em 6º lugar pelos professores das escolas privadas e cooperativas.
 - A importância do reconhecimento pelos órgãos de gestão também se revela menos importante para os professores do ensino público, que o colocam em 15º lugar do que para os professores do ensino privado que o referem em 5º lugar.
 - Tendo em conta apenas os quadros apresentados, e ainda que não possamos tirar ilações seguras, os itens 16 e 17 que se referem à avaliação dos professores e à avaliação das escolas, respectivamente, parecem não ser factores relevantes para a

satisfação e insatisfação dos professores. De facto, estes parâmetros são relevados para os penúltimos lugares da lista, em ambos os sectores de ensino²⁴.

- Os factores a que os professores dão menos importância relativa são idênticos para os professores das escolas públicas e para os professores das escolas privadas e cooperativas. Assim, em ambos os casos os professores situam em último lugar os factores que dizem respeito aos acessos, transportes e estacionamento.
- A importância de reconhecimento por parte dos pais é um aspecto colocado em 8º lugar quer pelos professores das escolas públicas e em 10º lugar pelos professores das escolas privadas e cooperativas ocupando, portanto, um lugar médio entre os factores considerados.
- Também a autonomia no trabalho é um factor comum na lista dos 10 factores mais importantes: este item ocupa o 7º lugar nas escolas privadas, e o 10º lugar nas públicas.
- A liderança das escolas, inclui-se também na lista dos 10 primeiros factores, respectivamente em 9º lugar nas escolas públicas e em 8º nas privadas.
- O item que refere a importância das interrupções lectivas entre os períodos, ocupa o 12º lugar entre os professores das escolas públicas e o 11º para os professores das escolas privadas e cooperativas. Neste ponto médio encontra-se ainda a importância do horário de trabalho que ocupa o 11º lugar para as escolas públicas e o 9º lugar para os professores das escolas privadas e cooperativas.

Mais concretamente, podemos resumir os dados do seguinte modo: dos primeiros 6 itens colocados hierarquicamente pelos professores das escolas públicas e das escolas privadas e cooperativas, 5 são comuns a um e a outro sector do ensino, embora não estejam dispostos pela mesma ordem hierárquica; também dos últimos 6 itens, 4 são comuns a ambos os sectores de ensino, sendo que os três últimos encontram-se mesmo ordenados de igual forma. No grupo intermédio encontramos 4 itens comuns, ainda que não ordenados da mesma maneira.

²⁴ Esta situação poderá querer sugerir que os professores não contestam tanto a avaliação em si mesma, quer das escolas quer dos professores, mas a forma como as mesmas estão a ser implementadas.

Com esta constatação podemos concluir, ainda que sem o rigor que outro tipo de análise nos poderia fornecer, que embora os factores não apareçam ordenados exactamente da mesma forma e embora as médias obtidas sejam diferentes, temos indícios, considerando apenas a sua ordenação relativa, que, de uma forma geral, os factores com capacidade de produzirem satisfação ou insatisfação nos docentes são basicamente os mesmos num e noutra sector de ensino, ainda que pontualmente existam algumas diferenças.

Concluimos esta parte em que procedemos à caracterização da nossa amostra.

O próximo capítulo incidirá sobre os resultados estatísticos apurados com recurso às escalas que utilizámos para as variáveis psicológicas, sobre o teste das hipóteses e, finalmente, sobre a discussão dos resultados.

Capítulo VI

6 – Análise e discussão dos resultados

Para a análise dos resultados obtidos com a nossa amostra, utilizámos o programa informático *SPSS – Statistical Package for Social Science*, versão 15.

Em primeiro lugar, procedeu-se à análise da consistência interna para cada escala utilizada e, em segundo lugar, teve lugar a apresentação dos resultados necessários para o teste das hipóteses formuladas.

É neste enquadramento que apresentamos seguidamente os valores encontrados para cada uma das escalas que utilizámos e que testam a sua fidelidade, mediante ao recurso do alfa de Cronbach.

6.1 – Análise à consistência interna dos instrumentos utilizados

6.1.1 – Estatísticas referentes à fidelidade da Escala de Satisfação com a Vida – (SWLS)

Na parte teórica que apresentámos referimos a forma como vários autores associam a satisfação com a vida com a satisfação no trabalho.

Como a comparação entre professores do sector público e professores do sector privado e cooperativo se revela fundamental para a nossa investigação, foi calculado um alfa de Cronbach para a amostra global e um alfa para cada uma das sub-amostras.

Conforme se pode verificar, no quadro 33 foi obtido um bom índice de consistência interna neste questionário, com um alfa de Cronbach de .83 para as escolas públicas e .91 para as escalas do sector privado e cooperativo. Para a amostra total o alfa é de .88.

Quadro 33
Fidelidade da Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)

Tipo de ensino	n	Alfa de Cronbach
Professores do sector público	115	.83
Professores do sector privado e cooperativo	67	.91
Total da amostra	182	.87

Estes valores são idênticos aos referidos quer por Diner, Larsen e Griffin (1985), que anteriormente citámos, e que terão encontrado um alfa de .87, num estudo feito a uma amostra de 176 estudantes universitários da Universidade de Illianois, bem como são idênticos ou até superiores aos encontrados por investigadores portugueses, e para a população portuguesa, nomeadamente Neto e colaboradores (1990), que apurou um alfa de .78, num estudo que incluía 308 professores do ensino básico e secundário, ou ainda Simões (1992) que refere ter encontrado um alfa de .77, num estudo que incidiu sobre 74 alunos do curso de Ciências da Educação, realizado na Universidade de Coimbra em 1992. Mais recentemente, Seco (2000) refere ter encontrado um alfa de .84, num estudo piloto que incidiu sobre uma amostra de 135 professores portugueses, do ensino básico e secundário.

6.1.2 – Estatísticas referentes à fidelidade da Escala de Afectividade Positiva e Negativa – (PANAS)

Como referimos na parte teórica, vários autores defendem que a afectividade está relacionada com aspectos importantes das nossas vidas, como a sociabilidade, a actividade, os comportamentos e o crescimento pessoal.

É portanto um domínio que considerámos interessante incluir no nosso estudo, para determinar a que nível se encontrava nos professores e de que forma se cruzava com outros factores tidos em conta.

Procedemos à análise do alfa por escolas pertencentes ao sector público e escolas pertencentes ao sector privado e cooperativo, bem como ao seu cálculo, considerando a divisão entre a subescala da afectividade positiva e da afectividade negativa, tendo-se obtido os resultados que expomos no quadro 34.

Quadro 34
Fidelidade da Escala de Afectividade (PANAS)

Tipo de ensino	n	PA	NA
		Afectividade positiva	Afectividade negativa
		Alfa de Cronbach	
Professores do sector público	115	.86	.80
Professores do sector privado e cooperativo	67	.84	.90
Total da amostra	182	.86	.85

Para a escala da subescala da afectividade positiva, PA, o alfa de Cronbach assume o valor de .86, no que se refere aos professores das escolas públicas, um alfa de .84 para os professores das escolas do sector privado e cooperativo. Para o total da escala, o alfa de Cronbach é de .86.

No seu conjunto, estes índices encontram-se bastante próximos, e superam até, os que foram encontrados por Simões (1993) na tradução deste instrumento para a população portuguesa, e que foram respectivamente de .82 para a subescala da afectividade positiva e .85 para a subescala da afectividade negativa. Perante estes valores cremos estar em presença de uma escala com uma consistência interna bastante boa, a qual pode ser utilizada com confiança neste trabalho.

6.1.3 – Estatísticas referentes à fidelidade da Escala de Autonomia do Professor – (TAS)

No seguimento do que temos vindo a fazer para análise da consistência interna dos questionários apresentados, também aqui voltamos a utilizar o alfa de Cronbach. A escala de autonomia dos professores inclui itens que dividem a escala em duas subescalas: uma referente aos factores da *autonomia geral* (AG), constituída pelos itens 2, 3, 5, 6, 7, 9, 11, 13, 15, e 17 e cujo alfa de Cronbach apurado pelos respectivos autores se situa em .81 e outra, designada por *subescala de autonomia curricular*, (AC) composta pelos itens 1, 4, 8, 10, 12, 14, e 16, em que o alfa de Cronbach referido foi de .81.

Optámos também por uma análise em separado dos alfas de Cronbach para professores das escolas públicas e professores das escolas privadas e cooperativas,

constando os resultados do quadro seguinte (Quadro 35).

Quadro 35
Fidelidade da Escala de Autonomia Geral do Professor (TAS)

Sector de ensino	n	AG	AC	TOTAL (AC+AG)
		Autonomia Geral	Autonomia Curricular	
Alfa de Cronbach				
Professores do sector público	115	.71	.62	.75
Professores do sector privado e cooperativo	67	.78	.43	.73
Total da amostra	182	.75	.56	.75

O valor do alfa de Cronbach encontrado na subescala de Autonomia Geral é, respectivamente, para os professores das escolas públicas, professores das escolas privadas e cooperativas e total, .71 e .78 e .75.

Estes valores apresentam-se próximos dos que foram encontrados por Seco (2000), que num estudo para a população portuguesa, com professores do 2º e 3º ciclos, do ensino básico refere ter encontrado com esta escala o valor de .77.

Para a subescala de Autonomia Curricular os alfas encontrados foram de .62, .43 e .56, respectivamente para os professores das escolas públicas, para os professores das escolas privadas e cooperativas e para o total da nossa amostra. Estes valores estão significativamente abaixo dos que foram encontrados pela investigadora anteriormente citada que no seu estudo refere um alfa de .65

Para o total da escala o valor do alfa de Cronbach é de .75, .73 e .75, respectivamente para os professores das escolas públicas, das privadas e cooperativas e para o total dos professores. Também estes valores se encontram abaixo dos que foram referidos por Seco (2000), na sua investigação acima citada.

Esta escala apresenta-se assim com características psicométricas que recomendam o seu uso com algumas reservas, sobretudo no que diz respeito à subescala da autonomia curricular. Ainda assim iremos proceder à sua utilização neste estudo.

6.1.4 – Estatísticas referentes à fidelidade da Escala das Motivações Profissionais – (WPI)

No estudo da consistência interna desta escala adoptámos os critérios que temos vindo a seguir, separando as escolas do sector público das escolas do sector privado e cooperativo. Para ambas as situações iremos averiguar a consistência interna obtida nas subescalas em que esta se pode dividir, nomeadamente a que se relaciona com os factores intrínsecos (MI), e a que se relaciona com os factores extrínsecos (ME).

O quadro a seguir apresentado (Quadro 36) mostra que estamos em presença de uma escala que demonstra uma consistência interna que se pode aceitar, embora no limite, sobretudo devido ao facto de apresentar um valor de .60 na subescala das motivações extrínsecas, nos professores das escolas privadas e cooperativas. Os outros valores de alfa são respectivamente de .72, .75 e .73 para a motivação intrínseca, respectivamente para os professores das escolas públicas, das escolas privadas e do conjunto de todos os professores. Para a motivação extrínseca, para além de termos obtido .60 no alfa de Cronbach nos professores pertencentes às escolas do sector privado e cooperativo, obtivemos os valores de .71 para os professores das escolas públicas e .68 no total da escala. No total da escala, incluindo as motivações intrínsecas e extrínsecas, obtivemos os valores de alfa respectivamente de .79, .78 e .79 nos professores do ensino público, do ensino privado e no total da escala.

Apresentamos no quadro 36 estes valores, separando os índices respeitantes aos professores das escolas públicas, das escolas privadas e cooperativas e do total da amostra.

Quadro 36
Fidelidade da Escala das Motivações Profissionais (WPI) e das subescalas das Motivações Intrínsecas (MI) e Extrínsecas (ME)

Sector de ensino	n	MI	ME	TOTAL (MI+ME)
		Motivação Intrínseca	Motivação Extrínseca	
Alfa de Cronbach				
Professores do sector público	115	.72	.71	.79
Professores do sector privado e cooperativo	67	.75	.60	.78
Total da amostra	182	.73	.68	.79

6.1.5 – Estatísticas referentes à fidelidade de Escala de Auto-estima – (ROS)

De acordo com vários estudos, que tivemos a oportunidade de citar na parte teórica, a auto-estima reflectir-se-á na satisfação profissional dos indivíduos. Considerámos interessante averiguar se efectivamente existe este tipo de relação nos professores da nossa amostra, isto é, se efectivamente os professores que apresentam maior auto-estima também apresentam melhor satisfação profissional. Mais uma vez calculámos o alfa de Cronbach para a amostra total e para os dois sectores de ensino que temos vindo a considerar, isto é, professores das escolas públicas e professores das escolas privadas e cooperativas.

Quadro 37
Fidelidade da Escala de Auto-Estima (ROS)

Sector de ensino	n	Alfa de Cronbach
Professores do sector público	115	.83
Professores do sector privado e cooperativo	67	.83
Total da amostra	182	.83

Conforme verificamos pelo índice de Cronbach encontrado, quer para os professores das escolas públicas (alfa = .83) quer para os professores das escolas privadas e cooperativas (alfa = .83) e para o total da amostra (alfa = .83), o alfa de Cronbach apresenta nos três casos o valor de .83 Este instrumento A escala demonstra assim uma boa consistência interna, com valores idênticos aos referidos por Seco (2000).

6.1.6 – Estatísticas referentes à fidelidade da Escala da Satisfação Profissional na Actividade Docente – (TJSQ)

A identificação do alfa de Cronbach para averiguar a consistência interna desta escala foi seguida de acordo com os critérios que temos vindo a utilizar. Assim, decidimo-nos pela avaliação deste índice quer para a totalidade quer para cada uma das subescalas bem como para cada um dos sectores de ensino. O quadro seguinte (Quadro 38) mostra os respectivos valores de alfa encontrado.

Quadro 38
Fidelidade da Escala de Satisfação Profissional dos Professores (TJSQ)
e das suas subescalas

Sector de ensino	Professores do ensino público	Professores do ensino privado e cooperativo	Total de professores da amostra
	n = 115	n = 67	n = 182
Valores do alfa de Cronbach			
TJSQ total	.79	.93	.88
F1 - Subescala da natureza do próprio trabalho	.76	.91	.84
F2 - Subescala das recompensas pessoais	.70	.76	.72
F3 - Subescala das condições de trabalho	.72	.83	.77
F4 - Subescala das relações com colegas	.77	.87	.82
F5 - Subescala das relações com os órgãos de gestão	.73	.86	.80

Conforme podemos verificar pelos valores encontrados, a escala utilizada apresenta uma boa consistência interna, quer no que respeita aos professores das escolas públicas, quer no que respeita aos professores das escolas privadas e cooperativas. Os valores dos índices de Cronbach para o total da escala, são, respectivamente, de .79 e .93, para os professores das escolas do ensino público e para os professores das escolas do ensino privado e cooperativo. Para a totalidade dos professores da amostra o valor do alfa de Cronbach foi de .88.

Também os valores de alfa encontrados para as cinco subescalas deste instrumento, nos indicam que estamos em presença de dimensões com uma boa consistência interna. Os seus valores variam entre um mínimo de .70 verificado nos professores das escolas do ensino público na subescala das recompensas pessoais e um máximo de .91 para os professores do ensino privado e cooperativo, na subescala da natureza do próprio trabalho.

6.1.9 – Situação de mal-estar físico e psicológico

A profissão docente é muitas vezes referenciada como uma profissão de stress, causadora de exaustão física, emocional e até de despersonalização.

Com vista a apurarmos até que ponto os professores da nossa amostra são afectados nestes domínios, decidimo-nos pela aplicação de um questionário com 4 itens construído com uma escala de resposta Likert de 5 pontos, no intervalo de “1 – sem problema”, a “5 – muito problemático”, com o valor médio de cada item, situado, portanto, no ponto 3. Como se disse, este questionário consta apenas de 4 questões e, tal como anteriormente decidimo-nos pela análise em separado dos professores das escolas públicas e professores das escolas privadas e cooperativas.

Os valores apurados constam do quadro 39.

Quadro 39
Situação de mal-estar físico e psicológico dos professores das escolas públicas e privadas e cooperativas

Sector de ensino	Professores do ensino público		Professores do ensino privado e cooperativo	
	n = 115	D. P.	N=67	D.P.
Stress	3.66	.95	3.39	.98
Exaustão emocional	3.32	1.09	3.01	1.12
Exaustão física / cansaço	3.70	.94	3.49	.94
Despersonalização	2.57	1.23	2.27	1.16
Médias: Professores do ensino público 3.31; Professores do ensino privado, 3.04				

Verificamos que todos os itens do nosso quadro, com excepção do que diz respeito à despersonalização, apresentam valores médios superiores à média de cada item, indiciando a existência de uma situação problemática. Verificaremos mais à frente a possível diferença entre os professores dos dois sectores de ensino ao nível da situação de mal-estar físico e psicológico, para testar a hipótese colocada.

Numa análise sumária ao desenvolvimento do trabalho nesta parte empírica do nosso estudo, salientamos os seguintes aspectos: em primeiro lugar procedemos ao enquadramento conceptual do nosso estudo, tendo o cuidado de formular o problema científico e de identificar os seus objectivos. Formulámos as hipóteses e definimos operacionalmente as variáveis que iríamos considerar.

Seguidamente identificámos os instrumentos de recolha de dados em que nos iríamos apoiar, justificando a razão da sua escolha, bem como fizemos a caracterização individual de cada um, e referimos a adaptação para a população portuguesa, indicando a consistência interna encontrada pelos seus autores.

Caracterizámos a nossa amostra e definimos os procedimentos que adoptámos, de modo a podermos recolher com alguma eficácia as informações que pretendíamos sobre cada uma das dimensões abrangidas pela nossa investigação.

No sentido de enriquecer a nossa investigação e de testarmos as hipóteses formuladas, considerámos nas nossas análises a divisão entre professores das escolas públicas e professores das escolas privadas e cooperativas, já que nos parecia haver aqui duas realidades diferentes.

Na nossa análise quisemos ainda levar em consideração um vasto leque de variáveis, que subdividimos em psicológicas, sociodemográficas e socioprofissionais, no sentido de podermos tirar ilações que nos parecessem pertinentes, através do cruzamento de dados.

Fizemos seguidamente uma análise à consistência interna de cada uma das escalas que utilizámos, através do alfa de Cronbach, e comparando os valores obtidos com os índices apresentados pelos seus autores, pudemos constatar que apresentavam uma consistência interna razoável para poderem ser por nós utilizadas.

Em algumas situações que nos pareceram mais adequadas, retirámos ilações de forma a melhor compreender e enquadrar os resultados que fomos obtendo no nosso estudo.

Passaremos seguidamente à verificação das hipóteses que definimos para o nosso trabalho, para depois entrarmos na fase de discussão dos resultados.

6.2 – Teste das hipóteses

Após a apresentação das estatísticas descritivas relativas às variáveis em análise, passamos ao teste das hipóteses com recurso a técnicas da estatística inferencial.

Para estudo das hipóteses recorreremos essencialmente ao programa SPSS, versão 15, em especial à análise da variância e à técnica da correlação de Pearson, na procura de índices de significância que nos remetessem para a interpretação dos dados obtidos, que confrontamos, seguidamente com a revisão que fizemos da bibliografia na parte teórica deste trabalho, bem como com estudos análogos de vários investigadores.

A escala utilizada para avaliar a satisfação profissional foi a TJSQ. Fizemos ainda uso das subescalas quando tal se ajustava à nossa investigação. Outros

instrumentos foram por nós utilizados, aos quais já fizemos referência. Em determinadas situações tivemos necessidade de recorrer à recodificação de algumas variáveis para as tornar mais interpretáveis. No seguimento do nosso trabalho faremos a sua identificação e explicitaremos a forma como procedemos a essa recodificação.

6.2.1 – Hipótese 1: Variáveis sociodemográficas

Nesta primeira hipótese procurámos saber se existiam diferenças significativas ao nível da satisfação profissional ou dos seus factores, em função de algumas das variáveis sociodemográficas normalmente referidas nestes estudos e a cuja análise fizemos referência no nosso enquadramento teórico, nomeadamente, idade, estado civil e género.

6.2.1.1 – Idade

Em relação à variável idade, os índices de significância encontrados não permitiram identificar diferenças significativas na situação profissional entre os professores de diferentes idades. Por outro lado, embora a hipótese não o contemple, decidimo-nos por dividir a escala das idades em três escalões, bem como procurámos ainda nessa divisão encontrar alguma lógica em função de vários estudos feitos por alguns investigadores. Assim, considerámos as seguintes valores para a divisão da idade em categorias: um escalão entre os 20 e os 39 anos, intervalo em que os professores estão a consolidar a sua carreira como profissionais efectivos, o escalão 2 entre os 40 anos e os 50 anos, em que normalmente os professores se encontram numa situação de estabilidade na carreira e na escola e o escalão 3 dos 51 anos aos 65 anos em que os professores já se encontram numa fase de desinvestimento. Decidimos ainda analisar separadamente os professores quer na totalidade da amostra, quadro 40, quer separados por sectores de ensino, quadro 41.

Quadro 40
Resultados da escala de satisfação profissional – TJSQ e das várias dimensões em
função da variável idade – total da amostra
(Análise da variância a um critério - ANOVA)

Escalões de Idade	n	Média	Desvio-padrão	F	p
Total					
20-39	49	236.27	22.81	.015	.985
40-50	76	235.75	17.15		
51-65	57	236.13	10.07		
Factor 1 – Natureza do próprio trabalho					
20-39	49	81.41	9.72	2.02	.136
40-50	76	80.06	8.19		
51-65	57	78.18	7.18		
Factor 2 – Recompensas pessoais					
20-39	49	45.78	6.19	.181	.834
40-50	76	46.01	7.31		
51-65	57	46.53	6.10		
Factor 3 – Condições de trabalho					
20-39	49	29.29	4.40	.819	.442
40-50	76	28.38	3.92		
51-65	57	28.70	3.46		
Factor 4- Relações com os colegas					
20-39	49	54.56	7.15	1.09	.338
40-50	76	53.03	5.89		
51-65	57	54.19	5.44		
Factor 5- Relações com os órgãos de gestão					
20-39	49	26.96	5.46	1.06	.348
40-50	76	27.34	4.35		
51-65	57	28.17	5.59		

Quadro 41
Resultados da escala de satisfação profissional – TJSQ e das várias dimensões em
função da variável idade – escolas públicas e privadas
(Teste de Kruskal-Wallis)

Escalão de Idade	Escolas públicas					Escolas privadas e cooperativas				
	n	Média	Desvio-padrão	F	p	n	Média	Desvio-padrão	χ^2	p
Total										
20-39	9	236.78	9.79	.346	.708	40	236.15	24.92	.224	.800
40-50	53	234.02	14.79			23	239.74	21.49		
51-65	53	235.74	10.13			4	241.25	8.88		

Quadro 41 (Continuação)
Resultados da escala de satisfação profissional – TJSQ e das várias dimensões em
função da variável idade – escolas públicas e privadas
(Teste de Kruskal-Wallis)

Escala de Idade	Escolas públicas					Escolas privadas e cooperativas				
	n	Média	Desvio- -padrão	F	p	n	Média	Desvio- -padrão	χ^2	p
Factor 1 – Natureza do próprio trabalho										
20-39	9	79.31	5.02	.912	.405	40	81.88	10.49	.093	.911
40-50	53	79.65	7.22			23	80.99	10.22		
51-65	53	77.82	7.26			4	82.96	4.12		
Factor 2 – Recompensas pessoais										
20-39	9	47.23	3.63	.242	.785	40	45.46	6.62	.177	.838
40-50	53	45.84	7.36			23	46.40	7.35		
51-65	53	46.51	6.22			4	46.78	4.92		
Factor 3 – Condições de trabalho										
20-39	9	29.74	1.50	1.341	.266	40	29.19	4.83	.343	.711
40-50	53	27.81	3.88			23	29.67	3.79		
51-65	53	28.53	3.47			4	31.00	2.71		
Factor 4- Relações com os colegas										
20-39	9	54.87	3.52	1.148	.321	40	54.49	7.78	.713	.494
40-50	53	52.97	5.89			23	53.16	6.00		
51-65	53	54.47	5.43			4	50.50	4.65		
Factor 5- Relações com os órgãos de Gestão										
20-39	9	25.61	3.39	2.627	.077	40	27.26	5.81	.194	.824
40-50	53	26.98	3.77			23	28.15	5.48		
51-65	53	28.19	3.62			4	28.00	3.56		

* - Utilizou-se este teste não paramétrico como alternativa à análise da variância em virtude do tamanho desigual dos grupos e à existência de um grupo com menos de 15 elementos

Em todas estas análises verificámos não haver índices de significância que permitissem estabelecer com segurança qualquer relação entre a idade e a satisfação profissional.

Consideramos portanto que em relação a este ponto não há uma aceitação da hipótese que inicialmente colocámos.

6.2.1.2 – Estado civil

Em relação à variável estado civil, decidimo-nos por considerar apenas duas classes: a dos professores que vivem numa situação sem relação conjugal, ou idêntica, que designámos por não conjugalidade, e os professores que tem uma vivência conjugal, sendo ou não casados. Esta divisão permitiu-nos formar dois grupos comparáveis, sendo o grupo dos professores sem conjugalidade composto por 53 indivíduos, correspondente a 29.3% e o grupo dos professores com conjugalidade composto por 128 elementos, correspondentes a 70.7%. Houve nesta variável uma resposta omissa.

Procedemos à análise desta relação considerando quer a situação da satisfação profissional total expressa pela escala *TJSQ*, quer a satisfação relativa às várias subescalas desta dimensão. Pelos índices de significância encontrados, concluímos existirem diferenças significativas ao nível da satisfação profissional, escala total, entre os professores com conjugalidade e os professores sem conjugalidade, tendo-se encontrado um nível de .012. Foi ainda encontrada uma relação significativa entre o factor 1 da satisfação profissional, subescala relativa à natureza do próprio trabalho, sendo neste caso o nível de significância de .012.

Os resultados obtidos encontram-se no quadro 42, que apresentamos a seguir, onde se referem apenas os factores onde se verificaram níveis de significância aceitáveis.

Quadro 42 (*)
Efeito do estado civil sobre o total da satisfação profissional – TJSQ e sobre a
subescala da satisfação profissional F1
(Análise da variância a um critério - ANOVA)

Conjugalidade		N	Média	Soma dos quadrados	gl	F	p
TJSQ (Total)	Sem conjugalidade	53	241.02	1825.93	1	6.445	.012
	Com conjugalidade	128	234.04	50715.76	179		
	Total	181	236.09	52541.69	180		
TJSQ F1	Sem conjugalidade	53	82.18	407.477	1	5.912	.016
	Com conjugalidade	128	78.88	12338.000	179		
	Total	181	79.84	12745.477	180		

(*) – Apresentamos neste quadro apenas os factores onde se verificaram índices de relação significativos: totalidade da escala TJSQ e factor 1, natureza do próprio trabalho.

Para o total da escala da satisfação profissional, as médias foram de 241.02 para os professores sem conjugalidade e 234.04 para os professores com conjugalidade, indiciando, portanto, maior satisfação profissional por parte dos professores sem

conjugalidade. Em relação ao factor 1 – natureza do próprio trabalho, as médias foram de 82.18 para os professores sem conjugalidade e 78.88 para os professores com conjugalidade. Estes valores remetem-nos, portanto, para a existência de uma maior satisfação profissional nos itens relacionados com a natureza do próprio trabalho por parte dos professores sem conjugalidade.

Verifica-se assim, a aceitação parcial da hipótese colocada, que postulava a existência ou não de diferenças significativas entre a satisfação profissional associadas ao estado civil.

6.2.1.3 – Género

Em relação à variável género não foram encontradas diferenças significativas entre homens e mulheres, ao nível da satisfação profissional total e das suas várias dimensões.

O quadro seguinte (Quadro 43) apresenta-nos os resultados encontrados entre a satisfação profissional total e suas subescalas e a variável género, que, como referimos, não nos permitem aceitar a hipótese 1 no que concerne à influência do género na satisfação profissional

Quadro 43
Resultados da escala de satisfação profissional – TJSQ e das várias dimensões em função da variável género
(Análise da variância a um critério - ANOVA)

Género		n	Média	Desvio-padrão	F	p
Total						
Género	Masculino	46	234.98	18.68	.222	.638
	Feminino	136	236.36	16.55		
Factor 1 – Natureza do próprio trabalho						
Género	Masculino	46	80.44	8.51	.318	.574
	Feminino	136	79.63	8.37		
Factor 2 – Recompensas pessoais						
Género	Masculino	46	45.47	6.48	.576	.449
	Feminino	136	46.33	6.69		
Factor 3 – Condições de trabalho						
Género	Masculino	46	28.39	4.09	.450	.503
	Feminino	136	28.84	3.87		

Quadro 43 (Continuação)
Resultados da escala de satisfação profissional – TJSQ e das várias dimensões em
função da variável género
(Análise da variância a um critério - ANOVA)

Género		n	Média	Desvio- -padrão	F	p
Factor 4- Relações com os colegas						
Sexo	Masculino	46	53.65	6.35	.039	.843
	Feminino	136	53.86	6.07		
Factor 5- Relações com os órgãos de gestão						
Sexo	Masculino	46	26.96	4.70	.865	.354
	Feminino	136	27.68	4.49		

Estes resultados estão de acordo com as referências que fizemos na nossa parte teórica, em 2.5.1.6 em que vários autores referem não existirem diferenças na satisfação com a vida, de que a satisfação profissional constituirá uma parte, ou, caso existam, as mesmas serão muito pequenas, ainda que se admita que as mulheres vivenciam os estados de alegria e tristeza de uma forma mais intensa que o homem.

Em resumo, no que concerne à hipótese 1 verificamos que esta só parcialmente pode ser aceite: constatamos a existência de diferenças significativas entre a satisfação profissional dos professores com conjugalidade e professores sem conjugalidade, com maior satisfação destes últimos, mas não se encontram diferenças significativas na satisfação profissional associadas à idade ou ao género.

Nesta hipótese 1, em que levámos em linha de conta apenas algumas variáveis sociodemográficas deve ser referido que, não obstante o seu interesse, vários estudos tem demonstrado que a sua contribuição para a explicação do bem-estar subjectivo, ao qual se liga a satisfação profissional, é de apenas cerca de 15%, no máximo. Esta posição é defendida por Campbell, Converse e Rogers (1976), havendo ainda outros autores como Andrews e Withey (1976) que remetem para uma explicação de apenas 8%, sendo a parte restante devida a factores de personalidade.

6.2.2 – Hipótese 2: Variáveis psicológicas

A hipótese 2 considera a existência de relações positivas significativas entre a satisfação profissional e outras variáveis psicológicas, designadamente a auto-estima, a satisfação com a vida, a autonomia, a afectividade positiva e a motivação dos professores.

Para identificação de eventuais relações entre estas variáveis, recorreremos a uma análise de correlações. Os resultados constam do quadro 44 e incluem a análise quer da satisfação profissional na totalidade, quer nos seus 5 factores, considerando a totalidade da nossa amostra. A análise ao quadro apresentado permite-nos retirar algumas relações, a começar pelo facto de encontrarmos uma correlação significativa entre a escala de satisfação profissional e todas as suas subescalas, ao nível de .001. Este resultado não nos surpreende, já que estamos a medir dimensões inseridas no mesmo constructo.

Em relação às dimensões abrangidas pela nossa hipótese, verifica-se a existência de relações significativas e positivas entre a satisfação profissional e cada uma delas, com excepção da escala das motivações profissionais (WPI), e das suas subescalas (WPI-MI – subescala das motivações intrínsecas e WPI-ME – subescala das motivações extrínsecas). As correlações encontradas são significativas ao nível de .01 em todas as escalas (SWLS – Satisfação com a vida, PANAS – AP – Afectividade Positiva, TAS – Autonomia do professor, TAS-AG, Autonomia geral, TAS-AC, Autonomia curricular), com excepção da escala da auto-estima (ROS), cuja correlação com a satisfação profissional é significativa ao nível de .05.

Ainda que não fosse encontrada uma correlação significativa entre a satisfação profissional e a motivação profissional, encontram-se contudo relações significativas ao nível de algumas das suas subescalas nomeadamente entre a motivação intrínseca (MI) e a natureza do próprio trabalho e entre a motivação intrínseca (MI) e a subescala das relações com os colegas.

Considerando os valores apresentados, podemos, portanto, aceitar a hipótese formulada. Mais à frente, na discussão dos resultados faremos uma análise abrangente, considerando os vários estudos desenvolvidos por investigadores acerca das relações entre as variáveis consideradas.

Quadro 44
Correlação entre variáveis psicológicas
(Teste de correlações de Pearson)

	TJSQ F1	TJSQ F2	TJSQ F3	TJSQ F4	TJSQ F5	ROS	SW- LS	PAN- AS AP	TAS	TAS AG	TAS AC	WPI	WPI MI	WPI ME
TJSQ	.682**	.431**	.557**	.615**	.569**	.171*	.254**	.368**	.364**	.228**	.401**	-.035	.093	-.142
TJSQF1	1	-.004	.380**	.467**	.289**	.272**	.280**	.411**	.440**	.318**	.411**	.016	.157*	-.116
TJSQF2		1	.048	-.020	.073	.044	.087	.123	.126	.103	.133	-.12	-.011	-.002
TJSQF3			1	.481**	.367**	.113	.141	.300**	.181*	.039	.298**	-.23	.103	-.133
TJSQF4				1	.406**	.049	.126	.164*	.088	.027	.154*	.34	.168*	-.099
TJSQF5					1	.072	.168*	.106	.082	-.004	.175*	.023	.064	-.024
ROS						1	.304**	.257**	.271**	.119	.369**	.128	.214**	-.006
SWLS							1	.309**	.196*	.138	.235**	.019	.086	-.044
PANAS- AP								1	.316**	.221**	.334**	.151*	.246**	.035
TAS									1	.892**	.711**	.111	.184*	.001
TAS AG										1	.318**	.113	.121	.067
TAS AC											1	.060	.182*	-.084
WPI												1	.626**	.866**
WPI MI													1	.448**
WPI ME														1

Legenda: TJSQ – Escala da satisfação profissional dos professores. Subescalas: TJSQ F1 – Natureza do próprio trabalho; TJSQ F2 – Recompensas pessoais; TJSQ F3 – Condições materiais de trabalho; TJSQ F4 – Relações com os colegas; TJSQ F5 – Relações com os órgãos de gestão. ROS – Escala da Auto-estima; SWLS – Escala da satisfação com a vida; PANAS – AP – Escala da afectividade positiva; TAS – Escala da autonomia do professor. Subescalas da autonomia: TAS – AG – Escala da autonomia geral; TAS – AC – Escala da autonomia curricular. WPI – Escala das motivações profissionais. Subescalas: WPI – MI – Escala das motivações intrínsecas; WPI – ME – Escala das motivações extrínsecas.

Nível de significância: * - Correlação significativa ao nível de .01; ** - Correlação significativa ao nível de .05

6.2.3 – Hipótese 3: Variáveis profissionais

Na hipótese 3 considerávamos a existência de diferenças significativas na satisfação profissional associadas a variáveis profissionais, nomeadamente, tempo de serviço, sector de ensino, público ou privado, número de níveis leccionados, níveis leccionados, localização das escolas, desempenho de cargos, grupos leccionados e percepção do tempo dedicado à profissão.

Iremos através de testes paramétricos e não paramétricos de comparação de médias proceder à verificação desta hipótese, nas várias variáveis que lhe estão associadas.

6.2.3.1 – Tempo de serviço

Para testar esta hipótese que defende a existência de uma relação entre a satisfação profissional e o tempo de serviço, decidimos recodificar a variável tempo de serviço em 4 escalões, de forma a tornarmos a nossa análise mais consistente. Os escalões foram formados tendo em conta uma fase de início de carreira, que perspectivámos até 9 anos, uma primeira fase de estabilização, entre os 10 anos e os 19 anos, uma segunda fase de consolidação entre os 20 anos e os 29 anos e a fase final da carreira, após os 30 anos actividade lectiva. Os valores encontrados constam dos quadros 45 e 46 representando respectivamente o total da amostra e a sua divisão por sectores.

Conforme verificamos, os dados que obtivemos não nos autorizam a afirmar que há diferenças significativas na variável satisfação profissional associadas à variável tempo de serviço, ainda que considerados separadamente os sectores de ensino público e privado e cooperativo. Contudo, no sector das escolas públicas, um nível de significância com um valor de .012 respeitante ao factor 5 da subescala de satisfação profissional (relações com os órgãos de gestão). Na sua relação com o tempo de serviço, remete-nos para a existência de uma média mais elevada nos professores cujo tempo de serviço se situa no escalão 3, e cujo valor é de 28.03, ou seja nos professores cujo tempo de serviço se situa entre os 20 e os 29 anos manterão um melhor relacionamento com os órgãos de gestão.

Por seu lado, os professores com mais de 30 anos de serviço apresentam uma média idêntica: 28.02. Com valores médios inferiores, encontram-se os professores com um tempo de serviço entre 0 e 9 anos e entre 10 e 19 anos, respectivamente com 25.50 e 25.21.

Podemos assim inferir que são os professores com mais tempo de serviço os que apresentam um melhor relacionamento com os órgãos de gestão, o que nos autoriza a aceitar parcialmente a hipótese colocada, mas apenas no sector das escolas públicas.

Quadro 45
Resultados da escala de satisfação profissional – TJSQ e das várias dimensões em
função da variável tempo de serviço – total da amostra
(Análise da variância a um critério - ANOVA)

Anos de serviço	n	Média	Desvio-padrão	F	p
Total					
0 - 9	32	240.00	22.48	.823	.483
10 - 19	45	233.96	21.82		
20 - 29	62	235.92	13.43		
>30	43	235.30	10.23		
Total	182	236.01	17.07		
Factor 1 – Natureza do próprio trabalho					
0 - 9	32	82.9	10.75	2.282	.081
10 - 19	45	80.20	8.51		
20 - 29	62	79.26	7.58		
>30	43	78.00	6.90		
Total	182	79.83	8.39		
Factor 2 – Recompensas pessoais					
0 - 9	32	47.10	4.44	.704	.551
10 - 19	45	44.99	8.54		
20 - 29	62	46.39	6.25		
>30	43	46.16	6.29		
Total	182	46.11	6.63		
Factor 3 – Condições de trabalho					
0 - 9	32	29.49	3.62	.696	.556
10 - 19	45	28.64	4.87		
20 - 29	62	28.77	3.54		
>30	43	28.18	3.57		
Toatal	182	28.73	3.92		
Factor 4- Relações com os colegas					
0 - 9	32	54.90	7.49	.956	.415
10 - 19	45	53.96	5.92		
20 - 29	62	52.82	5.97		
>30	43	54.24	5.41		
Total	182	53.80	6.13		
Factor 5- Relações com os órgãos de gestão					
.353	32	27.08	5.18	1.094	
10 - 19	45	26.63	5.07		
20 - 29	62	27.96	3.98		
>30	43	28.05	3.82		
Total	182	27.50	4.47		

Quadro 46
Resultados da escala de satisfação profissional – TJSQ e das várias dimensões em
função da variável tempo de serviço – Escolas públicas e privadas
(Teste de Kruskal-Wallis)

Tempo de serviço (anos)	Escolas públicas					Escolas privadas e cooperativas				
	n	Média	Desvio-padrão	χ^2	p	n	Média	Desvio-padrão	χ^2	p
Total										
0 - 9	6	238.33	11.96	.580	.630	26	240.39	24.44	.346	.792
10 - 19	19	231.89	15.77			26	235.46	25.56		
20 - 29	48	235.34	12.98			14	237.93	15.22		
>30	42	235.62	10.14			1	222.00			
Total	115	235.03	12.42			67	237.69	22.99		
Factor 1 – Natureza do próprio trabalho										
0 - 9	6	80.17	6.01	.366	.778	26	83.53	11.57	.513	.675
10 - 19	19	79.76	5.59			26	80.52	10.23		
20 - 29	48	78.91	7.91			14	80.45	6.43		
>30	42	78.00	6.99			1	78.00			
Total	115	78.78	7.10			67	81.64	10.04		
Factor 2 – Recompensas pessoais										
0 - 9	6	46.67	4.27	.108	.955	26	47.20	4.55	.996	.401
10 - 19	19	45.49	7.70			26	44.62	9.23		
20 - 29	48	46.45	6.80			14	46.18	3.96		
>30	42	46.32	6.27			1	39.00			
Total	115	46.26	6.60			67	45.86	6.73		
Factor 3 – Condições de trabalho										
0 - 9	6	30.33	1.50	.991	.400	26	29.30	3.95	1.853	.147
10 - 19	19	27.47	4.04			26	29.50	5.30		
20 - 29	48	28,30	3.73			14	30.39	2.27		
>30	42	28.37	3.37			1	20.00			
Total	115	28.29	3.58			67	29.47	4.37		
Factor 4 - Relações com os colegas										
0 - 9	6	55.67	4.13	.637	.592	26	54.72	8.12	.460	.711
10 - 19	19	54.30	4.15			26	53.72	7.01		
20 - 29	48	53.05	6.23			14	52.04	5.08		
>30	42	54.20	5.47			1	56.00			
Total	115	53.81	5.55			67	53.79	7.05		
Factor 5 – Relação com os órgãos de gestão										
0 - 9	6	25.50	4.18	3.81	.012	26	27.44	5.39	.030	.993
10 - 19	19	25.21	1.74			26	27.67	6.36		
20 - 29	48	28.03	3.81			14	27.71	4.69		
>30	42	28.02	3.86			1	29.00			
Total	115	27.43	3.73			67	27.61	5.54		

* - Utilizou-se neste estudo não paramétrico como alternativa à análise de variância, em virtude do tamanho desigual dos grupos e a existência de grupos com menos de 15 elementos.

6.2.3.2 – Sector de ensino

Da análise entre a satisfação profissional e o sector de ensino, público ou privado, resultou não terem sido encontrados resultados que nos permitam afirmar que a nível do total da escala haja diferenças na satisfação profissional associadas ao sector de ensino. Contudo, quando analisamos as subescalas da satisfação profissional encontramos um nível de significância aceitável ao nível do factor 1, natureza do próprio trabalho ($p = .027$) e do factor 3, condições materiais de trabalho ($p = .052$) este no limite. Estes resultados são apresentados no quadro 47.

Verificamos, portanto, que há efectivamente uma correlação pelo menos parcial da hipótese colocada, isto é verificam-se diferenças significativas ao nível da satisfação profissional associadas ao sector de ensino em que os professores leccionam, nomeadamente no que se refere aos factores que têm a ver com a natureza do próprio trabalho e às condições de trabalho (ainda que neste caso a conclusão seja forçada, pois o nível de significância é de $.052$).

Quadro 47
Resultados da escala de satisfação profissional – TJSQ e das várias dimensões em
função da variável sector de ensino
(Análise da variância a um critério - ANOVA)

Sectores de ensino	n	Média	Desvio – - padrão	F	p
Total					
Prof. Ensino Público	115	235.03	12.42	1.028	.312
Prof. Ens. Priv. Cooperativo	67	237.69	22.98		
Total	182	236.01	17.07		
Factor 1 – Natureza do próprio trabalho					
Prof. Ensino Público	115	78.78	7.10	4.999	.027
Prof. Ens. Priv. Cooperativo	67	81.63	10.04		
Total	182	79.83	8.39		
Factor 2 – Recompensas pessoais					
Prof. Ensino Público	115	46.26	6.59	.151	.698
Prof. Ens. Priv. Cooperativo	67	45.86	6.72		
Total	182	46.11	6.62		
Factor 3 – Condições de trabalho					
Prof. Ensino Público	115	28.29	3.58	4.384	.052
Prof. Ens. Priv. Cooperativo	67	29.47	4.37		
Total	182	28.73	3.92		
Factor 4- Relações com os colegas					
Prof. Ensino Público	115	53.81	5.55	.000	.987
Prof. Ens. Priv. Cooperativo	67	53.79	7.05		
Total	182	53.80	6.13		

Quadro 47 (Continuação)
Resultados da escala de satisfação profissional – TJSQ e das várias dimensões em
função da variável sector de ensino
(Análise da variância a um critério - ANOVA)

Sectores de ensino	n	Média	Desvio- - Padrão	F	p
Factor 5- Relações com os órgãos de gestão					
Prof. Ensino Público	115	27.43	3.73	.070	.792
Prof. Ens. Priv. Cooperativo	67	27.61	5.54		
Total	182	27.50	4.47		

6.2.3.3 – Número de níveis leccionados

Na análise da satisfação profissional em função do número de níveis leccionados, foi recodificada esta variável de forma a obtermos 2 escalões: o escalão dos professores que leccionavam a apenas um ciclo, segundo ou terceiro, e o escalão dos professores que leccionavam a mais que um ciclo. Obtivemos assim um grupo de 59 professores para o primeiro caso, e um grupo de 116 professores para o segundo caso, tendo-se verificado neste caso quatro respostas omissas. Os resultados obtidos através de uma análise de variância a um critério não permitiram encontrar diferenças significativas entre as variáveis. No entanto, ao dividirmos a escala de satisfação nas suas subescalas, obtemos um nível de significância de .036 relativo aos valores da satisfação profissional em função da relação com os colegas. Verificadas as médias obtidas por cada um dos grupos, obtemos um valor de 54.99 para os professores que leccionam um só nível e 52.94 para os professores que leccionam vários níveis. Portanto, podemos deduzir que a leccionação de um só ciclo nos indicia uma maior implicância na satisfação profissional, em relação aos professores que leccionam vários ciclos, o que, sobre este aspecto, vem corroborar a hipótese inicialmente colocada.

Este resultado é de alguma forma compreensível, já que a leccionação de vários ciclos, normalmente, significa ter mais trabalho e também necessidade de maior disponibilidade de tempo.

Os valores referidos encontram-se no quadro 48.

Quadro 48
Resultados da escala de satisfação profissional – TJSQ e das várias dimensões em
função da variável número de níveis leccionados (*)
(Análise da variância a um critério - ANOVA)

Número de níveis leccionados	n	Média	Desvio-padrão	F	p
Total					
Só um nível de ensino	59	237.39	15.40	1.17	.281
Mais que um nível de ensino	116	234.50	17.33		
Total	175	235.47	16.72		
Factor 1 – Natureza do próprio trabalho					
Só um nível de ensino	59	80.22	7.62	.005	.432
Mais que um nível de ensino	116	79.18	8.59		
Total	175	79.53	8.27		
Factor 2 – Recompensas pessoais					
Só um nível de ensino	59	46.00	5.87	.005	.946
Mais que um nível de ensino	116	46.07	7.07		
Total	175	46.04	6.67		
Factor 3 – Condições de trabalho					
Só um nível de ensino	59	28.60	3.52	.105	.746
Mais que um nível de ensino	116	28.80	4.10		
Total	175	28.73	3.92		
Factor 4- Relações com os colegas					
Só um nível de ensino	59	54.99	5.37	4.486	.036
Mais que um nível de ensino	116	52.94	6.39		
Total	175	53.63	6.13		
Factor 5- Relações com os órgãos de Gestão					
Só um nível de ensino	59	27.68	4.60	.116	.734
Mais que um nível de ensino	116	27.43	4.51		
Total	175	27.51	4.53		

* Respostas omissas: 7

6.2.3.4 – Níveis leccionados

Numa outra vertente da nossa hipótese, quisemos saber se haveria uma diferença significativa na satisfação profissional dos professores em função de cada um dos níveis de ensino em estudo. Recorremos desta vez ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis apresentando os resultados no quadro 49.

Quadro 49
Estatísticas descritivas da escala da satisfação profissional – TJSQ e das várias
dimensões em função da variável níveis leccionados (*)
(Teste de Kruskal-Wallis)

Níveis leccionados	n	Média	Desvio- -padrão	χ^2	p
Total					
Só ao 2º ciclo	8	231.75	18.89	1.316	.271
Ao 2º e 3º ciclos	73	232.95	17.07		
Só ao 3º ciclo	51	238.28	14.81		
Ao 2º e 3º ciclos e secundário	43	237.14	17.55		
Total	175	235.48	16.72		
Factor 1 – Natureza do próprio trabalho					
Só ao 2º ciclo	8	77.46	10.28	.573	.634
Ao 2º e 3º ciclos	73	79.34	6.70		
Só ao 3º ciclo	51	80.66	7.15		
Ao 2º e 3º ciclos e secundário	43	78.91	11.19		
Total	175	79.53	8.27		
Factor 2 – Recompensas pessoais					
Só ao 2º ciclo	8	46.13	7.43	.448	.719
Ao 2º e 3º ciclos	73	45.52	5.81		
Só ao 3º ciclo	51	45.98	5.67		
Ao 2º e 3º ciclos e secundário	43	47.01	8.81		
Total	175	46.05	6.67		
Factor 3 – Condições de trabalho					
Só ao 2º ciclo	8	28.50	2.45	1.280	.283
Ao 2º e 3º ciclos	73	28.26	4.01		
Só ao 3º ciclo	51	28.61	3.73		
Ao 2º e 3º ciclos e secundário	43	29.71	4.13		
Total	175	28.73	3.92		
Factor 4- Relações com os colegas					
Só ao 2º ciclo	8	55.00	7.09	1.597	.192
Ao 2º e 3º ciclos	73	53.19	6.26		
Só ao 3º ciclo	51	54.99	5.14		
Ao 2º e 3º ciclos e secundário	43	52.50	6.66		
Total	175	53.63	6.13		
Factor 5- Relações com os órgãos de Gestão					
Só ao 2º ciclo	8	24.25	4.80	2.123	.099
Ao 2º e 3º ciclos	73	27.14	4.19		
Só ao 3º ciclo	51	28.22	4.37		
Ao 2º e 3º ciclos e secundário	43	27.93	5.02		
Total	175	27.51	4.53		

* - Utilizou-se neste estudo não paramétrico como alternativa à análise de variância, em virtude do tamanho desigual dos grupos e a existência de grupos com menos de 15 elementos. Respostas omissas: 7

Em função dos resultados obtidos podemos dizer que não encontramos valores de significância que sustentem a existência de diferenças significativas na satisfação profissional associados aos níveis leccionados, quer em relação à totalidade da escala, quer em relação aos factores que a compõem, não sendo portanto aceite neste ponto a hipótese inicialmente colocada.

Não podemos portanto afirmar haver uma relação significativa entre a satisfação profissional e o facto dos professores leccionarem num ou noutro nível.

6.2.3.5 – Localização das escolas

Para verificarmos se havia diferenças na satisfação profissional dos professores associada à localização das escolas, procedemos à recodificação desta última variável, agrupando os dados em duas categorias, de forma a tornarmos a nossa análise exequível. Para essa divisão tivemos como critério o facto da escola se situar na área central e urbana da cidade ou numa zona mais periférica ou próxima de concelhos limítrofes. As escolas das zonas periféricas têm um corpo discente que normalmente se associa à proveniência de classes socioeconómicas mais baixas e são também mais pequenas que as escolas dos grandes centros urbanos, tendo portanto menos professores. Para a nossa divisão utilizámos como critério classificar como escolas periféricas as que se situam a mais de 5 quilómetros do centro da cidade ou da zona de Celas de Coimbra.

Assim, da reconfiguração referida resultaram dois grupos de professores: um com 72 elementos, que leccionam na zona central da cidade, e um outro com 110 elementos que leccionam em escolas da periferia. Após a análise da variância a um critério a que submetemos os nossos dados apurámos (Ver Quadro 50), que a localização das escolas estava associada a diferenças significativas na satisfação profissional total ($p = .020$) e na satisfação advinda da natureza do próprio trabalho ($p = .001$).

A análise das médias permitiu observar que, no primeiro caso, são os professores das escolas das zonas periféricas os que apresentam maior satisfação. As médias foram de 238.37 e 232.39, respectivamente para as escolas das zonas periféricas e das zonas centrais da cidade.

Verificamos que na subescala respeitante à natureza do próprio trabalho, as médias encontradas foram respectivamente de 81.46 e 77.35, para as escolas das zonas periféricas e das zonas centrais e urbanas da cidade. Esta relação indicia-nos, tal como a anterior, a existência de maior satisfação nos factores relacionados com a natureza do próprio trabalho por parte dos professores que leccionam nas escolas situadas na periferia, quando comparados com os professores que leccionam nas escolas centrais da cidade. Neste encadeamento, podemos aceitar a hipótese formulada

Quadro 50
Resultados da escala da satisfação profissional – TJSQ
e das várias dimensões em função da variável localização das escolas (*)
(Análise da variância a um critério - ANOVA)

Localização das escolas	n	Média	Desvio-padrão	F	p
Total					
Zona central da cidade	72	232.39	11.51	5.478	.020
Zona periférica da cidade	110	238.37	19.58		
Total	182	236.00	17.07		
Factor 1 – Natureza do próprio trabalho.620					
Zona central da cidade	72	77.36	7.22	10.954	.001
Zona periférica da cidade	110	81.46	8.73		
Total	182	79.83	8.39		
Factor 2 – Recompensas pessoais					
Zona central da cidade	72	46.27	6.67	.065	.799
Zona periférica da cidade	110	46.01	6.63		
Total	182	46.11	6.63		
Factor 3 – Condições de trabalho					
Zona central da cidade	72	28.09	3.43	3.069	.081
Zona periférica da cidade	110	29.13	4.17		
Total	182	28.73	3.92		
Factor 4- Relações com os colegas					
Zona central da cidade	72	52.87	5.24	2.794	.096
Zona periférica da cidade	110	54.41	6.59		
Total	182	53.80	6.13		
Factor 5- Relações com os órgãos de Gestão					
Zona central da cidade	59	27.28	3.48	.270	.604
Zona periférica da cidade	116	27.63	5.02		
Total	175	27.50	4.47		

* - Respostas omissas: 7

6.2.3.6 – Desempenho de cargos

Para verificarmos se havia diferenças na satisfação profissional em função do facto dos professores desempenharem cargos, decidimo-nos por fazer uma análise da variância, para comparação das médias.

No total da nossa amostra, tínhamos 59 professores que não desempenhavam qualquer cargo e 122 no desempenho de cargos. Procedemos ainda à análise por sectores de ensino. Os valores obtidos são apresentados no quadro 51 e 52.

Quadro 51

Resultados da escala de satisfação profissional – TJSQ e das várias dimensões em função da variável “Ter cargos na escola” – total da escala (*)
(Análise da variância a um critério - ANOVA)

Ter cargos na escola	n	Média	Desvio- - padrão	F	p
Total					
Tem cargos	59	235.68	15.14	.032	.858
Não tem cargos	122	236.17	18.05		
Total	181	236.01	17.12		
Factor 1 – Natureza do próprio trabalho.620.257					
Tem cargos	59	80.29	6.78	.257	.613
Não tem cargos	122	79.61	9.12		
Total	181	79.83	8.42		
Factor 2 – Recompensas pessoais					
Tem cargos	59	46.59	5.35	.448	.504
Não tem cargos	122	45.88	7.20		
Total	181	46.11	6.65		
Factor 3 – Condições de trabalho					
Tem cargos	59	28.98	3.48	.380	.539
Não tem cargos	122	28.60	4.14		
Total	181	28.73	3.93		
Factor 4- Relações com os colegas					
Tem cargos	59	52.94	6.57	1.727	.191
Não tem cargos	122	54.22	5.90		
Total	181	53.80	6.14		
Factor 5- Relações com os órgãos de Gestão					
Tem cargos	59	26.88	4.03	1.661	.199
Não tem cargos	122	27.79	4.67		
Total	181	27.50	4.48		

* Respostas omissas: 1

Quadro 52

Resultados da escala de satisfação profissional – TJSQ e das várias dimensões em função da variável “ter cargos”, por sector de ensino (*)
(Análise da variância a um critério - ANOVA)

Ter cargos	Escolas públicas					Escolas privadas e cooperativas				
	n	Média	Desvio-padrão	F	p	n	Média	Desvio-padrão	F	p
Total										
Com cargos	35	232.63	13.29	1.890	.172	24	240.13	16.79	.406	.526
Sem cargos	80	236.08	11.96			42	236.33	26.20		
Total	115	235.03	12.42			66	237.71	23.15		
Factor 1 – Natureza do próprio trabalho										
Com cargos	35	78.57	6.18	.045	.833	24	82.80	6.95	.470	.495
Sem cargos	80	78.88	7.50			42	81.02	11.58		
Total	115	78.78	7.10			66	81.66	10.12		
Factor 2 – Recompensas pessoais										
Com cargos	35	46.81	5.97	.352	.554	24	46.26	4.40	.133	.716
Sem cargos	80	46.02	6.88			42	45.63	7.87		
Total	115	46.26	6.60			66	45.86	6.78		
Factor 3 – Condições de trabalho										
Com cargos	35	28.15	3.08	.077	.782	24	30.20	3.72	1.009	.319
Sem cargos	80	28.36	3.79			42	29.06	4.74		
Total	115	28.29	3.58			66	29.48	4.40		
Factor 4- Relações com os colegas										
Com cargos	35	52.97	6.92	1.148	.286	24	52.90	6.18	.593	.444
Sem cargos	80	54.18	4.83			42	54.30	7.61		
Total	115	53.81	5.55			66	53.79	7.11		
Factor 5- Relações com os órgãos de gestão										
Com cargos	35	26.29	3.80	4.911	.029	24	27.75	4.26	.022	.882
Sem cargos	80	27.93	3.60			42	27.54	6.22		
Total	115	27.43	3.73			66	27.61	5.58		

* Respostas omissas: 1

6.2.3.7 – Grupos disciplinares

Através do tratamento dos dados obtidos, procurámos saber se existia alguma diferença na satisfação profissional em função dos grupos disciplinares leccionados.

Recorrendo ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, e considerando a totalidade da nossa amostra, encontramos dados que nos mostram a existência de diferenças significativas apenas na relação com os órgãos de gestão ($p = .031$), conforme podemos verificar no quadro 53.

Na análise das médias observadas, o valor mais elevado encontra-se na categoria de referente ao Grupo A, que incluem os professores de Línguas, História e Geografia, com o valor de 28.31, seguido de dois grupos com um valor médio muito próximo, 27,41 e 27.45 respectivamente para o grupo dos professores de matemática ciências e físico-química (grupo B) e grupo que inclui os professores de “outros grupo” (grupo D). O grupo que apresenta valores médios inferiores é o dos professores das “educações” (grupo C): educação física, educação visual, educação visual e educação visual e tecnológica com uma média de 25.83.

Aceita-se, portanto, esta parte da hipótese considerada, que apontava para a existência de diferenças significativas na satisfação profissional em função dos grupos em que os professores leccionam.

No quadro 53 estão expressos os valores encontrados.

Quadro 53
Resultados da escala de satisfação profissional – TJSQ e das várias dimensões em
função da variável grupos leccionados (*)
(Teste de Kruskal-Wallis)

Grupos de leccionação	n	Média	Desvio- -padrão	χ^2	p
Total					
Gr. A - Línguas, História e Geografia	70	238.47	17.02	4.932	.177
Gr. B – Matemática, Ciências, Físico-Químicas	58	236.90	15.52		
Gr. C – Ed. Física., Ed. Visual, Ed. Musical, EVT	36	228.81	20.07		
Gr. D – Outros grupos	11	239.09	12.45		
Total	175	236.00	17.25		
Factor 1 – Natureza do próprio trabalho					
Gr. A - Línguas, História e Geografia	70	81.31	8.85	4.085	.252
Gr. B – Matemática, Ciências, Físico-Químicas	58	79.12	8.95		
Gr. C – Ed. Física., Ed. Visual, Ed. Musical, EVT	36	78.42	7.01		
Gr. D – Outros grupos	11	80.24	7.71		
Total	175	79.92	8.49		

Quadro 53 (Continuação)
Resultados da escala de satisfação profissional – TJSQ e das várias dimensões em
função da variável grupos leccionados (*)
(Teste de Kruskal-Wallis)

Grupos de leccionação	n	Média	Desvio-padrão	χ^2	p
Factor 2 – Recompensas pessoais					
Gr. A - Línguas, Historia e Geografia	70	46.23	7.15	1.822	.610
Gr. B – Matemática, Ciências, Físico-Químicas	58	46.37	6.83		
Gr. C – Ed. Física., Ed. Visual, Ed. Musical, EVT	36	44.82	5.73		
Gr. D – Outros grupos	11	47.55	5.89		
Total	175	46.07	6.68		
Factor 4 – Relações com os colegas					
Gr. A - Línguas, Historia e Geografia	70	28.80	3.89	.1.189	.756
Gr. B – Matemática, Ciências, Físico-Químicas	58	29.07	3.51		
Gr. C – Ed. Física., Ed. Visual, Ed. Musical, EVT	36	28.44	4.97		
Gr. D – Outros grupos	11	27.88	3.47		
Total	175	28.76	3.97		
Factor 4 – Relações com os colegas					
Gr. A - Línguas, Historia e Geografia	70	54.42	5.57	1.170	.760
Gr. B – Matemática, Ciências, Físico-Químicas	58	53.55	5.96		
Gr. C – Ed. Física., Ed. Visual, Ed. Musical, EVT	36	52.73	7.03		
Gr. D – Outros grupos	11	54.82	7.81		
Total	175	53.81	6.15		
Factor 5 – Relações com os órgãos de gestão					
Gr. A - Línguas, Historia e Geografia	70	28.31	4.26	8.855	.031
Gr. B – Matemática, Ciências, Físico-Químicas	58	27.41	4.59		
Gr. C – Ed. Física., Ed. Visual, Ed. Musical, EVT	36	25.83	4.62		
Gr. D – Outros grupos	11	27.45	3.98		
Total	175	27.45	4.49		

* - Respostas omissas: 7

Fazendo uma síntese sobre os valores obtidos no tratamento da hipótese 3, respeitantes à existência de eventuais diferenças na satisfação profissional em função de algumas das variáveis profissionais normalmente consideradas, podemos afirmar que esta hipótese foi apenas parcialmente aceite de acordo com o seguinte resumo:

No que diz respeito ao tempo de serviço, unicamente foi encontrada uma diferença no grupo de professores das escolas públicas, e apenas no que diz respeito ao factor 5 da satisfação profissional, isto é na relação com os órgãos de gestão. Os

professores com mais tempo de serviço podem ter um melhor relacionamento com os órgãos de gestão. A relação encontrada é positiva.

Quanto ao sector de ensino os valores apurados por este processo de análise não nos permitem afirmar com segurança que os professores de um determinado sector estejam profissionalmente mais satisfeitos que os seus colegas do outro sector, não autorizando portanto a aceitação da hipótese colocada. Contudo, se considerarmos apenas o factor 1 da satisfação profissional, natureza do próprio trabalho, verifica-se haver uma diferença significativa, que mostra neste factor, estarem os professores das escolas do ensino privado e cooperativo mais satisfeitos que os seus colegas das escolas públicas.

Em relação ao número de ciclos leccionados podemos afirmar que não obtivemos uma confirmação segura sobre se os professores se sentem mais ou menos satisfeitos quando leccionam apenas a um ou a mais que um ciclo, quando consideramos a escala na sua totalidade. No entanto, ao analisarmos as subescalas da satisfação profissional, encontramos diferenças significativas no factor 4 – relação com os colegas. Portanto podemos deduzir que os professores que leccionam apenas um ciclo apresentam melhor satisfação profissional pelo menos na parte que diz respeito às relações com os colegas. Nesta parte da hipótese que colocámos podemos dizer que há uma aceitação parcial da mesma.

No que diz respeito aos níveis leccionados não podemos aceitar esta parte da hipótese há a confirmação desta parte da hipótese já que na nossa análise não encontramos dados significativos dos quais possamos um grau de significância do qual possamos deduzir se os professores que leccionam um determinado ciclo se sentem mais satisfeitos profissionalmente que os que leccionam num outro ciclo ou ciclos.

Quanto à localização das escolas encontramos resultados que nos levam a aceitar esta parte da hipótese colocada, podendo inferir que os professores das escolas da periferia apresentam maior satisfação profissional do que os professores das zonas centrais e urbanas da cidade. Apresentam igualmente maior satisfação ao nível da natureza do próprio trabalho, factor 1 da subescala da satisfação profissional.

Na parte da hipótese respeitante ao desempenho de cargos, esta só parcialmente é confirmada, já que, embora não tivéssemos encontrado diferenças significativas na

satisfação profissional entre os professores que desempenham cargos e os que não desempenham, quando consideramos o total da escala de satisfação, viemos encontrar efectivamente diferenças significativas quando analisamos os factores da escala da satisfação e os sectores de ensino, onde é verificado que nas escolas do sector público a satisfação com os órgãos de gestão será maior nos professores com cargos.

Por último, na parte respeitante ao grupo de disciplinas leccionadas, verificámos a aceitação da nossa hipótese, já que encontramos diferenças significativas na satisfação dos professores em função do grupo de disciplinas leccionadas. Neste caso os professores pertencentes a “outros grupos”, envolvendo professores de moral, dança e áreas específicas, encontram maior satisfação que os colegas pertencentes a outras áreas disciplinares. Os que se manifestam menos satisfeitos são os professores que integram as disciplinas do grupo das “educações”, designadamente, educação física, educação visual, educação musical e educação tecnológica. Veremos na discussão dos resultados algumas especificidades deste grupo de disciplinas que, de algum modo, pode ser uma justificação para estes resultados.

6.2.4 – Hipótese 4: Continuidade na carreira

A hipótese 4 refere-se à perspectiva de abandono da carreira docente nos próximos 5 anos ser diferente para os professores das escolas públicas e das escolas privadas e cooperativas. Para estudarmos esta hipótese, procedemos a uma análise da variância entre os professores das escolas do sector público e privado e cooperativo, de acordo com a pergunta formulada sobre a perspectiva de vir a abandonar a carreira nos próximos 5 anos. Do tratamento dos dados recolhidos resultaram os valores que expressámos no quadro 29, em que podemos verificar que 33.3% dos professores das escolas públicas respondem afirmativamente à questão sobre a perspectiva de abandonarem o ensino nos próximos 5 anos, enquanto que, para os professores das escolas privadas e cooperativas este valor se mostrou ser significativamente inferior, com apenas com 10.9% de respostas afirmativas. Esta intenção é corroborada pelos dados do quadro 54, apresentado a seguir, cuja diferença entre valores tem um nível de significância de .001. Através das médias obtidas (ver Quadro 54), podemos inferir que os professores das escolas públicas são mais propensos ao abandono nos próximos

cinco anos do que os professores das escolas privadas e cooperativas, que nos leva a aceitar a hipótese colocada.

Para o teste desta hipótese utilizámos o teste do Qui-quadrado devido à natureza dicotómica da variável dependente cuja questão era respondida.

Quadro 54

Comparação entre os professores das escolas públicas e das escolas privadas e cooperativas quanto à perspectiva de abandonar a carreira nos próximos 5 anos (Teste de Qui-quadrado)*

Sector de ensino	SIM (f)	NÃO (f)	χ^2	p
Escola pública	37	74	10.818	.001
Escola privada e cooperativa	7	57		

* - Utilizou-se este teste não paramétrico para a comparação dos grupos em virtude da natureza dicotómica da variável dependente.

6.2.5 – Hipótese 5: Tempo dedicado à actividade docente

A hipótese 5 considerava haver diferenças significativas entre os professores do ensino público e professores do ensino privado e cooperativo quanto ao tempo dedicado à actividade docente e a forma como era percebido pelos professores de um e outro sector de ensino. Levantava, portanto duas questões que analisámos separadamente. No que se refere ao tempo efectivamente gasto, dividimos os professores por ambos os sectores de ensino, público e privado e cooperativo, e verificámos através de uma análise de variância a existência de um grau de significância de $p < .05$. Procedendo a uma análise das médias obtidas por cada um dos sectores de ensino, concluímos, em primeiro lugar, que em ambos os casos os professores passam demasiado tempo nas escolas. Os professores do ensino público referem uma média de 31.50 horas, com um desvio padrão de 5.23, enquanto os professores do sector privado e cooperativo referem 29.73 horas por semana, com um desvio padrão de 6.66. Estes valores, revelam confirmam haver mais tempo de trabalho por parte dos professores da escola pública em relação aos seus colegas da escola privada e cooperativa. Em ambos os casos, porém, os professores excedem largamente as 22 horas semanais previstas.

Em relação à forma como os professores percebem a insuficiência do tempo atribuído, as diferenças traduzem-se numa média de 2.03 para os professores das escolas públicas e 2.45 para os professores das escolas privadas e cooperativas, sendo

que, de acordo com o nosso questionário, uma média inferior está relacionada com uma maior percepção sobre a insuficiência do tempo atribuído. Os valores encontrados, com um nível de significância de $p < .001$, vêm evidenciar a existência de diferenças significativas na forma como os professores de um e outro sector de ensino percebem o tempo dispendido, validando portanto a hipótese considerada.

Os valores aqui referidos encontram-se expostos nos quadros 55 e 56.

Quadro 55

Resultados do tempo dispendido pelos professores das escolas públicas e privadas – número de horas semanais na escola

Sectores de ensino	n	Média	Desvio-padrão	F	p
Professores das escolas públicas	115	31.50	5.23	3.911	.050
Professores das escolas privadas e cooperativas	67	29.73	6.66		

Quadro 56

Resultados da percepção de suficiência/insuficiência do tempo atribuído aos professores para a sua actividade lectiva

Sectores de ensino	n	Média	Desvio-padrão	F	p
Professores das escolas públicas	115	2.03	.71	16.459	.000
Professores das escolas privadas e cooperativas	67	2.45	.58		

Para complementar esta análise elaborámos ainda o quadro 57 onde se encontram as percentagens dos professores das escolas públicas, privadas e cooperativas, quando solicitados a responder como percebem o tempo que lhes era atribuído, valorizando-o numa escala de “muito insuficiente”, “insuficiente”, “suficiente” e “bastante suficiente”.

Quadro 57

Resultados da percepção de suficiência/insuficiência do tempo atribuído aos professores – percentagens acumuladas (*)

Percepção do tempo atribuído	Escolas públicas			Escolas privadas			Total		
	n	% Válida	% Acum.	n	% Válida	% Acum.	n	% Válida	% Acum.
Muito insuficiente	25	23.4	23.4	2	3	3	27	15.5	15.5
Insuficiente	58	54.2	77.6	34	50.7	53.7	92	52.9	68.4
Suficiente	21	19.6	97.2	30	44.8	98.5	51	29.3	97.7
Bastante suficiente	3	2.8	100	1	1.5	100	4	2.3	100

* Respostas omissas: 8, respeitantes aos professores das escolas públicas.

Os resultados mostram a existência de grandes diferenças na forma como o tempo atribuído é percebido pelos professores dos dois sectores de ensino, análise que faremos mais à frente, quando procedermos à discussão dos resultados.

6.2.6: Hipótese 6 – Grau de satisfação expresso pelos docentes do ensino público e do ensino privado e cooperativo

A hipótese 6 referia a existência de eventuais diferenças significativas ao nível do grau de satisfação expresso pelos professores das escolas públicas, em relação ao grau de satisfação expresso pelos professores das escolas privadas e cooperativas.

Na questão expressa no questionário relativamente a esta hipótese, era colocada textualmente a seguinte pergunta: “numa escala de 1 a 5 [1 para muito insatisfeito(a), 5 para muito satisfeito(a)], em que grau avaliaria a sua satisfação profissional?”. Para testarmos esta hipótese recorremos a uma análise da variância, considerando a diferenciação entre professores das escolas públicas e privadas e cooperativas. A diferença entre os grupos revelou-se significativa ao nível de $p < .001$. Observando as médias obtidas, verificámos que os valores alcançados foram de 2.83 e 3.51 (10 respostas omissas), respectivamente para os professores das escolas públicas e professores das escolas privadas e cooperativas. O quadro com os respectivos resultados é o 58.

Quadro 58

Resultados do grau de satisfação expresso pelos professores em resposta à questão “qual o seu grau de satisfação de 1 (pouco satisfeito) a 5 (muito satisfeito)” *

(Análise da variância a um critério - ANOVA)

Grau de satisfação	n	Média	Desvio-padrão	F	p
Professores das escolas públicas	109	2.83	1.03	20.590	.000
Professores das escolas privadas e cooperativas	63	3.51	.801		

* Respostas omissas: 10, respeitantes A 6 professores das escolas públicas e 4 das escolas privadas e cooperativas

Daqui, podemos concluir que os professores das escolas privadas e cooperativas apresentam-se, na nossa amostra, com um grau de satisfação mais elevado que os professores das escolas públicas, com médias de valores de 3.51 e 2.83, respectivamente, o que nos permite aceitar a hipótese formulada.

No sentido de termos melhor percepção dos valores expressos avançámos para uma análise de frequências de cada uma das cinco categorias da resposta dos cinco níveis propostos, tendo obtido os resultados que apresentamos no quadro seguinte (Quadro 59).

Quadro 59
Graus de satisfação expressos pelos professores do ensino público e privado e cooperativo (*)

Graus	Escolas públicas			Escolas privadas			Total		
	n	% Válida	% Acum.	n	% Válida	% Acum.	n	% Válida	% Acum.
1	16	14.7%	14.7%	1	1.6%	1.6%	17	9.9%	9.9%
2	20	18.3%	33%	5	7.9%	9.5%	25	14.5%	24.4%
3	40	36.7%	69.7%	22	34.9%	44.4%	62	36%	60.5%
4	33	30.3%	100%	31	49.2%	93.7%	64	37.2%	97.7%
5	0	0%		4	6.3%	100%	4	2.3%	100%
Total	109	100%		63	100%		172	100%	

* - Respostas omissas: 10, respeitantes a 6 professores das escolas públicas e 4 das escolas privadas e cooperativas

Da leitura do quadro apresentado podemos desde já tirar algumas ilações: para os professores das escolas públicas, observa-se que cerca de um terço dos professores, 33%, expressam um nível de satisfação de um ou dois, isto é inferior a 3 que é ponto médio da nossa escala; um pouco mais de um terço, 36.7%, refere um nível satisfatório de 3; e pouco menos de um terço (30.3%), refere um grau de satisfação com o nível de 4. Os professores das escolas privadas e cooperativas apresentam, em relação a estes, resultados mais positivos: apenas 9.5% referem nível negativo, de um ou dois, 34.9% referem um grau de satisfação que situam a nível de 3, e 49.2% referem um grau de satisfação de nível 4. Em suma, temos que 67% dos professores do ensino público assumem o seu grau de satisfação profissional a nível de 3 ou 4 numa escala de 1 a 5, enquanto que dentro da mesma escala, a percentagem de professores das escolas privadas e cooperativas sobe para 84.1%.

Apesar da nossa hipótese não o contemplar, decidimo-nos ainda por averiguar se haveria alguma relação entre a localização das escolas e o grau de satisfação expresso pelos professores. Os resultados apurados constam do quadro seguinte (Quadro 60).

Quadro 60
Resultados do grau de satisfação dos professores em função da localização da escola (*)

Grau de satisfação	n	Média	Desvio-padrão	F	p
Escolas da zona central da cidade	67	2.84	1.09	6.50	.012
Escolas da zona periférica da cidade	104	3.23	.916		

* - Respostas omissas: 11, respeitantes a professores das escolas públicas

Encontrámos um nível de significância de .012, que nos remeteu para a leitura das médias encontradas e que foram respectivamente de 2.84 e 3.23, para as escolas da zona central da cidade e para as escolas de zonas periféricas da cidade. Perante estes valores deduzimos que, de modo geral, os professores das escolas de zonas periféricas da cidade expressam um grau mais elevado de satisfação em relação aos seus colegas das escolas das zonas centrais da cidade. Esta constatação vem corroborar a conclusão a que tínhamos chegado na terceira parte da hipótese 3, relativa à localização das escolas.

6.2.7: Hipótese 7 – Voltaria a optar pela profissão?

Refere-se esta hipótese à existência de diferenças significativas entre os professores das escolas públicas e privadas quando interrogados sobre se voltariam a optar pela profissão de professores. Esta questão parece-nos importante, já no caso dos professores responderem de forma negativa, isso poderá ser interpretado como uma percepção da profissão como menos satisfatória.

Em virtude da natureza dicotómica da variável dependente para o teste desta hipótese utilizou-se o Qui-quadrado.

Os valores obtidos encontram-se no quadro seguinte (Quadro 61)

Quadro 61
Comparação entre os professores das escolas públicas e das escolas privadas e cooperativas na resposta à questão: “voltaria a optar pela profissão?”
(Teste de Qui-quadrado)*

Sector de ensino	SIM (f)	NÃO (f)	χ^2	p
Escola pública	50	52	10.314	.001
Escola privada e cooperativa	16	50		

* - Respostas omissas: 13, respeitantes a professores das escolas públicas e 1 dos professores das escolas privadas e cooperativas.

Da interpretação destes valores inferimos da existência de diferenças significativas entre a posição dos professores de um e outro sector de ensino, com maior tendência por parte dos professores das escolas privadas e cooperativas a dizerem que voltariam a optar pela profissão docente.

Confirma-se, portanto, a hipótese colocada.

6.2.8: Hipótese 8 – Diferenças no mal-estar físico e psicológico entre os professores das escolas públicas e privadas

Nesta hipótese questionávamos sobre se existiriam diferenças significativas na percepção de mal-estar físico e psicológico entre os professores das escolas públicas e os professores das escolas privadas e cooperativas.

Para testarmos esta hipótese procedemos a uma comparação dos grupos através do teste t-student, afim de verificar a eventual existência de uma diferença significativa nesta variável entre os professores dos dois sectores de ensino.

Os resultados encontram-se no quadro seguinte (Quadro 62)

Quadro 62
Diferenças no mal-estar físico e psicológico entre os professores das escolas públicas e privadas e cooperativas
(Teste t-student)

Variável	Sector de ensino	n	Média	Desvio-padrão	t	p
Stress	Públicas	115	3.68	.95	3.987	.047
	Privada e coop.	67	3.39	.98		
	Total	182	3.58	.97		
Exaustão emocional	Públicas	115	3.32	1.07	3.289	.071
	Privada e coop.	67	3.02	1.12		
	Total	182	3.21	1.09		
Exaustão Física e cansaço	Públicas	115	3.72	.93	2.468	.118
	Privada e coop.	67	3.49	.94		
	Total	182	3.64	.94		
Despersonalização	Públicas	115	2.56	1.2	2.606	.108
	Privada e coop.	67	2.70	1.16		
	Total	182	2.46	1.19		

Verificamos que efectivamente foi encontrada uma diferença significativa no item referente ao stress ($p = .047$) que nos direccionou para uma verificação das médias

alcançadas. Os valores encontrados foram de 3.68 e 3.39, respectivamente para os professores das escolas públicas e para os professores das escolas privadas e cooperativas. Inferimos, portanto, que há efectivamente uma diferença significativa ao nível da variável referente ao stress, sendo que os professores das escolas públicas se encontram mais afectados que os professores das escolas privadas e cooperativas.

Quanto aos restantes itens, os índices de significância encontrados não nos permitem fazer deduções a respeito das relações entre o mal-estar físico e psicológico e o sector de ensino em que os professores se encontram.

Este resultado vem assim validar apenas parcialmente a hipótese que colocámos.

6.2.9: Hipótese 9 – Diferenças entre as escolas públicas e privadas a nível dos factores considerados problemáticos

Pretendíamos nesta hipótese saber se a nível de um conjunto de factores que considerámos como problemáticos, haveria diferenças significativas na apreciação feita por professores das escolas do ensino público e professores das escolas do ensino privado e cooperativo.

A verificação desta hipótese passou pelo tratamento do questionário apresentado, para análise da forma como os professores valorizavam determinados factores relacionados com a sua profissão e as condições em que a exercem. Pretendíamos ainda, de uma lista de 24 factores, aos quais os professores podiam associar outros, verificar se existiam diferenças significativas na forma como os professores das escolas públicas e privadas se colocavam em relação a estes, sentindo-os como mais ou menos problemáticos. Optámos em primeiro lugar por recorrer a uma análise de variância para verificarmos se os níveis de significância obtidos nos permitiam retirar conclusões acerca dos resultados. O quadro 30 expressa os valores encontrados, em cada item, e por sector de ensino, ordenados por médias obtidas, reflectindo, portanto a importância relativa dada a cada item por sector de ensino em termos de poder ser considerado como factor problemático. No quadro 63 da página 323 os valores aparecem ordenados de acordo com a forma como as questões foram colocadas, sendo também indicado o valor da significância das comparações.

Quadro 63
Factores considerados mais problemáticos nas escolas públicas e privadas
(Análise da variância a um critério - ANOVA)

Item		n	Média	Desvio-padrão	F	p
1. Dimensão das turmas	Esc. pública	114	3.23	1.26	.179	.673
	Esc. privada	66	3.14	1.63		
2. Interesse dos alunos	Esc. pública	115	3.70	.92	5.555	.020
	Esc. privada	66	3.31	1.31		
3. Comportamento dos alunos na sala de aula	Esc. pública	114	3.51	1.08	6.426	.012
	Esc. privada	66	3.08	1.15		
4. Comportamento dos alunos em geral	Esc. pública	114	3.46	.99	5.176	.024
	Esc. privada	66	3.09	1.12		
5. Reconhecimento da autoridade do professor pelos alunos	Esc. pública	113	3.23	1.09	3.127	.079
	Esc. privada	66	2.92	1.17		
6. Capacidade de iniciativa dos alunos	Esc. pública	112	3.34	.88	.117	.732
	Esc. privada	66	3.29	1.11		
7. Turmas problemáticas na sua escola	Esc. pública	111	3.37	1.18	5.964	.016
	Esc. privada	66	2.91	1.26		
8. Intervenção dos pais e Encarregados de Educação	Esc. pública	111	2.94	.96	3.852	.051
	Esc. privada	65	3.26	1.22		
9. Quantidade de trabalho, a nível de preparação de aulas, fichas ...	Esc. pública	114	3.74	1.07	8.760	.004
	Esc. privada	64	3.22	1.22		
10. Quantidade de trabalho a desenvolver a nível burocrático	Esc. pública	114	4.34	.87	9.468	.002
	Esc. privada	66	3.88	1.13		
11. Adequação da política disciplinar da escola à indisciplina	Esc. pública	109	3.44	1.12	14.12	.000
	Esc. privada	66	2.77	1.17		
12. Tempo atribuído às disciplinas para cumprir os programas	Esc. pública	114	3.61	1.12	6.146	.014
	Esc. privada	66	3.18	1.08		
13. Adequação dos programas ao nível etário e interesses dos alunos	Esc. pública	112	3.13	.95	3.864	.051
	Esc. privada	66	2.82	1.09		
14. Inserção de alunos com necessidades especiais nas turmas normais	Esc. pública	112	3.48	1.22	6.934	.009
	Esc. privada	65	2.98	1.19		
15. Nível de barulho/ ruído nos corredores e à entrada para as salas	Esc. pública	114	3.09	1.16	2.223	.638
	Esc. privada	66	3.00	1.28		
16. Conhecimentos dos alunos trazidos de anos anteriores	Esc. pública	111	2.68	1.00	.563	.454
	Esc. privada	66	2.80	1.23		
17. Existência de pressões (...) para forçar a passagem dos alunos	Esc. pública	110	2.65	1.19	.162	.688
	Esc. privada	65	2.57	1.25		

Quadro 63 (Continuação)
Factores considerados mais problemáticos nas escolas públicas e privadas
(Análise da variância a um critério - ANOVA)

Item		n	Média	Desvio-padrão	F	p
18. As aulas de 90 minutos	Esc. pública	108	2.90	1.45	4.521	.035
	Esc. privada	65	2.42	1.40		
19. A reforma aos 65 anos	Esc. pública	103	4.55	.91	12.48	.001
	Esc. privada	65	3.98	1.16		
20. O tempo dispendido em reuniões e trabalho administrativo	Esc. pública	111	4.32	.80	23.92	.000
	Esc. privada	64	3.58	1.19		
21. Adequação de salas, instalações e equipamentos para a leccionação	Esc. pública	114	3.11	1.02	.785	.377
	Esc. privada	66	2.97	1.11		
22. Existência de espaços e equipamentos para os professores	Esc. pública	115	3.50	1.25	2.487	.117
	Esc. privada	66	3.21	1.10		
23. Capacidade de liderança nas várias estruturas da escola	Esc. pública	111	2.92	.916	8.562	.004
	Esc. privada	66	2.44	1.25		
24. Formação proporcionada aos professores ...	Esc. pública	109	3.65	1.16	22.41	.000
	Esc. privada	66	2.83	1.10		

Uma análise sumária a estes valores, resultante da leitura dos quadros que referimos, leva-nos a aceitar parcialmente a hipótese que colocámos, isto é: há algumas diferenças significativas na percepção dos factores considerados como mais problemáticos, embora também existam semelhanças apreciáveis na forma como os professores de um e outro sector de ensino ordenam estas questões, umas em relação às outras, ou seja como encaram os factores considerados como problemáticos. Esta conclusão é ainda reforçada quando levamos em conta que os valores das respectivas médias são também diferentes para cada questão quando consideramos os professores de um e outro sector de ensino, o que perspectiva uma valorização diferenciada dos professores de ambos os sectores.

Complementando as análises já referidas, e levando em conta os itens em que se verificaram diferenças significativas entre os grupos de professores, constatamos que:

- O interesse dos alunos revela-se como mais problemático para os professores das escolas públicas do que para os professores das escolas privadas e cooperativas sendo as médias respectivamente de 3.70 e 3.30 ($p = .20$);

- O comportamento dos alunos em sala de aula é percebido pelos professores das escolas públicas como mais problemático do que pelos professores das escolas privadas e cooperativas ($p = .012$), sendo as médias respectivamente de 3.51 e 3.08;
- Da mesma forma, o comportamento dos alunos em geral é percebido como mais problemático pelos professores das escolas públicas ($p = .24$), com um valor médio de 3.46 e 3.09, respectivamente para os professores das escolas públicas e para os professores das escolas privadas e cooperativas;
- A existência de turmas problemáticas na escola é outro factor percebido de forma diferente pelos professores de ambos os sectores de ensino ($p = .016$). A média encontrada é respectivamente de 3.37 e 2.91, para os professores das escolas do sector público e do sector privado e cooperativo, sendo que os professores das escolas públicas se sentem mais afectados por esse factor;
- Outro factor que mais afecta os professores das escolas públicas é o que diz respeito à quantidade de trabalho relativo à preparação de aulas, fichas, testes, correcções e outros ($p = .004$). As médias encontradas foram de 3.74 e 3.22, respectivamente para os professores das escolas públicas e das escolas privadas e cooperativas;
- Parece ser também maior o trabalho percebido pelos professores das escolas públicas a nível burocrático. As médias verificadas foram para o sector das escolas públicas de 4.34 e para o sector das escolas privadas e cooperativas 3.88 ($p = .002$);
- A adequação da política disciplinar da escola à indisciplina dos alunos é também percebida de forma diferente: é entendida como um factor problemático com uma média de 3.44 pelos professores das escolas públicas, enquanto os professores das escolas privadas e cooperativas a valorizam com uma média de 2.77. Esta diferença é significativa em $p < .001$;
- Também o tempo atribuído às disciplinas para cumprir o programa parece ser mais problemático para os professores das escolas públicas. Com efeito a média com que é valorizado este factor é de 3.13 para os professores das

escolas públicas e 2.82 para os professores das escolas privadas e cooperativas. Tal diferença é significativa em $p = .014$;

- A inserção de alunos com dificuldades educativas especiais (NEE's) também é sentida como mais problemática pelos professores das escolas públicas. As médias encontradas são respectivamente de 3.48 e 2.98, para os professores do ensino público e privado e cooperativo. neste caso, a diferença entre professores é significativa em $p = .009$;
- As aulas de 90 minutos são também sentidas como problemáticas de forma desigual pelos professores de um e de outro sector de ensino. Os professores das escolas públicas atribuem-lhes uma média de 2.90, e os professores das escolas privadas uma média de 2.42, sendo a diferença significativa em $p = .035$;
- A reforma aos 65 anos é considerada problemática pelos professores de ambos os sectores de ensino, embora mais pelos professores do ensino público. Estes atribuem-lhe um valor médio de 4.55, enquanto que os colegas do sector privado e cooperativo apresentam uma média de 3.98. A diferença é significativa em $p = .001$;
- O tempo dispendido em reuniões e trabalho administrativo parece afectar mais os professores das escolas públicas do que os professores das escolas privadas e cooperativas. Com efeito, estes apresentam este factor como problemático com uma média de 4.32, enquanto os colegas do outro sector o valorizam com uma média de 3.58. A diferença entre as médias é significativa em $p < .001$;
- A capacidade de liderança é um factor referido como mais problemático pelos professores das escolas públicas, do que pelos professores das escolas privadas e cooperativas. As médias obtidas foram, respectivamente, de 2.92 e 2.44, tendo-se verificado que esta diferença é significativa em $p < .004$;
- Também a formação proporcionada ou a proporcionar aos professores de ambos os sectores de ensino constitui um factor que é considerado como problemático, sendo mais valorizado pelos professores das escolas públicas, com uma média de 3.65 do que pelos professores das escolas privadas e cooperativas. A diferença entre as médias é significativa a $p < .001$;

- No limiar da significância estatística, com $p = .051$, temos o item referente à intervenção dos pais e encarregados de educação, sentido como mais problemático pelos professores do ensino privado e cooperativo ao qual atribuem um valor médio de 3.26, enquanto os professores das escolas públicas lhe atribuem 2.94;
- Na questão referente à adequação dos programas ao nível etário e também no limite da significância ($p = .051$) encontramos como factor problemático o interesse dos alunos, sendo a média para os professores do ensino público de 3.13, enquanto para os professores das escolas privadas e cooperativas é de 2.82, portanto um factor sentido como mais problemático pelos professores das escolas públicas;

Numa análise ainda que sumária a estes dados, podemos concluir que no conjunto de 24 itens colocados obtivemos índices de significância que nos indicam haver diferenças significativas na percepção que os professores de um e outro sector têm a respeito de cada um deles como factor problemático, em 14 itens. Também outra conclusão importante a reter é que em todos estes factores, em que encontramos diferenças significativas, a percepção dos factores como problemáticos é vista em todas as situações como mais gravosas para os professores do ensino público, apresentando-se com valores médios significativamente mais elevados conforme referimos.

Estas conclusões vêm ao encontro de outras que referimos, nomeadamente o facto dos professores das escolas privadas exprimirem mais intenções de abandono nos próximos 5 anos, apresentarem um grau de satisfação menos elevado, apresentarem mais stress, ou referirem em maior número, proporcionalmente, que não voltariam a optar pela profissão, conforme os quadros que apresentámos.

Podemos, portanto, concluir pela validade parcial da hipótese colocada, já que são verificadas diferenças significativas ao nível de factores considerados problemáticos, ainda que, a ordenação relativa desses factores nos indique que, na sua maioria, os factores considerados como problemático num sector de ensino, são também considerados problemáticos pelo outro sector.

No quadro 63 apresentamos os valores encontrados, dos quais retirámos as deduções acima referidas.

6.2.10: Hipótese 10 – Diferenças entre as escolas públicas e privadas a nível da percepção de factores específicos da actividade docente

A hipótese 10 perspectivava a eventual existência de diferenças significativas entre professores do ensino público e professores do ensino privado e cooperativo ao nível da percepção de factores específicos que considerámos importantes na actividade docente, com influência na sua satisfação profissional. Para testarmos a validade desta hipótese utilizámos um questionário que construímos com 18 questões que considerámos como relevantes, às quais podiam ser adicionadas outras e que foi apresentado aos professores de ambos os sectores de ensino.

No quadro 31 anteriormente apresentado, tivemos oportunidade de proceder a uma ordenação das médias obtidas nesse questionário e que nos indiciam a importância relativa de cada um dos factores nos dois sectores de ensino que temos vindo a considerar.

Iremos seguidamente proceder a uma análise de variância na procura de valores significativos que nos direccionem para a existência de diferenças na forma como os professores das escolas públicas e das escolas privadas e cooperativas valorizam estes factores, e cujo quadro de resultados (Quadro 64) apresentamos a seguir.

Quadro 64
Factores de satisfação e insatisfação nos professores das escolas públicas e privadas e cooperativas (Análise da variância a um critério - ANOVA)

Item	Sector de ensino	n	Média	Desvio-padrão	F	p
1. O reconhecimento por parte dos órgãos de gestão da escola	Esc. pública	111	3.83	.851	8.97	.003
	Esc. privada	66	4.24	.946		
2. O salário auferido	Esc. pública	112	3.97	.854	.484	.488
	Esc. privada	65	3.88	.944		
3. A cooperação com os colegas	Esc. pública	113	4.26	.717	.000	.994
	Esc. privada	66	4.26	.882		
4. O horário de trabalho	Esc. pública	112	4.09	.916	.396	.530
	Esc. privada	66	4.00	.911		
5. A possibilidade de se realizar profissional	Esc. pública	113	4.49	.745	.796	.382
	Esc. privada	66	4.38	.873		

Quadro 64 (Continuação)
Factores de satisfação e insatisfação nos professores
das escolas públicas e privadas e cooperativas
(Análise da variância a um critério - ANOVA)

Item	Sector de ensino	n	Média	Desvio- - padrão	F	p
6. As condições físicas e equipamentos da escola	Esc. pública	112	4.00	.838	.845	.359
	Esc. privada	66	3.88	.869		
7. O reconhecimento social pelos pais e encarregados de educação	Esc. pública	113	4.09	.762	.794	.374
	Esc. privada	66	4.00			
8. A autonomia no trabalho	Esc. pública	112	4.07	.779	.043	.836
	Esc. privada	66	4.05	.849		
9. As interrupções lectivas entre os períodos	Esc. pública	112	4.01	1.143	.003	.958
	Esc. privada	66	4.00	.961		
10. Os acessos /transportes/estacionamentos...	Esc. pública	113	3.34	1.162	.123	.726
	Esc. privada	66	3.27	1.184		
11. A liberdade relativa na escolha das estratégias de leccionação	Esc. pública	113	4.20	.868	.646	.012
	Esc. privada	66	3.85	.965		
12. A possibilidade de usufruir de formação gratuita	Esc. pública	113	4.52	.780	9.317	.003
	Esc. privada	66	4.12	.953		
13. O clima de escola	Esc. pública	112	4.43	.707	1.114	.293
	Esc. privada	66	4.30	.859		
14. A progressão na carreira	Esc. pública	113	4.42	.821	1.490	.224
	Esc. privada	66	4.26	.865		
15. As lideranças nas escolas	Esc. pública	113	4.09	.902	.098	.775
	Esc. privada	66	4.05	.867		
16. A avaliação dos professores	Esc. pública	113	3.58	.998	.841	.360
	Esc. privada	66	3.44	.879		
17. A avaliação das escolas	Esc. pública	113	3.74	.998	1.314	.253
	Esc. privada	66	3.58	.842		
18. A possibilidade dos professores se poderem pronunciar ...	Esc. pública	112	4.46	.770	17.90	.000
	Esc. privada	66	3.92	.896		

Os níveis de significância encontrados, apenas nos permitem inferir pela existência de diferenças significativas em 4 das 18 questões colocadas aos professores sobre os factores influenciadores da sua satisfação e insatisfação. Tendo em conta estes dados podemos esboçar as seguintes conclusões:

- O reconhecimento por parte dos gestores das escolas, questão 1, é um factor bem considerado pelos professores de ambos os sectores de ensino, mais

preponderante para os professores das escolas privadas e cooperativas com uma média de 4.24 do que para os professores das escolas públicas cuja valorização média é de 3.83, sendo esta diferença significativa em $p = .003$;

- A liberdade relativa na escolha das estratégias de leccionação, questão 11, também é bastante valorizada pelos professores, mais pelos das escolas públicas cuja média é de 4.20 do que pelos professores das escolas privadas e cooperativas, que apresentam um valor médio de 3.85, sendo a diferença entre eles significativa em $p = .012$;
- A possibilidade de usufruir de formação gratuita, questão 12, é referenciada de forma diferente pelos professores de um e outro sector de ensino, embora com médias bastante elevadas, respectivamente, de 4.52 e 4.12, para os professores das escolas públicas e para os professores das escolas privadas e cooperativas. A diferença entre as médias é significativa em $p = .003$;
- A possibilidade dos professores se poderem pronunciar sobre as decisões a tomar na escola e na política educativa, questão 18, foi também uma questão que revelou diferenças a um nível de significância de $p < .001$, revelando-se este factor como significativamente mais importante para os professores das escolas públicas, média de 4.46, do que para os professores das escolas privadas e cooperativas, com uma média de 3.92;
- Para os restantes factores não foram encontrados níveis de significância que nos permitam concluir pela existência de diferenças na forma como os professores de um e outro sector de ensino percebem os factores apresentados como relevantes para a sua satisfação profissional.

De forma sumária, podemos dizer que há diferenças significativas no modo como os professores de um e outro sector de ensino valorizam os factores de satisfação e insatisfação, pelo menos em relação a alguns deles. Esta conclusão permite assim aceitar parcialmente a hipótese que colocámos.

Quanto aos factores onde mais se distinguem as valorizações nos parâmetros que analisámos, nos professores das escolas públicas e privadas e cooperativas, eles são, tendo em conta as médias relativas observadas que permitiram a sua hierarquização (ver Quadros 31 e 32), por parte das escolas privadas e cooperativas: a

possibilidade de realização profissional, o clima de escola, a progressão na carreira, a cooperação entre colegas e o reconhecimento por parte dos órgãos de gestão; por parte dos professores das escolas públicas: a possibilidade de usufruir de formação gratuita, a possibilidade de realização profissional, a possibilidade de se poderem pronunciar sobre as decisões a tomar pela escola ou sobre a política educativa, o clima de escola e a progressão na carreira.

Mais concretamente, podemos resumir do seguinte modo: dos primeiros 6 itens colocados hierarquicamente pelos professores das escolas públicas e das escolas privadas e cooperativas (ver Quadros 31 e 32), 5 são comuns a um e a outro sector do ensino, embora não estejam dispostos pela mesma ordem hierárquica; também dos últimos 6 itens, 5 são comuns a ambos os sectores de ensino, sendo que os três últimos encontram-se mesmo ordenados de igual forma. No grupo intermédio encontramos 4 itens comuns, ainda que não ordenados pela mesma ordem hierárquica.

Com esta constatação podemos concluir, ainda que sem o rigor que outro tipo de análise nos poderia fornecer, que embora os factores não apareçam ordenados exactamente da mesma forma e embora as médias obtidas sejam diferentes, temos indícios, pela ordenação obtida, que, de um modo geral, os factores com capacidade de produzirem satisfação ou insatisfação nos docentes são basicamente os mesmos num e noutro sector de ensino, ainda que pontualmente existam algumas diferenças.

Numa outra análise que desenvolvemos para o teste desta hipótese, considerámos as várias escalas psicológicas que utilizámos e a existência ou não de diferenças significativas entre os professores que leccionam nas escolas públicas e os professores que leccionam nas escolas privadas. No quadro seguinte (Quadro 65), apresentamos os diversos factores em que efectivamente foi encontrada uma diferença significativa entre estes com referência ao sector de ensino.

Quadro 65
Diferenças entre os professores das escolas
públicas e privadas e cooperativas ao nível das dimensões psicológicas
(Análise da variância a um critério - ANOVA)

Item	Sector de ensino	n	Média	Desvio- - padrão	F	p
TJSQ – Satisfação Profissional						
Factor 1 – Natureza do próprio trabalho	Esc. pública	115	77.47	7.10	4.999	.027
	Esc. privada	67	79.19	10.04		
Factor 2 – Condições materiais de trabalho	Esc. Pública	115	28.29	3.58	3.84	.52 (*)
	Esc. privada	67	29.47	4.37		
TAS – Escala da autonomia						
Autonomia total	Esc. pública	115	49.86	5.83	6.987	.009
	Esc. privada	67	52.32	5.70		
Autonomia geral	Esc. pública	115	28.45	4.17	6.861	.010
	Esc. privada	67	30.23	4.52		
PANAS – Afectividade positiva e negativa						
Afectividade positiva	Esc. pública	115	37.79	5.99	6.481	.012
	Esc. privada	67	40.10	5.74		

(*) – No limite da significância; interpretação forçada

Pela observação deste quadro, verificámos ter dados que apontam para a existência de melhores vantagens comparativas nomeadamente nos factores que dizem respeito à natureza do próprio trabalho, na autonomia total e geral, e na afectividade positiva, por parte dos professores que leccionam nas escolas privadas e cooperativas. Por outro lado, do nosso estudo não resultaram índices de significância que permitam estabelecer diferenças significativas entre os dois grupos de professores nas variáveis, satisfação com a vida, medida pela escala SWLS, auto-estima, medida pela escala ROS e motivações, recorrendo à escala WPI.

Após as análises que fizemos para aceitar ou não as hipóteses que colocámos, passaremos a uma discussão destes resultados, tendo por base quer este estudo empírico, quer os estudos desenvolvidos por vários investigadores, alguns dos quais referimos na parte teórica e ainda que alguns deles tenham apresentado alguma controvérsia.

6.3 – Discussão dos resultados

O objectivo do nosso estudo centrou-se na investigação de factores relacionados com a satisfação e insatisfação dos professores no exercício da sua profissionalidade. Para além da investigação bibliográfica que desenvolvemos, seleccionámos uma amostra de professores, bem delimitada, restrita aos professores que leccionavam os 2º e/ou 3º ciclos do ensino básico nas escolas pertencentes à Zona Educativa de Coimbra, incluindo professores do ensino público e professores do ensino privado e cooperativo. É, portanto, um estudo a respeito do qual não pretendemos fazer generalizações, mas que pensamos ter alguma importância dentro do seu contexto. Iremos nesta parte do nosso trabalho problematizar os resultados a que chegámos, comparando-os quer com a reflexão teórica, quer com estudos apresentados por outros investigadores, a respeito das hipóteses que formulámos para este estudo.

Na primeira hipótese problematizávamos, em relação à nossa amostra, a influência das variáveis demográficas na satisfação profissional dos professores, designadamente a influência da idade, do género e do estado civil. Iremos, seguidamente, examinar os resultados obtidos em cada uma destas variáveis, à luz do que é conhecido na literatura, de forma a melhor entender as razões explicativas para a existência ou não de relações entre as características demográficas em observação e a satisfação profissional.

Em relação à idade, não encontramos diferenças na satisfação profissional associadas a esta variável, mesmo quando dividimos os professores por escalões etários ou ainda por sector de ensino. Na literatura científica, a que já fizemos referência, parece não haver um consenso por parte dos investigadores sobre se existe alguma relação ou ainda qual o seu sentido. Começaremos por referir Seco (2000) que num estudo incidindo sobre a satisfação de professores portugueses, do 3º ciclo do ensino básico, terá chegado à conclusão de que a idade não constituía um valor preditivo, da satisfação profissional, apresentando apenas uma fraca correlação com esta variável. Alves (1997) terá feito estudos semelhantes com professores portugueses do ensino secundário, concluindo por uma relação em U, em que os professores demonstram menor satisfação entre os 35 e os 40 anos. Este tipo de relação é ainda referido por Huberman e Schapira (1984), que citamos na nossa parte teórica, segundo os quais a

satisfação na fase final da carreira dependerá da tendência manifestada em fases anteriores, e ainda que a fase mais baixa da satisfação profissional se situará entre os 35 e os 45 anos, a que corresponde um tempo de experiência entre os 11 e os 19 anos. Porém, outras investigações elaboradas há muito mais tempo, e referidas por Seco (2000), terão concluído que a satisfação profissional se correlacionava de forma positiva e consistente com a idade e que se manteria pelo menos até aos 60 anos. Verificou-se ainda a existência de uma relação positiva em relação ao factor natureza do próprio trabalho, embora relações contraditórias com as outras subescalas da satisfação profissional. No entanto, devemos levar em linha de conta que estes estudos terão quase 30 anos e que a situação poderá ter-se alterado.

Outras investigações poderiam ser referidas mas, no fundamental, elas concluem por uma das seguintes situações: ou não se observa qualquer relação entre a idade e a satisfação profissional, ou verifica-se uma relação em U entre estas duas variáveis ou ainda, quando se divide a satisfação profissional nos seus factores existe uma relação positiva significativa com as variáveis que dizem respeito à natureza do próprio trabalho. Em resumo, parece não haver uma relação que se possa considerar forte entre a idade e a satisfação profissional quer na sua totalidade quer ainda quando consideramos cada um dos seus factores, ou se existir, essa relação será fraca e positiva.

Parece-nos, portanto, que os resultados obtidos não nos surpreendem neste aspecto, já que se enquadram dentro de vários estudos elaborados no âmbito desta relação entre variáveis.

No entanto, outras questões se nos levantaram ao inserirmos a idade no nosso estudo e que mereceram alguma ponderação. Desde logo o facto da escola pública se apresentar com uma média de idades relativamente elevada, numa profissão que deve ser e é dinâmica, quer quanto aos conhecimentos, quer quanto às metodologias e meios utilizados.

A partir da análise do quadro 13, tirámos algumas ilações a este respeito, merecendo especial referência as seguintes:

- A média de idades dos professores do ensino público e privado e cooperativo é significativamente diferente: média de 49.06 anos, para os professores do ensino

público, e 37.99 anos para os professores do ensino privado e cooperativo; isto é uma diferença de cerca de 11 anos;

- A escola pública apresenta um corpo de professores mais envelhecido, quando comparados com as escolas do sector privado e cooperativo. Com efeito, apenas 7.8% dos professores do ensino público apresentam uma idade inferior a 40 anos, enquanto para a escola privada e cooperativa este valor é de 59.7%.
- O escalão de idades com mais professores é, para a escola pública, o que se situa entre os 50 e os 60 anos, enquanto que para a escola privada, esse escalão se situa ente os 30 e os 39 anos.
- Estas diferenças de idade irão ter o seu equivalente na classificação por tempo de serviço, como verificámos (Quadro19). À luz de algumas teorias ligadas ao desenvolvimento profissional do professor, que tivemos oportunidade de referir na parte teórica, nomeadamente Huberman e Sikes, cujo esquema de desenvolvimento profissional dos professores apresentámos (Quadros 2, e 3). Cremos que o estudo desta situação deve merecer alguma reflexão. Segundo podemos deduzir das teorias destes autores, e tendo em conta a diferença entre a média de idades e de tempo de serviço, os docentes das nossas escolas públicas encontram-se numa fase descendente da sua carreira, ao contrário do que se passa com os seus colegas das escolas privadas e cooperativas que se encontram numa fase ascendente e, portanto, teoricamente de maior empenho. Esta fase é, segundo os mesmos autores, mais compatível com o afrouxamento perante a indisciplina, menos exigências face aos alunos, revelando também menos empenho, e, eventualmente, desencanto, frustração e cansaço, o que não será sentido com tanta intensidade com os professores das escolas privadas e cooperativas, que apresentam uma média de idades significativamente inferiores. Ligadas com o factor idade e tempo de serviço poderão ainda estar algumas dificuldades em lidar com as dinâmicas surgidas quer em termos de relação com os alunos quer em termos de utilização de recursos tecnológicos, em que os professores com mais idade poderão evidenciar alguma insatisfação e mal-estar em comparação com os professores mais jovens. Também outras variáveis nomeadamente psicológicas se encontrarão relacionadas com a idade, relevando a importância do estudo deste factor quer na satisfação profissional

dos professores, quer na qualidade do ensino, quer ainda na sua formação contínua. Estas nossas preocupações são ainda reforçadas quando nos deparamos com a idade de reforma aos 65 anos, levando-nos a questionar, à luz das teorias que referimos, sobre a eficiência do ensino ministrada pelos professores em fim de carreira, se nada for feito para minimizar os efeitos que se perspectivam para esta fase final da profissão. Será nesta óptica que os professores de ambos os sectores de ensino colocam a perspectiva de reforma aos 65 anos em primeiro lugar, no conjunto dos 24 factores considerados como mais problemáticos, que foram apresentados nos nossos questionários e cujos resultados podem ser observados nos quadros 36 e 63.

Ainda sob o ponto de vista da idade, e levando em linha de conta os resultados sobre os quais trabalhámos, temos que considerar a instituição escolar na abrangência do nosso estudo, como uma instituição relativamente envelhecida, em especial a escola pública, já que a média de idades, como referimos é de quase 50 anos; uma idade média demasiado alta para os padrões actualmente em vigor, em termos empresariais e institucionais na nossa sociedade. Este facto é tanto mais relevante quando a instituição “escola” está em mutações permanentes, é necessária uma adaptabilidade constante, em que cada vez se exige mais da escola e dos professores e em que a preparação e formação necessárias para acompanhar as mudanças nem sempre surge de forma segura e atempada, podendo criar situações de insegurança e mal-estar. Por outro lado, também o modo de ser dos alunos que mediatiza as relações entre estes e os professores tem sofrido grandes alterações, naturalmente mais penosas para os professores de mais idade, muitos deles formatados para um modelo de alunos e sociedade que pouco tem a ver com os tempos actuais.

Contudo, na perspectiva de Leithwood (1950), quadro 4, a etapa que constitui o final de carreira dos professores bem poderia ser utilizada quer no apoio a colegas, quer ainda na participação em algumas decisões educativas, proporcionando a que o contacto directo com os alunos estivesse entregue a professores mais jovens, mais entusiasmados e, eventualmente, mais abertos à criatividade e a novas metodologias geradoras de melhor eficiência no sistema educativo, enquanto os professores de mais idade prestavam o seu contributo em experiência e outro tipo de tarefas, numa atitude de realização, satisfação profissional e de bem-estar.

A justificação para a diferença de idades entre os professores das escolas públicas e privadas e cooperativas pode advir de várias situações: por um lado, o facto de as escolas do sector público terem assegurado vínculos mais fortes e estáveis, isto é, maior segurança, tendo, portanto, merecido a preferência dos professores ao longo do tempo; por outro lado, algumas das escolas do sector privado e cooperativo são relativamente recentes, pelo que admitiram professores mais novos, muitos em início de carreira, não havendo motivos para o seu recrutamento junto dos professores das escolas públicas já que, como se referiu, os vínculos e as carreiras serão menos interessantes.

Aspectos como a adaptabilidade a novas tecnologias e metodologias, disciplina/indisciplina e outras de âmbito mais diverso, como liderança, stress, relações interpessoais e bem-estar docente, poderão constituir áreas de formação importantes para o bem-estar dos professores, em especial os de mais idade, bem como se poderão inserir em estudos a desenvolver posteriormente, numa comparação entre professores mais jovens e professores de mais idade.

Quanto ao estado civil, segunda questão que incluímos na nossa primeira hipótese, referimos na parte teórica do nosso estudo que as investigações parecem não ser conclusivas, havendo autores que apontam para uma relação positiva entre variáveis, enquanto outras defendem não existir qualquer relação.

Tendo em conta os dados obtidos na nossa análise, verificámos que cerca de 70 % dos sujeitos eram casados ou viviam em união de facto, enquanto os restantes 30% não apresentavam conjugalidade (Quadro 14). No estudo da relação entre esta variável e a satisfação profissional verificámos a existência de diferenças significativas, respectivamente para satisfação profissional total ($p = .012$) e a subescala referente à natureza do próprio trabalho ($p = .16$) (Quadro 42).

Na observação das médias obtidas, encontramos para os professores sem conjugalidade valores superiores aos que se verificam para os professores com conjugalidade, pelo que podemos inferir serem os professores sem conjugalidade os que, na nossa amostra, experimentam maior satisfação profissional

Embora não disponhamos de dados seguros sobre a razão para estes resultados, que se opõem ao que a maioria da literatura consultada nos refere, podemos pensar que os mesmos se poderão ficar a dever a algum erro inerente ao tamanho da amostra; mas,

por outro lado, não podemos pôr de parte o facto de estas indicações poderem estar correctas, e que os professores sem conjugalidade tenham efectivamente mais disponibilidade para a profissão e daí retirem mais satisfação profissional do que os professores com conjugalidade. De certa forma, os professores com conjugalidade têm normalmente responsabilidades familiares acrescidas, poderão ter filhos a que tenham que dedicar mais tempo, bem como os seus projectos de vida eventualmente terão contornos diferentes. Todos estes factores no seu conjunto apelam a mais recursos e trabalhos que poderão pesar negativamente na sua satisfação profissional. Quando pressionados pelo trabalho, que desenvolvem dentro da escola e em casa, mas relacionado com a escola, e percebem o tempo como insuficiente ou muito insuficiente, sobretudo os professores das escolas públicas (Quadro 24), compreende-se que a conexão entre trabalho e família se complique e se criem condições para um efeito negativo do estado civil em conjugalidade sobre a satisfação profissional. Estas poderão ser efectivamente algumas das razões pelas quais os nossos resultados se diferenciam dos valores normalmente encontrados pelos investigadores.

Consideramos, contudo, que a relação encontrada entre estas variáveis carece de estudos mais aprofundados no sentido de se encontrarem as verdadeiras razões para a sua explicação.

Quanto à verificação de um efeito positivo da conjugalidade sobre o factor relacionado com a natureza do trabalho poderemos perspectivá-lo como o reconhecimento de alguns factores que se apresentam comuns à satisfação no trabalho e à situação de uma vivência em casamento, nomeadamente um sentido de realização, de autonomia, de relação, de responsabilidade e outros, embora, tal como na questão anterior, só com estudos mais elaborados se possa chegar a uma melhor compreensão da relação entre estas variáveis.

No que diz respeito à variável género, não encontramos na nossa investigação uma relação significativa entre esta variável e a satisfação profissional, quer quanto à satisfação profissional geral, quer quanto às subescalas que integram a satisfação profissional. Estes resultados vêm ao encontro de muitas investigações sobre a relação entre estas variáveis, algumas já citadas no nosso enquadramento teórico, no ponto 2.5.1.6. Com referência a alguns estudos realizados em Portugal por Alves (1997), verifica-se não terem sido encontradas diferenças significativas entre esta variável e a

satisfação profissional. Porém, Seco (2000), após investigações incidindo sobre professores e professoras portuguesas, refere que eles se mostram menos satisfeitos do que as professoras no domínio da natureza do próprio trabalho. Esta conclusão é corroborada por estudos realizados por outros investigadores. Crosman e Harris (2006) referem também ter encontrado menos satisfação entre os professores, em relação às suas colegas professoras.

No nosso, estudo procedemos a uma análise de variância para averiguar o efeito do género na satisfação profissional total e nos diversos factores, considerando ainda o sector de ensino (Quadro 43). Em nenhuma das situações encontramos resultados que revelassem estarmos na presença de diferenças significativas na satisfação profissional associadas ao género.

Podemos, portanto, considerar que os resultados da nossa amostra estão na linha das conclusões normalmente encontradas neste tipo de estudos, que, geralmente, apontam para a não existência de qualquer relação ou, então, para um modelo de relação que revela serem as professoras as mais satisfeitas profissionalmente. Contudo, conforme referimos, a docência é actualmente uma profissão essencialmente feminizada, pelo que consideramos que este aspecto deverá ser tido em conta, quando da implementação de condições que conduzam à melhoria do bem-estar docente, já que poderá haver factores mais determinantes na satisfação e no bem-estar profissional e geral dos docentes, que poderão ser diferentes consoante o género.

Quanto às variáveis profissionais que considerámos, o tempo de serviço aparece-nos associado de forma significativa a uma maior satisfação profissional na classe etária entre os 20 e os 29 anos, no factor 5, que exprime as relações com os órgãos de gestão das escolas, no que se refere às escolas públicas. A relação positiva encontrada entre estas duas variáveis neste escalão poderá ser compreendida no enquadramento que fizemos em relação à idade, e de acordo com a teoria de desenvolvimento profissional dos professores, apresentada por Huberman e Sikes, cujo esquema esboçámos nos quadros 2, e 3. Por outro lado, também nesta classe de tempo de serviço que definimos, os professores são chamados normalmente ao desempenho de cargos, o que, segundo estudos que referimos, constitui um reconhecimento por parte dos órgãos de gestão, bem como se relaciona positivamente com a realização profissional e satisfação dos professores. No nosso caso, encontramos efectivamente

um efeito significativo do desempenho de cargos sobre a satisfação profissional, no factor que diz respeito às relações com os órgãos de gestão, no que se refere a professores das escolas públicas. Esta é uma variável estreitamente ligada com a variável idade e a sua interpretação deve ser feita de forma conjunta.

Ainda quanto à variável “desempenho de cargos” a que já aludimos, os dados decorrentes das análises que fizemos permitem-nos inferir não haver um efeito do desempenho de cargos por parte do professor sobre a sua satisfação profissional. Contudo, quando dividimos a satisfação profissional nos vários factores, verifica-se que nos professores das escolas públicas, existe maior satisfação em relação às ligações com os órgãos de gestão por parte dos professores que desempenham cargos (Quadro 52), tal como foi dito no parágrafo acima. Conforme referimos anteriormente, alguns dos cargos não são escolhidos pelos professores, mas de aceitação obrigatória, podendo, portanto constituir um factor de insatisfação caso o cargo seja muito trabalhoso ou o professor sinta não ter competência ou disponibilidade (ou vontade) para a sua aceitação. Contudo, conforme mencionámos na parte teórica do nosso estudo, vários autores defendem a existência de uma relação positiva entre o desempenho de cargos e a satisfação profissional, explicando esta relação como fazendo parte da realização profissional do professor, bem como no seu reconhecimento por parte dos órgãos de gestão. Esta variável está normalmente ligada a outras a que nos referimos anteriormente, nomeadamente a idade e o tempo de serviço, já que para determinados cargos os órgãos de gestão preferem escolher pessoas das suas relações e com méritos firmados em determinadas áreas, aproveitando os seus conhecimentos e experiência.

Quanto à variável “grupos disciplinares leccionados”, verificámos o facto dos professores do grupo de disciplinas “educacionais” designadamente de educação visual, educação tecnológica, educação física e educação musical apresentarem menor satisfação profissional do que os seus colegas de outros grupos (Quadro 53). Tentando encontrar aspectos comuns a esta classe de disciplinas que a diferenciasses dos restantes grupos que considerámos, podemos observar que as aulas neste grupo apresentam algumas especificidades próprias: recorrem a metodologias diferentes das restantes disciplinas, tem muito a ver com o interesse dos alunos, a leccionação das aulas torna-se mais exigente em termos de comportamentos, capacidade de iniciativa,

autonomia e responsabilidade que os alunos devem apresentar, ao mesmo tempo que existem mais situações onde é possível a ocorrência de comportamentos menos correctos. Por outro lado, exigem instalações e equipamentos adequados, e o número de alunos por turma não pode ser excessivo, de modo a que as aulas possam decorrer com alguma eficiência.

Parece, contudo, que estas condições nem sempre se verificam. Com efeito, a falta de interesse dos alunos é referida como factor problemático relevante, colocado em 5º e 4º lugar respectivamente pelos professores das escolas públicas e das escolas privadas e cooperativas, na lista de factores mais problemáticos que considerámos (Quadro 36), bem como o comportamento dos alunos na sala de aula, que é colocado em 8º e 12º lugares pelos professores das escolas públicas e privadas e cooperativas e também a capacidade de iniciativa dos alunos é referida em 14º e em 5º lugares, respectivamente, de acordo com os dados apresentados no quadro 36. As disciplinas deste grupo poderão assim tornar-se de mais difícil leccionação e causadoras de maior insatisfação, ainda que só com estudos mais aprofundados se possam tirar conclusões seguras a este respeito, já que as próprias características dos professores que leccionam estas disciplinas, ou ainda outras razões poderão estar na origem do mal-estar percebido pelos docentes que leccionam neste grupo de disciplinas.

Referimo-nos também à localização das escolas e concluímos que os professores das escolas centrais da cidade se sentem menos satisfeitos profissionalmente que os professores das zonas limítrofes. As razões pelas quais ocorre esta situação poderão ser de vária ordem e só estudos mais específicos nos poderão indicar com segurança as verdadeiras razões. No entanto, verificamos que normalmente estas escolas são mais pequenas, e a classe socioeconómica a que pertencem os alunos também é diferente. Eventualmente, também a idade dos professores poderá ser mais baixa, já que estes parecem preferir fixar-se nas escolas mais centrais da cidade. Os dados recolhidos não nos permitem tirar mais ilações a este respeito.

Iremos de seguida referir-nos às variáveis psicológicas e, de forma transversal, mencionaremos a sua relação com outras variáveis profissionais que enquadrámos no nosso estudo, nomeadamente a diferenciação entre a satisfação profissional dos professores de um e outro sector de ensino, o seu grau de satisfação, a continuidade na carreira, o tempo dedicado à actividade docente, os factores considerados como mais

problemáticos num e noutra sector de ensino, e a forma como os professores percebem alguns factores específicos da actividade docente.

Em relação às variáveis psicológicas (Quadro 44) observamos que existem relações significativas entre a satisfação profissional medida pela escala *TJSQ* e as suas subescalas bem um conjunto de outros instrumentos padronizados com as quais medimos a satisfação com a vida (*SWLS*), a autonomia percebida (*WPI*), geral e curricular, a afectividade positiva (*PANAS – AP*), a motivação dos professores total (*TAS*), intrínseca e extrínseca, e ainda a auto-estima (*ROS*). Pretendíamos explorar as correlações que se podem encontrar entre estas dimensões, já que consideramos que todas elas se revestem de grande importância para a actividade do professor, de acordo com a nossa revisão bibliográfica e com a nossa experiência pessoal.

Em primeiro lugar, verificamos que no nosso estudo, a escala de satisfação profissional *TJSQ* se encontrava positivamente correlacionada com todas as suas subescalas, o que naturalmente era esperado, já que estamos a medir dimensões de um mesmo constructo.

Verificámos seguidamente um conjunto de correlações entre a totalidade dos instrumentos que utilizámos para medir as dimensões psicológicas, conforme quadro que referimos (Quadro 44), tendo daí inferido algumas conclusões que nos parecem desde já na linha dos estudos apresentados por vários investigadores, que referimos ao longo do nosso trabalho. Dentro das análises feitas parecem-nos merecer maior relevância as relações entre as várias variáveis que a seguir assinalamos:

1. A satisfação profissional para além de se encontrar correlacionada significativa e positivamente com as suas subescalas, encontra-se ainda correlacionada de forma significativa e positiva com a satisfação com a vida em geral, com a afectividade positiva, com a autonomia, quer total, quer geral e curricular, verificando-se porém não estar correlacionada com a escala de motivação quer total, quer intrínseca ou extrínseca.
2. A auto-estima encontra-se correlacionada de forma positiva com a satisfação com a vida, com a afectividade positiva, com a autonomia total e curricular, e com a motivação intrínseca. Por outro lado não encontramos uma relação significativa entre esta variável e a motivação total e extrínseca;

3. A satisfação com a vida para além de se encontrar correlacionada de forma positiva e significativa com a satisfação profissional total e com o factor que diz respeito à natureza do próprio trabalho, bem como se encontra também correlacionada de forma positiva com a afectividade positiva com a autonomia total e curricular. Não encontramos correlações significativas entre a satisfação com a vida e a motivação, geral, intrínseca ou extrínseca, bem como com a autonomia geral.
4. Quanto à afectividade positiva, para além da se correlacionar positivamente com a satisfação profissional e com as subescalas da natureza do próprio trabalho, das condições de trabalho e das relações com os colegas, encontramos correlações significativas com autonomia, total, geral e curricular, bem como com a motivação total e intrínseca, não se verificando uma relação significativa daquela variável com a motivação extrínseca.
5. Na escala da autonomia dos professores, verificámos que a mesma para além de estar correlacionada com a autonomia geral e curricular, com satisfação profissional total e nos factores 1 e 3, respectivamente natureza do próprio trabalho e condições de trabalho, está correlacionada de forma positiva com a auto-estima, com a satisfação com a vida, com a afectividade positiva, com a autonomia curricular e com a motivação intrínseca.
6. A motivação total encontra-se correlacionada de forma positiva e significativa com a motivação intrínseca e extrínseca e com a afectividade positiva. Por sua vez, a motivação intrínseca mostra-se relacionada significativa e positivamente com a natureza do próprio trabalho, com as relações com os colegas, com a autonomia geral, com a afectividade positiva e com a autonomia curricular.

Estas deduções estão dentro do que esperávamos e que normalmente é corroborado por várias investigações, algumas das quais expusemos na nossa parte teórica, nomeadamente quando nos referimos à satisfação com a vida, à afectividade positiva, à autonomia profissional e a outras variáveis.

Como inferência, parece-nos que a escola e o sistema educativo ao exercerem influência sobre determinadas variáveis que afectam a satisfação com a vida, a auto-estima, a autonomia, a possibilidade de participação e o fomentar boas relações entre os colegas, irão melhorar a satisfação profissional dos professores. Porém, seguindo o

mesmo raciocínio, se a escola e a política educativa reduzirem a autonomia dos professores, limitando a sua participação na vida da escola e na forma como são desenvolvidos os *curricula*, se criar um clima desfavorável às relações entre colegas, mais baseado na competição do que na cooperação, se de alguma forma desenvolver condições conducentes a minorizar a sua profissionalidade, a desvalorizar o seu trabalho ou a diminuir a sua auto-estima, parece-nos que, face aos resultados obtidos às correlações encontradas, entraremos numa fase de mal-estar generalizado entre a classe docente. De facto, parece haver já indícios de algum mal-estar entre os professores da nossa amostra, sobretudo nos professores das escolas públicas que dão indicações de serem os mais afectados.

Também no nosso estudo fizemos referência aos dois sectores de ensino, no sentido de os comparar e explorar eventuais diferenças na satisfação entre os professores de um e outro sector.

A nível de satisfação profissional total nestes dois sectores, verificamos pelos valores encontrados (Quadro 47), que não dispomos de elementos para podermos afirmar com segurança que os professores de um sector de ensino se sentem mais satisfeitos e com melhor bem-estar do que os do outro sector de ensino. Verificamos, contudo, que a nível da natureza do próprio trabalho há de facto diferenças significativas entre os dois grupos de professores, sendo que os professores das escolas privadas e cooperativas apresentam um nível de satisfação mais elevado do que os professores das escolas públicas, com médias, respectivamente, de 81.63 e 78.78.

Estes dados estão, por sua vez, de acordo com os resultados verificados nas respostas a outras questões que colocámos nos questionários apresentados aos professores. Assim, quando os indagámos sobre a possibilidade de abandonarem o ensino nos próximos cinco anos (Quadro 54), verificamos que 33.3% dos professores das escolas públicas respondem afirmativamente a esta questão, contra apenas 10.9% das escolas privadas e cooperativas. Os valores, no que se refere às escolas públicas parecem-nos bastante elevados, ainda que se considere que os professores das escolas privadas e cooperativas são mais novos e, portanto, estarão mais longe da reforma.

Também quando questionámos os professores sobre o seu grau de satisfação com a profissão, numa escala de 1 a 5 (Quadro 58), a resposta por parte dos professores do sector público surge com uma nível de 2.83, enquanto no ensino privado e

cooperativo essa média assume o valor de 3.51, indiciando, portanto, maior insatisfação por parte dos professores das escolas públicas. Da mesma forma, na questão colocada sobre se voltaria a optar pela profissão docente, (Quadro 61) os resultados encontrados enquadram-se numa situação de maior satisfação e bem-estar por parte dos professores das escolas privadas e cooperativas, ao apresentarem uma média de respostas positivas, significativamente superior aos seus colegas das escolas públicas a um nível de significância de $p = .001$.

Podemos portanto afirmar com base nos dados recolhidos que há vários indícios que apontam para que a percepção da satisfação profissional seja sentida de forma diferente pelos professores das escolas públicas e das escolas privadas e cooperativas, com vantagem para estes últimos, embora uma compreensão mais alongada deste assunto careça de estudos mais aprofundados.

Pensamos que uma reflexão sobre os valores expressos no penúltimo parágrafo deveriam levar a escola, sobretudo a pública, a repensar sobre a sua eficiência mas também sobre os seus recursos humanos e obrigações sociais perante os seus colaboradores, à luz das teorias defendidas pela psicossociologia das organizações. Deveria ainda quer a nível das políticas educativas quer a nível de cada estabelecimento escolar ou agrupamento, já que cada um pode ter os seus próprios constrangimentos, haver uma identificação concreta das situações tendo como objectivo uma intervenção no sentido de melhorar a eficiência escolar e o bem-estar dos professores.

Na continuação das referências a factores que contribuem para a aparente diferença entre a satisfação dos professores das escolas públicas em comparação com os seus colegas das escolas privadas e cooperativas podemos referir o facto dos professores das escolas públicas permanecerem mais tempo nas escolas, 31.50 horas contra 29.73 dos segundos, (Quadro 55), e se sentirem mais pressionados pelo tempo, considerando-o, no geral insuficiente ou mesmo muito insuficiente, de forma mais gravosa que os seus colegas do sector privado e cooperativo (Quadro 56 e 57). Assim, conforme podemos observar nos respectivos quadros, 77% dos professores do ensino público alegam considerar o tempo que têm com muito insuficiente ou insuficiente, contra 53.7% dos professores do ensino privado e cooperativo (Quadro 57). De referir, porém, que a percepção da insuficiência do tempo disponível é um factor comum à maioria dos professores de ambos os sectores de ensino, conforme os dados expostos

nos quadros que referimos. Esta situação irá ter influência na sua satisfação profissional e na sua vida em geral, assim como poderá ser potencialmente uma fonte de stress e mal-estar.

A percepção da falta de tempo é ainda mencionada de forma directa ou indirecta quando os professores procedem à hierarquização dos factores considerados como problemáticos (Quadro 63), em que a quantidade de trabalho a desenvolver a nível burocrático aparece referenciada como factor problemático logo em 2º lugar pelos professores das escolas públicas e privadas e cooperativas, ou ainda o tempo dispendido em reuniões e trabalho administrativo, que ocupa o 3º em ambos os sectores. Os professores referem novamente a percepção que têm da falta de tempo como factor problemático em relação ao cumprimento dos programas, colocados posição 7ª e 9ª, respectivamente, pelos professores das escolas públicas e privadas e cooperativas. Estes factores poderão ainda estar relacionados com a necessidade dos professores desenvolverem “grande quantidade de trabalho a nível de preparação de aulas, fichas e outro material”, que os professores hierarquizam em 4º e 7º lugares no quadro atrás referido, respectivamente, nas escolas públicas e privadas e cooperativas, que, por sua vez poderá encontrar relação no pouco interesse dos alunos, referido em 5º e 4º lugares como factor problemático, respectivamente, pelos professores das escolas públicas e privadas e cooperativas.

O factor tempo e a quantidade de trabalho a que os professores estão obrigados, quer ligado directamente à actividade lectiva, como a preparação de aulas, quer indirectamente na parte respeitante à burocracia, reuniões e trabalho administrativo, parece-nos, portanto serem dois dos aspectos mais importantes, considerados como problemáticos pelos professores de ambos os sectores de ensino. Assim, em nossa opinião, as escolas e o sistema educativo deviam avaliar melhor esta questão, tendo em conta o elevado número de tarefas que actualmente cabem à escola e cujos trabalhos burocráticos e de outra natureza fazem recair sobre os professores. O alargamento e aprofundamento das suas funções com o conseqüente trabalho acrescido e a manifesta falta de tempo revelada nos nossos estudos, parece-nos de facto susceptível de causar excesso de trabalho, stress exaustão e mal-estar entre a classe docente, devendo, portanto merecer uma cuidada reflexão.

A continuação da análise sumária que temos vindo a fazer último quadro (Quadro 63), permite-nos também assumir como mais problemáticos alguns dos factores colocados pelos professores nos primeiros lugares, e que são, para os professores de ambos os sectores de ensino, a reforma aos 65 anos, a quantidade de trabalho a desenvolver a nível burocrático, o tempo que os professores gastam em reuniões e trabalho administrativo, o interesse dos alunos e a quantidade de trabalho que os professores têm para preparação de aulas, fichas e outro material.

Ainda no âmbito dos factores problemáticos, há ainda outros aspectos que nos parecem interessantes referir, e que se depreendem do quadro que temos vindo a analisar, já que ao contrário dos factores anteriores, estes aparecem distanciados na hierarquização feita pelos professores de um e outro sector de ensino, apontando para que tenham pesos diferentes na forma como são percebidos pelos professores de um e outro sector, e marcando diferenças significativas entre os dois grupos. Procuraremos analisar alguns destes itens e sugerir eventuais explicações, ainda que consideremos que só com estudos mais abrangentes será possível chegar a conclusões mais fidedignas.

- O item referente à existência de turmas problemáticas, é colocado em 7º lugar pelos professores das escolas públicas e em 17º pelos professores das escolas privadas e cooperativas, podendo indiciar uma realidade diferente entre as escolas de um e outro sector de ensino, que poderá ser pronunciada em várias vertentes: por um lado, o género de alunos que frequentam as escolas do sector privado e cooperativo poderá não ser exactamente o mesmo género de alunos que frequentam as escolas do sector público, nomeadamente a nível de estrato socioeconómico a que pertencem, com tudo o que lhe está associado, designadamente a nível social, familiar e económico; por outro lado, a escola pública terá um carácter mais inclusivo, preocupando-se em manter a todo o custo os alunos no sistema, sendo mais flexível e permissiva, enquanto que a escola privada terá um carácter mais selectivo para com os seus alunos, não se preocupando ou mesmo propondo o seu afastamento quando estes evidenciam comportamentos menos correctos, ou aprendizagens menos conseguidas. Destas formas de estar no ensino, poderão efectivamente ocorrer fenómenos de indisciplina que se verifiquem de forma diversa num e noutro sector de ensino,

os quais poderão ter pesos desiguais na avaliação que os professores de um e outro sector de ensino fazem a seu respeito, bem como poderão existir em cada um destes sectores diferentes medidas de intervenção. De facto, na questão colocada sobre a forma como os professores percebem a política da escola em relação à indisciplina dos alunos, este factor é colocado em 13º lugar pelos professores das escolas públicas e relevado para o 17º lugar pelos professores das escolas privadas e cooperativas, indiciando, portanto, que as formas de combate à indisciplina serão sentidas de maneira diferente pelos professores de um e outro sector de ensino, sendo vistas como menos adequadas por parte dos professores do ensino público.

- A intervenção dos pais e encarregados de educação é considerada de forma diferente como factor problemático: para os professores das escolas públicas será uma questão de menor importância, que aparece em 20º lugar, enquanto que para os professores das escolas privadas e cooperativas este item é referido em 7ª posição, podendo significar uma interferência mais acentuada daquelas nas escolas privadas em comparação com os pais e encarregados de educação das escolas públicas.
- A formação proporcionada aos professores de um e outro sector de ensino, para que possam melhorar a sua acção educativa, também nos aparece bastante diferenciada na hierarquização dos factores que temos vindo a referir: os professores das escolas públicas colocam este factor em 6º lugar, enquanto os professores das escolas privadas e cooperativas a colocam quase no final da lista, em 18º lugar. Parece portanto haver indícios de que a preocupação pela formação é mais sentida pelos professores do ensino público do que pelos professores do ensino privado e cooperativo. Esta diferente percepção poderá advir, entre outros, de dois aspectos: ou aos professores do ensino privado é proporcionada formação que não é oferecida em igual medida aos professores do ensino público, ou, devido a outros condicionalismos, como a idade do professores, o tipo de alunos e outros, os professores do ensino privado não sentem de forma tão intensa a necessidade de formação.

- Existem, factores em que a sua importância relativa é menor e semelhante em ambos os sectores de ensino, estando, portanto, hierarquizados nos últimos lugares da nossa escala, embora possa haver alguma pequena diferenciação na ordem pela qual são colocados. Estão neste caso as aulas de 90 minutos, as lideranças nas escolas, a pressão dos pais e da escola para forçar a passagem dos alunos, bem como os conhecimentos trazidos de anos anteriores. Estes itens ocupam os últimos lugares em ambos os sectores de ensino.
- Factores em posição semelhante colocados no meio da nossa tabela, pelos professores de ambos os sectores de ensino, temos os factores relativos ao comportamento dos alunos na sala de aula e em geral, avaliado como problemático nos lugares medianos da tabela: o primeiro é citado em 9º e 13º lugar, respectivamente pelos professores das escolas públicas e privadas, e o segundo em 12º em ambos os sectores de ensino. Estas asserções vem complementar outras já referidas no ponto 5.2.9, corroborando as apreciações apresentadas nos quadros 63 e quadro 39, indiciando este último maior stress, exaustão física e cansaço por parte dos professores do ensino público.

Podemos assim concluir que em relação aos factores problemáticos que considerámos há efectivamente alguma uniformidade na forma como são percebidos como tal pelos professores das escolas públicas e das escolas privadas e cooperativas, que os colocam hierarquizados de forma semelhante, ainda que, alguns deles, pontualmente, se apresentem, deslocados dessa ordenação, sendo mais valorizados por um ou outro sector, fenómeno para o qual tentámos encontrar as justificações devidas, muito embora reconheçamos que só com estudos mais abrangentes, e com amostras mais representativas poderíamos chegar a conclusões mais fidedignas.

Com referência aos factores considerados como de maior peso na satisfação e insatisfação da classe docente (Quadro 31 e 32 e quadro 64), podemos realçar os seguintes aspectos:

- A possibilidade de realização profissional surge como um factor determinante quer para os professores das escolas públicas quer para os professores das escolas privadas e cooperativas, sendo referido em 1º e 2º lugares pelos

professores das escolas privadas e públicas respectivamente, obtendo pontuações bem acima da média;

- Os salários auferidos parecem não ser muito determinantes na satisfação e insatisfação dos professores. Este factor aparece referido em 14º lugar nas escolas do sector público e em 12º lugar nas escolas do sector privado e cooperativo. Tem, contudo, uma importância relativa, sobretudo se o conjugarmos com estudos realizados por alguns investigadores que citámos, nomeadamente Seco (2000), Jesus (1996), ou Esteve (1995) em que os professores, sobretudo no início da carreira se encontravam a ganhar mal, ou ainda pela imagem que os salários normalmente trazem associada ao seu reconhecimento social e profissional pela sociedade;
- Outros factores que os professores afirmam ser determinantes na satisfação dos professores são o clima de escola, a progressão na carreira e a cooperação com os colegas. Estes factores encontram-se respectivamente em 4º, 5º, e 6º lugares para os professores do ensino público e em 2º, 3º e 4º lugares nos professores do ensino privado e cooperativo;
- Um factor perspectivado de forma muito diferente pelos professores das escolas públicas e privadas é o que respeita à possibilidade dos professores se poderem pronunciarem sobre as decisões a tomar na sua escola e na política educativa. Para os professores do ensino público este factor encontra-se classificado logo em 3º lugar, enquanto os professores das escolas privadas e cooperativas o relevam para o 15º lugar. Esta situação poderá ter a ver com um movimento de professores que ultimamente tem mantido forte controvérsia com o Ministério da Educação, e que envolve sobretudo professores do ensino público, o que, em si mesmo, vem revelar algum sentimento de mal-estar entre os docentes, em especial deste sector de ensino;
- A importância do reconhecimento pelos órgãos de gestão também se revela menos importante para os professores do ensino público, que o colocam em 15º lugar do que para os professores do ensino privado que o referem em 5º lugar;

- Em ambos os casos os professores referem a possibilidade de usufruírem de formação gratuita, sendo este parâmetro colocado logo em 1º lugar pelos professores das escolas públicas e em 6º lugar pelos professores das escolas privadas e cooperativas.
- Os factores a que os professores dão menos importância são idênticos para os professores das escolas públicas e para os professores das escolas privadas e cooperativas. Assim, em ambos os casos os professores situam em último lugar os factores que dizem respeito aos acessos, transportes e estacionamento.
- Tendo em conta os resultados apresentados, e ainda que não possamos tirar conclusões com uma grande representatividade, os itens 16 e 17 que se referem à avaliação dos professores e à avaliação das escolas, respectivamente, parecem não serem factores a que os professores atribuam demasiada relevância. Estes parâmetros são relevados para os penúltimos lugares da lista, em ambos os sectores de ensino²⁵;
- A importância do reconhecimento por parte dos pais é colocado em 7º lugar quer pelos professores das escolas públicas quer pelos das escolas privadas, mostrando a necessidade de reconhecimento de que os professores sentem necessidade, por parte dos encarregados de educação;
- Também a autonomia no trabalho é um factor comum na lista dos 10 factores mais importantes: este item ocupa o 6º lugar nas escolas privadas, e o 9º lugar nas públicas.
- A importância da liderança das escolas inclui-se também na lista dos 10 primeiros factores, respectivamente em 8º lugar nas escolas públicas e em 9º nas privadas.

²⁵ Esta situação poderá querer sugerir que os professores não contestam tanto a avaliação em si mesma, quer das escolas quer dos professores, mas a forma como a mesma está a ser implementada.

- Outro factor comum é a possibilidade de usufruir de formação gratuita: é referida logo em 1º lugar pelos professores das escolas publicas e em 6º lugar pelos das privadas;
- O item referente às interrupções lectivas entre os períodos, ocupa o 11º lugar entre os professores das escolas públicas e o 12º para os professores das escolas privadas e cooperativas. Neste ponto médio encontra-se ainda a importância do horário de trabalho.

Mais uma vez verificamos não serem muito diferentes os factores que influenciam o bem e mal-estar dos professores, quer dos que pertencem às escolas do sector público quer os que leccionam nas escolas do sector privado e cooperativo, embora se verifiquem alterações pontuais na forma como ordenam estes factores em função da importância que lhe atribuem. Contudo, o quadro mostra-nos desde logo alguns factores que são determinantes: a possibilidade de se realizarem profissionalmente, o clima de escola, a possibilidade de progredirem na carreira, a cooperação com os colegas, a possibilidade de usufruírem de formação gratuita e a autonomia são factores essenciais que os professores de ambos os sectores de ensino colocam nos primeiros lugares das suas prioridades. Todos estes factores vêm ao encontro de outras ilações que temos vindo a referir bem como estão de acordo com vários estudos referidos ao longo deste estudo.

Num outro ponto, referíamos não termos encontrada uma relação significativa entre a satisfação profissional e o desempenho de cargos, para além da diferença que foi encontrada na relação com a subescala das relações com as chefias e respeitante aos professores das escolas públicas (Quadro 52). Esta constatação poderá ser explicada pelo facto dos professores ao assumirem cargos estarem de alguma forma a exprimir a sua autonomia e ao mesmo tempo a receberem dos órgãos de gestão reconhecimento pelas suas competências, e portanto a reforçar o seu sentido de autonomia, e de realização. Teremos que considerar contudo que, ainda assim, nem todos os cargos advêm da vontade do próprio professor, antes sendo de imposição por parte da escola e que o seu desempenho lhe retira a disponibilidade de que muitas vezes carece, podendo assim justificar-se não se ter encontrado uma relação significativa entre estas duas variáveis.

De referir que, segundo vários autores, dos quais citamos Campbell, Converse e Rogers (1976), as variáveis sociodemográficas explicarão no máximo 15% do bem-estar subjectivo, ao qual se liga o bem-estar profissional. Portanto, os factores com mais influência no bem-estar subjectivo, serão os que se encontram relacionados com variáveis psicológicas, as quais tivemos ocasião de apresentar no quadro 44. Iremos seguidamente explorar alguns dos dados que expostos neste quadro, nomeadamente as relações encontradas entre a satisfação profissional e as suas subescalas e as outras variáveis consideradas, nomeadamente a satisfação com a vida, a afectividade positiva, a autonomia percebida pelo professor, quer no aspecto geral quer no aspecto curricular, a motivação total, intrínseca e extrínseca.

Complementando o que dissemos a respeito das relações encontradas entre a satisfação profissional e a satisfação com a vida, que no nosso estudo apresentam uma correlação positiva (Quadro 44, página 295), a par de outras correlações positivas e significativas, podemos dizer que os resultados obtidos estão de acordo com estudos feitos por vários investigadores. Assim, para Juddje (1993) estes dois constructos influenciam-se mutuamente, sendo que o efeito da satisfação com a vida sobre a satisfação profissional se assume mais forte do que a relação inversa, ainda que noutros estudos que referimos na parte teórica, sejam apresentadas teorias que vão em sentido contrário. Para Campbell, Converse e Rodgers (1976) a satisfação com a vida nos adultos é influenciada em cerca de 25% pela satisfação no trabalho.

Estudos desenvolvidos em Portugal, incidindo sobre professores, apontam igualmente para esta relação. Referimos Neto, Barros e Barros (1991) que nos seus estudos sobre professores terão concluído que os docentes que gostavam mais da sua profissão, revelavam igualmente um maior índice de satisfação com a vida, salvaguardando contudo o facto de “gostar da profissão” não ser exactamente o mesmo que “estar satisfeito com a profissão”. Também Gonçalves, (1992), num estudo com professores do ensino básico, 1º ciclo, encontrou uma correlação positiva e moderada entre a satisfação profissional e a satisfação com a vida. Seco (2000) refere que a satisfação com a vida será a segunda variável com eficácia preditiva na satisfação profissional.

Parece-nos portanto que a generalidade dos estudos apontam para uma relação positiva entre a satisfação com a vida e a satisfação profissional, reforçando, por isso a

hipótese da generalização defendida por muitos investigadores, e que referimos na parte teórica do nosso estudo. Desta forma podemos inferir que, o que for feito quer pela escola, quer por políticas educativas que promovam a melhoria da satisfação em geral, deverá ter um reflexo positivo na satisfação profissional dos professores. Esta será, aliás, uma das razões pelas quais as grandes e modernas instituições investem na satisfação dos seus colaboradores em termos extra profissionais, pagando-lhes viagens e outras benesses, sabendo que da satisfação com a vida resultará satisfação profissional. O contrário também poderá ser aduzido: situações de insatisfação surgidas na profissão, e também nos docentes, através da escola ou do sistema educativo, serão susceptíveis de induzir uma redução na satisfação dos docentes e aumentar a ineficiência no ensino.

Parece, portanto, lícito que cada escola se interrogue sobre o que pode mudar para melhorar as condições de trabalho oferecidas aos seus professores, ou ainda de que forma pode fazer uma interpretação e aplicação das normas e leis, no sentido destas serem mais bem aceites pelos professores.

Em relação aos factores com que a satisfação com a vida se apresenta melhor correlacionada no nosso estudo, nomeadamente a natureza do próprio trabalho e as relações com os órgãos de gestão, salientamos que em relação à primeira a sua importância foi anteriormente referida por Rodrigues (1995), ao defender que a satisfação profissional estará mais ligada a factores que têm a ver com a natureza do próprio trabalho, posição anteriormente advogada por Locke (1976), isto é, com a possibilidade dos professores assumirem o seu trabalho como desafiante, mas, ao mesmo tempo, com autonomia, responsabilidade e expectativas de concretização positivas dentro da sala de aula e da escola.

Esta perspectiva direcciona-nos para a importância da formação contínua dos professores, de forma a se adaptarem e saberem lidar com todas as situações com que se podem deparar no exercício das várias actividades que a profissão docente actualmente requer, nomeadamente pedagógicas, científicas, metodológicas e relacionais. Esta formação contínua poderá tornar a profissão estimulante, ao mesmo tempo que melhora as suas capacidades de interagir com os alunos e colegas, proporcionando troca de experiências e diminuindo o desgaste físico e mental a que a profissão se encontra sujeita. Por outro lado, parecem ser os próprios professores que têm consciência da necessidade dessa formação, sobretudo os das escolas públicas,

quando a referem como factor problemático a ter em conta em 6º lugar entre os 24 factores que descrevemos, (Quadro 30). Os professores das escolas privadas e cooperativas apresentam este factor ordenado no 18º lugar, evidenciando, portanto, menor necessidade a este nível.

Quanto ao factor que diz respeito à importância das relações com as chefias na determinação da satisfação geral e profissional, esta identificação direcciona-nos para a importância de assegurar um clima de confiança nas escolas, existência de relações de proximidade e o esbatimento de relações hierárquicas fortes, privilegiando as relações funcionais e mais abertas. Significa, portanto a implementação e desenvolvimento de situações que promovam a realização dos professores, a sua valorização, a responsabilização, e uma cultura de relações satisfatórias com os órgãos de gestão, mas também com os colegas e a comunidade.

Por outro lado, e tendo em conta os resultados expostos no quadro anteriormente referido, podemos considerar que situações que limitem os professores na sua capacidade de intervenção, que lhes retirem autonomia, que os “funcionalizem”, ou ainda que instalem um clima extremamente competitivo, fortemente hierarquizado, que não promova a cooperação, seja despersonalizado e stressante, e que não desenvolva um clima de boas relações entre os colegas e entre os órgãos de gestão, serão, segundo os resultados que apuramos, promotoras de insatisfação e mal-estar dentro da escola e da classe dos professores, afectando-os na sua profissionalidade no seu bem-estar e na sua eficiência.

Também a auto-estima se revelou como correlacionada de forma positiva com a maior parte das variáveis que analisámos, designadamente com a satisfação com a vida, com a afectividade positiva, com a autonomia geral e com a motivação intrínseca, fazendo com que a implementação medidas positivas por parte das escolas ou do sistema educativo, que conduzam à melhoria dos valores em qualquer uma destas variáveis, irá ter influência positiva nas outras e na satisfação profissional e geral dos professores. Da mesma forma, medidas que afectem a sua auto-estima, diminuam a sua capacidade de intervirem nas aulas, na escola e na política educativa, que minorizem a sua imagem perante a sociedade, naturalmente terão um reflexo negativo na sua autonomia, na sua motivação intrínseca e na sua satisfação profissional e geral, que, segundo depreendemos da parte teórica, irá condicionar a sua eficiência profissional.

As variáveis psicológicas que referimos não se relacionam da mesma forma com ambos os sectores de ensino. No entanto, no nosso trabalho, esta análise não foi feita em separado por sectores de ensino.

Interessámo-nos ainda pela descoberta de eventuais diferenças significativas entre os professores de ambos os sectores de ensino, ao nível das variáveis psicológicas. Os resultados encontram-se expressos no quadro 65. Pela observação deste quadro, verificámos que em todos os factores considerados e que se referiam aqueles onde se verificaram níveis de significância aceitáveis, nomeadamente natureza do próprio trabalho, condições materiais de trabalho, autonomia total e geral, e na afectividade positiva, os professores das escolas privadas e cooperativas apresentavam vantagem sobre os professores das escolas públicas. Esta conclusão vem de alguma forma surpreender-nos, pelos factores a que se refere, e pensamos ser merecedora de estudos mais específicos.

Concluimos assim este resumo considerando ter identificado um conjunto de variáveis com influência na satisfação e no bem-estar dos professores, de onde podemos retirar algumas ilações que permitam que quer as escolas quer a política educativa definam caminhos que conduzam a que as aulas sejam dadas com eficiência, os professores encontrem bem-estar e satisfação na sua leccionação, e sejam respeitados e valorizados pela sociedade na sua prática lectiva.

Entendemos que muito há a fazer nesse sentido, e parece-nos que a política educativa, nem sempre se tem direccionado por estes caminhos, na procura do seu lugar numa sociedade pós-moderna, com uma cultura organizacional avançada, onde a motivação, a responsabilidade, a criatividade e a formação permanente e relevante dos colaboradores devem ser vistos como critérios fundamentais, mas antes fechando-se em esquemas organizacionais que consideramos ultrapassados.

Pensamos que uma abordagem correcta à escola e ao sistema de ensino deveria passar pela identificação aprofundada dos constrangimentos susceptíveis de criar mal-estar nos professores, para os quais já deixámos algumas pistas.

O sucesso dos alunos passará sempre pelo sucesso dos professores e, para o conseguir, o professor deverá ser cada vez mais reflexivo; cada vez necessitando de mais tempo, quer para estruturar as suas aulas de forma a conseguir geri-las com

eficácia, quer preparando materiais, quer avaliando, quer preparando intervenções mais individualizadas para os casos mais necessitados. A falta de tempo foi um dos factores que estiveram mais presentes ao longo do nosso estudo, e verificámos que este tempo para reflexão tem-se tornado cada vez mais exíguo, podendo-se dizer que a sua falta se tem tornado um dos factores de insatisfação e mal-estar nos professores.

Como atrás referimos, a falta, quer de meios adequados, quer de salas, quer de equipamentos, assim como as turmas com muitos alunos, com alunos com comportamentos disruptivos ou com alunos com necessidades educativas que requeiram muito trabalho individualizado, ou ainda a falta de formação para atender a estas situações, podem tornar difícil a tarefa do professor e conduzir a que o seu trabalho, que lhe deveria proporcionar bem-estar e satisfação, se transforme em mal-estar, insatisfação, stress e perda da auto-estima.

Com respeito às metodologias apontadas para atingir as competências para uma sociedade do conhecimento, que passam pelo abandono de antigas práticas pedagógicas em favor de outras que fomentem a autonomia, o trabalho em grupo, a pesquisa e tratamento da informação, a criatividade, as relações interpessoais, e outras, conforme é referido no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors *et al*, 1996). Na verdade os professores perante a situação que se lhes apresenta, parecem estar mais impelidos para recorrerem às metodologias tradicionais do que para assumirem uma atitude criativa, dinâmica e investigativa na procura da eficiência da educação. Por um lado, pressionados pela falta de tempo e outras circunstâncias, muitos repetem apenas as formas como foram formatados para a leccionação, demonstrando talvez alguma falta de formação que, quanto a nós, deverá ser implementada pela própria escola a partir de políticas educativas bem definidas e avaliadas. Por outro lado, se não for fomentada uma política de autonomia e criatividade nas escolas, os professores continuarão a leccionar numa escola ultrapassada, já que se sentirão mais seguros nesta linha, que envolve menos riscos, está “experimentada” e, o que é importante, está de acordo com um modelo de sociedade que valoriza ainda essencialmente a parte cognitiva, virada para a entrada num emprego ou simplesmente para a transição de ano, e onde há um programa que deve ser cumprido, eventuais exames que serão feitos, e sobre os quais lhes são assacadas responsabilidades.

Também nem todas as escolas terão à sua disposição os instrumentos pedagógicos facilitadores da aplicação de novas metodologias, que capacitem para uma formação alargada e profunda, baseada em competências, em vez de um ensino que, por vezes, se transforma como alguém disse, mas que não conseguimos identificar, “num campo de treino para testes e exames, com uma vastíssima amálgama de afloramentos e conhecimentos díspares, desligados entre si e distantes da realidade visível dos estudantes”

Toda esta situação não deixa de constituir uma preocupação para os professores, que, sobretudo ultimamente, têm dispendido inúmeras horas em diversas formações, das quais nem sempre vêm uma utilização prática que conduza a verdadeiras inovações, quer nas metodologias, quer na utilização de recursos tecnológicos, quer ainda na compreensão das várias vertentes que constituem a educação e que podem contribuir para a resolução de problemas na aula ou para melhorar a sua auto-estima e satisfação na actividade docente.

Parece-nos assim que algumas oportunidades de formação “pouco voluntária” não tem satisfeito as necessidades intelectuais e de motivação dos professores, nem vão directamente ao encontro das necessidades sentidas por eles, que, objectivamente, se preocupam em melhorar a qualidade da aprendizagem dos seus alunos, mas também a satisfação e realização profissional a que têm direito.

Conclusão geral

Esta dissertação teve como princípios orientadores o enriquecimento pessoal, através do conhecimento das vertentes que envolvem o acto de educar, bem como a identificação de factores em que a escola e a política educativa pudessem intervir, no sentido de o professor exercer a sua profissionalidade com a melhor satisfação e eficiência.

Direccionámos, portanto, o nosso estudo para um dos pontos fulcrais da vertente educativa, que é o professor, e para o direito que lhe assiste a desempenhar o seu trabalho com satisfação e bem-estar. Para isso, questionámos a educação: a forma como evoluiu e se relacionou com a sociedade no passado, as fragilidades que apresenta no presente e o que se espera da educação no futuro.

Parece-nos também que três características sobressaem do nosso estudo.

A primeira é uma consciência preocupada e atenta à educação e a tudo que a envolve.

A segunda característica tem a ver com o facto de centrarmos a nossa investigação em aspectos eminentemente práticos, de onde pudessem ser tiradas ilações capazes de conduzir a uma intervenção activa nas escolas e nas políticas educativas, de modo a fazer do acto educativo um tempo de felicidade, de realização e de eficiência para os alunos, mas também para os professores. É talvez uma visão utópica e sonhadora, mas como dizia o poeta “o sonho comanda a vida”.

A terceira característica que sobressai do nosso estudo, e que assumimos, é o facto de termos estado “por dentro”, já que ser professor é a profissão que escolhemos há mais de 30 anos. Assim, este estudo pode não ter tido o distanciamento que eventualmente deveria, mas, por outro lado, também terá saído, possivelmente, mais enriquecido.

Assumimos também que, apesar de em muitas situações parecer existir algum desencanto perante os imensos problemas que afectam a educação e os professores, alguns dos quais denunciámos e tivemos ensejo de apresentar caminhos, em especial na parte que diz respeito à discussão dos resultados, a nossa posição é a de optimismo irredutível na educação. Acreditamos que é sobre a educação que assentam as

sociedades mais desenvolvidas e prósperas em que vivemos, o crescimento tecnológico e científico, a liberdade, a democracia, e o acesso à escolarização e ao bem-estar, além de outros direitos.

Foi com estas premissas que iniciámos o nosso estudo. Começámos por questionar o papel da educação ao longo do tempo, a forma como esta se relacionava com a sociedade, e os conceitos que lhe estavam subjacentes. Verificámos como o desenvolvimento económico, social, e científico veio alterar esta relação, modificando o papel da escola e dos professores, mas também as relações familiares, numa dinâmica em que a escola nem sempre conseguiu colocar-se na vanguarda, antes vivenciando as pressões que a sociedade e as famílias sobre ela exerceram e exercem. Referimo-nos à sociedade da pós-modernidade e identificámos desfasamentos na forma como as escolas actuam, como muitas das metodologias aplicadas são pouco ambiciosas para o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e valores para uma sociedade eminentemente tecnológica, livre, de cidadania, de conhecimento e de aprendizagem ao longo da vida.

Identificámos o modo como todas estas dinâmicas tiveram influência na profissionalidade do professor, na sua autoridade, no seu reconhecimento pelos alunos, pelos encarregados de educação e pela sociedade, no seu trabalho, nas suas relações e nos papéis que tem vindo a assumir. A revisão da literatura permitiu-nos consolidar alguns conceitos e teorias essenciais nesta matéria, nomeadamente sobre o trabalho, a satisfação, a autonomia o bem-estar e a motivação, bem assim como conhecer a forma como se inter-relacionam todos estes factores. No que respeita ao trabalho, mereceu-nos especial atenção o modo como este conceito tem evoluído. Descrevemos algumas das teorias referentes à psicossociologia das organizações e tentamos alicerçar o que poderia ser a escola num sistema de qualidade total, que se pudesse implementar de acordo com o que têm vindo a fazer as organizações mais evoluídas.

Ao longo do trabalho procurámos conhecer os constrangimentos com que as escolas e os professores se vêm debatendo, bem como as investigações feitas e quais os principais resultados a que têm chegado. No direccionamento para o estudo do mal-estar e insatisfação nos professores, procurámos identificar, primeiro na revisão da literatura e depois no trabalho empírico, quais as variáveis e factores que se apresentavam como mais determinantes. Para a recolha de dados optámos pela utilização de questionários já adaptados e testados na população portuguesa e, para

além disso, introduzimos algumas questões que nos pareceram relevantes para o estudo que pretendíamos levar a cabo. Tivemos ainda o cuidado de verificar a consistência interna das escalas utilizadas e comparámos os resultados com os que foram obtidos noutras investigações.

Em relação às finalidades que pretendíamos alcançar, pensamos que em grande parte elas foram concretizadas. Com efeito, parece-nos ter encontrado quer na análise bibliográfica quer no estudo empírico, um conjunto de factores que poderão permitir uma intervenção nas escolas e nas políticas educativas conducente a uma melhor e mais eficiente educação, que não descure a satisfação dos professores, e dos alunos.

Encontrámos e referimos a importância de factores associados à satisfação profissional dos professores, que normalmente se enquadram num bom clima de escola, sendo bastante valorizados pelo corpo docente e que exercem considerável influência no modo como as pessoas se comportam na situação de trabalho: a existência de boas relações entre colegas, e órgãos de gestão, a presença de um clima onde a cooperação seja privilegiada em relação à competição, bem como o reconhecimento, quer por parte dos órgãos de gestão quer por parte dos encarregados de educação, enquadram-se neste tipo de factores.

Verificámos como o factor “tempo” afecta os professores, que se sentem pressionados para a realização das múltiplas tarefas que lhes competem actualmente, a nível burocrático, administrativo e de preparação e resolução dos problemas das suas aulas, ultrapassando o número de horas previstas, tornando-se uma sobrecarga de trabalho. Neste aspecto será da maior importância o aproveitamento de recursos e a troca de experiências, sobretudo entre os professores do mesmo grupo. Referimos a importância que os professores dão ao clima de escola, à cooperação e à participação nas decisões, bem como os problemas que podem advir de uma competitividade exacerbada, provocada quer por políticas de ensino que os professores não entendem, quer por uma gestão que os “funcionalize” e limite a sua discricionariedade.

Por outro lado, a leccionação de menos níveis constitui também um factor de melhoria da satisfação dos professores, conforme verificámos, possivelmente por reduzir significativamente o trabalho a que o professor se vê obrigado e aumentar o seu grau de eficácia.

Constatámos que a possibilidade de realização profissional constitui um factor que os professores consideram como determinante para a sua satisfação profissional, em qualquer sector de ensino, e, portanto, em que a escola deve intervir fortemente. Os professores revelam apreço pela sua formação, de modo a melhorarem o seu desempenho e atribuem importância à sua carreira. Estes factores, vêm ao encontro das nossas expectativas mostrando que os professores se importam com a sua formação, indiciando, por conseguinte, uma abertura à frequência de cursos que eles considerem como relevantes. Neste aspecto, seria de sugerir que as escolas procurassem identificar os principais constrangimentos com que os professores se debatem, alguns dos quais foram por nós identificados através dos nossos questionários, e intervissem no sentido de os superar. Algumas dessas intervenções poderão e deverão passar pela formação, adequando a intervenção na educação aos novos paradigmas sociais e educacionais entretanto surgidos. As formas de intervir para combater o abandono e o comportamento indisciplinado, a promoção do interesse dos alunos, as novas metodologias e estratégias de ensino, a utilização eficiente dos recursos técnico-pedagógicos, e outros, serão, a nosso ver algumas das vertentes sobre as quais deverá incidir a formação dos professores. Noutra vertente, poderíamos considerar a formação em áreas como o desenvolvimento parental, a dinâmica de grupos, o relacionamento interpessoal, a inteligência emocional, o combate ao stress, as lideranças, o clima e cultura de escola, a auto-estima, a motivação e outros, como muito relevantes para os professores.

Por outro lado, as intervenções que promovam a melhoria das condições de trabalho nas escolas, como a adequação e actualização de equipamentos pedagógicos e outros, a adaptação de espaços e materiais nas salas de aulas, mas também a criação de condições para que os professores possam trabalhar, preparando as suas aulas e materiais, ou ainda na recepção aos pais e encarregados de educação, são fundamentais para o desenvolvimento de um clima positivo nas escolas, e para a melhoria do bem-estar e satisfação quer profissional quer com a vida dos professores.

Podemos ainda considerar como importante a dimensão das turmas, adequando o número de alunos às suas características: tipo de aulas, ritmos de aprendizagem, comportamentos evidenciados em anos anteriores, alunos com necessidades especiais e outros condicionalismos que se mostrem relevantes.

Pensamos também que deveria haver especial atenção para com os professores em final de carreira, na atribuição de determinados turmas e leccionação de certas disciplinas, aspecto este em relação ao qual os professores de ambos os sectores de ensino manifestaram a sua preocupação no nosso estudo empírico e que também tem sido amplamente investigado. A dinâmica que envolve a escola é susceptível de trazer para os professores com mais idade alguns receios, que justificam, talvez, o elevado número de professores que têm pedido a reforma antecipada, ultimamente, ainda que com elevadas penalizações²⁶.

A um outro nível, parece-nos que a política educativa deve desenvolver uma atitude de reconhecimento do papel da educação e dos professores perante a sociedade, através da elaboração de um Estatuto de Carreira Docente que contemple a possibilidade dos professores poderem de alguma forma intervir nas decisões sobre as suas escolas, possuírem um grau de autonomia que não os remeta para uma mera funcionalização, terem alguma estabilidade na sua profissão e possam progredir na carreira de acordo com as suas competências.

Estes são possivelmente alguns dos factores em que os responsáveis pela educação poderão intervir, de modo a melhorar a satisfação e bem-estar dos professores, os quais são salientados na revisão teórica que efectuámos e foram posteriormente corroborados pelos resultados do estudo empírico por nós desenvolvido.

Consideramos, contudo, que não esgotamos aqui o tratamento de todos os factores que de algum modo podem intervir na melhoria da satisfação profissional e no bem-estar dos professores: a referência que fizemos a alguns deles, e que podemos enquadrar no conjunto de factores que dizem respeito à natureza do próprio trabalho, às recompensas pessoais, às condições de trabalho, às relações com os colegas e com os órgãos de gestão, são apenas alguns exemplos de implicações práticas que o nosso

²⁶ - Segundo o Jornal de Notícias de 15/07/2009, desde Janeiro a Julho houve um aumento de 36% no pedido de reformas, em comparação com o período homólogo do ano anterior. Como subtítulo, refere ainda que esta “deserção explica-se pelo aumento progressivo da idade legal [da reforma] até 2015, e pelo desencanto”. Refere ainda que “em 2008, ano em que a idade legal estava nos 61.5 anos, a média dos que optaram pela reforma antecipada cifrou-se nos 11%”.

estudo apontou como contributos para a melhoria da satisfação dos professores. A estes factores acrescem outros, que serão ainda mais importantes, relacionados quer com as características psicológicas do próprio professor, e com o seu perfil mais ou menos adequado para a leccionação, quer com a sua formação inicial e contínua.

Pensamos que o tema que abordámos é de facto de grande relevância e actualidade e merece posteriores estudos, já que está em causa não só a satisfação e bem-estar dos professores, mas também, a eficiência da educação, com todas as implicações que lhe estão associadas, quer a nível das políticas educativas para dar resposta ao novo paradigma da sociedade, quer ao nível das metodologias a utilizar para adequar o ensino às novas exigências.

Como sugestões para estudos posteriores, para além dos estudos de aprofundamento que fomos sugerindo ao longo deste ensaio, gostaríamos que os mesmos fossem simultaneamente mais abrangentes e mais restritos: mais abrangentes para poderem ser mais generalizáveis do que os resultados desta pequena amostra, e mais restritos de forma a poderem reflectir melhor a realidade de cada uma das escolas. Pensamos que na sociedade em que nos integramos os conhecimentos e as técnicas evoluem rapidamente, e, actualmente existem áreas de interesse fundamental para a satisfação das pessoas e dos professores em particular, que deverão ser introduzidas e testadas nas escolas, algumas das quais já tivemos oportunidade de referir nesta conclusão final. Implementar medidas adequadas com a colaboração dos professores, fomentar formações em áreas nas quais os professores possam ver os seus efeitos, manter um processo de avaliação contínua e abrangente nas escolas que não se fique apenas pela avaliação cognitiva dos alunos, mas seja extensiva a toda a escola, incluindo os professores, parecem-nos ser medidas acertadas e necessárias para termos uma escola mais eficiente e professores mais felizes.

Não queremos por último de referir as limitações deste estudo, e que foram muitas. Desde logo o facto de ele se ter desenrolado num período de controvérsia entre os professores e o Ministério da Educação, sobretudo no que diz respeito aos professores do ensino público. Cremos que este facto talvez tenha desvirtuado de alguma forma os dados que recolhemos. Por outro lado, também a dimensão da nossa amostra não foi tão grande como desejaríamos, bem como não conseguimos obter dados de três das instituições que leccionam os 2º e/ou 3º ciclos do ensino básico.

Também noutras situações que foram surgindo ao longo do nosso estudo sentimos que determinadas variáveis teriam sido eventualmente melhor analisadas se tivessem sido operacionalizadas de outra maneira.

Ainda assim cremos ter justificado a importância do tema sobre o qual nos debruçamos, bem como ter tirado ilações que nos permitem obter agora uma perspectiva mais enriquecedora da profissionalidade do professor e ainda potenciar a nossa intervenção na melhoria do ensino, da escola e da educação em geral.

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA

- Abbey, A. & Andrews, F. (1985). Modelling the psychological determinants of life quality. *Social Indicators Research*, 16, 1-16.
- Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris: EPI.
- Abraham, A. (1984a). *L'enseignant est une personne*. Paris: Les Éditions ESF.
- Abraham, A. (1984b). L'univers professionnel de l'enseignant: un labyrinthe bien organisé. In A. Abraham (Dir.). *L'enseignant est une personne*. Paris: Les Éditions ESF, pp. 20-26.
- Abraham A. (1984c). Problemática del diagnóstico de la salud mental del enseñante. In J.M. Esteve (Org.). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea, pp. 23-24.
- Abreu, M. V. (2002). *Contributo para a construção da qualidade na escola*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.
- Adams, J.S. (1965). Equity theory. In L. Berkowitz (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, New York: Academic Press, pp. 267-299
- Adtkins, G., Martin, P., & Poon, L. W. (1996). Personality traits and states as predictors of subjective Well-being in centenarians, octogenarians and sexagenarians. *Psychology and Aging*, 11, 3, 408-416.
- Alves, F.C. (1991). *A satisfação docente. Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Alves, F. C. (1994). A (in)satisfação docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 26-60.
- Alves, F. C. (1997). A (in)satisfação dos professores: Estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In M.T. Estrela (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, pp. 81-116.
- Alves-Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGrawhill.
- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola*. Porto: ASA.
- Amado, J. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Edições ASA.
- Amiel, R. (1984). Santé mentale des enseignants. In A. Abraham (Dir.). *L'enseignant est une personne*, Paris: Éditions ESF, pp.44-51.
- Amiel, R. (1984a). Psicopatología del malestar de los enseñantes. In J. M. Esteve (Org.). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea, pp.135-142.
- Amiel, R. (1984b). El profesor enfermo por la enseñanza y el médico. In J. M. Esteve (Org.). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea, pp. 205-212
- Amiel-Lebigre, F. & Pichot, P. (1980). Psicopatología de la función docente. In M. Debesse & G. Mialaret (Eds.). *La función docente* Barcelona: Oikos-Tau, S. A. – Ediciones, pp.167-186.

- Andreson M. & Iwanicki, E. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 2, 109-132.
- Andrews, F. M. & Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being*. New York: Plenum.
- Argyle, M. (1999). Causes and correlates of happiness. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russel Sage Foudation, pp. 353-373.
- Arvey, R. & Bouchard, T., Segal, N., & Abraham, L. (1989). Job Satisfaction: Environmental and Genetic Components. *Journal of Applied Psychology*, 74 2, 187-192.
- Aryee, S., & Luk, V. (1966). Work and nonwork influences on the carrer satisfacion of dual-earner couples. *Journal of Vocational Behavior*, 49 1, 38-53.
- Ávila de Lima, J. M. (1996). O papel do professor nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedade e Cultura*, 6, 47-72.
- Azevedo, J. (1994). Avenidas da liberdade. *Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do séc. XXI*. Porto: Edições ASA.
- Baguinha, L. (1997). *Fenómenos de grupo e (in)disciplina na aula*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Bain, H. & Achilles, C. M. (1986). Interesting developments on class size. *Phi Delta Kappan*, 67, 9, 662-665.
- Bandura, A. (1997). *Self- Efficacy: The exercise of Control*. New York: Freeman.
- Barbosa, E. F. et al. (1995). *Implantação da Qualidade Total na Educação*. Belo Horizonte: UFMG, Escola de Engenharia, Fundação Cristhiano Ottoni.
- Barros, J., Neto, F., & Barros, A. (1991). Nível de satisfação dos professores: Teoria e investigação. *Psychologica*, 5, 53-63.
- Barth, R. (1996). *Building a Community of Learners*. South Bay School Leadership Tem Sevelopment Seminar Series: Seminar 10. Califórnia: School Leadership Centre.
- Bastos, A. (1995). A satisfação profissional de professores estagiários: Adaptação e estudos exploratórios com uma escala de avaliação (ESPP). *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 181-189.
- Baudelot C. & Establet, R. (1974). *L'école Capitaliste en France*. Paris: Maspéro.
- Becker, H. (1985). *Outsiders. Études de Sociologie de la Déviance*. Paris: A. M. Métailié.
- Beltrão, A. (2003). *A mentalização dos afectos ou o agir da emoção*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Bennett, N. (1984). *Class Size in Primary Schools: Perceptions of Headteachers, Chairs of Governors, Teacheres and Parents*. School of Education: University of Execter.

- Bernard, R. (2005). *As competências na escola. Aprendizagem e avaliação*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Blase, J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 4, 93-113.
- Blase, J., & Pajack, E. (1986) The impact of teacher' work life on personal life: A qualitative analysis. *The Alberta Journal of Educational Research*, 32, 4, 307-332.
- Boavida, J. (2000). Norma e liberdade: Para uma compreensão dos seus pressupostos educativos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX IV 3, 673-729.
- Boutinet, J. P. (1987). Do trabalho do projecto em formação à identidade profissional do docente”, In GEP, *As ciências da educação e a formação de professores*. Lisboa: ME, pp.159-189.
- Breuse, E. (1984). Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante. In J. M. Esteve (Org). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea, pp.143-164,
- Brikman, P., Coats, D. & e Janoff-Bulman (1978). Lottery winners and accident victims: Is happiness relative? *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 917-927.
- Brief, A. P. & Robertson, L. (1989). Job attitude organization: An exploration study. *Journal of Applied Psychology*, 78, 402-412.
- Brief, A. P. & Weiss, H. M. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53, 279-307.
- Brief, A. P. (1988). *Attitudes in and around organization*. Thousand Oaks, C. A: Sage Publicatons.
- Brophy, J. & Good, T. (1974). *Teacher-student relationships*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc,
- Bryant, F. B., & Veroff. J. (1982). The structure of psychological well-being: A sociohistorical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 4, 653-673.
- Bugard, P., & Crocq, L. (1980). Existe-t-il dès n'vroses du travail? In *Equilibre ou fatigue par le travail*, Paris : Éditions ESF, pp. 161-172.
- Caine, R. N. & Caine, G. (1997). *Education on the Edge of possibility*. Virgínia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Caldeira, S. (2000). *A Indisciplina em Classe: Contributos para a abordagem preventiva*. Tese de mestrado não publicada, Universidade dos Açores.
- Cantor, N. & Zirkel, S. (1990). Personality, cognition and purposive behavior. In L. A. Pervin (Ed.). *Handbook of personality. Theory research*, New York: Guilford Press, pp. 135-164.
- Carneiro, R. (1993). *A criança, a Escola e a televisão: uma reconciliação possível?*; Conferência organizada pelo Instituto de Apoio à Criança: disponível em: educamedia.planetaclix.pt/teorias.html.
- Carstense, L. L. (1995). Evidence for a life-span socioemotional selectivity. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 151-155.

- Carvalho, L. M. F. (1991). *O clima de escola e a estabilidade do corpo docente. Estudo em dois estabelecimentos de ensino*. Tese de mestrado publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Cavaco, M. H. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Chapman, D. W. & Hutcheson, S. M. (1982). Attrition from teaching careers: A discriminant analysis. *American Educational Research Journal*, 19, 1, 43-105.
- Chapman, D. W., & Lowther (1982). Teacher's satisfaction with teaching. *The journal of Educational Research*, 75, 4, 241-247.
- Clark, L.A. & Watson, D. (1991). General affective Dispositions Physical and Psychological Health. In *Handbook of Social and Clinical Psychology*, C.R. Snyder e D.R. Forsyth (Eds.). New York: Pergamon Press
- Closets F. (2002). *A felicidade de aprender*. Lisboa: Terramar.
- Cockburn, A. D. (2000). Elementary teacher's needs: Issues of retention and recruitment. *Teaching and Teacher Education*, 16, 223-238.
- Cockett, M., & Tripp, J., (1994). *Rowtree Trust Report*. London: Josef Rowntree Trust.
- Cole, A. L. (1997). Impediments to reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3, 1, 7-27
- Cordeiro-Alves, F. (1994). A (In)satisfação docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27, 29-60.
- Correia J. A. (1996). *Sociologia da Educação Tecnológica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cortesão, L. (1982). *Escola, sociedade: que relação?* Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: Um ofício em extinção?* Porto: Edições Afrontamento.
- Cosme, A. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Porto: ASA Editores.
- Costa, P. T. & McCrae, R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) Five Inventory (NEO-FFI) Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cropanzano, R. & Wright, T. (2001). When a "happy" worker is really a productive worker: a review and further refinement of happy – productive worker thesis. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53, 182-199.
- Cruz, J. F., (1988). Uma abordagem cognitiva e transaccional à ansiedade nos testes e exames escolares, *Jornal de Psicologia*, 7, 3, 3-9.
- Cruz, M. B. et al. (1990). *A situação do professor em Portugal*. Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação.
- Curto, P. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (1999). *Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- De Peretti, A. (1984). "Developpment personnel et outillage pédagogique. In A. Abraham (Dir.). L'enseignant est une persone. Paris: Éditiones ESF, pp. 131-139.

- Deci, E. & Ryan, R. (1991). A motivational approach to self: integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 38). Lincoln: University of Nebraska Press, pp. 237-288.
- Delamont, S. (1987). *Interacção na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Delors, J. et al., (1996). *Educação: um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI)*. Porto: Edições ASA.
- DeNeve, K., & Cooper, H. (1998). The happy personality: a meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological bulletin*, 124, 2, 197-229.
- Dias, I. M. (2003). *A (in) satisfação docente no ciclo de vida profissional: Estudo empírico*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Diener, E. & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond Money: Toward na economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5, 1-31.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 3, 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 1, 34-34.
- Diener, E. & Diener, M. (1995). Cross cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 4, 653-663.
- Diener, E. & Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation, pp. 213-229.
- Diener, E. & Suh, M. E. (1977). Subjective well-being and age: an international analysis. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 17, 304-324.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Griffins, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 1, 71-75.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 2, pp.276-302.
- Diener, E. & Fujita, F. (1995). Resources, personal striving and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 5, 926-935.
- Dinham, S. & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38 4, 379-384.
- Dornelles, M. (1997). *ISSO 9000: Certificando a empresa*. Salvador, BA: Ed. CASA da Qualidade.
- Dubet, F. (1999). Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire. In D. Meuret (Ed.). *La Justice du Systém Éducatif*. Bruxelles: De Boeck Université, pp.178-193
- Dunham, J. (1984). *Stress in teaching*. London: Routledge.
- Durkheim, E. (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: RES.
- Drucker, P. F. (1954). *The Praticce of Management*. New York: Harper & Row.

- Elliott, J. (1977). Conceptualizing relationships between researcher/evaluation procedures and in-service teacher education. *British Journal of In-Service Education*, 4, 1 e 2, 102-105.
- Elliott, J. (1993). What have learned from action research in school evaluation? *Educational Action Research*, 1, 1, 175-178
- Ellison. C. G. (1991). Religious involvement and subjective well-being. *Journal of Health and Social Behavior*, 32, 292-300.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press
- Eraut, M. (1995). Developing professional knowledge and competence. In Guskey, T. R., Huberman, M. (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. Columbia University: Teachers Colleg Press.
- Espírito-Santo, J. M. (2003). *Contributos para a formação de professores no âmbito da prevenção da indisciplina na sala de aula*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Esteve, J. M. (1981). Fuentes de tensión individuales y sociales con incidencia en la actuación profesional del educador. In *La calidad de la educación – Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*. Madrid: CSIC, pp. 197-193.
- Esteve, J. M. et al. (1984). Las situaciones de ansiedad y la formación inicial y permanente del profesorado: la realidade española. In J. M., Esteve (Org.). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea, pp.223-234.
- Esteve, J. M. (1984) (Org). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Esteve, J. M. (1988). El estrés de los profesores: propuestas de intervención para su control. In J. M., Esteve (Org.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, pp. 292-313.
- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 93-124
- Esteve, J. M. & Franchia, A. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue Francaise de Pédagogie*, 84, 46-56.
- Estrela, M. T. (1977). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- Estrela, M. T. (1984). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: INIC.
- Estrela, M. T. (1986). Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XX, 30, 301-310.
- Estrela, M. T. (1995). Valores e normatividade do professor na sala de aula. *Revista de Educação*, 5, 1, 65-67.
- Estrela, M. T. (1997). Introdução. In M.T. Estrela (1997) (Org.). *Viver e Construir a Profissão docente*, Porto: Porto Editora, pp. 7-20.
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Sage Publications.

- Everhart, R. B. (1987). Understanding student disruption and classroom control. *Harvard Educational Review*, 57, 1, 77-83.
- Ezra, M. & Deckman, M. (1996). Balancing work and family responsibilities: Flextime and child care in the Federal Government. *Public Administration Review*, 56, 2, 174-179.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza
- Feist, G. J., Bodner, T. E., Jacobs, J. F., Miles, M., & Tan (1995). Integrating top-down and bottom-up structural models of subjective well-being: A longitudinal investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 138-150.
- FENPROF (1982). A imagem do professor [documento policopiado].
- Fernandes, L. C. (2008). *Os Medos dos Professores... e só deles?* Lisboa: Produções Editoriais.
- Fernandez, R. R. Timpane, P. M. (1995). *Bursting at the Seams; Reporto of the Citizens' Commission on Planning for Enrollment Growth*. US Dpartement of Education.
- Ferreira, J. A. & Simões, A. (1999). Escalas de bem-estar psicológico (E.B.E.P.). In M. R. Simões, M. M. Gonçalves & L. S. Almeida, *Testes e provas psicológicas em Portugal* (Vol. II) Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda., pp. 111-121.
- Ferreira, J., M., Neves, J. Abreu, P. & Caetano, A. (2004). *Manual de Psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hil de Portugal.
- Fonseca, A. (2000). Comportamentos anti-sociais. Uma introdução. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIX, 1, 2, 3, 9-36.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- Francès, R. (1984). *Satisfação no trabalho e no emprego*. Porto: Rés Editora.
- Freixo, J. (2002). A televisão e a instituição escolar. Lisboa: Instituto Piaget.
- Galton, M., Hargreaves, L. & Pell, A. (1996). *ClassSize, Teaching and Pupil Achievement*. Hamilton House: National Union of Teachers.
- Ganglof, B. (1994). L'estime de soi et quelques autres variables différenciatrices de la satisfaction et l'implication au travail. *Psychologie et Psychométrie*, 15, 3, 5-32.
- 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*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp.51-76
- George, L.K. (1981). Subjective well-being: Conceptual and metodological issues. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 2, 234-382.
- Goffman, E. (1974). *Les Rites d'Interacyion*. Paris: Les Ed. De Minuit.
- Goffman, E. (1993). *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Lisboa: Relógio d'água.
- Goguelin, P. (1980). Travail, fatigue et equilibre. In *Equilibre ou fatigue par le travail*. Paris: Éditions ESF, pp.15-21.
- Góis E. & Gonçalves C. (2005). *Melhorar as Escolas*. Porto: ASA
- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

- Gonçalves, J. A. (1990). *A carreira dos professores do ensino primário. Contributo para a sua caracterização*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, J. A. (1992). A carreira dos professores do ensino primário. In A. Nóvoa (Org). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 141-169.
- Goodlad, J. I. (1983). Teaching: An endangered profession. *Teachers College Record*, 84, 3, 575-578.
- Gorton, R. A. (1982). Teacher Job satisfaction. In H. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (Vol. IV). New York: The Free Press, pp. 1903-1908.
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 2, 159-170.
- Hargreaves, A. (2000). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill de Portugal
- Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 24 3, 423-438.
- Haring, M., Stock, W., & Okun, M. (1984). A research of gender and social class as correlates of subjective well-being. *Human Relations*, 8, 645-657.
- Harpaz, I. (1983). *Job satisfaction. Theoretical perspectives and a longitudinal analysis*. New York: L. Publishers.
- Harpaz, I. (1986). The factorial structure of the meaning of work. *Human relations*, 39, 7, 595-614.
- Harris, A. (1996). Teaching as a profession: Response to Eric Hoyle. In K., Watson, C., Modgil, S. Modgil (Eds.). *Teacher Education and Training*. London: Cassell, pp. 55-57.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Keyes (2003). Well-being in workplace and its relationship to business outcomes: a review of Galup Studies. In C. L. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: The positive person and de good life*. Washington D. C.: American Psychological Association, pp. 205-224
- Headey, B., & Wearing, A. (1989). Personality, life events and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 4, 731-739.
- Helsby, G. (1997). *Multiple truths and contested realities: The changin faces of teacher professionalism in England*. Comunicação apresentada na 6ª. Norwegian National Conference on Educational Research, University of Oslo, pp. 20-32.
- Herzberg, F. (1971). *Le travail et la nature de l'homme* (4ª ed.). Paris: E.M.E.
- Herzberg, F. (2001). A teoria motivação-higiene. In C.A. Marques, & M.Pina e Cunha (Eds.). *Comportamento organizacional e organização de empresas*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 263-264.
- Hopkins, D. Ainscow, M. & West, M. (1994). *Scool Improvement in an Era of Cange*. London: Cassell.
- Hoppok, R. (1935). *Job satisfaction*. New York: Harper Brothers.

- Howard, J. L. & Frink, D.D. (1996). The effects of organizational restructure on employee satisfaction. *Group and Organization Management*, 21, 3, 278-303.
- Hoyle, E. (1986). *The Politics of School Management*. Sevenoaks: Hodder and Stoughton Educational
- Hubberman, M. (1992). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In A. Nóvoa. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-61.
- Huberman, M. & Schapira, A. (1985). Cycle de vie et enseignement. Le cycle de vie l'enseignant secondaire. *Les sciences de l'éducation*, 3, 3-14.
- Hultin, M. & Szulkin, R. (1999) Wages and unequal access to organizational power: An empirical test of gender discrimination. *Administrative Science Quarterly*, 44, 453-472.
- Iaffaldano, M. T., & Muchinsky, P. M. (1985). Job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 3, 251-273.
- Inglehart, R. (1990). *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton: Princeton University Press.
- International Labour Office (1984). *Psychosocial factors at Work: Recognition and control*. Reporto of the Joint ILO/WHO Committee on Occupational Health – Ninth Session, Geneve.
- Jackson, P. (1991). *La Vida en las Aulas*. Madrid: Morata-Paideia.
- Jersild, A. T. (1995). *When Teachers Face Themselves*. New York: Teachers College Press.
- Jesus, S. N. (1992). Expectativas de realização na profissão docente: Construção da escala ERP de Jesus. *Psychologica*, 7, 65-83.
- Jesus, S. N. (1993). Promoção de competências cognitivo-motivacionais e de investigação nos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, 439-456.
- Jesus, S. N. (1995). A formação inicial de professores segundo um modelo relacional. *Psychologica*, 14, 115-120.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão 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 a realização e desenvolvimento profissional*. Coimbra: Edição do autor
- Jesus, S. N. (2000a). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. N. (2000b). Qualidade na Educação e Motivação dos Professores. *Psicologia, Educação e Cultura IV*, 1, 97-103.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas Para o Bem-Estar Docente – Uma lição de Síntese*. Cadernos do CRIAP (29ª ED.). Porto: ASA Editores.
- Jesus, S. N., Abreu, M. V. Santos, E.R., & Pereira, A.M. (1992). Estudo dos factores de mal-estar na profissão docente. *Psychologica*, 8, 51-60.

- Jesus, S. N., Abreu, M.V., Esteve, J.M., & Lens, W. (1996). Uma abordagem sociopolítica do mal-estar docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX, 1, 51-64.
- Judge, T. A. (1993). Does affective disposition moderate the relationship between job satisfaction and voluntary turnover. *Journal of Applied Psychology*, 78, 3, 359-401.
- Judge, T. A., & Bono, J. A. (2001). Relationship of core self-evaluations traits-self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability-with Job satisfaction and Job performance: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80-92.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Thoresen, C. J., & Patton, G. K. (2001). The Job satisfaction – Job performance relationship. A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127, 376-407.
- Judge, T. A., Boudreau, J. W., & Bretz, R. D. (1984). Job and life attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 79, 5, 767-782.
- Kacmar, K. M., & Ferris, G. F. (1989). Theoretical and methodological considerations in the age-job satisfaction relationship. *Journal of applied Psychology*, 74, 2, 201-207.
- 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.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being. The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 107-1022.
- Khaleque, A. & Rahman, M. A. (1987). Perceived importance of Job facets and overall Job satisfaction of industrial workers. *Human Relations*, 40, 7, 401-416.
- Kyriacou, C. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 12, 2, 86-96.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1987). Teacher stress and burnout. An international review. *Educational Research*, 29, 2, 146-152
- Langer, E. J. (1983). *The Psychology of Control*. CA: Sage Publications.
- Larson, R. (1978). Thirty years of research on the subjective well-being of older Americans. *Journal of Gerontology*, 33, 1, 109-125.
- Lawler, E. E. (1973). *Motivation in Work Organizations*. Monterey: Brooks/Cole.
- Lawson, H. A., Briar, Lawson, K. (1997). Toward family-supportive community schools. In C. Day, D. Veen, G. Walraven (Eds.). *Children and Youth at Risk and Urban Education: Research, Policy and Practice*. Leuven-Apeldoorn: Garant Publishers, pp. 181-208.
- Lazar, J. (s/d). *Escola, Comunicação Televisão*. Porto: RÉS- Editora
- Lei de bases do Sistema Educativo nº 31/2002
- Leitwood, K. (1990). The principal's role in teacher development. In Joyce, B. (Ed.). *Changing School through Staff Development*. Alexandria: VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychological adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482-509.
- Lent, E. B., & Lopez, F. G. (1996). Congruence from many angles: relations of multiple congruence indices to job satisfaction among adult workers. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 1, 24-37.
- Lester, P. E. (1982). *Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ)*. Manuscrito não publicado. Long Island University.
- Lester, P. E. (1987). Development and factor analysis of the Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ). *Educational, and Psychological Measurement*, 47, 1, 223-233.
- Lima, M. P., & Simões, A. (1997). O inventário da personalidade NEO-PI-R: Resultados da aferição portuguesa. *Psychological*, 18, 25-46.
- Locke, E. A. (1969). What is Job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. Dunnette (Ed.). *Handbook of industrial and Organizational Behavior*. New York: Rand McNally.
- Lofquist, L. & Dawis, R. (1969). What is Job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336.
- Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões, soluções*. Porto: ASA Editores
- Lucas, R. E., Diener, E. & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, pp. 616-628.
- Lurçat, L. (1995). *Tempos cativos: As Crianças e a TV*. Lisboa: Edições 70.
- Lyubomirsky, S. King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- MacLuhan, M. (1990). *Mutations*. Paris: Meme.
- McCrae, R. & John O. (1992). An introduction to the five-Factor Model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175-216.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it*. Califórnia: Jossey-Bass Publishers.
- Male, D. (1996). Special needs co-ordinators' career continuation plans. *Support for Learning*, 11, 2, 88-92.
- Mancini, V., Wust, D., Vantine, K., Clark, E. Use of instruction in interaction analysis on burned out teachers: Its effects on teaching behaviours, level of burnout and academic time. *Journal of Teachers in Physical Education*, 3, 2, 29-46.
- Mandra, R. (1984). Causas de inadaptação y desadaptación de los enseñantes franceses y dispositivo de ayuda puesto en marcha por el ministerio de Educacion Nacional. In J. M. Esteve (Org.). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea, pp.213-222.

- Martinez, A.(1984). El perfeccionamiento de la función didáctica como via de disminuición de tensiones en el docente. In J. M. Esteve (Org). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea, pp.183-202.
- Marujo, H. A., Neto, L. M., & Perloiro, M. F. (1999). *Educar para o optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martler, C. (2002). Job satisfaction and perception of motivation among midllle and high school teachers. *American Secondary Education*, 31, 1, 43-54)
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality* (2ª. Ed.). New York: Harpewr & Row.
- Matos. A. (2004). *Televisão e Violência. (Para) Novas Formas de Olhar*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Maya, M. J. (2000). *A autoridade do Professor. O que Pensam Alunos, Pais e Professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Mayo, E. (1945). *The Social Problems of an industrial Civilization*. Cambridge: University Press,
- McAdams, D. P. (1997). A conceptual history of psychology. In R. Hogan, J. Johnson & S. Briggs (Eds.). *Handbook of personality psychology*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- McLaren, P. (1992). *Rituais na Escola*. Petropólis: Editorial Vozes.
- McClelland, D. C. (1961). *The achievement society*. New York: Van Nostrand Reihnold.
- McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 5, 312-333.
- McCord, J. (2002). Forjar criminosos na família. In A. Fonseca (Org). *Comportamento anti-social e família. Uma abordagem científica*. Coimbra: Almedina.
- McRae, H. (1995). *The Privilege of Unemployment. Independent on Sunday*, 26 Fevereiro.
- Michalos, A. (1985). Multiple discrepancies theory (MDT). *Social Indicators Research* , 16, 347-413
- Mischel, W. (1968). *Personality and assesment*. New York: Wiley.
- Mitchell. T. R. & Larson, J. R. (1987). *People in Organizations: An Introduction to Organizational Behavoir*, 3ª edição. New York: McGraw-Hill.
- Moffitt, T. Caspi, A. (2002). Como prevenir a continuidade intergeracional do comportamento anti-social. In A. Fonseca (Org). *Comportamento anti-social e família. Uma abordagem científica*. Coimbra: Almedina.
- Mollo, S. (1969). Le statut social dès enseignants. In M. Debesse & G. Mialaret. *Traité des sciences pédagogiques*. Paris: PUF, pp. 51-73.
- Moreno, J. (1998). Motivação de professores: Estudo de factores motivacionais em professores empenhados. *Revista Portuguesa de Educação*, 11, 1, 87-101.
- Mroczek e Kolarz, (1988). The effect of age on positive and negative affect: A developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 5, 1333-1349.

- Murray, H. A. (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.
- Murrell, S. A., Salsman N. L. & Meeks, S. (2003). Educational attainment, positive psychological mediators, and resources for health and vitality in older adults. *Journal of Aging and Health*, 15, 591-615.
- 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.
- Neto, F. (1999). Satisfação com a vida e características da personalidade. *Psychologica*, 22, 55-70.
- Neto, F., & Barros, J. H. (1992). Solidão nos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI, 1, pp.1-17.
- Neto, F., (1999). Satisfação com a vida e características de personalidade. *Psychologica*, 22, 55-70.
- Neto, F., Barros, J. H. & Barros A. (1990). Satisfação com a vida. In L. Almeida, R. Santiago, P. Silva, O. Caetano & J. Marques (Eds.). *Acção educativa: análise psico-social*. Leiria: ESEL/APPORT, pp. 105-117
- Nixon, J.; Martin, J.; Mckeown, P. & Ranson, S. (1997). Towards a learning profession: changing codess of ocupacional practice within the new management of education, *British Journal of Sociology of Education*, 18, 1, 5-28.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as suas histórias de vida. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 11-30.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 15-33.
- Nunes, I. S. (1984). A motivação intrínseca: Seu significado e implicações para o exercício da actividade docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVIII, 147-161.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2ª ed.). New York: McGraw-Hill.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva*. Porto: ASA Editores.
- OCDE (1989). *La situation des enseignants*. Paris: Diffusion.
- OIT (1981). *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Genève: Bureau Internationale du Travail.
- Oliveira, A. (2004). O professor enquanto facilitador da aprendizagem. *Psychologica*, 22, 523-534.
- Oliveira, J.H.B. (2000). Felicidade: Teorias e factores. *Psicologia, Educação e Cultura*, IV 2, 281-309
- Oliveira, M. T. (2002). *A Indisciplina nas aulas de Educação Física*. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu.
- Organ, D. W. & Near, J. P. (1985). Cognition vs affect in measures of Job satisfaction. *International Journal of Psychology*, 20, 241-253.
- Ortega R. (1998). Intervención educativa. El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Cuadernos de Pedagogia*, 270, 60-65.
- Oshagbemi, T. (1996). Job satisfaction on UK academics. *Educational Management & Administration*, 24, 4, 389-400.

- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77, 6, 963-974.
- Parsons, T. (1968). *La Estructura de la acción social*. Madrid: Guadarrama.
- Patterson, J. L. (1993). *Leadership for Tomorrow's Schools*. Alexandria, Virgínia: Association for Supervision and Curricular Development.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, 5, 2, 164-172.
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C.R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction With Life Scale: Evidence for the cross-methods convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57, 1, 49-161.
- Pearl, A. (1988). The Requirements of a Democratic Education. In R. Slee, (Ed.). *Discipline and Schools*. Melbourn: The Macmillan Company of Austrália, pp. 225-243.
- Pearson, L. C., & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86, 3, 172-177.
- Peiró, J. M., Prieto, F., & Roe, R. A. (1966). La aproximación psicológica al trabajo en un entorno laboral cambiante. In J. Peiró & F. Prieto (Eds.), *Tratado de Psicología del Trabajo*, 1. Madrid: Editorial Síntesis, pp. 15-36
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dans l'école*. Paris: ESF.
- Perronoud, P. (1994). A escola deve seguir ou antecipar as mudanças da sociedade? In. M. G. Thurler & Perronoud (Eds.). *A escola e a mudança: Contributos sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Pervin, L. A. (1990). A brief history of modern personality theory. In L. A. Pervin (Ed.). *Handbook of personality: Theory and research*. New York: The Guilford Press, pp. 3-17.
- Pervin, L. A. & John, O. P. (1997). *Personality: Theory and research*. New York: John Wiley & Sons.
- Philips, J. C. & Benson, J. E. (1983). Some aspects of Job satisfaction in the Soviet Union. *Personnel Psychology*, 36, 3, 633-645.
- Phillips, E. M., & Pugh, D. S. (1998). *Como preparar um mestrado ou doutoramento*. Lisboa: Lyon Edições.
- Pinto, A. M. (2000). *Burnout profissional em professores portugueses*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Polk, K. (1988). Education, Youth Unemployment and Student Resistance. In R. Slee, (Ed.). *Discipline and Schools*. Melbourn: The Macmillan Company of Austrália, pp. 109-130.
- Popper, K. & Condry, J. (1995). *Televisão: um perigo para a democracia*. Lisboa: Gradiva
- Porter, L. W., & Steers, R. M. (1973). Organizational, work and personal factors in employee turnover and absenteeism. *Psychological Bulletin*, 80, 2, 151-176.

- Quintanilha, S. A. (1990), Major work meaning patterns toward a holistic picture. In U. Kleinbeck, U. Quast, H. Thierry & H. Hacker (Eds.). *Work motivation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 257-272.
- Ramos, J., Peiró, J. M., & Ripoll, P. (1966). Condiciones de trabajo y clima laboral. In J. Peiró & F. Prieto (Eds.). *Tratado de Psicología del Trabajo 1*, Madrid: Editorial Síntesis, pp 37-90.
- Rey, B. (2005). *As competências na escola. Aprendizagem e avaliação*. Vila Nova de Gaia: Gailivro
- Reyes, P. (1990). Individual work orientation and teacher outcomes. *Journal of Educational Research*, 83, 6, 327-335.
- Richards, J. (2004). What New Teachers Value Most in Principals. They don't ask for much-just some respect and support. *Principal-Connecting with Families*, 83, 3, 42-44
- Robbins, S. P. (1996). *Organizational behavior: Concepts, controversies, applications* (7^a ed.). New Jersey: Prentice Hall International Editions.
- Roberts, J. A., & Chonko, L. B. (1996). Pay satisfaction and Sales force turnover: The impact of different facets of pay on pay satisfaction and its implications for sales force management. *Journal of Managerial Issues*, 8, 2, 154-169.
- Rodrigues, M. L. (1995). Atitudes da população portuguesa perante o trabalho. *Organizações e Trabalho*, 14, 33-63.
- Roldão, M. C. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rosa, A. M. (1991). *As representações da actividade docente e a satisfação profissional: Um estudo sobre professores numa escola do ensino secundário*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. *Attitude Organization and Change – An Analysis of Consistency among Attitude Components*. In C. I. Hovland & M. J. Rosenberg (Ed.), Yale University Press, Nova Haven.
- Rosenberg, M. J. (1965). *Society and adolescent self-image*. New Jersey. Princeton. University Press
- Rudduk, J. (1991). *Innovation and Change*. Buckingham: Open University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C.D. & Essex, M. J. (1991). Psychological well-being in adulthood and old age: Descriptive markers and explanatory processes. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 11, 144-171.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 6, 1069-1081.
- Ryff, C. & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revised. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 4, 719-727.

- Sachs (1997). Reclaiming the agenda of teacher professionalism: *Journal of Education for Teaching*, 23, 3, 263-275.
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 63-92.
- Salanova, M., Hontangas, P. M., & Peiró, J. M. (1996). Motivación laboral. In J. Peiró & F. Prieto (Eds.). *Tratado de Psicología del Trabajo* (Vol. I). Madrid: Editorial Síntesis, pp. 215-249.
- Sani, A. I. (2002). *As Crianças e a Violência*. Coimbra: Quarteto.
- Santos, B. (1999). *A gestão da sala de aula para a prevenção da indisciplina. O contributo da formação inicial*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Santos, F. T. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Schell, B. H., & Loeb, A. S. (1986). An investigation of general happiness level, collective bargaining attitudes, job satisfaction and university and union commitment of faculty members in Canada. *Journal of Social Behavior and Personality*, 14, 537-556.
- Schlechty, P. C. (1990). *Schools for the 21st Century: Leadership Imperatives for Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schmutte, P. & Riff, C. (1997). Personality and well-being: Reexamining methods and meanings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 3, 549-559.
- Scott, C., Cox, S., & Dinham, S. (1999). The ocupacional motivation, satisfaction and health of english school teachers. *Educational Psychology*, 19, 3, 287-308.
- Seco, G. M. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Seco, G. M. (2002). *A satisfação dos professores. Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições ASA.
- Seixas, P. C. (1997). *A carreira dos professores: Constrangimentos, oportunidades, e estratégias*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline*. New York, Currency/Doubleday.
- Serra, A.V., Antunes, R., & Firmino, H. (1986). Relação entre auto-conceito e expectativas. *Psiquiatria Clínica*, 7, 2, 85-90.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 1, 3-17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 3, 407-441.
- 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.
- Suh, F., Dienner, E. & Fujita, F. (1996). Events and subjective well-being: Only recent events matter. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1091-1102.

- Sikes, P. (1985). The Life Cycle of the Teacher. In S. J. Baall & I. F. Goodson (Eds.). *Teachers' Lives and Careers*. London: The Falmer Press, pp. 27-70.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI, 3, 503-515.
- Simões, A. (1993) São os homens mais agressivos que as mulheres? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, 387-404.
- Simões, A., Ferreira, J. A., Lima, M. P., Pinheiro, M. R., Vieira, C. M., Matos, A. P. & Oliveira, A. L. (2000). O bem-estar subjectivo: Estado actual dos conhecimentos. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4, 2, 243-279
- Simões, A., Fonseca, A. C.; Formosinho, M.D.; Rebelo, J. A. ; Ferreira, A. A. Gregório, M. H. (2000). Diferença de género no comportamento anti-social e nos problemas emocionais, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIX, 1,2,3, 107-130.
- Smilansky, J. (1984). External and internal correlates of teachers' satisfaction and willingness to report stress. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 1, 84-92.
- Smith, P. L., Smits, S. J. & Hoy, F. (1998). Employee work attitudes: the subtle influence of gender. *Human Relations*, 51, 5, 649-666.
- Spector, P. E. (1982). Behavior in Organizations as a Function of Employees' Locus of Control. *Psychological Bulletin*, 91, 482-497.
- Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job satisfaction survey. *American Journal of Community Psychology*, 13, 693-713.
- Spector, P. E. (1997). Job satisfaction: Application, assessment, causes and consequences. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job satisfaction survey. *American Journal of Community Psychology*, 13, 693-713.
- Staines, G. L. (1980). Spillover versus compensation: A review of the literature on the relationship between work and nonwork. *Human Relations*, 33, 111-129.
- Staudinger, U. M., Fleeson, W., & Baltes, P. B. (1999). Predictores of subjective physical health and global well-being: similarities and differences between the United States and Germany. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 2, 305-319
- Steers, R. M., & Porter, L. W. (Eds.). (1991). *Motivation and work behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Stevens, D. P., Kiger, G. & Riley, P. J. (2002). Coming unglued? Work place characteristics, work satisfaction, and family cohesion. *Social Behavior and Personality*, 30, 289-302.
- Steyn, A. F. (1997). Marital integration in the dual career family. In S. Dreman (Ed.). *The family on the threshold of the 21 st century: Trends and implications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 87-89.
- Sugrue, C. (1996). *Complexities of Teaching; Child-centred Perspectives*. London: Falmer Press.

- Taborda Simões, M. C., Fonseca, A. C.; Formosinho, M.D.; Rebelo, J. A.; Ferreira, A. A.; Gregório, M. H. (2000). Comportamento anti-social e problemas emocionais: dados de uma comparação entre alunos do ensino público e do ensino privado. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIX, 1, 2, 3, 437-453.
- Tait, M., Padgett, M. Y. & Baldwin, T. T. (1989). Job and life satisfaction: A reevaluation of the strength of the relationship and gender effects as a function of date of the study. *Journal of Applied Psychology*, 74, 3, 502-507.
- Taylor, D. L. & Tashakkori, A. (1996). *Predicting teachers' sense of efficacy and Job satisfaction using school climate and participatory decision making*. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 368702).
- Tedesco, J. C. (1997). Enhancing the role of teachers. In C. Day, D. Veen, Sim Wong-Kooi (Eds.). *Teachers and Teaching; International Perspectives on School Reform and Teacher Education*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Teixeira, M. (2001). *Ser professor no limiar do século XXI*. Lisboa: Edições ISET.
- Teodoro, A. (1990). Os professores. *Situação profissional e carreira docente*. Lisboa: Texto Editora.
- Testanière, J. (1997). Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré. *Revue Française de Sociologie*, 8, 17-33.
- Toffler, A. (1972). *O Choque do Futuro*. Lisboa: Edições Livros do Brasil.
- Travevers, C. J. & Cooper, C. L. (1993). Mental health, Job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress*, 7, 3, 203-219.
- Travevers, C. J. & Cooper, C. L. (1997). *El Estrés de los profesores*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Trigo-Santos, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Truch, S. (1980). *Teachers Burnout*. Novato. CA: Academic Therapy Press Publications.
- UNESCO (1996). *Enhancing the role of teacher in a changing world, ED/BIE/CONFINTED 45/INFO 10*, Comunicação apresentada pela Educational International à UNESCO, International Conference on Education. Geneva.
- Vale, F. & Costa, E. (1998). A violência dos jovens contextualizadas nas escolas. *Inovação*, 7, 3, 255-288.
- Vaz da Silva, F. (1998). Nós brincamos mas também trabalhamos. Um estudo sobre os interesses e as estratégias dos alunos de uma turma difícil. *Análise psicológica*, XVI, 4, 553-567.
- Veiga, F. (1995). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. H. (1999). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Almedina.
- Venâncio, I. M. & Otero A.G. (2003). *Eficácia e Qualidade na Escola*. Porto: ASA
- Vieira, C. R. & Relvas, A. P. (2003). *A(s) vida(s) do professor: Escola e família*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Vila, J. (1988a). *La crisis de la función docente*. Valência: Promolibro
- Vila, J. (1988b). *El professor principiante*. Valência: Promolibro.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família. Uma relação produtiva de aprendizagens em sociedades multiculturais*. Lisboa: E.S.E. João de Deus.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley & Sons.
- Walker, J. (1995). Parenting in The 1990s, *RSA Journal*, CXLII, 5456, 29-41.
- Wanberg, C. R. (1995). A longitudinal study of the effects of unemployment and quality of reemployment. *Journal of Vocational Behavior*, 46, 1, 40-54.
- Wangberg, E. G. (1984). The complex issue of teacher stress and Job dissatisfaction. *Contemporary Education*, 56, 11-15
- Watson, A. J., Hatton, N. G., Squires, D. S. & Soliman, I. K. (1991). School staffing and the quality of education: Teacher adjustment and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1, 63-67.
- Watson, D. & Slark L. A. (1993). Negative Affectivity. The Disposition to Experience Aversive Emotional States. *Psychological Bulletin*, 96, 465-490.
- Wells, E. L. & Marwell, G. (1976). *Self-esteem its conceptualisation and measurement*. London: Sage Publications
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- Winefield, A. H. & Tiggeman, M. (1990). Employment status and psychological well-being: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 75, 4, 455-459.
- Witt, L. A. & Nye, L. G. (1992). Gender and relationship between perceived fairness of pay or promotion and Job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 77, 6, 910-917.
- Wolpin, J., Burke, R. J. & Greenglass, E. R. (1991). Is job satisfaction an antecedent or a consequence of psychological burnout? *Human Relations*, 44, 2, 193-209.
- Wood, W., Rhodes, N. & Whelan, M. (1989). Sex differences in positive well-being: A consideration of emotional style and marital status. *Psychological Bulletin*, 106, 249-264.
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept: Theory and research on selected topics* (Vol. 2). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Yong, I. (1984). An examination of Job satisfaction for female and male public school superintendents. *Planning and Changing*, 15, 114-124.

ANEXOS

ANEXO 1

Coimbra, 2 de Junho de 2008

Exm^o Senhor
Presidente do Conselho Executivo

Os meus melhores cumprimentos.
Sou professor da Escola E-B 2/3 Martim de Freitas, encontrando-me actualmente a desenvolver uma investigação no âmbito da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Psicologia da Educação, pela Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Neste contexto, venho solicitar-lhe encarecidamente a sua cooperação no sentido de permitir a entrega de alguns envelopes, contendo questionários a professores dessa escola, bem como a sua posterior recolha. A sua distribuição pelos professores será totalmente voluntária e aleatória.

Todo o tratamento será feito de forma completamente sigilosa quer quanto à escola quer quanto aos professores respondentes, assegurando-se, portanto toda a confidencialidade.

Estes questionários deverão ser preenchidos apenas pelos professores que leccionem o 2^o e/ou 3^o Ciclos, podendo ou não leccionar outros ciclos para além destes.

Embora sejam extensos, estes questionários são fáceis de preencher (são de “cruzes”).
Daqui a cerca de oito dias voltarei a passar pela escola, esperando, que nessa altura, já tenha na sua posse os questionários distribuídos.

A sua colaboração é da máxima relevância, já que sem a recolha de dados não podemos fazer as análises estatísticas de que necessitamos para a realização do nosso trabalho.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, esperamos pela melhor colaboração de V. Ex^a.

Com os melhores cumprimentos,

(José Manuel Fernandes Sequeira)

ANEXO 2

Colega:

Este questionário insere-se num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Universidade de Coimbra.

O questionário é anónimo e as suas respostas totalmente confidenciais

Por favor, responda às questões colocadas, em cada um dos questionários, de acordo com a sua consciência, já que não há respostas certas ou erradas.

Após ter preenchido os questionários, agradecemos que os volte a colocar no envelope, que deve fechar e colar, e os entregue no Conselho Executivo da sua escola, se possível até 8 dias após lhe terem sido entregues

A sua colaboração é imprescindível para a concretização deste estudo.

Agradecemos a sua estimada colaboração,
José Sequeira

ANEXO 3

1 – DADOS PESSOAIS DO PROFESSOR

(Por favor assinale com uma cruz ou com um número nos espaços adequados)

1.1 - Identificação

Idade →	<input type="text"/>	Número total de filhos: →	<input type="text"/>
Sexo:	Masculino <input type="checkbox"/>	Número de filhos dependentes com menos de 6 anos <input type="checkbox"/>	
	Feminino <input type="checkbox"/>	Onde ficam:	
Estado civil:	Solteiro/a <input type="checkbox"/>	Em casa <input type="checkbox"/> Numa ama <input type="checkbox"/>	
	Casado/a ou unido/a de facto <input type="checkbox"/>	Numa instituição do ensino pré -escolar:	
	Divorciado/a <input type="checkbox"/>	Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/>	
	Viúvo/a <input type="checkbox"/>	Outra (refira) _____	
Filhos dependentes com mais de 6 anos: Indique o número de filhos que frequentam:			
O 1º Ciclo <input type="checkbox"/> O 2º Ciclo <input type="checkbox"/> O 3º Ciclo <input type="checkbox"/>			
O Ensino secundário <input type="checkbox"/> O ensino superior <input type="checkbox"/>			
Outras situações: (especificar) _____			

1.2 – Coabitação

Vive só	<input type="checkbox"/>	Vive com os filhos	<input type="checkbox"/>	Vive afastado/a dos filhos	<input type="checkbox"/>
Vive com os Pais	<input type="checkbox"/>	Vive com o cônjuge	<input type="checkbox"/>	Vive com companheiro (a)	<input type="checkbox"/>
Outra situação (indicar)	<input type="checkbox"/>	_____			

1.3 – Relação entre o domicílio e o local da escola

Vem diariamente para a escola a partir do seu domicílio (S/N)	<input type="checkbox"/>
Distância (aproximada) do domicílio à escola: (Km)	<input type="text"/>
Necessitou de alugar local para residir no tempo de aulas (S/N)	<input type="checkbox"/>

2 – Localização da escola em que lecciona

2.1 – Zona central da cidade	<input type="checkbox"/>	2.2 – Zona periférica da cidade	<input type="checkbox"/>	2.3 – Escola de concelho, adjacente à cidade	<input type="checkbox"/>	2.4 - Zona rural	<input type="checkbox"/>
------------------------------	--------------------------	---------------------------------	--------------------------	--	--------------------------	------------------	--------------------------

3 – Tipo de escola e nível de ensino em que lecciona

Escola pública	<input type="checkbox"/>	Só ao 2º Ciclo	<input type="checkbox"/>	Só ao 3º Ciclo	<input type="checkbox"/>		
Escola privada	<input type="checkbox"/>	Ao 2º e 3º Ciclo	<input type="checkbox"/>	Só ao Secundário	<input type="checkbox"/>		
2º ou 3º ciclo + Secundário					<input type="checkbox"/>		
Anos de serviço (Incluindo o actual)	<input type="text"/>	Grupo	<input type="text"/>	Escalão	<input type="text"/>	Número total de horas semanais na escola: com alunos, aulas actividades e reuniões	<input type="text"/>

4 – Grau académico mais elevado: (assinale com uma cruz no respectivo quadrado)

Doutoramento	<input type="checkbox"/>	Mestrado	<input type="checkbox"/>	Licenciatura	<input type="checkbox"/>	Bacharelato	<input type="checkbox"/>
Outro – (Especificar) →	_____						

5 - Vínculo Profissional

Professor titular	<input type="checkbox"/>
Professor/a do quadro de nomeação definitiva	<input type="checkbox"/>
Professor /a do quadro de Zona Pedagógica	<input type="checkbox"/>
Professor/a contratado/a	<input type="checkbox"/>
Outra (especifique): _____	<input type="checkbox"/>

6- Cargos que desempenha na actividade docente:

Director de Turma	<input type="checkbox"/>
Coordenador dos Directores de Turma	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Departamento	<input type="checkbox"/>
Director de Instalações	<input type="checkbox"/>
Órgãos de gestão	<input type="checkbox"/>
Outro (especifique) _____	<input type="checkbox"/>

7 – Tendo em conta as disciplinas que lecciona, em qual destes grupos se insere?

Grupo A – Línguas, História, Geografia	<input type="checkbox"/>
Grupo B – Matemática, Ciências, Físico-química	<input type="checkbox"/>
Grupo C – Educação física, Ed. Visual/EVT Ed. Musical	<input type="checkbox"/>
Outro (especifique) _____	<input type="checkbox"/>

8 – Como percepciona o tempo lhe é disponibilizado para a actividade docente

É muito insuficiente	<input type="checkbox"/>
É insuficiente	<input type="checkbox"/>
É suficiente	<input type="checkbox"/>
É bastante suficiente	<input type="checkbox"/>

9 – Perspectivas em relação à continuidade como professor

	SIM	NÃO
Acha poder vir a abandonar a carreira nos próximos 5 anos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Voltaria a optar pela profissão de professor(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Numa escala de 1 a 5 (1 para muito insatisfeita e 5 para muito satisfeita, em que grau avaliaria a sua satisfação profissional?	_____	

10 – Situações de mal-estar físico e psicológico

Numa escala de 1 a 5, (1 sem problema; 5 muito problemático), indique a sua percepção perante as situações abaixo enunciadas, se alguma vez se encontrou física ou psicologicamente em algumas das seguintes situações devido à sua actividade docente: (coloque um X na respectiva quadrícula):

	1	2	3	4	5
Stress	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exaustão emocional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exaustão física/cansaço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Despersonalização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO 4

Questionário

Este questionário insere-se num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Universidade de Coimbra.

O questionário é anónimo e as suas respostas confidenciais.

A sua colaboração é imprescindível para a concretização deste estudo.

Agradecemos a sua estimada colaboração

As seguintes afirmações referem-se a asserções com as quais poderá concordar ou discordar.

Pedimos-lhe o favor de responder a este questionário marcando com um X um e um só quadrado, o que melhor se identifica consigo, seguindo o seguinte critério

DM	DP	NCND	CP	CM
Discordo muito	Discordo um pouco	Não concordo nem discordo	Concordo um pouco	Concordo muito

		DM	DP	NC ND	CP	CM
1	A minha vida parece-se em quase tudo, com o que eu desejaria que ela fosse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	As minhas condições de vida são muito boas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Estou satisfeito com a minha vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Até agora tenho conseguido as coisas importantes da vida, que eu desejaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Se eu pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Questionário**ANEXO 5**

Este questionário insere-se num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Universidade de Coimbra.

O questionário é anónimo e as suas respostas confidenciais.

A sua colaboração é imprescindível para a concretização deste estudo.

Agradecemos a sua estimada colaboração

As seguintes afirmações referem-se à opinião que tem sobre si próprio.

Pedimos-lhe o favor de responder com sinceridade a cada uma das afirmações, assinalando com um X o quadrado que melhor exprima a sua opinião e utilizando a escala que apresentamos.

Não há respostas certas nem erradas. Interessa apenas aquilo que você pensa.

Escala:

1 – Se está completamente de acordo com a frase

2 – Se concorda parcialmente com a frase

3 – Se discorda parcialmente com a frase

4 – Se discorda completamente da frase

		1	2	3	4
1	De forma geral, estou satisfeito(a) comigo mesmo(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Às vezes penso que não presto para nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Penso que tenho algumas boas qualidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Sou capaz de fazer coisas tão bem como a maioria das pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Creio que não tenho grande coisa de que me orgulhar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Sinto-me por vezes completamente inútil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Julgo que tenho pelo menos tanto valor como os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Gostaria de ter mais consideração por mim próprio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Bem vistas as coisas, sou levado a pensar que sou um falhado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Tenho uma atitude positiva para com a minha pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigado pela colaboração

ANEXO 6

Questionário

Este questionário insere-se num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Universidade de Coimbra.

O questionário é anónimo e as suas respostas confidenciais.

A sua colaboração é imprescindível para a concretização deste estudo.

Agradecemos a sua estimada colaboração

As seguintes afirmações referem-se à forma como encara o seu trabalho.

Pedimos-lhe o favor de indicar até que ponto cada uma destas afirmações é verdadeira para si, inscrevendo uma cruz dentro do quadrado que melhor exprima a sua opinião utilizando a seguinte escala:

N – Nunca

P – Por vezes, verdadeiro para mim

F – Frequentemente verdadeiro para mim

S – Sempre ou quase sempre verdadeiro para mim

		N	P	F	S
1	Não estou muito preocupado(a) com o que as outras pessoas pensam acerca do meu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Quanto mais difícil for o problema, mais prazer tenho em tentar resolvê-lo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Estou perfeitamente consciente dos objectivos que pretendo atingir em termos salariais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Desejo que o meu trabalho me proporcione oportunidades para aumentar os meus conhecimentos e as minhas competências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Para mim, sucesso significa fazer as coisas melhor que as outras pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Prefiro tentar compreender as coisas por mim próprio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Seja qual for o resultado de um projecto, fico satisfeito(a) se sentir que, com ele, ganhei experiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Gosto de tarefas que sejam relativamente simples e lineares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		N	P	F	S
<p>N – Nunca P – Por vezes, verdadeiro para mim F – Frequentemente verdadeiro para mim S – Sempre ou quase sempre verdadeiro para mim</p>					
9	Estou perfeitamente consciente dos meus objectivos, em termos de progressão na carreira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	A curiosidade é a força motriz subjacente a muitas das coisas que faço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Estou menos preocupado(a) com o trabalho que faço do que com aquilo que ganho com isso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Gosto de tentar resolver problemas completamente novos para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Preocupo-me com a forma como as outras pessoas vão reagir às minhas ideias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Raramente penso no salário e nas promoções.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Sinto-me muito mais à vontade quando posso estabelecer os meus próprios objectivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Penso que não faz sentido desenvolver um bom trabalho, se ninguém tiver conhecimento dele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Sou fortemente motivado(a) pelo dinheiro que posso ganhar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	É importante para mim poder fazer aquilo de que mais gosto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Prefiro trabalhar em projectos cujos procedimentos sejam claramente especificados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Sinto-me fortemente motivado(a) pelo reconhecimento que posso receber das outras pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Gosto de tentar resolver problemas complexos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Tenho necessidade de sentir que estou a ganhar algo com aquilo que faço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	É importante para mim poder exprimir as ideias e os meus próprios sentimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Desejo descobrir até que ponto posso, realmente, ser eficiente no meu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Desejo que as outras pessoas se apercebam até que ponto posso, realmente, ser eficiente no meu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	O mais importante para mim é gostar daquilo que faço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigado pela participação

ANEXO 7

Questionário

Este questionário insere-se num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Universidade de Coimbra.

O questionário é anónimo e as suas respostas confidenciais.

Obrigado pela colaboração

Encontra, a seguir, uma lista de palavras que representam diferentes sentimentos e emoções. Indique até que ponto experimentou ou experimenta esses sentimentos e emoções, marcando com um X um e um só dos quadrados que lhe são apresentados, à frente de cada palavra.

		1 Muito pouco ou nada	2 Um pouco	3 Assim, assim	4 Muito	5 Muitís- simo
1	Interessado (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Aflito (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Estimulado (a) (animado)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Aborrecido (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Forte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Culpado (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Assustado (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Hostil (inimigo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Entusiasmado (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Orgulhoso(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Irritável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Atento (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Envergonhado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Inspirado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Nervoso(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Decidido(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Atencioso(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Agitado(a) (inquieto)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Activo(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Medroso(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Emocionado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Magoado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Questionário

ANEXO 8

Este questionário insere-se a um trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia da Universidade de Coimbra.

Pedimos o favor de responder às questões que são colocadas, assinalando um X no quadro que melhor represente o seu grau de concordância com cada afirmação, segundo o seguinte critério:

1	2	3	4	5
Completamente em desacordo	Em desacordo	Não concordo nem discordo	De acordo	Completamente de acordo

Agradecemos a sua colaboração

		1	2	3	4	5
1	O ensino oferece-me a possibilidade de progredir profissionalmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	O ordenado do professor dá para as despesas normais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	O ensino oferece oportunidades para usar uma variedade de competências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	O ensino proporciona-me a oportunidade de ensinar os meus alunos a assumirem responsabilidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 x	As condições de trabalho na minha escola poderiam ser melhoradas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Os órgãos de gestão apreciam o meu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Gostaria de desempenhar uma profissão com maior prestígio social.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	O ensino proporciona-me segurança no futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Relaciono-me bem com os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 X	Os órgãos de gestão da minha escola não definem claramente a sua política de acção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	As condições de trabalho na minha escola são agradáveis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	O ensino proporciona-me a oportunidade de ajudar os alunos a aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Gosto das pessoas com quem trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	O ensino oferece possibilidades limitadas para a progressão na carreira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Os meus alunos respeitam-me como professor (a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1	2	3	4	5
Completamente em desacordo	Em desacordo	Não concordo nem discordo	De acordo	Completamente de acordo

		1	2	3	4	5
16	A actuação dos órgãos de gestão contribui para a existência de conflitos entre os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 x	O meu delegado de grupo/disciplina não me oferece o apoio de que necessito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	A docência é uma profissão muito interessante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	As condições de trabalho na minha escola não poderiam ser piores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Relaciono-me bem com os meus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Os órgãos de gestão da minha escola dão a conhecer, de forma clara, a sua política de acção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Nunca me sinto seguro na minha actividade docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	A actividade docente não me dá oportunidade de desenvolver novas metodologias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Os órgãos de gestão da minha escola lidam imparcialmente com todos os professores da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Os meus colegas incentivam-me a melhorar o meu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Comparados com as categorias profissionais do mesmo nível académico, os professores estão socialmente situados em posição de igualdade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	O ensino não me proporciona a possibilidade de mostrar os meus conhecimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Sinto-me bem pago(a) em relação à minha competência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Verifica-se hoje uma degradação social da imagem do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	As pessoas com quem trabalho não cooperam comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	O professor sentir-se-ia mais estimulado no seu trabalho se houvesse mais possibilidade de progredir na carreira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	O ensino proporciona-me pouca segurança financeira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	O ensino encoraja-me a ser criativo(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	O ordenado do professor mal chega para viver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Sou indiferente em relação à docência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	O meu delegado de grupo / disciplina aprecia o ensino de qualidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Recebo muitas directrizes com pouco sentido, da parte dos órgãos de gestão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1	2	3	4	5
Completamente em desacordo	Em desacordo	Não concordo nem discordo	De acordo	Completamente de acordo

		1	2	3	4	5
38	Não gosto das pessoas com quem trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	O meu trabalho é pouco apreciado pelos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	O ensino oferece boas oportunidades de progressão na carreira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Não sou responsável pelo meu trabalho de professor(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Os órgãos de gestão procuram disponibilizar o material necessário para o bom funcionamento das actividades docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	As condições de trabalho, na minha escola, são boas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Não me sinto à vontade com o meu delegado de grupo / disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	O ordenado do professor fica aquém do que eu merecia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	Sinto uma grande liberdade na organização do meu trabalho dentro da sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	Considero os meus colegas pouco razoáveis para comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	Os órgãos de gestão da escola têm a preocupação de me comunicar o que esperam de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	O trabalho do professor é muito agradável.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	O ensino desencoraja a originalidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	O meu bom desempenho como professor (a) é positivamente apreciado pelo meu delegado de grupo/disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	O equipamento da minha escola está em bom estado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	O professor não é pago pelo tempo que realmente trabalha.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54	Não me sinto responsável pela formação dos meus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55	O ensino dá boas garantias de segurança no emprego.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56	Desempenho uma profissão considerada aliciante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57	Os meus colegas pouco se importam com os problemas dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58	O equipamento da minha escola está muito degradado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59	Com estes vencimentos, não se chegará ao reconhecimento que a docência merece.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1	2	3	4	5
Completamente em desacordo	Em desacordo	Não concordo nem discordo	De acordo	Completamente de acordo

		1	2	3	4	5
60	O ensino obriga-me a um contínuo aperfeiçoamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61	Poucos conhecem quanto trabalha um professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62	Há demasiada rivalidade entre os meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63	Não me sinto bem nas instalações escolares que ocupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64	Sinto que sou pago(a) adequadamente, face ao trabalho que desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65	O ensino não assegura boas perspectivas de reforma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66	Sinto um desfasamento entre as minhas habilitações e o meu nível de remuneração.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67	A garantia de um salário ao fim do mês é o que me mantém na docência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68	Penso que a profissão docente é reconhecida positivamente pelos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69	Estabeleço um diálogo aberto com os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70	Os órgãos de gestão da minha escola estabelecem um diálogo aberto com todos os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigado pela sua colaboração

ANEXO 9

Questionário

Este questionário insere-se num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Universidade de Coimbra.

O questionário é anónimo e as suas respostas confidenciais.

A sua colaboração é imprescindível para a concretização deste estudo.

Agradecemos a sua colaboração

Pedimos-lhe o favor de responder com sinceridade a cada uma das afirmações, assinalando com um X o quadrado que melhor exprima a sua opinião, face à sua actividade lectiva quotidiana, e de acordo com a seguinte escala:

1 – Completamente verdadeiro

3 – Mais ou menos falso

2 – Mais ou menos verdadeiro

4 – Completamente falso

		1	2	3	4
1	Tenho liberdade para ser criativo(a) no meu ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	A selecção das actividades de aprendizagem dos alunos, nas minhas aulas, depende de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	As normas de comportamento nas minhas aulas são determinadas, em primeiro lugar, por mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	A minha profissão não me deixa muito espaço de liberdade de opção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	No meu ensino faço uso dos meus critérios e métodos pessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	A gestão do tempo na minha sala de aula sou eu que a determino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	O meu ensino incide em metas e objectivos escolhidos por mim próprio(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Raramente uso métodos alternativos no meu ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Sigo os meus próprios critérios no que diz respeito ao ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	No meu caso pessoal, tenho uma autonomia reduzida no tocante à forma como os problemas mais importantes são resolvidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1 – Completamente verdadeiro		3 – Mais ou menos falso			
2 – Mais ou menos verdadeiro		4 – Completamente falso			
		1	2	3	4
11	O que ensino nas minhas aulas é, em grande parte, determinado por mim próprio(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Na minha aula, tenho pouco controlo sobre a forma como o espaço físico é utilizado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	O material didáctico que utilizo nas minhas aulas é, em grande parte, escolhido por mim próprio(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	As actividades de avaliação e classificação que eu utilizo nas minhas aulas são escolhidos por outrem que não eu próprio(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Sou eu que selecciono os métodos e estratégias de ensino que utilizo com os meus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Tenho pouco poder de decisão relativamente à gestão do tempo na minha sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Os conteúdos e competências ensinados nas minhas aulas sou eu que as escolho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigado pela colaboração

Questionário**ANEXO 10****Factores considerados como mais ou menos problemáticos**

Numa escala de 1 a 5 (1- não constitui problema; 5 muito problemático; Ns/Nr, não sabe, não responde), como avaliaria as seguintes situações com referência à sua actividade docente, na sua escola (coloque um X na respectiva quadrícula):

		1	2	3	4	5
1	Dimensão das turmas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Interesse dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Comportamento dos alunos na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Comportamento dos alunos em geral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Reconhecimento da autoridade do professor pelos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Capacidade de iniciativa dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Turmas problemáticas na sua escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Intervenção dos pais e encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Quantidade de trabalho, a nível de preparação de aulas, fichas e outro material para as aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Quantidade de trabalho a desenvolver a nível burocrático.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Adequação da política disciplinar da escola em relação à indisciplina dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Tempo atribuído às disciplinas para cumprir os programas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Adequação dos programas ao nível etário e interesses dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Inserção de alunos com necessidades especiais nas turmas normais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Nível de barulho/ ruído nos corredores e à entrada para as salas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Conhecimentos dos alunos trazidos de anos anteriores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Existência de pressões dos pais/escola/sistema para forçar a passagem de ano dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	As aulas de 90 minutos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	A reforma aos 65 anos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	O tempo dispendido em reuniões e trabalho administrativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Adequação de salas, instalações e equipamentos para a leccionação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Existência de espaços e equipamentos para os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Capacidade de liderança nas várias estruturas da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Formação proporcionada aos professores, de modo a poderem melhorar o seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Questionário**ANEXO 11****Factores de satisfação e de insatisfação**

Da seguinte lista de potenciais factores geradores de satisfação/insatisfação, indique o grau de relevância que lhe atribui, na sua actividade como professor(a) colocando uma cruz no quadrado respectivo, de acordo com o critério de importância a seguir indicado, na escala 1 a 5.

1 - Não é importante

4 – Consideravelmente importante

2 – Tem alguma importância

5 – Muito importante

3 – É importante

		1	2	3	4	5
1	O reconhecimento por parte dos órgãos de gestão da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	O salário auferido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	A cooperação com os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	O horário de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	A possibilidade de realização profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	As condições físicas e equipamentos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	O reconhecimento social pelos pais e encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	A autonomia no trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	As interrupções lectivas entre os períodos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Acessos /transportes/estacionamento na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	A liberdade (relativa) na escolha das estratégias de leccionação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	A possibilidade de usufruir de formação gratuita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	O clima de escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	A progressão na carreira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	As lideranças nas escolas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	A avaliação dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	A avaliação das escolas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	A possibilidade de os professores se poderem pronunciar sobre as decisões a tomar na sua escola e na política educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras (indicar na linha abaixo)						
19		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>