

Anabela Teixeira Marques

Factores de (In)Satisfação Docente na Escola de Hoje

(Um Estudo com Professores do 1.º Ciclo)

Universidade Portucalense

Porto, 2007

Anabela Teixeira Marques

Factores de (In)Satisfação Docente na Escola de Hoje

(Um Estudo com Professores do 1.º Ciclo)

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação à Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Professora Orientadora: Professora Doutora Maria José Sá Correia

Universidade Portucalense

Porto, 2007

*Aos meus queridos pais,
por todo o carinho dado...*

Agradecimentos

Este trabalho resultou da colaboração, directa e indirecta, de muitas pessoas que deram sugestões e que nos apoiaram nos momentos em que a tarefa parecia impossível.

À Professora Doutora Maria José Sá Correia, pela motivação, disponibilidade e orientação.

Aos professores envolvidos no estudo pelo tempo, participação e contributos que nos cederam.

Para todos vão os nossos sinceros agradecimentos...

Resumo

Esta dissertação apresenta um estudo, essencialmente, centrado nos factores de (In)Satisfação Docente na Escola de Hoje, avaliando a opinião junto de professores do 1.º Ciclo do Agrupamento de Arcozelo.

Este trabalho dividiu-se em duas partes – uma teórica e outra empírica.

A primeira parte conduziu-nos à revisão da literatura e procurou tecer considerações sobre: a) a evolução da carreira dos professores em Portugal; b) Identidade Profissional, Autonomia e Fases da Carreira dos Docentes; c) Satisfação na profissão docente e teorias relacionadas com a motivação laboral; d) mal-estar docente, consequências do stress na profissão docente, factores que promovem (In)Satisfação laboral e estratégias para prevenir e tratar o mal-estar docente.

Na segunda parte do trabalho, a parte empírica, levámos a cabo um estudo de índole quantitativo. Aplicamos questionários a fim de recolher dados aos professores por nós inquiridos, garantido a validação dos instrumentos. As análises estatísticas foram realizadas por recurso ao programa informático de tratamento de dados SPSS (versão 13.0 para o Windows).

Nas considerações finais, podemos analisar os resultados obtidos neste estudo.

Palavras-chave: Professores do 1.º Ciclo, Factores de Satisfação, Insatisfação, Mal-estar, Stress.

Abstract

This dissertation presents a study focused, specially, on factors of (Dis)Satisfaction of Teaching Staff Of Today's School and assesses the opinions of teacher's of the primary schools in Arcozelo.

The dissertation is divided into two parts – one theoretical and another empirical.

The first part led us to the revision of the existing literature and tried to established considerations on: a) the evolution of teacher's careers in Portugal; b) Professional Identity; Autonomy and Stages of Teaching Careers; c) Personal Satisfaction in the teaching career and theories related to working motivation; d) teaching discomfort, consequences of teaching stress, factors that promote work (Dis)Satisfaction and strategies to prevent and nurse teaching discomfort.

On the second part of the study, the empirical part, we carried out a quantitative design analysis. Questionnaires were handed out to gather data from teachers involved validity of the instruments was guaranteed. The statistical analysis was carried out using the computer program SPSS (13.0 version for Windows).

We were able, then, to analyse and comment the obtained results.

Key Words: Primary Teachers, factors of Satisfaction, Dissatisfaction, Discomfort, Stress.

Siglas e Abreviaturas

ECD – Estatuto da Carreira Docente

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

NSR – Sistema Retributivo da Função Pública

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCP – Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo

QE – Quadro de escola

QZP – Quadro de zona Pedagógica

Sumário

Agradecimentos	3
Resumo	5
Abstract	6
Siglas e Abreviaturas	7
Tabela de figuras, quadros e gráficos	11
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – A CARREIRA DOS PROFESSORES EM PORTUGAL	17
1.1 - O Sistema Educativo durante o Estado Novo.....	17
1.2 – A Reforma de Veiga Simão.....	22
1.3 – O Período após o 25 de Abril de 1974	26
1.4 – Nota histórica do Estatuto da Carreira Docente	34
1.5 – O Estatuto da Carreira Docente	40
CAPÍTULO II – IDENTIDADE PROFISSIONAL, AUTONOMIA E FASES DA CARREIRA	68
2.1 -Identidade Profissional.....	68
2.1.1 – Construção da Identidade Profissional	70
2.1.2 – Sentimentos e emoções	74
2.2 - A Autonomia	78
2.2.1 - A autonomia das escolas	78
2.2.2 - A autonomia docente	79
2.2.3 - Autonomia numa diversidade de contextos	81
2.3 – O ciclo de vida dos professores	82
CAPÍTULO III – SATISFAÇÃO E MAL-ESTAR DOCENTE	91
3.1 - A Satisfação na profissão docente	91
3.1.1 – Noção de satisfação.....	91

3.2 – Teorias relacionadas com a motivação laboral.....	95
3.2.1 - Principais modelos e teorias.....	95
3.2.1.1 - Teorias de conteúdo.....	96
3.2.1.2 - Teorias Processuais.....	103
3.2.1.3 - Modelo das características do trabalho.....	108
3.2.1.4 – Teorias motivacionais relacionadas com a satisfação laboral.	109
3.3 - O mal-estar docente.....	116
3.3.1 - Manifestações de insatisfação.....	117
3.3.2 - O conceito de mal-estar docente.....	117
3.4 - O conceito de stress.....	120
3.4.1 - Stress na profissão docente.....	121
3.4.2 - Consequências do stress na profissão docente.....	123
3.4.2.1 - Burnout.....	123
3.5 - Factores que promovem a (In)Satisfação na carreira docente.....	126
3.5.1- Estatuto económico e social.....	127
3.5.2 - Progressão na carreira e reconhecimento.....	132
3.5.3 - A participação na tomada de decisões.....	133
3.5.4 - Condições de trabalho.....	135
3.5.5 - Variáveis sociodemográficas e profissionais.....	137
3.6 - Estratégias para prevenir e tratar o mal-estar docente.....	144
CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO.....	152
4 - Objectivos da Investigação.....	153
4.1 - Pergunta de partida.....	153
4.1.1 - Formulação das hipóteses.....	154
4.1.2 - População e Amostra.....	155
4.1.3 - Caracterização da amostra.....	156
4.1.4 - Validade e fiabilidade da Investigação.....	161
4.1.5 - Descrição do local.....	163
4.1.6 - Agrupamento vertical de escolas de Arcozelo.....	164
4.1.7 - Instrumentos de Investigação.....	165
4.1.8 - Inquérito por questionário.....	165
4.1.9 - Variáveis.....	168

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS E SÍNTESE.....	169
5.1 - Apresentação e análise dos dados.....	169
5.1.1 - Frequências absolutas de respostas às questões em escala de Likert	170
5.1.1.1 - Análise dos seis blocos temáticos.....	171
5.2 - Estatísticas das respostas às questões em escala de Likert.....	177
5.3 - Análise das hipóteses do estudo	183
5.4 – Em síntese	198
CONCLUSÕES	199
Bibliografia	205
ANEXO	216

Tabela de figuras, quadros e gráficos

Figuras

Figura 1 - “A família perfeita”, O camponês e a sua família no Estado Novo ...	20
Figura 2 - Distrito do Porto	163
Figura 3 - Concelho de Vila Nova de Gaia	163

Quadros

Quadro 1 - Estrutura Remuneratória	44
Quadro 2 - Índices Remuneratórios.....	51
Quadro 3 - Distribuição do horário dos vários níveis de ensino.....	52
Quadro 4 - Quadro comparativo.....	67
Quadro 5 - Ciclo de vida dos professores	89
Quadro 6 - Sexo.....	156
Quadro 7 - Idade.....	156
Quadro 8 – Estado Civil.....	157
Quadro 9 - Habilitações Académicas	157
Quadro 10 - Nome do curso.....	158
Quadro 11 - Mudança de domicílio para dar aulas	159
Quadro 12 - Anos de tempo serviço e tempo em que lecciona na escola actual	159
Quadro 13 - Níveis de ensino na mesma turma.....	161
Quadro 14 - Escolas E.B.1 do Agrupamento Vertical de Escolas de Arcozelo, número de professores e de alunos	165
Quadro 15 - Organização dos temas segundo o conteúdo	167

Quadro 16 - Estatuto Económico e Social.....	172
Quadro 17 - Progressão na carreira.....	173
Quadro 18 - Reconhecimento.....	174
Quadro 19 - A participação na tomada de decisões.....	175
Quadro 20 - Condições de trabalho.....	176
Quadro 21 - (In)Satisfação laboral.....	177
Quadro 22 - Idade.....	184
Quadro 23.....	188
Quadro 24 – Factores de (In)Satisfação Docente.....	198

Gráficos

Gráfico 1 – Tempo de serviço	159
Gráfico 2 - Anos de serviço na escola actual	160
Gráfico 3 - Níveis de ensino a leccionar na turma.....	160
Gráfico 4 - Média do bloco Estatuto Económico e Social.....	178
Gráfico 5 - Média do bloco Progressão na carreira.....	179
Gráfico 6 - Média do bloco do reconhecimento	180
Gráfico 7 - Média do bloco da participação na tomada de decisões	181
Gráfico 8 - Média do bloco condições de trabalho	182
Gráfico 9 - Média do bloco da (In)Satisfação laboral.....	183
Gráfico 10.....	189
Gráfico 11.....	190
Gráfico 12.....	190
Gráfico 13.....	192
Gráfico 14.....	193

INTRODUÇÃO

“Diante de si há uma tela em branco apoiada num cavalete. Ela é a sua vida profissional. A paisagem você já escolheu – é a sua profissão. Agora cabe dar-lhe o colorido que quiser e a iluminação que desejar!” (Werneck, 1996,p.7 cit por Seco, 2002, p.11)

Desde sempre e apesar da profissão docente exigir habilitações académicas semelhantes a outras profissões, foi continuamente uma das profissões mais desvalorizadas socialmente em Portugal.

Por sua vez, o ensino primário, hoje denominado 1º ciclo do Ensino Básico, foi sempre o irmão pobre dos outros níveis de ensino. Isto equivale a dizer que estes professores viveram uma vida humilde, com grandes privações. Sempre elogiados nos discursos oficiais, mas sempre com uma condição de vida muito difícil (Almeida, 1991, p.1).

Apesar de todas as contingências, já desde as primeiras gerações de mestres régios e com todas as “dificuldades e vicissitudes, estes homens vão ser os protagonistas do processo de profissionalização da actividade docente, criando as condições para a consolidação de um verdadeiro corpo de profissionais do ensino” (Nóvoa, 1991, p.77).

Do ponto de vista sociológico dizemos que a profissão de professor é uma semiprofissão, comparada com as demais profissões liberais, já que “depende das coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e as condições do posto de trabalho, em particular. A própria profissão foi ganhando forma à medida que ia nascendo a organização burocrática dos sistemas escolares e, por isso, é lógico que a sua própria essência reflecta as condições do meio em que se molda” (Sacristán, 1991, p.71).

Actualmente, os professores são um dos maiores grupos profissionais de trabalhadores intelectuais. Grande parte do potencial cultural e científico encontra-se nas nossas escolas.

O crescimento da profissão deve-se à massificação da escola, bem como a importância que se dá hoje ao ensino, à escola, às habilitações

académicas, porém nos dias de hoje ser professor do 1.º Ciclo é uma tarefa bastante árdua devido a um conjunto de vários factores entre os quais destacamos a falta de reconhecimento perante os pais dos alunos e superiores hierárquicos, a falta de condições de trabalho nomeadamente na escassez de materiais didácticos para auxiliar o ensino nas mais diversas áreas disciplinares, diversidade das turmas com vários níveis de ensino e compostas por alunos oriundos de diferentes meios familiares e medidas assumidas pelo Ministério da Educação que originam bastante contestação perante a classe docente e delegações sindicais, criando uma instabilidade que se sente nas escolas.

Nos dias de hoje o professor e o seu estatuto sofrem muitas e variadas influências. O professor vive uma profissão em constante re-construção e, no nosso País, a história da construção da profissão de professor do 1.º Ciclo tem sido um longo e atribulado caminho na luta pela valorização e dignificação da actividade docente.

É neste contexto que pretendemos situar-nos, ou seja, pensar nos professores, no nosso caso, o professor do 1.º ciclo do Ensino Básico, na sua realidade e no seu tempo passado e presente, no seu duplice papel de actor social e organizacional, não esquecendo que, em primeiro lugar, se trata de uma pessoa com sentimentos e emoções e, por isso, necessita de cuidados e atenção, no seu modo de ser e na sua maneira de agir. Na intenção de melhor compreender o sentir do professor face ao seu trabalho diário, tomamos como foco principal de análise a satisfação, a insatisfação e o mal-estar docente, na convicção de que os factores que tal vão determinar, interferem significativamente nas práticas quotidianas do professor e são marcantes na qualidade e na eficácia do ensino.

O trabalho que agora se apresenta como dissertação de mestrado à Universidade Portucalense Infante D. Henrique consiste numa reflexão sobre a evolução da Carreira Docente do 1.º ciclo desde o Estado Novo à actualidade, identidade docente e a sua relação com a satisfação ou a insatisfação laboral.

A escolha deste tema surgiu no intuito de procurar encontrar as razões e as fontes de (In)Satisfação de forma científica e metodológica. Através da convivência, da observação, do diálogo sentimos que existem nas nossas escolas professores satisfeitos, e, outros insatisfeitos com a sua profissão.

Quisemos conhecer as razões desse estado de espírito. Foi nosso objectivo pesquisar e reflectir sobre formas de prevenir a insatisfação docente, bem como possíveis formas de ajudar os docentes a sentirem-se mais satisfeitos.

O presente trabalho está dividido em VII capítulos. Estudar a carreira docente dos professores foi a intenção do nosso I capítulo. Aspectos essenciais da Identidade e Fases da Carreira Docente foi o assunto que achamos pertinente perseguir no II capítulo. O III capítulo vai debruçar-se sobre a Satisfação, Insatisfação e Mal-Estar dos profissionais da educação. Finalmente, no IV capítulo explicaremos a Metodologia adoptada neste estudo. No V capítulo apresentaremos os resultados obtidos, o seu tratamento estatístico e análise. Para finalizar apresenta-se a conclusão no VI capítulo.

Num primeiro momento, iniciamos o nosso trabalho no desejo de destacar alguns dos aspectos mais relevantes acontecidos ao longo da história da carreira do professor do ensino primário. Os mestres régios sob as Reformas Pombalinas veremos que vão ser os primeiros a assumir o ensino como ocupação fundamental, quando senão como ocupação única. É com Marquês de Pombal, quando coloca o ensino sob a tutela do Estado, que se desencadeia um longo processo na construção da profissão docente.

A seguir vamos deter-nos em aspectos que nos elucidam sobre o acesso ao professorado até ao princípio do século XX, que nem sempre constituiu uma promoção económica mas que, normalmente, representou uma promoção social e profissional (Nóvoa, 1991, p.93).

Focaremos a reforma de Veiga Simão na educação que se nos apresenta como o início de um processo de assumpção do conceito do professor como um profissional da educação. Tentaremos conseguir uma retrospectiva dos últimos 25 anos da evolução da carreira docente, prestando ênfase a três dos seus aspectos essenciais: a formação inicial dos professores que foi sendo reivindicada de nível superior como exigência de qualidade no trabalho, a formação contínua tida como um direito e um dever, e a carreira única consagrada no Estatuto da Carreira Docente e alterações introduzidas ao mesmo através do Decreto-Lei n.º 19/2007 de 19 de Janeiro

No segundo capítulo deste trabalho continuamos, sob um outro ponto de vista, a centrar-nos na problemática da identidade, entendida como auto-identidade, identidade social e identidade profissional. É necessário

entendermos a visão que o professor tem de si mesmo, auto-identidade, o que transmite para a sociedade e o que dela recolhe, identidade social e, mais especificamente como se posiciona na sua profissão, identidade profissional e, o que esta influencia todo o seu Eu e o seu universo. Tentámos perspectivar se a identidade profissional afecta a identidade pessoal, bem como a social.

Num terceiro momento começamos por abordar uma questão tão pertinente que é a satisfação laboral. Procurámos conhecer os diferentes modelos e teorias relacionadas com a satisfação laboral.

Pareceu-nos fundamental destacar as variáveis directamente relacionadas com a escola e com o ensino, variáveis estas, quer de satisfação, quer de insatisfação no trabalho.

De seguida debruçamo-nos sobre trabalhos que investigaram o mal-estar docente, incidindo uns no campo psicológico a nível de stress e consequências do mesmo - burnout, e investigando outros, numa perspectiva psicológica, as mudanças sociais que afectam a educação e que exigem uma constante adaptação do papel profissional do professor.

Após mencionados factores de (In)Satisfação na carreira docente os investigadores atestam possíveis estratégias para prevenir e tratar o mal-estar docente.

A metodologia seguida na componente empírica desta dissertação constará no IV capítulo. Aqui serão apresentados os objectivos que perseguimos, assim como as questões e hipóteses que formulamos. Descreveremos, também, a amostra que avaliamos e os instrumentos usados na obtenção de dados. Por último, daremos conta dos procedimentos seguidos na recolha da informação a tratar e da sua análise.

Os resultados obtidos, a sua análise e discussão é feita também neste capítulo e partirá dos dados recolhidos através dos professores respondentes para, num segundo momento, apresentarmos os aspectos que mais contribuem para o mal-estar docente.

A dissertação termina com considerações finais sobre as principais conclusões retiradas do presente estudo, ilustrando também algumas das suas limitações, sobretudo por causa da não representatividade da amostra observada.

CAPÍTULO I – A CARREIRA DOS PROFESSORES EM PORTUGAL

1.1 - O Sistema Educativo durante o Estado Novo

Portugal durante o Estado Novo (1926-1974), viveu um período de profundos problemas sociais onde os fascismos encontram um terreno propício para a sua eclosão e rápido desenvolvimento.

A 1ª República implementada em 1910 é derrubada pelo golpe militar de Gomes da Costa. Foram várias as mudanças que se sentiram. A nível da Educação a mudança é imediata e faz-se sentir em primeiro lugar no Ensino Primário.

Em 1927, reduz-se a escolaridade obrigatória para quatro anos. Deixa de ser permitida a coeducação, instituindo-se a separação dos sexos logo nas escolas primárias.

O Estado Novo retira toda a importância que havia sido dada na 1ª República ao Ensino Primário, remetendo-o para um nível muito baixo. O sistema político de então não valorizava a cultura e defendia-se mesmo que, quanto mais ignorante fosse o povo, mais feliz seria.

São glorificadas a ignorância, acompanhada da obediência, a limpeza e ordem e a pontualidade, assim como a poesia da pobreza e da vida rural, ao mesmo tempo que se aproveitam todas as oportunidades para procurar reduzir as aspirações de promoção social através da educação. Havia que convencer o povo que cumprir a escolaridade mínima era mais do que suficiente.

A Igreja assumiu um papel importante no Novo Estado, pois ajudou a consolidar o poder do Estado exortando a formação de cidadãos ordeiros, cristãos e conformados.

É reduzido o período de obrigatoriedade da frequência escolar, assim como são reduzidos os currículos de acordo com a doutrina de que “saber ler, escrever e contar é suficiente para a maior parte dos Portugueses” (5º do artigo 17º do Decreto-Lei n.º 26.611, de 19 de Maio de 1936).

la-se a passos largos estreitando cada vez mais os horizontes da escola, e começou-se a processar o afastamento dos professores que revelassem não ser de confiança do regime. “O professor (...) acabou por se integrar progressivamente na massa obediente da burocracia, aceitando os acontecimentos. Por mais nobre que fossem as suas funções, ou intenções, converteu-se num modesto funcionário, grato pela oportunidade de ganhar o seu pão.” (Mónica, 1987,p.188).

Em 1931, instituem-se os chamados postos de ensino onde os programas eram leccionados por regentes escolares, indivíduos que para tal função, lhes era exigido a 4ª classe, numa lógica que para ensinar a ler, escrever e contar, apenas bastava saber ler, escrever e contar. Para ser regente escolar bastava ter " idoneidade moral e intelectual...De maneira geral, os regentes não passavam de indivíduos pobres e semi-analfabetos, incapazes de encontrar outro emprego não manual, que haviam conseguido graças às suas boas maneiras, carácter submisso e prendas semelhantes, levar o padre ou uma figura influente da terra a interessar-se pela sua sorte."(Mónica ,1987, p.208).

As regentes na sua maioria mulheres, "Dóceis, baratas e politicamente conservadoras", tinham as qualificações ideais para educar os filhos dos pobres", (Mónica,1987, p.209).

Esta medida foi no entanto alvo de forte contestação por parte dos meios republicanos e do professorado primário, que se vê assim desprezado na sua dignidade profissional, claramente atingida.

Institui-se o livro único e delibera-se que das bibliotecas escolares, somente poderiam constar livros que, previamente, tivessem sido aprovados pelo governo, caso contrário seriam censurados e não poderiam chegar às mãos da população.

Nos livros aprovados, a metodologia preconizada em todos os graus de ensino era expositiva. Os programas eram cuidadosamente organizados. Escolhiam-se as canções, os textos dos livros de leitura, os problemas de aritmética e geometria. “ Quaisquer dos livros, da primeira, da segunda ou da terceira classes, apresentavam, no total, dezenas de páginas dedicadas à religião católica, algumas à maneira de catecismo, com ilustrações sugestivas e frases adequadas aos interesses da Ditadura, como por exemplo: «É Deus

quem nos manda respeitar os superiores e obedecer às autoridades.»” (Carvalho, 1996, p.768)

É de notar que, de uma forma não explícita, se estimulava à obediência e se limitava a criatividade, indicando exactamente a cor com que se devem pintar as figuras e limitando o espaço reservado às respostas. “As relações entre professor e aluno caracterizavam-se, como é natural, pelo autoritarismo. Ao professor cabia o papel de sujeito activo, ao aluno o de objecto passivo...” (Mónica, 1987, p.311).

Em suma, instituíam-se uma apertada malha de controlo ideológico e de difusão dos novos valores autoritários, quer através de programas e livros de leitura, quer através dos regentes escolares.

À semelhança do que acontecia na Alemanha e na Itália (países sob influência do Nazismo e Fascismo respectivamente) cria-se em Portugal uma organização de cariz Fascista de juventude denominada “Mocidade Portuguesa”.

Era obrigatório que todos os Portugueses dos 7 aos 14 anos, estudantes ou não, e todos os que frequentassem os dois primeiros anos do liceu pertencessem a esta organização. É de realçar que o conhecimento e o elogio das virtudes da Mocidade Portuguesa passam a fazer parte mesmo dos programas escolares. A Mocidade Portuguesa foi criada em 19 de Maio de 1936. O desporto era fundamental devido à disciplina que implicava. Esta Instituição Juvenil encontrava-se dividida por quatro escalões etários: os lusitos (dos 7 aos 10 anos), os infantes (dos 10 aos 14 anos), os vanguardistas (dos 14 aos 17 anos) e os cadetes (dos 17 aos 25 anos).

Nas escolas passa a ser obrigatório ter na parede os retratos de António Salazar e do chefe do Estado, Óscar Carmona, o então Presidente da República, um de cada lado do crucifixo. “As crianças (...) poderiam, na altura, erguer os olhos para a parede da sala de aula de onde prendia o crucifixo, e ver, de um lado e do outro lado de Cristo, os retratos de Carmona e de Salazar que tinham sido mandados colocar, nessa disposição, nas paredes das escolas.” (Carvalho, 1996, p.768)

A ideologia do regime supõe a estratificação social, a segurança e a promoção de elites. O povo estava miserável mas importava que não houvessem sobressaltos sociais.

Era preciso que o povo não pensasse, não tivesse vontade própria. Deu-se desta forma, e como já referimos anteriormente à despromoção do professor, à censura, à proibição de iniciativas culturais, pois podiam ser perigosas para uma possível agitação social. O ponto máximo de repressão atingiu-se porém a nível da formação dos professores, com o encerramento durante sete anos da escola do Magistério Primário (no período de 1935 até 1942).

Em 1938, o Governo decidiu exaltar a sua acção através de quadros didácticos que se expusessem nas escolas. Estes representavam, as virtudes das obras de António Salazar e do Estado Novo, como por exemplo a construção de pontes, estradas, monumentos e escolas e a virtude da vida do campo.

Este conjunto de sete quadros intitulava-se “A lição de Salazar” e serviram de suporte à educação das escolas primárias durante muito tempo.

Pensamos que é importante para este trabalho deter a atenção no conteúdo de um deles.



Fonte: Internet www.esfcastro.pt

Figura 1 - “A família perfeita”, O camponês e a sua família no Estado Novo

A ilustração mostra-nos um lar mítico, o Camponês e a sua família, ou seja, a Família Perfeita.

Estamos diante de um lar cristão, patriarcal, rústico, lar de camponeses, de gente do campo, tradicional, sem electricidade nem apetrechos de

modernidade, lar campestre onde não há um jornal ou qualquer alusão ao mundo industrial, num universo sem violência, agitação, protesto, com a simplicidade de uma ordem social, económica e política perfeita. Parece-nos interessante fazer uma descrição da figura acima para melhor se perceber a mensagem que o Chefe de Estado queria passar para os alunos da escola primária.

Começamos por observar que estamos diante de uma casa humilde mas limpa, de gente pobre mas feliz, onde os pratos decorativos e grandes se encontram encostados à parede, onde os instrumentos de lavoura estão arrumados a um canto, os talheres e pratos sobre a mesa posta, com o pão e o vinho - presença de dois elementos rituais da missa – sobre a toalha alva, com a colocação do Cristo na cruz, com uma vela de cada lado. Também podemos ver uma janela aberta, que serve de passagem para o exterior, como a porta que o Chefe de Família acaba de abrir, perante a alegria dos seus: a rapariga ergue os braços de contente, o filho, fardado de Lusito levanta-se reverente, “os filiados da Mocidade Portuguesa (...) têm designações próprias: dos 7 aos 10 anos, chamar-se-ão «lusitos»” (Carvalho, 1996, p.756), a Mãe olha satisfeita o regresso do seu homem com o jantar já a fumegar na panela.

Nesta imagem, encontramos representada a família modesta, na base social mais baixa, um mundo rural feito de analfabetos - com excepção do filho que, tendo um livro na mão, nos mostra que já estuda. A mulher doméstica serve o homem, o chefe ali na casa, os filhos obedientes que se preparam na escola da família, para se tornarem mais tarde Mães e Pais de uma sociedade perpetuamente idêntica através dos tempos.

A seguir à Segunda Guerra Mundial, o ensino educativo ficou entre o conservadorismo e a industrialização, pois o ligeiro surto industrial que o País começa a experimentar não deixa de se fazer sentir na política educativa.

A necessidade de mão-de-obra resultante do início da industrialização anteriormente referida começa lentamente a ter os seus efeitos em 1956, onde a escolaridade mínima para os rapazes passa a ser de quatro anos, enquanto que para as raparigas continua a ser de três.

Porém em 1960, a escolaridade obrigatória passa para os quatro anos quer para rapazes quer para raparigas. Consequentemente em 1964, em resultado de pressões feitas pelos países membros da O.C.D.E. (Organização

de Cooperação e Desenvolvimento Económico), afluem-se bastantes mudanças na educação vigente, “os compromissos internacionais que se iam estabelecendo obrigavam o Governo, não só à alteração de certas situações já existentes como também à criação e promoção de outras que permitissem o funcionamento , embora modesto, da máquina estatal impulsionada da educação.” (Carvalho, 1996, p. 800-1)

Determina-se a escolaridade obrigatória para seis anos de escolaridade. “O ensino primário passa a compreender dois ciclos: um elementar, correspondente às primeiras quatro classes e um complementar com mais duas classes”. (Carvalho, 1996, p.802)

Em meados de 1968, António Salazar, então já perto dos oitenta anos, foi vítima de um grave acidente, “a queda de vida ao desmantelamento da cadeira em que descuidadamente se sentara” (Carvalho, 1996, p.804) o que o obrigou a afastar-se da governação: Foi neste entremês que Galvão Teles deixou a pasta da educação, dando lugar José Hermano Saraiva. O novo detentor da pasta da educação apenas se manteve uma ano e meio no poder, “curto prazo durante o qual se viu envolvido numa luta incómoda com a Academia de Coimbra” (Carvalho, 1996, p. 805). Tais acontecimentos abalaram o Governo, levando o actual Chefe de Estado, Marcelo Caetano a convidar para a pasta da educação o professor José Veiga Simão “Para tentar repor o sistema em movimento convidou Marcelo Caetano para a pasta da educação, o professor da universidade de Coimbra, José Veiga Simão, doutor em Física por essa mesma Universidade e também pela Universidade de Cambridge, que já dera provas de espírito organizados e dinâmico no cargo de reitor dos Estudos Gerais, em Moçambique por ele próprio criados, de raiz.” (Carvalho, 1996, p.807).

1.2 – A Reforma de Veiga Simão

Em 1970, uma lufada de ar fresco, chega a Portugal, tão carenciado de inovações, com a denominada Reforma de Veiga Simão.

Veiga Simão, Ministro da Educação Nacional aparece, com uma nova e diferente concepção de Escola mais aberta, que pretende a modernização do

sistema integrado no período político, conhecido pela "primavera marcelista". Veiga Simão iniciou uma nova era no sistema de ensino português, que ficou gravada positivamente na memória de todos aqueles que, por ela, directa ou indirectamente, foram bafejados. "A dinâmica introduzida pela reforma de Veiga Simão constitui um marco de referência na história da educação." (Lopes, 2001, p.13)

A Reforma de Veiga Simão inovadora desde a sua concepção, foi ainda em projecto, enviada às escolas para ser discutida pelos professores, facto inédito, até então. "Sublinhe-se a atitude do ministro em solicitar a colaboração crítica do público para projectos do Governo". (Carvalho, 1996, p. 809)

Pretendia-se com esta reforma uma remodelação de fundo que beneficiasse todos os intervenientes no processo, desde alunos a professores, prevendo mesmo que abrangesse um leque diversificado de alterações no sistema educativo.

O alargamento da escolaridade estendeu-se a todos os graus de ensino, mas as grandes modificações situaram-se ao nível do ensino que passaria a ser obrigatório. A escolaridade básica prolongar-se-ia por um período de oito anos, ministrado em dois ciclos, quatro anos de Ensino Primário e outros quatro a serem leccionados nas Escolas de Ensino Preparatório. No entanto, a questão da gratuitidade não constituía ainda matéria de preocupação. "O sistema educativo passaria a abranger a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente. A educação escolar compreendia o ensino básico, obrigatório (primário e preparatório até quatro anos cada um)". (Carvalho, 1996, p. 809)

Extinguia-se o ciclo complementar do ensino primário (5ª e 6ª classes) e admitia-se a Telescola nas localidades onde não houvesse Escolas Preparatórias.

A Reforma assumiu um cariz inovador, um modelo novo que, pela primeira vez, demonstrava preocupação com a formação do indivíduo enquanto pessoa humana, pressupunha a igualdade de oportunidades e pretendia mesmo a democratização do ensino.

Com Veiga Simão o sistema educativo passaria a abranger a educação pré-escolar, a educação escolar, a educação permanente asseguradas por Universidades, Institutos Politécnicos, Escolas Normais Superiores e outros

estabelecimentos equiparados. Desenvolveu-se, assim, uma vasta e profunda transformação do nosso anquilosado sistema escolar. A obra de Veiga Simão constituiu um inegável progresso que as palavras traduzem: “para além das ideologias (...) devem sobrepor-se as imagens das crianças ávidas de escolas, dos jovens a quem devemos dar formação profissional actualizada, das inteligências que não podem ser perdidas”. (Carvalho, 1996, pp.811-3)

Estas instituições não estavam de acordo com os ideais nacionalistas e colidiam de certo modo, com o conceito salazarista de educação, em que deveria ensinar-se a cada um o seu lugar na sociedade e pouco mais. Porém a nova filosofia, que se queria ver instituída, abria horizontes distintos dos preconizados pela doutrina do sistema vigente.

O currículo do ensino básico contemplava, pela primeira vez, aspectos relativos à formação da personalidade, nas vertentes física, intelectual, estética, moral, social e patriótica e tinha a particularidade de, pela primeira vez, abranger crianças deficientes, inadaptadas e precoces.

Inovador também, foi a ênfase dado ao papel da família, à valorização do meio local e à necessidade da sua interacção com a escola.

Não foi esquecida a situação socioprofissional dos professores, tentou-se mesmo elevar o seu estatuto socio-económico, começando por atribuir-lhes melhores remunerações. Reconheceu-se a pertinência da formação contínua de professores e, de imediato, foram postas em prática, acções de formação contínua destinadas a promover o sucesso da reforma implementada. Achamos pertinente referir que num balanço feito em 1973 pôde o ministro afirmar que se tinham formado 1100 professores do ensino primário e criado 6400 escolas do ensino primário. “A obra de Veiga Simão na Educação Nacional representou um inegável progresso. Em balanço feito em 1973 pôde o ministro afirmar, referindo-se a trabalho já realizado, visível e palpável que «Nos últimos quatro anos criam-se 6400 escolas do ensino primário, 180 do ciclo preparatório directo, 280 postos oficiais da telescola, 79 liceus ou secções do ensino técnico e 9 escolas do magistério primário»; que nos últimos três anos tinham entrado mais de 100 000 alunos no conjunto dos estabelecimentos de ensino nacionais e se tinham formado mais de 1100 professores do ensino primário”.

“A obra de Veiga Simão na Educação Nacional representou um inigualável progresso. Em balanço feito em 1973 pôde o ministro afirmar, referindo-se a trabalho já realizado, visível e palpável que «nos últimos quatro anos criam-se 6400 escolas do ensino Primário, 180 do ciclo Preparatório directo, 280 postos oficiais da telescola, 79 liceus ou secções do ensino técnico liceal, 51 escolas ou secções do ensino técnico e 9 escolas do magistério primário»; que nos últimos três anos tinham entrado mais de 100 000 alunos no conjunto dos estabelecimentos de ensino nacionais e se tinham formado mais de 1100 professores do ensino primário.” (Carvalho, 1996, p. 812)

A reforma impunha mudanças numa perspectiva totalmente inovadora e de tal modo, que, chegou a ser posta em causa e atacada, publicamente, pela própria Assembleia Nacional.

As componentes humanista, universalista e internacionalista tinham por finalidade o desenvolvimento progressivo do país e entravam, nitidamente, em contradição com a ideologia dominante no Estado Novo.

A política educativa de Veiga Simão garantia que, se quisessem evoluir e competir com os parceiros europeus, era necessário desenvolver a educação de massas, não apenas de elites. Reivindicava que a educação deveria ser planificada a longo prazo, dizendo que ela era o elemento primário dinâmico e necessário para o progresso e desenvolvimento do País.

O sistema vigente no Estado Novo, facultou a concepção, mas não possibilitou, mais uma vez, a concretização dos objectivos preconizados pela "Reforma Veiga Simão". “Para Veiga Simão, a expressão «democratização do ensino» tornou-se frequente nos seus discursos, e não foram poucos os sinais de alarme que as suas palavras suscitaram, emitidos pelos defensores mais ortodoxos do sistema político vigente que suspiravam pela ressurreição de Salazar.” (Carvalho, 1996, p. 808)

A dificuldade de recursos, tanto materiais como humanos e a insuficiência de apoios sociais foram alguns dos obstáculos mais evidentes desta malograda tentativa.

Correntes houveram que defendiam que a reforma educativa se impunha, motivada pelas pressões externas de modernizar e aproximar o País da Europa, mas que nunca foi intenção do Governo pô-la em prática. O ministro Veiga Simão nomeou uma comissão para a revisão do estatuto do

ensino, presidida pelo professor Oliveira Ascensão da faculdade de direito de Lisboa. Esta comissão trabalhou aprofundadamente num projecto de estatuto, que só ficou concluído em 1973, porém este nunca foi publicado.

No entanto, mesmo ficando muito aquém das intenções, modificou atitudes, deixou marcas claras e foi objecto de debate público, citando Rómulo de Carvalho “Tão vasta e profunda transformação do nosso caduco sistema escolar, transformação que começou a ser executada imediatamente, causou alarme e pavor entre os elementos tradicionalistas e conservadores da Nação, que nervosamente procuravam embargar ou dificultar o avanço das reformas anunciadas.” (Carvalho, 1996, p.811)

Sofreu grandes contestações tanto de estudantes como de professores, mas, deixou o caminho aberto para posteriores reflexões e planeamento de novas reformas.

Foi neste contexto, de experimentação, desta reforma inovadora no nosso País, que se dá a Revolução de 25 de Abril de 1974.

1.3 – O Período após o 25 de Abril de 1974

O período que se segue à “Revolução dos Cravos” sente-se também na escola. Esta encontra os profissionais da educação extremamente descontentes com a sua carreira.

Mudar a vida profissional dos professores do Ensino Básico e Secundário “foi uma das grandes lutas encetadas pelos professores através dos movimentos sindicais, recém-criados, que os representavam. Debatem-se, igualmente, os professores pela revisão das suas grelhas salariais.” (Lopes, 2001, p.14)

Como se referiu anteriormente a Revolução de Abril de 1974 significou um momento de ruptura, com profundas repercussões na situação profissional dos professores. Segundo António Teodoro “A primeira e imediata consequência da Revolução foi a conquista de condições de liberdade que permitiram a livre organização de associações sindicais de professores, o que, num contexto de grande participação e intervenção cívica, conduziu a importantes e rápidas melhorias no campo salarial e no estatuto profissional.” (Teodoro, 1994, pp.37-38)

Através da publicação do Decreto-Lei n.º 290/75, de 14 de Junho que institui o regime de fases. Com este regime viram os docentes esta reivindicação satisfeita já que os vencimentos são alterados.

Com este decreto, dá-se relevo não só aos aumentos salariais, mas também à importância de elevar a formação dos docentes “ a nova política educacional que urge (...) começar a definir implicará necessariamente uma reestruturação do estatuto do pessoal docente, em especial quanto ao papel inovador que, na escola e fora dela, terá de vir a desempenhar, à sua formação profissional e às condições sociais e económicas correspondentes à natureza e responsabilidade das funções que lhe incumbirão”. (Decreto-Lei n.º 290/75 de 14 de Junho)

Numa primeira fase o governo, na sequência das negociações empreendidos com os sindicatos, reajusta as categorias e vencimentos do pessoal docente fazendo-os coincidir com os correspondentes a outros trabalhadores da administração pública com qualificações iguais ou equiparadas. (Borges, 1993, p.74)

“O Decreto-Lei n.º 290/75 vem proceder, como já referimos, à abolição das diuturnidades, instituindo o sistema de fases.” (Lopes, 2001, p.14). Este Decreto institui três fases, prevendo, já nessa altura, que a transição não deveria acontecer só em função do decurso do tempo de serviço docente, mas também em função “ de outros requisitos, designadamente atinentes à qualificação profissional”.

De acordo com as habilitações dos professores, o Decreto-Lei define quatro escalões de vencimento: no I escalão, integraram-se os docentes com habilitação própria de grau superior ou equivalente; no escalão II, foram integrados os professores com habilitação própria sem grau superior e

docentes sem habilitação própria; no escalão III, foram integrados os monitores de postos oficiais da Telescola; no escalão IV, foram integrados os outros docentes sem habilitação própria (Borges, 1993, p.75). Por último, e de acordo com os artigos 11.º, 12.º e 16.º, as fases serão atribuídas aos 10 e 20 anos, tal como acontecia com as antigas diuturnidades.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 330/76 de 7 de Maio, que abrange todos os trabalhadores da Administração Pública, voltam a aplicar-se aos professores as diuturnidades. Entretanto, é publicado a 24 de Julho o Decreto-Lei n.º 611/76 que suspende a atribuição de diuturnidades aos professores abrangido pelo regime de fases, até sua regulamentação, suspendendo a atribuição de novas fases. Decorre daqui o recurso à greve, pela primeira vez, pelas organizações sindicais. Em Março de 1977, o Decreto-Lei n.º 81/77 volta a atribuir aos professores as diuturnidades que lhe eram devidas e que tinham sido suspensas. Mesmo assim, a aplicação do regime de fases – Decreto-Lei n.º 330/76 de 7 de Maio – continuava suspenso (para a 2.ª e 3.ª fases). As organizações sindicais movimentam-se no sentido de provocar o descongelamento das fases, e o Decreto-Lei 74/78 de 18 de Abril, com as alterações produzidas pela Lei n.º 56/78, de novo, vem introduzir o regime de fases, ao mesmo tempo que passa a estabelecer que a carreira dos professores efectivos se expressa pelo acesso progressivo às fases instituídas pelo Decreto-Lei n.º 290/75.

As organizações representativas dos profissionais da educação, continuam a reivindicar mais e melhores condições de trabalho, visando a reestruturação da carreira docente. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 513-M1/79 – definindo que a carreira se desenvolve em quatro fases os vencimentos dos professores são actualizados e a sua função mais dignificada. O Decreto-Lei 100/86 é publicado de 17 de Maio. No seu prólogo já se projecta a aprovação do estatuto da carreira docente, tendo em conta aspectos tais como “especificidades e exigências da carreira docente” que considera “essenciais da formação inicial e contínua, da avaliação do desempenho de funções, do exercício de actividades de gestão, do complemento de habilitações e da aquisição de maiores qualificações, fazendo corresponder as exigências de formação e de exercício de funções a uma maior dignificação da

carreira que se pretende “com um desenvolvimento mais próximo dos modelos europeus”.

Até 1986, a carreira docente não foi realmente alterada, a não ser definitivamente nos ajustes salariais.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.) é publicada no ano de 1986 em 14 de Outubro e vem alterar acentuadamente o quadro em que se desenvolve a Educação em Portugal. Ela manifesta a intenção de que tal alteração se processe com rapidez – “não deixa de ser um pouco surpreendente, e decerto negativo, que apenas 12 anos após o 25 de Abril se inicie de maneira orgânica o reordenamento da educação portuguesa.” (Patrício, 1988, p.7)

No seu Artigo 36.º a L.B.S.E. (Lei 46/86) define os princípios gerais das carreiras de pessoal e de outros profissionais da educação: (I) “têm direito a retribuição e carreira compatíveis com as suas habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais”; (II) “a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida (...) bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas”; e, (III) aos educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito de recurso das decisões da avaliação referida ao número anterior”.

Com a aprovação da L.B.S.E. começam, a seguir, os trabalhos da Comissão da Reforma do Sistema Educativo “a ter expressão pública, não apenas com a divulgação do Projecto Global de Actividades como também com a organização de uma série de seminários e colóquios” (Abreu, 1988, p.47) à “análise e esclarecimento de aspectos do sistema educativo particularmente relevantes, ou com ele intimamente correlacionados, com vista a delinear caminhos de possíveis soluções”, assim refere o dito projecto.

Em 18 de Novembro de 1989 publica-se o Decreto-Lei n.º 409/89 – que diz respeito à estruturação da carreira do pessoal docente e seu estatuto remuneratório – e, finalmente, surge a publicação do Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril, que aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário. Depois de longas negociações, de empenhadas lutas e muitos debates, a carreira dos docentes é, profundamente, alterada.

O Decreto-Lei n.º 409/89 “aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório”.

O preâmbulo do Estatuto, a certa altura, refere que, em matéria de carreira docente (...) a sua natureza de carreira única e o respectivo desenvolvimento em questões de progressão e de promoção para além de remeter para o Decreto-Lei n.º 409/89, “define as condições do acesso na carreira e a intercomunicabilidade com as carreiras do regime geral”. A consagração de uma carreira única, continua tal preâmbulo a referir, “corresponde a uma das mais profundas aspirações do pessoal docente e constitui, por si uma significativa inovação, de que se espera efeitos acrescidos na motivação para o exercício da função docente”.

O Estatuto reconhece e consagra as especialidades inerentes ao exercício da actividade docente, ao mesmo tempo que introduz as condições necessárias à dignificação e valorização da função educativa – diz-se no seu preâmbulo. Os sindicatos, por seu lado, reconhecem que o estatuto se orienta por grandes princípios: (I) uma carreira única que não discrimina os professores por graus de ensino; (II) uma carreira aberta até ao topo...; (III) uma carreira em que a progressão se articula com a formação e em que a aquisição de novos graus académicos é recompensada; (IV) um sistema de avaliação não burocrático controlável pelo próprio...; e, (V) uma definição de direitos e deveres que consagram o professor como um verdadeiro profissional da Educação muito mais do que como mero funcionário público. (Teixeira, 1993, p.13)

O Estatuto além de consagrar a carreira única reconhece, ainda, uma outra inovação de fundo, ou seja, a que “consiste na consagração da necessidade da avaliação do desempenho dos docentes, com vista à melhoria da respectiva actividade profissional e à sua valorização e aperfeiçoamento individual”. Depreende-se, então, que será através da avaliação de desempenho que vai depender a progressão na carreira.

Com a aprovação do estatuto espera-se a melhoria da produtividade do pessoal docente e uma efectiva modernização e renovação do sistema educativo — conclui o seu preâmbulo. No entanto, continua a referir-se, aí, que a respectiva dimensão e complexidade vai exigir que “a sua execução seja

acompanhada pela detecção de novas necessidades, naturalmente resultantes do dinamismo do sector” (ibidem) Aponta-se, por isso, a revisão do Estatuto num período mínimo de três anos, que no entanto só veio a acontecer em 2 de Janeiro de 1998, através do Decreto-Lei n.º 1 de 1998.

A aprovação do Decreto-Lei n.º 1/98 foi antecedida de um processo largamente participativo entre organizações sindicais e Governo, cujo produto resultou de uma alargada base consensual. A carreira deixa de ser burocrática e normativa, e torna-se numa carreira aberta e dinâmica — pela prestação de contas que exige, pelos deveres e direitos que consagra, pela formação acrescida que pressupõe. O professor, até então, considerado mais como um mero funcionário público, passa a ser encarado como um profissional responsável e competente para o desempenho de toda a sua actividade docente.

Centrando-nos na análise do Estatuto da Carreira Docente, considera pessoal docente aquele que é portador de qualificação profissional, certificada pelo Ministério da Educação, para o desempenho de funções de educação e ensino, com carácter permanente, sequencial e sistemático, bem como os portadores de requisitos exigidos para o acesso à profissionalização em exercício ou que dela tenham sido dispensados nos termos legais — preconiza o artigo 2.º do estatuto, nos seus princípios gerais, Capítulo 1. Por outro lado, o pessoal docente da educação pré escolar e dos ensinos básico e secundário constitui um corpo especial e integra-se numa carreira única com 10 escalões (art.º 34.º do E.C.D. e art.º 4.º do Dec.-Lei n.º 409/89). Na definição de conceitos, o art.º 2.º do Estatuto considera docentes os educadores de infância, os professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário profissionalizados ou a aguardar profissionalização.

A nova carreira docente estrutura-se, pois, de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo em matéria de formação inicial do pessoal docente. Assim, o ingresso na carreira está reservado, apenas, aos docentes com qualificação profissional para a docência, isto é, aos docentes profissionalizados. Os docentes profissionalizados com bacharelato ingressam no 1.º escalão e os docentes profissionalizados com licenciatura ingressam no 3.º escalão.

Os professores não portadores de qualificação profissional para a docência permanecem em situação de pré-carreira até à respectiva aquisição. Após a aquisição de qualificação profissional, os referidos professores ingressam na carreira, sendo-lhes contado, para efeitos de posicionamento nos escalões, o tempo de serviço já prestado em funções docentes.

Na sequência do ingresso na carreira, e durante todo o primeiro ano de exercício da actividade, os docentes cumprem o período probatório, que visa verificar a sua capacidade profissional de acordo com as funções a desempenhar, sendo pedagogicamente apoiados por um docente de nomeação definitiva do estabelecimento de educação ou de ensino onde é exercida a actividade. Aos professores que se encontram em regime de pré-carreira, bem como aos docentes com qualificação profissional para a docência em regime de contratação é considerado o tempo de serviço prestado nessa situação para efeitos de cumprimento do período probatório.

O Estatuto, no seu Capítulo VI, que trata da vinculação, estabelece a relação jurídica de emprego do pessoal docente que reveste, em geral, a forma de nomeação (art. 29º): a nomeação pode ser provisória ou definitiva; e a vinculação dos professores pode, ainda, revestir qualquer das formas de contrato administrativo previstas do artigo 33º.

Os professores do quadro de nomeação provisória, são indivíduos com qualificação profissional ou portadores dos requisitos exigidos para o acesso à profissionalização em exercício, detentores de habilitação para a docência — art.30º do Estatuto. A nomeação provisória, converte-se em nomeação definitiva em lugar do quadro de escola ou do quadro de zona pedagógica — art.31º do Estatuto.

Reportando-nos às habilitações de acesso à docência, pode ler-se no artigo 5º do Decreto-Lei n.º 409/89 “o ingresso na carreira docente é condicionado à posse de qualificação profissional para a docência, nos termos previstos no art. 31º da Lei de Bases do Sistema Educativo”. Este artigo determinou no seu ponto 4, que somente os professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e os do ensino secundário possuíssem cursos de licenciatura. Com efeito, o artigo 31º da Lei de Bases do Sistema Educativo determina que a formação inicial dos educadores de infância e dos professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico se realize em escolas Superiores de Educação, admitindo,

também, que a formação se possa ministrar em universidades (alíneas a e b). Este mesmo artigo determina, ainda, que a formação de professores do 3º ciclo do ensino básico e professores do ensino secundário se realize em universidades (alínea c) e sejam cursos de licenciatura — art.4º.

Passados cerca de 11 anos, o Governo apresentou à Assembleia da República uma proposta de lei de alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo. Tal proposta, apesar de ter provocado alguns movimentos de contestação, foi consagrado legalmente através da lei n.º 115/97 de 19 de Setembro.

Esta Lei veio alterar o artigo 31º, ao referir, que a formação dos professores do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico se realize em escolas superiores de educação e em estabelecimentos de ensino universitário. Desta forma, os professores do 3º ciclo do ensino básico que, anteriormente eram formados, somente, por universidades, passam, também, a poder ser formados por escolas superiores de educação.

Mas a Lei n.º 115/97 aportou, igualmente, significativas alterações quanto à formação inicial dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário. Entende o Governo que a dignificação e a valorização do estatuto profissional dos docentes, nomeadamente, quanto à consagração de uma formação inicial de nível de licenciatura, se inscreve nos objectivos definidos pelo Programa do Governo, enquanto aspecto relevante no processo de desenvolvimento do sistema educativo e da construção de escolas autónomas de qualidade. Assim, a Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro, alterou o art. 31º da Lei de Bases do Sistema Educativo (ponto 1), que passou a ter a seguinte redacção: “os educadores de infância e os professores do ensino básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura”.

1.4 – Nota histórica do Estatuto da Carreira Docente

Para uma leitura mais entusiasta e sistemática do presente trabalho, achamos pertinente referir uma nota histórica ao estatuto da carreira docente.

Começamos por referir que na década de sessenta, depois de concretizada uma primeira extensão da escolaridade obrigatória à quarta classe, registou-se um novo alargamento daquela escolaridade, com a consagração do carácter obrigatório e gratuito da sua frequência para os menores de ambos os sexos, até aos 14 anos de idade. Tal desiderato, sufragado no Decreto-Lei n.º 45810 de 9 de Julho de 1964, colocou o então designado Ministério da Educação Nacional perante um acréscimo de necessidades financeiras e de recursos humanos na ordem de cinquenta por cento, resultantes da passagem de quatro a seis classes. Estas 5.^a e 6.^a classes constituíram o ciclo complementar do ensino primário (obrigatório), mantendo-se o primeiro ciclo do ensino secundário, com dispensa daquele para quem frequentasse este último até ao final.

Perante este quadro de crescimento da população escolar, passaram a existir, ao nível das escolas do magistério primário, os cursos geral e complementar. Os professores habilitados com o curso complementar das escolas do magistério primário gozavam de preferência na designação para a regência do ciclo complementar do ensino primário. A carência de recursos humanos habilitados para o efeito determinou o funcionamento, durante as férias grandes, de cursos de aperfeiçoamento dos professores do ensino primário.

No dia 2 de Janeiro de 1967 opera-se, através do Decreto-Lei n.º 47480, a unificação do primeiro ciclo do ensino liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico. O novo ciclo assim criado, denominado preparatório do ensino secundário, “destinou-se a proporcionar não só a formação geral adequada ao prosseguimento dos estudos, mas também a observação individual dos alunos em ordem à sua orientação na escolha dos mesmos.” Este ensino seria ministrado - tanto nos estabelecimentos públicos como nos particulares - por indivíduos possuidores de habilitações científicas e pedagógicas fixadas em regulamento.

O legislador não descuidou o papel dos professores neste processo de reconversão dos ciclos de estudos de carácter obrigatório. Permitem essa constatação alguns apontamentos do Decreto-Lei n.º 47480, como por exemplo: os professores, em especial os da mesma turma, devem manter estreita coordenação no ensino, na observação dos alunos e na apreciação do aproveitamento destes; o conselho escolar de cada estabelecimento de ensino escolherá anualmente os compêndios e livros de texto; em cada escola haverá um conselho de orientação escolar, constituído pelo director, por vários professores e pelo médico escolar.

A reestruturação operada nos referidos ciclos de estudos desencadeou transferências automáticas dos professores dos quadros das escolas técnicas elementares, bem como dos estabelecimentos de ensino técnico profissional. Depois de concretizadas as transferências, foi aberto concurso, podendo a ele apresentar-se, nos termos do Decreto-Lei n.º 48541 de 23 de Agosto de 1968, os professores efectivos do ensino preparatório e dos ensinos liceal e técnico profissional, os professores auxiliares do ensino preparatório e dos ensinos liceal e técnico profissional e, ainda, os habilitados com o Exame de Estado dos mencionados ensinos. Para além da dinâmica introduzida nos quadros de pessoal, aquela norma jurídica estabelecia, também, as categorias e os vencimentos mensais do pessoal docente, deixando clara a intenção de promulgar o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

No aludido estatuto, parte integrante do Decreto-Lei n.º 48572 de 9 de Setembro de 1968, encontramos as disposições necessárias ao funcionamento do ciclo preparatório do ensino secundário, ali se identificando as competências cometidas aos professores encarregados de organizar e preparar os processos individuais de orientação escolar dos alunos. No capítulo consagrado ao pessoal docente, do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, estabelecem-se categorias, definem-se as modalidades de provimento, caracteriza-se a estrutura da formação profissional completa dos professores (habilitação académica, cultura pedagógica, prática pedagógica e aprovação no respectivo Exame de Estado), identificam-se as atribuições e deveres gerais, bem como os vencimentos, diuturnidades, faltas e licenças.

Em meados da década de setenta, assiste-se à introdução de um regime de fases para os professores dos ensinos pré-escolar, primário, preparatório e

secundário, através da publicação do Decreto-Lei n.º 290/75 de 14 de Junho.

Através deste normativo é abolido, por se considerar inadequado, o “sistema de diuturnidades, integrando-se o pessoal docente numa série de fases, como primeiro passo para a futura institucionalização de uma autêntica carreira.” No mapa anexo ao referido Decreto-Lei, foram estabelecidas as categorias de vencimentos do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos primário, preparatório, secundário e médio.

Constituiu preocupação da tutela a definição de habilitação própria, relativamente à docência de certo grupo ou especialidade: conjunto de requisitos de qualificação académica, tempo de serviço ou quaisquer outros indispensáveis para o acesso aos quadros ou aos estágios de formação pedagógica desse grupo ou especialidade do correspondente grau e ramo de ensino. O pessoal docente profissionalizado seria aquele que preenchia todos os requisitos de formação pedagógica, tempo de serviço e outros necessários e suficientes para o ingresso nos quadros do respectivo grau e ramo de ensino.

Com a publicação da Lei n.º 5/77 de 1 de Fevereiro tem lugar a criação do sistema público de educação pré-escolar. Apesar de facultativo, tem como objectivos principais: a) favorecer o desenvolvimento harmónico da criança; b) contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições sócio-culturais no acesso ao sistema escolar. Para alcançar este último objectivo, a criação dos jardins-de-infância decorreria de prioridades estabelecidas “com vista a favorecer as zonas rurais e suburbanas, tendo também em atenção as condições de ordem social, económica e cultural das diversas áreas do país.” Simultaneamente, são criadas as escolas normais de educadores de infância Lei n.º 6/77, de 1 de Fevereiro e é reconhecido o direito às associações de pais e encarregados de educação, quando legal e democraticamente constituídas, de “dar parecer sobre as linhas gerais da política de educação nacional e da juventude e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino.”

Em 14 de Outubro, com a publicação do Decreto-Lei n.º 427-B/77, o Ministério da Educação e Investigação Científica institui o ensino superior de curta duração, tendente à formação de, nomeadamente, profissionais de educação a nível superior intermédio: educadores de infância e professores do ensino primário.

A carreira dos docentes dos ensinos pré-escolar, primário, preparatório e secundário, viria a ser regulamentada pelo Ministério da Educação e Cultura, através do Decreto-Lei n.º 513-M1 /79 de 27 de Dezembro, por necessidade de adaptação do sistema de vencimentos da função pública à aludida carreira. Por se considerar que essa adaptação não devia dissociar-se da intenção de definir, com a possível celeridade, a estruturação dessa carreira em consonância com novos modelos de formação, ocorreu a definição de uma carreira de quatro fases. Então, como hoje, o legislador assumia o compromisso de regulamentar, em 180 dias, as condições de ingresso e de acesso às diversas fases da carreira docente; até esse momento, a concessão das fases dependia, fundamentalmente, de valorização profissional e de tempo de serviço. No entanto, até à ocorrência da necessária regulamentação, a concessão das fases estaria dependente das condições previstas no Decreto-Lei n.º 74/78, de 18 de Abril, com as rectificações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 56/78, de 27 de Julho, bem como da permanência de 5 anos na primeira fase, 11 anos na segunda e 18 anos na terceira, num total de 11 escalões. Mais tarde, em 17 de Maio, com a publicação do Decreto-Lei n.º 100/86, é revogado Decreto-Lei n.º 513-M1/79, de 27 de Dezembro, procedendo a “ajustamentos que, corrigindo algumas distorções, signifiquem de modo mais explícito as exigências específicas das funções desempenhadas, constituam um quadro de referência mais consentâneo com as responsabilidades inerentes à função docente e assegurem a progressiva transposição para o estatuto da carreira docente não superior, a aprovar na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo.”

A partir da segunda metade da década 80, foram publicados três diplomas marcantes, a saber: a Lei de bases do Sistema Educativo (LBSE), o sistema retributivo da função pública (NSR) e o Estatuto da Carreira Docente (ECD).

No artigo 1.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, o sistema educativo é definido como o “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.” Este diploma consagra,

ainda, a universalidade e a gratuidade do ensino básico, cuja frequência obrigatória termina aos 15 anos. E neste contexto legal que ficam sufragados os princípios gerais sobre a formação inicial de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário.

No sentido de adequar a Administração à evolução da sociedade, estabelecem-se, sob a forma de decreto-lei, os princípios gerais em matéria de emprego público, remunerações e gestão de pessoal da Função Pública. O Decreto-Lei n.º 184/89, de 2 de Junho, define a deontologia do serviço público como sendo o exercício de funções consagrado “exclusivamente ao serviço do interesse público, estando os funcionários e agentes subordinados à Constituição e à lei, devendo ter uma conduta responsável e ética e actuar com justiça, imparcialidade e proporcionalidade, no respeito pelos direitos e interesses legalmente protegidos dos cidadãos.”

É neste contexto que se encontram estruturadas remunerações e carreiras, nomeadamente, as integradas em corpos especiais, como é o caso das carreiras docentes. Assim, ao abrigo dos princípios definidos no Decreto-Lei n.º 184/89, de 2 de Junho, orientadores do NSR da Função Pública, é publicado o Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro, com o índice 100 definido na Portaria n.º 1002-B/89, de 18 de Novembro, para se adequar o NSR ao pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, enquanto corpo especial.

O Decreto-Lei n.º 409/89 de 18 de Novembro “aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório.” Trata-se de uma carreira única de dez escalões, onde se ingressa por posse de qualificação profissional para a docência e onde se progride por decurso de tempo de serviço efectivo prestado em funções docentes, por avaliação do desempenho e pela frequência com aproveitamento de módulos de formação. Esta progressão sequencial, por simples verificação dos três requisitos vindos de enumerar, tem, no acesso ao oitavo escalão, uma condicionante: a promoção àquele escalão depende de aprovação em processo de candidatura a apresentar no decurso dos sexto ou sétimo escalões, nos termos definidos no Decreto Regulamentar n.º 13/92 de 30 de Junho. Mais tarde, face à entrada em vigor da Portaria n.º 584/99 de 03 de Agosto e do Decreto-Lei n.º 312/99 de 10

de Agosto, o carácter único e sequencial da progressão na carreira docente assume plena concretização, deixando de existir um momento em que a promoção estava dependente de uma candidatura com avaliação curricular, apreciada por júris regionais.

Finalmente, com a publicação do Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril - alterado pelos Decretos-Lei n.º 105/97, de 29 de Abril, n.º 1/98, de 02 de Janeiro, n.º 121/2005, de 26 de Julho, n.º 229/2005, de 29 de Dezembro e n.º 224/2006 de 13 de Novembro — é publicado o ECD. No n.º 1 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril, regista-se o seguinte princípio que se encontra subjacente à hierarquia das leis ou normas jurídicas, isto é, o disposto no ECD prevalece sobre quaisquer normas, gerais ou especiais.

O Ministério da Educação considerou, à data da publicação do ECD em 1990, como vector fundamental da modernização da educação portuguesa, “a valorização social e profissional dos educadores, com a conseqüente melhoria qualitativa do exercício da função docente.” E foi dado relevo a vários aspectos da vida profissional dos docentes, nomeadamente, à carreira única, significativa inovação, de que se esperavam efeitos acrescidos na motivação para o exercício da função docente, à estimulação da assiduidade, fazendo repercutir o absentismo na progressão na carreira ou à consagração da necessidade de avaliação do desempenho dos docentes, com vista à melhoria da respectiva actividade profissional e à sua valorização e aperfeiçoamento individual.

Este Estatuto, agora objecto de significativa alteração, reconhecia, à época, essa necessidade, em razão da dimensão e complexidade do sistema educativo. A sua concretização, no final da década de 90, foi antecedida de um processo participativo de negociação colectiva, reconhecendo-se que a sua execução deveria ser acompanhada pela detecção de novas necessidades, naturalmente resultantes do dinamismo do sector.

1.5 – O Estatuto da Carreira Docente

Em 2006, os docentes e organizações sindicais viram-se confrontados com a vontade do Ministério da Educação (ME) em alterar alguns parâmetros ao Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD). Desta forma, o ME elaborou uma revisão ao Estatuto que se encontrava em vigor desde 1990.

O Estatuto da Carreira Docente está dividido em XIII capítulos. De seguida vamos descrever o conteúdo de cada capítulo dando maior ênfase aos capítulos VII e VIII, visto que estes sofreram as maiores alterações e terem causado bastantes críticas e desconforto em toda a classe docente.

No capítulo I podemos encontrar os Princípios Gerais do Estatuto, neste capítulo é de frisar que o ECD, “aplica-se aos docentes, qualquer que seja o nível, ciclo de ensino, grupo de recrutamento ou área de formação, que exerçam funções nas diversas modalidades do sistema de educação e ensino não superior, e no âmbito dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do ME.” Art.º 1.º do Estatuto. Este é também aplicável aos docentes em exercício efectivo de funções em estabelecimentos ou instituições de ensino dependentes ou sob tutela de outros ministérios.

Para efeitos de aplicação do presente Estatuto, considera-se pessoal docente aquele que é portador de habilitação profissional para o desempenho de funções de educação ou de ensino, com carácter permanente, sequencial e sistemático, ou a título temporário, após aprovação em prova de avaliação de conhecimentos e de competências.

A formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário está definido no n.º 1 do art.º 34 da Lei de Bases do Sistema Educativo. “Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino.”

No capítulo II, faz-se referência aos direitos e deveres do pessoal docente. “Os professores são vistos como parte fundamental no sistema

educativo, como tal são-lhes atribuídos responsabilidades profissionais, sociais e culturais, e a quem lhes reconhece, também direitos.” (Lopes, 2001, p.26)

De acordo com os artigos do 4.º ao 9.º, os direitos profissionais específicos do pessoal docente que o actual Estatuto refere são: a) Direito de participação no processo educativo; b) Direito à formação e informação para o exercício da função educativa; c) Direito ao apoio técnico, material e documental; d) Direito à segurança na actividade profissional; e) Direito à consideração e ao reconhecimento da sua autoridade pelos alunos, suas famílias e demais membros da comunidade educativa; f) Direito à colaboração das famílias e da comunidade educativa no processo de educação dos alunos. É de salientar que as alíneas e) e f) foram presentemente acrescentadas e estão relacionadas com os n.ºs 1 e 2 do art.º 9.º do presente Estatuto.

O pessoal docente está obrigado ao cumprimento dos deveres estabelecidos para os funcionários e agentes da administração Pública em geral, e aqueles que se encontram no exercício das funções que lhe estão atribuídas nos termos do presente Estatuto, estão ainda obrigados ao cumprimento dos seguintes deveres profissionais: a) Orientar o exercício das suas funções pelos princípios do rigor, da isenção, da justiça e da equidade; b) Orientar o exercício das suas funções por critérios de qualidade, procurando o seu permanente aperfeiçoamento e tendo como objectivo a excelência; c) Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre os docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente; d) Actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho; e) Participar de forma empenhada nas várias modalidades de formação que frequente, designadamente nas promovidas pela administração, e usar as competências adquiridas na sua prática profissional; f) Zelar pela qualidade e pelo enriquecimento dos recursos didáctico-pedagógicos utilizados, numa perspectiva de abertura à inovação; g) Desenvolver a reflexão sobre a prática pedagógica, proceder à auto-avaliação e participar nas actividades de avaliação da escola; h) Conhecer, respeitar e cumprir as disposições normativas sobre educação, cooperando com a

administração educativa na prossecução dos objectivos decorrentes da política educativa, no interesse dos alunos e da sociedade.

O exercício de uma qualquer profissão, balizada nos direitos e deveres inerentes, deve estar assente em princípios de responsabilidade moral e social integrantes da respectiva deontologia. Esse código deontológico mostra-se cada vez mais essencial para a diferenciação profissional dos docentes porque permite evidenciar a respectiva conduta.

Esta alteração do Estatuto vem consignar, por decreto, princípios e valores fundamentais que vinculam a profissão no sentido humano e social estabelecendo, de forma inequívoca, os deveres para com os destinatários. Assim, todos os docentes devem: justificar a confiança pública e aumentar o respeito pela profissão, oferecendo a todos uma educação de qualidade, devem determinar a natureza e o formato de programas de formação contínua como expressão essencial do seu profissionalismo, devem garantir que o conhecimento profissional seja constantemente actualizado e aperfeiçoado, divulgar toda a informação relevante relacionada com as suas competências e qualificações, bem como apoiar todos os esforços para promover a democracia e os direitos humanos através da educação.

Os docentes têm também deveres para com os alunos, escola e os outros docentes, sem esquecer os pais e encarregados de educação, pareceu-nos bastante maçudo descrever todos os deveres que os docentes devem cumprir, pois já se tinha feito referência discriminadamente aos deveres gerais para com todos aqueles que possuem habilitação profissional para o desempenho de funções de educação.

No capítulo III, dá-se relevo à temática da formação. O art. 11.º refere que a formação do pessoal desenvolve-se de acordo com os princípios gerais constantes do art.º 33.º da LBSE, competindo ao membro do Governo responsável pela área da Educação o respectivo planeamento, coordenação e avaliação global.

O art.33.º da LBSE, estabelece o seguinte:

1. A formação de educadores e professores assenta nos seguintes princípios:
 - a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os

métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;

- b) Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;
- c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;
- d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
- e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;
- f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;
- g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;
- h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.

2. A orientação e as actividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas por educadores de infância, sendo a docência em todos os níveis e ciclos de ensino assegurada por professores detentores de diploma que certifique a formação profissional específica com que se encontram devidamente habilitados para o efeito.

O Capítulo IV fala-nos do Recrutamento e Selecção para Lugar do Quadro. Este capítulo menciona que o concurso é o processo de recrutamento e selecção, normal e obrigatório, de pessoal docente para nomeação em lugar do quadro de ingresso ou acesso. O regime do concurso para pessoal rege-se pelos princípios reguladores dos concursos na Administração Pública, nos termos e com as adaptações previstas no decreto-lei a que se refere o artigo 24.º. Este artigo diz que a regulamentação dos concursos previstos no presente Estatuto é objecto de decreto-lei, garantida das organizações sindicais representativas de pessoal docente.

A estrutura dos quadros do pessoal docente aparece detalhada no capítulo V. Os quadros de pessoal docente dos estabelecimentos de educação ou de ensino públicos estruturam-se em: a) Quadros de agrupamento de

escolas; b) Quadros de escola não agrupada; c) Quadros de Zona Pedagógica. (art.º 25.º do ECD).

No capítulo VI fala-se da vinculação do pessoal docente no art.º 29.º, a carreira docente encontra-se discriminada no capítulo VII. Este capítulo encontra-se dividido no subcapítulo I – Princípios gerais, subcapítulo II – Condições de progressão e acesso na carreira e no subcapítulo III – Intercomunicabilidade.

De seguida concentramo-nos nos parâmetros que achamos mais pertinentes para a fundamentação deste trabalho de investigação.

No subcapítulo I, no art.º 34.º, menciona que o pessoal docente que desempenha funções de ensino, com carácter permanente, sequencial e sistemático constitui, nos termos da lei geral, um corpo especial da administração pública dotado de uma carreira própria. Refere também que a carreira docente desenvolve-se pelas categorias hierarquizadas de: a) Professor; b) Professor Titular. À categoria de professor titular, além das funções de professor, correspondem funções diferenciadas pela sua natureza, âmbito e grau de responsabilidade. É de maior importância salientarmos que cada categoria é integrada por escalões a que correspondem índices remuneratórios diferenciados como podemos visualizar no quadro seguinte.

Estrutura Remuneratória

Categorias	Escalões					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Professor Titular	245	299	340			
Professor	167	188	205	218	235	245

Fonte: Basílio; Nogal, In O Novo Estatuto da Carreira, 2007, p.206

Quadro 1 - Estrutura Remuneratória

Um dos artigos que achamos mais pertinentes referir é o art.º 37.º que faz referência à progressão da carreira. Este levou bastantes alterações e gerou muita polémica e desmotivação em redor das delegações sindicais e classe docente.

A progressão na carreira docente consiste na mudança de escalão dentro de cada categoria.

O reconhecimento do direito à progressão ao escalão seguinte da categoria depende da verificação cumulativa dos seguintes requisitos:

- a) Na categoria de professor, da permanência de um período mínimo de serviço docente efectivo no escalão imediatamente anterior, com, pelo menos, dois períodos de avaliação de desempenho em que seja atribuída a menção qualitativa mínima de “Bom”;
- b) Na categoria de professor titular, da permanência de um período mínimo de serviço docente efectivo no escalão imediatamente anterior, com, pelo menos, três períodos de avaliação de desempenho em que seja atribuída a menção qualitativa mínima de “Bom”;
- c) Frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua que no período em avaliação, correspondam, em média, a vinte e cinco horas anuais.

Para os efeitos previstos neste artigo, a obtenção de menção qualitativa inferior a “Bom” no período em avaliação, determina o acréscimo de idêntico período com avaliação qualitativa mínima de “Bom” ou superior.

Os módulos de tempo de serviço docente nos escalões de cada categoria têm a seguinte duração:

- a) Professor — Cinco anos, excepto nos 4.º e 5.º escalões, cuja duração é de quatro anos;
- b) Professor titular — Seis anos.

Progridem ao 6.º escalão da categoria de professor os docentes que cumpram cumulativamente os seguintes requisitos:

- a) Completem o módulo de tempo de serviço no escalão anterior;
- b) Obtenham no mesmo período de tempo avaliação de desempenho não inferior a “Bom”;
- c) Tenham sido opositores ao concurso de acesso a que se refere o artigo seguinte e não tenham sido providos na categoria por inexistência de vaga.

O tempo de serviço prestado no 6.º escalão da categoria de professor conta, para efeitos de progressão, como tempo de serviço efectivo prestado no 1.º escalão da categoria de professor titular, até ao limite de 6 anos, após o provimento nesta última categoria.

O direito à remuneração correspondente ao escalão seguinte da categoria vence-se a partir do primeiro dia do mês subsequente àquele em que se verificarem todos os requisitos previstos no n.º 2 e reporta-se à data em que se encontre preenchida a condição de tempo de serviço prevista.

A listagem dos docentes que progrediram de escalão é afixada semestralmente nos estabelecimentos de educação ou de ensino.

O acesso à categoria de professor titular encontra-se mencionado no art.º 38.º do Estatuto, este artigo refere que o recrutamento para a categoria, faz-se mediante concurso documental aberto para o preenchimento de vaga existente no quadro do agrupamento ou escola não agrupada e destinada à categoria e departamento ou grupo de recrutamento respectivo. Para se ser opositor a este concurso tem que se preencher os seguintes requisitos: a) Deter, pelo menos, dezoito anos de serviço docente efectivo, com a avaliação de desempenho igual ou superior a “Bom” durante o referido período.

No subcapítulo II, podemos encontrar a informação necessária para compreendermos de uma forma clara todas as condições de progressão e acesso à carreira docente. Deste subcapítulo parece-nos pertinente referir como os docentes a partir deste novo Estatuto progridem na sua carreira e são avaliados.

Importa reconhecer que a avaliação “não é um fim em si mesmo, mas um instrumento ao serviço da satisfação individual no trabalho e do direito ao progresso profissional reconhecido, ao serviço da melhoria da qualidade da educação escolar e ao serviço da responsabilização do grupo ocupacional dos professores perante a comunidade que serve” (Formosinho, 1998, p.65).

No art.º 40.º deste subcapítulo alude-se que avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

Constituem objectivos da avaliação do desempenho:

- a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;
- b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
- c) Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente;

- d) Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais;
- f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;
- g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares;
- h) Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

O art.º 41.º refere que a avaliação do desempenho é obrigatoriamente considerada para efeitos de progressão e acesso na carreira, conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no termo da período probatório, renovação do contrato e atribuição do prémio de desempenho.

É de realçar os intervenientes no processo de avaliação do desempenho. Para isso baseamo-nos no art.º 43.º do Estatuto que frisa que aqueles que intervêm no processo de avaliação do desempenho são os avaliados, os avaliadores e a comissão de coordenação da avaliação do desempenho.

Fazem parte da comissão de avaliadores:

- a) o coordenador do conselho de docentes ou do departamento curricular ou os professores titulares que por ele forem designados quando o número de docentes a avaliar a justifique;
- b) um inspector com formação científica na área departamental do avaliado, designado pelo Inspector-Geral da Educação, para avaliação dos professores titulares que exercem as funções de coordenação do conselho de docentes ou do departamento curricular;
- c) o presidente do conselho executivo ou o director da escola ou agrupamento de escolas em que o docente presta serviço, ou um membro da direcção executiva por ele designado.

Para se realizar uma avaliação têm que existir os itens de classificação o que vem descrito no artigo 45.º do Estatuto. Este art.º refere que a avaliação efectuada pelo coordenador do departamento curricular ou conselho de docentes pondera o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente, com base na apreciação dos seguintes parâmetros classificativos:

- a) Preparação e organização das actividades lectivas;

- b) Realização das actividades lectivas;
- c) Relação pedagógica com os alunos;
- d) Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.

Na avaliação efectuada pelo órgão de direcção executiva ponderados, em função de elementos disponíveis, os seguintes indicadores de classificação:

- a) Nível de assiduidade;
- b) Serviço distribuído;
- c) Progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto sócio-educativo;
- d) Participação dos docentes no agrupamento ou escola não agrupada e apreciação do seu trabalho colaborativo em projectos conjuntos de melhoria da actividade didáctica e dos resultados das aprendizagens;
- e) Acções de formação contínua concluídas;
- f) Exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica;
- g) Dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação;
- h) Apreciação realizada pelos pais e encarregados de educação dos alunos, desde que obtida a concordância do docente, e nos termos a definir no regulamento interno da escola.

A classificação dos parâmetros definidos para a avaliação de desempenho deve atender a múltiplas fontes de dados através da recolha, durante o ano escolar, de todos os elementos relevantes de natureza informativa, designadamente:

- a) Relatórios certificativos de aproveitamento em acções de formação;
- b) Auto-avaliação;
- c) Observação de aulas;
- d) Análise de instrumentos de gestão curricular;
- e) Materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados;
- f) Instrumentos de avaliação pedagógica;
- g) Planificação das aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos.

O sistema de avaliação é referido no artigo 46.º do Estatuto que indica que a avaliação de cada uma das componentes de classificação e respectivos

subgrupos é feita numa escala de avaliação de 1 a 10, devendo as classificações ser atribuídas em números inteiros.

Refere ainda que o resultado final da avaliação do docente corresponde à classificação média das pontuações obtidas em cada uma das fichas de avaliação, e é expresso através das seguintes menções qualitativas:

- “Excelente” — de 9 a 10 valores;
- “Muito Bom” — de 8 a 8,9 valores;
- “Bom” — de 6,5 a 7,9 valores;
- “Regular” — de 5 a 6,4 valores;
- “Insuficiente” — de 1 a 4,9 valores.

Por despacho conjunto dos membros do Governo responsáveis pelas áreas de Educação e da Administração Pública são fixadas as percentagens máximas para a atribuição das classificações de “Muito Bom” e “Excelente”, por escola não agrupada ou agrupamento de escolas, as quais terão por referência os resultados obtidos na avaliação externa da escola.

É de realçar que a atribuição da menção de “Excelente” deve ainda especificar os contributos relevantes proporcionados pelo avaliado para o sucesso escolar dos alunos e para a qualidade das suas aprendizagens, tendo em vista a sua inclusão numa base de dados sobre boas práticas e posterior divulgação.

A atribuição da menção qualitativa igual ou superior a “Bom” fica dependente do cumprimento de, pelo menos, 95% das actividades lectivas em cada um dos anos do período escolar a que se reporta a avaliação.

Os efeitos da avaliação são citados no artigo 48.º do Estatuto que menciona que a atribuição da menção qualitativa de “Excelente” durante dois períodos consecutivos de avaliação do desempenho determina a redução de quatro anos no tempo de serviço docente exigido para efeitos de acesso à categoria de professor titular.

A atribuição da menção qualitativa de “Excelente” e “Muito Bom” durante dois períodos consecutivos reduz em três anos o tempo mínimo de serviço docente exigido para efeitos de acesso à categoria de professor titular.

A atribuição da menção qualitativa de “Muito Bom” durante dois períodos consecutivos reduz em dois anos o tempo mínimo de serviço docente exigido para efeitos de acesso à categoria de professor titular.

A atribuição da menção qualitativa de “Bom” determina:

- a) Que seja considerado o período de tempo a que respeita para efeitos de progressão e acesso na carreira;
- b) A conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no termo do período probatório.

A atribuição da menção qualitativa de “Regular” ou da menção qualitativa de “Insuficiente” implica a não contagem do período a que respeita para efeitos de progressão e acesso na carreira.

A atribuição da menção qualitativa de “Insuficiente” implica:

- a) A não renovação ou a celebração de novo contrato;
- b) A impossibilidade genérica de acumulação de funções;
- c) A cessação da nomeação provisória do docente em período probatório, no termo do referido período;
- d) A impossibilidade de nova candidatura, a qualquer título, à docência, no mesmo ano ou no ano escolar imediatamente subsequente àquele em que realizou o período probatório.

A atribuição das menções qualitativas de “Regular” ou “Insuficiente” deve ser acompanhada de uma proposta de formação contínua que permita ao docente superar os aspectos do seu desempenho profissional identificados como negativos no respectivo processo de avaliação.

A atribuição ao docente provido em lugar do quadro de duas classificações consecutivas ou de três interpoladas de “Insuficiente” determina a não distribuição de serviço lectivo no ano imediatamente subsequente e a sujeição do mesmo ao regime de reclassificação ou de reconversão profissional nos termos da lei.

É de notar que com a aquisição de outras habilitações, e como narra o artigo 54.º do presente Estatuto, os docentes com a categoria de professor, que obtenham o grau de mestre é lhes fornecido o direito à redução de dois anos no tempo de serviço legalmente exigido para o acesso à categoria de professor, aqueles que obtenham a categoria de doutor em domínio directamente relacionado com a área científica que leccionem ou em Ciências da Educação, conferes-lhe o direito à redução de quatro anos no tempo de serviço legalmente exigido para acesso à categoria de professor titular, desde

que, em qualquer caso, tenham sido sempre avaliados com menção igual ou superior a “Bom”.

No capítulo VIII dá-se maior relevo aos índices remuneratórios da classe docente. A carreira docente é remunerada de acordo com as escalas indiciárias seguintes:

Categoria: Professor																											
Escalão	1.º					2.º					3.º					4.º				5.º				6.º			
Índice	167					188					205					218				235				245			
Duração (anos)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Total	5					10					15					19				23							
Tempo de serviço docente efectivo necessário para concurso de acesso – <i>alínea a) do nº 2 do artº 38º do presente Estatuto</i>															18												
Tempo de serviço docente efectivo que permite requerer a realização da prova referida na alínea b) do nº 2 do artº 38º – <i>nº 3 do Artº 38º do presente Estatuto</i>															15												

Categoria: Professor Titular																		
Escalão	1.º						2.º						3.º					
Índice	245						299						340					
Duração (anos)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Total	6						12											

Fonte: Basílio; Nogal, In O Novo Estatuto da Carreira, 2007, p.84

Quadro 2 - Índices Remuneratórios

No capítulo IX podemos encontrar as formas de mobilidade dos docentes, como refere o art.º 64.º do presente Estatuto. São instrumentos de mobilidade dos docentes o concurso, a permuta, a requisição, o destacamento, a comissão de serviço e a transição entre níveis de ensino ou ciclos de ensino e entre grupos de recrutamento.

As condições de trabalho são retratadas no capítulo X do Estatuto. Este capítulo está subdividido em três subcapítulos. O primeiro fala-nos dos princípios gerais das condições de trabalho, o segundo da duração de trabalho e por fim é descrito o direito às férias, faltas e licenças da classe docente.

É de notarial importância referirmos e comentarmos a duração de trabalho dos docentes, para isso analisamos minuciosamente os artigos 76.º e

77.º do Estatuto. Segundo estes, o pessoal docente que ainda esteja em exercício de funções é obrigado à prestação de trinta e cinco horas semanais de serviço, tendo o horário semanal que integrar uma componente lectiva e outra não lectiva, desenvolvendo-se em cinco dias de trabalho. No horário de trabalho docente é obrigatoriamente registada a totalidade das horas correspondentes à duração da respectiva prestação semanal de trabalho, com excepção da componente não lectiva destinada a trabalho individual e da participação em reuniões de natureza pedagógica, convocadas nos termos legais.

A componente lectiva vem referida no artigo 77.º do presente Estatuto. Este menciona que a componente lectiva do pessoal docente da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico é de vinte e cinco horas semanais e que a dos restantes ciclos de ensino, incluindo a educação especial, é de vinte e duas horas semanais.

No quadro que se segue demonstra a distribuição do horário de trabalho (trinta e cinco horas semanais) dos docentes dos vários níveis de ensino.

Os docentes estão obrigados à prestação de 35 horas semanais, desenvolvidas em cinco dias, integrando uma componente lectiva e uma componente não lectiva.

Nível	Componente lectiva	Componente não lectiva
Pré-escolar	25 horas	10 horas
1º Ciclo	25 horas	10 horas
2º e 3º Ciclos	22 horas	13 horas
Secundário	22 horas	13 horas
Ensino Especial	22 horas	13 horas

Fonte: Basílio; Nugal, In O Novo Estatuto da Carreira, 2007, p.97

Quadro 3 - Distribuição do horário dos vários níveis de ensino

De seguida vamos fazer uma breve referência à componente não lectiva, descrita no artigo 82.º. A componente não lectiva do pessoal docente abrange

a realização de trabalho a nível individual e a prestação de trabalho a nível do estabelecimento de educação ou de ensino.

Este artigo refere ainda que o trabalho a nível individual pode compreender, para além da preparação das aulas e da avaliação do processo ensino-aprendizagem, a elaboração de estudos e de trabalhos de investigação de natureza pedagógica ou científico-pedagógica. O trabalho a nível do estabelecimento de educação ou de ensino deve ser desenvolvido sob orientação das respectivas estruturas pedagógicas intermédias com o objectivo de contribuir para a realização do projecto educativo da escola, podendo compreender, em função da categoria detida, as seguintes actividades:

- a) A colaboração em actividades de complemento curricular que visem promover o enriquecimento cultural e a inserção dos educandos na comunidade;
- b) A informação e orientação educacional dos alunos em colaboração com as famílias e com as estruturas escolares locais e regionais;
- c) A participação em reuniões de natureza pedagógica legalmente convocadas;
- d) A participação, devidamente autorizada, em acções de formação contínua que incidam sobre conteúdos de natureza científico-didáctica com ligação à matéria curricular leccionada, bem como as relacionadas com as necessidades de funcionamento da escola definidas no respectivo projecto educativo ou plano de actividades;
- e) A substituição de outros docentes do mesmo agrupamento de escolas ou escola não agrupada na situação de ausência de curta duração.
- f) A realização de estudos e de trabalhos de investigação que entre outros objectivos visem contribuir para a promoção do sucesso escolar e educativo;
- g) A assessoria técnico-pedagógica de órgãos de administração e gestão da escola ou agrupamento;
- h) O acompanhamento e apoio aos docentes em período probatório;
- i) O desempenho de outros cargos de coordenação pedagógica;
- j) O acompanhamento e a supervisão das actividades de enriquecimento e complemento curricular;

- k) A orientação e o acompanhamento dos alunos nos diferentes espaços escolares;
- l) O apoio individual a alunos com dificuldades de aprendizagem;
- m) A produção de materiais pedagógicos.

Basta indicar que a distribuição de serviço docente a que se refere o número anterior é determinada pelo órgão de direcção executiva, ouvido o conselho pedagógico e as estruturas de coordenação intermédias, de forma a:

- a) Assegurar que as necessidades de acompanhamento pedagógico e disciplinar dos alunos são satisfeitas;
- b) Permitir a realização de actividades educativas que se mostrem necessárias à plena ocupação dos alunos durante o período de permanência no estabelecimento escolar.

Em seguida achamos pertinente aludir que é aplicado aos professores a legislação geral em vigor na função pública em matéria de férias, faltas e licenças, como narra o subcapítulo III, fundamentado pelo artigo 86.º do Estatuto.

No capítulo XI, é-nos dado a conhecer o regime disciplinar que se aplica aos docentes que cometam alguma infracção disciplinar aos deveres gerais ou específicos que se incubem ao pessoal docente que anteriormente mencionamos no artigo 10.º incorporado no capítulo II.

O capítulo XII, faz uma pequena referência ao limite de idade e aposentação, mencionando apenas no art.º 119.º. Este diz que para o pessoal docente são aplicáveis os Estatutos da Aposentação e das Pensões de Sobrevivência dos Funcionários e Agentes da Administração Pública.

Por fim, e terminando a alusão ao ECD, vamos mencionar as disposições transitórias e finais para a classe docente, no capítulo XIII. Neste capítulo é bastante importante dar ênfase ao artigo 132.º que refere a contagem do tempo de serviço o que causa algum embaraço em alguns docentes que viram mais tardia a sua aposentação. Este artigo narra que a contagem de tempo de serviço do pessoal docente, incluindo o prestado em regime parcial, considerado para efeitos e antiguidade, obedece às regras gerais aplicáveis aos restantes funcionários e agentes da Administração Pública. É também dito que a contagem do tempo de serviço do pessoal docente é feita por ano escolar e que para efeitos de progressão e acesso à

carreira docente ainda obedece ao disposto nos artigos anteriormente analisados, entre os quais o 37.º, 38.º, 48.º e 54.º.

1.5.1. – Registo das alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro

No Programa do XVII Governo Constitucional reafirmou-se a noção de que os educadores e professores são os agentes fundamentais da educação escolar. O trabalho organizado dos docentes nos estabelecimentos de ensino constitui certamente o principal recurso de que dispõe a sociedade portuguesa para promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens. É necessário, por isso, que o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário seja, antes de mais, um instrumento efectivo de valorização do trabalho dos professores e de organização das escolas ao serviço da aprendizagem dos alunos.

O Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (adiante designado abreviadamente por Estatuto da Carreira Docente), aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, e depois substancialmente alterado pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro, cumpriu a importante função de consolidar e qualificar a profissão docente, atribuindo-lhe o reconhecimento social de que é merecedora. Contudo, com o decorrer do tempo e pela forma como foi apropriado e aplicado, acabou por se tornar um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, transformando-se objectivamente num factor de degradação da função e da imagem social dos docentes. Para tanto, contribuiu em particular a forma como se concretizou o regime de progressão na carreira que deveria depender do desenvolvimento das competências e da avaliação de desempenho dos professores e educadores. Contudo, a formação contínua,

em que o País investiu avultados recursos, esteve em regra divorciada do aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas relevantes para o exercício da actividade docente. Do mesmo modo, a avaliação de desempenho, com raras excepções apenas, converteu-se num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo. Nestas condições, a progressão na carreira passou a depender fundamentalmente do decurso do tempo, o que permitiu que docentes que permaneceram afastados da actividade lectiva durante a maior parte do seu percurso profissional tenham chegado ao topo da carreira.

À indiferenciação de funções, determinada pelas próprias normas da carreira, veio associar-se um regime que tratou de igual modo os melhores profissionais e aqueles que cumprem minimamente ou até imperfeitamente os seus deveres. Nestes termos, não foi possível exigir dos professores com mais experiência e maior formação, usufruindo de significativas reduções das suas obrigações lectivas e das remunerações mais elevadas que assumissem responsabilidades acrescidas na escola. Pelo contrário, permitiu-se até que as funções de coordenação e supervisão fossem desempenhadas por docentes mais jovens e com menos condições para as exercer. Daqui resultou um sistema que não criou nenhum incentivo, nenhuma motivação para que os docentes aperfeiçoassem as suas práticas pedagógicas ou se empenhassem na vida e organização das escolas.

Por estes motivos, o governo interpretou a necessidade de uma profunda alteração do Estatuto da Carreira Docente como um imperativo político que cumpre através do presente Decreto-Lei. Em primeiro lugar, trata-se de promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação, pois o seu trabalho, para que produza melhores resultados, não pode ser atomizado e individualizado.

Sendo impossível organizar as escolas com base na indiferenciação, é indispensável proceder à correspondente estruturação da carreira, dotando cada estabelecimento de ensino de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade e que constitua uma categoria diferenciada.

Em todas as outras profissões mais qualificadas e designadamente nas que constituem corpos especiais da administração pública, a norma é a diferenciação, expressa em categorias funcionais, às quais estão geralmente associadas dotações específicas nos respectivos quadros de pessoal. Em conformidade com estes princípios, a carreira docente passará a estar estruturada em duas categorias, ficando reservado à categoria superior, de professor titular, o exercício de funções de coordenação e supervisão. Para acesso a esta categoria, estabelece-se a exigência de uma prova pública que, incidindo sobre a actividade profissional desenvolvida, permita demonstrar a aptidão dos docentes para o exercício das funções específicas que lhe estão associadas.

Sendo indispensável estabelecer um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva, o presente Decreto-Lei introduz um novo procedimento que, tendo em conta a auto-avaliação do docente, não assenta exclusivamente nela. Nesse procedimento, a responsabilidade principal pela avaliação é cometida aos coordenadores dos departamentos curriculares ou dos conselhos de docentes, assim como aos órgãos de direcção executiva das escolas que, para a atribuição de uma menção qualitativa, terão de basear-se numa pluralidade de instrumentos, como a observação de aulas, e de critérios, entre os quais o progresso dos resultados escolares dos alunos, ponderado o contexto socioeducativo.

No sentido de assegurar que se trata de uma avaliação efectivamente diferenciadora, determina-se, em termos semelhantes aos do regime aplicável aos funcionários e agentes da administração pública, a existência de cinco menções qualitativas possíveis e uma contingentação das duas classificações superiores que conferem direito a um prémio de desempenho. Os resultados da avaliação serão expressos bienalmente e portanto não estarão associados aos momentos de possível progressão na carreira, nem por isso deixando de ter efectivas consequências para o seu desenvolvimento.

A definição de um regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da auto-estima e motivação dos professores, satisfazendo desse modo um dos

objectivos expressos no programa do XVII Governo Constitucional. Para o mesmo fim concorre a integração no Estatuto da Carreira Docente de uma nova codificação de direitos e deveres que consagra, em termos inovadores, os direitos à colaboração, à consideração e ao reconhecimento da autoridade dos professores pelos alunos, suas famílias e demais membros da comunidade educativa, e especifica os seus deveres relativamente aos diferentes agentes e parceiros dessa comunidade. No respeito dos direitos laborais dos docentes, estabelecem-se também regras mais exigentes no sentido do cumprimento integral das actividades lectivas.

As alterações introduzidas pelo presente Decreto-Lei no Estatuto da Carreira Docente visam ainda estabelecer condições mais rigorosas para o ingresso na carreira, assegurando que aqueles que obtêm provimento definitivo em lugar do quadro preenchem, sem margem para dúvidas, todos os requisitos para o exercício da profissão docente. Com esse objectivo, introduz-se uma prova de avaliação de conhecimentos, enquanto requisito prévio à candidatura aos procedimentos de recrutamento de pessoal docente, e estabelecem-se novas regras para a observância de um período probatório, realizado sob supervisão e acompanhamento de um professor mais experiente.

Para além da alteração do Estatuto da Carreira Docente, o presente Decreto-Lei altera o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, de modo a assegurar que a formação não só não prejudica as actividades lectivas, mas contribui efectivamente para a aquisição e desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas que sejam relevantes para o trabalho dos docentes e particularmente para a sua actividade lectiva. Sem prejuízo dos objectivos enunciados, contempla-se um regime transitório de integração na nova estrutura da carreira que tem em consideração os direitos dos docentes que nela se encontram providos.

Todas as alterações providas ao estatuto da carreira docente não foram bem recebidas por parte das delegações sindicais e docentes. Consideravam os sindicatos e profissionais da carreira docente que a alteração levada a cabo pelo ME, contra a vontade de todos os professores, era injusta e absurda.

Ao longo de largos meses viram-se os professores de todos os níveis de ensino deparados com propostas de alterações ao ECD publicado em 1990. As alterações pretendidas, canalizavam-se principalmente para “uma revisão

parcelar, em particular no que diz respeito à carreira e à avaliação do desempenho.” (Machado, 2006, p.7)

Perante os olhos das organizações sindicais o ME apresentou um projecto assassino, visto que “revela um profundo desprezo pelos educadores e professores e um chocante desrespeito pela importância social do seu trabalho.” (Machado, 2006, p.7).

Desta forma os sindicatos defendiam que o ME com as alterações que queriam realizar ao ECD, pretendiam:

- impedir administrativamente que mais de dois terços dos professores ultrapassem o meio da carreira
- manter uma significativa maioria de professores nos baixos índices salariais do início da carreira durante quase toda a sua vida profissional
- criar condições de progressão e de promoção que discriminam as mulheres e, especialmente as mães, mais sujeitas a faltar por motivos inadiáveis de assistência à família
- atribuir aos professores ainda mais tarefas e horas de trabalho lectivo e não lectivo.
- reforçar a dependência hierárquica dos professores face aos presidentes/directores
- dificultar e subjectivar o ingresso na carreira, através de uma entrevista para testar o perfil psicológico dos candidatos
- diminuir drasticamente o número de lugares dos quadros, acabando definitivamente com critérios objectivos agravar a precariedade dos professores contratados
- flexibilizar a movimentação dos professores através dos quadros de agrupamento e alargar a possibilidade de afectação a quadros de zona pedagógica limítrofes
- desvalorizar o papel das instituições de Ensino Superior na formação dos professores
- empurrar a formação contínua apenas para os períodos de interrupção lectiva e o horário pós-laboral
- reduzir ainda mais a autoridade dos professores, sujeitando-os à avaliação anual dos encarregados de educação
- avaliar os professores pelos resultados escolares dos respectivos alunos
- responsabilizar exclusivamente os professores pelo insucesso e abandono escolares
- dificultar o exercício da actividade sindical. (Machado, 2006, p.7)

O país deparou-se com inúmeras greves realizadas pela classe docente para o Governo repensar nas alterações pretendidas, porém e mesmo havendo muito discordâncias entre as alterações ao ECD, este foi aprovado em Conselho de Ministros em Janeiro de 2007, depois de um tumultuoso processo de discussão.

O primeiro – ministro do país, José Sócrates, defendia o novo ECD referindo numa entrevista ao canal público “ é um passo muito importante para termos uma educação de excelência e para valorizar a escola pública”. O primeiro-ministro deu na mesma entrevista os parabéns à ministra da educação, Maria de Lurdes Rodrigues, e minimizou as críticas feitas pelos sindicatos.

Segundo Basílio e Nogal o novo ECD contribui para a dignificação da profissão docente e para a qualidade, a equidade e a transparência do sistema instituído “ o ECD não é apenas um instrumento jurídico importante para dignificar a profissão docente ou para instituir mecanismos claros de diferenciação interna segundo a qualidade do desempenho profissional.”

Para melhor se compreenderem as alterações levadas a cabo pelo ME e que foram alvo de tantas contestações durante vários meses, pareceu-nos muito pertinente elaborar um quadro recorrendo à comparação entre a realidade vigente e o novo regime estatutário, permitindo celebridade na percepção das principais alterações introduzidas pelo Decreto-lei n.115/2007 de Janeiro.

1.5.1 – Quadro Comparativo

O Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário é agora objecto de republicação, por ter acolhido um conjunto de alterações que visam transformá-lo num instrumento efectivo de valorização do trabalho dos professores e de organização das escolas ao serviço da aprendizagem dos alunos. Estas alterações introduzem procedimentos que permitem avaliar o mérito e recompensar o empenho dos docentes, ao mesmo tempo que apontam estratégias capazes de conduzir à promoção do sucesso escolar e ao combate do abandono escolar precoce.

Nesta conformidade, pareceu-nos oportuno sistematizar algumas das mudanças agora ocorridas, as quais ganharam na óptica do legislador uma

dimensão de absoluta necessidade, uma vez que, com o decorrer do tempo, o ECD se revelou incapaz de ser o instrumento da missão social e do desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo. Desta feita, ao diferenciar os papéis cometidos aos docentes, valoriza-se a cooperação entre eles e reforçam-se as funções de coordenação, dotando cada estabelecimento de ensino de um corpo de docentes com mais experiência, mais autoridade e mais formação.

Contribuem para essa diferenciação e valorização da carreira docente as mudanças introduzidas nas regras de admissão a concurso, na definição do período probatório, na possibilidade de reorganização dos quadros, nas regras de contratação, de ingresso, de progressão e de acesso na carreira, bem como a nova valorização do desempenho, associada a novas condições de avaliação.

O quadro que se segue, recorrendo à comparação entra a realidade vigente e o novo regime estatutário, permite celebridade na percepção das principais alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 115/2007, de 19 de Janeiro.

Anterior Versão ECD	Novo ECD
Acesso à Carreira	
Requisito: Habilitação profissional ou própria	Requisitos de admissão ao concurso: - Habilitação profissional. - Prova Nacional de avaliação de conhecimentos e competências. Os professores que tiveram leccionado em dois dos últimos quatro anos e que tenham cinco anos completos de serviço com avaliação mínima de Bom podem ser dispensados da prova nacional de avaliação de conhecimentos e

	competências.
Período probatório: existe mas nunca foi regulamentado	Período probatório: Duração de um ano lectivo - o docente é acompanhado por um supervisor
Quadros	
Quadros de Escola	Quadros de Agrupamento e de Escola não Agrupada
Quadros de Zona Pedagógica	Quadros de Zona Pedagógica – em caso de inexistência de serviço lectivo na sua zona, podem ser afectos a agrupamentos/escolas de zonas limítrofes.
Contratados	Continuarão a existir contratos de trabalho para docentes que leccionem as áreas vocacionais, profissionais, artísticas e para as necessidades residuais da leccionação de outras disciplinas.
Carreira	
Uma única categoria	Duas categorias: - Professor titular. - Professor. O professor titular desempenha todas as funções atribuídas ao professor, mais as funções de coordenação e supervisão de outros docentes, direcção de escola e direcção de centro de formação. Só professores titulares poderão integrar o júri de provas públicas de acesso à categoria de professor titular.

Escalões: 10	Escalões: 9 6 na categoria de professor e outros 3 na categoria de professor titular.
Duração dos escalões: Variável: 2, 3, 4, 5 anos	Duração dos escalões: depende da avaliação do desempenho. Na categoria de professor podem ter 5 ou 4 anos e na categoria de professor titular 6 anos.
Horizontal e dependente de: Tempo de serviço e avaliação de desempenho	Progressão: A progressão horizontal, nos escalões de cada categoria, fica dependente de: - Prestação, em regra, do número de anos de serviço previstos para cada escalão. Atribuição de Bom, Muito Bom ou Excelente na avaliação de desempenho. - Frequência de acções de formação contínua de pelo menos de 25 horas semanais. - A mudança para a categoria de professor titular dependerá da aprovação em provas públicas de avaliação e discussão curricular do trabalho desenvolvido pelo docente e a obtenção da classificação de Bom, Muito Bom ou Excelente na avaliação do desempenho ao longo de toda a carreira.
Valorização do desempenho	
É pouco valorizado induzindo à acomodação na mediania.	Prémios de desempenho O docente que obtenha Excelente ou Muito Bom em quatro períodos consecutivos de avaliação de

	<p>desempenho tem direito a um prémio pecuniário.</p> <p>Progressão mais rápida para professores com classificação de Excelente e Muito Bom:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O docente que obtenha na avaliação de desempenho Excelente em dois períodos consecutivos de avaliação de desempenho reduz em quatro anos o tempo de acesso ao exame para categoria de professo titular. - O docente que obtenha na avaliação de desempenho Muito Bom em dois períodos consecutivos de avaliação de desempenho reduz em dois anos o tempo de acesso ao exame para categoria de professo titular.
Avaliação do desempenho	
<p>Periodicidade:</p> <p>No final do período de duração do escalão (em regra de quatro em quatro anos)</p>	<p>Periodicidade:</p> <p>De dois em dois anos.</p>
<p>Efeitos da avaliação:</p> <p>Bom e Satisfaz – o docente progride para o escalão seguinte;</p> <p>Não Satisfaz – o docente não progride para o escalão seguinte.</p> <p>A obtenção da menção de Bom, decorridos 15 anos de prestação de serviço efectivo em funções</p>	<p>Efeitos da avaliação:</p> <p>Excelente – O docente progride. Se obtiver Excelente durante dois períodos consecutivos de avaliação de desempenho, antecipa em quatro a sua candidatura ao exame de acesso à categoria de professor titular. Prémio de desempenho.</p>

<p>docentes (sem qualquer menção de Não Satisfaz) e requerida uma avaliação extraordinária (sob apresentação de documento de reflexão crítica), poderia conduzir à obtenção de Muito Bom. Esta menção determinaria dois anos de bonificação, para efeitos de progressão na carreira – o art.º 59.º do ECD nunca foi regulamentado.</p>	<p>Muito Bom – O docente progride normalmente para o escalão seguinte. Regular – O tempo de serviço conta para a antiguidade na carreira e categoria. O docente não muda de escalão. Insuficiente – Não contagem do tempo para a progressão e acesso na carreira. No caso dos contratados, não há renovação do contrato. Se o docente tiver duas qualificações de Insuficiente passa para o quadro da mobilidade.</p>
<p>Avaliadores: Órgão de gestão; Comissão especializada do Conselho Pedagógico (3 ou 5 elementos); Um docente da comissão elabora o projecto de parecer que será apreciado por esta.</p>	<p>Participantes da avaliação: - O próprio docente; - Coordenador de departamento/conselho de docentes; - Pais ou encarregados de educação individualmente se o docente assim o entender; - Direcção executiva; - Comissão de coordenação de avaliação de desempenho; - Inspeção-Geral de Educação; Conselho Científico da Avaliação dos Professores.</p>
<p>Procedimento</p>	
<p>O docente, até 60 dias antes de completar o tempo de permanência</p>	<p>Auto-avaliação: Preenchimento de ficha sobre o seu desempenho, designadamente, actuação, formação, actualização, etc.</p>
	<p>Coordenação de</p>

<p>no escalão, elabora e entrega um documento de reflexão crítica, onde mencione:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Serviço que lhe foi distribuído. - Relação pedagógica com os alunos. - Desempenho de outras funções educativas. - Participação em projectos da escola. - Acções de formação frequentadas e respectivos certificados. - Estudos realizados e trabalhos publicados. 	<p>departamento/Conselho de docentes avalia:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Preparação das actividades lectivas. Documentos de planeamento a longo, médio e curto prazos. Outros instrumentos de trabalho. - Realização das actividades lectivas. Observação através da assistência a aulas. Consulta de plano diário do docente. - Avaliação das aprendizagens. Consulta dos instrumentos de avaliação. Apreciação da correcção/ verificação efectuada desses instrumentos.
	<p>Direcção Executiva avalia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assiduidade do docente. - Resultados dos alunos e taxas de abandono escolar (tendo em conta o contexto socioeducativo). - Participação e intervenção dos docentes na vida/actividades do agrupamento. - Formação contínua. - Exercício de cargos de natureza pedagógica. - Apreciação dos pais ou encarregados de educação.
	<p>Comissão de coordenação de avaliação de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordenação de todo o processo de avaliação.
	<p>Conselho Científico da Avaliação dos Professores:</p>

	- Regula, supervisiona e analisa o processo à escala nacional.
--	--

Quadro 4 - Quadro comparativo

No próximo capítulo expõem-se e analisam-se os dados empíricos a fim de verificar quais os factores que estão na base da (In)Satisfação dos professores. Os dados serão obtidos através de um inquérito por questionário, como explicaremos de seguida na metodologia que usamos na nossa investigação.

CAPÍTULO II – IDENTIDADE PROFISSIONAL, AUTONOMIA E FASES DA CARREIRA

2.1 -Identidade Profissional

Na literatura que temos vindo a consultar para uma abordagem ao conceito de identidade não tem sido fácil encontrar uma definição que se revele consensual. Antes constatamos ser um conceito complexo, e até contraditório, pelas significações quase opostas com que nos deparamos.

A identidade é perspectivada em várias vertentes, dado que a identidade “deve ser vista como múltipla e complexa” (Melicci, 1996; cit por Judith Little *et al*, 2002, p.23).

Surge-nos a identidade de cada ser como conjunto das suas próprias características que o definem, que o distinguem e que o diferenciam, inevitavelmente, dos demais. Constatamos, também, que a identidade é muitas vezes utilizada como um conceito genérico que define um “estado da pessoa ou do grupo o qual se pode tomar como referência na explicação de comportamentos individuais ou colectivos” (Kastersztein, 1991, p.27).

Nas diferentes abordagens ao conceito de identidade podemos encontrar alguns pontos comuns, nomeadamente, quando apontam que cada indivíduo demonstrará uma certa tendência para agir e actuar, segundo as suas próprias e peculiares idiossincrasias, emergindo a identidade como “aquilo pelo que o indivíduo se define a si mesmo socialmente.” (Bernoux, s/d, p.195) essas abordagens supõem que o comportamento de cada um é, fundamentalmente, o resultado das suas vivências e experiências no decurso de um processo complexo de interacção dentro da sociedade à qual pertence.

Por conseguinte Kastersztein (1991, p.27) define a identidade como “uma estrutura polifórmica, dinâmica, cujos elementos constitutivos são aspectos psicológicos e sociais em relação à situação relacional num dado momento, de um agente social (indivíduo ou grupo) como actor social.”

Lipiansky adverte, por sua vez, que a noção de identidade está enraizada em campos e correntes diferentes, que atentam no indivíduo e na

imagem que ele tem de si próprio; é por isso que a identidade nos aparece, actualmente, definida como uma síntese de todas essas correntes e que, segundo o autor, acordam nos seguintes pontos (1991, pp.22-4):

- Numa perspectiva dinâmica a identidade é considerada como um produto de um processo que integra as diferentes experiências do indivíduo durante toda a sua vida;
- Entre o sujeito e o meio que o rodeia estabelece-se uma permanente e constante interacção; nessas redes de relação vai o indivíduo sofrer socializações sucessivas em contacto com os outros, com os grupos estabelecidos, com as estruturas sociais existentes...;
- A par do desenvolvimento dessas malhas de interacção que envolvem o indivíduo no mundo que é o seu, assim se vai construindo e reconstruindo “sem descanso o conjunto de traços que o define, pelo qual ele se define a si próprio face aos outros e é reconhecido por eles”;
- Acorda-se no que diz respeito ao aspecto multidimensional e estruturado da identidade. As situações de interacções que vimos referindo, “são diversas e múltiplas e inferem respostas identitárias igualmente diversas, mas estes diferentes elementos - ou papéis, ou identidades não se juntam por simples justaposição de identidades, mas são integradas num todo estruturado, mais ou menos coerente e funcional”;
- Um quarto ponto de acordo e em conformidade com o que vimos expondo, “é a aceitação do paradoxo aparente da unidade diacrónica de um processo evolutivo. Com efeito o sujeito guarda uma consciência da sua identidade e da sua continuidade, tal como ele é reconhecido pelos outros como sendo ele próprio”;

Finalmente acorda-se numa abordagem em termos de estratégias identitárias definidas pelo autor como: “procedimentos actualizados (de forma consciente ou inconsciente) por um actor (individual ou colectivo) para atingir uma ou várias finalidades (definidas explicitamente ou situando-se ao nível inconsciente), procedimentos elaborados em função da situação de interacção, quer dizer em função das diferentes determinações (socio-históricas, culturais, psicológicas) desta situação.” (ibidem)

Concluimos, então, que a identidade será como que o produto de um processo de socializações sucessivas pautadas por interacções do sujeito e mundo exterior, em articulação com o mundo interior do próprio indivíduo

confrontado consigo mesmo. A identidade emerge, assim, no seio de múltiplas interacções. Não é estável, vai-se formando e transformando em cada ser consigo próprio, com os outros e com o mundo no qual está integrado.

Pretendemos, até agora, abordar alguns dos estudos que na actualidade se debruçaram sobre o tema da identidade. Por isso, e em termos de síntese, vamos apresentar as principais orientações propostas por Camilleri sobre o citado tema:

- A identidade é um processo que integra várias experiências do indivíduo ao longo do ciclo de vida;
- É no seio de redes interactivas que o indivíduo se constrói: a interacção do individual e do social não se restringe às relações interpessoais mas abrange as estruturas sociais;
- Tal como as situações interactivas são diversas, as identidades também o são, integrando-se num todo estruturado;
- Apesar da diversidade e mutabilidade, o indivíduo guarda um sentimento de unidade e continuidade diacrónica, pelo qual é reconhecido e se reconhece como sendo ele próprio;
- A identidade tem duas funções a integradora e a adaptativa, que lhe asseguram a estabilidade a mudança (Lopes & Ribeiro, 1997, pp.136-7).

Julgamos pois poder admitir que a identidade pessoal não se resume a um estado estático, mas é acima de tudo algo que se modifica e vai modificando em interacção com os demais dentro do meio existente, através de estratégias e dinâmicas várias e diversificadas.

2.1.1 – Construção da Identidade Profissional

A ontogénese do indivíduo não é senão um permanente processo de interacção comunicativa, que se pode modificar em cada fase e em cada nível da evolução, mas onde um princípio permanece: a construção da identidade do eu acompanha a estruturação do mundo. A individuação é um produto da socialização e esta só se pode entender como individuação.

De entre as múltiplas dimensões da socialização, a dimensão profissional adquiriu uma importância fundamental na medida em que o emprego é, hoje em dia, um atributo estruturante da identidade social do indivíduo.

Identidade e socialização são conceitos a redescobrir e a reabilitar numa perspectiva multidimensional, como forma de ultrapassar as limitações conceptuais que advêm dos quadros epistemológicos de cada ciência e como condição prévia da sua utilização operatória. Este intuito levou-nos a uma longa peregrinação pelos domínios da Antropologia Psicanalítica, da Psicossociologia e da Sociologia, na convicção de que uma abordagem satisfatória do processo de construção da identidade como produto da socialização deveria pelo menos partir da convergência e dos consensos possíveis entre as diversas contribuições consideradas decisivas na abordagem desta questão.

Desta forma, achamos que importa articular identidade a socialização.

Horton define a “socialização como um processo pelo qual uma pessoa internaliza as normas dos grupos em que vive, de modo que surja um «eu» distinto, único para um dado indivíduo” (1981, p.77).

Este processo contém por um lado o desenvolvimento do sentido de pertença e por outro lado a afirmação da identidade pessoal. Quanto ao sentido de pertença diz-nos Karstersztein “que pertencer a uma cultura, a uma nação, a um grupo, implica que se seja reconhecido como semelhante aos outros relativamente a algumas características julgadas essenciais, mas raramente explicitadas” é neste reconhecimento, as pessoas consideradas como actores sociais serão “entidades agidas pelo sistema social mas também agindo sobre ele” (1991, pp.29-32).

É nos sistemas de interacção em que participa que a pessoa, isto é, o actor procura o reconhecimento da sua existência. Já anteriormente desenvolvemos a ideia de que as pessoas constroem o seu lugar na sociedade muitas vezes vivido na tensão entre uma inculturação e uma aculturação. Então, a partir do que precede julgamos poder afirmar-se que, “tornar-se membro de uma comunidade consiste, assim, para cada pessoa, em participar em sistemas de interacções, obtendo então um reconhecimento que lhe advém

das imagens que lhe são reenviadas, pelos parceiros de interacção” (Alves Pinto, 1995, p.127).

A articulação entre a identidade para si mesmo e a identidade atribuída por outra pessoa é a chave para a construção da identidade profissional “*não basta que eu me considere competente, é necessário que os outros me reconheçam como tal*” (Dubar, 1991, cit por Carrolo, 1997, p.27).

Posto que o indivíduo pertence a vários grupos sociais tal como a família, a profissão, o emprego, a religião, etc., compreendemos, por isso, o que nos propõe Bernoux quando explicita que “a identidade não conota o idêntico, mas a pertença graças à qual um indivíduo se define (s/data, p. 195). O processo de construção da identidade situa-se, pois, no âmago da cultura de uma sociedade, bem como no âmago da pessoa, sendo que as mudanças no contexto de inserção da pessoa se tornam de uma relevância decisiva no decorrer de todo este processo, o que determina que as pessoas vão actualizando dinâmicas que não são todas iguais nem previsíveis (Alves Pinto, 1995, p.128).

De tudo isto, poderemos retirar a afirmação de que o indivíduo, actor social e racional socialmente situado, desempenha papéis sociais diferentes uma vez que pertence a meios sócio culturais diversos, O actor social, individual ou colectivamente, é um ser autónomo capaz de definir o seu campo de acção e de o reestruturar. O professor, actor social e alvo de processos de socializações sucessivas, vai ser capaz de influenciar os resultados de um qualquer processo social.

Ainda que grande parte dos actores que integram uma organização não tenham oportunidade de jogar um papel de relevo na acção, vão encontrar, certamente oportunidades de fazer escolhas e de influenciar os ingredientes de mudança (Gomes, 1993, p.85). As escolhas estratégicas não serão, porventura, as melhores escolhas, mas serão as que se afiguram óptimas como consequência de decisões previamente reflectidas e tomadas.

O indivíduo dentro da organização, ou melhor, o professor na escola não gozando de uma liberdade ilimitada, vai mesmo assim gozar de uma certa autonomia dentro de um campo de acção relativamente aberto e que, ao mesmo tempo que proporciona uma certa liberdade impõe, também, uma série de constrangimentos que, por sua vez, vão ser apercebidos conforme a leitura

e a interpretação que os respectivos sujeitos fizeram da situação (Alves Pinto, 1995, p.148).

O professor, por conseguinte, pode desenvolver dois tipos de mecanismos como meios de expressão da sua autonomia:

- o compromisso estratégico, através do qual o indivíduo se submete à definição da situação e aos constrangimentos impostos pela organização escolar, mas conserva reserva privada acerca deles;
- a redefinição estratégica, que ocorre quando (...) o professor encontra na situação elementos contrários aos seus interesses ou expectativas (Gomes, 1993,p.87).

Ao longo do seu percurso profissional vai, portanto, o professor adoptar diferentes estratégias para fazer face às exigências da profissão, configurada por um certo «cenário», situado num tempo e num local, dentro de um determinado nível de ensino e num contexto institucional delimitado.

A identidade profissional do professor desenvolve-se ao longo da carreira e, segundo Nóvoa (1992), tem início na fase de opção pela profissão e prologa-se até a reforma.

O processo identitário dos professores passa também por desempenhar as suas funções com autonomia, pelo sentido de fazermos o nosso trabalho com ética, mas com a sensação que colocamos muito de nós, e, até um certo ponto que controlamos o que fazemos.

Mas será que realmente os professores têm autonomia no seu trabalho? Segundo Sacristán (1991, pp 68-71) os professores regem-se por normas colectivas adoptadas por outros professores, por regulações institucionais, fortemente burocratizadas, por vários instrumentos que regulam o funcionamento interno das escolas. Apesar da sua prática profissional depender de decisões individuais, estas, são fortemente influenciadas por um leque de factores exteriores aos professores, tornando o seu trabalho por vezes confuso e pouco seu. Ao que se acrescenta, que os professores não ensinam, não produzem o conhecimento, nem determinam as estratégias práticas da sua acção educativa, assim, “*a imagem do professor*

completamente autónomo é tão irreal como crer que as suas respostas são acções meramente adaptáveis a situações herdadas” (Idem, p.72).

Num tempo de grandes mudanças na escola, no ensino, na forma dos professores verem a sua profissão, o seu estatuto social, bem como as suas práticas diárias com as crianças e/ou jovens, Nóvoa (1989) refere que no processo de identidade dos professores devemos considerar a «teoria dos três AAA»:

→ **A** de adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adopção de projectos (...);

→ **A** de acção porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos «colam» melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou insucesso de certas experiências «marcam» a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula;

→ **A** de autoconfiança, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

2.1.2 – Sentimentos e emoções

A profissão docente lida com um lado muito especial do ser humano, o seu lado social, de carácter, e, como tal, um professor rege-se por normas e regras de conduta. Aliás, “o professor age junto dos seus alunos por forma a que eles adquiram hábitos, costumes, valores (...) por forma a que eles fortaleçam o carácter. (Silva, 1997, p. 173).

Compreende-se, pois, a reflexão de Nias (2000, p.1) quando nos diz que a tendência geral é definir ensinar em termos de conhecimento, de

competências e de skills; contudo, acordamos com a autora no entendimento de que ensinar envolve, também, sentimentos e emoções:

- a) a gestão da sala de aulas e as competências do professor não podem ser separadas das suas reacções e respostas emocionais dado que a afectividade afecta o julgamento e já que a percepção se enraíza na emoção
- b) ensinar requer inteligência emocional, isto é, a habilidade de conhecer e gerir os seus próprios sentimento, de interpretar e lidar efectivamente com os sentimentos dos outros
- c) ensinar é um trabalho emocional ou seja, requer que alguém induza ou suprima sentimentos por forma a sustentar a imagem exterior que produz nos outros
- d) ensinar é uma interacção entre pessoas e deve portanto ter um componente emocional.

Assim, a presença de sentimento no acto de ensinar não é um mero capricho, mas uma realidade profissional (ibidem). O professor não é, por isso, só o profissional que ensina, mas a pessoa que tem de compaginar as suas pertenças a múltiplas realidades: o círculo familiar, o círculo de amigos.., o círculo profissional. Entre estes diferentes universos vão estabelecer-se progressivamente uma grande variedade de relações atravessadas por dinâmicas de auto-criação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração (Moita, 1992, p.139).

Por sua vez Godson encara as tarefas do professor como um processo de aprendizagem que se torna manifestamente relacional e dinâmico, exigindo do professor flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva, na medida em que o professor atende às características e qualidades de desenvolvimento e culturais da criança, as suas historias de vida e contextos sociais (1992, p.86).

Sendo assim, o professor é essencialmente um profissional de relação. Relação com os alunos, com os colegas, com os pais, com a comunidade e com os demais profissionais envolvidos na educação. Dentro deste contexto surpreende-nos Nias (2000, p.1) com a seguinte questão porque é que os sentimentos dos professores são tão intensos?

Essa intensidade é demonstrada na investigação de Nias e seus colaboradores sobre emoções na medida em que, frequentemente, os

professores utilizam palavras como exemplo: paixão, desejo, excitação, exaltação, alegria, desespero, perturbação profunda, raiva, amargo ressentimento, profundo sentido de perda.

Seguidamente, explicita esta estudiosa o seu pensamento (2000, pp.1 -2):

- ensinar envolve interacções pessoais intensas. Numa sala com alunos enérgicos, espontâneos e imaturos têm os professores de direccionar essas energias através de canais culturalmente aprovados, com responsabilidade e com qualidade;
- os professores têm um forte sentido de responsabilidade moral relativamente aos seus alunos. O professor empenha muito a sua pessoa num processo que ocorre através de relações interpessoais intensas;
- os professores lidam com responsabilidade e controlo, pois eles sentem a necessidade de controlar os seus alunos e as actividades pelas quais eles se sentem directamente responsáveis;
- os professores têm comportamentos morais em relação aos seus alunos, mesmo que não gostem deles. No entanto na maior parte dos casos, a relação próxima existente entre professores e alunos resulta, na maioria das vezes, num sentimento de alegria quando eles têm sucesso. Desenvolvem sentimentos de compaixão, afeição e até amor;
- os professores investem o seu sentido de identidade e pessoal no seu trabalho pois trazem consigo muitos dos “aspectos” do seu “eu” para o trabalho e este pode transformar-se em formas de expressão da sua individualidade e criatividade;
- a auto estima dos professores está intimamente ligada a um sentido de eficácia profissional. Quando sentem que estão a ensinar bem, experimentam sentimentos de exaltação, animação, estimulação e profunda satisfação. Quando o contrário ocorre, sentem medo, frustração, ansiedade e culpa;
- os professores pretendem através do ensino pôr em prática o seu sentido individual do que é importante e válido. Como resultado a sua auto-imagem e a sua auto-estima estão dependentes da forma como eles próprios percebem o sucesso dos seus esforços na prossecução dos seus objectivos.

Além do que foi apresentado, estamos em crer, pela nossa parte, que existem mesmo determinados perfis que se enquadram numa definição profissional excessivamente idealizada, que pode gerar tensão e sentimento de sobrecarga para o professor, enquanto pessoa e profissional da educação. O controlo dessa idealização para níveis de razoabilidade humana mais tolerantes ajuda-nos a aceitar, sem quebra de um sentimento de unidade pessoal, que (Rosa, 1994, pp.34-5):

- é humano não conseguirmos estar sempre “calorosos” e “disponíveis”;

- não é útil sermos modelos de identificação perfeitos para os alunos, que assim experimentam enorme dificuldade em aceitar as suas naturais insuficiências;
- não é possível estar a par de todos os principais avanços científicos e educacionais, embora seja razoável actualizarmos a nossa formação;
- é importante aprender a dizer “não” quando as solicitações excedem a nossa capacidade real de envolvimento;
- pode ser bom manter interesses lúdicos sociais, culturais ou ocupacionais em vez de uma dedicação absoluta à escola;
- não é útil lançarmo-nos em processos de competitividade irrazoável contra nós ou contra os outros querendo fazer tudo.

Por tudo isto, e tendo em vista que todo e cada um dos nossos professores possa aprofundar o gosto pela profissão docente, será fundamental que a ‘escola tenha possibilidades de se organizar, também, para apoiar os docentes a enfrentar, adequadamente, os grandes desafios que no dia a dia se lhes deparam e a ajudar a apreender o aluno como uma pessoa global, de modo a poder relacionar-se plenamente com ele como indivíduo e não somente como um simples participante no processo educativo.

Os professores devem agir por referência a uma deontologia e a uma ética, ou seja:

“ uma referência no mundo dos direitos, mas também no mundo dos deveres profissionais, na medida em que através dela definimos ideais, valores, modos de estar, e, essencialmente, modos de ser. Ou seja, a ética deverá ser um vector essencial na identidade dos profissionais. É impensável que um profissional se defina apenas como um técnico e se esqueça do porquê do seu saber fazer, especialmente quando trabalha com outros, com a sociedade e para a sociedade” (Caride Gomez, 2003, p.11).

Os professores como própria expressão da sua autonomia devem exercer a sua actividade, bem como desenvolver a sua identidade profissional, assim como pessoal em códigos de ética para garantir a qualidade dos serviços que se prestam e para assegurar que os profissionais são dignos de confiança por parte dos seus concidadãos, já que desempenham as suas funções com o rigor e com a seriedade a que o código de ética os exorta. Só através de um código de ética, se poderá assegurar o prestígio da profissão e o cumprimento dos deveres profissionais segundo princípios aceites.

2.2 - A Autonomia

2.2.1 - A autonomia das escolas

A autonomia significa em sentido genérico, o poder de se auto-determinar, de auto-regular os próprios interesses, ou o poder de se dar a própria norma, opondo-se assim a “heteronomia, que traduz a ideia de subordinação e normas dadas (e impostas por outrem)” (Machado, 1992, p.8).

Alves Pinto (1995, p.17) falando da autonomia da pessoa entende-a como um “processo que não supõe a ausência de relações, de dependências (...) Mas que acontece quando a gestão das relações que tecem a nossa experiência; permite a afirmação do sujeito, nomeadamente, na concretização dos seus projectos”. Dito por outras palavras, a autonomia não é a afirmação de um qualquer isolamento, nem é contraditória com a gestão das interdependências, antes as supõe.

No campo das organizações educacionais, este conceito é sempre relacional e relativo, na medida em que implica um sistema de relações e se exprime em termos relativos. Logo, a autonomia não significa independência ou auto-gestão, mas sim “uma maneira de agir, orientar as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis” (Barroso, 1996, p.17).

É um conceito simples e ao mesmo tempo complexo resumindo um carácter polissémico, fazendo a sua definição vinculada a quem a faz, pois cada um a perspectiva segundo o seu ponto de vista.

Para Sarmento (1994, p.7) “autonomia é uma palavra no plural, com diferentes campos de aplicação e, no mesmo sentido”, enquanto que Ferreira (2000, p.141) define autonomia como “um processo que não se esgota nos limites da lei: é na construção de identidade e reconhecimento da diversidade de cada escola; na exploração de uma dependência diversificada; e ainda na capacidade de auto-organização de escola que (ela) se constrói”.

Todavia, parece que ao invés de criar consensos, “a autonomia está a ser vista como se de uma imposição legal se tratasse, gerando a ideia da não autonomia” (Sarmiento, 1994, p.42).

É por certo que a mudança não se efectuará por via administrativa. Passará antes pelo desenvolvimento da cultura de autonomia que implica também uma cultura de colaboração, com vista à construção da escola pelos seus membros.

Importa assim ter presente que “a «autonomia da escola» resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber gerir e negociar. A autonomia da escola não é a autonomia dos pais ou a autonomia dos gestores.” (Barroso, 1996, p.20).

A autonomia sendo um campo de forças onde se confrontam professores, alunos e pais e outros membros da sociedade local, afirma-se como expressão da unidade social que não se antecipa à acção dos indivíduos.

Assim, segundo Barroso (1996, p.21) não haverá “autonomia de escola nem o reconhecimento de autonomia do indivíduo que a compõem. A autonomia é pois o resultado da acção concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa (...). Não existe uma autonomia da escola em abstracto, fora da acção autónoma e organização dos seus membros”.

A autonomia da escola não é um fim, em si mesmo, antes uma forma de a escola atingir em melhores condições os objectivos a que se propõe, que é a formação das crianças e jovens.

2.2.2 - A autonomia docente

Só através de autonomia é que é possível regular, aumentar a satisfação, desenvolver a identidade dos docentes.

Os professores ao longo de vários anos de formação e estudo adquiriram as ferramentas técnico-científicas para levar a cabo a sua profissão, colocando os interesses colectivos à frente dos interesses individuais. Pela sua

longa formação, que na maior parte das vezes se trata de uma formação contínua e para a vida profissional. A autonomia deveria ser exigida por estes profissionais, como sinal de respeito por este grupo intelectualmente e culturalmente bastante activo.

Mas a autonomia também se perde, dado que o conhecimento que os docentes detêm está a ser difundido pelas mudanças sociais repentinas, há como que uma “revalorização da componente do conhecimento profissional decorrente da experiência empírica, passível de ser aprendida por indivíduos sem formação académica” (Ferreira et al, 1996, p.70).

A confiança humanitária dos profissionais está a ser posta em causa devido a factores consumistas e outro tipo de associativismo, reivindicando a responsabilização de profissionais pelos seus erros, contestando a liberdade de experimentação, logo a autonomia, procedendo a uma crítica feroz aos profissionais da educação e do ensino.

A autonomia e a autoridade docente estão constantemente a ser postas em causa devido a um movimento da maior participação dos clientes nas decisões dos profissionais, correspondendo este movimento à maioria dos clientes, à sua passagem de clientes a consumidores, dos quais se espera que questionem.

Devido ao sistema de pouca estabilidade docente nas escolas, é difícil as escolas gozarem de uma real autonomia, já que não conseguem desenvolver projectos (respostas e instrumentos potencializadores à cultura de autonomia das instituições escolares) consistentes “por falta de meios, não podem finalizar-se em termos de objectivos comuns que criem um campo de coesão partilhado por todos. Conflitos não resolvidos, mantidos ano após ano pela regularidade da desagregação da parte do corpo docente, agravados pelo progressivo desajuste das condições de trabalho, traduzem-se num mal-estar geral, cristalizam-se em representações dicotómicas, em subtis lutas de poder (...), o poder de apropriação de meios e de recursos de trabalho, o poder de sedução dos alunos, o poder de se fazer obedecer pelo pessoal de apoio, por exemplo; que se mascara na afabilidade cometida e nas reservas defensivas, na indiferença pelos outros, no refúgio da sala de aula” (Cavaco, 1993, p.145).

Muitos professores no sentido de imporem a sua autonomia tão pretendida gostariam de criar redes de inter-ajuda, de solidariedades, de partilha de ideias e problemáticas, de desabafo sobre a sua identidade profissional e pessoal.

O reforço da autonomia das escolas não pode ser definido de uma forma isolada, ignorando outras dimensões imprescindíveis para este processo, entre as quais, a reorganização e redifinição funcional do aparelho do Estado, a nível central e regional, o processo de uma maior importância e maior papel de funções às autarquias, à co-responsabilização local na prestação do serviço público de educação nacional de qualidade, através de múltiplas e polifacetadas parcerias sócio-educativas (Barroso, 1996).

A organização curricular do ensino básico e secundário pouco tem a ver com o mundo de hoje. É necessário proceder-se à reflexão, criação e implementação de modelos curriculares adaptados às novas realidades em questão. É necessário esboçar um novo desempenho autónomo das escolas e das suas práticas.

2.2.3 - Autonomia numa diversidade de contextos

Os contextos em que as diferentes escolas se inserem e os recursos de que dispõem são muito variados. Encontramos escolas que como acarinhadas pela comunidade, que usufruem de lideranças internas que lhes permitem construir caminhos novos de desenvolvimento e de fortalecimento da comunidade educativa. Outras escolas, pelo contrário, tentam sobreviver numa considerável penúria de meios, em que a autarquia não valoriza a sua intervenção de comunidade escolar, primando mesmo pela ausência de lugares que detém nos órgãos de direcção da escola.

Precisando o conceito de agrupamento de escolas, diremos que é uma unidade organizacional com órgãos próprios de administração e gestão, formados por vários estabelecimentos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum, mas em que se pretende salvaguardar a identidade própria de cada um deles. Os agrupamentos de escola podem ser horizontais, no caso de serem constituídos por estabelecimentos de pré-escolar e 1º Ciclo;

ou agrupamentos verticais, se para além dos estabelecimentos do pré-escolar e do 1º ciclo, integrar estabelecimentos de outro nível de ensino (Costa, 1996).

Em suma, temos escolas que possuem à partida recursos humanos e organizacionais minimamente necessários, reúnem as condições para assumirem uma autonomia, e temos outras escolas que isso não acontece e tarda igualmente a criação de condições mínimas.

É necessário não confundir no que toca às escolas, identidade, uniformidade, tal como refere Carrilho (1995, p.117) “ as escolas devem ser diferentes na identidade e iguais na dignidade”.

Com efeito, a autonomia joga-se na valorização da identidade de cada escola, a qual se constrói através da capacidade que cada uma tiver de construir uma cultura própria, assente na participação e partilha com os diversos parceiros que configuram a comunidade educativa, de forma a poderem construir projectos educativos específicos e dar resposta aos problemas que se deparam.

2.3 – O ciclo de vida dos professores

A forma de nos vermos a nós próprios, varia no tempo e com situações que nos deparamos diariamente, a nossa identidade, bem como o nosso percurso pessoal e profissional vai modificando-se ao longo do tempo através de um processo reflexivo e vivencial. O desenvolvimento de uma profissão ou de uma carreira é assim “um processo e não uma série de acontecimentos” (Huberman, 1995, p.35).

Por isso podemos falar de momentos, fases ou etapas que caracterizam o percurso profissional dos professores - o ciclo de vida. Evidentemente, estamos a fazer uma certa generalização, e não podemos seguramente afirmar que esses momentos acontecem da mesma forma, com a mesma sequencialidade para todos os professores. Ao falamos do ciclo de vida

profissional dos professores teremos como referencial teórico Huberman, que muito se debruçou sobre esta matéria.

a) Fase da Entrada na Carreira

Esta fase corresponde aos anos iniciais na carreira, aproximadamente 2-3 anos de ensino.

Poderá descrever-se como a um estágio de sobrevivência, e de descoberta. No que toca à sobrevivência, é o choque com a realidade. A saída do ensino superior, para o confronto com uma realidade minimamente conhecida e vivida no estágio. A preocupação com os alunos, consigo próprios, o confronto com uma realidade profissional, com a relação pedagógica, a utilização do material pedagógico mais adequada, o convívio com os mais variados actores sociais: alunos, pais, colegas, restante comunidade educativa, o não saber até que ponto se podem estabelecer relações de grande ou pouca intimidade com os alunos, e as suas consequências para a disciplina na sala de aula. O confronto com os seus próprios ideias e com a prática escolar, com que se deparam dia após dia.

O aspecto da descoberta, traduz o entusiasmo de colocar em prática o aprendido, de entrar num grupo de trabalho, de fazer parte desse mesmo grupo profissional, a responsabilidade de estar com a sua turma, com os seus alunos, de gerir tempos e espaços, bem como materiais didácticos, os manuais escolares ou os programas. Com alguma frequência “a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” (Huberman, 1995, p.39).

Um factor que influencia grandemente os professores é o sistema de colocação e o concurso anual de recrutamento de professores. Estes, movimentam-se de escola em escola, de região em região, de contexto sócio-cultural em contexto sócio-cultural. Muitos professores iniciam diariamente uma verdadeira aventura: muitos kms a percorrerem de casa à escola e vice-versa, ou então, acumulam despesas com o aluguer de uma casa ou de um quarto. Longe da segurança familiar. Estes aspectos fazem com que, não por

incompetência, mas por força das circunstâncias, se dê um maior desinvestimento face à carreira e uma sensação de solidão. Esta situação pode não ser somente sinónima do início da carreira, pode perdurar alguns anos, dada a dificuldade de obter uma colocação na proximidade da residência, e a dificuldade de os professores, principalmente aqueles que se iniciam na profissão, de conseguirem uma estabilidade profissional.

Outra situação peremptória e merecedora na nossa atenção para o professor que principia a sua profissão é a relação com os alunos. Devido as questões que se prendem com a (in)disciplina, os professores vêem-se confrontados em não manter uma relação com os seus alunos, nem muito distante, nem muito íntima. Esta situação pode ser portadora de conflitos e inseguranças. Em forma de síntese a autora Maria Estrela refere que:

“ A entrada de um adulto jovem na carreira docente, numa sociedade em mudança, é difícil, conflituosa e, por vezes, frustrante, podendo provocar uma crise de identidade e pôr em causa as crenças e valores aceites pela sociedade. Quando alguém inicia a profissão docente, teme a falta de adequação dos seus modos de pensar e agir com o dos seus pares, não sabe a quem pedir ajuda, nem como pautar os seus procedimentos. É como se, da noite para o dia, deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual percebe não estar preparado.” (1992, p. 53)

b) Fase da Estabilização

Trata-se de um período em que se faz uma escolha com uma profissão, num dado momento passamos a ser considerados por nós e pelos outros professores, é mais de que um vínculo administrativo, em que somos nomeados professores, já que temos formação apropriada para tal. É uma etapa importante na nossa formação profissional, mas, também, pessoal. Pertencemos a um grupo de profissionais, sentimos um maior grau de liberdade e de responsabilidade. Os professores acentuam o seu modo de agir, a sua liberdade, bem como a sua confiança no que estão a fazer.

Para os psicanalistas “a escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades, e este acto (escolher e renunciar) representa justamente a transição da

adolescência, em que tudo é «ainda possível», para a vida adulta, em que os compromissos, surgem mais carregados de consequências” (Cavaco, 1995, p.40).

Os professores, nesta fase, preocupam-se menos consigo próprios, como na fase antecedente, e entusiasma-se mais com a forma de ensinar e a sua postura na sala de aula e com os alunos e os restantes intervenientes educativos. A confiança sentida é gradual, os insucessos dos alunos são relativizados, já que não dependem somente do professor e do seu trabalho, a gestão da turma é mais natural e menos preocupante,

“a autoridade torna-se menos natural; as pessoas situam melhor os limites do que é de tolerar e fazem respeitar melhor esses limites, com mais segurança e espontaneidade. Resumindo: no seu conjunto, a fase de estabilização, acompanhando a par e passo a consolidação pedagógica, é percebida em termos positivos, se não mesmo em termos de pleno agrado, por aqueles que a vivem (cf. Moskowitz e Hayman, 1974 cit por Cavaco, 1995, p.41).

c) Fase da Diversificação

Nesta fase as divergências nos seus percursos individuais são mais notórias.

Os professores encontram-se num momento em que se sentem muito mais à vontade de experimentar, de diversificar os seus métodos, diversificar o material que utilizam com diversos alunos, mesmo a de disposição dos alunos no espaço sala de aula, as formas de avaliar, a ordem temporal e sequencial dos programas. Conseguem-se, agora, gerar um certo bem-estar na relação pedagógica, superadas as dúvidas e incertezas das fases anteriores. O professor necessita de partir para outros projectos e objectivos, talvez, até, em certo ponto, escapar-se à rotina que foi criando. Os professores, nesta fase do seu percurso profissional seriam “ os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem em várias escolas” (Cavaco, 1995, p.42).

Para Erikson, será o período da «generatividade *versus* estagnação», conceptualizando que a generatividade “é fundamentalmente a preocupação

relativa a afirmar e a guiar a nova geração”, ligando o conceito de generatividade à «produtividade e criatividade» (1976, pp.245-6). Mas também segundo o autor é a etapa em que pode surgir o conflito entre a «generatividade» e a «estagnação», pois quando o enriquecimento da produtividade e da criatividade falha ocorre uma regressão muitas vezes acompanhada por uma sensação penetrante de estagnação e de infecundidade pessoal” (ibid, p.246).

d) Repensar o sentido da vida

Após a diversificação e experimentação de um grande número de factores, é chegada a altura de os professores reflectirem e colocarem em causa o seu trabalho.

Esta fase situa-se aproximadamente entre os 35 e os 50 anos, ou entre o 15º e o 25º anos de serviço. Para alguns trata-se da monotonia da sala de aula, o que provoca a reflexão e o questionamento; para outros é o desencanto, em consequência “dos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente, que desencadeia a «crise» ” (Cavaco, 1995, p.43).

O colocar-se em questão representa as pessoas examinarem o que fizeram durante anos, o que fizeram nos tempos iniciais de ensino, e se querem continuar o mesmo percurso, ou, se, pelo contrário, estão dispostas a arriscar na insegurança de outra forma de estar.

Há indicações que o questionamento não é visto da mesma forma por homens e mulheres:

“se bem que os dados sejam fragmentários, encontra-se normalmente um teor de questionamento mais elevado nos homens e numa idade mais jovem. No estudo de Prick (1986), o período mais acentuado da crise, nos homens, começa aos 36 anos, pode durar até aos 55 anos e parece ligar-se sobretudo à progressão na carreira (...) Em contrapartida, o mesmo de questionamento para as mulheres, chega mais tarde (por volta dos 39 anos), dura menos tempo (até aos 45 anos) e parece menos ligado ao sucesso pessoal na carreira docente do que aos aspectos desagradáveis das tarefas ou das condições de trabalho” (ibidem).

Sendo assim, talvez possamos admitir que uma grande parte dos professores se manifestam cansados, queixando-se das limitações de certos constrangimentos institucionais e profissionais, por ventura, conducentes à rotinização do ensino em conformidade com as condições, muitas vezes precária, em que exercem o seu trabalho, que se lhe afigura pouco estimulante e monótono.

e) Fase da Serenidade e Distanciamento Afectivo

Após o questionamento das suas práticas, pode-se alcançar uma certa serenidade. O reverso da serenidade, faz com que os professores sintam uma confiança exagerada, fiquem até, menos sensíveis às situações e surja uma certa previsibilidade. É um período em que o “nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam. As pessoas nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objectivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até ao momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros” (Cavaco, 1995, p.44).

Os professores distanciam-se mais, quer da gestão das suas aulas, quer da relação que têm e que perpetuam com os seus alunos.

Diz-nos, por seu lado Cavaco que se trata, também, de abrir caminho para a preparação da aposentação e que pode dirigir-se de duas formas distintas (1995, p.57) “desde uma relativa serenidade”, transmitindo aos colegas toda uma experiência acumulada e ocupando cargos directivos; ou com “certa tensão, amargura e preocupação” por o caminho que vai trilhar na vida de aposentado.

f) Fase do Conservadorismo e Lamentações

“ O «conservadorismo» corresponde a uma tendência que se verifica com a idade, no sentido de uma maior rigidez e dogmatismo, uma resistência maior às inovações, uma nostalgia do passado, uma mudança de óptica geral face ao futuro.” (Estrela, 1991, p.124)

Nesta fase os professores (entre os 50-60 anos), bem como os restantes grupos profissionais, com a idade, têm tendência para uma maior prudência, dogmatismo, resistência ao novo e ao progresso, a olhar para o passado com uma grande dose de saudosismo, relutância em encarar o futuro com mudança.

A prudência e o conservadorismo, reporta-se às lamentações, ao «rezingar» pelas mais diversas razões. Queixam-se dos seus alunos, das suas turmas, dos colegas, das políticas educativas, das reformas, ...

g) O Desinvestimento

É chegada a fase do final da carreira. A literatura clássica no domínio do ciclo da vida humana “evoca um fenómeno de recuo e interiorização no final da carreira profissional. A postura geral é, até certo ponto, positiva: as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento do trabalho, para consagrar mais tempo para si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica” (Cavaco, 1995, p.46).

“ No final da carreira profissional é frequente uma libertação progressiva do investimento no trabalho e uma maior consagração de tempo a interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão.” (Estrela, 1991, p. 125)

Tal como nas restantes profissões, também os professores, sentem que é tempo de investir noutras áreas fora do contexto escolar, noutras áreas mais pessoais. Há um natural desprendimento, de muitos anos de profissão e uma sensação de ser chegado o momento de passar o trabalho, e o «testemunho»

aos mais jovens, que se encontram mais motivados para lidar com todos os aspectos e situações que rodeiam o seio escolar.

As tendências que acabámos de especificar são traduzidas por Huberman num modelo que pretende esquematicamente representar uma sequência normativa reagrupada das referidas tendências, o qual se representa no esquema que se segue.



Fonte: Huberman, In Vidas de professores, 1995, p.47

Quadro 5 - Ciclo de vida dos professores

Num estudo realizado em Portugal por Gonçalves (1992, pp. 164-165), o autor refere que o percurso profissional não é sempre igual, nem sempre se observa a carreira de igual forma, dependendo, esta, dos contextos, da escola, dos colegas e de um conjunto alargado de factores. Concluiu que existem cinco fases no percurso profissional dos professores.

Vejamos sumariamente como o autor caracteriza cada uma dessas fases:

Fase 1 - Início: situa-se entre o primeiro e o quarto ano de carreira. É o período de «choque» com a realidade e da descoberta.

Fase 2 - Estabilidade: oscila entre os 5 e os 7 anos. Nesta altura há uma maior gestão escolar, caracterizada por uma certa segurança, liberdade, confiança e maturidade.

Fase 3 - Divergência: compreendida entre os 8 e os 15 anos. Apresenta-se como uma fase de pouco equilíbrio, cansaço, de grandes dificuldades, podendo, no entanto, ser uma divergência positiva (traduzida em

empenhamento e entusiasmo) ou uma divergência negativa (descrença e rotina).

Fase 4 - Serenidade: situa-se entre 15-20/25 anos de profissão. Traduz-se num período de acalmia, distanciamento afectivo e grande auto-reflexão.

Fase 5 - Renovação do Interesse e Desencanto: Acontece entre os 31 e os 40 anos de carreira. Neste período os professores mostram divergir em termos profissionais. Uns renovam o seu interesse pela escola; outros, mostram sinais de impaciência, saturação, vontade de de aposentarem.

CAPÍTULO III – SATISFAÇÃO E MAL-ESTAR DOCENTE

3.1 - A Satisfação na profissão docente

3.1.1 – Noção de satisfação

O trabalho é um elemento fulcral na vida de cada um. Para além de ser visto como fonte de subsistência e de satisfação material, é tido em conta como fonte de satisfação e realização pessoal. Cada vez mais uma pessoa sente-se valorizada pessoalmente quando assume o seu trabalho como fonte de satisfação e de motivação.

Desta forma, a satisfação profissional tem sido estudada numa grande variedade de meios e de conceitos. A satisfação profissional ocupa um lugar relevante da experiência humana no trabalho. Até hoje e apesar dos inúmeros estudos levados a cabo não existe unanimidade de posição científica quanto à identificação e caracterização dos factores que a determinam.

Segundo o Dicionário Enciclopédico de Língua Portuguesa (1992) satisfação é “um estado de boa disposição (eutimia) manifestado por se sentir bem com o que se faz e sentir-se reconhecido pelo seu trabalho”. Podemos afirmar que satisfação é o que sentimos depois de vermos satisfeita uma necessidade.

Quanto ao conceito de satisfação profissional e segundo Alcobia (2002, p.290) existem uma série de definições de vários teóricos e investigadores que a referenciam segundo um estado emocional, sentimentos ou respostas afectivas em relação ao trabalho. Para Smith, Kendall e Hullin (1969) a satisfação no trabalho parte de orientações conceptuais; sentimentos ou respostas afectivas relativamente a aspectos específicos da situação laboral. Na opinião de Crites (1969) é um estado afectivo, no sentido de gostar ou não, em termos gerais, de uma determinada situação relacionada com o seu trabalho.

Segundo Locke (1976) a satisfação é vista como um estado emocional positivo que resulta da percepção subjectiva das experiências no trabalho por parte do empregado. Já mais recentemente Newstron e Davis (1993) assumem que a satisfação laboral é um conjunto de sentimentos e emoções favoráveis ou desfavoráveis resultantes da forma como os empregados consideram o seu trabalho.

Para além desta definição, alguns autores interpretam a satisfação profissional como uma atitude generalizada em relação ao trabalho. Para Beer (1964), Salancik e Pfeffer (1977), Harpaz (1983), Peiró (1996), Griffin e Bateman (1986) e Arnold, Robertson e Cooper (1993) a satisfação é uma atitude generalizada em relação ao trabalho atendendo a três componentes: cognitivo (pensamentos ou avaliação do objecto de acordo com o conhecimento), afectivo (sentimentos, emoções positivas ou negativas), comportamental (predisposições comportamentais de intenção em relação ao objecto).

É importante descrever a opinião de Locke (1976, cit por Alcobia, 2002, p.291) que identifica nove dimensões no que toca à satisfação profissional:

a) satisfação com o trabalho, integrando o interesse intrínseco do trabalho, a variedade do trabalho, as oportunidades de aprendizagens, a dificuldade, a quantidade de trabalho, as possibilidades de êxito ou de controlo sobre os métodos;

b) a satisfação com o salário, que considera a componente quantitativa da remuneração e a forma como é distribuída pelos empregados (equidade);

c) a satisfação com as promoções, integrando as oportunidades de formação e outros aspectos de base que dão suporte à promoção;

d) a satisfação com o reconhecimento, contemplando elogios ou críticas ao trabalho realizado;

e) a satisfação com os benefícios, tais como as pensões, os seguros de doença, as férias;

f) a satisfação com a chefia, que inclui o estilo de liderança ou as capacidades técnicas e administrativas e, ainda, qualidades ao nível do relacionamento interpessoal;

g) a satisfação com os colegas de trabalho, caracterizada pelas competências dos colegas, o apoio que estes prestam, a amizade que manifestam;

h) a satisfação com as condições do trabalho, como por exemplo o horário, os períodos de descanso, o local de trabalho, e os aspectos ergonómicos;

i) a satisfação com a organização e com a direcção, destacando-se as políticas de benefícios e salários.

Harpaz (1983) apresenta um estudo onde procede a uma revisão de possíveis definições e conclui que satisfação laboral é composta pelos elementos afectivos, emocionais, cognitivos e comportamentais. Pode variar em consistência e magnitude, pode ser obtida através de diferentes fontes e formas e cumpre diferentes funções no indivíduo. Seguindo esta linha de pensamento, Peiró (1984) distingue entre atitude ou disposição para actuar de um modo determinado em relação a variadíssimos aspectos do posto de trabalho e a satisfação com o trabalho, que seria o resultado de várias atitudes que um empregado tem perante o seu trabalho e os factores com ele relacionados.

Desta forma, a satisfação laboral é pois um conjunto de atitudes desenvolvidas pela pessoa para a sua situação de trabalho. Estas atitudes podem estar relacionadas com o trabalho em geral, ou com alguns aspectos específicos.

Muitas das definições apresentadas fazem referência à satisfação como uma atitude global ou estado emocional/afectivo. Contudo outras definições, fazem referência à satisfação laboral como um conjunto de atitudes e sentimentos em relação ao referencial trabalho. Neste contexto, Beer (1964) define a satisfação profissional como uma postura dos trabalhadores em relação a diversos aspectos concretos do trabalho, tais como, o ambiente, o trabalho em si, os colegas de profissão e outros objectos psicológicos do contexto de trabalho.

Por sua vez, Griffin e Bateman (1986), a partir da definição apresentada por Locke, indicam que a satisfação laboral é um constructo global obtido através de facetas específicas de satisfação como são: o trabalho, o salário, a supervisão, os benefícios e as recompensas, as oportunidades de promoção e

subida na carreira, as condições de trabalho, os colegas de trabalho e as práticas da própria organização.

Actualmente, existe a tendência para considerar a satisfação profissional como “um constructo, um modo de estar emocionalmente positivo perante as tarefas a realizar ou face a vivências e experiências relacionadas com o trabalho” (Vala et al, 1995, p. 109 e 110).

É difícil quantificar a satisfação no trabalho, já que esta depende de várias vertentes e pólos. Desta forma há como que uma relativização do índice de satisfação global.

Duas pessoas podem ter o mesmo índice de satisfação, mas por razões diferentes; uma pode estar contente com os seus colegas de trabalho, mas insatisfeita com o salário; outra pode estar satisfeita com as duas variáveis, e o índice global de satisfação resultante não significa o mesmo em ambos os casos.

Há maior satisfação na razão directamente proporcional à variedade, autonomia, o carácter desafiante e o feedback.

Algumas medidas de satisfação têm sido estudadas umas mais relacionadas com a satisfação em geral, outras mais dirigidas a aspectos específicos da satisfação. Grande parte dos estudos recorre a questionários estruturados para fornecerem uma medida directa de satisfação: outros porém usam isoladamente ou em conjugação, entrevistas aos sujeitos, inferindo daí o grau de satisfação dos mesmos. (...) Em Portugal existe um estudo com uma amostra portuguesa (Vala, Monteiro e Lima, 1994, p.53). Os resultados revelam a enorme complexidade que é a satisfação organizacional. A tendência mais recente vai no sentido de produzir medidas que permitam estudos comparativos e possibilitem generalizações acerca da satisfação no trabalho. As medidas mais vulgarizadas são: o Job Descriptive Index (JDI), desenvolvido por Smith, Kendall e Hulin em 1969, e o Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) de Weiss, Davis, England e Lofquist em 1967.

Depois de analisarmos as várias noções de satisfação, ficamos com a ideia de ser um conceito difícil de precisar teoricamente e daí a sua dificuldade em ser definido. Tanto mais que nas diferentes abordagens teóricas emergem outros conceitos que, a par deste, tendem permanentemente a ser confundidos, ou seja, a motivação e a implicação. Satisfação e motivação são, por vezes,

noções utilizadas indistintamente, pelo facto de estarem intimamente relacionadas e dependerem uma da outra. Assim o explica Michel (1974, p.260): os assalariados motivados estariam necessariamente satisfeitos.

Dada a importância, da motivação no trabalho uma questão se nos apresenta: que relação existe entre a satisfação e a motivação? Perante esta interrogação e na tentativa de procurar dar-lhe resposta, vamos socorrer-nos das teorias da motivação, intentando focar os aspectos de maior relevância. É através do estudo da motivação humana que se procura explicar o comportamento do indivíduo que visa alcançar um determinado conjunto de metas, ou seja, explicar a relação existente entre o comportamento e o resultado alcançado.

3.2 – Teorias relacionadas com a motivação laboral

Num primeiro momento dá nossa abordagem vamos prestar atenção às teorias das necessidades e críticas que à mesma são apontadas, para atender, a seguir, às teorias das expectativas é do mesmo modo, referir as respectivas críticas.

Assim, as teorias de conteúdo explicam a motivação, preocupando-se com os factores internos à pessoa, que activam, dirigem, sustentam ou paralisam o comportamento procurando determinar as necessidades específicas que motivam as pessoas. Por outra parte, as teorias de processo descrevem e analisam o processo pelo qual o comportamento é activado, dirigido, mantido ou paralisado.

3.2.1 - Principais modelos e teorias

A satisfação no trabalho é uma variável que desde há várias décadas tem vindo a despertar grande interesse por parte de investigadores e estudiosos. A importância do estudo desta variável prende-se à comparação e à

inter-ligação que existe entre bem-estar profissional, produtividade, desempenho na organização, e suas inevitáveis relações com a motivação pessoal dos trabalhadores.

No âmbito da Psicologia e da Psicologia Social e das Organizações, várias teorias têm sido levadas a cabo propondo-se como taxonomias de organização das motivações, e como hipóteses explicativas da satisfação e da rentabilidade dos trabalhadores.

Iremos agrupar as teorias relativas à motivação no trabalho em dois grandes grupos: as teorias de conteúdo e as teorias processuais.

3.2.1.1 - Teorias de conteúdo

Estas teorias concentram-se no conteúdo dos objectivos e aspirações dos sujeitos, enfatizando as necessidades internas, que motivam o comportamento. Os indivíduos possuem necessidades interiores que influenciam determinado comportamento, com vista à satisfação.

Estas teorias acentuam a preocupação em responder a questões como: que necessidades possuem as pessoas? O que as leva a agir?

Uma necessidade constitui um estado interno do indivíduo, capaz de accionar uma determinada acção, com vista a alcançar resultados promotores de satisfação.

Nem sempre o resultado obtido é satisfatório, pode dar-se a frustração, apesar do esforço o sucesso não foi atingido e a compensação, isto é, a satisfação de outra necessidade reduz a tensão da necessidade não satisfeita. Uma frustração pode traduzir-se por inúmeros comportamentos psicológicos, como “ agressividade, descontentamento, tensão emocional, apatia. Das características fisiológicas destacam-se a tensão nervosa, insónias, problemas cardíacos, disfunções digestivas”. (Ferreira et al, 1996, p.137).

Enquadradas nesta categorização iremos debruçar-nos sobre a Hierarquia das Necessidades de Maslow, a teoria dos Factores Motivadores e Higiénicos de Herzberg e a teoria das necessidades aprendidas de McClelland.

a) **Hierarquia das Necessidades de Maslow**

A teoria de Maslow parte do pressuposto que os sujeitos são motivados por cinco necessidades básicas comuns, dispostas numa hierarquia:

- necessidades fisiológicas- que englobam a necessidade de ar, alimento, água, etc, para sobreviver,
- necessidades de segurança – que implicam a estabilidade, ordem, protecção de danos físicos e emocionais,
- necessidades sociais – que incluem relações de pertença, amizade, afecto, aceitação no grupo, etc,
- necessidades de auto-estima – englobam factores internos, como auto-confiança, autonomia, sentido de realização pessoal e factores externos como o reconhecimento, prestígio e a atenção dos outros,
- necessidades de auto-actualização – que abrangem as necessidades de evolução e de realização pessoal.

As necessidades fisiológicas e de segurança “porque têm a ver com a preservação e a conservação da espécie, foram designadas por primárias, ou necessidades de ordem inferior, as outras, porque visam mais a identidade psicossocial, receberam a designação de secundárias, ou necessidades de ordem superior” (Batista, 2002, p.17).

Esta delimitação foi elaborada, partindo do princípio que as necessidades de ordem superior são satisfeitas dentro da própria pessoa, ao contrário das de ordem inferior, que são satisfeitas através de factores externos (como por exemplo o salário e o reconhecimento).

À medida que o indivíduo satisfaz as necessidades que se situam mais abaixo da hierarquia, outras mais elevadas predominam; esta teoria postula que

quando “uma necessidade é satisfeita, a próxima que se situa acima da hierarquia emerge, deixando as necessidades satisfeitas de ser activadoras do comportamento” (Jesus, 2000, p.87).

Numa sociedade ocidental actual, num contexto de bem-estar económico, as necessidades que se situam mais abaixo na hierarquia, encontram-se normalmente satisfeitas. São as necessidades mais elevadas, como o sentido de pertença a um grupo de trabalho, o reconhecimento dos outros, as oportunidades de crescimento e de auto-realização, que um gestor ou a chefia deverão proporcionar aos seus trabalhadores como forma de motivação.

No que diz respeito à profissão docente as necessidades de ordem superior são “a participação na tomada das decisões, a diversidade de tarefas permitindo o uso de diferentes competências, a expressão da criatividade, a oportunidade para aprender e a autonomia profissional, enquanto as necessidades de ordem mais baixa são o melhor salário e outros benefícios, a segurança profissional e as boas relações com os colegas” (Batista, 2002, p.18).

Vários estudos e investigações têm verificado que os professores se encontram frequentemente satisfeitos ao nível das necessidades mais baixas, pelo que políticos, directores, administradores deveriam apostar e trabalhar ao nível da motivação nos professores, no que diz respeito ao seu reconhecimento e da sua auto-actualização.

O modelo teórico de Maslow apresenta a vantagem de chamar a atenção para a importância da motivação como indicador de satisfação profissional, mas segundo a opinião de Locke (1976) a “conceptualização apresentada por Maslow apresenta algumas limitações:

- o autor não apresenta prova de que a listagem que propõe, seja, de facto, constituída por necessidades. Se as de natureza fisiológica são irrefutáveis, o mesmo não acontece com as restantes necessidades da hierarquia,

- confunde valores e necessidades. Enquanto as necessidades, por definição, são inatas e universais, as individuais diferem, significativamente, entre si e entre os seus contextos culturais, no que diz respeito aos valores.

Maslow defende que as necessidades podem «desaparecer permanentemente», o que, atendendo à natureza da sua definição, parece não ser verdade. Enquanto os valores podem desaparecer (modificando-se ou substituindo-se), as necessidades não, dado que fazem parte intrínseca da natureza do organismo, podendo apenas ser satisfeitas ou frustradas,

- tal como Maslow define o conceito de auto-actualização (the desire to become more and more what one is, to become everything that one is capable of becoming), este não apresenta um significado coerente e inteligível. Por outro lado, e na opinião de alguns autores, regista-se a ausência de um correspondente biológico para esta necessidade. (Idem, p.19).

Apesar destas limitações sublinhadas, diversas propostas surgem com base na teoria de Maslow. Principalmente as medidas apresentadas pelos investigadores que analisam a motivação dos professores no sentido, fundamentalmente, do reconhecimento e desenvolvimento profissional, pois são aqueles em que os professores, aparentemente, apresentam uma maior insatisfação, até mesmo, em grau superior, quando comparada com outras profissões.

b) Teoria dos Factores Motivadores e Higiénicos de Herzberg

Um segundo grande modelo teórico, que apresenta pontos de contacto com o modelo de Maslow (alguns autores têm procurado corresponder as necessidades de Maslow com os factores de Herzberg) é a teoria dos dois factores, também conhecida por teoria dual, teoria da higiene-motivação ou teoria bifactorial de Herzberg.

Para a formulação da sua teoria, Herzberg e os seus colaboradores (1959) entrevistaram cerca de duzentos engenheiros e contabilistas que trabalhavam em indústrias na zona de Pittsburg, nos Estados Unidos da América, com o objectivo de procurarem averiguar, com pormenor, situações de grande satisfação e de insatisfação no trabalho.

Verificaram que quando os indivíduos eram questionados sobre os factores de satisfação no trabalho, as respostas eram variadas, comparado com aquelas que referiam quando questionados sobre os factores de insatisfação.

Herzberg identificou cinco factores de satisfação no trabalho: a realização, o reconhecimento, o trabalho em si, a responsabilidade e a promoção.

Realizou a diferenciação entre factores intrínsecos e externos. Tendo como referencial bibliográfico (Ferreira e tal, 1996) os factores intrínsecos enquadram o crescimento, desenvolvimento, responsabilidade, natureza do trabalho, reconhecimento e realização, parecem consistentemente ligados à satisfação no trabalho. Quando insatisfeitos, tendiam a atribuir a causa a factores externos, como a política e administração da empresa, supervisão, salário, condições de trabalho e as relações interpessoais. Estes factores, denominados factores higiénicos, referem-se a factores externos aos indivíduos, correspondendo às necessidades fisiológicas, de segurança e sociais de Maslow.

O salário revelou ser o factor mais difícil de classificar, no entanto, Herzberg considerou-o como factor higiénico, dado que corresponde às condições de trabalho, e não, ao conteúdo da própria actividade profissional. Um trabalhador com salário elevado poderia apenas não se sentir insatisfeito com a sua profissão, enquanto o sentido de evolução e de realização pessoal e profissional se associa mais à satisfação profissional.

São os factores intrínsecos os reais potenciais à satisfação laboral. Quando existe um grau elevado de factores extrínsecos apenas evitam a insatisfação, mas quando são precários geram insatisfação.

Para aumentar a satisfação no trabalho é necessário proceder à delegação de responsabilidades, permitir o uso de autonomia e o incentivo a partir de elogios e recompensas monetárias adequadas ao seu esforço.

Herzberg não aplicou directamente as suas investigações nos professores. Mas, alguns autores, apoiando-se no seu modelo teórico, desenvolveram trabalhos de investigação em torno da motivação nos professores (Fraser, Hetzel e Grant, 1982; Fraser, 1989; Lortie, 1975; Moore e Hofman, 1988). Engelking num estudo com professores identificou o reconhecimento e a realização como factores de satisfação, enquanto a relação com os alunos, pais, colegas e a política e administração escolar, revelaram ser factores de insatisfação.

No entanto, noutras investigações o modelo de Herzberg, não tem sido confirmado. Frase e Sorenson (1992) concluíram que os factores motivacionais, como, por exemplo, a falta de autonomia, são indicadores de insatisfação profissional.

Estes resultados transmitem a ideia de que alguns professores estariam mais interessados nos factores motivacionais e outros nos factores higiénicos.

Mas, a teoria dos factores motivacionais tem algumas falhas, tal como refere Robbins (1996, cit por Batista, 2002, p.24):

- “o procedimento metodológico utilizado por Herzberg na recolha da informação (a técnica dos incidentes críticos) é questionável, uma vez que permite enviesar os dados, em virtude da tendência que as pessoas têm para atribuir a si próprias os acontecimentos agradáveis, remetendo para os factores externos a determinação das situações menos boas que lhes acontecem,

- por outro lado, as categorias geradas, a partir das respostas dos sujeitos, surgiram de análises de diferentes avaliadores, que podem ter interpretado respostas semelhantes, de forma díspar,

- a insistência de Herzberg em dois continua unipolares (um relativo à satisfação e outro à insatisfação) parece indefensável, quer lógica quer empiricamente,

- a teoria, até ao ponto em que é válida, proporciona uma explicação de satisfação no trabalho, não sendo realmente uma teoria de motivação,

- não foi utilizada nenhuma medida de satisfação profissional em geral, de facto, um indivíduo pode não gostar de determinada faceta da sua actividade profissional, mas sentir que o seu trabalho é ainda satisfatório,

- a teoria é inconsistente relativamente a investigações anteriores, ignorando as variáveis situacionais,

- Herzberg assume uma relação entre satisfação no trabalho e a produtividade, embora a sua metodologia de investigação se situasse apenas na área da satisfação.

Apesar das críticas levantadas, a teoria de Herzberg continua a ser utilizada, talvez pelo seu parâmetro de simplicidade e de extrema ligação ao

mundo real do trabalho, sugere algumas modificações no trabalho, com reflexos positivos para a satisfação e para a produtividade organizacional.

c) Teoria das Necessidades Aprendidas de McClelland

McClelland reinterpreta o modelo de Maslow, mas só refere três níveis de necessidades básicas, três impulsos que apresentam uma grande variação entre as pessoas e o que as motiva para o trabalho:

- necessidade de realização – significa a busca para um padrão de perfeição e excelência. A necessidade do sujeito de se esforçar por ser bem sucedido, cuja base motivacional é o sucesso/êxito,
- necessidade de poder – refere-se ao desejo de controlar o comportamento dos outros, do grupo de trabalho e das forças sociais,
- necessidade de afiliação – está ligada à necessidade de se estabelecerem ligações amigáveis e próximas com os outros, a fim de encontrar nos outros e no grupo, cordialidade, e, principalmente, reconhecimento.

Os indivíduos com alta necessidade de realização gostam de assumir responsabilidades, desafios, riscos calculados, lançam a si mesmos desafios e metas exigentes que saibam à partida que os vão conseguir atingir; valorizam o feedback relacionado com o seu desempenho. Evidencia um fraco desempenho nas actividades mais rotineiras e pouco competitivas. Pelo contrário, pessoas com uma pequena necessidade de realização tendem a ter um desempenho medíocre no mesmo tipo de situação.

Os indivíduos com uma alta necessidade de poder preocupam-se enormemente com o estatuto, prestígio e liderança, do que com um desempenho eficaz.

A necessidade que recebeu menos destaque por parte dos investigadores foi a de afiliação. Três características prendem-se com esta necessidade “a tendência para agir de acordo com as normas valorizadas pelo grupo e um verdadeiro interesse pelos sentimentos e avaliações dos outros. Os indivíduos com alta necessidade de afiliação preferem situações de cooperação (mais do que de competição), procurando estabelecer inter-relações que envolvam um elevado grau de compreensão mútua” (Batista, 2002, p.26).

Para MacClalland a necessidade de realização depende da educação e da influência do meio ambiente podendo ser desenvolvida e incentivada.

Um dos problemas desta teoria consiste no facto de as necessidades variarem em diferentes tempos e lugares. Robbins (1996) afirma que “os dados relativos às necessidades de realização, tal como foi definida por McClelland, se encontram enviesados e apresentam uma generalização limitada, uma vez que foram obtidos a partir de amostras constituídas, apenas, por homens americanos” (Idem, p.27).

Em relação à actividade docente, o bem-estar e a satisfação definidos por este autor parecem coadunar-se com os professores, uma vez que a profissão docente é cada vez mais portadora de desafios crescentes, apela a um grande nível de exigência, de participação e tomada de decisões. É uma profissão que presta um serviço público e que trabalha com e pelos outros; logo as relações entre os diferentes intervenientes na comunidade são fundamentais, bem como a necessidade de líderes, que corporizem o poder, que se pretende cada vez mais partilhado e participado.

Estas três teorias de conteúdo abordadas sugerem a importância da satisfação das necessidades de ordem superior, como o sentido de oportunidade, de pertença, de evolução e crescimento pessoal, bem como profissional, como factores imprescindíveis para o bem-estar e a satisfação no trabalho.

3.2.1.2 - Teorias Processuais

Surgem na década de 60, no seguimento de uma mudança de atitude face à investigação no campo da satisfação e da insatisfação profissional. Os investigadores seguidores destas teorias, ao contrário daqueles que preconizam a teoria do conteúdo, não se preocupam em compreender o que é a motivação, preocupando-se mais em estudar o seu funcionamento.

Estas teorias procuram analisar o desempenho humano segundo a forma como os sujeitos estabelecem os seus padrões de comportamento. As necessidades são mais um elemento que influencia o comportamento dos

sujeitos. Outros elementos, igualmente importantes, são as suas capacidades e a sua percepção de papel.

Iremos tratar, mais detalhadamente, os modelos da expectativa e da equidade.

a) Teoria das Expectativas

Esta teoria da responsabilidade de Vroom (1964) postula que a tendência para agir de determinada forma depende da expectativa face ao resultado da sua actuação e o grau de atracção de tal resultado para o indivíduo. A teoria explica o processo de motivação pela forma como as pessoas relacionam esforço, desempenho e recompensa. A força de atracção exercida por determinada recompensa, designa-se por valência. O grau de crença que um indivíduo tem numa determinada recompensa, denomina-se expectativa. Valências e expectativas dependem, em cada indivíduo, da sua percepção da situação.

Esta formulação segundo Vroom (1964) e Lawler (1973) assume três relações:

- “ a) a atractividade ou a importância que representam para o indivíduo o resultado que pode ser conseguido na sequência do trabalho;
- b) a relação desempenho-recompensa ou o grau em que o indivíduo acredita que determinado desempenho conduzirá à obtenção de um resultado desejado;
- c) a ligação esforço-desempenho ou a probabilidade percebida pelo indivíduo de que, despendendo determinada quantidade de esforço, conduzirá a um desempenho” (cit por Ferreira et al, 1996, p.141).

Este modelo teórico pode de uma forma simplificada ser esquematizada da seguinte forma: $M = f(V, I, E)$, pelo que significa afirmar que a motivação humana (M) é uma função (f) de três tipos de variáveis. A valência (V) traduz o grau de atractividade que o resultado representa para o indivíduo, ou seja, a intensidade da pessoa pelo resultado esperado. É o valor de um determinado resultado e depende da importância da necessidade que satisfaz ou não. A instrumentalidade (I) reflecte a percepção pessoal do grau de relação entre o desempenho e o resultado alcançado. A Expectativa (E) é o grau de crença do indivíduo na relação entre o seu esforço e o nível de desempenho conseguido, que implicará, ou não, na obtenção do resultado desejado. A força (f) constitui a

quantidade de esforço ou de tensão existente no interior da pessoa capaz de a motivar. Quanto maior a força, maior a motivação. O produto final deste produto traduz a quantidade de motivação inerente à pessoa.

Os sistemas de recompensas são primordiais para originar elevadas instrumentalidades. Se o trabalhador tiver expectativas baixas, é indiferente o esforço empregue, uma vez, que no final o desempenho não variará. Se a expectativa é elevada então existe a probabilidade de um aumento do esforço para alcançar determinados resultados.

O modelo de Vroom parte do princípio que todo o comportamento é uma escolha baseado sempre na expectativa de uma recompensa. Para isso à que ter em conta o esforço e a persistência das pessoas. Quanto maior for a expectativa que determinado resultado será alcançado, maior será a motivação para o empenho no comportamento apropriado.

Este modelo reconhece a importância de ambos os resultados intrínsecos e extrínsecos, não havendo nenhuma sobrevalorização, pois os objectivos a atingir e o valor atribuído são estabelecidos pelo sujeito. Reconhece, também, que não há princípios universais para a explicação das motivações de todas as pessoas.

Esta teoria chama a atenção para a importância do resultado e para a necessidade de o mesmo representar um elevado grau de atracção para o sujeito. Realça também, a necessidade da existência de regras claras que relacionem desempenho e recompensa, possibilitando a cada um conhecer não só o que se espera dele, mas também quais os parâmetros e critérios pelos quais o seu desempenho é avaliado. A natureza individual da expectativa é o que em último grau determina a quantidade de esforço e desempenho por parte do indivíduo, independentemente do maior ou menor realismo e racionalidade dos incentivos definidos no plano motivacional.

A teoria da expectativa não se limita somente ao modelo de Vroom. Assim, Porter e Lamler (1967) introduzem uma modificação na teoria, sublinhando que a relação causal não é entre satisfação e desempenho, mas sim entre desempenho e satisfação. O desempenho deriva para estes autores, de várias causas, nomeadamente, o processo do equipamento e o tipo de liderança.

Existem duas forças que podem tornar-se decisivas no processo da expectativa. A primeira reporta-se à capacidade que o trabalhador possui em realizar as actividades propostas, independentemente do seu desejo, gosto ou força de vontade. A segunda relaciona-se com a percepção do papel que cada indivíduo desempenha, a qual pode ser influenciada pelos processos grupais, uma vez que essas forças podem afectar os níveis de produção.

Como acontece com todas as teorias, esta, foi objecto de críticas. Algumas dessas críticas prendem-se com “as dificuldades inerentes à operacionalização das relações assumidas:

- estabelecer, objectivamente, os resultados ou recompensas que apresentam uma alta valência para cada indivíduo;
- definir, de forma específica e precisa, quais os comportamentos que constituem bons níveis de desempenho;
- verificar que os níveis de desempenho desejáveis sejam obtidos;
- assegurar que existe uma ligação directa, clara e explícita entre o nível de desempenho desejável e os resultados ou recompensas”.(Ferreira et al, 1996, p.160)

No que diz respeito concretamente ao mundo do trabalho dos professores, o modelo motivacional de Vroom não teria grande sucesso. O principal obstáculo passaria pela avaliação de desempenho dos professores.

Actualmente a avaliação dos docentes baseia-se na realização de um relatório crítico das actividades desenvolvidas num determinado período de tempo de serviço. Esta avaliação apenas se perspectiva em termos da possibilidade da mudança de escalão remuneratório. A avaliação efectiva realizada é pelos feedbacks de colegas de profissão, alunos e pais. Mas essas avaliações, não significam aumento ou melhoria de condições de trabalho, de benefícios e de salário. Assim sendo, as relações definidas por Vroom de esforço-desempenho e desempenho-recompensa, não se coadunam com a profissão docente, pelo menos no nosso país.

Um grande número de professores, talvez, porque não se sente verdadeiramente motivado para o seu trabalho, tem um esforço mínimo para ganhar o respectivo salário, enquanto que outros profissionais em condições semelhantes, poderão apresentar níveis de empenho e esforço mais elevados.

b) Teoria da Equidade

A teoria da equidade de Adams (1965) é um processo motivacional, cujas origens se fundamentam na teoria de discrepância desenvolvida por Festinger.

Para as teorias da discrepância a satisfação depende do grau de concordância entre o que o indivíduo procura na sua actividade profissional e o que ele realmente consegue obter. Quanto maior for a diferença entre o que ele quer obter e o que obtém, maior será a sua insatisfação.

Quatro elementos mais esclarecedores podem ser destacados desta teoria:

- “ 1) a pessoa que se compara;
- 2) a outra pessoa com quem é comparada;
- 3) os inputs ou recursos da pessoa (nível de escolaridade, inteligência, experiência, antiguidade, esforço e dedicação, absentismo, etc);
- 4) os outputs (pagamento, benefícios, condições de trabalho, estatuto, privilégios, etc) “ (Ferreira e tal, 1996, p.143).

Segundo esta teoria uma pessoa sente-se menos satisfeita com o seu trabalho, quando percebe que a relação entre os seus contributos para a organização do trabalho e os benefícios que realmente colhe, são menores, quando comparados com de outros colegas de trabalho, com uma posição e posições semelhantes. Quando compara as suas recompensas com as dos outros, o sujeito sente certas discrepâncias.

Neste modelo teórico o poder da recompensa só tem um verdadeiro significado quando se dá uma comparação grupal, social.

Quando um trabalhador tem a oportunidade de ser promovido, só se sente satisfeito, quando sente que estas são as mais justas, ou as valoriza.

Autores como Witt e Nye (1992), O’Neill e Mone (1998), Hultin e Szulkin (1999) (cit por Seco, 2002, p.35) apoiam esta teoria, mas, tal como em teorias mencionadas anteriormente, existem, obviamente obstáculos e críticas. Existe uma certa ambiguidade no processo da comparação social; a sua teoria não aponta suficientemente para as características e diferenças individuais, desviando as suas atenções para questões de cariz monetário.

Este modelo também se pode aplicar nos professores. Realmente existe um desfasamento entre as expectativas que os professores atribuem ao seu

trabalho e as reais recompensas e compensações que advém do seu trabalho. Esta situação parece ser bem a tónica do mal-estar, e, conseqüentemente da insatisfação sentida pelos professores.

3.2.1.3 - Modelo das características do trabalho

Hackman e Oldham (1975, 1976) consideram que existem formas na organização do trabalho, que proporcionarão um aumento da satisfação no trabalho, se associarmos essas mesmas condições, a motivação e os estados psicológicos dos trabalhadores.

O modelo destes investigadores sugere “que a motivação, a satisfação e o desempenho no trabalho são alcançados quando «três estados psicológicos críticos» (significado do trabalho, responsabilidade pessoal pelos resultados e feedback sobre esses resultados) estão presentes no indivíduo. Estes estados psicológicos críticos parecem ser influenciados por cinco «dimensões centrais do trabalho» (variedade de competências, identidade da tarefa, significado da tarefa, autonomia e informação de retorno ou feedback sobre o trabalho). A variável força da necessidade de crescimento surge como factor moderador das relações entre as características do trabalho e os resultados alcançados, traduzidos numa alta motivação e satisfação” (Batista, 2002, p.36).

Os estados psicológicos apresentam estreita ligação com a motivação e a satisfação, o absentismo, o abandono da profissão e os indicadores de qualidade do trabalho.

Apesar de este modelo ter bastantes adeptos e seguidores Algera (1990) tece algumas limitações a este modelo:

- “ a dificuldade em encontrar indicadores objectivos das características do trabalho que possam ser utilizados como medidas válidas, ou seja, a questão da operacionalização das características do trabalho;
- a natureza da relação entre as características objectivas do trabalho e a forma como elas são percebidas pelo sujeito;
- a natureza relativamente estática do modelo, não contemplando, por exemplo, o efeito da dimensão temporal (as pressões do tempo, o ciclo temporal) na relação entre as características do trabalho e os resultados (cit por Batista, 2002, p.39).

No caso particular dos professores, este modelo tem importância, dado que aponta para as características do trabalho fulcrais para o desempenho da profissão: que requer autonomia, responsabilidade pessoal, empenho na busca de uma identidade significativas para os professores, baseada nas relações humanas.

3.2.1.4 – Teorias motivacionais relacionadas com a satisfação laboral

As teorias motivacionais serviram de alicerce à explicação da satisfação no trabalho. Mas, satisfação e motivação, se bem que relacionadas, não são o mesmo conceito.

Para que haja satisfação é necessário ter havido motivação. Lawler (1969) desenvolveu duas fórmulas:

- a satisfação é um indicador da motivação
- a satisfação não é a causa de motivação

A satisfação deriva da experiência, contrariamente à motivação, que se situa na experiência.

As noções de expectativa ou de aspiração que diferenciam motivação e satisfação; e é a experiência efectiva que caracteriza a satisfação.

Falaremos, de seguida, de teorias que abordam a satisfação profissional nas suas vertentes intraindividual e interpessoal ou social.

a) Teoria da adaptação ao trabalho

Esta teoria (Dawis e Lofquist, 1984; Dawis, 1994) tem sido considerada como uma das mais completas, apresentando como conceito central as necessidades do indivíduo e as características do seu contexto de trabalho. Existe uma estreita correspondência entre os indivíduos e os contextos, que impõem exigências entre si, e com as relações de trabalho bem sucedidas,

sendo estas resultado das adaptações necessárias entre as características dos indivíduos e as diversas condições de trabalho.

Esta teoria postula que o grau de adaptação, ajuste entre os indivíduos e o seu ambiente de trabalho é determinado por dois tipos de correspondência: o grau em que os indivíduos possuem e revelam as habilidades, destrezas necessárias para corresponder às exigências colocadas por uma determinada posição, e o grau em que o contexto laboral satisfaz as necessidades e valores do indivíduo, o que conduz, do ponto de vista pessoal, à satisfação. Assim, a satisfação não depende, exclusivamente, do grau em que se satisfazem as necessidades dos trabalhadores, mas também do grau em que o contexto laboral considera, além das necessidades, os valores desses mesmos trabalhadores.

Este modelo teórico situa a satisfação ou a insatisfação, como resultado de uma discrepância a nível individual, entre as necessidades e valores que o trabalhador deseja obter do seu trabalho e aquilo que realmente obtém.

Muitos investigadores afirmam que esta teoria se fundamenta de uma forma muito tradicional. Para além do sujeito e das condições de trabalho, à que ter em conta, variáveis como o controlo sobre o trabalho e o poder (Bussing, 1993).

Este autor apresenta um modelo em função das expectativas, necessidades e motivações, por um lado, e a situação de trabalho, por outro, o indivíduo construirá uma satisfação que pode se mostrar estabilizada, ou uma insatisfação em relação ao seu trabalho.

b) O Modelo de satisfação de facetas

Este modelo foi desenvolvido por Lawler (1973) e constitui uma extensão da análise das relações entre satisfação e rendimento estudadas por Porter e Lawler (1967).

Para avaliar a satisfação laboral Lawler baseia-se no efeito resultante entre o que é esperado e o que é conseguido. Propõe duas categorias:

- percepção do que recebe (respostas)
- Percepção do que se deve receber (expectativas)

Referente à primeira categoria, a variável que lhe está directamente em correspondência é a remuneração auferida e outros componentes que lhe estão relacionados.

No que toca à segunda categoria podemos perspectivar três variáveis:

- vectores que se relacionam com o indivíduo ou com o seu esforço: experiência profissional, habilitações, valores, desempenho, etc;
- características do trabalho - responsabilidades diversas, tempo dispendido, etc;
- a percepção comparativa dos resultados e dos esforços dos outros.

Este modelo teórico baseia-se na relação entre a expectativa e a realidade, que condicionam a satisfação ou a insatisfação. Se um trabalhador sentir que a relação entre o que é esperado e o que foi conseguido são equivalentes, encontra-se num estado de satisfação, pelo contrário, se a relação entre a expectativa e o conseguido não for satisfatória, o trabalhador sentirá insatisfação laboral.

Estabelecendo como pressuposto que a satisfação laboral é consequência da adequação entre as expectativas individuais (valores ou objectos) relativamente ao contexto de trabalho e as respostas organizacionais disponibilizadas para satisfazer estas mesmas expectativas, este modelo permite formular o seguinte princípio:

- a satisfação aumenta quanto menor diferença houver entre as expectativas geradas pelo trabalho desenvolvido e a percepção das respostas dadas pela organização.

Neste modelo, a discrepância ou ausência dela não depende unicamente de um processo de comparação intrapessoal, mas sim, como refere Peiró e Prieto (1996, p.358) “ depende também de um processo de comparação social com as pessoas relevantes do contexto”.

c) Teoria do grupo de referência social

Esta teoria postula que a satisfação laboral está relacionada com o grupo de referência ou a categoria sócio-económica do grupo. Korman (1978, cit. por Peiró e Prieto, 1996, p.359) afirma que “a satisfação laboral é uma função de, ou está positivamente relacionada com o grau em que as características do posto de trabalho se ajustam às normas e desejos dos grupos que o indivíduo considera como guia para a sua avaliação do mundo e para a sua definição da realidade social”.

Uma das limitações deste modelo centra-se na importância de uma auto-avaliação baseada somente no grupo e não nos valores individuais dos indivíduos. A selecção desses grupos de referência baseia-se em factores como a raça, a classe social, etc.

Um conjunto que tem merecido atenção no âmbito das abordagens explicativas da satisfação laboral, são aqueles que colocam na interacção social um factor imprescindível na satisfação dos trabalhadores. Incluem-se neste grupo os modelos que se baseiam na comparação social, os modelos de processamento social da informação e os modelos da construção social da realidade organizacional.

Na perspectiva de Vala et al. (1995) os modelos que têm como fundamento os processos de comparação social baseiam-se em dois princípios: a comparação entre as transacções económicas e a percepção das relações sociais, conduzindo a uma análise do comportamento interpessoal que perspectiva, por um lado, o investimento dos trabalhadores nas suas empresas ou organizações e, por outro lado, os lucros pessoais colhidos do seu trabalho. O outro pressuposto funda-se no processo de comparação social como forma de estabelecer uma avaliação relativa ao grau de positividade de uma transacção.

Relativamente aos modelos de processamento social da informação, a teoria do processamento social da informação de Salancik e Pfeffer (1978), considera a satisfação laboral resultante da influência social, onde exercem acções significativas, para a avaliação do contexto de trabalho, as percepções dos outros. Por outro lado, a informação relativa ao ambiente social é relevante na determinação das atitudes e necessidades individuais dos trabalhadores.

Os modelos de construção social da realidade organizacional consideram a organização como um local privilegiado de interacção social e de construção de pensamento pelos diversos grupos de actores que dela fazem parte. Diferentes pontos de vista, nem sempre compatíveis, podem gerar dentro da mesma organização, diversas culturas organizacionais.

O modelo Dinâmico da Satisfação Laboral, da responsabilidade de Bruggemann (1974) centra-se nas diferentes formas que a satisfação laboral pode tomar e a qualidade da mesma.

Segundo Bussing (1993) a satisfação laboral deve ser vista como um produto de interacção entre a pessoa e a tal situação de trabalho, onde desempenham um papel fundamental variáveis como o controlo ou o poder para regular a interacção. Neste caso a satisfação laboral é o resultado de um processo de maior complexidade que o evidenciado pelas teorias tradicionais, de carácter estático.

O mesmo autor acentua que a partir desta perspectiva, os anteriores modelos são considerados como estáticos e representam uma perspectiva insuficiente do fenómeno, onde sobressaem os aspectos quantitativos da satisfação laboral em detrimento dos aspectos qualitativos da mesma.

Ainda seguindo as linhas mestras de pensamento do autor, a satisfação laboral deve ser interpretada como um produto do processo de interacção entre a pessoa e o seu local de trabalho, onde não podemos esquecer variáveis como o controlo, ou o poder. Neste caso a satisfação laboral é o resultado de um processo de maior complexidade que o evidenciado pelas teorias tradicionais de carácter estático. Segundo este modelo, a quantidade e a qualidade da satisfação no trabalho é determinada pela congruência entre o valor real e o valor nominal das características do trabalho, sendo o valor real entendido como pelo grau em que essas características estão presentes no contexto de trabalho, ao passo que o valor nominal faz referência ao objectivo que a pessoa espera atingir em função dessas mesmas características.

Este modelo tem o seu suporte em três variáveis básicas, seis formas de satisfação laboral e diferentes etapas para atingir as diferentes formas de satisfação.

De acordo com Peiró e Prieto (1996, p.365):

- “as diferenças entre o valor real da situação de trabalho e o valor nominal da pessoa;
- as mudanças no nível de aspirações;
- os comportamentos para enfrentar os problemas”.

Para que o sujeito possa atingir as diferentes formas de satisfação laboral, o modelo define um processo, constituído por três etapas, sendo o factor determinante na primeira, o ajuste entre as expectativas, as necessidades, os motivos e a situação de trabalho; na segunda, o factor chave serão as mudanças no nível das aspirações e na terceira, o elemento diferenciador é o comportamento assumido pela pessoa, tendo em vista, por um lado, a solução de problemas, ou por outro, o seu afrontamento.

As seis formas de satisfação laboral resultantes, são para Peiró e Prieto (Idem, p.366) as seguintes:

- “a satisfação laboral progressiva – o indivíduo sente-se satisfeito com o seu trabalho e incrementa o seu nível de aspirações com vista a conseguir cada vez maiores níveis de satisfação;
- a satisfação laboral estabilizada – o indivíduo sente-se satisfeito com o seu trabalho e mantém o seu nível de aspirações;
- a satisfação laboral resignada – o indivíduo sente uma insatisfação laboral indeterminada e reduz o seu nível de aspirações para adequar-se às condições de trabalho;
- a insatisfação laboral constructiva- o indivíduo sente insatisfação e mantém o seu nível de aspirações procurando formas de solucionar e dominar a situação, com base numa evidente tolerância à frustração;
- a insatisfação laboral fixa – o indivíduo sente insatisfação com o seu trabalho, mantém o seu nível de aspirações e não tenta dominar a situação para resolver os problemas;
- a pseudo-satisfação laboral – o indivíduo sente insatisfação com o seu trabalho, sente frustração e vive os problemas como não solucionáveis mantendo o seu nível de aspirações. O que faz é distorcer a sua percepção ou desmentir a sua situação negativa ao trabalho”.

A ausência de consistência e concordância entre os modelos teóricos apresentados, parece ser uma explicação para a divergência de posições na definição de satisfação profissional.

Se as teorias de conteúdo se preocupam com as necessidades e/ou valores, que de forma quase universal regulam a satisfação laboral, as teorias processuais sublinham a importância dos objectivos e expectativas profissionais, das competências e dos critérios percebidos pelo indivíduo, para uma avaliação do seu desempenho, num determinado contexto laboral.

Ao longo da sua vida profissional, as pessoas tendem a comparar os seus resultados e êxitos, quer com as suas expectativas, quer com as expectativas e aspirações de outras pessoas. Destes processos de comparação resultam avaliações evidentemente subjectivas.

Nas formulações teóricas referentes às discrepâncias intrapessoais, a teoria da adaptação ao trabalho, vê a satisfação profissional como um processo contínuo, em que os indivíduos procuram interligar as suas necessidades, aspirações e expectativas com a organização do contexto da organização de trabalho. Os indivíduos sentem-se mais satisfeitos em actividades que vão de encontro aos seus planos e objectivos, que lhes permitem experimentar situações de bem-estar.

Na opinião de Lima, Vala e Monteiro (1994, p.140) “o estudo da satisfação no trabalho ganharia, em termos de clareza do conceito e da riqueza teórica, se fosse, complementarmente, analisada à luz das teorias estabelecidas na literatura para a abordagem das emoções e das atitudes. De facto, a satisfação tem sido definida em termos destes dois constructos, mas os modelos teóricos que a enquadram são frequentemente de grande fragilidade teórica e parecem não aproveitar suficientemente a investigação sobre essas duas variáveis. Parece-nos que existe ainda um longo caminho a percorrer na explicação da satisfação no trabalho, que deverá passar pelo enriquecimento dos modelos de partida e pela sua combinação com as teorias sociocognitivas. Só desta forma a intervenção poderá encontrar fundamentos relativamente seguros”.

Não existindo uma definição do conceito de satisfação no trabalho universal, ainda hoje, depois de tantos anos passados, e investigações desenvolvidas, a questão permanece em aberto, necessitando de uma investigação adicional.

3.3 - O mal-estar docente

O mal-estar docente tem sido objecto de estudo de várias investigações, realizadas em diversos países, que comprovam a existência de um sentido de insatisfação dentro da classe docente. Surgiram então trabalhos que direccionam a sua preocupação de modo a poder ajudar o professor a reflectir sobre o sentido e significado do seu próprio trabalho, visando uma adaptação mais adequada por parte dos professores às mudanças exigidas pela actual sociedade.

Sente-se que estamos em presença de um fenómeno de ampliação, intensificação e indefinição quanto à acção do professor e da escola, o que leva os professores a estar na profissão de uma maneira diferente em função do contraste entre o seu «antes» e o seu «agora» profissional (Montero, 1999, p.2).

Não há dúvida que a posição do professor, face ao seu trabalho, foi altamente influenciada pela massificação do ensino e pelas reformas introduzidas no sistema educacional em curso e que deram origem, por ventura, a um novo alento na formação de professores. Todavia, não é só o sistema educacional que está em crise. É a própria sociedade que tem sofrido nas últimas duas décadas mudanças sociais e culturais que a tem perturbado profundamente. Ora tais mudanças, cada vez mais rápidas, tendem a inviabilizar progressivamente qualquer intuito consensual, ao mesmo tempo que dificultam a definição de objectivos pedagógicos, instrucionais e formacionais (Esteve, 1992, p.12).

Apoiados na literatura que temos vindo a recolher vamos referir, em primeiro lugar, algumas das manifestações de insatisfação dos professores, tais como o mal-estar, o stress, e a fadiga - exaustão (burnout), para de seguida atender a alguns dos factores que mais contribuem para a insatisfação docente.

3.3.1 - Manifestações de insatisfação

Ao abordamos, atrás, o conceito de satisfação referimos que esta noção se apresenta como um sentimento e forma de estar positivos dos professores perante a profissão, pela defesa e felicidade que sentem face à mesma. Quando tal sentimento e forma de estar não se verificam, mercê de factores de diversa índole, surgindo por isso manifestações de sentido contrário, então estamos em presença de insatisfação (Alves, 1994, p.29).

3.3.2 - O conceito de mal-estar docente

O mal-estar docente, associado a conceitos tais como o stress e a fadiga - exaustão, tem sido uma das manifestações que mais têm preocupado os que investigam a função docente. Esteve, fundamentado noutros estudiosos, percepçiona a expressão mal-estar docente como sendo a mais inclusiva das expressões para “descrever os efeitos negativos permanentes que afectam a personalidade do professor em resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (1992, p.31), devido à mudança social acelerada (1991, p.98).

O referido autor, citando Blase e tendo em vista uma maior compreensão do mal-estar docente, vai classificar os seus possíveis factores em duas categorias (1992, p.33):

- factores de primeira ordem, que incidem directamente sobre a acção do professor na sua sala de aula produzindo tensões associadas a sentimentos e emoções negativas, tais como recursos materiais e condições de trabalho, violência nas instituições escolares e o acúmulo de exigências;
- factores de segunda ordem, que respeitam às condições ambientais e ao contexto em que se exerce a docência e sendo de acção indirecta, quando conjugados, podem afectar a eficácia docente e a motivação do professor por incidirem, essencialmente, sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e da sua própria profissão, podendo daí advir urna baixa auto- estima e auto-depreciação.

Os professores, quer o mal-estar derive tanto de factores contextuais como de factores pessoais, não poderão agir sem ter em conta o meio social que os envolve, “como também não devem subestimar a sua preparação para “ler” e interpretar as mudanças operadas no mesmo, caso queiram escapar ao mal-estar profissional” (Alves, 1997, p.90).

Para Jesus, que cita Esteve (1992), “o conceito de mal-estar docente traduz uma realidade actual composta por diversos indicadores, como sejam a insatisfação profissional, o stress, o absentismo, o baixo empenho profissional, o desejo de abandono da profissão”. Tais situações poderão desembocar em “estados de exaustão e até de depressão” (Alves, 1997, p.15).

Entende o autor que o mal-estar é mais sentido na profissão docente e constitui um fenómeno das sociedades ocidentais; parece-lhe que o mal-estar docente diz respeito ao próprio ambiente de trabalho e que os professores portugueses são os que manifestam um menor índice de satisfação profissional (ibid, pp. 15-7).

Se nos reportarmos a possíveis causas próximas do mal-estar, admitiremos com Amiel, citado por Alves que elas provêm “dos indivíduos que ensinam, doentes à força de ensinar das próprias instituições, a quem falta flexibilidade e espírito inovador ou de toda a sociedade aquela precisamente que envia os seus filhos à escola” (1997, p.90).

Nesta ordem de ideias, o mal-estar pode provir da própria personalidade do indivíduo, predisposta ao mal-estar frente às exigências da sua profissão. A escolha da carreira como segunda opção, pode reflectir-se numa personalidade não voltada para o estabelecimento de relações interpessoais, como exige a função docente ou, até mesmo de esta carreira não estar em conformidade com os seus ideais.

Quanto ao factor institucional como fonte de tensão diremos que o professor sente a pressão de carácter centralizador — conservador, inerente à própria natureza da instituição. Não são raras as vezes em que acontece uma frustrante dissociação entre as orientações educativas de determinadas políticas e as condições materiais e institucionais da sua realização (Alves, 1994, p.30). Existe, portanto, “um manifesto irrealismo na pressão que sobre os professores se exerce e não um menor desfasamento entre o muito que se pede aos docentes e o pouco que se lhes dá” (Estrela, 2001, p.22).

Em relação à sociedade, acontece que “a imagem que os professores têm de si mesmos é mais favorável que a imagem que deles tem a opinião pública”, discrepância que dificulta o relacionamento que no dia-a-dia se estabelece entre professores e encarregados de educação e com os demais agentes dá acção educativa (Alves, 1994, p.33). Os professores podem sentir-se insatisfeitos quando sentem que à sua profissão se lhe confere um baixo estatuto social a par de uma representação social minimizante e/ou preconceituosa, já que o professor não é visto na sua totalidade mas visto segundo os valores, noções e regras da sociedade em que vive (ibid, p.32).

Por último, seguindo Jesus apresentamos o mal-estar docente como “um conceito que integra diversos sintomas ou manifestações psicossomáticas, comportamentais, emocionais e cognitivas, traduzindo um fenómeno actual derivado de diversas alterações socioeducativas ocorridas nas últimas décadas”. Curiosamente, para o autor, “a existência de potenciais factores de mal-estar tanto pode constituir um problema como um desafio para o professor” e isso dependerá da maneira como ele “conseguir lidar adequadamente com eles” (Jesus, 1997, p.43).

A não se verificar tal adequação, o mal-estar pode manifestar-se segundo diversos sintomas situados em diversos planos: biofisiológico (hipertensão arterial, dores de cabeça, fadiga, insónias, úlceras...); comportamental (absentismo, postura conflituosa, falta de empenhamento profissional...); emocional (distanciamento afectivo, irritabilidade, impaciência, frustração, apatia, perda de envolvimento e entusiasmo profissional...); cognitivo (diminuição de auto-estima, dificuldade na tomada de decisões...), talvez insegurança no modo de agir e auto-imagem muito desfavorável (ibid, p.59).

3.4 - O conceito de stress

Não é fácil conceptualizar o termo stress, ou melhor obter um consenso entre os estudiosos do assunto. Tentar defini-lo ou enquadrá-lo afigura-se-nos uma tarefa complexa, devido à natureza polissémica de que se revestiu nos nossos dias. Entre definições científicas e aquelas propostas pelo senso comum, as suas fronteiras de significado vão-se diversificando.

Houston (1987) cit. por Vaz-Serra (1988) refere que as definições sobre stress correspondem a três categorias:

- são baseadas em estímulos, isto é, realçam as situações que perturbam o indivíduo, neste caso ligam sobretudo às condições;
- dão atenção ao processo interveniente, ou seja, focam o que se passa entre a situação-estímulo e as respostas potenciais da pessoa; procuram compreender a natureza do que se passa no indivíduo;
- realçam a resposta, incidindo particularmente no estado ou condições de se estar perturbado, desta forma tentam analisar os indicadores de stress.

Contudo nenhuma destas afirmações fica isenta de críticas, como refere Houston (1987).

O que parece não tecer dúvidas é que o conceito de stress deriva de duas tradições científicas: a da biologia e a da psicologia, mais propriamente da psicossociologia. Os trabalhos de Selye (1956) referem uma abordagem em que o stress é descrito como um conjunto de alterações psicofisiológicas que o organismo põe em marcha quando se encontra sob a influência de agentes nocivos. Na sua obra este investigador identifica o stress como “uma defesa não específica do organismo, comum a todos os seres humanos e a todas as agressões” (Selye, 1956, p.14).

O autor operacionaliza o conceito de stress segundo um modelo tridimensional a que chamou Síndrome Geral da Adaptação, cuja primeira fase pode ser identificada como reacção de alarme, em que o organismo se mobiliza contra o agressor. Esta fase é geralmente de curta duração e se a causa de stress persiste é substituída pela fase de resistência.

Ao abordarmos esta temática é importante salientar os fenómenos de distress e eustress, segundo Martinez (1989, cit por Jesus, 2000, p.234) “devemos distinguir entre distress, enquanto uma má adaptação do organismo a esses factores, e, eustress, como optimização do funcionamento adaptativo, perante acontecimentos problemáticos que constituem um desafio para o sujeito.

Neste sentido pode ser positiva a existência de algum stress ou tensão, pois dinamiza o sujeito para a acção” .

Podemos distinguir três casos quando nos referimos ao distress “uma reacção de alarme, quando o sujeito toma consciência de uma situação de stress, «resistência» devido à necessidade de adaptação à situação, tendo em conta que as pressões continuam, e «exaustão», se a tensão se prolongar durante demasiado tempo, sendo o sujeito incapaz de manter as respostas adaptativas exigidas pela presença do estímulo stressante, resultante em distress” (Dunham, 1992; Esteve, 1992; Vila, 1988, cit por Jesus, 2000, p.235).

Podemos afirmar que o stress “define uma relação de desequilíbrio entre exigências ambientais e recursos pessoais, em que os indivíduos percebem exigências que esgotam ou excedem os recursos de que julgam dispor, numa situação que avaliam como ameaçadoras ao seu equilíbrio homeocinético” (Mota-Cardoso et al, 2002, p.10).

3.4.1 - Stress na profissão docente

O termo stress ocupacional designa as relações de stress que têm lugar no contexto do trabalho; “MGrtath (1976) circunscreveu o stress ocupacional ao desequilíbrio significativo que a pessoa percebe entre determinadas exigências do trabalho e as suas capacidades de resposta, em condições em que o insucesso na satisfação dessas exigências é igualmente percebido como podendo acarretar consequências negativas”.(Mota-Cardoso, et al 2002, p.11).

A docência é uma das ocupações profissionais em que o nível de stress é mais alto. A própria OIT (1981) chega a reconhecer esta profissão como de risco, ao concluir que os professores correm o risco de esgotamento físico ou mental face às actuais condições de mal-estar.

Nas profissões de serviço público de cariz mais humanista, como a docência há um maior choque entre a filosofia ideológica do trabalho e a prática diária num ambiente de trabalho desumanizado e despersonalizado.

No caso do professor, o processo de desenvolvimento de *disstress* ou, pelo contrário de *eustress* pode ocorrer durante uma situação em que o docente sinta que é difícil e exigente, este vai utilizar estratégias de resistência, de *coping*, na tentativa de lidar de forma positiva com a situação.

Se conseguir ser bem sucedido, estamos perante uma situação de *eustress*, uma vez que se esta situação voltar a acontecer no futuro, encontra-se mais confiante e seguro para a resolver. As situações mais complexas podem ser vistas como desafios, e, factores de desenvolvimento pedagógico, profissional e pessoal. Esta forma de lidar com as situações problemáticas incentivam e aumentam a eficácia e a forma de sentir bem-estar com a profissão.

Mas, se o professor não for bem sucedido e a tensão permanecer bastante elevada e por um largo período de tempo, pode manifestar sintomas de *distress* (Jesus, 2002) que traduzem um mal-estar e stress, uma vez que se estas situações surgirem no futuro, o stress como que se perpetua no tempo e no espaço.

O stress faz parte do dia-a-dia e forma de dar resposta ao stress é que vai mudando de docente para docente.

Se o professor principiante sentir problemas, por exemplo, disciplinares com a sua turma, e, se conseguir, de uma forma positiva, otimizar esses problemas, ganhará auto-confiança e sentir-se-á bem com a sua actividade laboral; se, pelo contrário, os comportamentos indisciplinados e disruptivos permanecerem, o professor pode desenvolver uma grave sintomatologia de *disstress*, pois obrigado a confrontar-se com a mesma turma durante todo o ano lectivo. Neste caso diminui a sua sensação de controlo, de autoridade e de eficácia com situações semelhantes no futuro.

Se o docente estiver durante um longo período de tempo sujeito a stress e a desgaste físico e psicológico, podem adoptar um comportamento ou de «luta» ou de fuga. As respostas psicológicas e bioquímicas ao desgaste psíquico não são conscientemente controladas e podem conduzir a perturbações psicossomáticas.

Frank (1993, p.10) fala de um modelo de abordagem desta patologia que envolve vários tipos de alterações:

- “controlo não alcançado ou excessiva necessidade de controlo;
- incapacidade de perceber o limiar da (in) controbalidade;
- falsos atributos de controlo;
- dissimulação do controlo;
- medo excessivo de perder o controlo.

Para o professor a perda do controlo é definida como uma cascata de comportamentos desencadeados para evitar ou diminuir o pensamento dissonante ou caótico e que se caracteriza por acções que o próprio sujeito não escolheria deliberadamente se estivesse numa situação de controlo.

Várias características do trabalho dos professores têm sido destacadas como favorecendo o aparecimento de stress no exercício das suas funções, como iremos verificar mais detalhadamente no ponto seguinte.

3.4.2 - Consequências do stress na profissão docente

3.4.2.1 - Burnout

Perante as exigências e os problemas que se colocam aos trabalhadores no desempenho da sua profissão, é natural experimentar, ao longo da sua carreira, momentos de stress, de desgaste físico e psicológico, que pode conduzir a uma exaustão do indivíduo.

Esse cansaço traz consigo um baixar da produtividade profissional, afecta o bem-estar físico e emocional de si próprio, as relações afectivas e familiares e o normal funcionamento do local onde trabalha.

As respostas psicológicas e bioquímicas do desgaste psíquico não são conscientemente controladas e podem conduzir a perturbações psicossomáticas. Frank (1993, p.10) fala de um modelo de abordagem desta patologia que envolve vários tipos de alterações:

- 1- “ controlo não alcançado ou excessiva necessidade de controlo;
- 2- incapacidade de perceber o limiar de (in)controabilidade;
- 3- falsos atributos de controlo
- 4- dissimulação do controlo;
- 5- medo excessivo de perder o controlo”

Toda esta situação de ansiedades, tensões, frustrações, stress, levam a uma exaustão física e emocional, que leva ao burnout, em que o indivíduo, neste caso específico, os professores, desenvolvem “um auto-conceito negativo, atitudes profissionais negativas e a perda da preocupação de sentimentos perante os outros” (Pines and Maslach, cit. por Dunham, 1992, p.103).

O conceito de burnout surgiu nos Estados Unidos da América na década de 70, mais precisamente, em 1974 e foi por Freudenberger utilizado com o significado de desgaste, «esgotamento», tanto psíquico, como físico; quando este pretendia descrever as pessoas que se tornavam esgotadas em função de um excessivo esforço por si realizado para responderem às constantes solicitações de energia, força ou recursos de que eram alvos.

Segundo a literatura por nós consultada não existe uma definição unânime aceite sobre o conceito de burnout, contudo existe consenso em considerar que aparece no indivíduo como uma resposta ao stress laboral crónico. O burnout é um processo lento e gradual, que atinge sobretudo as pessoas que desempenham profissões com relações humanas muito intensas e especiais, inicialmente mais motivadas e esforçadas, que ao longo do tempo vão sofrendo uma perda progressiva do idealismo e motivação, que acaba na resignação e apatia.

É precisamente neste sentido que Edelwich e Brodsky (1980) definem burnout como “uma perda progressiva do idealismo, energia e objectivo sentidos por pessoas em profissões de serviço público, como um resultados das suas condições de trabalho (...) As pessoas que entram para este tipo de profissão atravessam as seguintes fases: entusiasmo, estagnação, frustração, apatia e intervenção.” (Cit. por Santos, 1996, p.53).

A investigação mostrou também que os professores de todos os níveis de ensino experienciam algum grau de burnout “demonstrou uma associação significativa entre stress burnout (Burke e Greenglass, 1993; Russet et al, 1987) e adiantou provas de que o burnout afecta sobretudo os professores envolvidos e

comprometidos com a sua profissão (Pierce e Molloy, 1990)” (Mota-Cardoso et al, 2002, p.39).

Este conceito é muitas vezes confundido com termos como tensão, depressão, neuroses, são algumas das confusões que surgem na literatura.

Na delimitação conceptual do síndrome de burnout, Gil e Peiró (1997) referenciam duas perspectivas. Por um lado, a perspectiva clínica, que entende o síndrome como o estado a que chega o indivíduo como consequência do stress laboral. Clinicamente, o burnout está associado a um estado de exaustão de natureza física, afectiva e cognitiva, que surge nos indivíduos que desempenham funções profissionais que se caracterizam por um relacionamento humano ou afectivo diário. Este estado, acaba por ser o resultado de um progressivo e constante desgaste pela persistência de um conjunto de situações e expectativas inalcançáveis. Os indivíduos acreditam que já nada há em si para dar ao outro, são atormentados por sentimentos de inutilidade, insegurança, perda de auto-identidade e identidade profissional, fadiga, falta de motivação e entusiasmo pelo trabalho e baixa auto-estima.

A perspectiva psicossocial refere-se ao burnout como um processo que se desenvolve pela interacção entre as características do ambiente laboral e as características pessoais dos trabalhadores, definindo-o como um síndrome de exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização pessoal. A pessoa passa a tratar os outros como objectos, de forma desumanizada. A reduzida realização pessoal corresponde à tendência por parte dos profissionais para uma avaliação negativa e baixa de si mesmos. Os trabalhadores sentem-se descontentes consigo próprios e insatisfeitos com os seus resultados laborais. Relativamente aos docentes, este conceito era praticamente desconhecido há alguns anos para cá. Devido a um sem número de factores e de mudanças, actualmente, é um forte objecto de estudo.

Com o passar dos anos o professor vai acusando efeitos negativos, sejam eles directamente relacionados com a relação professor/aluno, com o clima na sala de aula, com os colegas, órgão de gestão, pais e encarregados de educação, sejam pelas tarefas educativas, pedagógicas, administrativas, pela sobrecarga e ambiguidade de funções; o tempo vai imprimindo nos professores um desgaste físico e psicológico bem visível.

Os professores estão conscientes destes aspectos mais negativos da sua profissão, não fosse a profissão docente considerada uma profissão de risco. Muitos professores sentem-se impotentes para dar respostas aos inúmeros problemas, transportando-os para suas causas, causando stress não só a si mesmos, como aos seus familiares.

Face às dificuldades do quotidiano escolar, ao pouco reconhecimento social, autonomia profissional, estatuto, à separação da família aquando do sistema de colocações anuais, que acabavam inevitavelmente por acarretar desequilíbrios, físicos, emocionais, psicológicos. Esta situação não é ajudada por parte das entidades governamentais no que toca a ajudas de custo, recompensas monetárias, a vida destes docentes é muitas vezes extraordinariamente difícil e desgastante.

Numa revisão de diversas investigações empíricas realizadas em alguns países sobre a profissão docente, Esteve (1997) refere a existência de 24,2% de professores franceses, de uma amostra de 559 sujeitos, preocupados com a sua saúde mental. Em Inglaterra Kyriacou e Sutcliffe (1978) demonstraram que cerca de 30% dos professores inquiridos estavam em situações stressantes ou muito stressantes. O relatório da O.I.T. (1981) reportando-se ao estudo levado a cabo na Suécia, evidencia que 25% dos professores naquele país estão submetidos a tais tensões psicológicas que se podem considerar um grupo profissional fortemente exposto. Referindo-se ao quadro espanhol, Esteve assinala que 29% dos professores interrogados acima do percentil 75 de ansiedade perturbadora.

Segundo Braga da Cruz (1988), 62.5% dos professores portuguesas apresentam um elevado nível de stress profissional.

3.5 - Factores que promovem a (In)Satisfação na carreira docente

Vivemos numa sociedade declaradamente consumista, voltada para interesses economicistas, pouco humanistas. Este tipo de sociedade privilegia os

prazeres mais imediatos, como as actividades lúdicas, e detrimento das actividades profissionais.

Não podemos esquecer que é em contexto de trabalho que as pessoas em idade adulta passam a maior parte do seu tempo.

Para muitos a actividade profissional não é somente um meio de subsistência e a profissão ainda é escolhida atendendo a características pessoais, desejos de satisfação profissional e pessoal, até mesmo vocação e sentido de pertença e identificação com o que se faz. Quando existe motivação no e para o trabalho, o profissional empenha-se em ser bem sucedido.

Neste subcapítulo reflectiremos sobre alguns factores que possam ser indicadores de satisfação ou insatisfação dos trabalhadores, em particular dos professores. Faremos um breve apontamento sobre esses mesmos factores, dado que podem afirmar tanto a satisfação como a insatisfação laboral

3.5.1- Estatuto económico e social

Hoje em dia a alteração do estatuto social dos professores é notória. Nas décadas de 40 e 50 verificava-se que os professores do ensino primário, tinham um elevado estatuto social e cultural. O professor era um agente reconhecido e valorizado na comunidade em que leccionava.

Actualmente ocorreram algumas mudanças rápidas que ajudam a compreender as razões que determinaram a degradação progressiva do seu estatuto económico e social e a consequente diminuição do reconhecimento público, em relação a tal actividade profissional. Assiste-se a uma alteração dos valores sociais em que o consumismo está inerente em substituição do espírito de missão, abnegação e conhecimentos. Estes valores deixaram de ter um papel relevante na hierarquia da valorização social.

Nos tempos actuais o status é definido em termos económicos, para muitos pais o facto de alguém pretender ser professor “tem a ver com uma clara incapacidade de ter um emprego melhor, isto é, uma actividade profissional onde se ganha mais dinheiro. O salário converte-se em mais um elemento da crise da identidade dos professores, pois é preciso reconhecer que, nos países europeus,

os profissionais do ensino têm níveis de retribuição sensivelmente inferiores aos profissionais que possuem idênticos graus académicos”(Esteve, 1991, p. 104)

O estatuto socioprofissional do professor é baixo em todos os sentidos. A imagem social varia “com a sua origem social, o género e a idade dos avaliadores. São as pessoas de nível socioeconómico mais modesto e do meio rural, as mulheres e os mais velhos que mais valorizam a profissão, e entre eles os professores do ensino primário e os mais velhos são os mais valorizados. No entanto, como refere Vila (198, cit por Lopes, 2001, p.44) com base em dados da população espanhola, só 7% dos homens e 4% das mulheres aconselhariam os seus filhos a serem professores”.

Os professores são a cara do sistema de ensino, logo também são tomados como os responsáveis por todos os males e fracassos existentes.

Quer seja a opinião pública dos mass-media, dos pais, do próprio ministério da educação, todos se vêem no direito e na obrigação de fazerem um julgamento, quase sempre negativo, do trabalho docente. Assim, o trabalho dos professores tem vindo a generalizar-se desde “os políticos com responsabilidades em matérias educativas, até aos pais dos alunos, todos parecem dispostos a considerar o professor como o principal responsável pelas múltiplas deficiências e pela degradação geral de um sistema de ensino fortemente transformado pelas mudanças sociais. Ora, mais do que os responsáveis os professores são as primeiras vítimas (...) O trabalho dos professores é sempre apreciado num sistema negativo (...) se tudo corre bem, os pais pensam que os filhos são bons estudantes. Se as coisas correm mal, pensam que os professores são maus profissionais” (Esteve, 1991, pp. 104 e 105).

É incompreensível a tomada de posição da sociedade perante os docentes. Cada vez mais exige à escola e aos professores, mas atribui culpas aos agentes do ensino, apesar de nos filmes e nas séries de televisão, mostrarem a profissão docente como uma actividade idílica centrada exclusivamente na relação interpessoal com os alunos.

O trabalho dos professores é sempre avaliado “se o professor faz um trabalho de qualidade dedicando-lhe um maior número de horas, para além das que figuram no seu horário de trabalho, é raro que se valorize este esforço suplementar, no entanto, quando o ensino fracassa, por vezes devido a um

acumular de situações incontroláveis, o fracasso personaliza-se imediatamente nos professores” (Esteve, 1991, p.95).

Os próprios professores sentem de forma clara esta avaliação “apesar de os professores se acharem bons profissionais e apesar de terem a profissão como importante para a sociedade portuguesa, é confirmada ainda pela opinião comparada de profissões. Ser professor, sobretudo do secundário, é das profissões menos consideradas, não só pelos professores, como pelo público” (Cruz, 1988, p. 71).

A opinião mais generalizada dos próprios professores é a de que o “prestígio da sua profissão piorou (69,7%) sendo apenas de 16,9% a percentagem dos que, contrariamente julgam que melhorou e de 9,1% a dos que entendem que permanece idêntico de há 15 anos a esta parte” (Idem).

Os professores vêm o seu trabalho acrescido por determinadas funções que no passado eram desempenhadas em contexto familiar, são agora projectadas agora na figura e na pessoa do professor, mesmo assim, a opinião pública generalizada afirma “não sei o que lhes ensinam na escola, como se as causas de tudo isso tivessem que ver com a incompetência dos professores para transmitirem valores ajustados à norma social” (Bonal, 2004, p. 7).

O salário médio dos professores é significativamente inferior à remuneração dos quadros técnicos e técnicos superiores do sector público e privado. A evolução dos vencimentos dos professores, numa perspectiva comparativista, é bem reveladora da diminuição do seu estatuto económico.

Mais mal pagos que os seus colegas europeus, os professores portugueses (do ensino secundário) auferem uma remuneração máxima correspondente a apenas 91% do mínimo dos salários máximos da União Europeia, valores tomados em função do poder de compra de cada país.

Deparamo-nos com o duplo-emprego de muitos profissões em várias áreas, directa ou indirectamente ligadas ao ensino. O baixo salário “pode levar alguns professores exerçam em simultâneo outras profissões, diminuindo a sua dedicação às tarefas escolares “ (Cruz, 1988, p. 57).

Os baixos vencimentos constituem um importante factor de insatisfação nos professores, gerador de uma grande desmotivação e mal-estar. Este factor vem ainda mais contribuir para a desvalorização da profissão perante a sociedade.

De acordo com um relatório da OCDE, há a considerar três aspectos que influenciam negativamente o estatuto remuneratório dos professores:

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

A entrada na profissão de muitos profissionais deveu-se a uma emancipação, a uma necessidade de obtenção de recursos económicos. Muitos entraram na profissão com poucas habilitações académicas, sem qualquer formação específica. A ausência de outras alternativas profissionais também foi preponderante para a entrada destes jovens no mundo do trabalho.

Estas formas de entrada na profissão e na organização escolar não deixaram de influenciar o perfil de socialização destes professores, sendo certo que alteraram também, o perfil da profissão docente, o seu estatuto científico e social e as suas representações sociais tradicionais.

Representações apoiadas em três pilares fulcrais: competência científica, competência pedagógica e espírito de missão, viram-se atacados nos seus fundamentos pelos seguintes fenómenos:

- juvenilização do corpo docente - a expansão do sistema de ensino e consequentemente a necessidade do aumento do número de professores como forma de fazer face às exigências colocadas pelo funcionamento do sistema, originou um inevitável rejuvenescimento da classe docente;
- a feminização crescente do corpo docente - a profissão possui uma elevada taxa de mulheres, que se tem acentuado nos últimos anos, o que levou Braga da Cruz (1988, p. 1197) a considerar “Portugal um dos países da OCDE com mais alta taxa de feminização docente”. Ora, a acentuada feminização na profissão docente tem sido apontada como consequência e causa da alteração do estatuto sócio-profissional dos professores, chegando mesmo Braga da Cruz a afirmar que o “menor prestígio social atribuído a profissões exercidas por mulheres, não

só em termos remuneratórios, mas também sociais mais vastos, tem afectado o prestígio dos professores em geral” (ibidem);

- redução dos níveis de qualificação académica dos professores, já que grande parte dos novos docentes eram simultaneamente alunos; o crescimento do sistema escolar assentou no recurso sistemático ao recrutamento, em termos do pessoal docente, de uma mão de obra barata e pouco qualificada. Os professores são um grupo profissional bastante heterogéneo, o que também acarreta uma desvalorização do seu papel, com reflexos no seu estatuto económico, social e profissional.

- Dupla condição de professores e alunos
- Carácter transitório do ingresso na profissão
- Grande mobilidade geográfica e organizacional de muitos professores, são de vínculo precário.

Todos estes factores enunciados e em que assume particular relevo as consequências decorrentes da passagem de uma escola de elites a uma escola de massas, aliados ao papel negativo desempenhado por alguma comunicação social, que só faz notícia quando os professores realizam o seu trabalho de forma inadequada ou cometem erros, não obstante os mesmos já serem professores há muitos anos e terem tido boas experiências com os seus alunos, à indisponibilidade e à desresponsabilização que ocorreu, de há uns anos a esta parte, no seio da instituição familiar, originando um certo vazio no processo de desenvolvimento e acompanhamento das crianças e jovens e determinando uma hiper-responsabilização dos professores, na medida em que a concretização de determinadas funções no passado eram desempenhadas em contexto familiar, contribuem para alterar a identidade dos professores e degradar a sua imagem social.

Os sistemas de recompensa, o salário, as oportunidades de progressão, são variáveis que têm grande influência na determinação da satisfação laboral, dado que satisfazem necessidades fisiológicas dos indivíduos, significam segurança e reconhecimento, e através delas podem adquirir outros bens, melhorar a sua qualidade de vida.

O salário para além das vantagens económicas que traz aos trabalhadores, pode ser sinónimo do estatuto e posição de um trabalhador em relação ao outro.

O salário para alguns professores poderá ser um factor de satisfação. Este factor poderá ser motivador “se for percebido pelo indivíduo como uma recompensa directa pelo seu desempenho, o que significa que a diferença de salário entre um trabalhador que apresenta um elevado desempenho e um outro de performance média deve ser significativo” (Seco, 2002, p.57). É importante que o trabalhador sinta que a sua remuneração vai de encontro às funções por ele desempenhadas.

3.5.2 - Progressão na carreira e reconhecimento

A progressão na carreira docente, faz parte do artigo 37.º do ECD, o qual foi sujeito a várias alterações desde a implementação do Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro levadas a cabo pelo ME. A progressão na carreira consiste na mudança de escalão de cada categoria, como já foi referido pelos investigadores no capítulo anterior.

O ME considera o ECD como uma oportunidade para valorizar a função dos professores, essencial para a melhoria da qualidade da educação. As alterações realizadas assentam na ideia de que o ECD tem de ser um instrumento para a organização e valorização do trabalho dos professores, visando a dignificação da escola pública e a melhoria dos resultados escolares dos alunos.

O objectivo é diferenciar os professores, introduzindo procedimentos que permitam reconhecer o mérito e valorizar o exercício da actividade lectiva. Antes das alterações introduzidas ao ECD, os professores podiam progredir e aceder ao topo da carreira, pelo simples decorrer do tempo, independentemente de estarem ou não a dar aulas. Um professor podia, inclusivamente, progredir até ao último escalão mesmo que tenha estado afastado da sala de aula durante a maior parte da sua carreira.

Desta forma, pretende-se contribuir para a melhoria da escola pública assegurando que sejam os professores reconhecidos como mais competentes, mais experientes e com estatuto remuneratório mais elevado a assumir funções de maior responsabilidade e exigência na escola. Actualmente, não se verifica qualquer correlação entre a experiência dos docentes e as funções que

desempenham, sendo frequente os professores com menor número de anos de leccionação acumularem as funções de maior responsabilidade. Estabelece-se também um modelo de avaliação mais rigoroso que garante o reconhecimento efectivo do mérito, promovendo desse modo o empenho dos professores e a difusão das melhores práticas.

As alterações efectuadas funcionam como uma oportunidade privilegiada para orientar a actividade dos docentes e a organização da escola de acordo com o objectivo de melhorar os resultados escolares dos alunos, reforçando o trabalho para a promoção do sucesso, de prevenção do abandono escolar precoce e de melhoria da qualidade das aprendizagens

O facto da população docente ser bastante heterogénea não melhora o seu estatuto, uma vez que a profissão encontra-se fragmentada, “dividida pelos conteúdos disciplinares, pelos estatutos e funções da instituição em que se integra, pelas origens sociais dos seus membros, pelas diferenças de formação e pelas divergências acerca da missão e dos alvos da educação” (Gomes, 1993, pp.43-44).

Os reconhecimentos por parte dos outros, passando por elogios de valorização do seu trabalho e respectivo reconhecimento pelos colegas, pela chefia, são indicadores da satisfação laboral, bem como, o feedback relativamente à competência de quem desempenha o trabalho, ando-lhe a conhecer os aspectos a alterar, de modo a que o indivíduo aposte na eficácia do seu rendimento e prestação, avaliando periodicamente o seu trabalho.

3.5.3 - A participação na tomada de decisões

Vários estudos demonstraram que a participação e a satisfação laboral estão directamente e positivamente relacionadas, na medida em que um aumento do trabalhador na tomada de decisões da sua organização implica um aumento da sua satisfação.

Atendendo aos estudos de Fisher (1985) e Pettersen (1985), relativos a este indicador de satisfação, é possível afirmarmos:

- a satisfação aumenta quando a participação nas decisões é percebida com clareza;
- a satisfação aumenta na razão directa em que se verifique coincidência entre a participação desejada e a percebida;
- a satisfação aumenta se for percebida a possibilidade de controlar o desenvolvimento da tarefa e a situação de trabalho;
- a participação aumenta se houver por parte do sujeito uma avaliação e percepção positiva daquilo que faz participadamente;
- a participação aumenta se os objectivos laborais forem fixados com a concordância e a intervenção activa do sujeito.

Os professores parecem não ter sido tomados em consideração, uma vez, que a escola ainda é uma organização bastante burocratizada e cumpre directrizes centrais, das quais os professores não foram ouvidos e não tiveram qualquer tipo de participação.

Todos sabemos que a população escolar actual é bastante heterogénea e só com a capacidade que deveria ser doada aos professores, com autonomia, os professores deveriam responder a todas as exigências, deveriam ter autonomia para recriar metodologias e técnicas para utilizar nas circunstâncias de trabalho.

Para que os professores não sintam mal-estar decorrente da tomada de decisões, deveriam ser consagrados um maior e efectivo envolvimento nas reformas educativas, nos projectos educativos, nos currículos nacionais, no desenvolvimento curricular e no aperfeiçoamento e inovação das suas escolas.

O facto de os professores estarem isolados nas escolas, quer nas suas aulas, com pouco tempo de convívio e de troca de opiniões, não melhora a tomada de decisões. Se os professores conseguissem ser mais unidos e reivindicativas, talvez tivessem um papel mais activo na tomada de decisões.

Não podemos esquecer que no interior das salas de aula e com as suas turmas, os professores constantemente tomam pequenas decisões que perpetuam o bom funcionamento das aulas, necessitam gerir conflitos e problemas (Fullan e Hargreaves, 2001). Têm um papel primordial na liderança e na gestão das salas de aula, e, porque não face a esta facilidade com que tomas

estas decisões internas, não os colocar ao serviço da escola e da comunidade, com a tomada de decisões mas gerais e globais.

Os professores necessitam de obter responsabilidades dentro da instituição onde exercem a sua profissão, com profissionalismo. É necessário dar-se proeminência às obrigações profissionais, aos melhoramentos nas planificações, quer sejam no plano anual de actividades, quer nas planificações das várias turmas, para que se aumenta a qualidade do ensino e a eficácia dos professores. Fullan e Hragreaves (2001, p.51) propõem alguns propósitos que a escola deve tomar para que a participação dos professores na tomada de decisões seja mais efectiva:

- instituir oportunidades para os professores confrontarem os pressupostos e crenças subjacentes às suas práticas;
- “escutar activamente- na verdade, promover- a voz dos docentes;
- mostrar-se preparada para escutar aquilo que os educadores têm a dizer sobre a mudança e aprender com isso
- capacitar os professores e as suas escolas, de modo a que possam reconquistar uma responsabilidade substancial pela tomada de decisões a nível curricular e do ensino;
- criar uma comunidade de docentes que, ao longo do tempo, discutam e desenvolvam em conjunto os seus propósitos, de modo a que possam desenvolver um sentido comum de missão para as suas escolas.

Muitas vezes parece que o saber profissional dos professores é consideravelmente desvalorizado, quando comparado com outros grupos sociais e profissionais

3.5.4 - Condições de trabalho

Incluiremos nesta «categoria» as condições ambientais, as condições temporais, de exigência e esforço no trabalho.

As condições de trabalho têm um papel preponderante para a satisfação em contexto de trabalho, dizem respeito “não só às condições gerais de conforto físico (temperatura, luz, higiene) como às mais específicas, relativas à facilitação da tarefa (condições de segurança, equipamento de trabalho, localização do edifício). Os indivíduos valorizam as condições de trabalho envolventes que não sejam perigosas ou desconfortáveis, bem como a proximidade da organização onde

trabalham (em relação ao domicílio), a sua localização, os edifícios de construção mais recente, o grau de limpeza (incluindo o nível de poluição), equipamento e materiais adequados (Fullan e Hargreaves, 2001, p.72).

Para que um trabalhador se sinta satisfeito com o seu trabalho é necessário atender à duração do seu horário, ao seu esforço físico e mental na concretização de determinada actividade profissional.

Os professores e a comunidade em geral observam a degradação das suas condições de trabalho, uma imagem da sua própria perda de prestígio social, o que redobra o peso deste problema, uma vez que:

- trabalhar sem condições é um considerável aumento de dificuldades;
- não é valorizado socialmente quem não tem «bom aspecto»

O interior e exterior da escola sem condições, traduz-se num aumento de críticas e, num aumento do mal-estar docente, ou seja, as condições de trabalho que os professores têm contribuem decisivamente para a tão falada e sentida crise de identidade profissional.

Quando a sociedade cada vez exige mais responsabilidades às escolas, essa exigência não é proporcional às condições de trabalho.

Procurando responder, fundamentalmente ao progressivo aumento do número de alunos do ensino básico e secundário e o alargamento da escolaridade obrigatória, as instâncias responsáveis pelo sector da Educação, revelando-se incapazes de em colaboração com as autarquias, estabeleceram um adequado programa de construções escolares, que evitasse a sobrelotação de muitas escolas, preocuparam-se, essencialmente, com a construção de novas escolas, negligenciando de alguma forma a conservação do nosso parque escolar.

Com escolas sobrelotadas, muitas instalações à base de pré-fabricados e falta de espaços de convívio, muitos estabelecimentos de ensino tornaram-se escolas desumanizadas, com um ambiente infernal em termos ecológicos, muito ruído e demasiadas pessoas.

São ignorados a falta de materiais didácticos, informáticos e tecnológicos, imprescindíveis para o cumprimento dos programas e currículos de qualidade, bem como a tão pedida inovação. Para além da falta de materiais, em alguns casos específicos, os que existem são controlados pelos professores mais

antigos, deixando os professores novos sem saberem se movimentar no espaço escolar.

Para além dos aspectos materiais, não podemos esquecer as afirmações/lamentos dos professores em termos de uma nítida falta de autonomia profissional, número excessivo de alunos por turma, programas escolares muito extensos e directivos, que possibilita pouca criatividade e articulação com áreas disciplinares.

A maioria dos professores tem uma opinião desfavorável sobre os edifícios, as condições materiais, bem como os factores mais de cariz pedagógica das suas escolas.

3.5.5 - Variáveis sociodemográficas e profissionais

A importância das variáveis sociais e demográficas – idade, sexo, estado civil, habilitações académicas têm sido apontadas de forma regular na satisfação profissional.

Relativamente à idade ainda não existe consenso entre os estudiosos. Segundo Peiró e Prieto (1996, p.381) “os trabalhadores de mais idade estão mais satisfeitos com o seu trabalho não só porque obtêm uma série de recompensas adicionais do trabalho, mas também porque a sua antiguidade é maior”. Ainda focando esta temática Rodrigues (1995) salientava que os indivíduos mais jovens (com menos de 24 anos) e os mais velhos (mais de 65 anos) revelaram-se menos insatisfeitos profissionalmente.

Ao estudarem o tipo de relações existentes entre a idade, a antiguidade e a satisfação laboral, Bedeian, Ferris e Kacmar (1992) concluem que a antiguidade é uma variável mais estável da satisfação laboral do que a idade cronológica, afirmando que esta relação é lógica, uma vez que a antiguidade constitui uma base legal para distribuir recompensas laborais e organizacionais e para tomar decisões relativas ao quadro de pessoal.

No que toca à variável sexo, parece não haver consenso na relação sexo/satisfação profissional. A tendência mais consistente dos resultados parece

apontar, contudo, para uma maior satisfação com a profissão por parte das professoras.

Relativamente ao estado civil e segundo a referência a Seco (2002, p.139) “se bem que alguns estudos não encontrem qualquer relação entre o estado civil e a satisfação profissional, um grande número de investigações realizadas em diversos contextos profissionais, tem vindo a realçar uma maior satisfação com o trabalho, por parte de sujeitos casados, tendência que parece manter-se relativamente ao bem-estar com a vida em geral”.

Ainda segundo a mesma autora, o nível de habilitações académicas do professor pode interferir com a satisfação profissional, caso a sua actividade profissional não lhe permita ou facilite a concretização de determinadas expectativas e metas pessoais.

Estudos que mostrem directamente a relação entre habilitações académicas e satisfação profissional não abundam, talvez, porque a variação entre as habilitações (frequentemente de nível superior) é bastante reduzida, não se perpetuando de uma forma relevante.

a) Personalidade

Em termos de reacções e respostas a estímulos e a situações stressantes a personalidade dos docentes tem uma influência preponderante. Tal como afirma Fontana e Abouserie (1993, cit por Mota-Cardoso et al, 2002) foi levada a cabo uma análise entre o stress e as características do psicoticismo, o neurocitismo e a introversão. Concluíram que o psicoticismo pode contribuir para inflacionar os níveis de stress (designando indivíduos problemáticos, insensíveis, agressivos e hostis), o neurocitismo pode levar à perturbação do ajustamento individual (designando indivíduos ansiosos, preocupados, melancólicos, muitas vezes deprimidos e emocionalmente muito reactivos) e a introversão pode boicotar respostas eficazes às situações de stress (designando indivíduos calmos, isolados, reservados, um pouco pessimistas).

Tendo como referencial Ferreira et al (1996) a psicologia quando fala de personalidade, fá-lo de um modo plural, um conjunto de partes dinamicamente interligadas e em que o todo é maior do que a soma das partes.

Para os Behavioristas a personalidade tem a sua origem na frequência de comportamentos ocorridos durante um período de tempo e numa gama de situações diferentes, o que faz do mesmo essencialmente um sistema de hábitos e de impulsos, que leva a pessoa a responder de uma determinada forma em diversas situações.

Para os que definem a personalidade como um conjunto de propriedades ou traços, inferidos a partir de comportamentos observados e em que a sua identidade assenta na sua constância e repetição, a importância da hereditariedade na explicação da origem dos traços é grande.

Para os adeptos da personalidade como um conjunto de hábitos, quer o carácter constante do comportamento, quer a sua eventual generalização a outras situações são explicáveis pelos mecanismos de transferência de aprendizagem e não por alguma disposição ou traço de personalidade.

Pode-se realizar uma medição da personalidade através de testes situacionais. Estes procuram prever o comportamento futuro em situações reais, com base nos comportamentos revelados na situação de prova/teste, considerada semelhante às situações da vida real. É possível também levar a cabo técnicas projectivas de comportamentos.

b) Sexo

As diferentes posições e funções sociais de géneros não são meramente situacionais, mas sim históricas, de modo que a saliência de uma categorização intersexos evoque a homens e mulheres, num contexto experimental do outro, conteúdos categoriais sobre os quais se estabelecem noções de si e de comportamentos apropriados.

Muitos estudos nesta variável não são conclusivos. Existem algumas excepções, como é o caso do estudo de Melo (1997, cit por Mota-Cardoso et al, 2002, p.20) “ que encontrou níveis mais elevados de stress nas mulheres do que nos homens. Este resultado merece uma atenção mais cuidadosa, já que se reporta a resultados totais das profissões estudadas”.

Pinthers e Fogarty (1995, cit por Mota-Cardoso, 2002, p. 21 e 22) realizaram um estudo com uma amostra australiana onde observaram que a responsabilidade causava mais stress aos homens do que às mulheres. Por sua

vez Burke e Greenglass (1989) demonstraram que os homens relatavam níveis de stress significativamente mais elevados que as mulheres, em relação ao comportamento dos alunos.

Na investigação nacional de Cooper e Kelly (1993) os resultados mostraram que as mulheres, com excepção das do 1.º CEB indicaram que se encontravam mais insatisfeitas com a sua profissão do que os homens. Contrariamente o estudo de Travers e Cooper (1996) mostrou que as mulheres estavam visivelmente mais satisfeitas que os homens, em todos os parâmetros relativos à satisfação profissional, excepto naqueles relacionados com as condições de trabalho, semelhantes entre os dois sexos.

Kyriacou e Sutcliffe (1979) numa investigação onde participaram 218 professores ingleses, registaram maior absentismo entre as mulheres do que entre os homens, dado que não entra em contradição com os resultados das investigações anteriores.

c) Idade

O aumento significativo da idade dos trabalhadores modificou significativamente a composição etária da força de trabalho.

Na opinião de Rhodes (1982, cit por Seco, 2002, p.127) as atitudes e comportamentos face ao trabalho associados à idade podem ser causados pelos factores

- “ a idade, cujos efeitos se traduzem no envelhecimento biológico (alterações ao nível sensório-motor, da musculatura, do tempo de reacção, etc) e também psicossocial (mudanças na personalidade, expectativas e valores, nas experiências profissionais e nos papéis não profissionais);
- a coorte, enquanto o conjunto de pessoas nascidas no mesmo período, crescendo num contexto histórico comum, constitui um indicador dos factores contextuais que afectam as atitudes e comportamentos desse grupo de indivíduos;
- o tempo de medição, traduzindo as condições históricas em que se fazem as observações”.

Parece-nos um pouco lógico que serão, talvez, os professores mais jovens que enfrentam níveis maiores de ansiedade e stress relativos à entrada no mundo de trabalho, choque com a realidade, grande instabilidade e mobilidade

geográfica, horários, alunos heterogéneos, disciplina não controlada na sala de aula, relações com as famílias, poucos materiais pedagógicos, más condições de trabalho, para além de outros factores.

É de admitir que ocorram diferenças ao longo das etapas etárias e de vida dos professores. Os jovens vêem o seu trabalho com um potencial infinito, por outro lado, ao longo da idade adulta, aumentam as responsabilidades financeiras, familiares, o que pode explicar porque os professores de «meia-idade» têm mais dificuldade em abandonar a profissão de que os jovens adultos. Nesta linha, e em contexto português Braga Cruz (1988, p.1224 e 1225) afirma que o:

“desejo de abandono da profissão diminui com a idade, sendo máximo entre os mais jovens, até aos 25 anos de idade (41,3%) e mínimo entre os mais velhos, com mais de 56 anos (16,3%) (...) Arriscamo-nos a levantar aqui a hipótese de ser fundamentalmente a idade, mais do que a segurança e a estabilidade de emprego, na profissão docente, a principal condicionante da possibilidade de uma reorientação profissional futura, a qual está associada à propensão de abandono da profissão: para os mais velhos é tarde para começar de novo outro emprego, embora as mulheres refiram mais dificuldades em arranjar outro emprego.

Tal como acontece com outros grupos profissionais, também no caso da actividade docente, ainda não se registar consenso entre os diversos investigadores no que toca à relação entre a idade e a (in)satisfação laboral.

d) Estado Civil

Os professores solteiros manifestam mais stress associado “as problemas dos alunos e às atribuições de deveres relacionados, como planos individuais de educação e de educação especial” (DeFrank e Stroup, 1989, cit por Mota-Cardoso e tal, 2002, p.22).

A família e a estabilidade familiar e emocional parecem ser uma espécie de refúgio onde os professores encontram alguma tranquilidade; um escape necessário às energias e problemas diários que a profissão exige.

Mas, pelo contrário, também pode potenciar um maior nível de stress, uma vez que há um sério conflito entre o tempo dedicado às actividades e tarefas escolares e o tempo dedicado à família. Parece ser difícil gerir as exigências psicológicas destas duas esferas da sua vida. É difícil separar o ensino e as aulas da família. Mais um ponto que parece influenciar os maiores níveis de stress entre os professores casados é que a profissão é maioritariamente exercida por

mulheres e está provado que são elas que sentem mais dificuldades na gestão deste conflito entre o trabalho e a família.

Os professores solteiros têm mais tempo para dispensar ao pensar e tentar controlar os problemas dos seus alunos. As suas atenções estão muitas vezes só voltadas para a escola, não tendo nenhuma actividade ou tarefa que lhes permita fugir aos problemas e desafios escolares.

e) Experiência profissional

Tal como a variável idade, são os professores menos experientes, menos enraizados no sistema de ensino que revelam maiores índices de insatisfação profissional e conseqüentemente de stress. Os professores mais experientes beneficiam de um outro «estatuto» dentro das escolas e perante a própria comunidade educativa.

Existem diferenças de privilégios e direitos entre os professores que são notórias, “um professor que ainda não tenha entrado no Quadro de Nomeação definitiva não tem direito a qualquer tipo de redução de componente lectiva. Relativamente ao tempo de serviço relativo aos professores, a satisfação/insatisfação e a insatisfação pode surgir em determinadas fases (como abordado em capítulo anterior), dado ser um percurso nada estático. Durante todo o seu percurso laboral os professores podem questionar o seu trabalho, as suas relações com alunos, colegas, pais, órgão de gestão e restante comunidade educativa; pode enfrentar preocupações relativas ao seu salário, estatuto social, tomada de decisões, conflitos internos e pessoais, profissionais, bem como familiares.

No que se refere à situação profissional, sabe-se que os professores mais jovens na sua condição de contratados, longe geograficamente de suas casas e famílias, que têm uma situação laboral mais precária, mas este factor pode não ser obrigatoriamente sinónimo de insatisfação., independentemente do número de anos de serviço, e a nível remuneratório apenas pode contar com os aumentos da função pública, não sendo, por isso abrangido pelos critérios previstos no Estatuto, relativamente aos escalões de remuneração” (Seco, 2002, p.152).

Os Professores em Portugal têm acesso a outros cargos, para além do leccionar: coordenador de agrupamento/departamento disciplinar, director de turma, gestor de instalações ou membro do Conselho Executivo. Pode-se ascender a estes cargos através de eleições, e não somente por mérito próprio ou por uma avaliação positiva. Estes cargos não são definitivos, não são vistos como oportunidades de progressão e exceptuando os membros compostos pelo órgão de gestão, não são remunerados. Por um lado o professor pode-se sentir satisfeito por ter um papel mais envolvente na realidade educativa da sua aula, pode interpretar as suas novas funções como um reconhecimento maior do seu empenho e prestação profissional, um aumento ou melhoramento do seu estatuto. Mas, um acréscimo de cargos a desempenhar na escola pode conduzir a uma sobrecarga no seu trabalho e, conseqüentemente, a alguma insatisfação sentida.

f) Níveis de ensino leccionados

Tendo como referencial Seco (2002, p.152 e 153) um grande número de estudos realizados nas décadas de 70 e 80 sugeriam uma tendência moderada no sentido de uma diminuição gradual da satisfação profissional dos professores à medida que progredindo nível de ensino ministrado. Os professores do 1º Ciclo mostravam-se um pouco mais satisfeitos com a profissão, que os colegas do secundário. Talvez o facto de os docentes do 1º Ciclo serem mais reconhecidos e valorizados. A menor satisfação dos docentes do ensino secundário é expressa em alguns estudos, cujos autores deixam uma explicação. Os estudantes desta faixa etária são bastante exigentes em termos de relações interpessoais, desenvolvem um maior número de expectativas em relação ao seu percurso escolar e têm já a capacidade de criticar o desempenho dos professores. Os conteúdos a leccionar são mais complexos. Os docentes poderão sentir-se mal preparados no que diz respeito à sua formação inicial, pode levar os professores do ensino secundário a sentirem-se menos satisfeitos. Acresce a percepção de maiores constrangimentos na preparação de aulas, ao acompanhamento e avaliação dos alunos e a uma maior pressão dos pais e encarregados de educação, bem como do órgão de gestão da escola, que desenvolvem um espírito mais crítico em relação ao desempenho, eficácia e eficiência dos docentes do

ensino secundário. Mas, outras investigações parecem contrariar estes fundamentos e relevar que o stress, a insatisfação e o desejo de abandono da profissão diminuía à medida que aumentavam os níveis de ensino.

O nível mais atingido parece ser o do 1º CEB tal como refere Lopes (2001, p.49) “é neste nível de ensino que em Portugal se encontram mais professores que querem abandonar o ensino devido ao «cansaço»”. Talvez pelo ensino no 1º Ciclo ser ministrado somente por um professor e que este tenha um conjunto enorme de responsabilidades, tarefas a desempenhar, microdecisões a tomar diariamente, a o seu papel ser um pouco difuso, bem como a sobrecarga de trabalho ser evidente, uma vez que necessita de ter conhecimentos ao nível de gestão, medicina, saúde, psicologia, serviço social, economia e contabilidade, para além de outros temas. A sua especialização não passa somente pela pedagogia e pelas ciências de educação, mas por um leque mais alargado e vasto.

3.6 - Estratégias para prevenir e tratar o mal-estar docente

Procuramos, até agora, definir o conceito de mal-estar docente abordando as suas mais significativas manifestações. De seguida, julgamos ter exposto os principais factores geradores de insatisfação que estão na base do descontentamento dos professores. Neste momento, tentamos situar-nos no âmbito de possíveis estratégias que, na consideração de alguns autores, visam prevenir ou tratar o surgimento de situações de mal-estar e contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, o que, de certa maneira, temos vindo a apontar ao longo de todo o nosso trabalho.

Jesus, fundamentado em Dunham (1992), começa por aconselhar no sentido de que devemos aprender a reduzir o mal-estar, sendo que o primeiro passo a dar será a aceitação de que, possivelmente, tal situação existe nos nossos colegas ou mesmo em nós, para depois se compreender o significado dos sintomas, identificar seus potenciais factores, delinear estratégias e adaptar, tanto no trabalho como fora dele e desenvolver programas personalizados para redução desses sintomas (in 1997, p. 57).

Esteve afirma que é possível articular soluções coerentes de modo a evitar que, cada vez mais, surja o aumento de repercussões negativas, que emergem do exercício da docência, e que influenciam a personalidade do professor. Visando possíveis soluções propõe-nos duas abordagens diferentes:

- uma abordagem preventiva que, partindo das deficiências e lacunas constatadas no período de formação inicial dos professores, rectifique enfoques e incorpore novos modelos de formação que evitem situações de mal-estar. Se o papel do professor mudou se houve alterações profundas no contexto social e nas relações interpessoais, então impõe-se a redefinição da formação inicial mais adequada aos novos imperativos do ensino. Se isto não acontecer, muito possivelmente, vai crescer o número de professores desconcertados quando chegarem à conclusão de que a realidade encontrada é um mundo desconhecido, para o qual nem sequer dispõem dos devidos recursos para lhe fazer frente;
- em segundo lugar devem ser criadas estruturas de apoio aos professores já em exercício: para aqueles que ainda não conseguiram desenvolver uma acção coerente e equilibrada; para aqueles que reconhecendo as suas limitações se refugiam na inibição e na rotina; para aqueles que desejando sempre mais e melhor encetam uma hiperactividade desnecessária, geradora de ansiedade, enquanto iludidos, e geradora de depressão quando se descobre a inutilidade de tanto esforço e empenho (1992, pp.133-4).

Por outro lado e tendo em atenção o desenvolvimento das abordagens citadas, as medidas a ser tomadas, do mesmo modo para prevenir ou resolver situações de stress, podem situar-se num nível mais macro, as que não dependem do controlo directo dos professores, ou sejam (Jesus, 1999, pp. 13- 4): a função dos órgãos de comunicação social que, na generalidade, transmitem aquelas notícias que mais negativamente vão afectar a imagem do professor, em vez de se divulgar, salvo honrosas excepções, tantas experiências que no campo do ensino e da educação estão a acontecer; deveriam desenvolver-se campanhas de sensibilização para que os encarregados de educação fossem mais motivados para apreciar o trabalho do professor e a melhor entender o papel que a este cabe desempenhar; é necessário dar aos professores condições de trabalho que permitam concretizar a sua competência profissional e realizar um trabalho de qualidade, por exemplo, a diminuição de alunos por turma para facilitar a empatia e fortalecer a relação professor/aluno, adopção de programas curriculares mais adequados para um maior desenvolvimento do professor, bem como de melhores espaços, equipamentos e instalações, que sendo agradáveis e acolhedoras não contribuirão, também, para aumentar a carga de agressividade e stress, tanto dos alunos como de professores; a legislação pode constituir um instrumento para que

o exercício da docência seja menos stressante, devendo fortalecer o poder do professor, que tem vindo a ser desautorizado, ser menos permissiva e contrariar o facilitismo e a falta de responsabilidade.

Além destas medias situadas num plano mais macro, ainda podem ser tomadas medidas consideradas num plano mais micro, integrando as estratégias de coping que podem ser utilizadas pelo professor para lidar com os factores de stress profissional, ou seja, também o próprio professor tem possibilidades de gerir esse mesmo stress, assim o entende Jesus, que agrupa as ditas estratégias em categorias (ibid., p.15): as estratégias de confronto ou controlo que traduzem uma orientação do professor para resolução dos problemas profissionais; as estratégias de evitamento, afastamento ou de adiamento relativamente ao confronto com as situações problemáticas; as estratégias que respeitam a actividades de lazer ou de ocupação de tempos livres, designando-se por gestão de sintomas, ou seja, o professor tende a despistar o stress com práticas que lhe proporcionam distração e bem-estar.

Jesus alerta-nos para outras estratégias de coping: a estratégia que consiste em impor a nós mesmos que se deve «dar o meu melhor para fazer aquilo que é esperado de mim» ou aquela estratégia que consiste em «trabalhar à noite e fins de semana». Em ambos os casos os professores forçam-se ainda a mais trabalho, “não equilibrando a vida profissional com a vida privada, o que pode levar ao aparecimento e agravamento dos sintomas de distress” com atitudes de «fuga para a frente» que são contraproducentes. Em vez disso, “é preferível fazer o stop, não forçar, saber parar e fazer algo de que se gosta, para restaurar energias e boa disposição indispensáveis para um desempenho eficaz” (ibidem).

Em boa verdade muitos dos nossos docentes professam alguns medos e muitas preocupações que afectam o seu trabalho no terreno. A experiência ligada ao tornar-se professor poderá envolver três tipos de prevenções que na opinião de Simões (1995, pp. 191-2) podem ser negativamente dominantes:

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

- angústias sobre as insuficiências que o profissional sente ter, seja elas resultado da sua impreparação, das limitações técnicas ou decorrentes dos materiais disponíveis;
- preocupações com os alunos, com a sua capacidade de aprender, com o receio de não responder às suas necessidades sociais e emocionais, para além das preocupações que tem como educador.

Este género de pensamentos do professor sobre si próprio ou sobre as suas práticas, além das suas “crenças irracionais” torna o professor mais frágil e vulnerável a desenvolver sintomas de stress, dado serem exigentes para consigo ou tenderem a um perfeccionismo profissional que, não conseguido, pode ocasionar uma baixa de auto-estima; os professores que sentem essas crenças ou inclinados à “perfeição” ou, pelo contrário, os professores que apresentam uma baixa autoconfiança costumando evitar quer seja a tomada de decisões ou a resolução de problemas e dificuldades, desenvolvem níveis de stress significativamente superiores aos dos demais, conforme a investigação de Jesus denuncia (1999, p. 16) - “é necessário que o professor identifique os pensamentos ou crenças que possam estar a torná-lo mais vulnerável a desenvolver sintomas de distress, no sentido de substituir esses pensamentos por outros mais realistas e adequados para o seu próprio bem-estar”.

Alves citando Gorton (1982), afirma, acerca da redução do stress dos professores que estes “precisam de se tornar conscientes dos sintomas e causas do stress, de estabelecer objectivos e expectativas realistas para si e seus alunos, de tentar desenvolver uma interacção mais aberta e cooperante com superiores e colegas” até porque existem técnicas próprias de redução do stress (1997, p. 93). Mais importante ainda é o professor seguir a “regra de ouro” que Alves cita de Albertson e Kagan (1983) e que “consiste em compreender a dinâmica do seu próprio temperamento tal como ele é para eles mesmos, bem como compreender a psicologia da aprendizagem (ibid).

Esta compreensão integra o saber superar, logo no início da carreira, o «choque com a realidade», ao qual já fizemos referência no nosso I capítulo, iniciando-se a possibilidade de auto-realização profissional, que se caracteriza assim, no plano da actuação na aula, de Vonk, que Esteve cita (1992, pp. 158- 9): confiança em que tenha escolhido a ocupação adequada; familiaridade com o

conteúdo das matérias; captação da estrutura (dinâmica) da maior parte dos grupos; compreensão de que grupos diferentes devem ser tratados de forma diferente; capacidade para apreciar as reacções dos alunos. No plano de contexto social do ensino, os principais indicadores seriam: o sentir-se aceite pelos colegas; o sentir-se reconhecido pelos alunos como professor; sua integração na escola enquanto estrutura social.

A comunicação é outro dos fundamentais aspectos frisados por Esteve, que pode sobressair como o caminho ou como o obstáculo “no processo que conduz a essa auto-realização”: como veículo de auto-realização permite a partilha de problemas, de dificuldades e limitações, sendo a partir da troca de experiências que surgem as ideias e os conselhos; opostamente, o isolamento provoca o mal-estar, corta a comunicação com os colegas e conduz a uma rápida desactualização que impede a inovação educativa e, conseqüentemente, a auto-realização (ibid., pp.159-160).

A não comunicação, como acabamos de ver, pode tornar o professor num ser fechado em si mesmo, que evita o dar-se a conhecer e que muitas vezes distorce a intencionalidade de palavras e acções. É neste campo que nos situa Alves ao debruçar-se sobre os professores e os seus pensamentos ou imagens de carácter automático e negativo, aos quais estão geralmente associados os “erros de pensamento” ou erros na maneira como pensamos e que são geradores de situações de stress e mal-estar docente e que o autor apoiado em Rijo (1999) vai identificar em sete categorias de erros do pensamento (2000, pp. 18-9):

- influência arbitrária - ao retirar-se uma conclusão a partir de dados ou situações que não suportam ou até mesmo a negam. Por exemplo quando se discorda ou se critica a nossa posição, pensar-se que é só para denegrir a nossa imagem e pôr em causa o nosso profissionalismo;
- abstracção selectiva - quando se retira e retém só pormenores insignificantes :de um determinado contexto e formamos daí a nossa opinião. Exemplo disso é pensarmos que perdemos o controlo dos alunos tão só porque um deles está frequentemente distraído ou indisciplinado;
- sobregeneralização — acontece sempre que se interioriza uma regra ou uma conclusão baseados em acontecimentos isolados e irrelevantes ou aplicamos a factos ou situações não relacionados. É exemplo típico pensar que o dia de trabalho correu mal só porque à última hora surgiram alguns problemas;

- magnificação — quando se exagera o valor de um acontecimento ou característica. É o caso de nos considerarmos incompletos por não dominar certas áreas ou tarefas; ou quando se sente que é um mau professor por não ser igual a alguém que se admira; ou acha que nunca mais vai dar aulas de jeito só porque em algum momento se descontrolou;
- minimização - é o oposto de magnificação e consiste em minimizar todos os indícios de que algo não está a correr bem, desvalorizando críticas e sugestões dos colegas;
- personalização - diz respeito à tendência de se pensar e deixar-se afectar por comentários ou situações gerais que não estão relacionados connosco. Quando alguém comenta algo é-se levado a pensar que é uma indirecta para nós;
- Pensamento dicotómico - é a inclinação para colocar todas as experiências ou situações em uma de duas categorias opostas: bom ou mau, competente ou incompetente, ignorando que este radicalismo raramente traduz a realidade.

Os erros de pensamento e os PAN (tipo de pensamento: não gosta de mim, sou um fraco, sou um incompetente, estão a olhar para mim, estão a ver que não sei nada disto, vão notar que estou nervoso) geram situações de sofrimento e angústia, põem em causa a auto-estima profissional, por isso este autor considera que o bem estar dos professores também passa por o saber-se identificar tais erros, conseguir-se duvidar dessas percepções e imagens e dar-lhes tão somente a importância que na verdade merecem, para assim se conseguir obter pensamentos racionais alternativos, justamente mais adequados à realidade presente (ibidem).

É dentro deste contexto que Nias precisamente defende o pensamento de que se deve apoiar o envolvimento emocional dos professores no seu trabalho pelo facto de que os professores têm sentimentos profundos pelos seus alunos e pelo seu trabalho, pelo que se deve dar um consistente apoio a estes para que “as emoções negativas não, se sobreponham às positivas transtornando assim o equilíbrio”, razões que a motivam a expor as seguintes ideias (2001, pp. 170-6):

- aceitação de que as emoções tem um papel fundamental no acto de ensinar, o que introduzirá mudanças culturais entre inspectores, directores de escola, legisladores, membros do governo e professores, mas que facultaria uma cultura

em que fosse possível falar abertamente dos próprios sentimentos e da gestão dos mesmos;

- apoio ao nível escola, posto que as investigações evidenciam que equipas harmoniosas e activas, ou a totalidade dos trabalhadores de uma escola podem melhorar a performance ao nível da sala de aula e a nível de auto-estima dos seus membros; do mesmo modo se releva que, a concordância quanto aos objectivos e valores das escolas, uma cultura de colaboração em detrimento de uma de isolacionismo e de competitividade, o respeito pelo indivíduo, boa e aberta comunicação, estruturas organizacionais que facilitam a expressão da criatividade e da espontaneidade, uma liderança efectiva e baseada em valores, são elementos que têm um importante papel na legitimação e apoio dos sentimentos positivos dos professores e que reduzem a incidência ou impactos negativos;

- apoio do exterior da escola, porque os professores necessitam de pessoas que os ouçam, podem ser amigos ou colegas, mas em casos extremos deveria existir aconselhamento ou ajuda psicológica disponíveis, à semelhança de outros trabalhadores;

- mudanças no governo e na política da educação que enfatiza exageradamente a planificação racional, papelada, definição externa de objectivos e de avaliação, inspecções severas, cortes de orçamento, são políticas que desgastam o sentido de controle dos professores e reduzem a sua capacidade de cumprirem o que eles pensam ser as suas responsabilidades morais para com os alunos e, ainda, reduzem o tempo e a oportunidade de estreitar as relações com alunos e portanto, reduzem o tempo e a oportunidade do prazer e do riso.

Por fim retivemos, do que atrás ficou dito, que os principais factores da origem do mal-estar docente residem na falta de apoio por parte da sociedade em geral, a missão única de se ser professor, bem como deriva da falta de condições para, condignamente, se desenvolver a profissão

Mas não temos dúvidas em aceitar que adequados programas de formação inicial e contínua dos professores, aliada ao desenvolvimento e aplicação de determinadas estratégias, muito ajudariam pessoalmente, o professor a enfrentar os problemas dificuldades, limitações, conflitos, inseguranças, medos, preocupações e desafios que quotidianamente fazem parte desta vida de professor.

E que não se esqueça o ser e a existência das pessoas nas suas multividades, nas suas alegrias e nos seus sofrimentos. Porque a escola tem de

ser uma casa de humanidade. Uma casa onde se ensine e aprenda a condição humana.

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

A utilização de determinada metodologia é um dos pontos principais em qualquer pesquisa. “O método consiste num conjunto de princípios que norteiam e orientam o investigador no decorrer da sua pesquisa, de forma a garantir a validade do conhecimento descoberto.” (Bexiga, 2004,p.113)

Ao longo deste capítulo passaremos em análise os cuidados e procedimentos metodológicos salvaguardados na condução do estudo empírico desta dissertação. Assim, descreveremos os objectivos, a pergunta de partida do estudo e as hipóteses subjacentes à investigação conduzida, passando de seguida a descrever a amostra, os instrumentos e os procedimentos de avaliação utilizados. Todos estes tópicos contribuem para a objectividade e validade da informação recolhida e, daí, nas próprias conclusões que se podem abstrair da investigação. Tratando-se de uma investigação na área das ciências humanas ou nas ciências da educação, maiores devem ser os cuidados metodológicos a ter na condução da investigação pois que mais variáveis estão em presença e porque a sua delimitação e controlo se torna mais difícil, por vezes impossível. Com frequência na investigação nestas áreas os próprios problemas a investigar são, desde logo, mais difíceis de precisar pela confluência de múltiplas questões, dúvidas e teorias explicativas disponíveis (Almeida & Freire, 2000). Optámos no nosso estudo por falar em “hipóteses” no sentido estrito do termo, e referimos que o estudo pretende responder a algumas questões que estruturaram e sequencializam a condução do trabalho de investigação no terreno. Tais questões decorrem dos grandes objectivos que nos colocámos a nós próprios no momento de definirmos o âmbito desta investigação de mestrado.

Importa também descrever como procedemos à análise das respostas dos professores nos instrumentos de avaliação utilizados.

Finalmente, descrevem-se as análises estatísticas realizadas considerando a natureza das variáveis em análise e o tipo de questões que se pretendia responder com tais análises. Assim, para além das estatísticas descritivas, procederemos a algumas análises estatísticas inferenciais

procurando cruzar o impacto de diversas variáveis em simultâneo nos resultados das escalas utilizadas. Recorreu-se ao programa SPSS (versão 13.0 para Windows) para a prossecução destas análises estatísticas.

4 - Objectivos da Investigação

O objectivo central deste estudo consiste na análise sobre a identidade docente, factores da (In)Satisfação docente na escola de hoje e a reacção dos docentes perante a alteração ao Estatuto da Carreira Docente.

Como suporte teórico à construção conceptual do nosso objectivo, sentimos como exigência metodológica, a consideração de diversos elementos fundamentais dos quais destacamos:

- Compreender de que forma os professores vêem, sentem e reagem aos inúmeros desafios com o desempenho da sua actividade profissional os coloca;
- Reflectir as questões da identidade e (In)Satisfação;
- Enumerar e analisar os factores e/ou variáveis que condicionam a identidade e a (In)Satisfação dos professores.

4.1 - Pergunta de partida

Face ao tema escolhido é necessário delimitar a nossa investigação procurando dar resposta a inquietações pessoais, através da nossa dissertação. Para Salomon (1999, cit por Lakatos e Marconi 2001, p.238) a dissertação apresenta-se como “ trabalho feito nos moldes das teses com a peculiaridade de ser ainda uma tese inicial ou em miniatura”; é um momento excelente de iniciarmos a nossa investigação com rigor, metodologia própria e um trabalho científico credível.

A definição desta problemática surge-nos de um interesse pessoal, claro e orientado para uma problemática bastante actual, com que os docentes do 1.º Ciclo se vêem confrontados diariamente: os factores e variáveis que ditam e influenciam a identidade e a (In)Satisfação profissional.

Face a estas intenções colocaremos a seguinte pergunta de partida:
Que factores estão na origem da (In)Satisfação docente na Escola de Hoje?

4.1.1 - Formulação das hipóteses

Tendo já estabelecida a pergunta de partida que servirá de base para a nossa investigação, estabelecem-se as hipóteses que, como refere Quivy (1998, p.118) “não há observação ou experimentação que não assente em hipóteses. Quando não são explícitas, são implícitas ou, por ainda, inconvenientes”.

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

Hipótese 1- A insatisfação laboral verifica-se mais na faixa etária dos 20-29 anos.

Hipótese 2 - A docência é uma profissão propícia ao desgaste psicológico e ao consequente mal-estar docente.

Hipótese 3 - As medidas anunciadas pelo Ministério da Educação estão na base do mal- estar generalizado na classe docente.

Hipótese 4 - O prestígio da profissão docente tem vindo a ser desvalorizado ao longo dos tempos.

Hipótese 5 - A progressão da carreira tomou-se com o actual estatuto um factor de insatisfação profissional.

Hipótese 6 - A falta de condições de trabalho são um factor de mal-estar na docência.

4.1.2 - População e Amostra

Para Fox (1982) o fundamental do processo amostral será identificar a população que estará representada no estudo, tendo sempre que preservar a representatividade da amostra e a amostra aceitante, isto é, o conjunto de indivíduos que aceitam participar e ainda a amostra produtora, ou seja a população que realmente participou no estudo.

Uma amostra diz-se representativa de uma população quando “se podem generalizar, ao conjunto da população, as conclusões obtidas mediante o exame da amostra” (Lima, 1991, p.16).

A amostra representativa impõe-se quando estão reunidas duas condições (Quivy, 1992, p.163):

- quando a população é muito volumosa e é preciso recolher muitos dados para cada indivíduo ou entidade;
- quando cobre os aspectos que interessam ao investigador, é impossível recolher uma imagem globalmente conforme com que seria obtida interrogando o conjunto da população; resumindo quando se impõe um problema de representatividade, estudando algumas das suas componentes mais típicas (ainda que não representativas) da referida população, seleccionadas de acordo com o objectivo da investigação.

De acordo com os dois tipos fundamentais de procedimento a utilizar na construção das amostras - amostragem probabilística ou aleatória e amostragem não probabilística optamos pela primeira, reconhecendo as vantagens da imparcialidade da amostra aleatória.

4.1.3 - Caracterização da amostra

A população usada neste estudo foi constituída por 62 professores do 1.º ciclo do ensino básico.

Obtivemos resposta de 56 docentes do 1.º Ciclo, considerando, deste modo, termos conseguido uma amostra representativa e significativa pois que, no final, a taxa de representação ronda os 91% da população.

Desta forma a investigação tomou as respostas de 56 professores do 1.º Ciclo do agrupamento vertical de Arcozelo.

Para melhor representação da amostra achou-se conveniente demonstrar os resultados através de quadros.

	Frequência	Percentagem
Masculino	11	19.6
Feminino	45	80.4
Total	56	100.0

Quadro 6 - Sexo

A amostra é constituída por uma maioria de elementos do sexo feminino, quatro quintos da mesma.

	Frequência	Percentagem
20-29	17	30.4
30-39	18	32.1
40-49	10	17.9
50-59	10	17.9
> 60	1	1.8
Total	56	100.0

Quadro 7 - Idade

A maioria das idades, perto de dois terços da amostra, está entre os 20 e os 39 anos, tendo as classes entre 20 e 29 anos e entre 30 e 39 anos aproximadamente 30% das observações cada uma, seguidas das faixas etárias

entre os 40 e 49 anos e 50 e 59 anos, com 18% cada uma. Apenas um elemento da amostra tem mais de 60 anos.

De seguida faz-se referência ao estado civil da amostra.

	Frequência	Percentagem
Solteiro	24	42.9
Casado	29	51.8
Separado	3	5.4
Total	56	100.0

Quadro 8 – Estado Civil

Como se pode observar a maioria da amostra é casada, seguida de perto pelos solteiros, apenas 5% são separados.

	Frequência	Percentagem
Bacharelato	5	8.9
Licenciatura	46	82.1
Pós-Graduação	3	5.4
Mestrado	1	1.8
Outras: Estagiária	1	1.8
Total	56	100.0

Quadro 9 - Habilitações Académicas

No quadro 8 podemos observar que na amostra predomina claramente a licenciatura, sendo as restantes habilitações pouco representadas, das quais o bacharelato apresenta 9% da amostra. A pós-graduação ou mestrado verifica-se em 7% da amostra.

	Frequência	Percentagem
Licenciatura 1.º ciclo	27	54.0
Licenciatura 1.º ciclo - Educação Física e Desporto	7	14.0
CESE em Educação Especial	3	6.0
Curso Magistério Primário	2	4.0
Licenciatura 2.º ciclo - Ed. Física	2	4.0
Licenciatura 1.º ciclo - Português-Inglês	2	4.0
Licenciatura 1.º ciclo - Matemática / Ciências Natureza	2	4.0
CESE em Animação Sócio-Cultural	1	2.0
Adm. Escolar e Educacional	1	2.0
Licenciatura Português-Francês	1	2.0
Licenciatura 1.º ciclo - Educação Musical	1	2.0
Licenciatura Inglês / Alemão	1	2.0
Total	50	100.0

Existem 6 não respostas, que correspondem a 10,7% da amostra.

Quadro 10 - Nome do curso

O curso predominante é a licenciatura em 1.º ciclo, seguida pela licenciatura em 1.º ciclo, com especialização em Educação Física e Desporto. Observam-se também CESE's, licenciaturas em 1.º e 2.º ciclo, com várias especializações.

Perante a literatura analisada em capítulos anteriores e revisões da literatura efectuada a anteriores investigações foi pertinente saber para este estudo sobre a (In)Satisfação laboral a quantidade de professores que ao longo do ano lectivo mudam de domicílio para leccionar.

	Frequência	Percentagem
Sim	9	16.4
Não	46	83.6
Total	55	100.0

Existe 1 não resposta, que corresponde a 1,8% da amostra.

Quadro 11 - Mudança de domicílio para dar aulas

Perante o quadro podemos constatar que a grande maioria da amostra não teve que mudar de domicílio para dar aulas, como se pode observar pela análise efectuada. É de notar que tal realidade se verifica visto que a maioria dos professores são efectivos na escola e quadros de zona pedagógica, quer isto dizer que não têm que mudar frequentemente de domicílio.

Para o estudo ficar mais credível e completo, pensou a investigadora fazer uma referência ao tempo de serviço prestado por cada docente do 1.º Ciclo ao longo da sua vida profissional e ao número de anos em que o mesmo lecciona na escola que se encontra a trabalhar.

	N	Média	Desvio		Mínimo	Máximo
			Padrão	Coef. Variação		
7- Anos de tempo serviço	56	13.1	10.2	78%	1	35
8- Há quantos anos está nesta escola?	56	2.4	2.4	102%	1	10

Quadro 12 - Anos de tempo serviço e tempo em que lecciona na escola actual

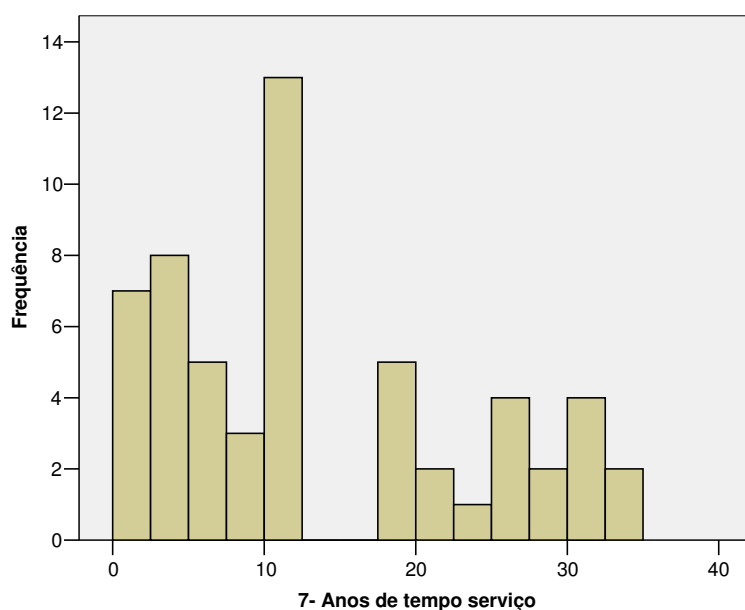


Gráfico 1 – Tempo de serviço

A maioria dos professores lecciona há menos de 12 anos, existindo depois um grupo que lecciona há mais de 18 anos, sendo o tempo médio de serviço de 13,1 anos.

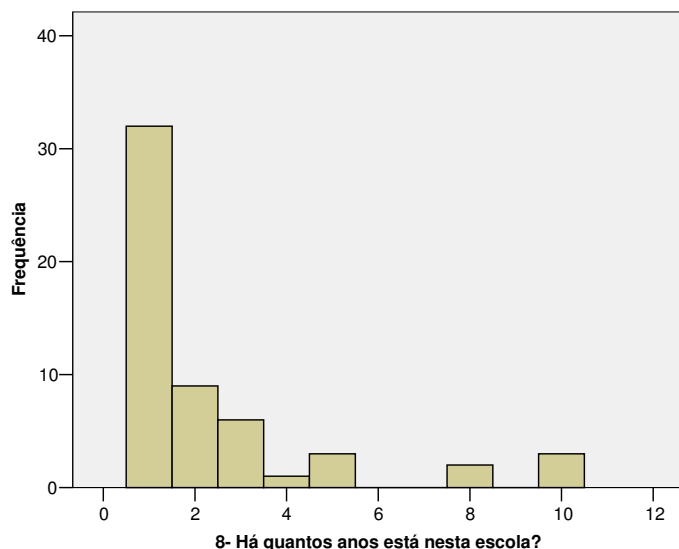


Gráfico 2 - Anos de serviço na escola actual

A maioria dos professores está na escola pelo primeiro ano, os que estão na escola há mais de 5 anos são dois casos residuais, sendo o tempo médio de permanência na escola de 2,4 anos.

Outra questão que inquietou os investigadores foi saber se o professor do 1.º ciclo possui mais de um nível de ensino na mesma turma.

Conforme verificamos no gráfico 3 que se segue, metade dos inquiridos (50%) possui mais de um nível de ensino na turma.

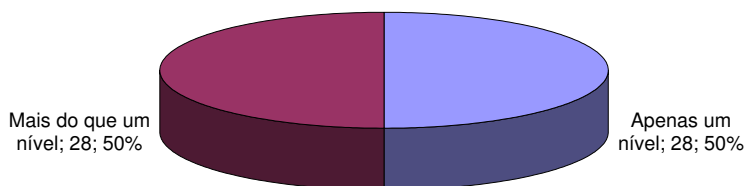


Gráfico 3 - Níveis de ensino a leccionar na turma

Na amostra, os professores distribuem-se pelos vários níveis de ensino.

	Frequência	Percentagem
1.º ano	8	14.3
2.º ano	8	14.3
3.º ano	6	10.7
4.º ano	6	10.7
1.º e 2.º ano	6	10.7
2.º e 3.º ano	7	12.5
2.º e 4.º ano	2	3.6
3.º e 4.º ano	5	8.9
1.º, 2.º e 3.º ano	3	5.4
2.º, 3.º e 4.º ano	3	5.4
Todos os anos	2	3.6
Total	56	100.0

Quadro 13 - Níveis de ensino na mesma turma

Da análise realizada, constatamos que metade dos professores leccionam apenas um nível e a outra metade lecciona mais do que um nível de ensino, dos quais 35,7% lecciona dois níveis e 14,3% leccionam mais do que dois níveis.

4.1.4 - Validade e fiabilidade da Investigação

A validade pode ser definida como uma “medida que nos revela se a avaliação mede efectivamente aquilo que pretende medir” (Erasmie, Lima, 1992, p. 107-109).

No que concerne à validade externa, e dado que a amostra são somente os professores do 1.º Ciclo do agrupamento vertical de escolas, os

resultados obtidos, embora sejam importantes e possam servir de base para novos estudos, não deverão ser generalizados a outros contextos.

No que respeita à validade interna e na medida em que a investigação não foi prolongada no tempo, não houve, igualmente, repetição nem relação de mais sujeitos na constituição da amostra, designadamente no que diz respeito aos professores, podendo ser esses os principais factores que pensamos poder vir a afectar a validade interna da investigação.

“Não nos esquecemos que este é um trabalho localizado, abrangendo uma área territorial, socio-económica e cultural restrita. Assim, quanto à validade externa os resultados obtidos não se prestarão a ser generalizados.” (Bexiga, 2004, p.114)

Em Educação, também as generalizações ao nível dos métodos e das técnicas arriscam-se a ter um carácter irrelevante, porque cada caso é um caso que depende fundamentalmente dos actores. De qualquer modo, esperamos poder contribuir para uma reflexão, que julgamos importante, sobre a Escola dos nossos dias.

A escolha do Agrupamento vertical de Arcozelo para o desenvolvimento da nossa investigação empírica resultou de um conjunto de circunstâncias objectivas e intencionais. Em primeiro lugar, ao exercermos as nossas funções docentes numa Escola do 1.º Ciclo pertencente ao agrupamento em questão, são muitos os laços afectivos que nos ligam, salientando o conhecimento que temos do contexto em questão pelo nosso envolvimento pessoal em termos organizacionais e educacionais.

Em relação à fiabilidade que “consiste em encontrar os mesmos resultados, quer em pessoas diferentes, quer numa mesma pessoa em momentos diferentes” (Ketele, 1993, p.81) colocando todos os docentes do 1.º ciclo do agrupamento, e incluímos nos inquéritos questões similares que nos permitem comprovar alguma razoabilidade e estabilidade das respostas. Para sabermos se os resultados são fiáveis, devemos ter consciência que os que comunicamos são precisamente aqueles que obtivemos, tentando que não exista ambiguidade na apresentação ou na redacção dos mesmos.

4.1.5 - Descrição do local

A freguesia de Arcozelo está no distrito do Porto, como podemos observar no seguinte mapa.



Fonte: www.abae.pt

Figura 2 - Distrito do Porto

O agrupamento vertical de Arcozelo está situado no concelho de Vila Nova de Gaia, freguesia de Arcozelo



Fonte: Diciopédia 2005

Figura 3 - Concelho de Vila Nova de Gaia

Arcozelo é uma freguesia portuguesa do concelho de Vila Nova de Gaia, com 7,82 km² de área e 12 393 habitantes (2001). Densidade: 1 584,8 hab/km². Foi elevada a Vila em 18 de Fevereiro de 1987.

Situa-se junto à costa a 10 Km a sul da cidade de Vila Nova de Gaia e 5 Km a norte da cidade de Espinho, tendo como limites o mar a oeste, e as freguesias de Gulpilhares a norte, Serzedo a este e São Félix da Marinha a sul.

A freguesia é constituída por vários lugares, que com o crescente aumento da população e construção se vão sobrepondo e confundindo: Aguda, Aldeia, Arcozelo, Boavista, Boavista da Estrada, Calvário, Chãos Velhos, Corga, Corvo, Eirado, Enxomil, Espírito Santo, Fartinha, Fonte, Granja, Igreja, Marinha, Mergunhos, Mira, Miramar, Morangal, Pedra Alva, Pedrinhas Brancas, Porril, Sá, Sobreiro, Vale, Vila Chã e Vila Nova da Telha.

4.1.6 - Agrupamento vertical de escolas de Arcozelo

O agrupamento estudado engloba 14 escolas do 1.º ciclo, onde foram aplicados os questionários. De seguida ilustra-se um quadro representativo do número de professores a trabalhar nas escolas do Ensino Básico e respectivos alunos.

Nome da Escola Básica	N.º de professores	N.º de alunos
Escola EB1 da Aguda	4	72
Escola EB1 da Boavista	4	77
Escola EB1 de Brito	5	92
Escola EB1 do Corvo	3	47
Escola EB1 de Curvadelo	5	69
Escola EB1 da Granja	4	66
Escola EB1 de Miramar	3	41
Escola EB1 de Outeiro	4	63
Escola EB1 do Monte	5	78
Escola EB1 Moinhos	3	49
Escola EB1/JI de Espinho	5	81
Escola EB1/JI de Matosinhos	4	60
Escola EB1/JI de Sá	4	85
Escola/JI de Chãos Velhos	9	126

TOTAL	62	1006
--------------	-----------	-------------

Quadro 14 - Escolas E.B.1 do Agrupamento Vertical de Escolas de Arcozelo, número de professores e de alunos

O número total de alunos a frequentar o 1.º ciclo no agrupamento referido é de 1006 alunos. É de notar que este agrupamento é o que engloba mais escolas do 1.º ciclo, dentro do concelho de Vila Nova de Gaia, albergando 14 escolas do nível de ensino mencionado. Tem um total de 62 professores a exercer nas escolas do 1.º ciclo.

4.1.7 - Instrumentos de Investigação

Recorremos nesta investigação ao inquérito por questionário porque entendemos ser uma forma muito útil na recolha e no tratamento de dados.

Para Tuckman (2000, p.517) a “apresentação das mesmas questões a diferentes pessoas é uma estratégia para obter uma variedade de perspectivas sobre essas mesmas questões”. Por sua vez Léssard –Hébert (1996, p.100) afirma que o “inquérito é uma maneira indirecta de recolher dados à realidade”.

4.1.8 - Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é uma técnica não documental de observação não participante que é constituída por uma série de perguntas estruturadas, por escrito, relativas a uma temática específica. É utilizada para a obtenção de dados de um grupo de pessoas, muitas vezes extenso. Por vezes é considerado um tipo de entrevista e, nesse caso, é o mais estruturado e

rígido de todos. Outras vezes, considera-se uma técnica autonomizada em relação à entrevista porque, em muitos casos, exclui a comunicação oral entre as partes, que é uma característica da entrevista.

A estrutura rígida e formal não é casual, pois tem por função uniformizar e normalizar a informação de modo a que possamos, de acordo com Tuckman (2000), realizar um tratamento de abordagem quantitativa. É, assim, uma técnica que limita a profundidade das questões mas, estando em presença de uma intenção de o realizar aqui como complementar, considerámo-la apropriada. De qualquer maneira, há que distinguir o tipo de inquérito, de perspectiva sociológica, que usamos nesta investigação, da simples sondagem, pois visamos verificar concepções, analisar correlações que as mesmas sugerem pelo que é mais consistente e elaborado.

Para o nosso trabalho optámos por um inquérito por questionário de administração directa, onde o preenchimento foi realizado por cada inquirido, o que nos permite uma análise através de métodos quantitativos.

Na fase de validação do instrumento, escolhemos, de entre um conjunto de docentes pertencentes a outro Agrupamento de Escolas. Distribuímos o inquérito a fim de verificarmos a validade aparente e ainda a validade de conteúdo que, segundo Fox (1987), são um aspecto fundamental para verificar se o método utilizado permite medir o que se pretende, além de detectar eventuais ambiguidades e clarificar a redacção de alguns itens. Desta fase, verificou-se a necessidade de introduzir alterações significativas na formulação das afirmações.

Após a validação realizámos um pré-teste, distribuindo inquéritos a seis docentes, que não fizeram parte da amostra, mas com características idênticas às dos professores do Agrupamento onde se iria proceder ao estudo (grupo experimental). Verificou-se a necessidade de introduzir algumas alterações (implementação de novas afirmações e rectificação de outras). Desta forma, consideramos que o questionário se encontrava pronto para a sua aplicação.

O inquérito por questionário resultou de todo este processo e é constituído, na parte inicial, por um pequeno texto de justificação do objectivo do mesmo e por questões sobre os dados biográficos dos participantes e, seguidamente, por seis blocos de afirmações reunidas em outros tantos temas por nós seccionados (Anexo 1).

Temas	Afirmações
I – Estatuto Económico e Social	1 a 4
II – Progressão na carreira	5 a 9
III – Reconhecimento	10 a 13
IV – A participação na tomada de decisões	14 a 17
V – Condições de trabalho	18 a 21
VI – (In)Satisfação laboral	22 a 26

Quadro 15 - Organização dos temas segundo o conteúdo

Consideramos que, ao escolhermos estes seis itens iríamos conseguir reunir as vertentes fundamentais da (In)Satisfação laboral em análise.

Utilizamos uma escala de tipo Likert de quatro níveis, propondo aos inquiridos que se pronunciassem em relação a cada afirmação, desde a discordância total à concordância total, assinalando com um X no quadrado respectivo colocado à frente de cada afirmação.

Este instrumento foi distribuído entre os dias 23 a 27 de Abril de 2007. Para a sua administração adoptámos o processo de distribuição pessoal a cada um dos inquiridos.

Ao realizarmos o presente inquérito por questionário tivemos a intenção de generalizá-lo a todo o corpo docente do 1.º Ciclo do Agrupamento de Arcozelo, pois queríamos fazer coincidir a população com a amostra. O questionário foi entregue a 62 docentes do 1.º ciclo do agrupamento já referido anteriormente, tendo sido devolvidos 56 preenchidos, com o que nos congratulamos.

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

Dentro dos programas estatísticos disponíveis escolhemos utilizar o SPSS (statistical and presentation software systems) que dispõe, de forma modular, de um grande número de procedimentos e encontra-se muito

difundido devido à facilidade da sua utilização. O objectivo subjacente ao uso de tais procedimentos é essencialmente de natureza diferencial, no sentido de fazer sobressair as áreas de divergências nas percepções, visando uma melhor apreensão das potencialidades existentes para a reconstrução comum da escala.

Na elaboração do questionário tivemos a preocupação de:

- garantir o anonimato;
- utilizar uma linguagem que fosse perceptível para todos os inquiridos;
- permitir que os professores, ao emitirem a sua opinião, encontrassem enunciados favoráveis e desfavoráveis;
- formular perguntas fechadas;
- formular questões com neutralidade;
- tentar obter com diferentes questões o mesmo tipo de informação, de modo a verificarmos a consistência das respostas.

4.1.9 - Variáveis

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

Variáveis dependentes desta investigação:

- satisfação laboral
- stress e mal-estar
- prestígio da profissão

Outro tipo de variáveis utilizadas nas investigações são as variáveis independentes, estas “recebem comumente uma das seguintes designações: clássicas, sócio-demográficas, sócio-económicas ou objectivas. Pretende-se através delas captar características pessoais ou elementos de identificação de

peças ligadas aos inquiridos ou ainda do meio em que se vive(u) ou trabalha(ou),...” (Ferreira, 1986, p.175).

As variáveis independentes desta investigação são:

- Idade
- Habilitações académicas
- Tempo de serviço dos docentes
- Categoria profissional (contratado, vinculado,...)
- Nível de ensino leccionado.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS E SÍNTESE

5.1 - Apresentação e análise dos dados

Este capítulo está dedicado à componente metodológica do projecto de investigação, assim como à apresentação dos resultados e respectiva apreciação crítica.

Em termos de estatística descritiva apresentam-se, para as variáveis de caracterização, as tabelas de frequências e gráficos ilustrativos das distribuições de valores verificadas e, para as variáveis das várias escalas das

questões colocadas, também as tabelas de frequências e as estatísticas relevantes.

As variáveis da escala de medida foram analisadas através das categorias apresentadas. Para as variáveis da escala de medida, apresentam-se alguns dados significantes, como:

- Os valores médios obtidos para cada questão (para as questões numa escala de 1 a 4, um valor superior a 2,5 é superior à média da escala).
- Os valores do desvio padrão associados a cada questão que representam a dispersão absoluta de respostas perante cada questão.
- O coeficiente de variação, que ilustra a dispersão relativa das respostas: quanto maior, maior é a dispersão de respostas.
- Os valores mínimos e máximos observados.
- Gráficos ilustrativos dos valores médios das respostas dadas às várias questões.

Assim, com recurso ao programa informático vocacionado para o cálculo estatístico SPSS, foram analisados os dados, com recurso aos diferentes testes utilizados neste tipo de estudos, designadamente ANOVA, teste K-S, teste de Kruskal-Wallis que “permite ver se existem diferenças entre três ou mais condições experimentais” (Pestana e Gageiro, 2000: 327), para além das tradicionais frequências, percentagens e correlações.

5.1.1 - Frequências absolutas de respostas às questões em escala de Likert

A apresentação e análise dos dados obtidos orientam-se no sentido de darmos respostas à pergunta de partida procurando ao mesmo tempo verificar as hipóteses de trabalho apontadas.

Para melhor ilustrar a sua apresentação utilizaremos tabelas e gráficos, aos quais se seguirão alguns comentários pessoais que nos apreçam mais significados para o estudo em questão.

Iremos seguidamente debruçar-nos em todas as 26 questões individualmente. Pretendemos entender as opiniões dadas pelos 56 inquiridos, a leccionar no 1.º ciclo do agrupamento em estudo. Iremos verificar a percentagem de respostas dentro das categorias de discordo totalmente, discordo, concordo e concordo totalmente. Na fase seguinte partiremos tecer as comparações que nos pareçam mais relevantes para a nossa investigação.

5.1.1.1 - Análise dos seis blocos temáticos

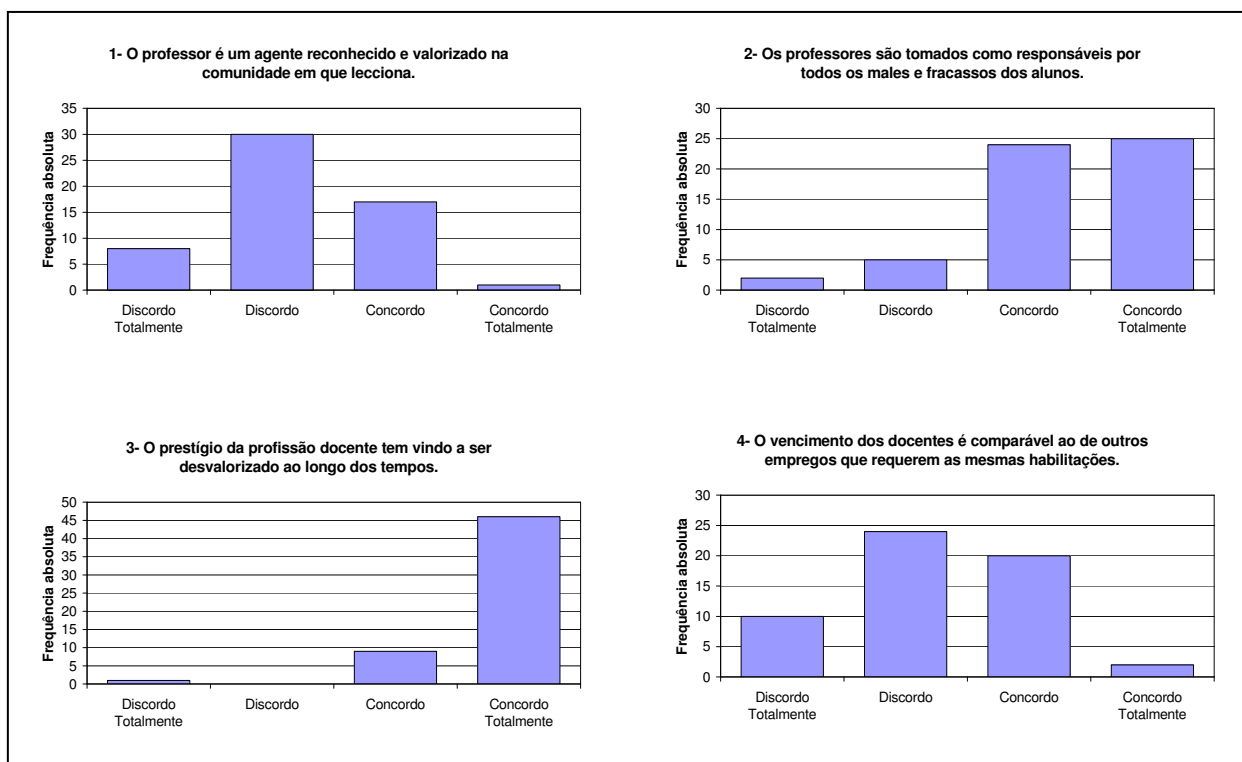
Passamos a analisar o primeiro bloco temático que diz respeito ao estatuto económico e social. Dentro deste bloco vamos analisar pormenorizadamente cada afirmação que engloba o mesmo.

I - Estatuto Económico e Social

	1	2	3	4	NR
1- O professor é um agente reconhecido e valorizado na comunidade em que lecciona.	8	30	17	1	0
2- Os professores são tomados como responsáveis por todos os males e fracassos dos alunos.	2	5	24	25	0
3- O prestígio da profissão docente tem vindo a ser desvalorizado ao longo dos tempos.	1		9	46	0
4- O vencimento dos docentes é comparável ao de outros empregos que requerem as mesmas habilitações.	10	24	20	2	0

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Concordo, 4- Concordo Totalmente, NR- Não respondeu



Quadro 16 - Estatuto Económico e Social

Obtivemos, no quadro 15, os resultados relativos ao conjunto que constituíram o tema mencionado. Da análise geral do quadro e dos respectivos gráficos, observamos que nas afirmações 1 e 4 do primeiro bloco temático predomina a discordância e nas questões 2 e 3 predomina a concordância.

O segundo tópico em estudo analisa questões relativas à progressão na carreira.

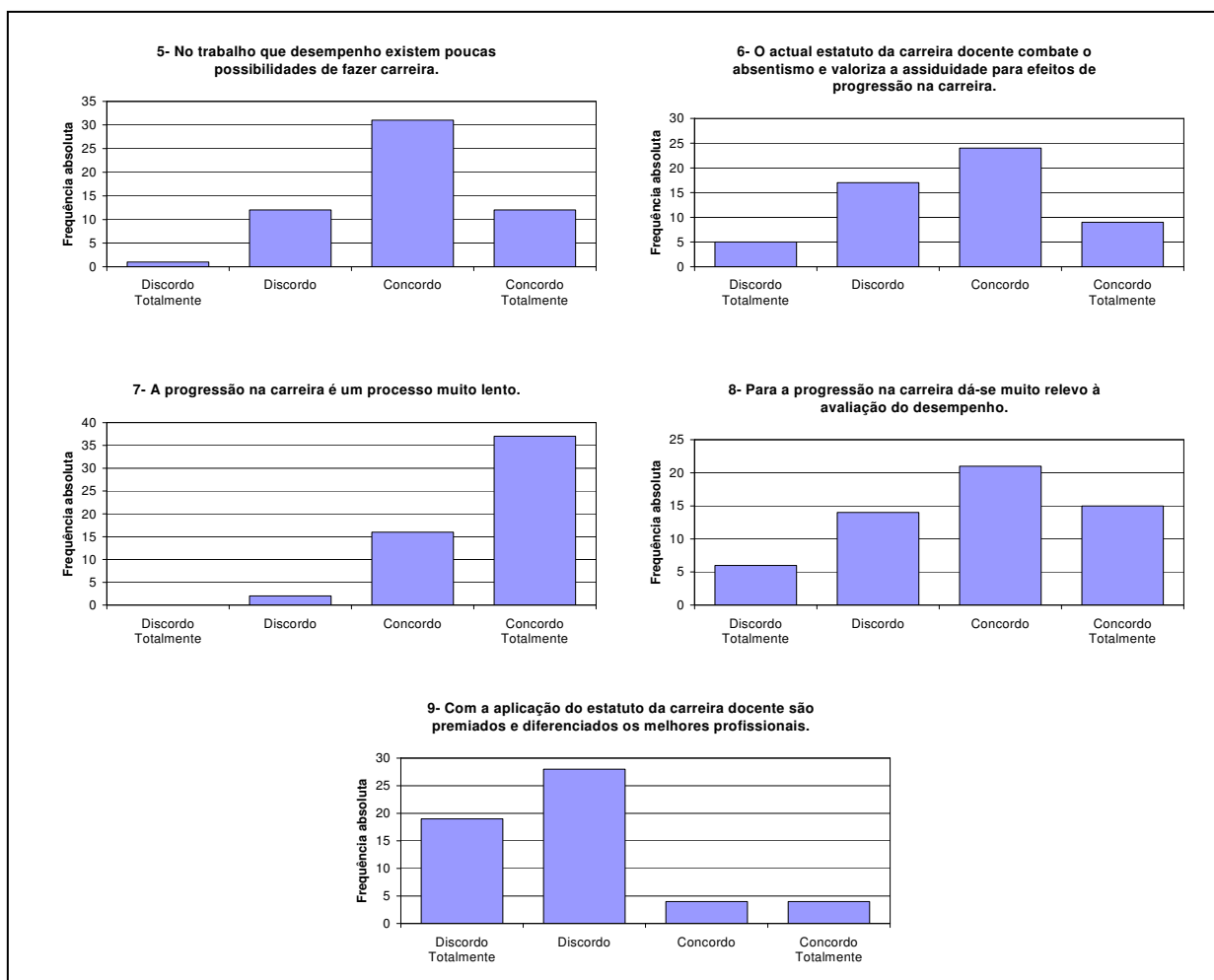
Analisemos as respostas a este tema.

II - Progressão na carreira

	1	2	3	4	NR
5- No trabalho que desempenho existem poucas possibilidades de fazer carreira.	1	12	31	12	0
6- O actual estatuto da carreira docente combate o absentismo e valoriza a assiduidade para efeitos de progressão na carreira.	5	17	24	9	1
7- A progressão na carreira é um processo muito lento.		2	16	37	1
8- Para a progressão na carreira dá-se muito relevo à avaliação do desempenho.	6	14	21	15	0
9- Com a aplicação do estatuto da carreira docente são premiados e diferenciados os melhores profissionais.	19	28	4	4	1

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Concordo, 4- Concordo Totalmente, NR- Não respondeu



Quadro 17 - Progressão na carreira

Da análise genérica ao quadro 16, constatamos que os aspectos que os colaboradores respondentes consideram na questão 9 predomina a discordância e nas questões 5, 6, 7 e 8 predomina a concordância.

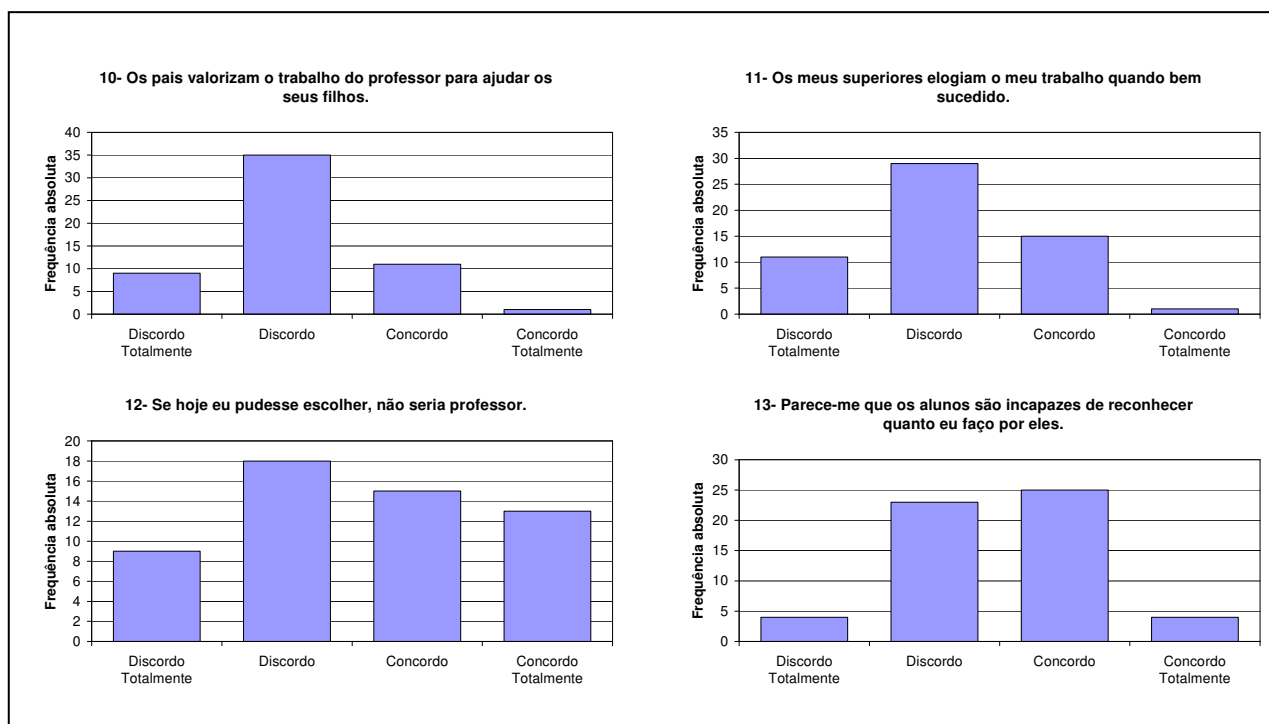
Seguidamente analisaremos o bloco três que menciona afirmações relacionadas ao reconhecimento dado aos docentes na actualidade, quer pelos pais quer por parte dos superiores, nomeadamente Conselho Executivo e Coordenador de Estabelecimento.

III - Reconhecimento

	1	2	3	4	NR
10- Os pais valorizam o trabalho do professor para ajudar os seus filhos.	9	35	11	1	0
11- Os meus superiores elogiam o meu trabalho quando bem sucedido.	11	29	15	1	0
12- Se hoje eu pudesse escolher, não seria professor.	9	18	15	13	1
13- Parece-me que os alunos são incapazes de reconhecer quanto eu faço por eles.	4	23	25	4	0

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Concordo, 4- Concordo Totalmente, NR- Não respondeu



Quadro 18 - Reconhecimento

Nas questões 10 e 11 predomina a discordância e nas questões 13 e 14 as respostas distribuem-se entre a concordância e a discordância.

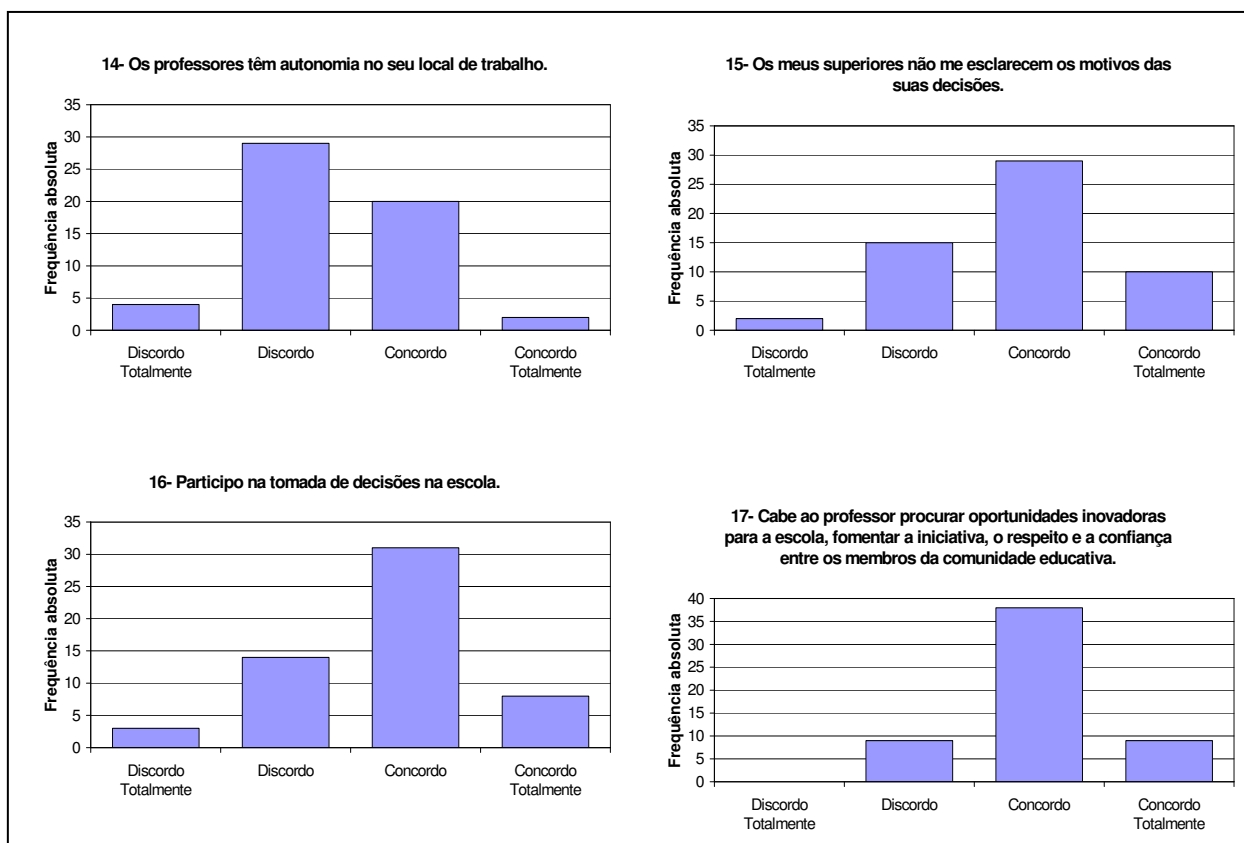
Analisando algumas das afirmações do bloco quatro, relativo à participação na tomada de decisões no seu local de trabalho, denotamos que na questão 14 predomina a discordância e nas questões 15, 16 e 17 predomina a concordância.

IV - A participação na tomada de decisões

	1	2	3	4	NR
14- Os professores têm autonomia no seu local de trabalho.	4	29	20	2	1
15- Os meus superiores não me esclarecem os motivos das suas decisões.	2	15	29	10	0
16- Participo na tomada de decisões na escola.	3	14	31	8	0
17- Cabe ao professor procurar oportunidades inovadoras para a escola, fomentar a iniciativa, o respeito e a confiança entre os membros da comunidade educativa.	0	9	38	9	0

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Concordo, 4- Concordo Totalmente, NR- Não respondeu



Quadro 19 - A participação na tomada de decisões

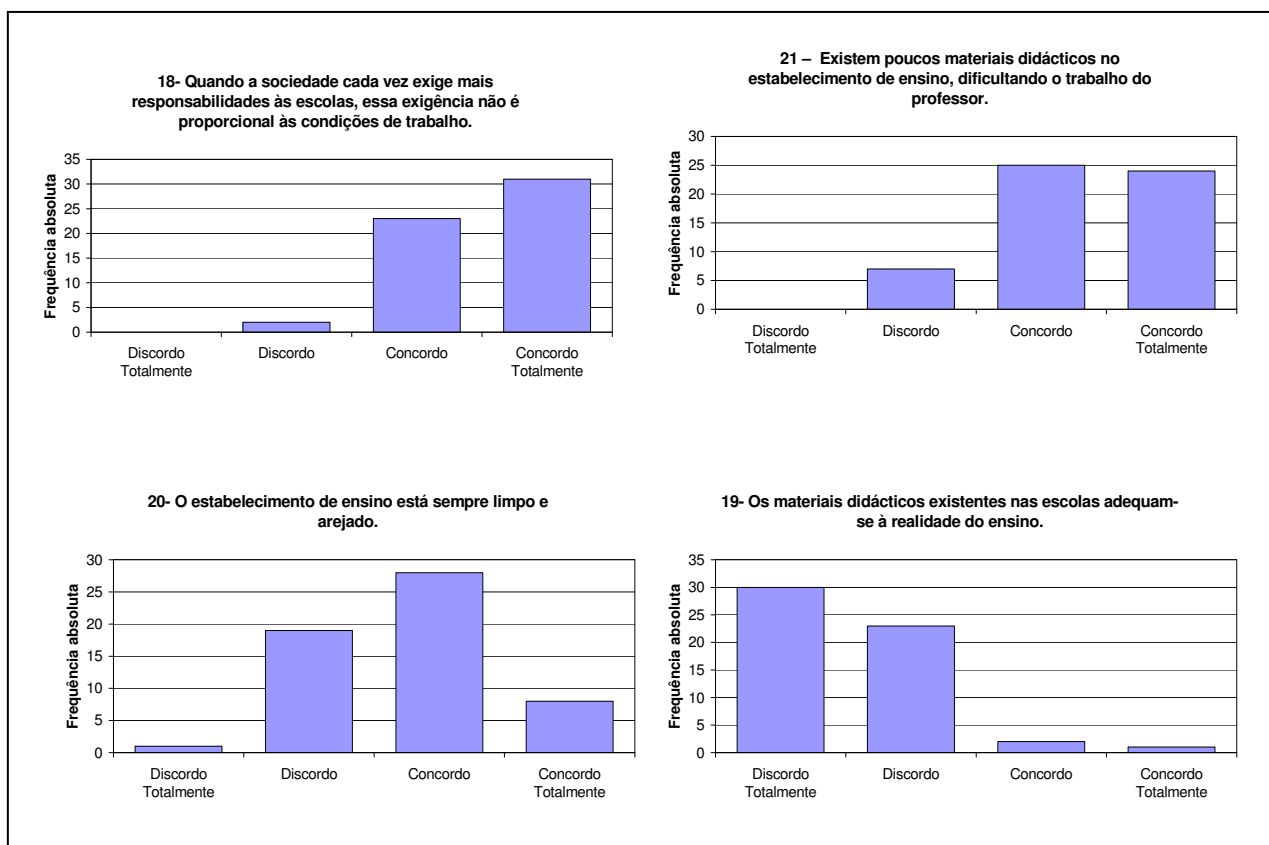
No bloco cinco referente às condições de trabalho existentes no local de trabalho, os professores concordaram na sua maioria que faltam condições para um melhor desempenho do seu trabalho.

V - Condições de trabalho

	1	2	3	4	NR
18- Quando a sociedade cada vez exige mais responsabilidades às escolas, essa exigência não é proporcional às condições de trabalho.		2	23	31	0
19- Os materiais didáticos existentes nas escolas adequam-se à realidade do ensino.	30	23	2	1	0
20- O estabelecimento de ensino está sempre limpo e arejado.	1	19	28	8	0
21 – Existem poucos materiais didáticos no estabelecimento de ensino, dificultando o trabalho do professor.		7	25	24	0

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Concordo, 4- Concordo Totalmente, NR- Não respondeu



Quadro 20 - Condições de trabalho

Na questão 19 predomina a discordância e nas questões 14, 20 e 21 predomina a concordância.

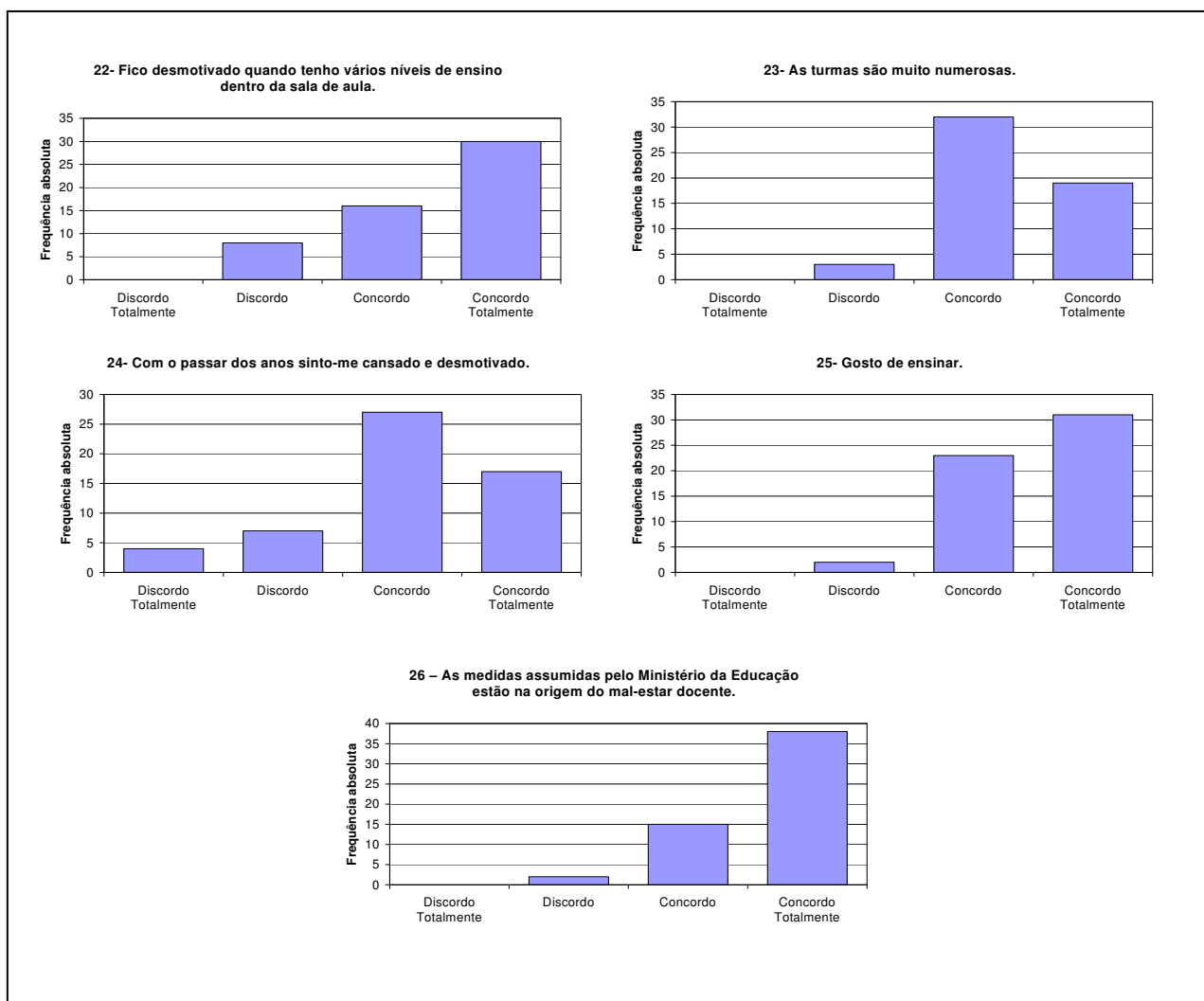
O sexto bloco analisa factores de (In)Satisfação laboral da amostra em estudo.

VI – (In)Satisfação laboral

	1	2	3	4	NR
22- Fico desmotivado quando tenho vários níveis de ensino dentro da sala de aula.		8	16	30	2
23- As turmas são muito numerosas.		3	32	19	2
24- Com o passar dos anos sinto-me cansado e desmotivado.	4	7	27	17	1
25- Gosto de ensinar.		2	23	31	0
26 – As medidas assumidas pelo Ministério da Educação estão na origem do mal-estar docente.		2	15	38	1

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Concordo, 4- Concordo Totalmente, NR- Não respondeu



Quadro 21 - (In)Satisfação laboral

Em todas as questões predomina a concordância.

5.2 - Estatísticas das respostas às questões em escala de Likert

Para completar esta análise e reforçar de forma adequada os resultados, recorreremos também à análise dos valores médios obtidos, desvio padrão, coeficiente de variação, valores mínimos e máximos e gráficos ilustrados dos valores médios das respostas dadas às várias afirmações dos seis blocos.

I - Estatuto Económico e Social

N	Média	Desvio	Coef.	Mínimo	Máximo
---	-------	--------	-------	--------	--------

		Padrão	Varição		
1- O professor é um agente reconhecido e valorizado na comunidade em que lecciona.	56	2.20	0.70	32%	1 4
2- Os professores são tomados como responsáveis por todos os males e fracassos dos alunos.	56	3.29	0.78	24%	1 4
3- O prestígio da profissão docente tem vindo a ser desvalorizado ao longo dos tempos.	56	3.79	0.53	14%	1 4
4- O vencimento dos docentes é comparável ao de outros empregos que requerem as mesmas habilitações.	56	2.25	0.79	35%	1 4

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Concordo, 4- Concordo Totalmente

Ilustram-se graficamente os valores médios observados para cada item.

I - Estatuto Económico e Social

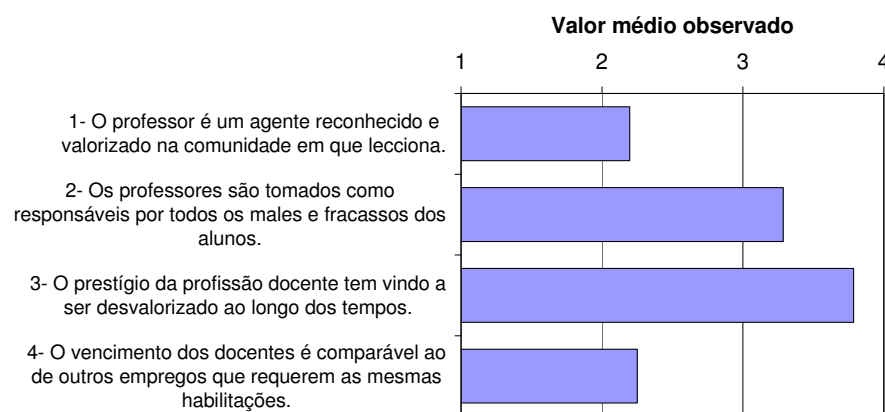


Gráfico 4 - Média do bloco Estatuto Económico e Social

Os valores médios são aproximadamente 2 (discordo) para as questões 1 e 4, e entre 3 (concordo) e 4 (concordo totalmente) para as questões 2 e 3, ou seja, os professores inquiridos discordam que o professor é um agente reconhecido e valorizado na comunidade em que lecciona. Quando confrontados com a afirmação - O prestígio da profissão docente tem vindo a desvalorizar-se ao longo dos tempos. – os docentes da amostra de uma forma esmagadora concordam ou concordam totalmente com a afirmação.

Pelas respostas analisadas denotamos uma certa inquietação perante o vencimento, visto que os docentes discordam que a sua remuneração seja comparável ao de outros empregos que requerem as mesmas habilitações.

Os professores concordaram quando confrontados com a afirmação que “Os professores são tomados como responsáveis por todos os males e fracassos dos alunos.”

II - Progressão na carreira

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
5- No trabalho que desempenho existem poucas possibilidades de fazer carreira.	56	2.96	0.71	24%	1	4
6- O actual estatuto da carreira docente combate o absentismo e valoriza a assiduidade para efeitos de progressão na carreira.	55	2.67	0.86	32%	1	4
7- A progressão na carreira é um processo muito lento.	55	3.64	0.56	15%	2	4
8- Para a progressão na carreira dá-se muito relevo à avaliação do desempenho.	56	2.80	0.96	34%	1	4
9- Com a aplicação do estatuto da carreira docente são premiados e diferenciados os melhores profissionais.	55	1.87	0.84	45%	1	4

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Concordo, 4- Concordo Totalmente

Ilustram-se graficamente os valores médios observados para cada item.

II - Progressão na carreira

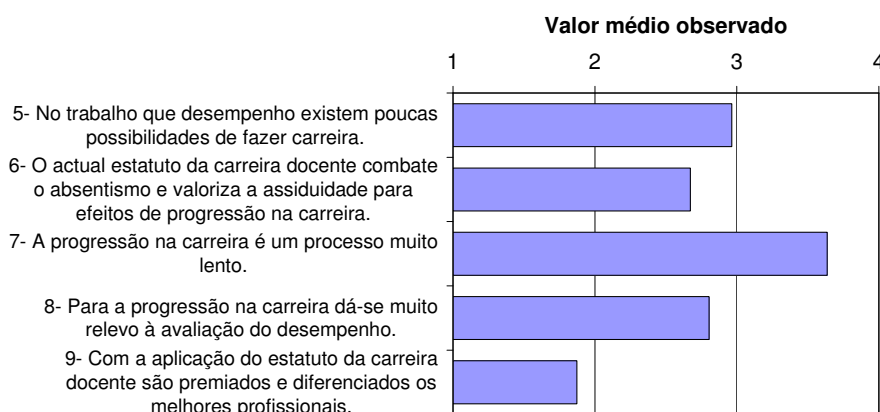


Gráfico 5 - Média do bloco Progressão na carreira

De uma forma sucinta podemos observar através do gráfico 5 que os valores médios são aproximadamente 2 (discordo) para a questão 9, estão próximos de 3 (concordo) para as questões 5, 6 e 8, e entre 3 (concordo) e 4 (concordo totalmente) para a questão 7.

Os professores concordaram que no trabalho que desempenham existem poucas possibilidades de fazer carreira. Perante a opinião dos docentes inquiridos o actual estatuto da carreira docente combate o absentismo e valoriza a assiduidade para efeitos de progressão na carreira.

De acordo com a análise efectuada verificou-se um declive acentuado para a categoria concordo quando se refere que a progressão na carreira é um processo muito lento.

Com o actual ECD para progredir na carreira docente dá-se muito relevo à avaliação do desempenho. É de denotar que os docentes discordam em relação à afirmação 9 – “Com a aplicação do Estatuto da Carreira Docente são premiados e diferenciados os melhores profissionais.”

III – Reconhecimento

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
10- Os pais valorizam o trabalho do professor para ajudar os seus filhos.	56	2.07	0.66	32%	1	4
11- Os meus superiores elogiam o meu trabalho quando bem sucedido.	56	2.11	0.73	35%	1	4
12- Se hoje eu pudesse escolher, não seria professor.	55	2.58	1.03	40%	1	4
13- Parece-me que os alunos são incapazes de reconhecer quanto eu faço por eles.	56	2.52	0.74	29%	1	4

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Concordo, 4- Concordo Totalmente

Ilustram-se graficamente os valores médios observados para cada item.

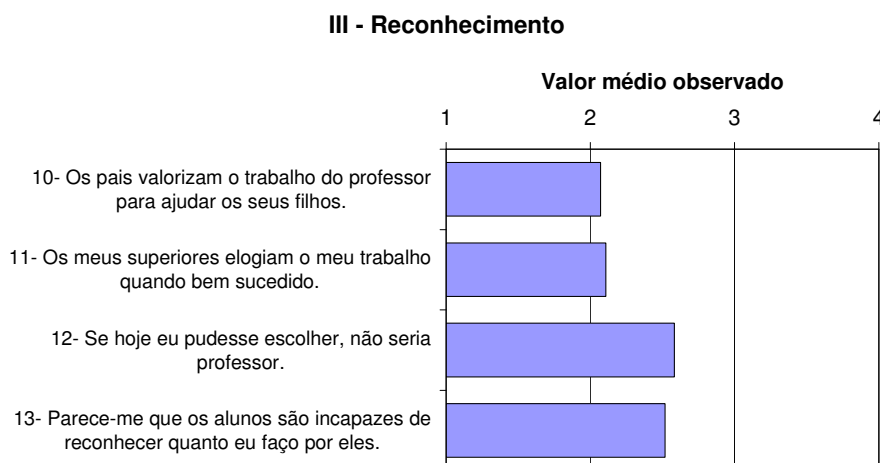


Gráfico 6 - Média do bloco do reconhecimento

Analisando pormenorizadamente o bloco três apreciamos que os valores médios são aproximadamente 2 (discordo) para as questões 10 e 11, e estão entre 2 (discordo) e 3 (concordo) para as questões 12 e 13. Desta forma podemos constatar que os docentes não se sentem valorizados tanto pelos pais como os seus superiores.

Em relação às afirmações 12 e 13 – “Se hoje eu pudesse escolher, não seria professor” e “Parece-me que os alunos são incapazes de reconhecer

quanto eu faço por eles” respectivamente, verificamos que a média de respostas encontra-se entre os tópicos discordo e concordo.

IV - A participação na tomada de decisões

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
14- Os professores têm autonomia no seu local de trabalho.	55	2.36	0.68	29%	1	4
15- Os meus superiores não me esclarecem os motivos das suas decisões.	56	2.84	0.76	27%	1	4
16- Participo na tomada de decisões na escola.	56	2.79	0.76	27%	1	4
17- Cabe ao professor procurar oportunidades inovadoras para a escola, fomentar a iniciativa, o respeito e a confiança entre os membros da comunidade educativa.	56	3.00	0.57	19%	2	4

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Concordo, 4- Concordo Totalmente

Ilustram-se graficamente os valores médios observados para cada item.

IV - A participação na tomada de decisões

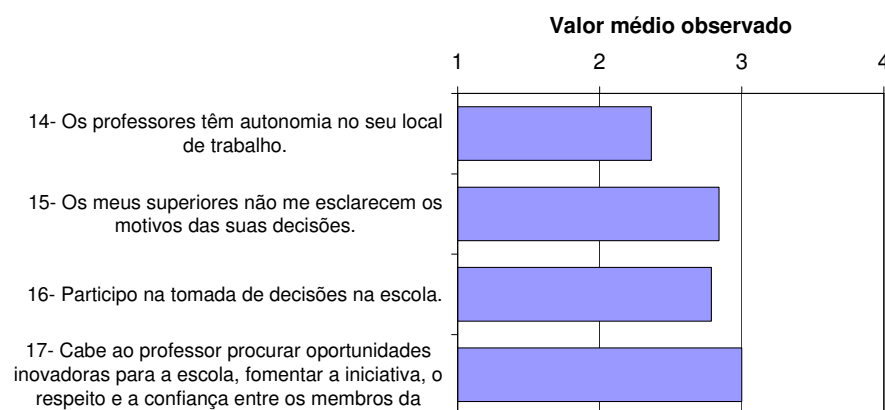


Gráfico 7 - Média do bloco da participação na tomada de decisões

Quando questionados com a afirmação 14 “Os professores têm autonomia no seu local de trabalho” os valores médios estão perto de 2 (discordo), e estão próximo de 3 (concordo) para as afirmações 15,16 e 17.

V - Condições de trabalho

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
18- Quando a sociedade cada vez exige mais responsabilidades às escolas, essa exigência não é proporcional às condições de trabalho.	56	3.52	0.57	16%	2	4
19- Os materiais didáticos existentes nas escolas adequam-se à realidade do ensino.	56	1.54	0.66	43%	1	4

20- O estabelecimento de ensino está sempre limpo e arejado.	56	2.77	0.71	26%	1	4
21 – Existem poucos materiais didáticos no estabelecimento de ensino, dificultando o trabalho do professor.	56	3.30	0.69	21%	2	4

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Concordo, 4- Concordo Totalmente

Ilustram-se graficamente os valores médios observados para cada item.

V - Condições de trabalho

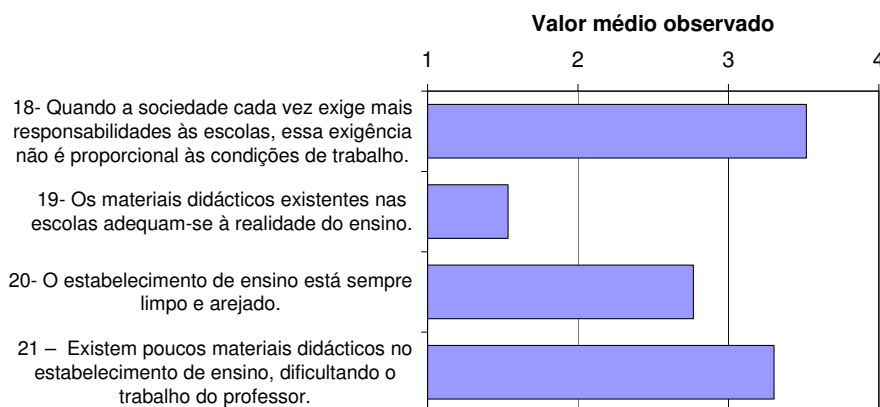


Gráfico 8 - Média do bloco condições de trabalho

Parece-nos peremptório pela análise do gráfico que os professores consideram não ter as condições necessárias para um melhor desempenho da sua actividade, visto que aquando indagados com as afirmações 18 – “ Quando a sociedade cada vez exige mais responsabilidades às escolas, essa exigência não é proporcional às condições de trabalho.” e 21 “Existem poucos materiais didáticos no estabelecimento de ensino, dificultando o trabalho do professor” os docentes concordam com as afirmações o que se pode verificar pela análise dos gráficos.

VI – (In)Satisfação laboral

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
22- Fico desmotivado quando tenho vários níveis de ensino dentro da sala de aula.	54	3.41	0.74	22%	2	4
23- As turmas são muito numerosas.	54	3.30	0.57	17%	2	4
24- Com o passar dos anos sinto-me cansado e desmotivado.	55	3.04	0.86	28%	1	4
25- Gosto de ensinar.	56	3.52	0.57	16%	2	4
26 – As medidas assumidas pelo Ministério da Educação estão na origem do mal-estar docente.	55	3.65	0.55	15%	2	4

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Concordo, 4- Concordo Totalmente

Ilustram-se graficamente os valores médios observados para cada item.

VI – (In)Satisfação laboral

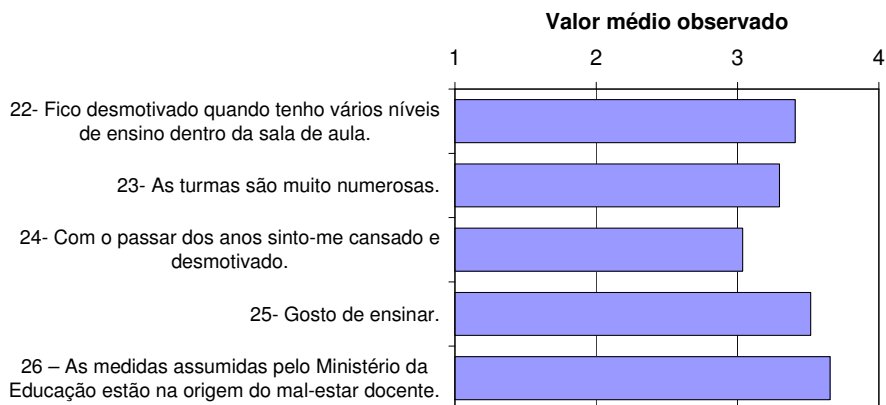


Gráfico 9 - Média do bloco da (In)Satisfação laboral

A maioria dos docentes afirma que ficam desmotivados quando têm vários níveis de ensino dentro da sala de aula, e que as turmas são muito numerosas o que dificulta o trabalho dos docentes.

Os professores inquiridos concordam (os valores médios estão no 3), que com o passar dos anos sentem-se cansados e desmotivados.

O valor médio mais próximo do concordo totalmente foi a afirmação 26 que refere que as medidas assumidas pelo Ministério da Educação estão na origem do mal-estar docente.

Porém, quando questionados sobre se gostam de ensinar, o valor médio fica entre 3 (concordo) e 4 (concordo totalmente).

5.3 - Análise das hipóteses do estudo

De seguida passaremos a proceder à apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados obtidos nas hipóteses do estudo.

Hipótese 1: A insatisfação laboral verifica-se mais na faixa etária dos 20-29 anos.

Conceitos:

Insatisfação: variáveis quantitativas em escala de Likert, determinadas pelo bloco VI.

Idade: variável ordinal, com cinco categorias.

Como a última categoria da idade tem apenas uma observação, para efeitos da aplicação do teste estatístico, a idade será recodificada, de acordo com:

	Frequência	Percentagem
20-29	17	30.4
30-39	18	32.1
40-49	10	17.9
> 50	11	19.6
Total	56	100.0

Quadro 22 - Idade

As escalas traduzem-se em variáveis quantitativas, cuja relação se pretende estudar com a variável idade, qualitativa e ordinal com quatro categorias.

Para realizar o cruzamento entre uma variável qualitativa e variáveis quantitativas, estas podem ser determinadas pelos valores médios obtidos para cada classe da variável qualitativa, sendo o teste de hipóteses adequado a ANOVA, que não é mais do que uma extensão do teste t de Student, para variáveis com mais do que duas classes, quando se cumpre o pressuposto da normalidade ou para amostras de grande dimensão.

A questão central reside em saber se a população tem, ou não, médias iguais, ou seja, se a variável quantitativa apresenta os mesmos valores médios para as várias categorias da variável qualitativa.

A ANOVA, sendo um teste paramétrico, exige que as variáveis em estudo provenham de amostras grandes ou, caso contrário, que apresentem uma distribuição normal, o que será verificado posteriormente, pois a amostra apresenta grupos com pequena dimensão.

O teste ANOVA reside em:

- H_0 : As médias da variável quantitativa nas categorias da variável qualitativa são iguais.
- H_1 : As médias da variável quantitativa nas categorias da variável qualitativa são diferentes.

O resultado do teste à homogeneidade de variâncias é extremamente importante no procedimento da ANOVA, uma vez que permite verificar um pressuposto (igualdade de variâncias nas categorias da variável qualitativa) que tem de ser cumprido para validar a análise subsequente. Este teste consiste em verificar se as variâncias podem ser consideradas iguais nas várias categorias do factor, colocando as seguintes hipóteses:

- H_0 : As variâncias da variável quantitativa são iguais nas categorias da variável qualitativa.
- H_1 : As variâncias da variável quantitativa são diferentes nas categorias da variável qualitativa.

	Estadística de Levene	g.l.1	g.l.2	Sig. ou valor de prova
22- Fico desmotivado quando tenho vários níveis de ensino dentro da sala de aula.	1.902	3	50	.141
23- As turmas são muito numerosas.	1.342	3	50	.271
24- Com o passar dos anos sinto-me cansado e desmotivado.	.438	3	51	.727
25- Gosto de ensinar.	4.978	3	52	.004
26 – As medidas assumidas pelo Ministério da Educação estão na origem do mal-estar docente.	4.707	3	51	.006

O valor de 5% é um valor de referência para o erro que estamos dispostos a assumir para a possibilidade de rejeitar H_0 , sendo H_0 verdadeira, pelo que os valores da significância do teste (assinalados a negrito), também designada por valor de prova, permitem realizar inferências sobre o seu resultado.

Verifica-se o pressuposto da homogeneidade das variâncias (valor de prova superior a 5%, o que implica não rejeitar a hipótese nula) para as questões 22, 23 e 24, não se verificando para as questões 25 e 26. Quando se verifica o pressuposto, a ANOVA é adequada, quando não se verifica, os seus resultados terão de ser confirmados pelo teste não paramétrico análogo.

A ANOVA permite verificar as hipóteses anteriormente definidas.

Soma dos	g.l.	Média dos	F	Sig. ou valor
----------	------	-----------	---	---------------

Factores de (In)Satisfação Docente na Escola de Hoje
(Um Estudo com Professores do 1.º Ciclo)

		quadrados		quadrados		de prova
22- Fico desmotivado quando tenho vários níveis de ensino dentro da sala de aula.	Entre Grupos	.588	3	.196	.344	.793
	Dentro dos grupos	28.449	50	.569		
	Total	29.037	53			
23- As turmas são muito numerosas.	Entre Grupos	.883	3	.294	.898	.449
	Dentro dos grupos	16.377	50	.328		
	Total	17.259	53			
24- Com o passar dos anos sinto-me cansado e desmotivado.	Entre Grupos	7.844	3	2.615	4.157	.010
	Dentro dos grupos	32.083	51	.629		
	Total	39.927	54			
25- Gosto de ensinar.	Entre Grupos	.710	3	.237	.712	.549
	Dentro dos grupos	17.272	52	.332		
	Total	17.982	55			
26 – As medidas assumidas pelo Ministério da Educação estão na origem do mal-estar docente.	Entre Grupos	1.190	3	.397	1.327	.276
	Dentro dos grupos	15.247	51	.299		
	Total	16.436	54			

Quando o valor de prova é inferior a 5%, rejeita-se a hipótese das médias da escala serem iguais para as várias categorias de idade. Quando é superior a 5%, não se rejeita a hipótese nula.

O valor de prova é inferior a 5% para a questão 24, em que rejeita-se a hipótese da média da escala ser igual para todas as idades: verificam-se diferenças significativas.

O valor de prova é superior a 5% para as restantes questões, em que aceita-se a hipótese da média da escala ser igual para todas as idades: não se verificam diferenças significativas.

A utilização da ANOVA, que é um teste paramétrico, assume que os dados provêm de populações normais, pelo que é necessário verificar a normalidade das distribuições das variáveis, com o teste K-S (Kolmogorov-Smirnov com a correcção de Lilliefors). Aplicando este teste para a escala, obtêm-se os seguintes resultados:

		K-S (a)		
		Estadística	g.l.	Sig. ou valor de prova
22- Fico desmotivado quando tenho vários níveis de ensino dentro da sala de aula.	20-29	.380	16	.000
	30-39	.343	16	.000
	40-49	.482	10	.000
	> 50	.448	11	.000
23- As turmas são muito numerosas.	20-29	.314	16	.000
	30-39	.398	16	.000
	40-49	.324	10	.004
	> 50	.385	11	.000
24- Com o passar dos anos sinto-me cansado e desmotivado.	20-29	.330	16	.000
	30-39	.250	16	.009
	40-49	.314	10	.006
	> 50	.401	11	.000
25- Gosto de ensinar.	20-29	.431	16	.000
	30-39	.334	16	.000
	40-49	.362	10	.001
	> 50	.401	11	.000
26 – As medidas assumidas pelo Ministério da Educação estão na origem do mal-estar docente.	20-29	.448	16	.000
	30-39	.366	16	.000
	40-49	.416	10	.000
	> 50	.528	11	.000

a Correção de significância de Lilliefors
* Limite inferior da verdadeira significância

O teste K-S coloca as seguintes hipóteses:

- H_0 : A variável segue uma distribuição normal.
- H_1 : A variável não segue uma distribuição normal.

Se o valor de prova for superior a 5% (0,05), não se rejeita a hipótese nula (H_0), se for inferior a 5%, rejeita-se a hipótese nula (H_0) e aceita-se a hipótese alternativa (H_1).

Para que se possa aplicar um teste paramétrico, tem que verificar-se H_0 para todas as classes o que, neste caso, não se verifica para todas as questões em análise. Nestes casos, o teste paramétrico não é adequado e necessita de confirmação pelo teste não paramétrico análogo.

Para as variáveis em que não se verifica o pressuposto da homogeneidade de variâncias e/ou o pressuposto da normalidade das suas distribuições, em vez da ANOVA tem de aplicar-se o teste não paramétrico: teste de Kruskal-Wallis, que testa a igualdade das medianas para todos os grupos.

O teste de Kruskal-Wallis coloca as seguintes hipóteses:

- H_0 : Não existe diferença entre as medianas das variáveis, para cada um dos grupos.
- H_1 : Existe diferença entre as medianas das variáveis, para cada um dos grupos.

Quando o valor de prova é superior ao valor de referência de 5%, não se rejeita a hipótese nula, caso contrário rejeita-se e aceita-se a hipótese alternativa.

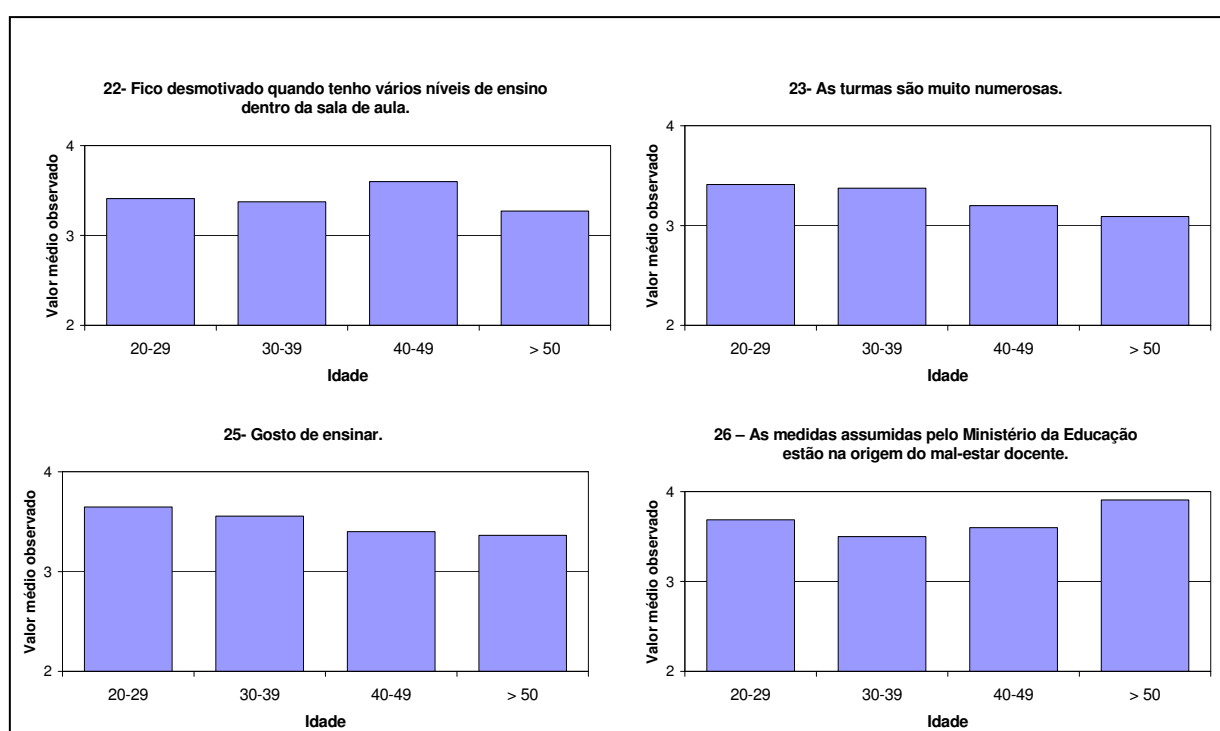
Apresentam-se os resultados do teste de Kruskal-Wallis, assinalando-se a vermelho os itens que apresentam diferenças significantes para os vários grupos.

	Estatística qui- quadrado	g.l.	Sig. ou valor de prova
22- Fico desmotivado quando tenho vários níveis de ensino dentro da sala de aula.	2.528	3	0.470
23- As turmas são muito numerosas.	2.717	3	0.437
24- Com o passar dos anos sinto-me cansado e desmotivado.	12.292	3	0.006
25- Gosto de ensinar.	1.985	3	0.575
26 – As medidas assumidas pelo Ministério da Educação estão na origem do mal-estar docente.	5.058	3	0.168

Quando o valor de prova é superior a 5%, não se rejeita a hipótese da mediana da escala serem iguais para as várias idades, ou seja, assume-se que não existem diferenças significativas entre as idades.

Quando o valor de prova é inferior a 5%, rejeita-se a hipótese da mediana da escala serem iguais para as várias idades, ou seja, assume-se que existem diferenças significativas entre as idades para a questão 24. Os resultados da ANOVA são confirmados na totalidade.

De seguida, ilustram-se as diferenças significativas e não significativas, através dos seus valores médios.



Quadro 23

Na amostra observam-se ligeiras diferenças entre o valor médio da insatisfação, em função da idade, na questão 22 “Fico desmotivado quando tenho vários níveis de ensino dentro da sala de aula.” é superior para a faixa 40-49 anos, na questão 23 “As turmas são muito numerosas.”, é superior para a faixa 20-29 anos e 30-39 anos, na questão 25 “Gosto de ensinar.” é superior para a faixa 20-29 anos e na questão 26 “As medidas assumidas pelo Ministério da Educação estão na origem do mal-estar docente.” é superior para a faixa >50 anos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

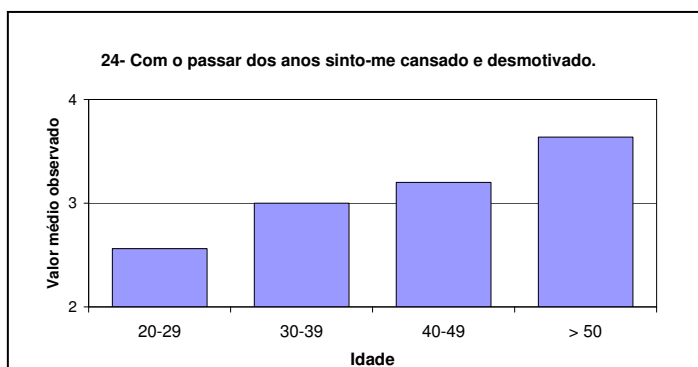


Gráfico 10

Para questão 24 “Com o passar dos anos sinto-me cansado e desmotivado.” o valor da insatisfação aumenta com o aumento da idade, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Perante a amostra em estudo, não se verifica a hipótese 1, de que a insatisfação laboral se verifica mais na faixa etária dos 20-29 anos.

Hipótese 2: A docência é uma profissão propícia ao desgaste psicológico e ao consequente mal-estar docente.

Conceitos:

Desgaste psicológico e mal-estar docente: variável quantitativa em escala de Likert, que pode ser determinada pela questão 24 do bloco VI.

Cálculo de Intervalos de Confiança

Para esta questão apresenta-se o valor médio e o limite inferior (LI) e limite superior (LC) do intervalo de confiança, com um grau de confiança de 95%. Estes dados permitem generalizar a média das respostas a toda a população.

Estas conclusões são estabelecidas para um nível de significância de 5%, tal como todos os testes de hipóteses apresentados.

	Média	IC a 95%	
		LI	LS
24- Com o passar dos anos sinto-me cansado e desmotivado.	3.04	2.80	3.27

O IC a 95% para esta questão é [2.80,3.27], logo podemos afirmar que a média das respostas se situa em valores muito próximos de 3 (concordo), pelo que podemos inferir que a resposta a esta afirmação é de concordância por parte dos docentes.

Ilustram-se graficamente estes valores.

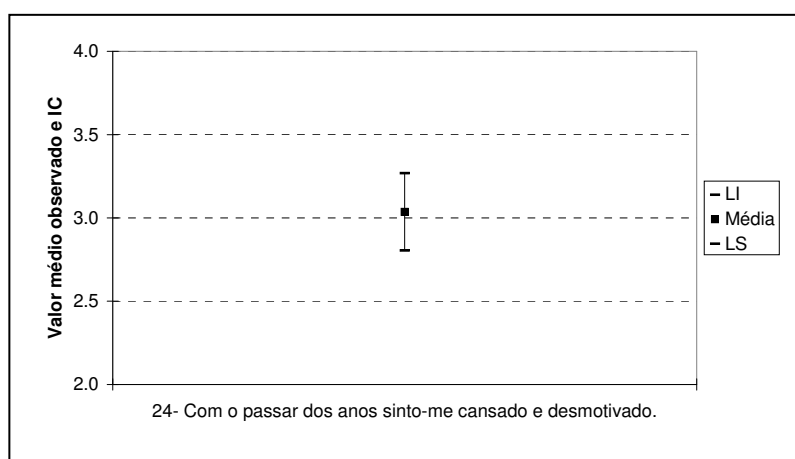


Gráfico 11

Na opinião dos professores, a docência é uma profissão que provoca cansaço e desmotivação com o decorrer dos anos, logo é propícia ao desgaste psicológico e ao conseqüente mal-estar docente. Podemos desta forma concluir que se verifica a hipótese 2.

Além disso, e como já vimos anteriormente, existe uma relação estatisticamente significativa entre a resposta a esta questão e a idade:

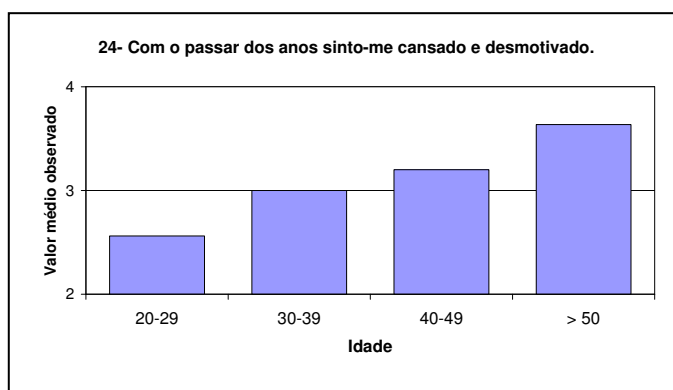


Gráfico 12

O valor do cansaço e da desmotivação cresce com o aumento da idade, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Esta inferência vem reforçar a conclusão anterior, pois não só a docência é uma profissão que provoca cansaço e desmotivação com o decorrer dos anos, como esse cansaço e desmotivação aumentam com a idade, portanto com o tempo de docência, logo o desgaste psicológico e o consequente mal-estar docente não só ocorre, como aumenta com a idade. É novamente sustentada a hipótese 2 “A docência é uma profissão propícia ao desgaste psicológico e ao consequente mal-estar docente”.

Hipótese 3: As medidas anunciadas pelo Ministério da Educação estão na base do mal-estar generalizado na classe docente.

Conceitos:

As medidas anunciadas pelo Ministério da Educação estão na base do mal-estar generalizado na classe docente: variável quantitativa em escala de Likert, que pode ser determinada pela questão 26 da secção VI.

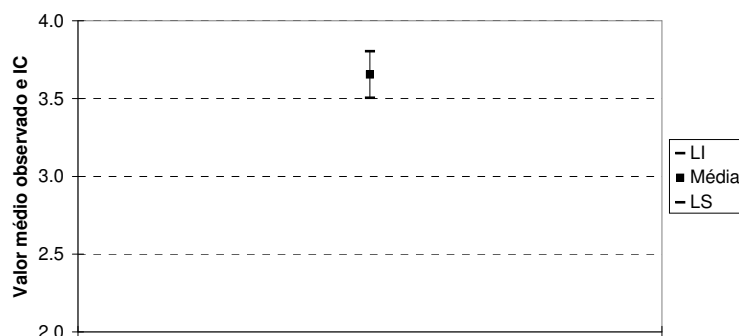
Cálculo de Intervalos de Confiança

Para esta questão apresenta-se o valor médio e o limite inferior (LI) e limite superior (LC) do intervalo de confiança, com um grau de confiança de 95%. Estes dados permitem generalizar a média das respostas a toda a população.

	Média	IC a 95%	
		LI	LS
26 – As medidas assumidas pelo Ministério da Educação estão na origem do mal-estar docente.	3.65	3.51	3.80

O IC a 95% para esta questão é [3.51,3.80], logo podemos afirmar que a média das respostas se situa em valores muito próximos de 4 (concordo totalmente), pelo que podemos inferir que a resposta a esta afirmação é de concordância total por parte dos docentes.

Ilustram-se graficamente estes valores.



26 – As medidas assumidas pelo Ministério da Educação estão na origem do mal-estar docente.

Gráfico 13

Na opinião dos docentes, as medidas assumidas pelo Ministério da Educação estão na origem do mal-estar docente, logo verifica-se a Hipótese 3.

Hipótese 4: O prestígio da profissão docente tem vindo a ser desvalorizado ao longo dos tempos.

Conceitos:

O prestígio da profissão docente tem vindo a ser desvalorizado ao longo dos tempos: variável quantitativa em escala de Likert, que pode ser determinada pela questão 3 da secção I.

Cálculo de Intervalos de Confiança

Para esta questão apresenta-se o valor médio e o limite inferior (LI) e limite superior (LC) do intervalo de confiança, com um grau de confiança de 95%. Estes dados permitem generalizar a média das respostas a toda a população.

	Média	IC a 95%	
		LI	LS
3- O prestígio da profissão docente tem vindo a ser desvalorizado ao longo dos tempos.	3.79	3.64	3.93

O IC a 95% para esta questão é [3.64,3.93], logo podemos afirmar que a média das respostas se situa em valores muito próximos de 4 (concordo totalmente), pelo que podemos inferir que a resposta a esta afirmação é de concordância total por parte dos docentes.

Ilustram-se graficamente estes valores.

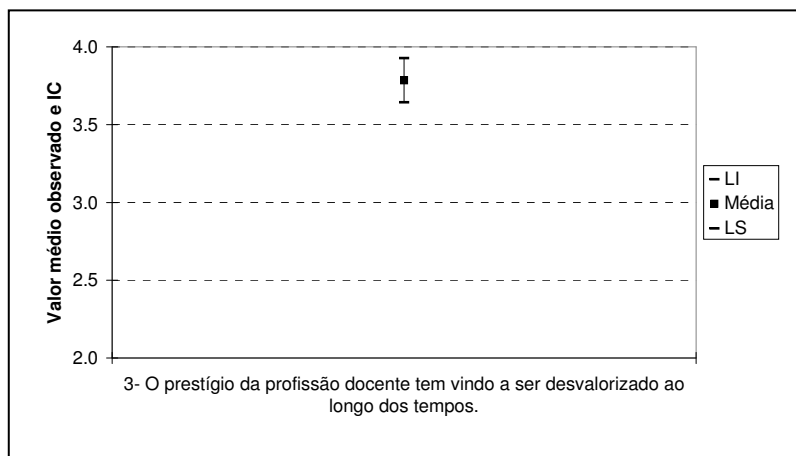


Gráfico 14

Na opinião dos docentes, o prestígio da profissão docente tem vindo a ser desvalorizado ao longo dos tempos, desta forma concluímos que se verifica a Hipótese 4.

Hipótese 5: A progressão da carreira tornou-se com o actual estatuto um factor de insatisfação profissional.

Conceitos:

Progressão na carreira: variáveis quantitativas em escala de Likert, que podem ser determinada pelas questões da secção II.

Insatisfação profissional: variáveis quantitativas em escala de Likert, que podem ser determinada pelas questões da secção VI.

Todas as variáveis cuja relação se pretende estudar são variáveis quantitativas, pelo que podem ser analisadas utilizando o coeficiente de correlação de Pearson R, que é uma medida da associação linear entre variáveis quantitativas e varia entre -1 e 1. Quanto mais próximo estiver dos valores extremos, tanto maior é a associação entre as variáveis.

A utilização do coeficiente de correlação de Pearson R, assume que os dados provêm de populações normais, pelo que é necessário verificar a normalidade das distribuições das variáveis, com o teste K-S, obtêm-se os seguintes resultados:

	K-S (a)		
	Estatística	g.l.	Sig. ou valor de prova
5- No trabalho que desempenho existem poucas possibilidades de fazer carreira.	.288	56	.000
6- O actual estatuto da carreira docente combate o absentismo e valoriza a assiduidade para efeitos de progressão na carreira.	.248	55	.000
7- A progressão na carreira é um processo muito lento.	.416	55	.000
8- Para a progressão na carreira dá-se muito relevo à avaliação do desempenho.	.224	56	.000
9- Com a aplicação do estatuto da carreira docente são premiados e diferenciados os melhores profissionais.	.294	55	.000
22- Fico desmotivado quando tenho vários níveis de ensino dentro da sala de aula.	.344	54	.000
23- As turmas são muito numerosas.	.346	54	.000
24- Com o passar dos anos sinto-me cansado e desmotivado.	.283	55	.000
25- Gosto de ensinar.	.354	56	.000
26 – As medidas assumidas pelo Ministério da Educação estão na origem do mal-estar docente.	.425	55	.000

a Correção de significância de Lilliefors

O valor de prova é sempre inferior a 5%, rejeita-se a hipótese nula (H_0) e aceita-se a hipótese alternativa (H_1).

Para que se possa aplicar um teste paramétrico, tem que verificar-se H_0 para ambas as variáveis que se relacionam, o que nunca se verifica. Por esse motivo, a análise através dos coeficientes de correlação de Pearson não é válida. Assim sendo, deve utilizar-se o coeficiente de correlação de Spearman, que não é sensível a assimetrias de distribuição e não exige a normalidade da distribuição dos dados.

Na tabela seguinte, em cada célula, que relaciona as variáveis que nela se cruzam, apresenta-se o valor do coeficiente de correlação de Spearman e o valor da significância ou valor de prova do teste.

As correlações são assinaladas com (*) se forem significantes para um valor de referência de 5%, sendo correlações normais e com (**) se forem significantes para um valor de referência de 1%, sendo correlações fortes.

		22- Fico desmotivado ...	23- As turmas são muito ...	24- Com o passar dos anos ...	25- Gosto de ensinar.	26 – As medidas ...
5- No trabalho que desempenho existem poucas possibilid. de fazer carreira.	Coef. Correlação	.184	.090	.037	-.058	.050
	Valor de prova	.183	.515	.786	.673	.719
	N	54	54	55	56	55
6- O actual estatuto da carreira docente combate o absentismo e valoriza a ...	Coef. Correlação	.033	.048	-.076	.265	-.076
	Valor de prova	.815	.734	.582	.050	.581
	N	53	53	55	55	55
7- A progressão na carreira é um processo muito lento.	Coef. Correlação	.204	.178	.125	.274(*)	.096
	Valor de prova	.142	.202	.367	.043	.488
	N	53	53	54	55	54
8- Para a progressão na carreira dá-se muito relevo à avaliação do desempenho.	Coef. Correlação	.013	.152	-.094	.012	.024
	Valor de prova	.925	.272	.496	.929	.860
	N	54	54	55	56	55
9- Com a aplicação do estatuto da carreira docente são premiados e ...	Coef. Correlação	-.398(**)	-.210	-.095	.141	-.166
	Valor de prova	.003	.131	.492	.303	.226
	N	53	53	55	55	55

* relação normal ($p < 0,05$)

** relação forte ($p < 0,01$)

Quando a correlação entre duas variáveis for significativa (apresentar um valor de prova inferior a 5%) é assinalada a vermelho. As correlações estatisticamente significantes podem ser positivas: significa que a um aumento de uma variável corresponde um aumento significativo da outra ou negativas: significa que a um aumento de uma variável corresponde uma diminuição significativa da outra.

Verifica-se uma correlação negativa estatisticamente significativa forte entre “9- Com a aplicação do estatuto da carreira docente são premiados e diferenciados os melhores profissionais” e “22- Fico desmotivado quando tenho vários níveis de ensino dentro da sala de aula”, significa que os que pensam mais que se verifica o prémio e diferenciação dos melhores profissionais com a aplicação do estatuto da carreira docente são os que ficam menos desmotivados quando têm vários níveis de ensino dentro da sala de aula.

Verifica-se uma correlação positiva estatisticamente significativa forte entre “7- A progressão na carreira é um processo muito lento.” e “25- Gosto de ensinar”, significa que os que pensam mais que a progressão na carreira é um processo lento gostam mais de ensinar.

Não se verifica mais nenhuma correlação estatisticamente significativa entre as restantes variáveis.

O facto de existirem apenas duas correlações negativas estatisticamente significativas entre as questões associadas à progressão na carreira com as questões associadas à insatisfação profissional significa que apenas existe pontualmente correlação entre estes dois conceitos. Desta forma concluímos que não se verifica a Hipótese 5.

Hipótese 6: A falta de condições de trabalho é um factor de mal-estar na docência.

Conceitos:

Falta de condições de trabalho: variáveis quantitativas em escala de Likert, que podem ser determinada pelas questões da secção V.

Mal-estar na docência ou insatisfação profissional: variáveis quantitativas em escala de Likert, que podem ser determinada pelas questões da secção VI.

Todas as variáveis cuja relação se pretende estudar são variáveis quantitativas, pelo que podem ser analisadas utilizando o coeficiente de correlação de Pearson R, que assume que os dados provêm de populações normais, pelo que é necessário verificar a normalidade das distribuições das variáveis, com o teste K-S, obtêm-se os seguintes resultados:

	K-S (a)		
	Estatística	g.l.	Sig. ou valor de prova
18- Quando a sociedade cada vez exige mais responsabilidades às escolas, essa exigência não é proporcional às condições de trabalho.	.354	56	.000
19- Os materiais didácticos existentes nas escolas adequam-se à realidade do ensino.	.327	56	.000
20- O estabelecimento de ensino está sempre limpo e arejado.	.270	56	.000
21 – Existem poucos materiais didácticos no estabelecimento de ensino, dificultando o trabalho do professor.	.274	56	.000
22- Fico desmotivado quando tenho vários níveis de ensino dentro da sala de aula.	.344	54	.000
23- As turmas são muito numerosas.	.346	54	.000
24- Com o passar dos anos sinto-me cansado e desmotivado.	.283	55	.000
25- Gosto de ensinar.	.354	56	.000
26 – As medidas assumidas pelo Ministério da Educação estão na origem do mal-estar docente.	.425	55	.000

a Correção de significância de Lilliefors

O valor de prova é sempre inferior a 5%, rejeita-se a hipótese nula (H_0) e aceita-se a hipótese alternativa (H_1), por esse motivo, a análise através dos coeficientes de correlação de Pearson não é válida e deve utilizar-se o coeficiente de correlação de Spearman.

Na tabela seguinte, apresenta-se o valor do coeficiente de correlação de Spearman e o valor da significância ou valor de prova do teste.

As correlações são assinaladas com (*) se forem significantes para um valor de referência de 5%, sendo correlações normais e com (**) se forem significantes para um valor de referência de 1%, sendo correlações fortes.

		22- Fico desmotivado ...	23- As turmas são muito ...	24- Com o passar dos anos ...	25- Gosto de ensinar.	26 – As medidas ...
18- Quando a sociedade cada vez exige mais responsab. às escolas, essa exigência ...	Coef. Correlação	.416(**)	.163	.127	.060	.121
	Valor de prova	.002	.238	.356	.658	.380
	N	54	54	55	56	55
19- Os materiais didácticos existentes nas escolas adequam-se à realidade ...	Coef. Correlação	-.217	-.250	.051	.050	.174
	Valor de prova	.116	.068	.709	.715	.204
	N	54	54	55	56	55
20- O estabelecimento de ensino está sempre limpo e arejado.	Coef. Correlação	-.413(**)	-.236	-.237	.245	-.198
	Valor de prova	.002	.086	.082	.069	.147
	N	54	54	55	56	55

21 – Existem poucos materiais didáticos no est. de ensino, dificultando ...	Coef. Correlação	.363(**)	.474(**)	.188	-.029	.098
	Valor de prova	.007	.000	.170	.832	.476
	N	54	54	55	56	55

* relação normal ($p < 0,05$)

** relação forte ($p < 0,01$)

Verifica-se uma correlação positiva estatisticamente significativa forte entre “22- Fico desmotivado quando tenho vários níveis de ensino dentro da sala de aula” e “18- Quando a sociedade cada vez exige mais responsabilidades às escolas, essa exigência não é proporcional às condições de trabalho” e “21 – Existem poucos materiais didáticos no estabelecimento de ensino, dificultando o trabalho do professor”, significa que os que pensam mais que estão desmotivados quando têm vários níveis de ensino são os que concordam mais com a exigência da sociedade de mais responsabilidades às escolas não é proporcional às condições de trabalho e que existem poucos materiais didáticos no estabelecimento de ensino, dificultando o trabalho do professor.

Verifica-se uma correlação negativa estatisticamente significativa forte entre “22- Fico desmotivado quando tenho vários níveis de ensino dentro da sala de aula” e “20- O estabelecimento de ensino está sempre limpo e arejado”, significa que os que pensam mais que estão desmotivados quando têm vários níveis de ensino são os que concordam menos que o estabelecimento de ensino está sempre limpo e arejado.

Não se verifica mais nenhuma correlação estatisticamente significativa entre as restantes variáveis.

O facto de existirem apenas três correlações negativas estatisticamente significativas entre as questões associadas à falta de condições com as questões associadas à insatisfação profissional e, por consequência, ao mal-estar na docência, significa que apenas existe pontualmente correlação entre estes dois conceitos, desta forma conclui-se que a Hipótese 6 não se verifica.

Ao longo deste capítulo apresentamos os resultados dos professores do Agrupamento de Arcozelo ao questionário aplicado.

Os valores obtidos e o tratamento estatístico realizado permitiu-nos ter uma visão de quais os factores que estão na origem da tão mencionada (In)Satisfação dos professores do 1.º ciclo.

5.4 – Em síntese

Dando resposta à pergunta de partida “ Que factores estão na origem da (In)Satisfação Docente na Escola de Hoje?” pudemos verificar na amostra em estudo os seguintes factores:

Factores de Satisfação Docente	Factores de Insatisfação Docente
<ul style="list-style-type: none">• Gosto pelo ensino;• Participação na tomada de decisões na escola;• Boas condições de higiene no local de trabalho.	<ul style="list-style-type: none">• Desvalorização do papel do professor na comunidade educativa;• Decréscimo do prestígio da profissão docente;• Culpabilização do fracasso escolar do aluno no docente;• Vencimento não equiparado ao de outros empregos que requerem as mesmas habilitações;• Falta de materiais didácticos na sala de aula;• Turmas numerosas e heterogéneas;• Medidas assumidas pelo Ministério da Educação (Avaliação do desempenho e Progressão da carreira lenta.)

Quadro 24 – Factores de (In)Satisfação Docente

CONCLUSÕES

A problemática da (In)Satisfação docente assume, nos dias de hoje, uma importância cada vez mais acentuada.

Com efeito, a era das comunicações transformou o mundo numa aldeia global onde a informação, circulando a velocidades vertiginosas, influencia e é influenciada pelos mais recônditos lugares, culturas e saberes.

Desta influência, resultou uma abertura das instituições à participação dos cidadãos, expondo a escola e os professores que, sentindo-se pressionados pela sociedade e pouco apoiados pelas estruturas ministeriais, começaram a sentir e a manifestar sentimentos de insatisfação perante o exercício da sua profissão.

Tendo por objectivo central a análise sobre a identidade docente, factores de (In)Satisfação docente e a reacção dos docentes perante a alteração ao Estatuto da Carreira Docente, este estudo pretendeu contribuir para que se possa descobrir quais são os factores de (In)Satisfação Docente na Escola de Hoje, fazendo uma recolha de opiniões de Professores do 1.º Ciclo.

Importou também estudar, numa época em que a sociedade parece questionar o papel dos professores, qual o sentimento dos docentes perante as condições de desempenho da sua profissão, mas para tal é necessário compreender o professor como um todo, conhecer o seu passado, a forma como evoluiu a sua carreira docente.

Desta forma achamos pertinente começar a dissertação reportando para a evolução da carreira dos professores em Portugal desde o Estado Novo, passando pela reforma de Veiga Simão, a qual foi um marco de referência na história da educação, referindo também o período após o 25 de Abril de 1974. Referimos que nesta época surgiu uma nova imagem do professor, onde o estado faz dos professores o maior grupo de funcionários.

É neste período que os professores “voltam a poder lutar por uma carreira que se pretende profissional”. (Lopes, 2001, p. 169)

Como foi abordado na parte da literatura, neste período, a carreira docente foi profundamente alterada, principalmente com a publicação de dois dos mais importantes documentos: o Decreto-Lei n.º 409/89 que se reporta à estruturação da carreira do pessoal docente e seu estatuto remuneratório; e o Decreto-Lei n.º 139-A/90 que concede aprovação ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Através do estudo que efectuamos, até à publicação do Estatuto assumia-se uma carreira burocrática e normativa que concebia o professor mais como um funcionário público que se limitava a dar cumprimento às normas estabelecidas. Por outro lado, a progressão na carreira apenas se limitava ao transcorrer do tempo e a uma avaliação burocrática, sem intervenção directa do professor. Pelo contrário, foi através da publicação do Estatuto que a progressão na carreira passa a depender do modo como cada professor vai gerir e investir na sua formação. No Estatuto definem-se direitos e incentivos de modo a criar oportunidades para que todo o docente possa intervir e participar no processo educacional. Conscientes de que a “história dos professores está sempre a mudar” também nós acreditamos que “ a compreensão do passado vale a pena” (Nóvoa, 1991, p.117).

Finalizamos o I Capítulo dando ênfase à revisão ao Estatuto da Carreira Docente, respectivas mudanças e descontentamento da classe docente após a sua aplicação através das alterações introduzidas pelo Decreto de Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro.

No decorrer do segundo Capítulo do nosso trabalho fomos compreendendo como se pode desenvolver o processo de construção de uma identidade profissional, a do professor, quando estabelece relações de trabalho, quando participa em acções colectivas dentro do campo que envolve o seu trabalho e como pode intervir em jogos de actores com interesses e necessidades diferenciadas. Neste contexto relevamos as finalidades perseguidas pelos actores: o desejo de reconhecimento da existência do grupo, ou a sua a visibilidade; pertencer a um grupo com o qual se identificam e ao mesmo tempo diferenciar-se dentro dos limites aceitáveis; procurar benefícios sociais quer através de estratégias que mantêm a solidariedade do grupo, quer servindo-se de estratégias que separam e fragmentam o grupo; procurar afirmar-se e tentar construir uma auto-imagem satisfatória; adaptar-se à

realidade do seu trabalho quotidiano, procurando valorizá-lo... Vimos, pois, que é nesta dialéctica que o indivíduo intenta a sua própria realização como pessoa singular, ora procurando tornar-se semelhante aos demais ora demonstrando a sua diferença.

Para melhor percebermos o papel do professor, enquanto pessoa, procuramos abordar aspectos que se prendem com os seus sentimentos e com as suas emoções, donde retiramos que a acção do professor e os seus pensamentos não podem deixar de ser influenciados pela sua afectividade, tanto mais que ensinar é interagir com pessoas num mundo de emoções.

Compreende-se, pois, que o professor tenha momentos menos propícios à disponibilidade e à afabilidade, principalmente quando sente que o trabalho pode não estar a correr bem. Então, a sua auto-estima poderá ser afectada, uma vez que ela está sempre ligada a um sentimento de eficácia profissional a par da responsabilidade moral em relação aos alunos. Já será tempo de se prestar uma maior atenção e cuidado à pessoa do professor. É o alerta de Nias (2001, p.179) ao esperar que no futuro se deva “procurar obter uma maior compreensão social e política da emocionalidade fundamental do trabalho dos professores e modos estruturais de aceitação e apoio da mesma”. Adverte-nos a autora que o desafio não é fazer com que, os professores deixem de sentir, mas sim “assegurar que as suas emoções sejam dirigidas positivamente, para benefício do sistema educativo como um todo e das crianças em particular” (ibidem).

Demos conta, noutro ponto deste Capítulo, que os professores, depois de iniciados na profissão, vão experienciar novos e sucessivos processos de socialização profissional. Eles vão desenvolver o seu sentido de pertença, dentro do meio em que se movem, através de processos complexos e que decorrem em etapas de socialização e de maturação do indivíduo com o mundo exterior e com o seu próprio mundo, donde advirão novas formas de ser e de estar na vida e no trabalho.

O percurso profissional docente, inevitavelmente, vai sofrendo alterações. Mudam-se os interesses, as necessidades e as preocupações. Foi o que apuramos ao estudar o ciclo de vida dos professores como um conjunto de fases, embora nem sempre sequenciadas do mesmo modo e nem sempre vividas de urna maneira uniforme. Mesmo assim, na generalidade, no ciclo de

vida profissional docente distinguem-se cinco grandes fases ou etapas: a entrada na carreira, a estabilização, a diversificação ou questionamento, a serenidade ou a estagnação, e, finalmente, o desinvestimento ou distanciamento.

O estudo do mal-estar docente foi tema-chave do nosso terceiro Capítulo, onde tomamos para análise os factores ditos de insatisfação apontados por diversos autores, que referenciamos, como estando na base do mal-estar dos professores. Porém, antes de avançarmos para o estudo destes factores, procuramos realizar uma síntese teórica sobre a relação existente entre a motivação e a satisfação profissional. De entre as várias teorias por nós focadas, enfatizamos a teoria de Herzberg que postula que os sentimentos de satisfação dos trabalhadores (e, dentre estes, os professores) advêm mais de factores intrínsecos à actividade profissional e, portanto, mais associados ao conteúdo da função, do que de factores extrínsecos (exteriores ou contextuais à função). Ajustada à teoria de Herzberg constatamos com Nias (1981) que alguns dos factores então tidos como extrínsecos ao trabalho deverão, relativamente ao professor, ser entendidos como intrínsecos, quando se referem a aspectos que provocam à ausência de satisfação, dando como exemplos o desinteresse dos pais, a administração deficiente, a falta de coordenação e comunicação, insuficiente informação, etc.

Num outro ponto procuramos obter uma visão das diversas maneiras que contribuem para predispor o professor a desenvolver um quadro emocional negativo que se revela em sintomas físicos e/ou emocionais de intensidades variadas, características do mal-estar, do stress ou do “burnout”. Como a nossa principal intenção foi centrar-nos no mal-estar docente resolvemos, a seguir, identificar os factores de insatisfação que promovem a insatisfação na carreira docente. A literatura indica cinco factores sendo eles: a) Estatuto Económico e Social; b) Progressão na Carreira e Reconhecimento; c) A participação na tomada de decisões; d) Condições de trabalho; e) Variáveis sóciodemográficas e profissionais.

Finalizando este capítulo, fizemos uma breve referência de estratégias de como prevenir e tratar o mal-estar docente.

A prevenção do mal-estar docente já vai sendo, cada vez mais uma preocupação de alguns investigadores, tal como tivemos ocasião de constatar.

Parece que a melhor postura sobre o mal-estar docente é ter consciência de que ele existe, saber reconhecer os seus sintomas e, de imediato, tratar tal situação. Esta prevenção deverá ser questão a ter em conta na formação inicial de modo a minimizar-se o choque entre a profissão idealizada e a realidade que se vai viver. Para os professores em exercício deveriam ser asseguradas estruturas de apoio para ajudar a encontrar o devido equilíbrio na profissão e a evitar o isolamento. Estes dois aspectos são fundamentais à auto-estima e à autoconfiança do professor, por vezes desestruturados por crenças irracionais. Por outra parte, aos órgãos de comunicação social também caberá promover uma imagem mais positiva do professor, na divulgação de tanta actividade notável dentro da docência, enfim, colaborar com mais impacto na elevação da dignidade e prestígio dos nossos professores.

Por fim, juntamo-nos aos autores que consideram ser agora a vez de se dar maior atenção e prestar mais cuidado ao professor que, afinal, é pilar base da nossa educação. A administração, a sociedade e a escola têm de pensar em dar, um apoio afectivo ao professor, em determinadas circunstâncias e, principalmente, quando os mesmos são vítimas de injustiças, de agressividades várias ou vivem todo o tipo de conflitos. A responsabilidade da educação cabe a toda a sociedade e não só aos professores. É tempo do discurso de quem dirige a Educação ser coerente com a prática e com decisões tomadas, pois os problemas da nossa sociedade não podem ser todos resolvidos através da escola.

Apesar de tudo, estamos convictos de que há professores que se encontram a gosto na profissão. É o caso, felizmente, da larga maioria dos professores. É a relação com a criança, é a empatia que se estabelece, é a alegria que juntos partilhamos, é ir descobrindo o fruto do nosso trabalho...

Esperamos ter contribuído, com a realização desta dissertação, para o bem-estar dos professores e para a qualidade da sua acção educativa em prol das camadas mais jovens do nosso País.

Relativamente à investigação empírica, desta dissertação, importa referir que se fez um estudo no Agrupamento de Arcozelo, utilizando apenas professores a leccionar no 1.º Ciclo.

No que concerne à formulação e análise das hipóteses verificámos sem dúvida que nesta amostra não são os professores mais novos que se sentem mais desmotivados, contrariando o que se disse na parte teórica.

Na opinião dos professores inquiridos, a docência é uma profissão que provoca cansaço e desmotivação com o decorrer dos anos, logo é propícia ao desgaste psicológico e ao conseqüente mal-estar docente.

Podemos referir ainda que o valor do cansaço e da desmotivação cresce com o aumento da idade.

É de notorial importância referirmos que perante a amostra estudada, esta considera que as medidas assumidas pelo Ministério da Educação, tais com: o prolongamento até às 17h:30m do horário lectivo, alterações ao ECD, etc, estão na origem do mal-estar docente.

Pela análise dos dados estatísticos referentes às hipóteses, constatamos factores pertinentes que promovem a (In)Satisfação à classe docente, como se verificou no quadro 24 (Factores de (In)Satisfação Docente).

Apesar da maior parte dos professores referir mais aspectos negativos na sua profissão que positivos, pensamos que todos abraçam a sua profissão com gosto e prazer, apesar das adversidades. O encanto de trabalhar com crianças e fazer parte da sua evolução parece esquecer o lado mais negro de qualquer profissão.

Por fim, podemos deixar em aberto algumas sugestões para estudos vindouros dos quais podemos salientar o alargamento do estudo a outros agrupamentos para verificar se se obteriam os mesmos resultados, o alargamento do estudo a outros níveis de ensino, tais como o 2.º e 3.º ciclos e a comparação de dados tendo por base a idade e o sexo.

Bibliografia

I – LIVROS E ARTIGOS CONSULTADOS

ABREU, M. V. (1988). **Ser professor: Contributos para um docente**. Porto: Sindicato dos professores da zona Norte (SPZN).

ALCOBIA, Paulo (2002). Atitudes e Satisfação no trabalho. In **Manual de Psicossociologia das Organizações** (Orgs). J.M. Carvalho Ferreira e António Caetano. Lisboa McGraw-Hill, p. 290-314.

ALMEIDA, L. S. & Freire, T. (2000). **Metodologia de investigação em psicologia e educação**. Braga: Psiquilíbrios.

ALMEIDA, V. (1991). **Jeux et enjeux de la Carriere des instituteurs au Portugal**. Tours: Université de Tours. (Texto policopiado)

ALVES, F. C. (1994). A (In)Satisfação Docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano XVIII, (1), p. 29-60.

ALVES, F. C. (1997). **A (In)Satisfação dos professores**: Estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In M. Estrela (Org), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

ALVES, J. M. (2000). **O primeiro de todos os ofícios**. Porto: Asa Editores.

ALVES, J. M. (2000). **Ser professor**. *Correio da Educação*, 61. Porto: Asa Editores.

ALVES PINTO, C. (1995). **A sociologia de escola**. Lisboa: MCGraw-Hill.

BARROSO, João (1996). O estatuto da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In **O estatuto da escola**. (Org.) Barroso. Porto: Porto editora.

BATISTA, Maria de Lurdes (2002). **Educação, mercado de trabalho**. Lisboa: DAPP.

BERNOUX, Ph. (S/data). **A sociologia das Organizações**. Porto: RES.

BEXIGA, Maria de Fátima (2004). **A organização da escola: Contributos de uma liderança – Um estudo de caso** – Porto: Universidade Portucalense: (Tese de Mestrado).

BONAL, Xavier (2004). **Que mais vamos pedir à escola?** In jornal a Página da Educação. Lisboa: Ano XIII, nº 132, p. 7.

BORGES, P. (1993). **A carreira dos professores do 2º e 3º ciclos do ensino Básico e Secundário**. Porto: ISET. (Texto policopiado)

CARRILHO, A. R. (1995). **Desenvolvimento curricular**. Lisboa: Texto.

CARROLO, C. (1997). Formação e identidade profissional dos professores. In M. T. Estrela (Org.), **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto editora.

CARVALHO, Rómulo (1996). **História do Ensino em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CAVACO, Maria Helena (1993). **Ser Professor em Portugal**. Lisboa: Editorial Teorema, Lda.

CAVACO, Maria Helena (1995). O ofício do professor: O tempo e as mudanças. In **Profissão Professor**. (Org.) António Nóvoa. 2ª ed., Porto: Porto editora, p. 157-191.

COOPER, C. L. e Kelly M. (1993). Occupation stress. In **Head teacher: A National UK Study**. British journal of Education Psychology, vol. 63, p. 13-143.

COSTA, A. (1996). **Imagens Organizacionais da Escola**. Porto: Edições ASA.

CRUZ, Braga da et al (1988). A situação do Professor em Portugal. In **Análise Social**, n.º 24.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1998), **Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo**. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.

DUBAR; C. (1997). Formação e situações de trabalho. In Canário (Org.), **Formação, trabalho e identidades profissionais**. Porto: Porto Editora.

DUNHAM, J. (1992). **Stress in teaching**. London: Routledge.

ERASMIE, T; LIMA, L. (1992). **Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação**. Braga: Unidade de educação de adultos da Universidade do Minho.

ERIKSON, E. (1976). **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar editors.

ESTEVE, J. M. (1991). Mudanças Sociais e função docente. In **Profissão professor** A. Nóvoa (Org.),. Porto: Porto editora.

ESTEVE, J. M. (1992). **O mal-estar docente**. Lisboa: Escher.

ESTEVE, J. M. (1997). **La Formacion inicial de los Profesores de secundário**. Barcelona: Ariel Educacion.

ESTRELA, Maria Teresa (1991). “**Deontologia e formação moral dos professores**”, Ciências da educação em Portugal: Situação actual e perspectivas, sociedade Portuguesa de ciências da educação.

ESTRELA, Maria Teresa (1992). **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Porto: Porto editora.

ESTRELA, Maria Teresa (2001). Questão de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (Org.), **Ser Professor no limiar do século XXI**. Porto Edições ISET.

FERREIRA, Fernando Ilídio (2000). **Políticas educativas e autonomia das escolas**. Porto: Edições Asa.

FERREIRA, J. M. et al (1996). **Psicossociologia das Organizações**. Lisboa: McGraw-Hill.

FERREIRA, Virgínia (1986). O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos. In **Metodologia das Ciências Sociais**. (Orgs.) Silva e Pinto. 8.ª ed. Porto: Edições Afrontamento.

FISHER, C. D. (1985). Source of performance variance as a moderator of Job satisfaction – Job performance relationship. In **International journal of Psychology**. New York, 20, p. 169-178.

FORMOSINHO, João et al (1998). Problemas do ensino básico primário: estudo da instabilização docente; no distrito de Braga. In **revista Inovação**. Vol 11, n.º 1. Lisboa: Instituto de inovação educacional.

FRANK, S. (1993). **Excecation Disease: a model for understanding stress, control and dependent behaviour**. London.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy (2001). **Por que é que vale a pena lutar?** Porto: Porto Editora.

GODSON, I. (1992). Dar voz aos professores: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Org.), **Vidas de Professores**. Porto: Porto editora.

GOMEZ, António Caride (2003). Hoje, mais do que nunca, os professores são educadores para o futuro. In **Jornal a página da educação**. Lisboa Ano XII, n.º 125, p. 11-13.

GOMES, R. (1993). **Cultura de escola e identidades dos professores**. Lisboa: Educa.

HARPAZ, L. (1983). **Job Satisfaction. Theoretical perspectives and a longitudinal analysis**. New york: Libra Publishers.

HORTON, P. (1981). **Sociologia**. Lisboa: McGraw-Hill.

HUBERMAN, Michael (1995). O ciclo de vida Profissional dos professores. In **Vidas de professores**. (Org.) António Nova, Porto: Porto: Porto editora.

JESUS, Saúl Neves (1997). **Bem-estar dos professores: Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional**. Coimbra: Edição do autor.

JESUS, Saúl Neves (1999). **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?** Porto: Asa editores.

JESUS, Saúl Neves (2000). **Motivação e formação de professores –** Coimbra: Quarteto editora.

KASTERSZTEIN, J. (1991). Les stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités. In C. Camilleri et al (Eds.), **Stratégies Identitaires**. Paris: PUF.

KETELE, Jean-Marie de; ROEGIERS, Xavier (1993). **Metodologia da Recolha de Dados**. Lisboa: Instituto Piaget.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. (2001). **Fundamentos da metodologia Científica**. 4.ª ed. S. Paulo: Editora Atlas SA.

LAWLER, E. E. (1973). **Motivation in work organizations**. Monterey, CA. Books call.

LESSARD-HÉBERT, M. (1996). **Pesquisa em Educação**. Lisboa: Instituto Piaget

LIMA, Licínio (1991). Planos, Estruturas e Regras Organizacionais: problemas de focalização no estudo da escola como organização. **Revista Portuguesa de Educação**, Vol.5. n.º 3, p. 1-17.

LIPIANSKY, E. M. & TABUADA – LEONETTI, I. (1991). Introduction à la Problématique de l' Identité. In Camilleri et al. (Eds.), **Stratégies Identitaires**. Paris: PUF.

LITTLE, Judith; HORN, Ilana; BARTLETT, Iana (2002). **Identidade, Comunidade e Empenho. Tópicos emergentes na investigação sobre o ensino secundário**. Revista da Educação. Lisboa. Vol.XI, p. 9-19.

LOCKE, J. (1976). **Pensamientos acerca de la Educación**. Madrid: La Lectura .

LOPES, Maria Manuela (2001). **Condicionantes da (In)Satisfação Docente: Estudo com Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico**. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique. (Tese de Mestrado).

MACHADO, Abel (2006). **Ser professor: Os tempos estão difíceis**. Revista Spli, Ano XXI. II, série n.º 5 (p. 7-9).

MACHADO, José Pedro et al (1992). **Dicionário Enciclopédico de Língua Portuguesa**. Lisboa: Edição da selecção Reader's Digest .

MICHEL, Jones (1974). A noção de pessoa. In **A construção do mundo: religião, representações. Ideologia**. (Org.) Marc Auge. São Paulo: edições 70.

MOITA, C. (1992). Percursos de formação e de transformação. In A. Nóvoa (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto editora.

MÓNICA, F, (1997). **Educação e sociedade no Portugal de Salazar**. Porto: Editorial presença.

MONTERO, L. (1999). Professorado de Secundária: **Una identidad profesional amenazada?** Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

MOTA, Cardoso, Rui et al (2002). **O stress nos professores Portugueses: Estudo IPSSO2000**. Porto: Porto editora.

NIAS, J. (2000). Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho. In M. Teixeira (Org.), **Ser Professor no Limiar do Século XXI**. Porto: Edições ISET.

NIAS, J. (2001). Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho. In M. Teixeira (Org.), **Ser Professor no Limiar do Século XXI**. Porto: Edições ISET.

NÓVOA, A. (1989). **Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?** Cruz Quebrada: Instituto superior de educação física/UTL.

NÓVOA, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.) **Profissão Professor**. Porto editora.

NÓVOA, A. (1991). **Profissão professor**. Porto: Porto editora.

NÓVOA, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto editora.

OCDE (1989). **As escolas e a qualidade**. Porto: Edições Asa.

PATRÍCIO, M. (1988). **A Formação dos Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo**. Lisboa: Texto.

PEIRÓ e PRIETO (1996). Tratado de psicologia del trabajo: volume II: **Aspectos psicosociales del trabajo**. Madrid: Sintesis.

PESTANA, M^a Helena; GAGEIRO, João Nunes (2000). **Análise de Dados para Ciências Sociais e psicologia**. 3.^a ed. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

PORTER, L. W. e LAWLER, E. E. (1967). **Managerial attitudes and performance**. Homewood: Irwin-Dorsey.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (1998). **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 2.^a ed. Lisboa: Gradiva.

RIBEIRO, A., LOPES, A. & FIDALGO, M: (1997). Por fora da escola: Em busca de uma identidade ameaçada. In M. F. Patrício (coord.), ser aluno. Actas do VI seminário: **A componente da psicologia na formação de professores e outros agentes educativos**. Évora: Universidade de Évora.

ROCHA, J. (1994). **Ser professor – Continuar ou abandonar?** Noesis, 29, 32-34. Lisboa: Insituto de inovação educacional.

RODRIGUES, P. (1995). As três lógicas de avaliação de diapositivos educativos. In **Para uma fundamentação da avaliação em educação.** (Orgs.) S. Estrela e P. Rodrigues. Lisboa: Colibri.

SACRISTÁN, J. Gimeno (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), **Profissão Professor.** Porto: Porto editora.

SALANCIK, G. e PFEFFER, J. (1978). A social information processing approach to Job attitudes and task design. **Administrative science quarterly**, 23, p. 224-253.

SANTOS, Florbela Trigo (1996). **Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento e desgaste profissional.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SARMENTO, Manuel Jacinto (1994). **A vez e a voz dos professores: contributo para o estado da cultura organizacional da escola primária.** Porto: Porto editora.

SECO, Graça (2002). **A satisfação dos professores: teorias, modelos e evidências.** Porto: Edições Asa.

SELLEY, H. (1956). **The stress of life.** New york: McGraw-Hill.

SILVA, Maria de Lurdes (1997). A docência é uma ocupação ética. In **Viver e construir a profissão docente.** (Org.) Maria Teresa Estrela. Porto: Porto editora, p. 163-187.

SIMÕES, H. (1995). **Dimensão pessoal e profissional na formação de professores.** Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

TEIXEIRA, M.(1993). **O professor e a escola: Contributo para uma abordagem organizacional.** Braga: Universidade do Minho. (Tese de Doutoramento)

TEODORO, António (1994). **Política educativa em Portugal: educação, desenvolvimento e participação política dos professores.** Lisboa: Bertrama editora.

TEODORO, António (2006). Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente. Coleção Andarilho: Profedições.

TUCKMAN, B. W. (2000). **Manual de Investigação em Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VALA, J. et al (1994). **Psicologia Social das Organizações: Estudos em Empresas Portuguesas**. Oeiras: Celta Editores.

VALA, J. et al (1995). **Psicologia social das organizações**. 2ª edição Oeiras: Celta editores.

VAZ-SERRA, A. (1988). Um estudo sobre coping: O inventário de resolução de problemas. In **psiquiatria clínica**, 9, p. 301-316.

VROOM, V. H. (1964). **Work and motivation**. New york: Wiley.

WERNECK, H. (1996). **Como vencer na vida sendo professor. Depende de você!** São Paulo: Petrópolis vozes

II - LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Portugal. Decreto-Lei n.º 45810, de 9 de Julho de 1964
Portugal. Decreto-Lei n.º 47480, de 2 de Janeiro de 1967
Portugal. Decreto-Lei n.º 48541, de 23 de Agosto de 1968
Portugal. Decreto-Lei n.º 48572, de 9 de Setembro de 1968
Portugal. Decreto-Lei n.º 290/75, de 14 de Junho
Portugal. Decreto-Lei n.º 330/76, de 7 de Maio
Portugal. Decreto-Lei n.º 611/76, de 24 de Julho
Portugal. Decreto-Lei n.º 5/77, de 1 de Fevereiro
Portugal. Decreto-Lei n.º 6/77, de 1 de Fevereiro
Portugal. Decreto-Lei n.º 81/77, de Março
Portugal. Decreto-Lei n.º B/77, de 14 de Outubro
Portugal. Decreto-Lei n.º 56/78
Portugal. Decreto-Lei n.º 74/78, de 18 de Abril
Portugal. Decreto-Lei n.º 56/78, de 27 de Julho
Portugal. Decreto-Lei n.º 513-M1/79, de 27 de Dezembro
Portugal. Decreto-Lei n.º 100/86, de 17 de Maio
Portugal. Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro
Portugal. Decreto-Lei n.º 184/89, de 2 de Junho
Portugal. Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro
Portugal. Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril
Portugal. Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de Abril
Portugal. Decreto-Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro
Portugal. Decreto-Lei n.º 1, de 2 de Janeiro de 1998
Portugal. Decreto-Lei n.º 312/99, de 10 de Agosto
Portugal. Decreto-Lei n.º 121, de 26 de Julho
Portugal. Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto
Portugal. Decreto-Lei n.º 229/2005, de 29 de Dezembro
Portugal. Decreto-Lei n.º 224/2006, de 13 de Novembro
Portugal. Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro.

Portugal. Decreto regulamentar n.º 13/92, de 30 de Junho

Portugal. Portaria n.º 1002-B/89, de 18 de Novembro

Portugal. Portaria n.º 584/99, de 3 de Agosto

ANEXO

Inquérito por Questionário

Inquérito por Questionário

O presente questionário destina-se a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e está integrado num projecto de investigação, conducente ao grau de Mestre pela Universidade Portucalense. Tem por finalidade recolher dados sobre motivos de satisfação ou insatisfação que vão surgindo no decorrer da carreira docente. Pedimos a sua colaboração e absoluta sinceridade e rigor nas suas respostas. O **anonimato** será totalmente garantido.

Caracterização do(a) professor(a):

Assinale com uma cruz (X) a opção que melhor corresponde ao seu caso pessoal

Situação pessoal e familiar:

1- Sexo

M F

2- Idade

20-29 30-39 40-49 50-59 >60 anos

3- Estado Civil

Solteiro Casado Separado Viúvo

4- Habilitações Académicas

Bacharelato Licenciatura Pós-Graduação Mestrado

Doutoramento Outras Quais? _____

4.1- Nome do curso _____

5- Este ano, teve que mudar de domicílio para dar aulas?

Sim Não

6- Níveis de ensino que lecciona no 1º ciclo

1º ano 2º ano 3º ano 4º ano

7- Anos de tempo serviço _____

8- Há quantos anos está nesta escola? _____

A (In)Satisfação na profissão docente

Considerando a escala seguinte, relativamente à (In)Satisfação na profissão docente, agradeço que marque com um X no quadrado que considerar mais adequado à sua opinião.

DT – Discordo Totalmente
D – Discordo
C – Concordo
CT – Concordo Totalmente

I - Estatuto Económico e Social

1- O professor é um agente reconhecido e valorizado na comunidade em que lecciona. DT D C CT

2- Os professores são tomados como responsáveis por todos os males e fracassos dos alunos. DT D C CT

3- O prestígio da profissão docente tem vindo a ser desvalorizado ao longo dos tempos. DT D C CT

4- O vencimento dos docentes é comparável ao de outros empregos que requerem as mesmas habilitações. DT D C CT

II - Progressão na carreira

5- No trabalho que desempenho existem poucas possibilidades de fazer carreira. DT D C CT

6- O actual estatuto da carreira docente combate o absentismo e valoriza a assiduidade para efeitos de progressão na carreira. DT D C CT

7- A progressão na carreira é um processo muito lento. DT D C CT

8- Para a progressão na carreira dá-se muito relevo à avaliação do desempenho. DT D C CT

9- Com a aplicação do estatuto da carreira docente são premiados e diferenciados os melhores profissionais. DT D C CT

III - Reconhecimento

10- Os pais valorizam o trabalho do professor para ajudar os seus filhos.

DT D C CT

11- Os meus superiores elogiam o meu trabalho quando bem sucedido.

DT D C CT

12- Se hoje eu pudesse escolher, não seria professor.

DT D C CT

13- Parece-me que os alunos são incapazes de reconhecer quanto eu faço por eles.

DT D C CT

IV - A participação na tomada de decisões

14- Os professores têm autonomia no seu local de trabalho.

DT D C CT

15- Os meus superiores não me esclarecem os motivos das suas decisões.

DT D C CT

16- Participo na tomada de decisões na escola.

DT D C CT

17- Cabe ao professor procurar oportunidades inovadoras para a escola, fomentar a iniciativa, o respeito e a confiança entre os membros da comunidade educativa.

DT D C CT

V - Condições de trabalho

18- Quando a sociedade cada vez exige mais responsabilidades às escolas, essa exigência não é proporcional às condições de trabalho.

DT D C CT

19- Os materiais didáticos existentes nas escolas adequam-se à realidade do ensino.

DT D C CT

20- O estabelecimento de ensino está sempre limpo e arejado.

DT D C CT

21 – Existem poucos materiais didáticos no estabelecimento de ensino, dificultando o trabalho do professor.

DT D C CT

VI – (In)Satisfação laboral

22- Fico desmotivado quando tenho vários níveis de ensino dentro da sala de aula.

DT D C CT

23- As turmas são muito numerosas.

DT D C CT

24- Com o passar dos anos sinto-me cansado e desmotivado.

DT D C CT

25- Gosto de ensinar.

DT D C CT

26 – As medidas assumidas pelo Ministério da Educação estão na origem do mal-estar docente.

DT D C CT

Obrigada pela colaboração