

Andreia Sofia Ramos Araújo

A (Des)Motivação na Atividade Docente: Perspetivas de
docentes do Ensino Secundário, das áreas disciplinares de
Matemática e Educação Física



Departamento das Ciências da Educação e do Património

Março, 2012

Andreia Sofia Ramos Araújo

Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação

A (Des)Motivação na Atividade Docente: Perspetivas de docentes do Ensino Secundário, das áreas disciplinares de Matemática e Educação Física

Trabalho realizado sob orientação da Professora Doutora Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Departamento das Ciências da Educação e do Património

Março, 2012

Agradecimentos

Após uma longa caminhada repleta de dúvidas e incertezas, mas cuja motivação sempre superou o desânimo, chegou a altura de expressar os mais profundos agradecimentos a todos aqueles que tornaram possível este desafio, tão enriquecedor pessoalmente.

À Professora Doutora Filipa Seabra, agradeço profundamente por ter aceitado orientar esta tese. Sinto-me lisonjeada por me ter brindado com a sua preciosa colaboração, pois sempre doseou as sugestões com comentários de incentivo, sempre tão fundamentais.

A todos os professores que inquiri e entrevistei e sem os quais este projeto não teria sido possível. O meu sincero obrigada.

Aos meus colegas e amigos nesta caminhada conjunta na Universidade Portucalense, recordarei com saudade os bons momentos que passamos juntos.

À Escola Profissional CIOR, a “minha” escola, pelo apoio e compreensão. Aos meus alunos, que todos os dias põe à prova a motivação e que me dão vontade de continuar esta nobre tarefa, que é ser professor.

Um agradecimento especial aos meus Pais, Laura e Benjamim, pelas sábias lições, por me infundirem a confiança necessária para realizar os meus sonhos e por sonharem comigo. Convosco aprendi a ser professora!

A ti, Pedro, por teres estado sempre presente, mesmo quando o trabalho me obrigou a estar ausente. Obrigada pelo apoio incondicional.

À minha família e aos meus amigos agradeço o apoio e a confiança constantes!

A (Des) Motivação na Atividade Docente: Perspetivas de docentes do Ensino Secundário, das Áreas Disciplinares de Matemática e Educação Física.

RESUMO

O tema desta dissertação de Mestrado é *A (Des)Motivação na Atividade Docente: Perspetivas de docentes do ensino secundário das áreas disciplinares de Matemática e Educação Física*.

O projeto aborda a evolução histórica de conceitos a desenvolver ao longo do estudo, como: motivação, satisfação e *stress* no trabalho. É feita uma abordagem generalista dos conceitos, e são abordadas algumas teorias sobre motivação. Prossegue com a caracterização da profissão de professor ao longo dos tempos em Portugal e com a construção concetual de motivação e bem-estar na atividade docente.

Pretendemos, com o presente trabalho de investigação, analisar os níveis de motivação/desmotivação, satisfação/insatisfação, bem/mal-estar e *stress* dos professores das áreas disciplinares de Matemática e Educação Física do ensino secundário.

Aspiramos responder aos seguintes objetivos: Conhecer os fatores envolvidos na (des)motivação e (in)satisfação profissional; entender as relações entre motivação, desmotivação, satisfação, insatisfação bem-estar e mal-estar docente e conhecer a perceção dos professores de Matemática e Educação Física sobre os níveis de *stress* na profissão docente, relacionando-os com os níveis de (in)satisfação.

Para dar resposta aos objetivos definidos, optámos por uma metodologia mista. Como instrumentos de recolha de dados recorreremos ao questionário, já validado por Jesus (1996), em Anexo, aplicado a professores do ensino secundário de alguns concelhos dos distritos de Braga e Porto, (n = 61), e a entrevistas semiestruturadas, aplicadas aos docentes do mesmo nível de ensino e dos mesmos concelhos (n = 6).Relativamente à análise de dados recorreremos à análise estatística e à análise de conteúdo, para os dados quantitativos e qualitativos, respetivamente. A análise permitiu-nos concluir que os professores inquiridos e entrevistados se encontram relativamente motivados, mas denotam sinais de alguma insatisfação e desalento.

Pretendemos que os resultados deste projeto de investigação permitam identificar as principais causas de motivação/desmotivação, satisfação/insatisfação, bem/mal-estar e *stress* dos professores.

The (De)Motivation in teaching: Perspectives of secondary school teachers of
Mathematics and Physical Education

ABSTRACT

The topic of this Master's dissertation is *(De)Motivation in teaching: Perspectives of secondary school teachers of Mathematics and Physical Education*.

The project covers the historical evolution of concepts to be developed throughout the study, such as motivation, satisfaction and *stress* at work. A general approach to concepts is used, as well as to some theories on motivation. It continues with the characterization of the teaching profession in Portugal over the years and the conceptual construction of teachers' motivation and well-being.

With this research work we intend to analyze the levels of motivation / demotivation, satisfaction / dissatisfaction, well-being / ill-being and *stress* in teachers of the subject areas of Mathematics and Physical Education in secondary schools.

We aim at meeting the following objectives: the agents that contribute to motivate / demotivate teachers; the factors that contribute to their well-being / ill-being and the levels of *stress* in the teaching profession.

We chose a mixed methodology in order to meet the stated objectives. As instruments for collecting data we used the attached questionnaire already validated by Jesus (1996), which was applied to secondary school teachers in some municipalities of the districts of Braga and Porto (n = 60), and interviews, applied to teachers of the same level of education and of the same counties (n = 6).

For the data analysis we used statistical analysis and content analysis for the quantitative and qualitative data, respectively.

We hope the results of this research project will allow us to identify the main causes for motivation / demotivation, satisfaction / dissatisfaction, well-being / ill-being and *stress* in teachers.

SUMÁRIO

Resumo	7
Abstract.....	9
Introdução.....	15
CAPÍTULO 1 – Motivação e teorias sobre a motivação. Satisfação e <i>stress</i> no trabalho..	23
Introdução	23
1.1. Abordagem histórica do conceito de motivação	25
1.2. Teorias sobre motivação.....	30
1.2.1. Teoria da Hierarquia das Necessidades	31
1.2.2. Teoria dos Dois Fatores de Herzberg	34
1.2.3. Teoria das expectativas de Vroom	35
1.3. Satisfação e/ou motivação no trabalho	37
1.4. <i>Stress</i> no Trabalho	40
CAPÍTULO II – Docência. Motivação e bem-estar docente	45
Introdução	45
2.1. Contexto social e político da educação em Portugal.....	45
2.2. Contexto social da profissão docente	53
2.3. A motivação e a satisfação dos professores na sociedade do conhecimento	61
2.3.1. A motivação na atividade docente.....	61
2.3.2. A satisfação na atividade docente.....	66
2.4. Mal-estar e <i>stress</i> na profissão docente.....	71
2.4.1. O mal-estar na atividade docente.....	71
2.4.2. O <i>stress</i> e consequências na atividade docente.....	76
2.5. Perspetivas para o bem-estar docente	81
CAPÍTULO 3 – Metodologia do Estudo	85
Introdução	85
3.1. Descrição do Estudo	85
3.1.1. Escolha da Metodologia	86
3.1.1.2. Metodologia Quantitativa.....	89
3.1.2. Instrumentos de recolha de dados	93
3.1.3. Técnicas de análise de dados	106
3.1.4. Questões de natureza ética.....	109
3.1.5. Descrição das amostras	110
CAPÍTULO 4 – Apresentação dos dados	115

Introdução	115
4.1. O questionário	115
4.2. A entrevista	133
CAPÍTULO 5 – Discussão dos Resultados.....	151
CONCLUSÃO	161
BIBLIOGRAFIA.....	165
ANEXOS.....	181

Índice de Imagens

Imagem 1: Pirâmide das necessidades de Maslow (in Chiavenato (1982)).....	32
Imagem 2: A teoria dos dois fatores de Herzberg (in Chiavenato (1995: 84))	35
Imagem 3: Taxa de analfabetismo.....	46
Imagem 4: Enquadramento social e principais políticas de educação.....	50

Índice de Quadros

Quadro 1: Itens usados para caracterização demográfica e profissional dos docentes	97
Quadro 2: Itens usados para avaliar o projeto profissional dos sujeitos	97
Quadro 3: Itens usados para avaliar o Empenhamento Profissional	98
Quadro 4: Itens usados para avaliar o Valor das metas	99
Quadro 5: Itens usados para avaliar a expectativa de sucesso.....	99
Quadro 6: Itens usados para avaliar a motivação intrínseca	99
Quadro 7: Itens usados para avaliar a motivação intrínseca	100
Quadro 8: Itens usados para avaliar a expectativa de controlo de resultados.....	101
Quadro 9: Itens usados para avaliar explicações causais	102
Quadro 10: Itens usados para avaliar a deseabilidade social	102
Quadro 11: Guião da Entrevista	105
Quadro 12 - Características demográficas e profissionais dos participantes da entrevista, da área disciplinar de Matemática.....	113
Quadro 13 - Características demográficas e profissionais dos participantes da entrevista, da área disciplinar de Educação Física.....	114
Quadro 14: Descrição da amostra	117
Quadro 15: Estatísticas descritivas e teste do χ^2	126
Quadro 16: Estatísticas descritivas e teste do χ^2	126
Quadro 17: Regressões lineares pra prever o empenhamento	127
Quadro 18: Regressões lineares pra prever o valor das metas.....	127
Quadro 19: Regressões lineares pra prever a expectativa de sucesso profissional.....	128
Quadro 20: Regressões lineares pra prever a motivação intrínseca	129
Quadro 21: Regressões lineares pra prever a expectativa de eficácia profissional.....	129
Quadro 22: Regressões lineares pra prever o controlo de resultados	130
Quadro 23: Estatísticas Descritivas para subescalas de controlo de resultados	131
Quadro 24: Regressões lineares pra prever as atribuições causais	132
Quadro 25: Estatísticas Descritivas para subescalas de atribuições causais.....	133
Quadro 26: Estrutura categorização da entrevista.....	135

Índice de Tabelas

Tabela 1: Distribuição por disciplina	111
Tabela 2: Valores de Alpha Cronbach para cada uma das variáveis de motivação	122
Tabela 3: Média e significado da avaliação (Adaptado de Morgado (2000))	122
Tabela 4: Média e significado da avaliação (Adaptado de Morgado (2000))	122
Tabela 5: Desvio padrão e nível de consenso (Adaptado de Morgado (2000)).....	123
Tabela 6: Média e desvio-padrão das variáveis.....	123
Tabela 7: Correlação de Pearson	125

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Idades dos professores inquiridos.....	112
Gráfico 2: Tempo de serviço.....	112

INTRODUÇÃO

Se, no início do século, o desafio era descobrir aquilo que se deveria fazer para motivar as pessoas, mais recentemente tal preocupação muda de sentido. Passa-se a perceber que cada um já traz, de alguma forma, dentro de si, suas próprias motivações. Aquilo que mais interessa, então, é encontrar e adotar recursos organizacionais capazes de não sufocar as forças motivacionais inerentes às próprias pessoas (Bergamini, 1997:23).

Bergamini afirma que, no início do século XX, procurava-se “descobrir aquilo que se deveria fazer para motivar as pessoas”, isto é, estudar as condições particulares que motivam os indivíduos, acreditando-se, assim, que a motivação advém de fatores extrínsecos. No entanto, o autor considera que esta linha de pensamento está errada, pois encara que a motivação depende de fatores intrínsecos, próprios de cada indivíduo. Assim, a motivação não sobrevém de fora para dentro, mas de dentro para fora, sendo que o importante é encontrar as circunstâncias que propiciem essa motivação.

Têm sido levantados dois problemas relativamente à utilização do conceito de motivação: por um lado, a motivação é um termo do senso comum, usado de forma simplista, sendo frequentemente confundidas as noções de motivo, intenção, desejo, expectativa, tendência, impulso, necessidade, vontade, etc.; por outro lado, a motivação é um termo utilizado, em diversos domínios e por diversas teorias em Psicologia, muitas vezes de forma ambígua, vaga ou tendo diferentes significados (Jesus, 1996:75).

Como refere Teixeira, (1995: 5) “de entre as organizações que estruturam a nossa sociedade, a organização escola é uma das mais relevantes já que, de alguma maneira, irá ter influência sobre todas as outras”.

Durante muito tempo a escola foi um espaço de transmissão de saber a que poucos tinham acesso, sendo o professor a peça fundamental na educação, detentor de uma sabedoria enciclopédica praticamente inquestionável.

Com a massificação muitos alunos frequentam a escola, encarando-a como uma obrigação, manifestando desinteresse, traduzido frequentemente em comportamentos que dificultam a actividade do professor na sala de aula. Situações consideradas intoleráveis, como por exemplo a violência, fazem hoje parte do quotidiano de muitas escolas. Cabe a cada um, no desenrolar da tensão própria da vida quotidiana, conformar-se ou resistir, e assim constituir-se como professor.

Na nossa sociedade, uma sociedade dita complexa, onde o holismo deu lugar à diversidade, onde a cultura harmoniosa das comunidades fechadas sobre si próprias deu lugar à heterogeneidade, os sistemas educativos vêem-se confrontados com o imperativo de saberem gerir (e prever esses mecanismos) diferentes saberes, valores, representações, expectativas, formas de agir e, como tal, diferentes estilos cognitivos (Vieira, 1995:127).

As constantes mudanças que ocorreram de forma célere nos últimos anos, levam a que muitos professores se sintam desajustados face às novas exigências sociais e profissionais com que são confrontados. Assim, os professores sentem-se desconfortáveis e frustrados, interrogando-se sobre qual o seu papel nesta escola.

Hargreaves (1998: 4) simplifica o sentido das pressões na profissão docente da seguinte forma:

Em primeiro lugar, o papel do professor expande-se e assume novos problemas e requisitos. Em segundo lugar, as inovações multiplicam-se, à medida que a mudança acelera, criando sentimentos de sobrecarga entre os professores e os directores das escolas que são responsáveis pela sua implementação. São impostas cada vez mais mudanças e os prazos-limite para a sua implementação são truncados. Em terceiro lugar, o colapso das certezas morais, as antigas missões e designios começam a desagregar-se, mas existem poucos substitutos óbvios para o seu lugar. Em quarto lugar, os métodos e as estratégias utilizadas pelos professores, assim como a base de conhecimento que os justificasse constantemente criticados – mesmo entre os próprios educadores – à medida que as certezas científicas perdem a sua credibilidade.

Assim, é num contexto de incerteza face a mudanças educativas constantes, que os professores de hoje trabalham. Concomitantemente à educação de crianças e jovens, da preparação das aulas, das avaliações, dos alunos difíceis, estão as necessidades de estabilidade e a de responder à mudança que a atualidade exige.

Como refere Truch (1980), o ensino constitui uma actividade extremamente exigente, gerando níveis de *stress* superiores a outras profissões onde este fenómeno é habitualmente observado (ex.: controladores aéreos, médicos cirurgiões, etc.).

A profissão de professor é daquelas em que ocorrem mais situações de *stress* profissional, sendo inclusivamente considerada profissão de risco pela Organização Internacional do Trabalho (1986).

Tendo em conta que no passado os professores não apresentavam níveis de *stress* superiores aos verificados noutros grupos profissionais convém tentar compreender o porquê desta situação na atualidade.

Este trabalho visa descobrir os fatores que motivam e desmotivam os professores neste clima de adversidades que assola as nossas escolas. Para além de tentar observar e perceber as causas do mal-estar docente, pois, hoje, ser professor implica assumir uma profissão que na conjugação das exigências e imposições implicadas na sua natureza, metodologia e objetivos, se tornou, pelo atrás exposto, uma profissão excessivamente *stressante* e desgastante.

Toffler (1970), caracteriza de desastrosas as tensões e desorientações que provocam nos indivíduos ao obrigá-los a uma mudança excessiva num lapso de tempo demasiado curto; a fim de sobreviver para evitar o choque do futuro, o indivíduo deve tornar-se infinitamente mais adaptável.

Os problemas relativos à profissão docente constituem uma preocupação constante de todos os profissionais, pelo que, os agentes de (des)motivação e causadores de *stress* e mal-estar docente no trabalho são objeto de estudo, com importância reconhecida pelos investigadores e pelos próprios docentes.

Ao refletir sobre ser professor no contexto da sociedade contemporânea, percebe-se que as profundas transformações alteram significativamente o quotidiano do trabalho docente. Os professores de hoje encontram limites no desempenho da sua função, devido às constantes alterações; à acumulação de exigências sobre o professor; à falta de recursos materiais e às deficitárias condições de trabalho. No entanto, os problemas que angustiam os professores não são algo novo, nem original, encontram-se relacionados com o desenvolvimento histórico e com a contínua problemática da desvalorização desta profissão.

Segundo Marujo e colaboradores (1999:19),

a exaustão dos professores se deve à exposição prolongada a condições negativas e *stressantes*, que incluem desgaste físico e emocional (turmas grandes, alunos muito diversos nos ritmos, capacidades e motivações para a aprendizagem, problemas de comportamento e disciplina, horários prolongados, falta de condições físicas, desvalorização vinda dos colegas e dos encarregados de educação, violência, pressão para cumprir currículos), remuneração não adequada, ausência de boa formação contínua, despersonalização e falta de realização profissional.

Hoje, mais do que nunca, a actividade docente está desgastada, o que acarreta a insatisfação dos professores, o descontentamento dos alunos e a má qualidade do ensino. Kyriacow (1987) considera que a experiência de *stress* no professor deve ser encarada como uma ameaça ao seu bem-estar, autoestima e valor pessoal, podendo

conduzir ao desenvolvimento de sentimentos negativos, como a insatisfação e a desmotivação que, na prática, se manifestam pela diminuição da qualidade das atividades desenvolvidas por estes profissionais na sala de aula. O resultado final desta situação pode acabar por traduzir-se em efeitos indesejáveis no rendimento académico dos alunos, uma vez que as dificuldades sentidas pelos professores refletem-se na qualidade das suas práticas pedagógicas e eficácia profissional, diminuindo-se assim as potencialidades de aprendizagem dos estudantes.

O quadro de instabilidade, em que vivemos, pode caracterizar-se por uma crise de motivações profissionais. Diversos fatores têm contribuído para a diminuição da motivação profissional, pelo que, esta crise não pode ser encarada como uma falha desta geração. Segundo Lévy-Leboyer (1994: 138) “a motivação não é nem uma qualidade individual, nem uma característica do trabalho: não existem indivíduos que estejam sempre motivados nem cargos igualmente motivadores para todos”. Na mesma linha de pensamento, Bergamini (1997:27) afirma que “não existe o pequeno gênio da motivação que transforma cada um de nós em trabalhador zeloso ou nos condena a ser o pior dos preguiçosos. Em realidade, a desmotivação não é nenhum defeito de uma geração, nem uma qualidade pessoal, pois ela está ligada a situações específicas”

A motivação resulta, também, do modo como cada pessoa concebe a relação entre o trabalho que executa e aquilo que o trabalho traz em troca, como reconhecimento ou prestígio, por exemplo. Quando essa relação não é evidente, o trabalho pode não ser motivador. Segundo Vroom (1964:162) “assume-se que a satisfação que o indivíduo retira do seu trabalho, ou mais precisamente a valência do papel profissional para quem o ocupa, é função não só das características objectivas do trabalho, mas também dos motivos, expectativas e valores do indivíduo”.

A motivação dos professores poderá advir de fatores extrínsecos, como salário ou reconhecimento profissional, ou de fatores intrínsecos, como a sua realização pessoal. Quanto mais motivado estiver o professor, melhor será o seu desempenho em proveito das aprendizagens dos alunos. No entanto, assiste-se atualmente a uma constante desvalorização desta profissão e, conseqüentemente, deste profissional. Pelo que, a sua motivação e desempenho estão debilitados.

A educação tornou-se mais complexa, o mesmo acontece à profissão docente, que exige que o professor ultrapasse o entendimento, historicamente enraizado, de que sua função é simplesmente levar conhecimento ao educando. A sociedade contemporânea exige, por um lado, que o professor seja um educador, um orientador (Moreno, 1998), um amigo e companheiro, que dê apoio ao desenvolvimento do aluno (Esteve, 1991), que ensine, eduque e seja pai, mãe e família e que contribua para a segurança física e psicológica dos alunos (Carvalho, 1997).

O professor, no exercício de sua profissão necessita de saber dominar e mobilizar os saberes. Segundo Roldão (2007: 102) “saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham, não é uma técnica, embora requer uma excelente operacionalização técnico-estratégica, não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo”.

Esteve (1999: 25) refere-nos que o termo “mal-estar docente” é uma representação utilizada “para descrever os efeitos permanentes de carácter negativo que afectam a personalidade do professor, em resultado das condições psicológico-sociais em que exerce a sua profissão”.

Perante as implicações, tensões e conflitos que permeiam a função docente, pode, exageradamente, prevalecer uma análise que sobrevaloriza os aspetos mais negativos da profissão, descuidando, frequentemente, que há inúmeros professores, provavelmente a grande maioria, que são felizes no exercício da sua actividade profissional.

Muitos professores conseguem reagir positivamente às dificuldades profissionais, acarretadas pela mudança acelerada da sociedade, desenvolvendo bem-estar docente.

Segundo Jesus (2002) “o conceito de bem-estar docente pretende traduzir a motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências e de estratégias que este desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento”.

Pelo exposto e porque acreditamos que “a motivação dos professores parece-nos ser o cerne não só da problemática da qualidade do ensino e da formação dos professores, como também da sua satisfação e realização profissional” (Jesus, 1993: 446), optámos pelo presente estudo “A (Des)Motivação na Atividade Docente:

Perspectivas de docentes do Ensino Secundário, das áreas disciplinares de Matemática e Educação Física”.

Com a realização deste trabalho pretendemos dar resposta aos seguintes objetivos específicos:

- Conhecer os fatores envolvidos na (des)motivação e (in)satisfação profissional;
- Entender as relações entre motivação, desmotivação, satisfação, insatisfação, bem-estar e mal-estar docente;
- A perceção de professores de Matemática e Educação Física sobre os níveis de *stress* na profissão docente, relacionando-os com os níveis de (in)satisfação.

Para a sua implementação adotar-se-á uma metodologia mista, recorrendo à utilização de um questionário já validado por Jesus (1996), em Anexo, e a entrevistas semiestruturadas, como instrumentos de recolha de dados, junto a uma amostra de professores do ensino secundário de Matemática e Educação Física, de alguns concelhos dos distritos de Braga e Porto.

O questionário foi aplicado a professores do ensino secundário das disciplinas de Matemática e Educação Física, a lecionar o 12º ano, pois pretende-se verificar se o facto de os alunos estarem sujeitos a exame nacional se constituía como um fator de *stress* para os professores. Assim, optámos por uma disciplina sujeita a exame nacional, Matemática, e outra não sujeita a exame nacional, Educação Física.

As entrevistas foram aplicadas a docentes das mesmas áreas disciplinares, que obedecessem ao critério de se encontrarem em início, em meados e no fim de carreira, pois pretendemos estudar a motivação ao longo da carreira docente. A este respeito um estudo de Pedro e Peixoto (2006) refere que os professores em meados de carreira, dos sete aos quinze anos de exercício, e os professores de Educação Artística e Educação Física são os que se revelam mais satisfeitos com a profissão.

A análise de dados será feita por análise estatística, no caso dos dados quantitativos e análise de conteúdo, no caso dos dados qualitativos.

O trabalho que agora apresentamos é constituído por cinco capítulos.

No Capítulo 1 desenvolvemos o tema da “Motivação e teorias sobre a motivação. Satisfação e *stress* no trabalho”, onde se pretende uma abordagem teórica da literatura,

que sirva de sustentação ao capítulo seguinte, onde os mesmos temas serão abordados, mas à luz da atividade docente.

O Capítulo 2 contém o tema da “Docência. Motivação e bem-estar docente”. Iniciamos este capítulo com uma abordagem histórica da educação e da docência no contexto nacional. Depois de analisada e estudada a evolução a que se assistiu ao nível da educação em Portugal pretendeu-se um esclarecimento das repercussões que as rápidas transformações tiveram ao nível da motivação, da satisfação e do bem-estar docente. Ainda neste capítulo, referimo-nos ao *stress* e seus efeitos na atividade docente.

Relativamente à “Metodologia”, Capítulo 3, explicaremos em pormenor o método de recolha de dados, bem como os instrumentos utilizados: inquérito por questionário já aplicado e validado (Jesus, 1996), em anexo (Anexo 1). E entrevistas semiestruturadas, cujo guião se encontra também em anexo (Anexo 2). Neste capítulo procederemos também à caracterização da população estudada e aludiremos ao modo como será feito o tratamento dos dados recolhidos.

No Capítulo 4, “Apresentação dos Dados”, como o próprio nome indica, será feita a apresentação e análise dos resultados obtidos, mediante a aplicação dos dois tipos de instrumentos de recolha de dados: inquéritos por questionário (n=61) e entrevista semiestruturada (n=6).

No Capítulo 5, “Discussão dos Resultados”, problematizamos, questionamos e interpretamos os dados apresentados no capítulo anterior, na perspetiva da revisão literária, antes proposta e que contribui para o seu esclarecimento.

Finalmente, no que concerne às Conclusões, serão apresentadas as principais considerações finais do estudo, reconhecendo as suas limitações e apontando direções de futuro para novas investigações que retomem esta problemática.

CAPÍTULO 1 – MOTIVAÇÃO E TEORIAS SOBRE A MOTIVAÇÃO. SATISFAÇÃO E *STRESS* NO TRABALHO

INTRODUÇÃO

Ao longo deste capítulo propomo-nos desenvolver o tema motivação, abordando algumas teorias estudadas, com especial destaque para Maslow (1970), com a ênfase nas necessidades pessoais; Herzberg (1966), com os fatores intrínsecos e extrínsecos, e Vroom (1964), com a teoria das expectativas.

Segundo Lévy-Leboyer (1994: 138) “a motivação não é nem uma qualidade individual, nem uma característica do trabalho: não existem indivíduos que estejam sempre motivados nem cargos igualmente motivadores para todos”.

A motivação pressupõe satisfazer uma carência, o que provoca nos indivíduos uma procura, de forma a suprir essa necessidade. No entanto, e como refere Ferguson (1976: 3) “Motivação, como muitos outros conceitos na psicologia, não é facilmente delimitado... Inferimos que 'uma pessoa está motivada' com base em comportamentos específicos que a pessoa manifesta ou com base em eventos específicos que observamos estarem ocorrendo”.

Portanto, verifica-se a dificuldade na compreensão do complexo processo motivacional, dada a grande amplitude do tema e elevadas limitações, no que diz respeito ao estudo do comportamento humano.

Têm sido levantados dois problemas relativamente à utilização do conceito de motivação: por um lado, a motivação é um termo do senso comum, usado de forma simplista, sendo frequentemente confundidas as noções de motivo, intenção, desejo, expectativa, tendência, impulso, necessidade, vontade, etc.; por outro lado, a motivação é um termo utilizado, em diversos domínios e por diversas teorias em Psicologia, muitas vezes de forma ambígua, vaga ou tendo diferentes significados (Jesus, 1996:75).

A par da motivação, daremos, também, destaque ao fenómeno da satisfação no trabalho, cujos estudos iniciais remontam à década de 30, do século passado e desde então têm despertado o interesse de profissionais de saúde e de pesquisadores das mais diversas áreas (Klijn, 1998). Embora as diferentes conceções e definições para o mesmo construto gerem dificuldades e até mesmo falhas metodológicas em estudos sobre o tema (Pérez-Ramos, 1980). Para Fraser (1983), essa ambiguidade e dificuldade resultam do facto da satisfação no trabalho ser um estado subjetivo, que pode variar de pessoa para pessoa, de circunstância para circunstância, ao longo do tempo para a mesma pessoa e estar sujeita a influências de forças internas e externas ao ambiente de trabalho.

Pérez-Ramos (1980) aponta a confusão entre os conceitos “motivação” e “satisfação” como causa de falhas na formulação de hipóteses e na seleção de instrumentos de pesquisas.

Existem dois conceitos distintos relacionados ao comportamento humano no trabalho: Motivação e Satisfação: Motivação é uma energia direta ou intrínseca, ligada às próprias necessidades humanas e ao significado e à natureza do próprio trabalho realizado. Satisfação é uma energia indireta ou extrínseca, ligada a aspetos como salário, benefícios, reconhecimento, chefia, colegas e várias outras condições que precisam estar atendidas – fundamentalmente a partir da ótica do empregado – no ambiente de trabalho. (Coda, 1992: 6).

Também Steuer (1989) sustenta bem a diferença entre motivação e satisfação, ao defender que motivação expressa a tensão gerada por uma necessidade, enquanto a satisfação manifesta a sensação de satisfazer essa necessidade.

Para Locke (1976, 1984) a satisfação no trabalho exerce influência sobre o estado emocional do indivíduo, ao manifestar-se sob a forma de alegria decorrente da satisfação ou na forma de sofrimento decorrente da insatisfação.

Assim, a satisfação no trabalho é um instrumento importante, na medida em que é extensível para a vida particular do indivíduo, afetando seu comportamento fora do trabalho (Coda, 1986).

A grande exigência imposta pelas mudanças na vida moderna e a necessidade de se ajustar a tais mudanças geram frequentes estados de conflito, perturbação, ansiedade e instabilidade emocional. As dificuldades em adaptar-se a essas situações, podem conduzir ao *stress*. Ferreira (2004: 381) entende *stress* como um “conjunto de reações do organismo a agressões de origens diversas, capazes de perturbar o equilíbrio”.

Kyriacow e Sutcliffe (1981) definem *stress* ocupacional, como um estado emocional desagradável, gerado pela tensão, frustração, ansiedade, exaustão emocional em função de aspetos do trabalho considerados pelos indivíduos como ameaçadores. De acordo com Guimarães (2000), o *stress* ocupacional ocorre quando há a perceção, por parte do trabalhador, da sua incapacidade para realizar as tarefas solicitadas, o que provoca sofrimento, mal-estar e um sentimento de incapacidade para enfrentá-las.

As sequelas do *stress* repercutem-se ao nível dos diversos sistemas do indivíduo, Vellucci (1997), citado por Serra (1999), refere alterações biológicas, cognitivas, emocionais e do comportamento observável, que concorrem de forma concomitante e se influenciam reciprocamente. Os seus efeitos variam consoante os contextos, as características dos sujeitos e os recursos e aptidões que estes têm disponíveis.

Pelo exposto, consideramos ser pertinente um enquadramento teórico das várias teorias motivacionais e da relação entre a motivação, a satisfação e o *stress* no trabalho, temas abordados ao longo do capítulo.

1.1. ABORDAGEM HISTÓRICA DO CONCEITO DE MOTIVAÇÃO

Ao longo de um século, várias investigações foram realizadas na tentativa de esclarecer o fenómeno da motivação humana. O interesse pelo tema surge nos primeiros anos do século XX, momento em que o modelo *taylorista* de organização científica do trabalho começa a ser problematizado e emerge a importância do fator humano nas organizações. Variadíssimas teorias, como por exemplo Maslow (1970), Herzberg (1966) e Vroom (1964), abordadas a seguir, têm empreendido explicar o funcionamento deste conceito aparentemente misterioso, muitas vezes desconhecido e que conduz os indivíduos a agirem por forma a alcançarem os seus objetivos.

Antes da revolução industrial não havia muita preocupação em saber o que motivava ou não uma pessoa. O surgimento das novas organizações de trabalho despertou o interesse em torno dos aspetos que levariam ao aumento da produtividade humana. Para Bergamini (1997), antes da revolução industrial, a principal forma de motivar baseava-se no uso de punições, o que criava um ambiente generalizado de

medo. As punições podiam ser de natureza psicológica, ao nível de restrições financeiras, ou até mesmo sob a forma de prejuízos de ordem física. Foi somente durante a revolução industrial, com investimento na produção, cujo objetivo era aumentar a eficiência dos processos industriais, que se passam a exigir maiores e mais compensatórios retornos para os trabalhadores.

Assim, o avanço científico que se viveu na primeira metade do século XX, prosperado por uma economia em desenvolvimento e uma sofisticação gradativa das organizações, explica o surgimento e a multiplicação das teorias e das pesquisas sobre comportamento organizacional. Para Wagner e Holleuberh (2003: 6) “O comportamento organizacional é um campo de pesquisa que ajuda a prever, explicar e possibilitar a compreensão de comportamentos nas Organizações. (...) tem as suas origens no final dos anos 1940”.

O progresso da Psicologia Organizacional e do Trabalho dá sustentação ao propósito de se estudar conjuntamente o significado e a motivação para o trabalho, explorando como um afeta o outro.

Procurou-se depreender quais os fatores capazes de levar os trabalhadores a caminhar em direção dos objetivos da organização, tornando-os colaboradores produtivos, enérgicos, eficientes e eficazes. Assim, a motivação humana passou a constituir um enorme desafio na gestão organizacional. Segundo Marras (2007), os primeiros estudos sobre motivação datam do início do século XX, quando Frederick Taylor iniciou a discussão sobre motivação, com a convicção de que o dinheiro era o maior motivador. Para Taylor, as pessoas eram levadas a fazer coisas apenas para obterem mais dinheiro e que deveriam ser controladas para que o trabalho rendesse o máximo possível, descrevendo o trabalho, antes de mais, como uma necessidade económica. Assim, numa conceção económica da motivação, os trabalhadores motivam-se para o trabalho pela vontade de tirar o melhor partido individual. Nos dias de hoje, a motivação gera tanto interesse e é amplamente estudada até porque se acredita que tem a capacidade de influenciar o trabalho.

Segundo de Lévy-Leboyer (1994: 138) “a motivação não é nem uma qualidade individual, nem uma característica do trabalho: não existem indivíduos que estejam sempre motivados nem cargos igualmente motivadores para todos”.

Para Dejours (1987), o trabalho carece fazer sentido para o próprio sujeito, para os seus pares e para a sociedade. Morin (2002) defende que o senso de responsabilidade percebido pelas pessoas, na realização do seu trabalho, leva à satisfação pessoal. A condição de motivação para o trabalho deveria ser o próprio trabalho e o seu significado. E significado, neste caso, alvitra, principalmente, o sentimento de utilidade que se sente ao trabalhar. O trabalho dotado de significado conduz, sobretudo, à vontade em realizá-lo.

A motivação resulta, também, do modo como cada pessoa concebe a relação entre o trabalho que executa e aquilo que o trabalho traz em troca, como reconhecimento ou prestígio, por exemplo. Quando essa relação não é evidente, o trabalho pode não ser motivador. De acordo com Frankl (1963), as pessoas precisam encontrar sentidos nas suas atividades, caso contrário, podem submergir numa “frustração existencial”.

Ferguson (1976: 3) refere que “Motivação, como muitos outros conceitos na psicologia, não é facilmente delimitado... Inferimos que 'uma pessoa está motivada' com base em comportamentos específicos que a pessoa manifesta ou com base em eventos específicos que observamos estarem ocorrendo”.

Para Bergamini (1997: 31) “motivação deriva originalmente da palavra latina *movere*, que significa mover. Essa origem da palavra encerra a noção de dinâmica ou de ação que é a principal tônica dessa função particular da vida psíquica”. Podemos assim dizer que sugere uma ação. Assim, motivar é conduzir alguém à satisfação de sentir-se entusiasmado pela tarefa que desempenha.

De modo geral, como refere Chiavenato (2004) motivação é tudo aquilo que impulsiona a pessoa a agir de determinada forma ou, pelo menos, que dá origem a um comportamento específico, podendo este impulso ser provocado por um estímulo externo ou também ser gerado internamente e nos processos mentais do indivíduo.

É legítimo cogitar que a motivação opera a partir do desejo e que neste sentido estes dois conceitos se interrelacionam de modo complementar. No entanto, Dejours (1994: 38) entende que “o conceito de motivação diverge do conceito de desejo, e um primeiro passo para a diferenciação dos termos é levar em consideração que motivação pertence à Psicologia e o desejo à Psicanálise”. Para o autor, o desejo relaciona-se com a personalidade do indivíduo, em contrapartida a motivação diz respeito à ação, ao comportamento executado por determinado sujeito.

Podemos, então, considerar que os aspetos motivacionais são aqueles que conduzem os indivíduos a um determinado destino com determinado objetivo, pois a motivação pressupõe satisfazer uma carência, o que provoca nos indivíduos uma procura, de forma a suprir essa necessidade. Como refere Chiavenato (2004) a motivação é o desejo de exercer altos níveis de esforço em direção a objetivos organizacionais, condicionados pela aptidão de satisfazer objetivos individuais. A motivação depende da direção, da força, da intensidade do comportamento, da duração e da persistência.

Estes objetivos são inerentes a cada indivíduo, construídos a partir da história única de cada um. Cada um procura a sua satisfação de forma distinta da dos demais. Por ter uma origem tão particular, emerge a dificuldade da auscultação direta dos motivos que levam as pessoas a agirem em busca de determinados objetivos. Para além das expectativas e o modo de procurar os resultados serem individuais e singulares, os fatores motivacionais de cada indivíduo, dada a complexidade da mente humana, encontram-se em constante mudança, o que torna ainda mais difícil delimitar e compreender este fenómeno. Conforme advoga Chiavenato (1995), as pessoas são diferentes no que respeita motivação: as necessidades variam de indivíduo para indivíduo, os valores sociais e as capacidades para atingir os objetivos são diferentes, e consequentemente conduzem a distintos padrões de comportamento. Acrescenta ainda que as necessidades, os valores sociais e as capacidades variam no mesmo indivíduo conforme o tempo. Para Bergamini (1990:18), motivar "é ultrapassar os limites do tempo, é engajar-se no processo lento ou dinâmico do crescimento individual, é observar a natureza humana própria e singular de cada um". Na mesma linha de pensamento Chiavenato (1995: 89) considera que "a motivação constitui um importante campo do conhecimento da natureza humana e da explicação do comportamento humano".

No entanto, existe ainda muita confusão e desconhecimento sobre o que é e o que não é motivação.

Têm sido levantados dois problemas relativamente à utilização do conceito de motivação: por um lado, a motivação é um termo do senso comum, usado de forma simplista, sendo frequentemente confundidas as noções de motivo, intenção, desejo, expectativa, tendência, impulso, necessidade, vontade, etc.; por outro lado, a motivação é um termo utilizado, em diversos domínios e por diversas teorias em Psicologia, muitas vezes de forma ambígua, vaga ou tendo diferentes significados (Jesus, 1996:75).

Apesar da complexidade do fenómeno da motivação humana, muitos psicólogos, gerentes e executivos têm dedicado especial atenção a este conceito. Segundo Delgado (1998), o tema motivação humana vem sendo ilustrado em inúmeros artigos empíricos publicados acerca da vida das pessoas nas organizações.

Jesus (1996:78) considera que:

No estado actual dos conhecimentos, no domínio da Psicologia da Motivação, mais do que criar novas teorias, deve procurar-se investigar com base nas teorias existentes, tentando aproveitar os contributos específicos de cada uma delas, num quadro teórico coerente mais global. Aliás, este parece ser o percurso seguido actualmente pelos investigadores no domínio da Psicologia da Motivação.

De um modo geral, e na visão dos vários autores apresentados, Lévy-Leboyer (1994); Bergamini (1990,1997); Ferguson (1976); Chiavenato (1995, 2004) ou Dejours (1994), por exemplo, o conceito de motivação assenta na ideia de motivo, isto é, tudo aquilo que impulsiona a pessoa a agir de determinada forma e que origina comportamento específico. Esse impulso à ação pode ser gerado nos processos mentais do indivíduo, neste caso a motivação está relacionada com o sistema de cognição do sujeito, ou, também, pode ser incitado por estímulo externo do ambiente. Na primeira abordagem consideram-se os fatores intrínsecos, na segunda, os fatores de ordem extrínseca.

Na motivação intrínseca verifica-se uma propensão natural de procurar e conquistar desafios à medida que perseguimos interesses pessoais, as recompensas são desnecessárias para a realização da atividade, já que esta é recompensadora e satisfatória em si mesma, ou seja, há prazer inerente à própria ação desenvolvida. Caracterizada por Raffini (1998: 32), como "o que nos motiva a fazer algo, quando não temos de fazer nada".

A motivação extrínseca ambiciona uma gratificação, isto é, o exercício de uma atividade devido e esperando a recompensa final, pois a satisfação é consequência final da ação. Bergamini (1989) refere que quando uma pessoa tem o desejo de cumprir alguma tarefa com o intuito de evitar uma punição ou conquistar uma recompensa, a realização da mesma não parte da própria tarefa, mas de um fator extrínseco, que a instigou de certa forma para que se movesse em direção e em busca do objetivo pretendido.

Na mesma linha de pensamento e na perspetiva de Resende (2003: 49) a motivação intrínseca é “algo que as pessoas fazem por razões próprias e para satisfação interna”. A motivação extrínseca “envolve a performance de um comportamento como um meio para atingir um fim, ou seja, para receber uma recompensa extrínseca ou para evitar uma punição”.

Neste ponto corrobora Silva (2005), ao considerar que a motivação intrínseca está relacionada a recompensas psicológicas, tais como a oportunidade de usar a habilidade de alguém, um sentido de desafio e realização, receção de um reconhecimento positivo ou apreciação, ser tratado de maneira considerável. A motivação extrínseca está relacionada a recompensas tangíveis ou materiais, tais como: salários, benefícios adicionais, seguros de vida, promoções, contratos de trabalho, ambiente e condições de trabalho.

A divergência fundamental entre estes tipos de motivação está na razão para agir do indivíduo. Assim, a motivação é intrínseca se a razão vier de dentro da própria tarefa e será extrínseca se advier de fora.

Dada a complexidade da mente humana, onde assenta o estudo da motivação, as novas teorias motivacionais deverão ponderar simultaneamente a interação entre as pessoas e os objetivos. E assim, na opinião de Bergamini (1997: 24), “dentro desse novo ambiente, o estudo da motivação passa a entendê-la como fenómeno comportamental único e natural, sofrendo significativo impulso”.

Em suma, verificamos que o tema motivação faz parte de um universo complexo, essencial para se poder entender o comportamento humano, sendo um elemento chave para o desenvolvimento e realização das ações humanas.

1.2. TEORIAS SOBRE MOTIVAÇÃO

Muitos teóricos contribuíram para a conceção e desenvolvimento do tema motivação, auxiliando no aperfeiçoamento e entendimento atual a este respeito. Montana e Charnov (2003) consideram que a teoria e a prática motivacional suportam a rotina das nossas

vidas, uma vez que pessoas motivadas conduzem a aumentos substanciais na produtividade e na satisfação com o trabalho.

Entre outros importantes autores, neste ponto vamos destacar Maslow (1970) com a ênfase nas necessidades pessoais; Herzberg (1966), com os fatores intrínsecos e extrínsecos, e Vroom (1964), com a teoria das expectativas. Segundo Lopes (1980) Maslow e Herzberg enfatizam a realização como fator principal da motivação no trabalho.

Lord (2002) considera que é um facto reconhecido que a manutenção e produtividade dos colaboradores está diretamente relacionada com a motivação, acrescenta que os resultados levantados por Herzberg e Maslow são a base de grande parte do trabalho acerca da motivação no trabalho.

Nesta análise vamos considerar duas categorias sobre as teorias da motivação: teorias de conteúdo e teorias de processo (Stoner, 1985; Cortés, Gascó e Taverner, 1997).

As teorias de conteúdo caracterizam-se por explicarem os motivos e as de processo explicam a forma, isto é, enquanto as teorias de conteúdo se baseiam no que motiva o comportamento humano, as teorias de processo referem como o comportamento é motivado (Idem).

Para Cortés, Gascó e Taverner (1997), as teorias de conteúdo estão centradas em determinar o que motiva a pessoa, tanto do prisma interno e externo, bem como, do seu ambiente de trabalho. Para Stoner (1985), as teorias de processo enfatizam como e por que objetivos as pessoas são motivadas. As necessidades são unicamente, um elemento do processo, por meio do qual as pessoas decidirão como se comportarão.

1.2.1. TEORIA DA HIERARQUIA DAS NECESSIDADES

Abraham Maslow (1974) dedicado estudioso no campo da motivação, criou uma teoria segundo a qual as necessidades humanas estão organizadas e dispostas em níveis, hierarquizadas de acordo com a sua importância. Empreende-se então, não somente a construção de listas de necessidades mas também a sua ordenação. Trata-se de uma

teoria de conteúdo, pois conforme Lévy-Leboyer (1994) observa o que impulsiona o comportamento humano.

Essa hierarquia de necessidades é representada e visualizada através de uma pirâmide, na base encontram-se as necessidades mais baixas e no topo as mais elevadas. Segundo Chiavenato (1982: 418), “a complexidade da motivação humana é brilhantemente ilustrada e compreendida através da Pirâmide de Maslow na chamada hierarquia das necessidades.”.



Imagem 1: Pirâmide das necessidades de Maslow (in Chiavenato (1982))

De acordo com a teoria de Maslow (1975), as necessidades fisiológicas ou básicas constituem a sobrevivência do indivíduo e a preservação da espécie, relacionam-se com as necessidades do organismo, e são a principal prioridade do ser humano. Entre elas estão, por exemplo a respiração, a alimentação, o descanso. O não suprir destas necessidades provocará desconforto.

As necessidades de segurança constituem a busca de proteção contra a ameaça ou perigo. Relacionam-se com a estabilidade básica que o ser humano deseja ter. Por exemplo, segurança física (contra a violência), segurança de recursos financeiros, segurança da família e de saúde (*idem*).

As necessidades sociais incluem a necessidade de associação, de participação, de aceitação por parte dos companheiros, de troca de amizade, de afeto e amor. Com as duas primeiras categorias supridas, o ser humano passa a ter necessidades relacionadas com a atividade social: como amizades, aceitação social, suporte familiar e amor (*ibidem*).

A necessidade de estima envolve a auto apreciação, a autoconfiança, a necessidade de aprovação social e de respeito, de estatuto, prestígio e consideração, além de desejo de força e de adequação, de confiança perante o mundo, independência e autonomia. Todos gostam de ser respeitados, este é o passo seguinte na hierarquia de necessidades: ser reconhecido como uma pessoa competente (*ibidem*).

As necessidades de autorrealização são as mais elevadas, é uma necessidade instintiva do ser humano. As pessoas neste nível de necessidades gostam de resolver problemas e superar desafios. Suprir esta necessidade equivale a atingir o mais alto potencial da pessoa (*ibidem*).

À medida que as necessidades mais básicas forem satisfeitas, surgirão as necessidades dos níveis seguintes, até se chegar às mais elevadas. Johnson (2003) refere que a teoria proposta por Maslow defende que antes que alguém possa ter coisas importantes na vida como amor, autoestima ou realização, algumas necessidades básicas devem ser supridas. Porém, segundo Maslow (1970) esta hierarquia não é inflexível: necessidades mais elevadas podem surgir antes das mais básicas terem sido completamente satisfeitas, pois estes níveis podem ser interdependentes e justapostos.

Segundo Pérez-Ramos (1980: 49) “o modelo teórico de Maslow é importante para compreender e explicar o comportamento das pessoas na situação de trabalho, especialmente em termos de satisfação, enfatizando a tendência humana de progredir e ultrapassar os respectivos níveis da escala hierárquica.”.

Heller (1999: 8) considera importante a hierarquia de Maslow no ambiente de trabalho, pois evidencia que as pessoas precisam de respeito e reconhecimento, não apenas de dinheiro e recompensa.

Para que um indivíduo realize um bom trabalho são necessários fatores motivadores que o estimulem. Indagando as fontes de motivação diretamente relacionadas com a realização do trabalho, verificou-se que os indivíduos, à medida que se desenvolvem profissionalmente, e adquirem experiência, passam a dar mais importância a fatores como estima e autorrealização no trabalho (*idem*). Assim, responder apenas as necessidades básicas não é satisfatório.

1.2.2. TEORIA DOS DOIS FATORES DE HERZBERG

Herzberg (1966) propôs a teoria da motivação-higiene, recorrendo a numerosas entrevistas, onde pretendeu reconhecer os fatores que geravam satisfação e os que produziam insatisfação no trabalho. Trata-se também de uma teoria de conteúdo, uma vez que visa observar e descrever o que impulsiona o comportamento humano.

A teoria desenvolvida pretendeu entender as implicações do trabalho, propondo que existem dois tipos de objetivos motivacionais quantitativamente diferentes: fatores higiênicos e fatores motivacionais, que são conhecidos como teoria dos dois fatores de Herzberg, que quer dizer que a satisfação e a insatisfação no trabalho decorrem de dois conjuntos diferentes de fatores (Bergamini, 1997). Chiavenato (2004: 239), citando Herzberg, afirmava que “a motivação dos indivíduos depende destes dois fatores que tem ligações estritas”.

Montana e Charnov (2003:231) descrevem como Herzberg dividiu e classificou os fatores por ele considerados na sua teoria: “Fatores motivadores de satisfação: trabalho em si, responsabilidade, realização, reconhecimento, promoção, crescimento. Fatores higiênicos: política de administração da organização, supervisão, condições de trabalho, relações interpessoais, salário, status, segurança no emprego e vida social”. Segundo Heller (1999) podemos entender por necessidades básicas ou fatores higiênicos o salário, os benefícios e as condições físicas e ambientais de trabalho.

Para Herzberg (1971) os “fatores de higiene” são aqueles relacionados à remuneração, supervisão, ambiente de trabalho, políticas da empresa, condições de trabalho e relações interpessoais. Por serem externos ao indivíduo, podem ser apelidados de fatores extrínsecos. Os “fatores motivadores” abrangem a realização, o reconhecimento, o conteúdo do trabalho, a responsabilidade e crescimento profissional. São denominados de fatores intrínsecos por estarem relacionados ao desenvolvimento pessoal. Acrescenta que a insatisfação resulta da carência ou deficiência de “fatores de higiene” e a satisfação advém da existência de “fatores motivadores”, considerados eficazes na motivação dos indivíduos para um esforço e desempenho superior.

Para Chiavenato (1995), na teoria dos dois fatores de Herzberg, pode verificar-se que os fatores responsáveis pela satisfação e pela insatisfação são distintos e não se

encontram em oposição, ou seja, o oposto de satisfação não seria insatisfação, mas sim nenhuma satisfação e o inverso também.



Imagem 2: A teoria dos dois fatores de Herzberg (in Chiavenato (1995: 84))

Deste esquema podemos constatar os fatores higiênicos evitam a insatisfação, enquanto os fatores motivacionais aumentam a satisfação.

Para Coradi (1985), a pesquisa de Herzberg revelou-se fundamental ao revelar que os fatores que geram satisfação e insatisfação são distintos. Sendo que o enfoque está principalmente na natureza das tarefas, assim as tarefas mais desenvolvidas servem para a motivação e para o aumento de produtividade, enquanto as tarefas de pouco conteúdo promovem a apatia e alineação do trabalhador.

1.2.3. TEORIA DAS EXPECTATIVAS DE VROOM

Esta teoria, desenvolvida por Vroom (1964), suporta que os desejos e expectativas voluntárias e conscientes do sujeito são mais relevantes do que os seus ímpetos ou necessidades involuntárias. Defende que a motivação deve ser compreendida em função dos objetivos e das opções de cada pessoa e das suas expectativas em atingir esses mesmos objetivos.

Trata-se de um teoria de processo, pois procura verificar como o comportamento é ativado, dirigido, mantido e ativado.

Na visão de Vroom (1964), o processo motivacional alicerça-se nas relações existentes entre três variáveis: valência, expectativa e instrumentalidade.

A valência será a manifestação do desejo em atingir um objetivo pessoal. Vroom (1964) considera que a valência é a percepção da satisfação antecipada por um resultado.

A expectativa pode exprimir-se por uma probabilidade, onde o indivíduo avalia e conjuntura a relação entre desempenho e esforço despendido. Pode ser descrita segundo a intensidade. Segundo Lévy-Leboyer (1994), a expectativa é aquilo que cada um acredita ser capaz de fazer, aquilo que aguarda como resultado provável e plausível dos seus esforços.

Por sua vez, a instrumentalidade consiste na relação desempenho-recompensa. Se um trabalhador percebe que as recompensas estão relacionadas ao seu desempenho, a instrumentalidade tenderá a ser avaliada positivamente. Todavia, não havendo clareza nesta relação, uma baixa estimativa poderá ser feita (Quijano & Cid, 1998).

É uma teoria que advoga existir uma relação entre o esforço realizado e a execução ou rendimento no trabalho. As variáveis relacionam-se sob um modelo multiplicativo, resultando na força motivacional, que consiste na quantidade de esforço ou pressão de uma pessoa para motivar-se (Vroom, 1964).

Se o indivíduo admitir que o esforço pode não o conduzir a um desempenho desejado, a expectativa é baixa, no entanto, se houver confiança de que o esforço conduz com sucesso à conclusão da tarefa, a expectativa é elevada. Desse modo, o âmagô é a relação recompensas-metas pessoais, ou seja, o grau em que as recompensas vêm satisfazer os objetivos individuais e a atratividade destas potenciais recompensas para o indivíduo (Régis & Calado, 2001).

Neste processo, o indivíduo pondera o conjunto das valências e das probabilidades de êxito, sendo a motivação o resultado desta reflexão (Pérez-Ramos, 1980).

Assim, a extensão da satisfação no trabalho estaria diretamente relacionada com a extensão pela qual o trabalho é instrumental para o alcance de objetivos considerados atrativos ou valiosos para o indivíduo (Vroom, 1964).

De acordo com Alves Filho e Araújo (2001), a teoria das expectativas de Vroom proporciona uma base racional para a compreensão da motivação, pois cada um de seus componentes constitui um marco para analisar o processo de motivação.

Para finalizar, Mendonça (2002) alvitra que as teorias sobre motivação devem ser consideradas de maneira complementar, pois o comportamento humano é uma resposta

gerada por necessidades inatas, por processos cognitivos e também por influência de estímulos externos.

1.3. SATISFAÇÃO E/OU MOTIVAÇÃO NO TRABALHO

De acordo com o dicionário geral das ciências humanas (1984), “satisfação é o resultado de uma variedade de atitudes da pessoa perante fatores associados ao seu trabalho e atitude no trabalho designa o sentimento que o empregado experimenta a propósito do seu emprego”.

Na visão de Faria (1982: 101), o homem é um “animal permanentemente insatisfeito, lutando sempre para conseguir algo mais que julga imprescindível à sua satisfação”.

Para Spector (2005), satisfação no trabalho é uma variável de atitude que representa como uma pessoa se sente em relação ao seu trabalho de forma geral. Assim, entendendo satisfação como uma atitude, uma emoção ou um sentimento, gera-se um problema, pois é algo que pode ser verbalizado, mas não pode ser medido diretamente, só pode ser inferida.

Segundo Locke (1984: 93) “a satisfação no trabalho está associada a uma série de consequências organizacionais e esta série de possíveis consequências e reações são muito variadas e complexas, pois, a satisfação no trabalho é simplesmente, antes de mais nada, uma resposta emocional”.

Robbins (2003) refere que para haver satisfação é preciso enfatizar a realização, o reconhecimento, o trabalho em si, a responsabilidade e o reconhecimento

Conforme refere Fraser (1983) dados os múltiplos aspetos que podem interferir na forma como cada indivíduo julga o seu trabalho, bem como da subjetividade que esse processo avaliativo envolve, a satisfação no trabalho é considerada um fenómeno intrincado e de difícil definição. É preciso considerar as desigualdades humanas e as

peculiaridades individuais, a par das diferentes perceções que cada indivíduo, em momentos distintos, faz do seu trabalho.

Existem dois conceitos distintos relacionados ao comportamento humano no trabalho: Motivação e Satisfação: Motivação é uma energia direta ou intrínseca, ligada às próprias necessidades humanas e ao significado e à natureza do próprio trabalho realizado. Satisfação é uma energia indireta ou extrínseca, ligada a aspetos como salário, benefícios, reconhecimento, chefia, colegas e várias outras condições que precisam estar atendidas – fundamentalmente a partir da ótica do empregado – no ambiente de trabalho (Coda, 1992: 6).

A satisfação é definida por Locke (1976), como uma reação emocional positiva que uma pessoa tem em relação às suas experiências profissionais. Já Decenzo e Robbins (2001: 60), alvitram que a motivação pode ser definida como “a disposição do indivíduo exercer um esforço para os objetivos da organização, condicionada pela capacidade desse esforço satisfazer também as necessidades individuais”.

A confusão entre os termos motivação e satisfação tem sido considerada como causa de falhas na formulação de hipóteses e na seleção de instrumentos de pesquisa (Pérez Ramos, 1980). Assim, um dos problemas que se coloca é de ordem teórico-metodológica e tem justamente a ver com a dificuldade de construir instrumentos válidos e fiáveis para medir as atitudes.

A distinção entre motivação e satisfação é nitidamente expressa por Steuer (1989), ao explicitar que motivação manifesta a tensão gerada por uma necessidade e satisfação expressa o sentimento de satisfazer essa necessidade. Para Archer (1990: 5) “A motivação nasce somente das necessidades humanas e não daquelas coisas que satisfazem estas necessidades”.

É de grande valia tomar consciência das divergências peculiares entre motivação e satisfação, pois estes dois conceitos relacionam-se apesar de serem diferentes, isto é, encerram sentidos distintos. Para Archer (1990: 4) “um motivador e um fator de satisfação em lugar de serem a mesma coisa, são a antítese um do outro”.

Todos os indivíduos têm necessidades próprias e carências que precisam ver supridas, no entanto, a subjetividade e complexidade dos sujeitos condicionam as avaliações que se fazem dos conceitos de satisfação e motivação no trabalho, pois uma determinada ação pode abranger diferentes propósitos, assim como um único propósito pode ser exposto por meio de diferentes ações.

Assim, apesar dos numerosos estudos dedicados aos construtos satisfação e motivação no trabalho, não há um acordo quanto às suas definições, causas ou componentes. Por exemplo, pelo referido no ponto anterior, relativo às teorias motivacionais, podemos verificar que para Vroom (1964) as reações afetivas e satisfação dos sujeitos provêm da interação entre eles e o seu meio, no entanto, para Herzberg (1966) e Maslow (1970) o indivíduo precisa, além da interação, de suprir necessidades ou atender a valores para sentir-se satisfeito no trabalho. Na opinião de Chiavenato (1982) as pessoas são motivadas por certas necessidades e alcançam satisfação através dos grupos com os quais interagem.

A compreensão do que contribui para a satisfação e motivação dos indivíduos é extremamente complexa, pelo que não há estratégia específica e única que contribua para que todos, em todas as situações, se encontrem motivados e satisfeitos. Como diferentes motivos interferem no nível de realização e investimento dos indivíduos nas suas diversas disposições e comportamentos do dia a dia, constata-se que não existe uma fórmula genérica e comum para explicar a motivação e a satisfação humanas.

Da satisfação ou insatisfação em relação ao trabalho incorrem consequências quer no plano pessoal quer no profissional, que interferem diretamente no comportamento, na saúde e no bem-estar do trabalhador. É unânime para vários autores (Coda, 1990; Henne & Locke, 1985; O'Driscoll & Beehr, 2000; Robbins, 1999; Zalewska, 1999) que a satisfação e/ou insatisfação acarretam benefícios e/ou prejuízos para a saúde e bem-estar dos indivíduos. Segundo Henne & Locke (1985) a insatisfação no trabalho pode gerar efeitos na vida individual, na saúde mental e na saúde física desse indivíduo. Segundo Coda (1990), a manutenção de certos níveis de satisfação no trabalho podem contribuir para uma melhor qualidade de vida. Zalewska (1999) aponta que a satisfação no trabalho conduz à melhor saúde física e mental, relatando que ocorre uma menor incidência de doenças em trabalhadores satisfeitos e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida daqueles. O'Driscoll e Beehr (2000) também encontraram correlação entre satisfação no trabalho e saúde mental, sendo que uma maior satisfação remete a um menor número de queixas de saúde.

Em suma:

Vários estudos têm mostrado que empregados que estão insatisfeitos com seus empregos são inclinados a ter mais contratempos com a saúde, desde dores de cabeça a doenças do coração. Algumas pesquisas até indicam que a satisfação no emprego é melhor predictor da expectativa de vida do que a condição física ou uso do tabaco (Robbins, 1999: 102).

Entendendo o homem como ser social e complexo, Rodrigues (1991) considera de extrema importância os estudos preliminares de Eric Trist (1975), na década de cinquenta do século passado, sobre Qualidade de Vida no Trabalho, que segundo Fernandes (1996) pretendiam tornar a vida dos trabalhadores menos penosa, assente na relação indivíduo-trabalho-organização. Segundo França (1996) o conceito de Qualidade de Vida no Trabalho é um conjunto de ações que envolve observação e estabelecimento de melhorias e inovações estruturais, dentro e fora do ambiente de trabalho, visando propiciar situações de desenvolvimento humano durante a realização do trabalho.

A Qualidade de Vida no Trabalho aspira promover a saúde e o bem-estar trabalhadores, pois segundo a definição da Organização Mundial de Saúde (1986), saúde não é apenas ausência de doenças, mas também o completo bem-estar biológico, psicológico e social dos indivíduos. Numa perspectiva ética e biopsicossocial da condição humana, a Qualidade de Vida no Trabalho procura identificar, eliminar e/ou minimizar os riscos ocupacionais. Observando tarefas, desempenhos e desenvolvimento projeta aumentar a motivação, a satisfação e o desempenho dos trabalhadores. Como advoga Sato (1999) observa-se que a Qualidade de Vida no Trabalho engloba noções como motivação e satisfação. Assim, a Qualidade de Vida no Trabalho é essencial para qualquer organização que tenha por meta a satisfação, o desenvolvimento e a produtividade dos seus funcionários. Visa um trabalho mais humanizado, que resulte em maior satisfação e motivação do trabalhador.

1.4. STRESS NO TRABALHO

A Organização Internacional do Trabalho (1986) classifica o *stress* no trabalho como sendo um conjunto de fenómenos que se apresentam no organismo do trabalhador e que podem afetar a sua saúde. Os principais fatores geradores de *stress* presentes no meio

ambiente de trabalho envolvem os aspetos da organização, administração e sistema de trabalho e da qualidade das relações humanas.

É considerado um autêntico problema social e de saúde pública para o século XXI, a ponto de a própria União Europeia (2005) ter feito da prevenção do *stress* no trabalho um dos principais objetivos no que se refere à nova visão estratégica comunitária sobre a saúde e segurança.

Os estudos iniciais sobre *stress* no trabalho foram desenvolvidos por Selye (1956), e caracterizam o *stress* como um conjunto de alterações não específicas que ocorrem no indivíduo, quando o sistema biológico é exposto a estímulos adversos, sugerindo que os fatores de *stress* crónicos contribuíam para um estado de exaustão do organismo pondo em causa o seu equilíbrio. Ferreira (2004: 381) entende *stress* como um “conjunto de reações do organismo a agressões de origens diversas, capazes de perturbar o equilíbrio”, corroborando essa posição.

De acordo com Guimarães (2000), o *stress* ocupacional ocorre quando há a perceção, por parte do trabalhador, da sua incapacidade para realizar as tarefas solicitadas, o que provoca sofrimento, mal-estar e um sentimento de incapacidade para enfrentá-las.

As sequelas do *stress* repercutem-se ao nível dos diversos sistemas do indivíduo, Vellucci (1997) refere alterações biológicas, cognitivas, emocionais e do comportamento observável, que coexistem e se influenciam reciprocamente. Os seus efeitos variam consoante os contextos, as características dos sujeitos e os recursos e aptidões que estes têm disponíveis. Sendo que, os danos do *stress* excessivo e contínuo não se confinam, apenas, ao comprometimento da saúde.

Segundo Lipp (1984), o *stress* pode ser originado por fontes externas e internas. As fontes internas estão relacionadas com a maneira de ser do indivíduo, tipo de personalidade e o seu modo típico de reagir à vida. Os fatores externos podem estar relacionados com as exigências quotidianas do indivíduo, como os problemas de trabalho, familiares, sociais.

Kyriacow e Sutcliffe (1981) definem o *stress* ocupacional como um estado emocional desagradável, gerado pela tensão, frustração, ansiedade, exaustão emocional em função dos aspetos do trabalho definidos pelos indivíduos como ameaçadores.

Algumas conjunturas do âmbito profissional podem ser indutoras e geradoras de situações de *stress*, contudo embora um indivíduo possa vivenciar um destes episódios, não significa que venha a sofrer de *stress*, pois os fatores que o geram têm uma estreita relação com o tipo de conduta organizacional do local de trabalho, a personalidade do indivíduo, as suas expectativas, as suas necessidades, os seus interesses e a sua experiência. É esta conjugação complexa e variada que induz, ou não, ao *stress* (idem).

As expressivas mudanças na sociedade passaram a exigir do ser humano uma grande capacidade de adaptação física, mental e comportamental, as dificuldades em adaptar-se a essas situações levam ao *stress*. A grande exigência imposta pelas mudanças na vida moderna e a necessidade de se ajustar a tais mudanças geram frequentes estados de conflito, perturbação, ansiedade e instabilidade emocional. Dessa forma, a adaptação a uma nova situação requer um investimento de recursos que vai depender da sua personalidade e das suas expectativas. Neste sentido, Serra (1999) defende que os indivíduos positivos são menos vulneráveis ao *stress*. Enquanto os negativos, por serem mais resistentes à mudança, são mais susceptíveis de sofrerem *stress*. Acrescenta que se o cérebro produzir serotonina em défice, a pessoa tem mais propensão para se sentir ansiosa, com medo ou infeliz e portanto mais vulnerável perante as situações indutoras de *stress*.

Todavia, o conceito *stress* não tem um significado comum unanimemente aceite, já que é uma palavra usada constantemente, de forma instintiva e irrefletida para descrever quase tudo, desde as doenças relacionadas com o trabalho até aos sintomas da depressão.

Serra (1999) advoga que existem centenas de definições, mas mesmo assim as organizações médicas não conseguem encontrar um significado comum. Por isso, *stress* é uma palavra perigosa para ser usada de forma superficial ou leviana.

Pretendeu-se com esta abordagem uma melhor compreensão e consciencialização sobre os aspetos relacionados com a deterioração da qualidade de vida no trabalho e os prejuízos que isso acarreta, tanto a nível organizacional como a nível individual, devido ao *stress* ocupacional.

Em conclusão, a análise conceptual desenvolvida ao longo do capítulo, pretende constituir-se como base, sobre a qual se incrementa o desenvolvimento do próximo capítulo, onde abordaremos o tema da motivação na atividade docente.

CAPÍTULO II – DOCÊNCIA. MOTIVAÇÃO E BEM-ESTAR DOCENTE

INTRODUÇÃO

Ao longo deste capítulo propomo-nos fazer um enquadramento do contexto social e político da educação em Portugal, bem como aludir às profundas alterações que pautaram a profissão docente.

Após uma breve abordagem da docência e da sua evolução, pretendemos enquadrar as teorias motivacionais, abordadas no capítulo anterior, no contexto da profissão docente. Assim, faremos referência aos vários estudos relacionadas com a motivação e com o bem-estar docente.

2.1. CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

Não podendo situar-se fora de um determinado contexto político, económico e social, o sistema educativo deve, antes de mais, ser considerado como uma rede de interações complexas, que o obrigam a ter em conta a realidade social envolvente, de forma que este não seja considerado como uma ilha no seio dos restantes sistemas sociais (Arroteia, 1981: 55).

É com base nesta premissa que damos início ao ponto um deste capítulo, na tentativa de um enquadramento histórico da educação e do sistema educativo em Portugal, pois os reptos aplicados ao sistema educativo português no período recente da nossa história foram abundantes.

O analfabetismo da população foi uma das características que marcou o século XX português.

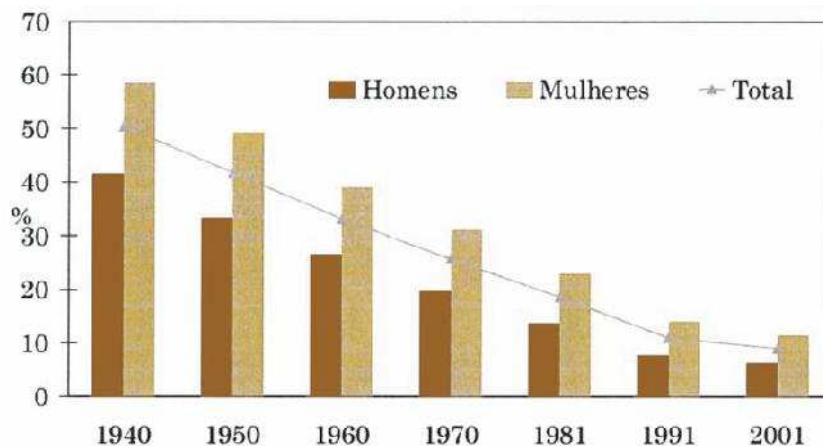


Imagem 3: Taxa de analfabetismo¹

A análise do gráfico permite concluir que na década de 40, do século passado, as taxas de analfabetismo eram bastante elevadas, sendo que no sexo feminino atingiam os 60%.

Era uma realidade preocupante, no entanto, útil ao país. Cortesão (1981: 68) alude às palavras proferidas por Alfredo Pimenta ao jornal, “A Voz” a 25 de Dezembro de 1927 *“foi o querer saber que fez o homem pecar... insisto: preconizo o analfabetismo sistemático digo que a instrução é um instrumento perigoso que não pode andar em todas as mãos como um explosivo. Como um veneno. Só num carácter são, ela é útil, ou pelo menos inofensiva. Felizes os que esquecem as letras e voltam à enxada”*.

Segundo Carreira (1996) “Em meados do século XX, Portugal encontrava-se numa situação mais desfavorável do que a dos países do norte europeu em meados do século XIX. Neste domínio contávamos mais de um século de atraso em relação à Europa mais evoluída”.

As opções políticas do Estado Novo, no período de 1926 a 1974, marcaram a História do país, de modo a asseverar a convergência de todas as valências para uma Educação Nacional, que comporta a trilogia Deus, Pátria e Família. Na visão de Stoer (1982: 26) a ideologia educacional do Estado Novo

tinha por base o princípio «Deus, Pátria, Família», (...) na educação deveria haver «uma redução dos programas» de modo a permitir-se uma concentração no «fundamental», com saliência para os «conhecimentos aplicados» (quer dizer, para o desenho e para os trabalhos manuais no caso dos

¹ Fonte Instituto Nacional de Estatística (INE), (2009). *50 Anos de Estatísticas da Educação* – Volume I pág. 17

rapazes, e para as actividades domésticas no das raparigas), devendo «todos os princípios evocar as ideias de Pátria, família e amor à terra natal».

Formosinho (1987) utiliza a expressão “educação para a passividade”, pois o Estado cumpre e desenvolve a sua missão centralizadora ao serviço do controlo social. Segundo Stoer (1982: 27) o Estado Novo “quis essencialmente destruir as ideias e as práticas iniciadas no tempo da I República e desafiar as noções de mobilidade social em nome da ordem e da hierarquia estabelecida, tentando, assim, minorizar a ênfase que a República colocara em valores como a igualdade e a liberdade.”.

Para Stoer (1986) os anos de viragem na política educativa situam-se nos anos cinquenta, com a implementação da reforma do ensino técnico e do Plano de Educação Popular, e nos anos sessenta com a participação no Projecto Regional do Mediterrâneo. No entanto, será apenas na década de setenta, com a reforma de Veiga Simão, que a educação assumirá um lugar central no processo de recomposição do Estado e nos debates sobre a modernização e desenvolvimento do país.

Em 1952, é publicado o decreto-lei que institui o Plano de Educação Popular designado essencialmente a combater uma das mais altas taxas de analfabetismo da Europa. Conforme se aferiu na imagem 1, as taxas de analfabetismo são elevadíssimas em meados do século XX. O Plano de Educação Popular acumulava a Campanha Nacional de Educação de Adultos, que visava a alfabetização de indivíduos, de ambos os sexos, dos catorze aos trinta e cinco anos. A aposta no ensino propunha o desenvolvimento económico nacional. Segundo Nóvoa (1992) a década de cinquenta portuguesa inaugura-se com o I Plano de Fomento, assente na necessidade de modernização e industrialização do país, passando por um progresso gradual da qualificação profissional, que impele à alfabetização do povo.

Dadas as condições do atraso educacional do país, o Plano de Fomento Cultural revelou-se impraticável.

Em 1960, os baixos níveis de qualificação não eram compatíveis com os compromissos internacionais, o que obrigou o governo a alterar a sua política. A OCDE promoveu o Projecto Regional do Mediterrâneo, que estabeleceu regras de assistência e cooperação permanentes, tendo em vista a preparação de pessoas habilitadas e aptas, características solicitadas pela conjunturas sociais e pela dinâmica da economia.

Segundo Sheehan (1973: 99) o projeto visava “traduzir as previsões de crescimento económico em previsões de demanda de mão-de-obra e, a seguir, traduzir estas em previsões da demanda de várias qualificações e níveis de aproveitamento educacionais”.

Na opinião de Barreto e Preto (1996: 17) “a pressão demográfica e social sobre o incipiente sistema educativo é fortíssima, a ponto de levar, já no final de sessenta, a uma reforma educativa, nos ensinos primário, secundário e superior, tendente a integrar toda a gente”, acrescentam que “está aberto o caminho para, dentro de uma dezena de anos, fazer admitir à escola a totalidade dos jovens”.

Na década de setenta viria a assistir-se à Reforma de Veiga Simão. Segundo Stoer (1982:29) esta reforma na educação aspirava “uma maior igualdade de oportunidades na educação, em termos de acesso, quantidade de educação, regionalização e sexo. (...) Expressou mais do que apenas uma exigência de acesso ao ensino, já que ela implicou também mudanças básicas na orientação da economia.”.

O período foi atravessado por inúmeras transformações sociais e políticas, com indubitável ênfase para a instauração da democracia. Assim, a reforma de Veiga Simão não chega a ser totalmente implementada, devido ao golpe militar de 25 de Abril de 1974.

O I Governo Constitucional iniciou a democratização do ensino em Portugal, impulsionando, nas palavras de Stoer (1982: 42) “escolaridade democrática que tiveram como efeito estender e aprofundar as noções de democracia contidas na Reforma de Veiga Simão” promovendo “campanhas de educação das massas em nome da igualdade de oportunidades educativas.”

Neste contexto, a política da educação emergiu inserida num espaço de inconstância, mudança e reedificação social de espaços educativos.

Posteriormente, da análise da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº46/86, encontram-se novos propósitos que determinam aspetos como a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuidade. De acordo com alínea 1 do artigo 2.º (princípios gerais) “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República”.

Quanto aos princípios humanistas, especialmente o direito à educação e à democratização do ensino, foram também reiterados nesta Lei de Bases. Conforme

referido na alínea 2 do artigo 2.º (princípios gerais) “É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

O principal intento desta lei foi contribuir “para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” de acordo com a alínea 4 do artigo 2.º (princípios gerais).

O Artigo 30.º (Princípios gerais sobre formação de educadores e professores) define a formação de educadores e de professores como um dos vetores essenciais da nova educação. A formação deverá ser adaptada à nova orgânica do sistema de ensino. Decreta o perfil profissional dos educadores e dos professores nos campos de competência científica na especialidade, da competência pedagógico-didática e da adequada formação pessoal e social, adquiridas numa perspetiva de integração. Traduz, igualmente, no seu normativo a importância atribuída à formação contínua, que considera indissociável da formação inicial.

Assenta basicamente nos seguintes princípios: “ (...), proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função”; “Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente” ou “Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante”.

Na imagem 2, podem observar-se as principais medidas educacionais, aplicadas e implementadas desde 1956 no nosso país, até 2007.

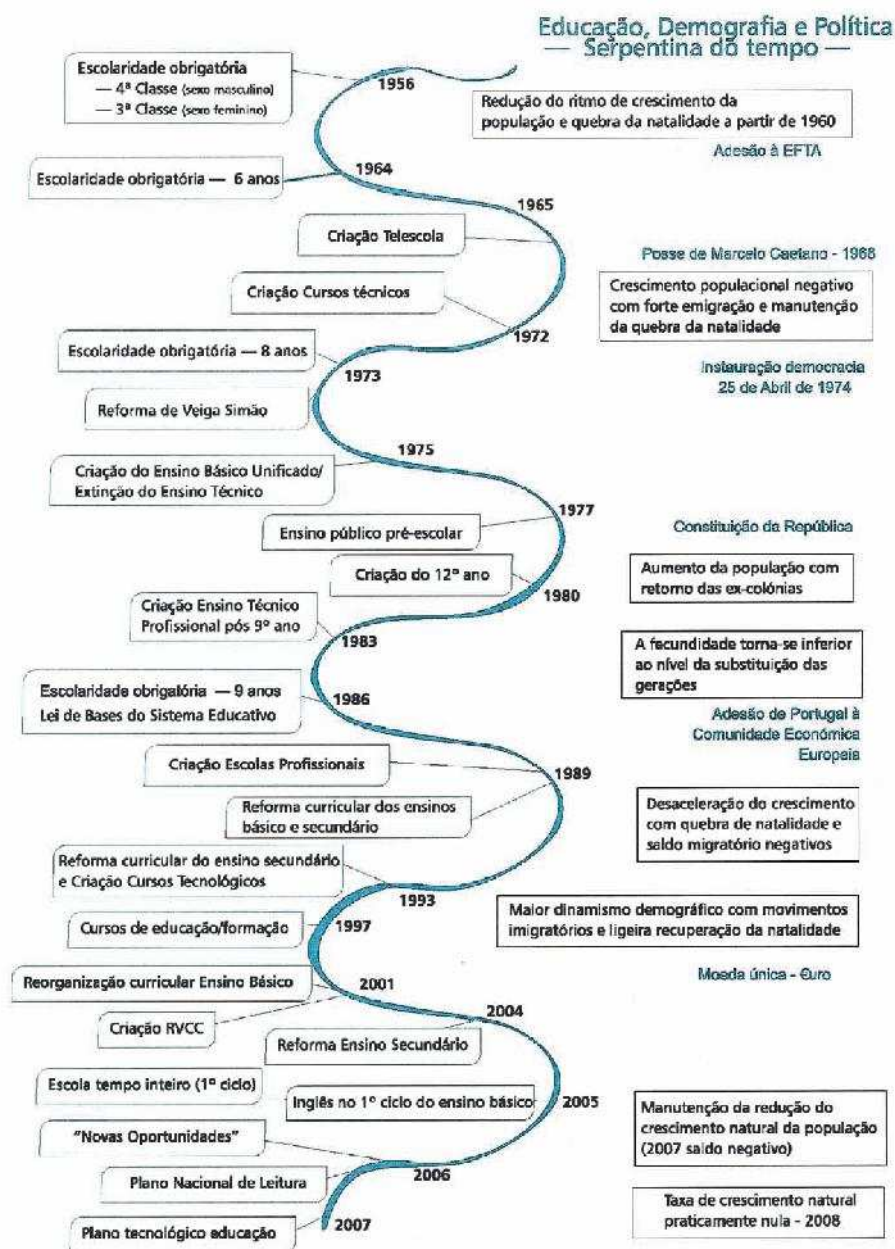


Imagem 4: Enquadramento social e principais políticas de educação²

A definição do vigente sistema educativo iniciou-se com a publicação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo.

De acordo com o Ministério da Educação: “As principais prioridades de política educativa do XVIII Governo Constitucional assumem o papel central de educação e da qualificação dos portugueses na coesão social, no crescimento económico e na

² Fonte Instituto Nacional de Estatística (INE), (2009). *50 Anos de Estatísticas da Educação* – Volume I pág. 12

modernização do país. Promovem a igualdade de oportunidades no acesso à educação e ao conhecimento e o progresso do sistema educativo português, de modo a assegurar a todos uma educação de qualidade”, ou seja, dão continuidade e mantêm as prioridades estabelecidas na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986.

Assim, verifica-se que o sistema educativo empreendeu, ao longo dos tempos, responder às necessidades resultantes da realidade social. Pelo exposto, corroboramos Teodoro (2001) que defende que as políticas educativas traduziram-se, na sociedade portuguesa do século XX, por processos de mudança e adaptação dos modelos de ensino ao contexto político.

Assim, as questões ligadas à educação têm sido consideradas como estratégicas e decisivas para o desenvolvimento e modernização do país. Sendo o professor um ator basilar neste enredo de acontecimentos concordamos que:

O facto de se estar consciente da íntima relação que existe entre os acontecimentos sociopolíticos e os que ocorrem a nível da educação é uma das aquisições mais importantes que podem surgir na formação de um professor. Na realidade, é fundamental que ele seja capaz de decifrar significados de acontecimentos que se vão verificando no sistema educativo, para que possa, conscientemente, optar por uma forma de actuação na sua actividade profissional em vez de ser conduzido a actuações de cujos efeitos se não dá conta. Cortesão (1981:citação na capa).

O Decreto-Lei 172/91 aprova o novo modelo de gestão dos estabelecimentos de ensino, básico e secundário, concretizando as ideias chave consagradas na Lei de Bases do Sistema Educativo. Identificam-se e estabelecem-se os modos de participação de todos intervenientes da ação educativa, abrindo a escola à comunidade.

Em 1998 é definido um novo regime para os estabelecimentos de ensino com o intuito de promover uma maior autonomia profissional, facilitando o desenvolvimento de um funcionamento mais flexível e adequado às necessidades específicas dos diferentes locais. Segundo o Decreto-lei 115-A/98 “A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”.

No entanto, defende Barroso (2004:56) que “ A autonomia das escolas não se limita a ser uma «ficção», tornando-se muitas vezes, uma «mistificação» legal, mais para «legitimar» os objectivos de controlo por parte do governo e da sua administração, do que

para «libertar» as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão”.

Com o Decreto-lei 15/2007 aciona-se uma profunda alteração do Estatuto da Carreira Docente que passa a estar estruturada em duas categorias. No artigo 34º (Natureza e estrutura da carreira docente), alínea 2, do presente decreto pode ler-se “A carreira docente desenvolve-se pelas categorias hierarquizadas de: a) Professor; b) Professor titular”. Ao professor titular são atribuídas funções de coordenação e supervisão.

Por outro lado, torna-se indispensável estabelecer um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira. A caracterização e os objetivos da avaliação do desempenho são mencionados no artigo 40º, onde é referido, na alínea 2, que “A avaliação do desempenho do visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento”.

A avaliação de desempenho foi bastante contestada pelos docentes, sendo que “Transpareceu para a sociedade que os professores não querem ser avaliados [...] nós, professores, queremos ser avaliados e não temos qualquer receio desse procedimento [...]ter uma palavra na definição do modelo de avaliação que, sendo impossível de se engendrar um que seja perfeito, pelo menos que se aproxime dessa exigência”³ Almeja referir Alleman (2006) que refere que não existe relação, ou esta é muito reduzida, entre uma escola de sucesso e um programa de avaliação dos seus professores.

O modelo de avaliação de desempenho foi retificado pelo Decreto-lei 41/2012 que pretende promover “A criação de condições para a estabilidade e dignificação da profissão docente implica a necessidade de uma reforma do modelo de avaliação do desempenho dos docentes, visando simplificar o processo e promovendo, ainda assim, um regime exigente, rigoroso, autónomo e de responsabilidade. O presente diploma define, ainda, as grandes linhas de orientação do novo regime de avaliação do desempenho docente. Um modelo que se pretende orientado para a melhoria dos resultados escolares e da aprendizagem dos alunos e para a diminuição do abandono

³ Fonte http://www.asa.pt/CE/PDF/336/CE_336_Artigo_2.pdf

escolar, valorizando a actividade lectiva e criando condições para que as escolas e os docentes se centrem no essencial da sua actividade: o ensino.”⁴

2.2. CONTEXTO SOCIAL DA PROFISSÃO DOCENTE

Assumir as novas funções que o contexto social exige dos professores supõe domínio de uma ampla série de habilidades pessoais que não podem ser reduzidas ao âmbito da acumulação do conhecimento (Esteve, 1999: 38).

Durante muito tempo a escola foi um espaço de transmissão de saber a que poucos tinham acesso, sendo o professor a peça fundamental na educação, detentor de uma sabedoria enciclopédica praticamente inquestionável.

Para Saviani (1985: 19) “Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno”. No entanto, com massificação muitos alunos frequentam a escola, encarando-a como uma obrigação, manifestando em relação a ela desinteresse, traduzido frequentemente em comportamentos que dificultam a atividade do professor na sala de aula. Situações consideradas intoleráveis, como por exemplo a violência, fazem hoje parte do quotidiano de muitas escolas. A violência escolar é já um problema mundial, como comprovam, por exemplo, o 1º Colóquio Mundial sobre Violência Escolar, promovido pela UNESCO e realizado em março de 2001, em Paris, e a 4ª Conferência Mundial sobre “Violência na Escola e Políticas Públicas”, com lugar em Lisboa em junho de 2008. Para Carra e Sicot (1997: 61) a violência em contexto escolar é um “problema social”, pelo que se justifica a crescente necessidade de ser objeto de estudo.

Esta temática foi também estudada em Portugal e citamos os estudos de Costa e Vale (1998), cujos objetivos foram descrever e perceber os fatores envolvidos na origem da violência nas escolas portuguesas. Outros estudos, Matos e Carvalhosa (2004, 2005), comprovam elevadas taxas de comportamentos de bullying, entre os estudantes portugueses.

⁴ Fonte <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/02/03700/0082900855.pdf>

Assim, os professores sentem-se desconfortáveis e frustrados, interrogando-se sobre qual o seu papel nesta escola.

Associando estes fatores às constantes mudanças que ocorreram de forma célere nos últimos anos, como vimos no ponto anterior, o sistema educativo português tem servido de palco a múltiplas experiências, consoante o período histórico e as necessidades do país, que levam a que muitos professores se sintam desajustados face às novas exigências sociais e profissionais com que são confrontados.

Hargreaves (1998,4) simplifica o sentido das pressões na profissão docente da seguinte forma:

Em primeiro lugar, o papel do professor expande-se e assume novos problemas e requisitos. Em segundo lugar, as inovações multiplicam-se, à medida que a mudança acelera, criando sentimentos de sobrecarga entre os professores e os directores das escolas que são responsáveis pela sua implementação. São impostas cada vez mais mudanças e os prazos-limite para a sua implementação são truncados. Em terceiro lugar, o colapso das certezas morais, as antigas missões e designios começam a desagregar-se, mas existem poucos substitutos óbvios para o seu lugar. Em quarto lugar, os métodos e as estratégias utilizadas pelos professores, assim como a base de conhecimento que os justificasse constantemente criticados – mesmo entre os próprios educadores – à medida que as certezas científicas perdem a sua credibilidade.

Talvez a tarefa de educar fosse mais simples anteriormente. Hoje, educar exige criatividade, flexibilidade, escuta, entrega. Assim, além das competências académicas existe uma diversidade de tarefas, que dificultam definir e delimitar os objetivos e prioridades na atividade profissional.

Para Perrenoud (2000: 155-156) a atividade docente desenvolve-se “em contextos inéditos, diante de públicos que mudam, em referência a programas repensados, supostamente baseados em novos conhecimentos, até mesmo em novas abordagens e novos paradigmas.

Assim, é num contexto de incerteza face a mudanças educativas constantes, que os professores de hoje trabalham. Concomitantemente à educação de crianças e jovens, da preparação das aulas, das avaliações, dos alunos difíceis, estão as necessidades de estabilidade e a de responder à mudança que a atualidade exige. É, pois, numa sociedade de mudança, assente em matrizes diversas, com os desafios constantes de uma escola de massa que os professores atuam e desenvolvem a sua prática quotidiana na construção de saberes.

Hoje, as escolas devem interrogar-se a todo instante sobre suas finalidades, a sua metodologia, o seu funcionamento e as suas práticas de forma aberta e coletiva (idem).

Hargreaves (2004:40) traz um importante tributo sobre a complexidade da tarefa docente ao dizer que “os professores devem ser catalisadores da sociedade do conhecimento, devem saber construir um tipo especial de profissionalismo, totalmente diferente do que se entendia antes”. Assim, o conceito de ser professor, hoje, abrange uma responsabilidade difícil, que é formar o educando, preparando-o para conviver numa sociedade em constante mudança, para ser capaz de responder aos desafios do presente.

Para dar resposta aos, cada vez mais exigentes, desafios atuais, Perrenoud (2000) defende que os professores devem mobilizar as seguintes competências: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; envolver os alunos nas aprendizagens; trabalhar em equipa; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar a própria formação contínua. Defende que a formação contínua é a responsável pela manutenção e desenvolvimento de todas as outras.

O professor, no exercício de sua profissão necessita de saber dominar e mobilizar os saberes. Segundo Roldão (2007:102) “saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham, não é uma técnica, embora requer uma excelente operacionalização técnico-estratégica, não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo”.

Ao refletir sobre ser professor no contexto da sociedade contemporânea, percebe-se que as profundas transformações alteram significativamente o quotidiano do trabalho docente. Os professores de hoje encontram limites no desempenho da sua função, devido às constantes alterações; à acumulação de exigências sobre o professor; à falta de recursos materiais e às deficitárias condições de trabalho.

A sociedade contemporânea exige, por um lado, que o professor seja um educador, um orientador (Moreno, 1998), um amigo e companheiro, que dê apoio ao

desenvolvimento do aluno (Esteve, 1991), que ensine, eduque e seja pai, mãe e família e que contribua para a segurança física e psicológica dos alunos (Carvalho, 1997).

Benavente (1998: 24) argumenta que “a mudança da escola exige mudanças nas estruturas, nas relações e nas práticas dos actores; mudar legislação sem novas práticas não leva a mudanças significativas”. Estas novas práticas conduzem e sujeitam os professores, através da reflexão na sua própria prática, a obter uma análise crítica do contexto estrutural onde exercem a sua atividade.

A educação tornou-se mais complexa, o mesmo acontece à profissão docente, que exige que o professor ultrapasse o entendimento, historicamente enraizado, de que sua função é simplesmente levar conhecimento ao educando. O papel do professor é atualmente mais intrincado e exigente do que no tempo em que se solicitava que ele fosse apenas um capaz e eficiente transmissor de conhecimentos. Hoje, mais do que transmissor, o professor deverá ser um produtor de conhecimentos, deverá, sobretudo, ensinar a aprender. Toffler (2000) caracteriza bem esta necessidade de aprender constantemente a aprender, de construir e de proporcionar espaços para aprendizagens constantes, ao afirmar que “Os analfabetos do próximo século não são aqueles que não sabem ler ou escrever, mas aqueles que se recusam a aprender, reaprender e voltar a aprender”.

Assim, ensinar implica uma procura constante com o objetivo de criar condições favoráveis para que aconteçam aprendizagens significativas, para que estas possam conduzir a novas aprendizagens.

Esta nobre tarefa, de formar indivíduos críticos e comprometidos com o seu tempo, compete, em parte, aos professores. A reflexão na atividade docente é uma condição necessária, contudo não é suficiente, para o desempenho de boas práticas. Para Almeida (2002: 28) o professor reflexivo é “um investigador da sala de aula, formula suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica”.

Alarcão (2003: 41) refere que a noção de professor reflexivo se baseia na

...consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva. Na concepção schöniana (Schön, 1983, 1987), uma actuação deste tipo é produto

de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte e evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos ou implícitos, na situação em presença.

A reflexão na atividade docente sobrevém associada à forma como cada um lida com os problemas quotidianos da prática profissional, pois o equacionar e reequacionar da situação problemática permite descobrir novos caminhos, edificando e alcançando novas soluções e novos horizontes. Dewey (1959: 8) defende a educação como um “processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. Ou seja, é através da reflexão que se encontram as respostas às situações e problemas inerentes à prática pedagógica. No entanto, não basta a mera utilização da reflexão para transformar um professor num profissional reflexivo.

A conceção de professor reflexivo remete-nos para o conceito de escola reflexiva que se constrói através dos seus autores (Alarcão, 2003). Portanto, entendemos que a escola dos dias de hoje deve ser uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo (Idem: 133).

Assim, devemos entender a reflexão na prática docente como uma forma experimentada de pensar, uma pesquisa ativa, espontânea, perseverante e rigorosa daquilo que habitualmente se pratica e que justificam as nossas ações e convicções. Portanto, na complexa função de ensinar, e também aprender, o professor não pode deixar de ponderar, pensar e repensar as suas ações, pois é na reflexão da própria ação, que se arquitetam e perspetivam novas ações.

Pelo exposto, acreditamos que os professores que refletem na ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, tentando compreender-se e conhecer-se a si mesmos e procurando aperfeiçoar os seus métodos de ensino.

Para Nóvoa (1992: 27) o desenvolvimento, pessoal e profissional, do professor deve assentar na “valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”.

É de extrema importância destacar a prática reflexiva na formação, inicial e contínua, dos professores, visto que os saberes adquiridos baseados na experiência são mais facilmente sistematizados. A este respeito, Dewey (1959: 9) refere: “Eu me educo através de minhas experiências vividas inteligentemente”, reforçando que as aprendizagens e a educação se baseiam, sobretudo, na troca de experiências vividas.

Nóvoa (1991: 30) afirma que “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”, ou seja, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, que enalteçam e favoreçam, não só, os saberes académicos, mas também situações de experiência que permitam a reflexão. Na formação inicial de professores, é necessário inculcar, nos futuros docentes, a necessidade de refletir sobre o papel de ensinar, sobre a necessidade de estes constituírem os seus saberes, teóricos e práticos, baseados na pesquisa, na investigação, na ação, na formação e na reflexão para desenvolverem uma prática competente e se tornarem em pensadores críticos e empenhados. Para Perrenoud (2002: 17) “a formação inicial tem de preparar o futuro professor para refletir sobre sua prática, para criar modelos e para exercer sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação”.

Apesar desta tomada de consciência, há ainda um grande fosso entre o sobejo de discursos e a escassez das práticas. Para Lieberman (1999) o trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores, acrescentando que é isto que não temos feito. Na opinião de Perrenoud (2002, 176) “A formação pode promover essa tomada de consciência, fazer com que as práticas possam ser colocadas em palavras e elucidar as causas. Em seguida, cada um escolherá se deseja retomar suas rotinas ou se vai tentar modificá-las”.

Neste ponto, convém referir que cada professor é o resultado de um tempo, de uma época, e portanto não é possível avançar, sem antes contextualizar a sua existência e as suas ações no tempo e no espaço, assim Nóvoa (1995: 17) sustenta que “as opções que cada um de nós tem de fazer como professor cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. Ou seja, como refere o mesmo autor, não é possível separar o “Eu profissional” do “Eu pessoal”. Perrenoud (2002: 172) acrescenta que “Em uma profissão humanista, que faz quem a exerce e aqueles a quem ela se destina correr riscos, a busca de identidade é

legítima. Sua força e sua atualidade variam de acordo com as pessoas, assim como com suas épocas”.

Para Nóvoa (1992) a profissão docente reveste-se de uma natureza complexa e diacrónica, constrói-se, dinamicamente, por um acumular de inovações e um assimilar de mudanças. Assim, cabe a cada um, no desenrolar e no desenvolvimento das práticas docentes contribuir para uma escola e para um ensino que permita construir e reconstruir permanentemente saberes, não dissecando, contudo, a forma de ser, de estar e de agir na singularidade de cada indivíduo.

Apesar do importantíssimo papel da educação na sociedade atual, pelo que analisamos anteriormente, a classe docente convive diariamente com as dificuldades intrínsecas ao processo de ensino. Concomitantemente, a classe profissional dos professores sofre com o desprestígio da profissão e com a descaracterização da identidade profissional. Para contrariar esta tendência, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico, OCDE (1998), publicou um relatório onde refere que “os professores são os profissionais mais relevantes na construção da sociedade do futuro”, acrescentando que “os professores têm de voltar para o centro das estratégias culturais” e que é necessário “colocar os professores no centro dos processos sociais e económicos”, pois os “os professores estão no coração das mudanças”.

Para Nóvoa (1999) os professores encontram-se no centro das preocupações políticas e sociais, por várias razões: porque lhes compete formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento económico; porque lhes cabe formar as gerações do século XXI; porque devem preparar os jovens para a sociedade da informação e da globalização.

O Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, inicia-se da seguinte forma “O Programa do XVIII Governo Constitucional estabelece como um dos objectivos fundamentais para a actual legislatura, em matéria de educação básica e secundária, a valorização do trabalho e da profissão docente”.

Pelo exposto nos últimos três parágrafos, constatamos que a atividade docente e a profissão de professor merecem valorização e reconhecimento, pois são importantes motores na construção da sociedade. Neste ponto, almeja-se referir Teixeira (1995: 5) que defende que “de entre as organizações que estruturam a nossa sociedade, a

organização escola é uma das mais relevantes já que, de alguma maneira, irá ter influência sobre todas as outras”.

Para Hargreaves (2003: 2):

A profissão que é, muitas vezes, descrita com uma importância vital para a economia do conhecimento é a mesma que muitos grupos têm desvalorizado, que cada vez maior número de pessoas quer deixar, em que cada vez menos pessoas querem entrar, e muito poucos têm interesse em liderar. Isto é muito mais do que um paradoxo. É uma crise de proporções preocupantes.

Patrício (1989: 232) considera que a aposta na educação “não pode deixar de ser a aposta no professor como o principal instrumento de realização da educação escolar”, pois ele “é um elemento-chave no funcionamento da escola e no êxito ou inêxito de todas as políticas educativas”. No entanto, Seabra (1992: 779) considera que “Dos professores depende, em grande parte, o êxito da reforma educativa, pois eles são os seus principais agentes. Desde que assumam a sua função com competência pedagógica e profissional, mas também com espírito de missão, em conjunto com as famílias e as instituições espirituais, morais e culturais da sociedade civil”. Advogando que o sucesso das propostas educativas depende, não só do trabalho e empenho dos professores, mas, sobretudo, de uma ação conjunta e partilhada de professores, famílias e instituições.

A importância do papel dos docentes é referida por Santomé (1993) quando refere que uma das causas de discriminação no ensino é a desmotivação da classe docente, que gradualmente se tem vindo a alhear do seu papel, devido a uma série de condicionantes externas, alheias à sua vontade, vencendo-os pelo cansaço de forma a servirem interesses políticos dominantes.

Nos momentos, em que as circunstâncias condicionam o agir e o pensar do professor, há necessidade de relevar as contrariedade e refletir sobre a prática docente, sobre construir e reconstruir sua identidade profissional, descobrir e criar novos caminhos, analisar experiências, evitar erros e decepções, afastando o desestímulo e a desmotivação que assolam a atividade docente.

2.3. A MOTIVAÇÃO E A SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Ao refletir sobre ser professor no contexto da sociedade contemporânea, que exige de seus membros uma grande capacidade de adaptação, percebe-se que as profundas transformações alteram significativamente o quotidiano do trabalho docente.

Desta forma, ao longo deste ponto propomo-nos estudar e analisar estudos sobre motivação e satisfação na atividade docente.

2.3.1. A MOTIVAÇÃO NA ATIVIDADE DOCENTE

Atualmente o papel do professor assume novos problemas e exigências. Pelo exposto no Ponto 1 deste capítulo, constata-se que o professor de hoje não tem o mesmo papel social que há 30 anos atrás. Assim, independentemente de tudo o que se possa expressar sobre o tema Motivação de Professores, a realidade é que os requisitos e os predicados que se colocam atualmente à classe docente modificaram-se e inovaram-se muito nos últimos anos.

Os professores de hoje encontram limites no desempenho da sua função, devido às constantes alterações; à acumulação de exigências sobre o professor; à falta de recursos materiais e às deficitárias condições de trabalho.

O quadro de instabilidade, em que vivemos, pode caracterizar-se por uma crise de motivações profissionais. Diversos fatores têm contribuído para a diminuição da motivação profissional, pelo que esta crise não pode ser encarada como uma falha desta geração. Segundo Lévy-Leboyer (1994: 138) “a motivação não é nem uma qualidade individual, nem uma característica do trabalho: não existem indivíduos que estejam sempre motivados nem cargos igualmente motivadores para todos”.

À antiga missão concebida aos professores, de transmitir saber e conhecimentos aos seus discípulos, acrescem outras tantas tarefas, fruto das rápidas inovações e da acelerada mudança que se verifica na sociedade. Deste modo, geram-se sentimentos de

sobrecarga entre a classe docente, pois as mudanças e os prazos limite para a sua implementação são impostos de forma despótica (Santomé, 2006).

As constantes mudanças que ocorreram de forma célere nos últimos anos, levam a que muitos professores se sintam desajustados face às novas exigências sociais e profissionais com que são confrontados. Assim, os professores sentem-se desconfortáveis e frustrados, interrogando-se sobre qual o seu papel nesta escola.

Hargreaves (1998,4) simplifica o sentido das pressões na profissão docente da seguinte forma:

Em primeiro lugar, o papel do professor expande-se e assume novos problemas e requisitos. Em segundo lugar, as inovações multiplicam-se, à medida que a mudança acelera, criando sentimentos de sobrecarga entre os professores e os directores das escolas que são responsáveis pela sua implementação. São impostas cada vez mais mudanças e os prazos-limite para a sua implementação são truncados. Em terceiro lugar, o colapso das certezas morais, as antigas missões e designios começam a desagregar-se, mas existem poucos substitutos óbvios para o seu lugar. Em quarto lugar, os métodos e as estratégias utilizadas pelos professores, assim como a base de conhecimento que os justificasse constantemente criticados – mesmo entre os próprios educadores – à medida que as certezas científicas perdem a sua credibilidade.

A expressão “choque do futuro” usada por Toffler (1970: 8) descreve “a tensão arrasadora e a desorientação que causamos aos indivíduos ao submetê-los a excessiva mudança num espaço de tempo demasiado curto”.

Hargreaves (2004:40) traz um importante tributo sobre a complexidade da tarefa docente ao dizer que “os professores devem ser catalisadores da sociedade do conhecimento, devem saber construir um tipo especial de profissionalismo, totalmente diferente do que se entendia antes”. Assim, o conceito de ser professor, hoje, abrange uma responsabilidade difícil, que é formar o educando, preparando-o para conviver numa sociedade em constante mudança, para ser capaz de responder aos desafios do presente.

A motivação na carreira docente é um fenómeno complexo que contende uma ambivalência de fatores, pelo que o seu estudo e a sua análise deverão enquadrar-se num determinado momento e contexto.

Para Jesus (2002) os níveis de motivação dos professores portugueses para e na actividade docente são expressivamente menores comparativamente a professores de outros países. Segundo o autor, esta conjuntura justifica-se pelo número significativo de

professores que ingressam na profissão por motivos que não contemplam a vocação ou a fidelidade a um projeto. Nesta ótica, a conduta do professor não é internamente regulada, isto é, associada à motivação intrínseca, onde os motivos de ação residam na profissão em si mesma, é antes externamente orientada, aludindo assim ao conceito de motivação extrínseca.

Sobre as motivações para a escolha da carreira de docente, Cordeiro Alves (1991) diferencia os indivíduos segundo duas posições: escolha da profissão por motivos extrínsecos, onde salienta os de natureza económica (vencimento) e condições de trabalho (carga horária). E escolha por motivos intrínsecos, que se relacionam com a satisfação do ego e com a autorrealização.

Para Ryan e Deci (2000), as pessoas podem estar motivadas e agir para atingir algo, porque se envolvem e valorizam determinada tarefa, assumindo um papel ativo, por prazer ou curiosidade. Todavia, podem ser conduzidas à ação porque são reforçadas externamente, por coerção externa, suborno ou medo, adotando assim um papel inativo.

Ao conceito de motivação associa-se a questão de como diferentes fatores influenciam o comportamento e a produtividade dos docentes. Assim, a motivação dos professores poderá advir de fatores extrínsecos, como salário ou reconhecimento profissional, ou de fatores intrínsecos, como a sua realização pessoal.

A motivação do professor no trabalho é um processo sujeito a mudanças resultantes de alterações na relação do professor consigo próprio e o seu contexto de trabalho, a sua satisfação implicação e gosto pela tarefa depende do estado emocional positivo, isto é, a atitude positiva que manifesta experiência de acordo com as circunstâncias de trabalho que encontra. Desta forma o contexto de trabalho e o seu equilíbrio emocional podem ser consequência ou causa da sua motivação (Guerreiro, 2000: 32-35).

O contributo de algumas investigações, Jesus (1996, 2000), Huberman (1989), Bennett (1984), Mitchell (1997), Deci e Ryan (1985), Saglam (2007), realizadas sobre a motivação para a profissão docente reporta-nos para a importância dos motivos de ingresso nesta profissão, ou seja, os fatores de escolha da profissão docente e a identificação das razões de escolha desta profissão.

Atendendo ao facto de que a decisão quanto ao futuro profissional de um indivíduo ocorre no final do décimo segundo ano de escolaridade, opção já condicionada aquando da sua entrada no ensino secundário, que ocorre, em média, em jovens com quinze anos.

Santos (2005) refere que esta escolha é marcada na adolescência, onde ocorre um dos trajetos mais marcantes: o início da procura por uma profissão. Acrescenta Moretto (2002) que a opção do estudante quanto à profissão que deseja seguir é instigante, pois é um processo de angústias, de indefinições, de projeções.

Segundo Gonçalves (1992) as razões pelas quais se escolhe o ensino como profissão, podem resultar de fatores de ordem pessoal ou de fatores de ordem profissional, sendo que ambos os fatores concorrem aquando da escolha da carreira, sendo a predominância de uns sobre outros, fruto de condições individuais e circunstanciais.

Jesus (1996) alude a vários estudos realizados no sentido de se aferir quais os motivos pelos quais os indivíduos são conduzidos a escolher a profissão docente, dos quais se destacam os três seguintes:

- O estudo realizado por Huberman (1989) distingue três tipos de motivações: (*Motivações ativas*, que se reportam à escolha da profissão de docente como primeira hipótese. *Motivações materiais*, que mencionam a ida para a profissão como um meio de subsistência e podem ter implicações negativas para o seu futuro profissional. E *motivações passivas*, que traduzem a falta de alternativas profissionais). Apresentam-se as seguintes conclusões: 9% das respostas traduziam motivações passivas, 28% traduziam motivações materiais e 63% traduziam motivações ativas. Assim, com base neste estudo, a maioria dos inquiridos refere que a opção pela profissão docente foi prioritária.
- O estudo realizado por Bennett (1984) contou com a participação de 64 potenciais professores, dos quais 20% referem que a escolha da profissão docente é resultado da falta de outras alternativas profissionais e 80% mencionam que a profissão docente é um projeto profissional de longa data.

Destes resultados verifica-se que os resultados se corroboram mutuamente, pois em todos os casos, os inquiridos indicam que a escolha por esta profissão é espontânea, manifestando vontade, gosto e vocação para o desempenho da mesma.

No entanto, segundo Jesus (2000) a profissão de professor é considerada cada vez mais como uma opção secundária, por ausência de melhores alternativas profissionais, considerando a profissão de professor um mal menor comparativamente a uma situação

de desemprego. Apesar desta situação, o mesmo autor refere ser notório, na maioria das investigações, que a maioria dos professores escolhe a profissão numa perspectiva relacional, onde predominam essencialmente fatores intrínsecos.

No processo motivacional é necessário considerar a origem dos motivos que antecedem uma ação e a perceção que se tem sobre eles e como ser professor é em muitos casos um recurso e não uma escolha intencional, os motivos que conduzem à escolha da profissão docente são ótimos indicadores da forma como cada um concebe a sua atividade e, conseqüentemente, o que espera dela, pois o comportamento humano é influenciado por expectativas e significações. Deste modo, será possível aferir o grau de envolvimento e investimento na profissão que desempenham.

Para Soares (2002) a opção e preferência profissional imputa a cada individuo, mediante as suas convicções, no entanto, as conseqüências dessa escolha repercutem-se na sociedade, pois defende que uma pessoa que encontra satisfação no desenvolvimento da sua profissão tem mais motivação para prestar um serviço de melhor qualidade à sociedade.

Para Portal (2006: 116) “a nós professores cabe investir nos processos de autoconhecimento e autodesenvolvimento, que implica responsabilizarmos pelo projeto do nosso crescimento, tornando-nos sujeitos/agentes transformadores, criadores e diretores do nosso próprio projeto de vida”. Este comprometimento torna-se mais franco se os docentes se envolverem com o seu trabalho atribuindo significados críveis à atividade que desenvolvem. Se esta for escolhida espontaneamente esta atribuição e este envolvimento tornar-se-ão mais fáceis, havendo assim mais motivação por parte dos docentes.

Mitchell (1997) argumenta que a motivação é a chave para um desempenho eficaz. Corroboram os estudos de Deci e Ryan (1985) que demonstram que a motivação está relacionada com resultados tais como a curiosidade, a persistência, a aprendizagem e o desempenho. Assim, o estudo da motivação dos professores é importante para se entender o seu desempenho profissional.

Saglam (2007) defende que os professores motivados são mais produtivos, podem ensinar alunos muito motivados e, conseqüentemente, pode haver um aumento no sucesso dos estudantes. Advogando assim que a motivação e sucesso do aluno podem ser influenciados pelas ações do professor.

O estilo motivacional do professor revela-se um importante constructo educacional pelo impacto que exerce no desenvolvimento motivacional dos seus alunos. Para Jesus (1996) a motivação e realização profissional do professor são garante para a motivação do aluno, para a qualidade de ensino e um adequado funcionamento do sistema educativo. No entanto, só recentemente se atribui valor causal a esta relação.

Para Santomé (2006: 101) “Uma classe docente que viva ética e apaixonadamente o seu compromisso com a educação e com o futuro dos seus alunos é capaz de superar toda a espécie de obstáculos”. Já anteriormente, Mitchell (1982) confirma esta opinião ao considerar que os indivíduos motivados têm direção e persistência da ação, mesmo diante das dificuldades e desafios.

Huberman (1989: 142) afirma que “o desenvolvimento de uma carreira é um processo, não uma série de acontecimentos”, referindo que é possível distinguir estes acontecimentos através de determinadas características próprias dos professores que se encontram no início, a meio ou no fim da carreira. Nesta perspetiva, a motivação pode ocorrer de formas distintas, conforme o momento da carreira em que os professores se encontrem.

Independente da fase em que se encontra o professor, Jesus (1993: 446) defende que “a motivação dos professores parece-nos ser o cerne não só da problemática da qualidade do ensino e da formação dos professores, como também da sua satisfação e realização profissional”.

2.3.2. A SATISFAÇÃO NA ATIVIDADE DOCENTE

Os professores enquanto atores da cena educativa refletem a cultura, o estado de espírito e os contextos a que pertencem. Como refere António Nóvoa, (1991, p.85) “o próprio professor, graças à sua contribuição pessoal, tal como o artista dá sentido à sua obra no processo de criação”.

Assim, sendo o professor um elemento integrante, ativo, participativo e comprometido com o espaço e tempo onde se enquadra, vive e convive com os cenários mutantes da cena educativa. As constantes e rápidas mudanças do sistema educativo

português, como já foi analisado, exigem um forte poder de adaptação e encaixe dos docentes. A forma como cada um, na sua individualidade e singularidade, assiste e resiste a estas alterações influencia a sua postura face à profissão, no que respeita à sua motivação e satisfação com a atividade desenvolvida (Idem).

Ripon (1987) descreve a satisfação profissional como o estado emocional que resulta da reciprocidade entre o que o indivíduo espera do seu trabalho e o que dele pode retirar. A insatisfação e/ou satisfação resultam, portanto, da comparação entre expectativas e os resultados obtidos.

Cordeiro Alves (1997: 84) apresenta a noção de satisfação como “um sentimento e forma de estar positivos dos professores perante a profissão, originados por factores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade face à mesma”. Portanto, nesta perspectiva, o conceito de satisfação profissional é um constructo que visa apontar e valorizar as atitudes positivas face ao trabalho e às experiências em contexto de trabalho, sendo essa satisfação apresentada como um sentimento e forma de estar positivos, perante a profissão. Quando não se harmonizam estas condições surgem, então, manifestações do sentimento contrário, verificando-se e assistindo-se a um cenário de insatisfação.

Chu (2002) considera que a profissão de professor é uma profissão em que se tem essencialmente de viver, dirigir e compreender emoções. Acrescentando que é tão importante o professor gerir as próprias emoções, como ser capaz de regulá-las com os restantes elementos do contexto educativo onde se encontra, pois estas são o garante para que se cumpram as regras e normas institucionais.

O constructo da satisfação docente deveria assumir particular relevo na perspectiva atual da educação.

Em Portugal, os estudos sobre a satisfação dos professores, são relativamente escassos e recentes, todavia, na conjuntura atual, adquirem uma nova importância, consequência das mudanças nas políticas ligadas ao ensino e à avaliação do trabalho docente. Os primeiros estudos portugueses acerca da satisfação profissional dos docentes remontam ao início da década de 1970 (Seco, 2000). Confirmam, Pedro e Peixoto (2006) ao referirem que as investigações em torno da problemática da satisfação

docente são ainda relativamente escassas e recentes, sendo que muitos estudos surgem associados à motivação, à identidade dos professores ou ao bem ou mal-estar docente.

Barros, Neto e Barros (1991) depreendem do seu estudo que os docentes mais satisfeitos com o emprego revelam, substancialmente, uma relação de maior proximidade à escola, com maior consciência de eficácia pessoal e de comprometimento pelos resultados positivos alcançados. Em contrapartida, os docentes mais desalentados eram mais superficiais, pessoalmente sentiam-se menos eficazes e exibiam menor satisfação com a vida no geral. Os docentes apontaram, em primeiro lugar, o trabalho com os alunos e, de seguida, o sentimento de realização pessoal como os principais motivos de satisfação. Relativamente aos motivos de insatisfação, apresentam os seguintes fundamentos o estatuto degradado do docente, a falta de interesse dos alunos e más condições de trabalho. Em menor escala apontam razões, como por exemplo, baixo salário e falta de estudo dos alunos.

Estudos levados a cabo por Pedro e Peixoto (2006) revelam que, de uma forma geral, os professores apresentavam baixos níveis de satisfação profissional, sendo essa insatisfação justificada predominantemente por fatores sociopolíticos. Acrescentam que a satisfação de professores regista diversidades expressivas associadas às variáveis em estudo, os anos de docência e o grupo disciplinar dos docentes. Assim, professores em meados de carreira, dos sete aos quinze anos de exercício, e os professores de Educação Artística e Educação Física são os que se revelam mais satisfeitos com a profissão. Ainda neste estudo, mencionam uma forte conexão entre satisfação profissional e a autoestima dos professores.

Também Jesus (1999) refere que os professores estão com a autoestima cada vez mais negativa e, conseqüentemente, a insatisfação profissional cada vez mais acentuada.

Para Voli (1998: 147) “a projeção que o professor envia de si mesmo à classe é recebida por seus alunos, que por sua vez vão se sentindo seguros, reforçados em seu próprio autoconceito, partes integrantes do grupo, motivados a aprender e conscientes de sua capacidade de fazê-lo. Sua projeção motiva seus alunos a entrar por si mesmos em uma situação de auto-estima e, portanto, de autodisciplina, auto-responsabilidade e auto-realização”. E, portanto, a baixa autoestima do professor imiscui-se no comportamento dos alunos e, por conseqüência, nas suas aprendizagens.

No estudo de Pedro e Peixoto (2006) os parâmetros mais mencionados de insatisfação dos professores foram: salário, atitude dos pais e da sociedade face aos professores e comportamento/disciplina dos alunos. No que concerne à satisfação foram aludidos fatores como: trabalho direto com os alunos, relação com os alunos e relações profissionais com outros professores.

Para Pedro e Peixoto (2006: 262) os “sentimentos de insatisfação e mal-estar docente afetam não só professores mas também os alunos, pois o desinvestimento e a falta de motivação dos professores contribui diretamente para o desinteresse dos alunos na sala de aula e para a menor qualidade do processo de ensino-aprendizagem”.

Vários estudos certificam e concluem que dentre professores de vários países, os docentes portugueses são os que apresentam menores índices de satisfação com a profissão Barros, Neto e Barros (1991); Jesus (1998), citando estudo de Prick (1989), e Pinto, Lima e Silva (2003).

Talvez por este facto, a satisfação e as condições dos professores tenham merecido especial atenção. O relatório da Situação do professor em Portugal de 1988 criado “Pelo Despacho 114/ ME/ 88 determinou o Senhor Ministro da Educação, Eng. Roberto Carneiro, a criação de uma Comissão integrada por universitários de várias instituições, regiões e ramos científicos, para proceder ao estudo da situação do professor do ensino não-superior em Portugal”⁵. Este estudo, realizado por Manuel Braga Cruz, Alberto Romão Dias, João Formosinho Sanches, Joaquim Bairrão Ruivo, José Carlos Seabra Pereira e José Joaquim Cordeiro Tavares, pretendia:

através de um conhecimento, tanto quanto possível rigoroso, do quadro em que os docentes exercessem as suas funções, contribuir para uma dignificação da condição social dos professores e do seu papel, com intuito de, por essa forma, conseguir também a motivação e o entusiasmo de todos os professores no desenvolvimento da sua missão e na participação na Reforma do Sistema Educativo, da qual depende, aliás de forma decisiva, o êxito da própria Reforma. Cruz et al (1988: 1187).⁶

O referido estudo reconhece que as condições de trabalho dos professores são, no geral, insatisfatórias, retratando o campo abrangente das condições de trabalho. Descrevendo que a maioria dos professores tem uma opinião negativa sobre o carácter

⁵ In *Análise Social*, vol. XXIV (103-104), 1988 (4.º, 5.º), 1187-1293, disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/39426/2/16683.pdf>

⁶ In *Análise Social*, vol. XXIV (103-104), 1988 (4.º, 5.º), 1187-1293, disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/39426/2/16683.pdf>

satisfatório das condições materiais do seu trabalho, realçando, por exemplo, a insuficiência de espaços, a inadequação do número de alunos à dimensão da escola e a desadequação dos equipamentos e instalações, como aspetos que fomentam uma pouca satisfação na classe de professores.

Como fatores de pouca satisfação dos professores, a par das precárias condições de trabalho já então identificadas, poderão, hoje, enumerar-se os novos papéis sociais assumidos pelos professores, dificuldade em manter relações pessoais saudáveis no contexto escolar ou a desvalorização da figura docente. Para Santomé (2006:119) “muitos consideram esta figura equivalente à de um profissional vago, um tanto autoritário, que faz apenas o que lhe apetece, em função da sua própria conveniência e qual nada pode contrariar”, o que vem confirmar a desvalorização da classe de professores.

Acresce, à desvalorização da classe docente, a falta de reconhecimento, pela sua dedicação e empenho, defende Santomé (2006: 131) “o facto da classe docente mais trabalhadora e comprometida com a vida quotidiana nas escolas não ver reconhecidos os seus esforços em prol das inovações pedagógicas, incide seriamente na desmotivação e no síndrome de desilusão de muitos professores”.

A relação professor/aluno deverá assentar na colaboração e apoio mútuos, que contribuam e propiciem o desenvolvimento de cada um. Se esta for uma relação saudável e harmoniosa constitui, por certo, um forte fator de satisfação do professor, no entanto, pode também constituir-se como causador de insatisfação. Para Vila (1988: 147) “as relações com os alunos representam um dos aspectos da profissão que maior satisfação pode dar aos professores. Contudo, constituem, por sua vez, uma das maiores fontes potenciais de insatisfação”.

O fenómeno da satisfação docente constitui uma temática presente e pertinente, atendendo que se reflete em variadíssimas dimensões. Manifesta-se tanto a nível psicológico como a nível físico, atuando no desenvolvimento, no empenho, na motivação e no bem-estar dos professores.

Assim, terminamos mencionando Vila (1988) que sugere que no exercício da função docente, o professor atinge um estado de alta motivação quando se envolve, desenvolve, se satisfaz e se realiza profissionalmente.

2.4. MAL-ESTAR E *STRESS* NA PROFISSÃO DOCENTE

A contemporaneidade da escola, com todas as ocorrências, mais ou menos acidentadas, que engloba, obriga a condições sociais bastante específicas, às quais o corpo docente tem que se adaptar rapidamente. Aliás, as constantes e avultadas mudanças no sistema educativo português e as consequências que acarretam para a vida dos professores, já foram sobejamente referidas ao longo deste trabalho.

Assim, ao longo deste ponto propomo-nos abordar as temáticas do mal-estar e do *stress* na atividade docente.

Jesus (2000) dissecou os dois conceitos: *stress* e mal-estar, pois pretende dar sentido, clarificar e diferenciar a essência conceptual dos mesmos. Defende que condições de *stress* podem conduzir ao mal-estar, contudo o mal-estar pode não ser sempre consequência de *stress*. De salientar, ainda, que o *stress* não é sempre negativo, enquanto o síndrome de mal-estar, que se traduz em défices nas estratégias que o sujeito dispõe para lidar com as condições, implica sentimentos restritivos e de exaustão.

2.4.1. O MAL-ESTAR NA ATIVIDADE DOCENTE

Os professores, sobrecarregados pelo acelerar das mudanças sociais, deparavam com problemas novos nas suas aulas, aos quais não sabiam fazer frente. De forma mais ou menos confusa, descobriam a necessidade de adaptar o seu papel profissional a uma realidade social e institucional em constante mudança. (Esteve, 2002: 5).

Por vezes, o adaptar o seu papel à nova realidade social e educativa adquire contornos difíceis. As dificuldades sentidas podem ser causadoras do fenómeno do mal-estar sentido pelos professores.

Iniciamos este ponto com uma breve alusão às pressões sentidas na atividade docente pois apoiando-nos em Hargreaves (1999), acreditamos que não há como se fazer um estudo sobre o mal-estar docente sem uma análise sócio histórica do fenómeno.

Pretendemos, assim, analisar o fenómeno do mal-estar na atividade docente, conscientes que “por falta de clarificação teórica e terminológica, as investigações

multiplicam-se, tomando difícil obter uma perspectiva global e integrativa sobre a problemática do mal-estar docente” (Jesus *et al*, 1992: 52). Contudo, desde então muitos autores têm dedicado especial atenção ao seu estudo, averiguando quais os fatores que mais contribuem para esta realidade que assola a classe dos professores e que de certa forma condiciona o seu modo de agir e interagir com o seu meio, crescer e desenvolver-se, em plenitude, enquanto ser humano e professor.

Esteve (1999:25) refere-nos que o termo “mal-estar docente” é uma representação utilizada “para descrever os efeitos permanentes de carácter negativo que afectam a personalidade do professor, em resultado das condições psicológico-sociais em que exerce a sua profissão”.

Mosquera e Stobäus (1996: 141) consideram que “o mal-estar docente é uma doença social que provoca a doença pessoal, causada pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como nas compensações materiais e no reconhecimento do status que se lhes atribui”.

Para Jesus (2007: 7) o mal-estar docente é “um problema que afeta muitos professores com implicações negativas, especialmente sobre a qualidade do ensino, o que leva à necessidade de ser investigado com vistas a se encontrar possibilidades que possam contribuir para a sua prevenção e resolução, de modo a favorecer o bem-estar docente”.

Daniel Sampaio, aquando da cerimónia do Prémio Nacional do Professor, afirmou que “o mal-estar docente é significativo”⁷.

A expressão ‘mal-estar docente’ é intencionalmente ambígua. O termo ‘mal-estar’ refere-se, segundo o Dicionário da Academia Real da Língua, a um ‘desolamento ou incômodo indefinível’. A dor é algo determinado e que podemos localizar. A doença tem sintomas manifestos. Quando o usamos o termo ‘mal-estar’ sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê. Esteve (1999:12)

No dia 1 de março de 2008 era noticiado no Diário de Notícias

Os professores são infantilizados por um Ministério da Educação que lhes diz o que ensinar, o que valorizar na avaliação, que filosofia educativa seguir e como disciplinar os alunos. São estes docentes que, nas suas intervenções públicas, definem as suas posições através daquilo que não querem. Não querem (esta) avaliação, não querem a autonomia escolar, não querem aulas de substituição. Habitados que estão a que lhes digam o que fazer, nunca declaram o que querem. Nem valeria a pena. Nunca lhes seria concedida autonomia para concretizarem

⁷ Disponível em <http://www.fne.pt/content/item/show/id/2015>

os seus projectos. [...] Ironicamente, o Ministério da Educação quer que estes professores, que não são agentes autónomos na sua própria vida profissional, formem alunos autónomos.⁸

Esta notícia denuncia divórcio entre a classe dos professores e o Ministério da Educação, evidenciando a insatisfação e contradição que pautam o quotidiano de tanto professores, limitados nas suas ações por medidas que são obrigados a aceitar.

Para Santomé (2006: 35) “Um dos problemas de grande parte da população é a falta de compreensão sobre o sentido dos sistemas educativos e das escolas. Uma grande maioria das professoras e professores experimenta uma extraordinária falta de clareza acerca das finalidades das etapas educativas nas quais trabalha”.

Incertezas, indecisões, contrariedades e “falta de clareza” fomentam, no professor, o desinvestimento na atividade, desencadeando um ciclo vicioso de desmotivação e insatisfação. Esteve (1999) defende que o professor sente falta de apoio no contexto social, pois a cada dia surgem novas exigências. Hargreaves (1999) acrescenta que as mudanças sociais exigem do professor uma mudança de hábitos que ele nem sempre tem condições de atender.

O conceito mal-estar pode ser comparado à expressão inglesa – *burnout*. Para Codo (2002: 154) *burnout* “é o nome da dor de um profissional encalacrado entre o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer [...] entre a vitória e a frustração”. Os sucessos esperados e que não se concretizam, no desenrolar das suas atividades pedagógicas, podem gerar sintomas de ansiedade, autoestima reduzida e sensação de fracasso por não atingir as metas com seus alunos e/ou consigo próprio. Relativamente à autoestima diminuída podemos referir Pinto (1996) que defende que se existe mal-estar profissional entre os professores, ele é um sintoma de disfunção na autoestima.

Segundo Marujo (1999:19)

a exaustão dos professores se deve à exposição prolongada a condições negativas e *stressantes*, que incluem desgaste físico e emocional (turmas grandes, alunos muito diversos nos ritmos, capacidades e motivações para a aprendizagem, problemas de comportamento e disciplina, horários prolongados, falta de condições físicas, desvalorização vinda dos colegas e dos encarregados de educação, violência, pressão para cumprir currículos), remuneração não adequada, ausência de boa formação contínua, despersonalização e falta de realização profissional.

⁸ Disponível em http://www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content_id=1003466

Jesus (2002) interpreta a situação do mal-estar docente como a última fase de um processo de desânimo e desconforto com exigências profissionais que extrapolam os recursos adaptativos do professor

No entender de Esteve (1999), o professor, na demanda pela superação das adversidades sobrevindas pelo excesso de responsabilidades e tarefas que lhe são atribuídas, acaba por lidar negativamente, o que interfere diretamente na qualidade de seu trabalho. Daí a importância do suporte emocional e social à classe docente, objetivando as habilidades e capacidades de ação e reação, adequadas às múltiplas situações comuns que enfrenta no exercício da profissão de professor.

Advoga-se o suporte emocional, dado que os professores portugueses apresentam índices de mal-estar superiores aos verificados com professores de outros países da Europa (Jesus, 2005).

O fenómeno em estudo comporta causas e consequências. De seguida passaremos à análise das causas do mal-estar na atividade docente, segundo a perspectiva de alguns autores.

Esteve (1999) distribuiu os indicadores do mal-estar docente por fatores primários e secundários. Os fatores primários aferem diretamente à ação do professor na sala de aula, enquanto os fatores secundários se relacionam com as condições em que se desempenha a docência. Destaca a carência de tempo, aulas numerosas, trabalho burocrático, descrença no ensino, entre outras.

Jesus (2001) distingue dois tipos de fatores associados ao mal-estar docente, uns relacionados com plano macro e outros com plano micro. As causas relacionadas com o plano macro dizem respeito a fatores sociopolíticos, sugerindo o número excessivo de alunos por turma, o excesso de exigências políticas afetas ao trabalho dos professores e o esquecimento das reais condições de trabalho e de formação docente para que tais exigências políticas sejam atendidas e executadas adequadamente. No plano micro, os fatores associados ao mal-estar docente dizem respeito às atividades relacionadas diretamente com o local de trabalho, neste ponto evidencia-se a indisciplina dos alunos visto que impossibilita o cumprimento dos objetivos de aula, comprometendo a qualidade do ensino e das aprendizagens.

No entender de Lopes (2001) o mal-estar pode ser observado sob o ponto de vista de duas dimensões: a psicológica e a sociológica. Na dimensão psicológica, as pesquisas centram-se na identificação de processos psicológicos que configurariam o mal-estar. Na dimensão sociológica, o enfoque recai sobre os aspetos sócio-histórico-cultural e escolar que caracterizam o problema. Associado a cada uma destas duas dimensões aponta três linhas orientadoras, conforme as causas, do mal-estar, estejam vinculadas ao contexto educativo, à motivação pessoal e à formação inicial ou ao contexto escolar.

Jesus (2007) advoga que a falta de motivação inicial para a profissão é o principal indicador de mal-estar, ativando o desejo de abandonar a profissão docente

Diversificados estudos têm comprovado que os professores em início de carreira manifestam um grau maior de mal-estar, que Jesus (2001) justifica pelo choque com a realidade plural da sala de aula e com a distorção de valores por parte dos alunos. Corroborava Esteve (1999) ao considerar que não houve o acompanhamento da formação profissional docente, para que assistissem com sucesso as modificações, responsabilidades e exigências a que o professor está sujeito. Também Cavaco (1999) considera que os primeiros anos deixam marcas profundas no modo como o professor desenvolve a sua ação.

As consequências do mal-estar docente são inúmeras e condicionam diretamente o desempenho e a eficácia profissional do docente, para além de se repercutir, também, ao nível da sua saúde. Podemos referir o absentéismo, ou mesmo abandono, em casos mais graves. Resultado das tensões e contradições acumuladas quotidianamente, a saúde física e mental também sofre sequelas. O esgotamento, o cansaço mental, a ansiedade e o *stress* e a depressão são os principais sintomas apontados pelos professores. A Organização Internacional do Trabalho (1981: 16) considerou a profissão de professor como “uma profissão de risco físico e mental”.

Jesus (2002: 14) considera os sintomas mais evidentes do mal-estar são “a insatisfação profissional, desinvestimento na profissão, desresponsabilização em relação às tarefas docentes, desejo de abandonar a profissão, absentéismo, esgotamento, ansiedade, neurose, depressão e *stress*”.

De acordo com Ramos (2004: 108) o mal estar docente pode:

manifestar-se ainda através de diversos sintomas situados em diferentes planos: biofisiológico (hipertensão arterial, dores de cabeça frequentes, fadiga crônica, perda de peso, insónias, úlceras ou desordens intestinais, menor resistência a infecções, etc.); comportamental (absentismo, postura conflituosa, abuso de álcool e drogas, falta de empenhamento profissional); emocional (distanciamento afectivo, impaciência, irritabilidade, frustração, apatia, perda de entusiasmo e envolvimento profissional, etc.); cognitivo (diminuição da auto-estima, dificuldade de tomada de decisão, etc.).

As atitudes dos professores perante as dificuldades da profissão resultantes da mudança social traduzem uma evidente crise de identidade e o enfrentar desta crise conduz a diferentes tipos de reação por parte dos docentes. Muitos professores conseguem reagir positivamente às dificuldades profissionais, acarretadas pela mudança acelerada da sociedade. Como refere Esteve (1999) é importante lembrar que os professores não reagem todos da mesma forma aos fatores implícitos ao fenómeno do mal-estar, defendendo que as reações são variáveis e operam de forma distinta conforme diversos fatores, como a experiência do professor, o estatuto socioeconómico, o sexo e o tipo de instituição em que ensina.

De acordo com Jesus (2000), apesar de o estudo e a análise dos fatores de mal-estar docente serem pertinentes no sentido de se adotarem estratégias de prevenção e de intervenção, afigura-se preferível uma abordagem onde sobressaiam os aspetos positivos desta actividade profissional.

2.4.2. O STRESS E CONSEQUÊNCIAS NA ATIVIDADE DOCENTE

A actividade docente implica e exige disposição, preparação, conhecimento e muita dedicação, acompanhados de habilidades cognitivas, afetivas e sociais. As condições de trabalho e as exigências impostas à classe docente, pelas mudanças da vida moderna, já mencionadas e abordadas noutros pontos, podem constituir-se como geradoras de *stress*.

Aliás, um dos temas que vem ocupando espaço para discussões em diversas áreas.

Kyriacow (1987) considera que a experiência de *stress* no professor deve ser encarada como uma ameaça ao seu bem-estar, autoestima e valor pessoal, podendo conduzir ao desenvolvimento de sentimentos negativos, como a insatisfação e a

desmotivação que, na prática, se manifestam pela diminuição da qualidade das atividades desenvolvidas por estes profissionais na sala de aula. O resultado final desta situação pode acabar por traduzir-se em efeitos indesejáveis no rendimento académico dos alunos, uma vez que as dificuldades sentidas pelos professores refletem-se na qualidade das suas práticas pedagógicas e eficácia profissional, diminuindo-se assim as potencialidades de aprendizagem dos estudantes.

Como refere Truch (1980), o ensino constitui uma actividade extremamente exigente, gerando níveis de *stress* superiores a outras profissões onde este fenómeno é habitualmente observado (ex.: controladores aéreos, médicos cirurgiões, etc.).

A profissão de professor é daquelas em que ocorrem mais situações de *stress* profissional, sendo inclusivamente considerada profissão de risco pela Organização Internacional do Trabalho (1981), conforme referido no ponto anterior.

Tendo em conta que no passado os professores não apresentavam níveis de *stress* superior aos verificados noutros grupos profissionais convém tentar compreender o porquê desta situação na atualidade.

Relativamente ao *burnout*, palavra que se usa para descrever o estado-limite de *stress* associado ao trabalho, Portugal surge em primeiro lugar com um resultado médio de cinco pontos numa escala de 0 a 8. Estes resultados respeitam a um estudo, em curso, denominado de Projeto *Stressless*, realizado a 9 países europeus.⁹

O mesmo relatório indica que "É interessante notar que enquanto os estabelecimentos da República Checa e Portugal se encontram entre aqueles onde mais frequentemente se identificaram as causas para o *stress* relacionado com o trabalho (especialmente relacionadas com aspetos individuais), estes países encontravam-se abaixo da média no que se referiu à existência de procedimentos preventivos".

Um outro estudo, levado a cabo pelo Instituto de Prevenção do *Stress* e Saúde Ocupacional (IPSSO) procedeu a uma investigação, a nível nacional, com intuito de aferir a distribuição do grau de *stress* na profissão docente portuguesa e a natureza das potenciais fontes e *stress*. Cujo objetivo foi lançar reptos que facultem atitudes

⁹ Fonte

<http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=B114C65B4C413547E0400A0AB80045A6&schemaid=&opsel=1>

preventivas fundamentadas, numa área onde a premência social do tema não se acompanha de estudos empíricos sólidos e de referência.¹⁰

Os resultados deste estudo, segundo Cardoso (2002), permitem concluir que as questões ligadas à valorização da profissão e ao conteúdo do trabalho contribuem em maior escala para as situações de *stress* do que o próprio comportamento dos alunos. Assim, numa escala constituída por nove causas de *stress*, os lugares cimeiros são ocupados pelo estatuto profissional e pelo conteúdo do trabalho. A indisciplina dos alunos aparece relegada para a sexta posição, imediatamente a seguir à segurança profissional. Pelo meio ficam fatores como a previsibilidade e controlo do trabalho, a pressão do tempo, a rigidez curricular dos programas, a natureza emocional do trabalho e o ritmo e estrutura das tarefas.

Na base do *stress* reside uma exigência que impõe um esforço acrescido aos sujeitos para que consigam responder de forma capaz às exigências das circunstâncias. Para Jesus (2002), quando o professor é confrontado com uma situação e a avalia como difícil e exigente, reage negativamente, permanecendo durante muito tempo sujeito a situações de *stress*, dando evidências da má adaptação à situação de exigência em que se encontra.

Estas reações de inadaptação remetem para o entendimento do *stress* associado a emoções negativas como a ansiedade, angústia, sofrimento e fadiga advogadas e descritas por Selye (1979).

Defende Esteve (1999: 9) “entre o ideal da função de professor – requerido pelo sistema, como pelos alunos (e seus familiares) e pelo próprio aspirante à função de educador – e as condições que o mercado de trabalho impõe, perdura um espaço de tensão que ocasiona um nível de *estresse* elevado, pressionando para baixo a eficiência da atividade docente”.

Na investigação levada a cabo por Marques Pinto (2000) verifica-se que, mais de metade dos docentes inquiridos (54%), percecionam a sua profissão como uma actividade muito ou extremamente geradora de *stress*.

¹⁰ Fonte <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=117&doc=9132&mid=2>

Cardoso (2006), em entrevista à Revista 2pontos – Revista de Professores, refere que “No estudo IPSSO 2000, que foi publicado pela Porto Editora com o título *O Stresse nos Professores Portugueses*, 1 em cada 2,8 docentes percepcionavam-se em situação de *stresse* e 1 em cada 15,8 relatavam sintomas clínicos de *burnout*”.¹¹

Os professores podem ser acometidos por circunstâncias emocionais no exercício de sua atividade profissional. Cardoso (2006) “A profissão docente tem razões intrínsecas de exposição ao *stresse*, também é certo que, pelo menos nos nossos dias, existem razões de tensão e *stresse* extrínsecas ao docente e, inclusive, à escola onde trabalha, tendo nome em instâncias mais complexas”.¹²

As repercussões psicológicas das pressões e tensões incitadas pelo *stress* deixam marcas profundas, reduzindo a motivação, a autoestima e a afetividade.

“O comportamento dos alunos exige uma atenção, flexibilidade e disponibilidade criativa constante, a sobrecarga emocional espreita a todo o momento [...] imprevisibilidade e responsabilidade, em situações de *stresse* emocional e afectivo, físico e moral, numa relação desigual em que muito se dá e pouco parece receber-se.”¹³, conforme refere Cardoso (2006).

Segundo Marques Pinto (2000) o estudo das consequências do *stress* nos docentes, assenta numa dupla abordagem, a nível das alterações na saúde-doença dos professores (caracterizadas por sintomatologia somática e psicológica diversa) e das alterações motivacionais e comportamentais (por exemplo na perda de satisfação profissional). Para Cardoso (2006)

Em situação de *stresse*, todo o organismo se encontra submetido a uma sobrecarga tensional, mais próximo dos seus limiares de adaptação e plasticidade (“a corda está esticada”), o que se traduz não só em queixas diversas de índole psicológica e física (desde a cefaleia à dificuldade da memória, da dispepsia à labilidade emocional, do prurido à astenia psíquica e ao nervosismo), como na vulnerabilidade ao adoecer físico e mental, da depressão às infecções, das perturbações imunológicas às alterações da tensão arterial e dos valores bioquímicos do funcionamento metabólico [...] Aumenta o absentismo, diminui a qualidade profissional, os erros aumentam, o investimento pessoal enfraquece. Por fim, o *burnout* espreita.¹⁴

¹¹ Fonte http://www.2pontos.pt/outrasedicoes/Pdf/2PONTOS02_39983_22_25.pdf

¹² Fonte http://www.2pontos.pt/outrasedicoes/Pdf/2PONTOS02_39983_22_25.pdf

¹³ Fonte http://www.2pontos.pt/outrasedicoes/Pdf/2PONTOS02_39983_22_25.pdf

¹⁴ Fonte http://www.2pontos.pt/outrasedicoes/Pdf/2PONTOS02_39983_22_25.pdf

Assim, quando se instala o *stress* no quotidiano dos professores, estes sofrem com a multiplicidade da sintomatologia que acarreta. No entanto, não são os únicos que perdem pois as consequências “se repercutem, insidiosa mas massivamente, no comportamento e rendimento dos alunos, na organização e eficiência da escola, em última instância, na qualidade do ensino e no futuro dos alunos”¹⁵, como refere Cardoso (2006).

No entanto, defende Ramos (2001: 2) “O *stress* não é uma doença (muito menos a doença do século); é apenas um encontro entre a pessoa e o seu mundo, quando esse encontro comporta um desafio importante que bem deslindado fortalece a pessoa, mas mal abordado pode precipitar a doença”.

Para Latack (1989: 253), “*stress* can be positive because it motivates and excites”, aludindo assim ao facto de que o conceito e os efeitos de *stress* no professor não adquirem sempre características negativas. Refere Jesus (1992: 52) que “as potenciais situações de *stress* só constituem problema se o sujeito não conseguir lidar adequadamente com elas”. Cardoso (2006), quando questionado sobre se os efeitos do *stress* são sempre negativos, retorque que “Não, as situações de *stress* superadas são organizadoras do nosso crescimento e da nossa identidade, são quase sempre agentes de saúde e, de certeza, garantes da nossa experiência e maturidade emocional. Só as não superadas ou superáveis são agentes de sofrimento, vulnerabilidade e morbidade”.¹⁶

Sendo assim, faz-se necessário que as instituições de ensino tracem metas, deixando de lado a estagnação de um sistema burocrático de ensino, dedicando à formação uma vertente que promova recursos didáticos, que ofereçam suporte e facilitem o confronto dos professores com a realidade. Fomentando o desenvolvimento pessoal, social e cultural. Para Jesus (2000: 30) “O principal objectivo de um modelo relacional de formação centra-se na preparação do professor ou do potencial professor para que se realize na profissão docente, alcançando os seus objectivos, e não que se limite a adaptar-se, prescindindo dos seus objectivos e do seu estilo pessoal, entrando na rotina e fazendo o mínimo possível, isto é, em situações de *wornout*”.

¹⁵ Fonte http://www.2pontos.pt/outrasedicoes/Pdf/2PONTOS02_39983_22_25.pdf

¹⁶ Fonte http://www.2pontos.pt/outrasedicoes/Pdf/2PONTOS02_39983_22_25.pdf

Para Jesus (2007: 68) os professores deveriam procurar pensar no seguinte: “já que temos que estar na escola vamos tornar minimamente agradável o espaço/tempo em que lá nos encontramos e trabalhos em conjunto com os colegas e alunos”.

Portanto, cabe a cada professor, apesar das condições a que está sujeita a sua profissão, bem elucidada por Cardoso (2006) “Todas as profissões que privilegiam a relação interpessoal, carregadas de conteúdo emocional e responsabilidade são particularmente vulneráveis ao *stress*. Acresce que a situação docente – a aula – é por definição imprevisível e de quase impossível controlo antecipado”¹⁷, lidar e contornar os problemas, constituindo-se, dia após dia, num melhor profissional. Uma vez que não existem receitas, cada profissional terá de se adaptar às circunstâncias, retirando e retendo o que de melhor esta tem para oferecer, na tentativa de manter à distância os efeitos negativos do *stress*. Pois como refere Cardoso (2006) “*todos estamos em stress* (se não, estávamos mortos). O que temos amiúde são as consequências físicas e psíquicas, pessoais e sociais, desse estado; quando nocivas – e são essas aquelas a que vulgarmente nos referimos – dão sofrimento e muitas vezes doença”.¹⁸

2.5. PERSPETIVAS PARA O BEM-ESTAR DOCENTE

Se é verdade que um grande número de professores manifesta cada vez mais sinais de mal-estar, isso não significa que não existam muitos outros satisfeitos com a sua profissão, que é para eles fonte de prazer e de realização pessoal. Há ainda muitos professores felizes, os quais aliás, parecem ser mais do que a volumosa literatura sobre mal-estar docente nos pode levar a pensar. (Machado,1996: 56).

Ao longo deste ponto daremos ênfase aos aspetos positivos da profissão docente, pois apesar das implicações, tensões e conflitos que permeiam a função de professor, haverá um número substancial de professores, que é feliz no exercício da sua actividade profissional, pois conseguem reagir positivamente às dificuldades profissionais, acarretadas pela mudança acelerada da sociedade, desenvolvendo o constructo do bem-estar docente.

¹⁷ Fonte http://www.2pontos.pt/outrasedicoes/Pdf/2PONTOS02_39983_22_25.pdf

¹⁸ Fonte http://www.2pontos.pt/outrasedicoes/Pdf/2PONTOS02_39983_22_25.pdf

Assim, a partir de uma análise crítica pretendemos estabelecer ações que possibilitem e evidenciem a construção do bem-estar docente.

O bem-estar revela-se um conceito chave em Psicologia da Saúde relacionado com a qualidade de vida dos sujeitos. O bem-estar subjetivo tem despertado a cuidado dos investigadores (Simões, Ferreira, Lima, Pinheiro, Vieira, Matos & Oliveira, 2000), enquanto parte fundamental da qualidade de vida.

Segundo Compton (2005) a autoestima positiva, o sentido de controlo percebido, o otimismo, o sentido de significado e propósito na vida, a extroversão e as relações sociais positivas constituem a base subjacente ao bem-estar.

Segundo Rebolo (2005) o bem-estar no trabalho é um processo dinâmico, estruturado no encontro de quatro dimensões (a da atividade laboral, a relacional, a socioeconómica e a concreta) com outra, a dimensão subjetiva, que respeita às características pessoais do professor, tanto a nível de competências e habilidades, quanto às suas necessidades, desejos, valores, crenças e projeto de vida.

Para Jesus (2005) o conceito de bem-estar docente sobrevém relacionado com a motivação e a realização do professor, devido a um conjunto de competências e de estratégias que desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, no sentido de as superar e otimizar o seu desempenho e funcionamento.

Na singularidade própria do indivíduo, cada um deve assumir o papel resiliente de resistir às adversidades quotidianas. Como refere Rebolo (2005: 130-131) a construção do bem-estar docente

está vinculada à existência de características pessoais e condições materiais que possibilitem a realização de um trabalho que proporcione resultados positivos e recompensas agradáveis, que tenha sentido, no qual se acredita, que seja reconhecido como útil e importante, pois isto proporciona o aprovar-se e o aprovar a ação realizada. E que, também, está vinculada às estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores face aos fatores avaliados como insatisfatórios e aos conflitos e dificuldades vivenciados no dia-a-dia do trabalho.

Dunham (1992) aponta como aspetos positivos na profissão docente: a diversidade de tarefas, a interação com os alunos, a preparação e implementação de novos métodos de ensino e de tópicos não utilizados anteriormente, a oportunidade de realizar o trabalho à sua maneira na sala de aula, a imprevisibilidade do quotidiano, o processo de tentar

encontrar soluções para os problemas, a investigação sobre os temas a ensinar, a preparação das aulas, os novos desafios e o trabalho com os colegas.

Jesus (2000) refere a importância das boas experiências que contribuem para altos índices motivacionais e bem-estar profissional enumerando aspetos tais como a variedade de tarefas, a interação com os alunos, a imprevisibilidade do quotidiano, os novos desafios, a participação em projetos de investigação, o reconhecimento que alguns alunos e pais mostram pelo trabalho do professor.

No estudo realizado por Jesus, Almeida Pereira, Salvador e Costa (2000) verificaram que o trabalho em equipa e a formação profissional são os fatores que mais contribuem para o bem-estar no domínio profissional.

Jesus (2000) reflete acerca de medidas a desenvolver, tanto no plano sociopolítico, como no domínio da responsabilidade do professor pelo seu próprio bem-estar. No caso das medidas a desenvolver predomina a ideia da importância de alterar e readaptar o contexto social e as condições de trabalho dos professores como complemento e em interação com as modificações ao nível da formação educacional.

Perrenoud (1993: 137) defende que a formação inicial “merece ser periodicamente repensada em função da evolução das condições de trabalho, da formulação do pedido, das tecnologias ou do estado dos saberes”.

Assim, a formação inicial deve constituir suporte firme, dotando e formando o futuro professor com características de resiliência, permeáveis e de adaptação, de forma a evitar o “choque com a realidade”, já mencionado.

Para Jesus (2007) a formação pode proporcionar a aquisição constante de conhecimentos e auxiliar o professor a desenvolver competências, qualidades e estratégias que lhe permitam lidar positivamente com as principais fontes de mal-estar, o que contribuirá, por certo, para a sua realização e bem-estar profissional.

Assim, terminámos este ponto referindo que estudar o bem-estar docente é uma tarefa árdua e difícil, pois está envolto na subjetividade dos sujeitos, para além de estabelecer uma fronteira ténue com outros conceitos, já abordados, como insatisfação, mal-estar e desmotivação na atividade docente.

Concluimos citando Esteve (2002)

Bem-estar e mal-estar são as duas faces da mesma moeda. A profissão de docente é ambígua: pode trazer felicidade aos participantes de uma belíssima profissão, na qual o envolvimento pessoal é correspondido por um conjunto de alunos que aprendem e descobrem o mundo pela mão de quem os ajuda a entenderem-se a si próprios, e, ao mesmo tempo, a profissão de professor pode transformar-se numa relação destrutiva em que cada dia o professor pode ser insultado, agredido e desprezado até ao ponto em que a sua personalidade e auto-estima fiquem afectadas. O trabalho do professor Neves de Jesus, onde se condensam vários livros e artigos de grande profundidade sobre este tema, é um guia para compreendermos o mundo interior dos docentes, desde os que vivem a sua profissão com o rosto alegre e bem-estar até à face oculta do mal-estar.¹⁹

Ao longo deste capítulo abordámos os temas da motivação, da satisfação do mal-estar e do *stress* na atividade docente.

No próximo capítulo procederemos à descrição da Metodologia utilizada. A par da caracterização da amostra, iremos justificar a escolha de uma metodologia mista, fazendo referência às vantagens e limitações de cada uma das metodologias e apontando possibilidade de utilização conjunta.

¹⁹ Prefácio In: JESUS, S.N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese*. Porto: Asa.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DO ESTUDO

INTRODUÇÃO

Ao longo deste capítulo iremos expor os procedimentos metodológicos levados a cabo, cuja finalidade foi atingir os objetivos propostos para este trabalho de investigação, nomeadamente:

- Conhecer os fatores envolvidos na (des)motivação e (in)satisfação profissional;
- Entender as relações entre motivação, desmotivação, satisfação, insatisfação, bem-estar e mal-estar docente;
- A perceção de professores de Matemática e Educação Física sobre os níveis de *stress* na profissão docente, relacionando-os com os níveis de (in)satisfação.

Pretendemos, numa primeira fase, apontar alguns contributos para delimitação das metodologias qualitativa e quantitativa, aludindo às suas vantagens e limitações, simultaneamente serão abordadas as possibilidades da sua utilização conjunta, reportando-nos aos objetivos da investigação.

De seguida, serão descritas as opções metodológicas, adotadas para o presente trabalho, designadamente no que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados, aos procedimentos de análise de dados e aos procedimentos de amostragem eleitos.

3.1. DESCRIÇÃO DO ESTUDO

O trabalho obedecerá a uma metodologia mista, isto é, quanti-qualitativa, que possibilitará aprofundar o conhecimento da realidade em estudo, ao levantar as ideias e vivências dos sujeitos, ao mesmo tempo que quantifica opiniões.

Como métodos de recolha de dados foram utilizados o questionário e a entrevista e para o seu tratamento recorreremos à análise estatística (com recurso ao programa SPSS) e à análise de conteúdo, respetivamente.

Continuamente, iremos apresentar e analisar os motivos subjacentes a estas opções metodológicas. Serão, também, apresentados os instrumentos construídos para a recolha de dados e os participantes envolvidos no estudo.

3.1.1. ESCOLHA DA METODOLOGIA

Metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.
(Minayo, 1996:16)

Com base nesta afirmação, neste ponto, começaremos por analisar os propósitos, vantagens e limitações das diferentes abordagens metodológicas, visando indicar possibilidades de utilização conjunta de ambas as metodologias: quantitativa e qualitativa.

A opção da combinação das duas abordagens, pretende estabelecer a relação, divergente ou convergente, entre resultados da investigação, bem como, complementar o estudo, permitindo um conhecimento mais alargado e mais completo do problema. A utilização de vários métodos e fontes (triangulação) é um meio de aumentar a complexidade, riqueza e rigor de compreensão do objeto de estudo (Denzin & Lincoln, 2000)²⁰.

Minayo e Sanches (1993) consideram que as metodologias não são boas ou más, são mais ou menos ajustados à resolução de certos problemas e à realidade que nos propomos conhecer.

Terminamos este ponto, citando Rech (2008) ao definir metodologia como um conjunto de técnicas que possibilitam compreender o objeto de estudo, considerando que se afigura a uma bússola, por nortear todo o caminho. Assim, de seguida apresenta-se o fio condutor que norteou este trabalho.

²⁰ No caso do nosso estudo, não levámos a cabo uma triangulação em toda a aceção do termo, uma vez que combinámos 2 métodos de recolha de dados – o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista, e não 3 ou mais.

3.1.1.1. METODOLOGIA QUALITATIVA

Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (Bogdan & Biklen, 1999: 48).

A metodologia qualitativa reveste-se de um carácter subjetivo, associado aos significados atribuídos, pelo investigador, ao “acto, a palavra ou gesto” do sujeito. Pois “O processo de investigação qualitativo, reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados de forma neutra” (idem: 51). Refere Minayo (2004) que na metodologia qualitativa se verifica uma situação de interação, na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o investigador.

Na pesquisa qualitativa os instrumentos deixam de ser vistos como um fim em si mesmo para se tornarem numa ferramenta interativa entre o investigador e o sujeito investigado. Em outros termos, o instrumento deixa de ser considerado a via de estudo das respostas do sujeito, para englobar os procedimentos usados pelo pesquisador para estimular a expressão e a construção de reflexões pelo sujeito que estão além das possibilidades definidas *a priori* pelos instrumentos (González Rey, 1999).

Bogdan e Taylor (1986) referem que nos métodos qualitativos o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação dos investigados, uma vez que, na sua essência, este método de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes. Na mesma linha de pensamento, os autores, atrás referidos, dizem que a investigação qualitativa, por permitir a subjetividade do investigador na procura do conhecimento, implica que exista uma maior diversificação nos procedimentos metodológicos utilizados na investigação.

Vastas obras assentes na pesquisa qualitativa mostram a extensão e diversidade de tendências que se abrigam sob o epíteto qualitativo (Denzin & Lincoln, 2000).

Pretende-se, desta forma, retratar a perspetiva dos participantes, pois o estudo qualitativo valoriza a qualidade socialmente construída da realidade, num quadro construtivista (idem).

Assim, a investigação qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos resultantes do contacto direto do investigador com a situação estudada. Neste sentido,

ênfatiza-se mais o processo do que o produto, ao preocupar-se em retratar as perspetivas dos participantes. O investigador que opta por uma perspetiva qualitativa estabelece um processo cíclico entre a recolha de dados e a sua análise. Na verdade, essa recolha de dados é entendida mais como um processo do que um procedimento, requerendo constantes julgamentos analíticos (Westbrook, 1994).

Na opinião de Serapioni (2000) os métodos qualitativos analisam o comportamento humano, do ponto de vista do ator e portanto impregnam-se de um caráter subjetivo; estão perto dos dados e orientados para a descoberta; são exploratórios, descritivos e indutivos, e também são orientados para processo, assumindo uma realidade dinâmica.

Como refere Haguette (2005:63) “Os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenómeno em termos das suas origens e da sua razão de ser”.

A investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões (Minayo & Sanches, 1993), sendo a principal vantagem a capacidade de despontar novos aspetos, na busca dos significados na perspetiva do sujeito.

Refere Fidalgo (2003: 178) que “Os dados são enquadrados e interpretados em contextos holísticos de situações, acontecimentos de vida ou experiências vividas, particularmente significativos para as pessoas implicadas”.

Destacamos algumas das características apontadas por Garnica (2004: 86) à pesquisa qualitativa: “... (c) a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, vale-se de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; [...] e (e) a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas”.

Pela revisão da literatura apresentada podemos apontar algumas características à metodologia qualitativa:

- Fonte direta de dados, sendo o investigador o principal instrumento;
- Os dados recolhidos são predominantemente descritivos;
- A preocupação com o processo é maior do que com o produto;
- Os significados, atribuídos pelos sujeitos, são foco de atenção especial do investigador;
- A análise dos dados segue, predominantemente, um processo indutivo;

- Inclui mais do que a simples obtenção de informações.

Assim, após a abordagem da metodologia qualitativa percebemos que assume diferentes significados e que compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, que visam descrever e descodificar os elementos de um complexo conjunto de significados, que se pretendem analisar, interpretar, descrever e clarificar.

No entanto, para os objetivos que se pretende atingir com este trabalho de investigação, esta metodologia apresentou-se insuficiente, pela reduzida amostra em que se poderia debruçar, pelo que, conforme exposto anteriormente, recorreremos a uma metodologia mista. De seguida daremos enfoque à metodologia quantitativa.

3.1.1.2. METODOLOGIA QUANTITATIVA

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

Segundo Moreira (2006: 51) a análise de dados quantitativos tem os seguintes propósitos “a) descrever a distribuição das entidades pelos diversos valores das variáveis ou b) descrever a relação entre as variáveis”.

Para Carmo e Ferreira (1998: 1) os objetivos da investigação quantitativa consistem, essencialmente, em “encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias”.

É função da estatística estabelecer a relação entre o modelo teórico proposto e os dados observados no mundo real, produzindo instrumentos para testar a adequação do modelo. Mitchell (1987) afirma que as medidas estatísticas ultrapassam os dados meramente quantitativos, pois possibilitam a utilização de artifícios que esclareçam a relação entre os diversos factos sociais recolhidos pelo investigador.

Referem Baptista e Cunha (2007) que a opção pela pesquisa quantitativa tem por objetivo garantir uma maior precisão na análise e interpretação dos resultados,

aumentando a margem de confiabilidade quanto às inferências dos resultados encontrados.

Para Minayo e Sanches (1993) os métodos quantitativos de investigação em psicologia passaram a ser valorizados, pois a abordagem quantitativa tem como objetivo trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis. Para Serapioni (2000) os métodos quantitativos não se interessam pela dimensão subjetiva, caracterizam-se pela averiguação das causas dos factos, utilizam procedimentos controlados, são objetivos e distantes dos dados (perspectiva externa, *outsider*), são orientados para a verificação, assumem uma realidade estática e são orientados aos resultados replicáveis e generalizáveis.

Embora a investigação quantitativa seja preponderante e permita significativos avanços temos que reconhecer as limitações inerentes aos métodos que lhe são específicos. Relativamente às restrições da metodologia quantitativa e tal como referem Carmo e Ferreira (1998: 179) prendem-se com os seguintes fatores: “complexidade dos seres humanos; estímulo que dá origem a diferentes respostas de acordo com os sujeitos; grande número de variáveis cujo controlo é difícil ou impossível; subjetividade por parte do investigador; medição que é muitas vezes indireta, como é por exemplo o caso das atitudes; problema de validade e fiabilidade dos instrumentos de medição”.

Frequentemente, a metodologia quantitativa, não atende à perspetiva do sujeito, apresenta problemas de validade interna e de ambiguidade relativamente ao que está a medir (Serapioni, 2000).

3.1.1.3. QUANTITATIVO E QUALITATIVO: POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO CONJUNTA

Quando os cientistas não estão de acordo sobre a existência ou não de soluções para os problemas de sua área de estudos, então a busca de regras adquire uma função que não possui normalmente. (Kuhn, 2000: 73).

Esta asserção faz-nos conceber que as novas definições metodológicas vão surgindo em paralelo com as definições dos problemas da própria área e, portanto, as ciências

humanas procuraram esboçar novos conceitos paradigmáticos que melhor contemplassem os novos problemas associados ao seu campo de investigação.

Assim, as divergências entre as abordagens qualitativa e quantitativa incidem sobre diferentes epistemologias, diferentes formas de investigações e diferentes perspetivas de construção da teoria. No entanto, convém reiterar que os métodos quantitativos e qualitativos, apesar de suas especificidades, vantagens e limitações não se excluem, antes se complementam. Pois, como refere Salomon (1991: 17), relativamente à coexistência de ambas as metodologias, “uma coabitação que está longe de ser um luxo; é antes uma necessidade se desejamos mesmo que dela nasçam resultados frutíferos”.

A tendência atual de investigação rejeita o antagonismo qualitativo-quantitativo, advogando uma integração cada vez maior de ambas as abordagens, com o intuito de se obterem conclusões e indagações, cada vez, mais abrangentes dos fenómenos analisados, admitindo as vantagens e limitações de cada uma das abordagens (Wainer, 2008).

A combinação das duas abordagens, qualitativa e quantitativa, visa estabelecer a relação, divergente ou convergente, entre resultados da investigação, bem como, complementar o estudo, permitindo um conhecimento mais alargado e mais completo do problema. Como já referimos, a utilização de vários métodos e fontes (triangulação) é um meio de aumentar a complexidade, riqueza e rigor de compreensão do objeto de estudo (Denzin & Lincoln, 2000).

Segundo Minayo e Sanches (1993:239)

Nenhuma das duas, porém, é boa, no sentido de ser suficiente para a compreensão completa dessa realidade. Um bom método será sempre aquele, que permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria. Portanto, além de apropriado ao objeto da investigação e de oferecer elementos teóricos para a análise, o método tem que ser operacionalmente exequível.

Duffy (1987:131) indica os seguintes benefícios do emprego conjunto dos métodos qualitativos e quantitativos os seguintes:

- a) Possibilidade de congregação do controlo dos dados (pelos métodos quantitativos) com a compreensão da perspectiva dos agentes envolvidos no fenómeno (pelos métodos qualitativos);
- b) Possibilidade de congregação da identificação de variáveis específicas (pelos métodos quantitativos) com uma visão global do fenómeno (pelos métodos qualitativos);

- c) Possibilidade de completar um conjunto de fatos e causas associados ao emprego de metodologia quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade;
- d) Possibilidade de enriquecer constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência;
- e) Possibilidade de reafirmar validade e confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas.

Na opinião de Minayo e Sanches (1993) as duas metodologias, se utilizadas dentro dos limites das suas especificidades, podem contribuir efetivamente para a procura de construção de teorias, formulação e teste de hipóteses, ou seja, melhor conhecimento da realidade.

Assim, com base no exposto concluímos que o qualitativo e quantitativo podem coexistir, no sentido de complementaridade, enriquecimento da investigação e melhor análise dos factos.

3.1.1.4. OPÇÃO METODOLÓGICA

Polit e Hungler (1995: 277) advogam que “Os dados quantitativos e qualitativos são complementares, representando palavras e números, as duas linguagens fundamentais de comunicação humana”. Bringhenti (2000) considera que através da investigação quantitativa conjugada com a qualitativa, é possível obter quantitativamente, dados numéricos e, qualitativamente conceitos, atitudes e opiniões dos entrevistados sobre o problema investigado.

Assim, acreditamos que é o método quantitativo associado com o qualitativo que possibilita abranger um campo maior de possibilidades de investigação ao levantar as ideias dos sujeitos, ao mesmo tempo que as quantifica.

Patton (1990) afirma que uma forma de fazer um plano de investigação mais sólido consiste na triangulação, ou seja, combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos.

Poderão ser considerados quatro tipos distintos de triangulação, como refere Denzin (1978): triangulação de dados (recurso a fontes variadas num mesmo estudo); triangulação de investigadores (contributo de vários investigadores); triangulação de

teorias (utilização de vários pontos de vista de forma a interpretar, sob diferentes ângulos, um mesmo conjunto de dados) e triangulação metodológica, ou seja, a utilização de diferentes métodos para estudar um dado problema. Para Carmo e Ferreira (1998: 184) “A lógica da triangulação é que cada método revela diferentes aspectos da realidade e consequentemente devem utilizar-se diferentes métodos de observação da realidade”.

Pela análise da literatura, verificamos que a utilização conjunta das duas metodologias se revela bastante positiva, pois possibilita e facilita uma abordagem complementar da temática proposta.

Recorremos a professores do ensino secundário de concelhos do norte do país. Para se concretizarem interpretações da realidade, na perspetiva conjunta e complementar das metodologias qualitativa e quantitativa, utilizando, como métodos de recolha de dados, o inquérito por questionário e por entrevista.

3.1.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Os instrumentos de recolha de dados constituem os modos pelos quais o investigador obtém os dados empíricos que vai utilizar para responder às suas questões de investigação, que serão posteriormente analisados e interpretados produzindo, assim, resultados.

A recolha de dados, para o presente estudo, basear-se-á na combinação dos resultados de um inquérito por questionário e de um inquérito por entrevista. Seguidamente apresentar-se-ão as suas principais características.

3.1.2.1. O QUESTIONÁRIO

O Inquérito pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objectivo de generalizar. (Ghiglione & Matalon, 2001, 7-8).

Um inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados, bem adaptado à investigação quantitativa, uma vez que torna possível o trabalho com amostras de grande dimensão e o estabelecimento de relações estatísticas, com vista à generalização.

Carmo e Ferreira (1998:138) são da opinião que o inquérito por questionário além de quantificar a informação obtida “é um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática”.

Para Hozz (1985: 58) um questionário “é um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar”.

O questionário, para Anderson (1998: 170) “tornou-se num dos mais usados e abusados instrumentos de recolha de informação. Se bem construído, permite a recolha de dados fiáveis e razoavelmente válidos de forma simples, barata e atempadamente”.

Foram aplicados, cerca de cem inquéritos, a professores do Ensino Secundário, de escolas públicas de sete concelhos do norte de Portugal, dos distritos de Braga e Porto.

Elegemos os professores das disciplinas de Matemática e Educação Física como alvo do nosso estudo devido a dois aspetos. A escolha da disciplina de Matemática prende-se com fatores de ordem pessoal, dado ser esta a disciplina que a investigadora leciona, mas também por ser uma disciplina “mal-amada” pela maioria dos alunos e estar sujeita a a exame nacional no final do 12.º ano. A opção pela disciplina de Educação Física deveu-se ao facto de esta não estar sujeita a exame nacional. Esta diferença visa equacionar o papel que a necessidade de preparar os alunos para um exame nacional pode desempenhar sobre as variáveis em análise, designadamente a motivação profissional, e o *stress*.

Neste trabalho de investigação foi utilizado um questionário elaborado e já aplicado a professores por Jesus (1996). Esta preferência justifica-se pelo facto dos instrumentos aplicados já terem atestado fiabilidade e adaptação à análise das variáveis em estudo. Este instrumento permitiu-nos conhecer alguns dos fatores envolvidos na (des)motivação e (in)satisfação profissional, que avalia as dimensões empenhamento profissional; valor das metas; expectativa de sucesso; motivação intrínseca; expectativa de eficácia;

atribuição – sucessos (locus/ estabilidade) e atribuição – fracassos (locus/ estabilidade) (Jesus, 1996).

O questionário elaborado e validado por Jesus (1996) compõe-se, quase na sua totalidade, de questões escalonadas em escalas tipo Likert de 5 e 7 pontos (frequência de ocorrência ou concordância com os itens das escalas). As médias das respostas (individuais e grupal) ao conjunto de frases de cada escala são, a seguir agrupadas em fatores e comparadas com os resultados obtidos pelo autor. Os fatores são os seguintes:

- Avaliação do Projeto Profissional
- Avaliação do Empenramento Profissional
- Avaliação do Valor das Metas Profissionais
- Avaliação da Motivação Intrínseca
- Avaliação da Expectativa de Eficácia
- Avaliação da Expectativa de Controlo
- Avaliação das Atribuições Causais
 - sucessos e fracassos na dimensão “locus”
 - sucessos e fracassos na dimensão estabilidade
- Desejabilidade social

O Questionário, em anexo, aplicado constitui-se por um conjunto de itens, divididos a seguir, de acordo com os fatores que pretendiam aferir.

A parte inicial, **Quadro 1**, pretende conhecer as características demográficas e profissionais dos docentes inquiridos:

Sexo:	
<input type="checkbox"/>	Masculino
<input type="checkbox"/>	Feminino
Idade:	
<input type="checkbox"/>	22 aos 30 anos
<input type="checkbox"/>	31 aos 39 anos
<input type="checkbox"/>	40 aos 48 anos
<input type="checkbox"/>	49 aos 57 anos
<input type="checkbox"/>	58 aos 64 anos
<input type="checkbox"/>	Mais de 65

Número de anos de serviço	
<input type="checkbox"/>	[0,5[
<input type="checkbox"/>	[5,10[
<input type="checkbox"/>	[10,15[
<input type="checkbox"/>	[15,20[
<input type="checkbox"/>	[20,25[
<input type="checkbox"/>	[25,30[
<input type="checkbox"/>	[30,35[
<input type="checkbox"/>	Mais de 35
Qual o seu grau académico? _____	
Quanto tempo demora (em média) a chegar da sua residência principal à escola onde está colocado? _____	
Em quantas escolas lecionou nos últimos 5 anos? _____	
Há quanto tempo leciona na mesma escola? _____	
Tipo de vínculo (indicar com uma cruz):	
<input type="checkbox"/>	Professor do quadro de nomeação definitiva
<input type="checkbox"/>	Professor do Quadro de Zona Pedagógica
<input type="checkbox"/>	Professor contratado
A escola em que está é	
a) De natureza:	<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada
b) Situada num contexto:	<input type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Semiurbano <input type="checkbox"/> Rural
Em quantas turmas leciona? _____	
Em média, quantos alunos têm as turmas em que leciona? _____	
Em que anos de escolaridade leciona no presente ano letivo? _____	
No presente ano letivo leciona (marque todos os que se apliquem com uma cruz):	
<input type="checkbox"/>	Ensino Regular
<input type="checkbox"/>	Cursos EFA
<input type="checkbox"/>	Cursos Tecnológicos
<input type="checkbox"/>	Cursos CEF
<input type="checkbox"/>	Cursos Profissionais
<input type="checkbox"/>	Cursos Profissionais
Outros _____	
Que disciplinas leciona no presente ano letivo? _____	
Que cargo (s) desempenha no presente ano letivo? _____ _____	
Considera que as turmas em que leciona são, do ponto de vista comportamental:	
<input type="checkbox"/>	Todas difíceis
<input type="checkbox"/>	Sobretudo difíceis
<input type="checkbox"/>	Algumas sem problemas

<input type="checkbox"/>	Sobretudo sem problemas de maior
<input type="checkbox"/>	Todas sem problemas
Considera que a relação com os colegas, na sua escola, é:	
<input type="checkbox"/>	Muito positiva
<input type="checkbox"/>	Maioritariamente positiva
<input type="checkbox"/>	Nem positiva nem negativa
<input type="checkbox"/>	Maioritariamente negativa
<input type="checkbox"/>	Muito negativa
<input type="checkbox"/>	Tenho pouca relação com os colegas

Quadro 1: Itens usados para caracterização demográfica e profissional dos docentes

O inquérito prosseguiu no sentido de medir e analisar o **Projeto Profissional** do professor, **Quadro 2**. Nestes dois itens o sujeito deve optar uma de entre três alternativas de resposta quanto aos seus objetivos profissionais, traduzindo uma maior ou menor orientação motivacional para a profissão docente (Jesus, 1991a).

Coloque uma cruz na alínea que melhor expressa os seus objetivos profissionais:	
<input type="checkbox"/>	Se pudesse gostaria de exercer outra actividade profissional e não a de professor;
<input type="checkbox"/>	Gostaria, para já de exercer a actividade profissional de professor, embora mais tarde possa vir a preferir outra profissão;
<input type="checkbox"/>	Quero ser professor durante todo o meu percurso profissional.
Indique o grau em que deseja continuar a exercer a profissão docente:	
<input type="checkbox"/>	Pouco
<input type="checkbox"/>	Moderadamente
<input type="checkbox"/>	Muito

Quadro 2: Itens usados para avaliar o projeto profissional dos sujeitos

O projeto profissional constitui, tal como o empenhamento profissional, um indicador fundamental da motivação para a profissão docente (Jesus, 1996).

Assim, no sentido de verificar o grau de **Empenhamento Profissional**, no que concerne à determinação e envolvimento nas atividades compreendidas pelo processo de ensino-aprendizagem, dentro e fora da sala de aula.

No **Quadro 3** constam os 16 itens, que se subentende poderem caracterizar um professor motivado. Numa escala do tipo Likert de 7 pontos (1. Nunca; 2. Poucas vezes; 3. Algumas vezes; 4. Frequentes vezes; 5. Muitas vezes; 6. Quase sempre; 7. Sempre) o docente deve manifestar a frequência em que utiliza cada comportamento, atitude e/ou estratégia.

1. Encorajo os alunos quando eles revelam progressos na aprendizagem. |1|2|3|4|5|6|7|
2. Dinamizo e/ou participo em atividades extracurriculares. |1|2|3|4|5|6|7|
3. Todos os anos aperfeiçoo pessoalmente os conteúdos programáticos. |1|2|3|4|5|6|7|
4. Elogio os alunos quando se revelam empenhados nas tarefas. |1|2|3|4|5|6|7|
5. Sou assíduo. |1|2|3|4|5|6|7|
6. Na preparação das aulas pesquiso diversos materiais sobre o tema em causa. |1|2|3|4|5|6|7|
7. Preparo as aulas da melhor forma possível, independentemente do tempo que demorar essa preparação. |1|2|3|4|5|6|7|
8. Participo em ações de formação sobre temas de interesse profissional, independentemente de permitirem a obtenção de “créditos” para progressão na carreira. |1|2|3|4|5|6|7|
9. Estou disponível para dialogar com os alunos fora da sala de aula. |1|2|3|4|5|6|7|
10. Quando solicitado, mostro-me disponível para colaborar com os alunos em iniciativa que estes pretendem levar a cabo. |1|2|3|4|5|6|7|
11. Esforço-me para que os alunos que obtêm notas mais baixas aprendam, de forma a melhorarem o seu rendimento. |1|2|3|4|5|6|7|
12. Diversifico as estratégias de ensino (trabalhos de grupo, debates, etc.). |1|2|3|4|5|6|7|
13. Mostro-me entusiasmado com as atividades desenvolvidas nas minhas aulas. |1|2|3|4|5|6|7|
14. Nas aulas abordo outros temas, direta ou indiretamente relacionados com os conteúdos programáticos. |1|2|3|4|5|6|7|
15. Oriento os alunos para as atividades de estudo a desenvolver fora da sala de aula. |1|2|3|4|5|6|7|
16. Apresento a utilidade prática dos conteúdos programáticos que estou a ensinar. |1|2|3|4|5|6|7|

Quadro 3: Itens usados para avaliar o Empenhamento Profissional

Jesus (2000) apresenta os modelos de expectativa-valor, que preconizam que o comportamento depende do valor dos resultados e da expectativa que esse comportamento permite alcançar. Portanto, para o autor estas teorias admitem um papel de mediação cognitiva entre as necessidades e os valores para explicarem o processo de motivação para o trabalho. Nesta perspetiva, o estudo das metas pessoais possibilita conhecer em que medida a realização pessoal está associada ao domínio profissional.

O **Valor das Metas** foi avaliado por um conjunto de sete itens, **Quadro 4**, sendo as respostas cotadas de 1 a 5 (1. Nada importante; 2. Pouco importante; 3. Moderadamente importante; 4. Muito importante; 5. Imprescindível) consoante a opção selecionada pelo inquirido.

Situação 1

Como professor(a), para mim é importante...

1. Ter um bom relacionamento com os alunos. |1|2|3|4|5|
2. Que os alunos aprendam. |1|2|3|4|5|
3. Ajudar os alunos. |1|2|3|4|5|
4. Ser recordado(a) pelos alunos de forma agradável. |1|2|3|4|5|
5. Contribuir para a formação plena dos alunos. |1|2|3|4|5|
6. Levar os alunos a gostar da matéria. |1|2|3|4|5|

7. Que os alunos se sintam realizados. |1|2|3|4|5|

Quadro 4: Itens usados para avaliar o Valor das metas

A expectativa de conseguir atingir as metas foi calculada submetendo o sujeito a duas situações de expressão das expectativas relativamente a cada uma das metas apresentadas: “*Se me empenhar como professor(a) eu espero*” e “*Se não me empenhar como professor(a) eu espero*”, apresentadas no **Quadro 5. A Expectativa de Sucesso Profissional** é dada pela diferença entre a primeira e a segunda situação.

Situação 2

Se me empenhar como professor(a) eu espero...

1. Ter um bom relacionamento com os alunos. |1|2|3|4|5|
2. Que os alunos aprendam. |1|2|3|4|5|
3. Ajudar os alunos. |1|2|3|4|5|
4. Ser recordado(a) pelos alunos de forma agradável. |1|2|3|4|5|
5. Contribuir para a formação plena dos alunos. |1|2|3|4|5|
6. Levar os alunos a gostar da matéria. |1|2|3|4|5|
7. Que os alunos se sintam realizados. |1|2|3|4|5|

Situação 3

Se não me empenhar como professor(a) eu espero...

1. Ter um bom relacionamento com os alunos. |1|2|3|4|5|
2. Que os alunos aprendam. |1|2|3|4|5|
3. Ajudar os alunos. |1|2|3|4|5|
4. Ser recordado(a) pelos alunos de forma agradável. |1|2|3|4|5|
5. Contribuir para a formação plena dos alunos. |1|2|3|4|5|
6. Levar os alunos a gostar da matéria. |1|2|3|4|5|
7. Que os alunos se sintam realizados. |1|2|3|4|5|

Quadro 5: Itens usados para avaliar a expectativa de sucesso

Segue-se uma série de 23 itens que aferem e avaliam as dimensões:

A **Motivação Intrínseca**, **Quadro 6**, avaliada num formato de 7 pontos, cujo conteúdo dos itens foi especificado no sentido de avaliar a motivação intrínseca do professor para a atividade de ensino.

1. Dar aulas proporciona-me um sentimento de realização. |1|2|3|4|5|6|7|
2. Sinto uma grande satisfação pessoal quando dou aulas. |1|2|3|4|5|6|7|
3. Dar aulas aumenta os meus sentimentos de autoestima. |1|2|3|4|5|6|7|
4. Dar aulas contribui para o meu desenvolvimento pessoal. |1|2|3|4|5|6|7|

Quadro 6: Itens usados para avaliar a motivação intrínseca

A **Expectativa de Eficácia Profissional** é avaliada através de sete itens, que ambicionam avaliar as expectativas de eficácia pessoal segundo um formato de Likert de 7 pontos (de 1=discordo totalmente a 7=concordo totalmente), conforme o **Quadro 7**.

5. Quando algum aluno tem dificuldade nalguma tarefa, normalmente sou capaz de a adaptar ao seu nível. |1|2|3|4|5|6|7|
6. Quando um aluno obtém melhores resultados do que os habituais, normalmente é porque encontro modos de ensinar melhor esse aluno. |1|2|3|4|5|6|7|
7. Quando realmente tento, consigo ter êxito mesmo com os alunos com mais dificuldades. |1|2|3|4|5|6|7|
8. Quando os meus alunos melhoram no rendimento, normalmente é porque encontro processos de ensinar melhor. |1|2|3|4|5|6|7|
9. Se um aluno domina rapidamente um novo conceito na minha disciplina, pode ser devido aos meus conhecimentos e métodos de ensino. |1|2|3|4|5|6|7|
10. Se um aluno não consegue recordar o que foi tratado na aula anterior, sei como fazer para que ele possa memorizar melhor na próxima aula. |1|2|3|4|5|6|7|
11. Se um aluno não consegue fazer determinado trabalho, eu sou capaz de avaliar até que ponto a matéria em questão ultrapassava o nível razoável de dificuldade. |1|2|3|4|5|6|7|

Quadro 7: Itens usados para avaliar a motivação intrínseca

As **Expectativas de Controlo dos Resultados**, ou locus de controlo, foram avaliadas com base nos doze itens da Escala I-E de Rotter, utilizados por Jesus (1996). Rotter (1966) estabeleceu uma escala de mensuração interna e externa da perceção do indivíduo em relação ao controlo do que acontece com ele e a sua vida. O lócus de controlo pode ser interno ou externo. O autor admite que os sujeitos com lócus de controlo interno tendem a atribuir a si próprios a responsabilidade pelo que acontece, ou seja, assumem-se responsáveis pelo controlo da maior parte das situações que enfrentam e acreditam que podem interferir nos resultados das mesmas. Pessoas com lócus de controlo externo tendem a atribuir a responsabilidade sobre o que lhes acontece aos outros ou a factos externos e, portanto, não sentem o controlo das situações pelas quais passam.

Utilizou-se um formato Likert de 7 pontos (de 1=discordo totalmente a 7=concordo totalmente). Os primeiros seis itens são formulados no sentido da internalidade e para os restantes a alternativa é formulada no sentido de externalidade. Os itens, **Quadro 8**, estão discriminados para resultados obtidos nas aulas, para o processo ensino-aprendizagem ou para a relação professor-aluno. Os resultados são somados no sentido da internalidade.

12. O que acontece nas minhas aulas depende de mim. |1|2|3|4|5|6|7|
13. Para ter sucesso nas minhas aulas preciso de me empenhar. |1|2|3|4|5|6|7|
14. Motivar os alunos para a aprendizagem depende das minhas competências e não da sorte ou do acaso. |1|2|3|4|5|6|7|
15. De um modo geral, penso que tenho pouca influência sobre a forma como as minhas aulas decorrem. |1|2|3|4|5|6|7|
16. Muitos dos meus fracassos no processo de ensino-aprendizagem dependem em parte da má sorte. |1|2|3|4|5|6|7|
17. Por mais que me esforce, o meu valor como professor passa despercebido para os alunos. |1|2|3|4|5|6|7|
18. Por mais que me esforce, há sempre alunos que não gostam de mim. |1|2|3|4|5|6|7|
19. Em vez de confiar na sorte, o melhor é preparar as aulas para que elas corram bem. |1|2|3|4|5|6|7|
20. É difícil saber se os alunos realmente gostam ou não de mim como professor. |1|2|3|4|5|6|7|
21. Se me esforçar o bastante, consigo que os alunos deixem de estar desmotivados para a aprendizagem. |1|2|3|4|5|6|7|
22. Quanto mais me empenhar, mais os alunos aprenderão. |1|2|3|4|5|6|7|
23. Não vale a pena tentar agradar aos alunos porque, se eles tiverem que gostar de mim como professor, gostam mesmo. |1|2|3|4|5|6|7|

Quadro 8: Itens usados para avaliar a expectativa de controlo de resultados

As atividades desenvolvidas no domínio profissional permitem alcançar resultados desejados (sucessos), mas também não desejados (fracassos). Para cada resultado, sucesso ou fracasso, são avaliadas duas dimensões, o locus e a estabilidade, que foram as dimensões originalmente propostas por Weiner (Jesus, 1996). A Teoria da Atribuição Causal de Weiner (1992) estabelece o suporte teórico da maioria das investigações efetuadas no domínio da Psicologia da Motivação. Esta teoria regula-se pelos estudos das explicações expostas pelos sujeitos para os resultados obtidos em tarefas de realização, isto é, para os sucessos e fracassos.

Com base na Teoria da Atribuição Causal, Jesus (1996) construiu uma escala do tipo Likert de 7 pontos (de 1=discordo totalmente a 7= concordo totalmente) para avaliar as **Atribuições Causais** apresentadas para os fracassos e para os sucessos obtidos no processo de ensino-aprendizagem.

São apresentadas oito causas possíveis, duas para cada combinação entre as dimensões locus de causalidade (interno-externo) e estabilidade temporal (estável-instável), sendo os professores colocados em duas situações de resposta, conforme demonstra o **Quadro 9**.

Situação 1

Os meus sucessos no processo de ensino-aprendizagem (por exemplo: disciplina, interesse e sucesso escolar dos alunos) são causados...

1. Pelas minhas características pessoais ao nível pedagógico. |1|2|3|4|5|6|7|
2. Pelos alunos envolvidos na situação em causa. |1|2|3|4|5|6|7|
3. Pelas minhas atitudes em certos momentos. |1|2|3|4|5|6|7|
4. Pelas condições de trabalho que existem nas escolas. |1|2|3|4|5|6|7|
5. Pela minha competência profissional. |1|2|3|4|5|6|7|
6. Pelo meu empenho nalgumas situações. |1|2|3|4|5|6|7|
7. Pelo reconhecimento do meu empenho por parte dos alunos. |1|2|3|4|5|6|7|
8. Pela sorte. |1|2|3|4|5|6|7|

Situação 2

Os meus fracassos no processo de ensino-aprendizagem (por exemplo: indisciplina, desinteresse e insucesso escolar dos alunos) são causados...

1. Pelas minhas características pessoais ao nível pedagógico. |1|2|3|4|5|6|7|
2. Pelos alunos envolvidos na situação em causa. |1|2|3|4|5|6|7|
3. Pelas minhas atitudes em certos momentos. |1|2|3|4|5|6|7|
4. Pelas condições de trabalho que existem nas escolas. |1|2|3|4|5|6|7|
5. Pela minha competência profissional. |1|2|3|4|5|6|7|
6. Pelo meu empenho nalgumas situações. |1|2|3|4|5|6|7|
7. Pelo reconhecimento do meu empenho por parte dos alunos. |1|2|3|4|5|6|7|
8. Pela sorte. |1|2|3|4|5|6|7|

Quadro 9: Itens usados para avaliar explicações causais

A desejabilidade social reflete-se na propensão por parte das pessoas em dar respostas consideradas como socialmente mais aceitáveis e a negar associação pessoal com opiniões ou comportamentos considerados socialmente criticáveis.

Jesus (1996) elegeu uma adaptação da Escala de Desejabilidade, obtida a partir da Escala de Crowne e Marlowe (1960), que se compõe por treze itens de resposta verdadeiro ou falso, conforme consta no **Quadro 10**, e que se propõe verificar e analisar o grau de correlação de cada item com a **Desejabilidade Social**.

1. Nunca desanimo por nada. |V|F|
2. Nunca me sinto aborrecido quando não consigo o que quero. |V|F|
3. Nunca me encontrei numa situação em que duvidei da minha capacidade. |V|F|
4. Houve ocasiões em que desejei revoltar-me contra as pessoas que têm autoridade, muito embora soubesse que tinham razão. |V|F|
5. Sei sempre ouvir, independentemente da pessoa que tenho na minha frente. |V|F|
6. Já houve ocasiões em que me aproveitei de alguém. |V|F|
7. Estou sempre disposto a admitir os meus erros. |V|F|
8. Já alguma vez tratei de me vingar, em lugar de perdoar e esquecer. |V|F|
9. Sou sempre amável, inclusive com as pessoas que me desagradam. |V|F|
10. Nunca fiquei aborrecido com as pessoas que manifestavam ideias diferentes das minhas. |V|F|
11. Nunca tive tanta sorte como outras pessoas. |V|F|
12. Por vezes, fico um pouco aborrecido por as pessoas me pedirem favores. |V|F|
13. Nunca disse propositadamente nada que ferisse os sentimentos de alguém. |V|F|

Quadro 10: Itens usados para avaliar a desejabilidade social

Os inquéritos, cujos itens foram anteriormente apresentados e analisados, à luz dos objetivos que pretendem aferir, foram distribuídos de forma informal a docentes a lecionar em sete concelhos pertencentes aos distritos de Braga e Porto.

3.1.2.3.A ENTREVISTA

A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. [...] Existe uma parte muito importante da comunicação ideológica que não pode ser vinculada a uma esfera ideológica particular: trata-se da comunicação da vida cotidiana. O material privilegiado de comunicação na vida cotidiana é a palavra (Minayo, 2004:109)

Como já foi referido, adotamos uma metodologia mista. Deste modo, a par da distribuição dos inquéritos por questionário, procedemos também à realização de entrevistas, pois segundo Albarello (1997:87) são “o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas vinculadas por um indivíduo”.

A utilização das entrevistas é especialmente adequada para analisar os sentidos que os próprios sujeitos dão às suas práticas, o que permite clarificar, caracterizar e aprofundar os conhecimentos sobre o processo em estudo.

Para Minayo (2004: 108) uma entrevista é uma “Conversa a dois, feita por iniciativa do entrevistador, destinada a fornecer informações pertinentes para um objeto de pesquisa”.

Para que se atinjam estes objetivos, defendem Lakatos e Marconi (1996), que a preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da investigação que requer tempo e exige alguns cuidados, destacando-se: o planeamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém familiarizado com o tema; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado e a marcação com antecedência para que o pesquisador se assegure de que será recebido; as condições favoráveis que garantam ao entrevistado a confidencialidade das suas respostas e de sua identidade e, finalmente, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes.

Relativamente a este último ponto e, uma vez que com as entrevistas realizadas pretendemos responder aos objetivos previamente estabelecidos e que conduzem e sustentam este projeto de investigação, tomamos esses objetivos como elemento organizador. A aplicação deste instrumento pretende responder às seguintes questões:

- Conhecer os fatores envolvidos na (des)motivação e (in)satisfação profissional;
- Entender as relações entre motivação, desmotivação, satisfação, insatisfação, bem-estar e mal-estar docente;
- A perceção de professores de Matemática e Educação Física sobre os níveis de *stress* na profissão docente, relacionando-os com os níveis de (in)satisfação.

As entrevistas foram então conduzidas através de um guião (Quadro 11), onde se encontravam algumas questões gerais que foram sendo exploradas mediante as respostas dadas pelos sujeitos, de modo semiestruturado.

Blocos	Objetivos	Questões
Legitimação da entrevista e motivação	<ul style="list-style-type: none"> · Informar, em traços gerais, sobre o trabalho de investigação · Sensibilizar os entrevistados para a participação no estudo · Garantir a confidencialidade das informações transmitidas 	
Conhecer os fatores envolvidos na (des)motivação e (in)satisfação profissional	<p>Recolher as perceções e opiniões dos docentes relativamente a:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Conceito de motivação; · Conceito de desmotivação; · Conceito de satisfação · Conceito insatisfação · Fatores de motivação · Fatores de desmotivação · Fatores de satisfação · Fatores de insatisfação 	<ul style="list-style-type: none"> - O que entende por motivação? - O que entende por desmotivação? - O que entende por satisfação profissional? - O que entende por insatisfação profissional? - Difere o conceito de motivação de satisfação profissional? - Considera que a desmotivação está relacionada com a insatisfação profissional? - No seu entender, quais são os fatores que contribuem para a motivação profissional? - No seu entender, quais são os fatores que contribuem para a desmotivação profissional? - No seu entender, quais são os fatores que contribuem para a satisfação profissional? - No seu entender, quais são os fatores que contribuem para a insatisfação profissional? - Considera que o modelo atual da carreira

		<p>docente contribui para a desmotivação e insatisfação dos professores? Em que sentido?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considera que um professor motivado e satisfeito com a actividade que desempenha, contribui para o sucesso dos alunos? Em que sentido - Considera o sucesso escolar dos seus alunos um fator de motivação?
<p>Entender as relações entre motivação, desmotivação, satisfação, insatisfação, bem-estar e mal-estar docente</p>	<p>Recolher as percepções e opiniões dos docentes relativamente a:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Conceito de bem-estar docente; · Conceito de mal-estar docente; · Relação entre motivação e satisfação profissional; · Relação entre motivação e bem-estar docente; · Relação entre desmotivação e insatisfação profissional; · Relação entre desmotivação e mal-estar docente; 	<ul style="list-style-type: none"> - O que entende por bem-estar docente? - O que entende por mal-estar docente? - Considera que a motivação docente contribui para a sua satisfação profissional? E para o seu bem-estar docente? - Considera que a desmotivação docente contribui para a sua insatisfação profissional? E para o seu mal-estar docente? - Considera que a satisfação com que desempenha a actividade docente é uma forma de motivação? - Quando se sente motivada(o) altera a forma de lecionar as aulas? - Essa alteração contribui para a sua satisfação profissional? Em que sentido?
<p>A percepção de professores de Matemática e Educação Física sobre os níveis de stress na profissão docente, relacionando-os com os níveis de (in)satisfação</p>	<p>Recolher as percepções e opiniões dos docentes relativamente a:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Níveis de <i>stress</i> na profissão docente; · Motivos de insatisfação profissional · Relação entre os níveis de <i>stress</i> e insatisfação profissional 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que o professor, de hoje, está mais sujeito a <i>stress</i>? - Quais são, no seu entender, os principais fatores de <i>stress</i> na actividade docente? <ul style="list-style-type: none"> - De que forma o <i>stress</i> influencia a sua forma de lecionar as aulas? - Considera o facto de os alunos estarem sujeitos a um exame nacional um fator de <i>stress</i>? - Considera o <i>stress</i> contribui para a sua (in)satisfação profissional? - Considera que se sentir insatisfeito com a sua actividade os níveis de <i>stress</i> aumentam?

Quadro 11: Guião da Entrevista

As questões de investigação foram o ponto de partida para a planificação da entrevista, sendo o guião elaborado com base no pensamento de Bogdan e Biklen (1994: 136) ao considerar que “as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser

respondidas ‘sim’ e ‘não’, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração”. Assim tentou-se que em todas as questões exigissem alguma exploração de ideias.

Recorremos a entrevistas semiestruturadas, pois a flexibilidade de acrescentar perguntas de esclarecimento favorece a exploração de novos conhecimentos. Para Bogdan e Biklen (2000: 135) as entrevistas variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até às entrevistas não estruturadas. Defende o autor que as entrevistas semiestruturadas têm a vantagem de se ficar com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos.

As entrevistas foram aplicadas num ambiente informal, maioritariamente em contexto escolar.

Foi selecionada uma amostra de 6 professores do ensino secundário, do concelho de Vila Nova de Famalicão, a lecionar as disciplinas de Matemática e Educação Física. Cada um dos sujeitos será designado de acordo com os códigos M1, M2 e M3, para os professores de Matemática, em início, meados e fim de carreira, respetivamente. Adotou-se o mesmo modelo para os professores de Educação Física, admitindo os códigos EF1, EF2 e EF3.

3.1.3. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

3.1.3.1. ANÁLISE ESTATÍSTICA

A técnica de análise de dados pode ser entendida como uma metodologia de interpretação. Pois é um processo que “consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagem” (Creswell, 2007: 194). Assim, a análise de dados é o processo pelo qual se transforma dados em bruto em interpretações baseadas em evidências (Rubin & Rubin, 2005).

Haguette (2005) defende que o melhor método é aquele que melhor ajuda na compreensão do fenómeno em estudo. Após a opção metodológica que norteou o

presente trabalho, já abordado em pontos anteriores, é de extrema importância a escolha acerca das técnicas de análise de dados, quer dos quantitativos, quer dos qualitativos.

A análise do material, à semelhança da recolha de dados, fundamentou-se na articulação das abordagens quantitativa e qualitativa. Os dados quantitativos foram analisados com recurso a métodos estatísticos, enquanto os dados qualitativos foram sujeitos à análise de conteúdos, temas abordados seguidamente.

Advoga Bailey (1967) que enquanto a teoria da probabilidade está dentro da esfera da lógica dedutiva, a estatística encontra-se no âmbito da lógica indutiva.

Minayo e Sanches (1993) consideraram que a linguagem Matemática tem justificado ser capaz de descrever, caracterizar e interpretar a diversidade de seres humanos e as suas inter-relações. Para Silva (2010) a linguagem Matemática é a utilizada na investigação quantitativa, com o intuito de interpretar os resultados e de correlacionar a realidade com a teoria que apoia o estudo.

Para além de descrever os dados observados, descrita como estatística descritiva, a grande potencialidade dos procedimentos estatísticos de análise de dados reveste-se na possibilidade de se estabelecer inferência, neste caso chamada inferência estatística.

Reis (1996) propõe as seguintes etapas do método estatístico: a) Identificação do problema ou situação; b) Recolha de dados; c) Crítica dos dados; d) Apresentação dos dados, e e) Análise e interpretação dos resultados.

Na última fase proposta por Reis (1996), análise e interpretação de dados, podemos recorrer a duas técnicas: a estatística descritiva e a inferência estatística. Huot (2002: 60) descreve estatística descritiva como “conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população, e isso sem distorção nem perda de informação”. Para Reis (1996: 15) “A estatística descritiva consiste na recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos”.

Para Hill e Hill (2000: 192)

Uma estatística descritiva descreve, de forma sumária, alguma característica de uma ou mais variáveis fornecidas por uma amostra de dados. As estatísticas descritivas mais vulgares são, talvez, as medidas de tendência central, nomeadamente, o valor médio, a mediana e a moda. O desvio padrão, a variância, e o intervalo inter-quartil também são estatísticas descritivas porque dão uma descrição sumária da variação dos valores de uma variável. Todos os

coeficientes de correlação são estatísticas descritivas na medida em que resumem a relação entre os valores de duas variáveis.

A estatística inferencial permite avaliar o papel de fatores relacionados com o imprevisto, tirando conclusões advindas da amostra de dados. Portanto, é o processo pelo qual é possível tirar conclusões acerca da população usando informação de uma amostra, constituindo questão central, saber como usar os dados da amostra para obter conclusões acerca da população. “A estatística inferencial permite a generalização, a uma população, de informações obtidas a partir de uma amostra representativa e a tomada de decisão” (Huot, 2002: 62).

A este respeito, advoga Vairinhos (1995: 120) que “O desenvolvimento de metodologias que permitam fazer afirmações gerais acerca do universo dos fenómenos geradores dos dados observados pertence à inferência estatística”.

Assim, entendendo estatística descritiva como um conjunto de técnicas analíticas utilizadas para resumir o conjunto dos dados recolhidos, iniciamos a análise estatística de natureza descritiva, procedendo à descrição sistemática dos dados obtidos, recorrendo a gráficos, tabelas de frequências, medidas de tendência central e de dispersão.

Prosseguimos a análise com estatística inferencial, pois possibilita tirar conclusões acerca da população usando informação da amostra, onde se pretende identificar e caracterizar as relações entre as variáveis através do coeficiente de correlação.

Os dados sujeitos a análises estatísticas foram tratados com recurso ao software SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versão 17.

3.1.3.2. ANÁLISE DE CONTEÚDO

Relativamente aos dados de natureza qualitativa têm de ser registados e preparados. Na realização das entrevistas será utilizado um gravador, com consentimento do entrevistado, para posterior transcrição, que será alvo da análise de conteúdo.

Bardin (1991) define análise de conteúdo como um conjunto diversificado de instrumentos metodológicos, que se aplicam a discursos, cujo fator comum é a inferência e o raciocínio dedutivo. Para Minayo (1996: 74) a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. Para a autora, constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano.

Uma das fases mais importantes da análise de conteúdo prende-se com a codificação e categorização, pois segundo Bardin (2006), possibilitam e facilitam as interpretações e as inferências. A codificação, “corresponde a uma transformação – efectuada (*sic*) segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (*Idem*: 103).

Assim, posteriormente codificaram-se as entrevistas, com o propósito de agrupar o que referiram os vários participantes sobre determinado tema. Aludindo a Rubin e Rubin (2005), o código é um rótulo usado para marcar no texto a presença de um conceito; a forma como os códigos se relacionam entre si é um sistema de codificação.

No presente estudo, recorreremos à análise estatística dos dados quantitativos obtidos através do inquérito por questionário. Evocamos a análise de conteúdo para a análise dos dados qualitativos obtidos através da entrevista semiestruturada.

3.1.4. QUESTÕES DE NATUREZA ÉTICA

De acordo com Carmo e Ferreira (1998: 265)

O investigador deve ter presentes alguns princípios éticos que o obrigam a:

- *Respeitar e garantir os direitos de quem participa no trabalho de investigação;*
- *Informar os participantes sobre todos os aspectos da investigação;*
- *Assegurar a honestidade nas relações estabelecidas com os participantes;*
- *Aceitar a decisão daqueles que não pretendem colaborar ou desistirem da colaboração;*
- *Assegurar que os participantes não serão vítimas de quaisquer danos ou prejuízos decorrentes da pesquisa;*
- *Garantir a confidencialidade da informação obtida, quando necessário;*
- *Informar os participantes dos resultados da investigação.*
- *Por fim, a apresentação pública do relatório de investigação obriga o investigador a:*
- *Proteger os participantes envolvidos na investigação, garantindo a confidencialidade e o anonimato;*

- *Não alterar dados ou resultados;*
- *Não enviesar conclusões, omitindo ou acrescentando pormenores.*

A salvaguarda de princípios éticos foi uma das preocupações deste trabalho de investigação, sustentados pelos trabalhos desenvolvidos por Anderson e Ball (1978), no âmbito da ética e padrões de desempenho para a pesquisa educacional, onde destacam a importância da proteção dos intervenientes e bem como condições garantidas de privacidade. Assim, respeitamos e garantimos o anonimato e confidencialidade dos participantes, para além de termos informado os mesmos sobre os objetivos pretendidos com o projeto em desenvolvimento.

3.1.5. DESCRIÇÃO DAS AMOSTRAS

Em termos estatísticos, define-se população como sendo o conjunto dos elementos que tem alguma característica em comum que possa ser contada, medida, pesada ou ordenada de algum modo e que sirva de base para as propriedades a serem investigadas. A amostra, por sua vez, é um subconjunto, que se espera representativo da população em estudo. Essa representatividade da amostra, que é uma propriedade altamente desejada em estatística, ocorre quando ela apresenta as mesmas características gerais da população da qual foi extraída.

Segundo Almeida e Freire (2000:103) a população é o “conjunto dos indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno” e amostra é o “conjunto de situações extraído de uma população”.

Carmo e Ferreira (1998: 191) referem que:

o número de elementos de uma população é demasiado grande para ser possível, dado o custo e o tempo, observá-los na sua totalidade, sendo então necessário proceder-se à selecção de elementos pertencentes a essa população ou universo [...] selecção de uma parte ou subconjunto de uma dada população ou universo [...], de tal maneira que os elementos que constituem a amostra representem a população a partir da qual foram seleccionados.

Para o inquérito por questionário, os sujeitos deste estudo foram escolhidos com base no método intencional de amostragem, referido por Almeida e Freire (2000). A

seleção assentou então nos seguintes critérios: acessibilidade (escolhidos de acordo com a facilidade dos contactos a realizar) e disponibilidade para participar na investigação (participação voluntária, sendo que muitos convidados a participar no estudo não manifestaram vontade/disponibilidade), bem como os critérios de lecionarem no ensino secundário, nos distritos de Braga ou do Porto, as disciplinas de Matemática ou Educação Física.

Para recolha de dados por entrevista desenvolveu-se um procedimento de amostragem adequado às características, isto porque foi necessário obedecer a alguns parâmetros previamente estabelecidos, nomeadamente no que se refere à área disciplinar e ao número de anos de docência, como de seguida descreveremos.

3.1.5.1. QUESTIONÁRIO

Participaram no estudo quantitativo professores das áreas disciplinares de Matemática e de Educação Física, a lecionar o ensino secundário de Escolas públicas dos distritos de Braga e Porto.

Foram aplicados 100 questionários, sendo que a taxa de retorno foi de 61%, correspondente a 61 questionários. Os instrumentos foram aplicados a professores das disciplinas de Matemática e Educação Física, de ambos os géneros, de Escolas dos distritos de Braga e Porto.

Dos professores inquiridos, 54% são do sexo feminino.

A amostra é constituída por 31 professores de Matemática (n=31, 50,8%) e 30 de Educação Física (n=30, 49,2%), como pode ser analisado na Tabela 1.

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Matemática	31	50,8	50,8	50,8
Educação Física	30	49,2	49,2	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Tabela 1: Distribuição por disciplina

As idades, dos sujeitos, estão compreendidas entre os 22 e os 64 anos, situando-se a maior percentagem de inquiridos entre os 31 e os 55 anos, como ilustra o Gráfico 1:

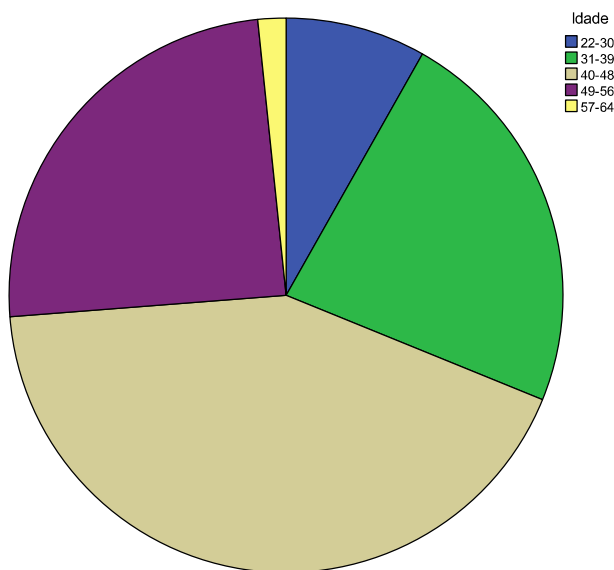


Gráfico 1: Idades dos professores inquiridos

O Gráfico 2, referente ao tempo de serviço, permite-nos verificar que a percentagem mais significativa se situa entre os 10 e os 25 anos de carreira. De uma forma geral, o tempo de serviço tem uma relação estreita com a idade dos docentes, facto facilmente observável neste estudo, se compararmos o Gráfico 1 com o Gráfico 2.

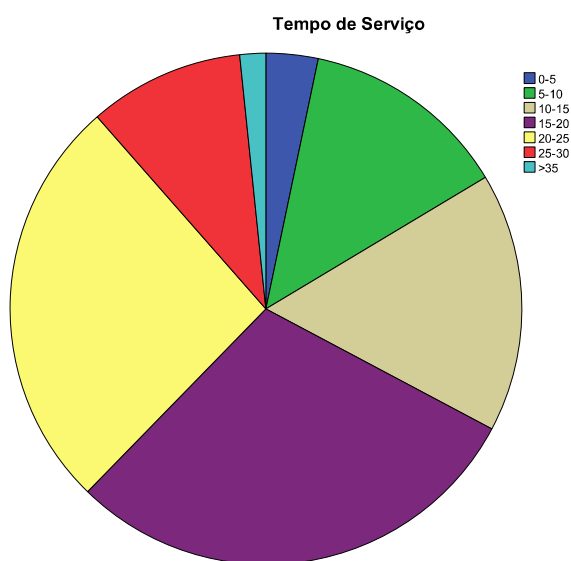


Gráfico 2: Tempo de serviço

3.1.5.2. ENTREVISTA

Relativamente ao estudo qualitativo foram entrevistados professores das mesmas áreas disciplinares, a lecionar o 12º ano de escolaridade, durante o ano letivo 2010/2011. Realizaram-se, conforme o previsto, seis entrevistas, com duração aproximada compreendida entre os 15 e os 25 minutos, registadas em áudio e posteriormente transcritas *verbatim*.

Uma vez que se pretendeu aferir resultados sobre (des)motivação e bem/ mal estar docente ao longo da carreira docente, os professores foram selecionados de acordo com os anos da atividade docente: em início de carreira (até aos cinco anos de atividade); em meados de carreira (entre os 18 e 22 anos) e a professores em final de carreira (nos últimos cinco anos de atividade).

De seguida apresentam-se, nos quadros 2 e 3, a estratificação e as principais características demográficas e profissionais dos entrevistados:

Professores de Matemática

Professores entrevistados	Características
M1	Sexo: Feminino Idade: 29 N.º de anos de serviço: 4 Grau académico: Licenciatura Zona em que leciona: Urbana Escola Pública Entrevista realizada em 15/06/10
M2	Sexo: Feminino Idade: 43 N.º de anos de serviço: 19 Grau académico: Licenciatura Zona em que leciona: Urbana Escola Pública Entrevista realizada em 21/06/10
M3	Sexo: Masculino Idade: 55 N.º de anos de serviço: 30 Grau académico: Licenciatura Zona em que leciona: Urbana Escola Pública Entrevista realizada em 14/06/10

Quadro 12 - Características demográficas e profissionais dos participantes da entrevista, da área disciplinar de Matemática

Professores de Educação Física

Professores entrevistados	Características
EF1	Sexo: Masculino Idade: 30 N.º de anos de serviço: 5 Grau académico: Licenciatura Zona em que leciona: Urbana Escola Pública Entrevista realizada em 17/06/10
EF2	Sexo: Feminino Idade: 45 N.º de anos de serviço: 20 Grau académico: Licenciatura Zona em que leciona: Urbana Escola Pública Entrevista realizada em 02/06/10
EF3	Sexo: Feminino Idade: 58 N.º de anos de serviço: 37 Grau académico: Mestrado Zona em que leciona: Urbana Escola Pública Entrevista realizada em 20/06/10

Quadro 13 - Características demográficas e profissionais dos participantes da entrevista, da área disciplinar de Educação Física

A aplicação dos instrumentos apresentados, sujeitos a análises estatísticas e de conteúdo, irão permitir-nos dar resposta aos objetivos que inicialmente definimos. A apresentação dos resultados segue no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta o tratamento e interpretação dos dados recolhidos durante a investigação realizada, de modo rigoroso e tão pouco permeado pela interpretação quanto possível.

Iniciamos com a apresentação e análise dos resultados obtidos a partir da aplicação do questionário aos professores das áreas disciplinares de matemática e educação física, cujos objetivos são:

- Conhecer os fatores envolvidos na (des)motivação e (in)satisfação profissional;
- Entender as relações entre motivação, desmotivação, satisfação, insatisfação, bem-estar e mal-estar docente.

Apresentaremos algumas estatísticas descritivas e, também, uma matriz de correlação entre alguns dos itens, salientando algumas das correlações significativas.

Finalizamos com a exposição dos resultados da entrevista, onde apresentaremos um esquema de análise. Para cada categoria considerada serão referenciados trechos do conteúdo das entrevistas que ilustram as diferentes posições dos entrevistados sobre as mesmas.

4.1. O QUESTIONÁRIO

A descrição da amostra a que recorreremos neste estudo já foi apresentada no Capítulo III – Metodologia.

Dos 61 respondentes, professores do ensino secundário das disciplinas de Matemática e Educação Física (n=61), na sua maioria são do sexo feminino (54,1%). No ano letivo 2010/2011 lecionaram a disciplina de Matemática (50,8%) e Educação Física (49,2%).

A maioria dos inquiridos (42,6%) tem entre 40 e 48 anos, detendo como grau académico mais elevado a licenciatura (90,2%). Relativamente à antiguidade, constata-se que os parâmetros entre os 15 e os 20 anos e os 20 e os 25 anos, apresentam as frequências mais elevadas, apesar de distintas, 29,5% e 26,2% respetivamente.

No que concerne ao vínculo contratual, na sua maioria, os professores inquiridos pertencem ao quadro de escola (80,3%).

Estes resultados podem ser analisados, com maior detalhe, no Quadro 14.

		N	%
Sexo			
	Feminino	33	54,1
	Masculino	28	45,9
	Total	61	100
Idade			
	22-30	5	8,2
	31-39	14	23
	40-48	26	42,6
	49-56	15	24,6
	57-64	1	1,6
	Total	61	100
Tempo de Serviço			
	0-5	2	3,3
	5-10	8	13,1
	10-15	10	16,4
	15-20	18	29,5
	20-25	16	26,2
	25-30	6	9,8
	>35	1	1,6
	Total	61	100
Grau Académico			
	Licenciatura	55	90,2
	Mestrado	6	9,8
	Total	61	100
Disciplina			
	Matemática	31	50,8
	Educação Física	30	49,2
	Total	61	100
Vínculo			
	Quadro de Escola	49	80,3
	Quadro de Zona	5	8,2

Pedagógica Contratado	7	11,5
Total	61	100

Quadro 14: Descrição da amostra

As variáveis em análise foram as seguintes: projeto profissional do professor, empenhamento profissional, valor das metas, expectativa de sucesso profissional, motivação intrínseca, expectativa de eficácia profissional, expectativas de controlo de resultados, atribuições causais e desejabilidade social.

Nas escalas de tipo Likert de sete pontos utilizadas, 1 significa “Discordo Totalmente” e 7 “Concordo Totalmente”, com exceção da escala para medir o grau de empenhamento profissional, em que 1 corresponde a “Nunca” e 7 a “Sempre”. O valor das Metas, assumiu uma escala com cinco pontos onde 1 corresponde a “Nada Importante” e 5 “Imprescindível”, seguindo-se esta mesma escala para a expectativa de sucesso profissional. Finalmente, ao nível da desejabilidade social recorreu-se a uma escala de Verdadeiro/ Falso.

A operacionalização das variáveis, conforme já descrito no Capítulo III – Metodologia, foi realizada utilizando escalas já validadas em outros estudos empíricos. Assim, a avaliação do *Projeto Profissional do Professor* foi adaptada do trabalho desenvolvido por Jesus (1991a citado por Jesus, 1996). Ao nível do *Grau de Empenhamento Profissional* teve-se em conta a “Escala de Empenhamento do Professor”, a qual foi uma medida adaptada do trabalho de Formosinho, Azevedo & Cruz (1985, citado por Jesus, 1986). Para operacionalizar o *Valor das Metas*, assim como a *Expectativa de Sucesso Profissional* recorreu-se à subescala “Relacionamento com os Alunos” decorrente da Escala R.P. (V-E) adaptada do trabalho de Jesus (1995b). Ao nível da *Motivação Intrínseca* foi adaptado o Questionário IMQ de Lawler & Hall (1970, citado por Jesus, 1996). Com relação à *Expectativa de Eficácia Profissional* os itens foram adaptados do trabalho de Neto e colaboradores (1991, citado por Jesus, 1996) assentes na Escala TES de Gibson & Dembo (1984, citado por Jesus, 1996). Ao nível da operacionalização da variável *Expectativas de Controlo de Resultados*, os itens utilizados tiveram por base os 12 itens da Escala de I-E de Rotter (1996) utilizados por Jesus (1996). Com relação às *Atribuições causais*, a sua operacionalização teve, também, por base o trabalho de Lens & Decruyenaere (1991, citado por Jesus, 1996) assente na Teoria da Atribuição Causal (Weiner, 1980, 1992). Finalmente, ao nível da *Desejabilidade*

Social, foi adaptada a Escala de Desejabilidade decorrente da Escala de Crowne & Marlowe (1960) tendo por base o trabalho de Jesus (1996).

Seguidamente descreve-se a operacionalização das variáveis.

Projeto Profissional do Professor

Foram utilizados 3 itens para aferir em que medida o professor gosta de exercer a sua profissão e pretende continuar a desempenhá-la no decorrer da sua vida (e.g. Se pudesse gostaria de exercer outra atividade profissional e não a de professor). Para além destes itens, utilizaram-se 3 itens adicionais para medir o grau em que o professor deseja continuar a exercer a profissão de docente. As respostas foram dadas numa escala ordinal variável entre “Pouco”, “Moderadamente” e “Muito”.

Empenhamento Profissional

A estrutura da escala para medir o empenhamento profissional resultou da agregação dos 16 itens utilizados para aferir a determinação e o envolvimento dos professores nas atividades compreendidas pelo processo de ensino-aprendizagem elaboradas dentro e fora da sala de aula (Jesus, 1996). Como exemplo de item temos “Preparo as aulas da melhor forma possível, independentemente do tempo que demorar essa preparação”. O Alpha de Cronbach é de 0.79, pelo que possui uma boa qualidade psicométrica (Hill & Hill, 2000).

Valor das Metas

Para medir o valor das metas recorreu-se a um conjunto de 7 itens com o intuito de perceber em que medida a realização pessoal do professor se encontra associada ao seu domínio pessoal (Jesus, 2000). Um exemplo de item é “Como professor para mim é importante ser recordado (a) pelos alunos de forma agradável”. O Alpha de Cronbach para esta escala é de 0.85, revelando uma boa qualidade psicométrica (Hill & Hill, 2000).

Expetativa de Sucesso Profissional

No que concerne à expectativa de alcance das metas profissionais por parte dos professores, foi possível medir a mesma recorrendo a duas situações em que eram expressadas expectativas face ao sucesso profissional decorrentes da percepção que o professor tinha do seu empenho (e.g. Se me empenhar como professor (a) eu espero ajudar os alunos ou Se não me empenhar como professor (a) eu espero ajudar os alunos). A variável expectativa de sucesso profissional decorrerá da diferença entre a primeira situação, referente à expectativa positiva (e.g. Se me empenhar como professor (a) eu espero...) e a segunda situação (e.g. Se não me empenhar como professor (a) eu espero...).

Cada uma das situações apresentou 7 itens iguais em ambas, cuja única diferença remetia para a forma como se iniciava a frase estímulo face ao empenho, ser ou não positivo. Para a construção desta variável “Expectativa de Sucesso Profissional”, primeiro fez-se o compósito para cada uma das situações, aferindo-se a sua consistência interna (Alpha de Cronbach), sendo que na Situação 1 é de 0.84 e na Situação 2 é de 0.94, revelando em ambos os casos uma ótima fiabilidade (Hill & Hill, 2000). Após a construção do compósito para cada uma das situações realizou-se a diferença entre ambas dando origem à variável final “Expectativa de Sucesso Profissional”.

Motivação Intrínseca

A motivação intrínseca foi avaliada tendo em conta 7 itens (e.g. Dar aulas proporciona-me um sentimento de realização) em que o objetivo passava por aferir os fatores internos que despertam o interesse do professor para a atividade do ensino. O Alpha de Cronbach é de 0.92, revelando uma elevada fiabilidade (Hill & Hill, 2000).

Expectativa de Eficácia Profissional

Para medir esta variável que se foca na medida em que o professor crê na sua capacidade de desenvolver as suas atividades (e.g. Quando um aluno obtém melhores resultados do que os habituais, normalmente é porque encontro modos de ensinar melhor esse aluno), recorreu-se a 7 itens. O Alpha de Cronbach é de 0.78 demonstrando uma boa qualidade psicométrica (Hill & Hill, 2000).

Expetativa de Controlo de Resultados

No que concerne à expetativa de controlo que resultados que pretende aferir o grau em que os professores atribuem uma maior responsabilidade a causas externas ou internas a si face a um conjunto de resultados decorrente da prática letiva, nomeadamente resultados obtidos nas aulas, processo ensino-aprendizagem, e relação professor-aluno. Utilizaram-se 12 itens para medir o locus de controlo, divididos em função de enfatizarem fatores internos (e.g. O que acontece nas minhas aulas depende de mim) ou externos (e.g. De um modo geral, penso que tenho pouca influência sobre a forma como as minhas aulas decorrem) ao indivíduo para responsabilização dos resultados obtidos. A construção desta variável decorreu, assim, de duas subescalas, uma para o Locus de Controlo Interno composta por 6 itens que apresenta um Alpha de Cronbach de 0.76, o que remete para uma boa fiabilidade (Hill & Hill, 2000). A segunda subescala refere-se ao Locus de Controlo Externo, também composta por 6 itens, onde o Alpha de Cronbach tem um valor de 0.69 demonstrando uma consistência interna aceitável (Hill & Hill, 2000).

Atribuições causais

Para medir as atribuições causais aferiu-se em que medida os sucessos e os fracassos obtidos pelos professores no processo de ensino-aprendizagem podem ser explicados à luz da combinação das seguintes dimensões: de locus de causalidade (interno vs externo) e estabilidade temporal (estável vs instável). Apresentaram-se 8 itens para a situação de sucessos (e.g. Os meus sucessos no processo de ensino-aprendizagem (por exemplo: disciplina, interesse e sucesso escolar dos alunos) são causados pelas minhas características pessoais ao nível pedagógico) e 8 itens para a situação de fracassos (e.g. Os meus fracassos no processo de ensino-aprendizagem (por exemplo: indisciplina, desinteresse e insucesso escolar dos alunos) são causados pelas minhas atitudes em certos momentos). Cada uma das situações foi agregada dando origem a uma subescala “Atribuições causais de Sucessos”, a qual apresenta um Alpha de Cronbach de 0.84 e a uma subescala de “Atribuições causais de Fracassos” com um

Alpha de Cronbach de 0.86. Em ambos os casos existe uma boa qualidade psicométrica (Hill & Hill, 2000).

Desejabilidade Social

Para aferir a medida em que os professores têm tendência para dar respostas socialmente desejáveis o que poderia enviesar os resultados obtidos pelas restantes variáveis em estudo aplicaram-se 13 itens (e.g. Sei sempre ouvir, independentemente da pessoa que tenho na minha frente). Uma vez que a escala de Desejabilidade Social contém itens de Atribuição e de Negação, com estes últimos a tentar aferir a tendência para negar comportamentos socialmente reprovados (e.g. Houve ocasiões em que desejei revoltar-me contra as pessoas que têm autoridade, muito embora soubesse que tinham razão) Crowne & Marlowe (1960). Os itens 4 itens de negação incluídos (itens 4, 6, 8, 11 e 12) foram posteriormente revertidos antes da análise dos dados. Deste modo, com esta recodificação foi possível assegurar que as respostas fornecidas a estes itens seguissem a mesma direção dos itens de atribuição garantido a análise adequada dos dados. De referir ainda que, tal como sucede na escala original de desejabilidade social, constrói-se no final um score para cada inquirido face à sua propensão para dar, ou não, respostas socialmente desejáveis. Sendo esta uma escala de “Verdadeiro” ou “Falso”, cada resposta “Verdadeira” é tida como socialmente desejável e, por consequência, uma resposta “Falsa” socialmente indesejável. Na escala original, composta por 33 itens, o score final varia entre 0 e 33, onde quanto mais elevado o score, maior a importância em fornecer respostas socialmente desejáveis. Neste sentido, para cada resposta “Verdadeira” de cada inquirido aos 13 itens da escalada adaptada foi atribuído 1 ponto, levando a que no final fosse possível obter um score variável entre 0 e 13. O Alpha de Cronbach é de 0.53 demonstrando uma qualidade psicométrica aceitável (Bowling, 1997; Hill & Hill, 2000).

Verifica-se resumidamente, na Tabela 2, a fidelidade dos resultados, sendo os valores de Alfa Cronbach superiores a 0.75, à exceção da Desejabilidade Social, o que evidencia consistência interna perante os itens que compõe as medidas utilizadas.

Variáveis de motivação	Alpha Cronbach
Empenhamento Profissional	0.79
Valor das Metas	0.85
Expetativa Sucesso Profissional	0.89
Motivação Intrínseca	0.92
Expetativa de Eficácia	0.78
Controlo Interno	0.76
Controlo Externo	0.69
Atribuição de Sucessos	0.84
Atribuição de Fracassos	0.86
Desejabilidade Social	0.53

Tabela 2: Valores de Alpha Cronbach para cada uma das variáveis de motivação

Prosseguimos com estatísticas descritivas para cada uma das variáveis em análise, com apresentação dos valores médios e desvio padrão.

A concordância e/ou discordância da média da avaliação foi analisada com base no postulado por Morgado (2000). As variáveis avaliadas numa escala Likert de 1 a 5, apresentam os seguintes significados de avaliação, Tabela 3. As variáveis avaliadas numa escala Likert de 1 a 7, apresentam os seguintes significados de avaliação, conforme se pode constatar na Tabela 4.

Média de Avaliação	Significado da avaliação
1.0 a 2.5	Discordância clara
2.6 a 3.5	Indefinição avaliativa
3.6 a 5.0	Concordância clara

Tabela 3: Média e significado da avaliação (Adaptado de Morgado (2000))

Média de Avaliação	Significado da avaliação
1.0 a 3.5	Discordância clara
3.6 a 4.5	Indefinição avaliativa
4.6 a 7.0	Concordância clara

Tabela 4: Média e significado da avaliação (Adaptado de Morgado (2000))

O consenso para os valores médios obtidos é medido através do desvio padrão. O nível de consenso varia da categoria Alto à categoria Baixo, consoante os valores do desvio padrão Morgado (2000) e que sucintamente se apresenta na tabela abaixo, Tabela 5.

Valor do desvio padrão	Nível de consenso
0.0 a 0.29	Alto
0.3 a 0.59	Moderado/alto
0.6 a 0.89	Moderado/baixo
>0.89	Baixo

Tabela 5: Desvio padrão e nível de consenso (Adaptado de Morgado (2000))

Os valores da média e desvio padrão de cada uma das variáveis de motivação em análise apresentam-se na seguinte tabela, Tabela 6.

Variáveis de motivação	Média	Desvio Padrão
Empenhamento Profissional	5,86	0,52
Valor das Metas	4,35	0,50
Expetativa Sucesso Profissional	2,44	0,72
Motivação Intrínseca	5,77	0,79
Expetativa de Eficácia	5,29	0,50
Controlo Interno	5,90	0,73
Controlo Externo	2,35	0,86
Atribuição de Sucessos	4,98	0,80
Atribuição de Fracassos	2,61	1,13
Desejabilidade Social	8,54	2,19

Tabela 6: Média e desvio-padrão das variáveis

Conforme se pode verificar na Tabela 4 e Tabela 5, deixamos de ter discordância clara se a média for superior ao valor central de 2.5 ou 3.5, consoante a escala de seja de 5 ou 7 pontos, respetivamente.

Existem apenas duas variáveis cujas médias apresentam valores médios inferiores ao ponto médio da escala, nomeadamente a expetativa profissional e as atribuições causais dos fracassos.

No que concerne aos valores apresentados pelo desvio-padrão, a quantidade média de desvio em relação à média tende a não alterar a tendência apresentada. Deve-se referir uma maior dispersão face à média do valor associado à Expetativa de Sucesso Profissional, à Motivação Intrínseca, ao Controlo de Resultados (interno e externo) atribuições causais dos sucessos, que de acordo com a Tabela 4 é reveladora de um consenso moderado/baixo dos inquiridos. As atribuições causais dos fracassos dão a entender uma menor consenso nas respostas apresentadas pelos inquiridos; assim como uma maior polarização de valores no que concerne à sua dispersão, ao nível das respostas dadas em média para a desejabilidade social, fazendo pressupor uma maior

possibilidade de discordância face ao valor médio apresentado que sugere uma forte propensão para que os inquiridos sejam vistos como socialmente aceites.

Relativamente aos coeficientes de correlação, a expectativa profissional está relacionada positiva e significativamente com o empenhamento. Ou seja, uma expectativa de sucesso profissional positiva está associada a um maior empenhamento por parte dos professores. Esta correlação apresenta um valor positivo moderado (0,35). Verifica-se, também, que a motivação se encontra positivamente associada ao empenhamento (0,30), às metas (0,33) e à expectativa de sucesso profissional (0,37). Também com coeficientes de correlação moderados, estas associações indicam que existe uma relação entre uma maior motivação do profissional e o seu acréscimo de empenhamento, uma maior importância atribuída ao valor das metas e o reforço positivo das suas expectativas de sucesso profissional.

Ao nível da expectativa de eficácia profissional encontra-se positivamente associada, de forma moderada, ao empenhamento (0,35). Desta forma, espera-se que a crença positiva nas suas capacidades se encontre associada a um maior empenhamento por parte do professor.

Em termos das atribuições causais de fracassos, constata-se que se encontra associada de forma positiva e fraca ao locus de controlo externo (0,26). Neste sentido, é expectável uma associação entre as explicações atribuídas para os fracassos por parte dos professores e uma maior responsabilização de causas externas para os seus resultados. Contudo, de referir novamente que esta é uma correlação marginal ainda que significativa. Finalmente, o último coeficiente de correlação apresenta um valor negativo e moderado (-0,43) e é decorrente da associação entre o locus de controlo interno e externo que se constituem enquanto subescalas da variável expectativa de controlo de resultados. Esta correlação negativa é consistente com os pressupostos teóricos subjacentes aos constructos em causa, na medida em que indica a oposição de entre reforços de controlo oriundos de uma expectativa interna ou externa ao sujeito (Rotter, 1954). Neste sentido, poderá dizer-se que uma maior atribuição de explicações de resultados por eventos decorrentes de circunstâncias externas está associada a uma menor atribuição de

explicações assentes em factos que o próprio professor controla para poder explicar a sua própria prática letiva.

Os coeficientes da correlação de Pearson entre as várias variáveis em estudo podem verificar-se na Tabela 7.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 - Empenhamento	1								
2 - Metas	,19	1							
3 - Expetativa Profissional	,35**	,06	1						
4 - Motivação	,30**	,33**	,37**	1					
5 - Eficácia	,35**	-,22	,16	,11	1				
6 - Controlo Interno	,12	,21	,22	,00	,19	1			
7 - Controlo Externo	-,13	-,06	-,18	-,07	-,03	-,43**	1		
8 - Sucessos	,40**	,13	,06	,15	,18	,19	,13	1	
9 - Fracassos	-,00	-,05	,09	,04	,05	-,12	,26*	,08	1
10 - Desejabilidade Social	-,17	,09	,00	,07	-,15	-,07	,06	-,21	-,04

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tabela 7: Correlação de Pearson

Numa segunda fase, foram testadas algumas relações com o intuito de explorar em que medida os aspetos sociodemográficos predizem a motivação dos professores, explorando ainda a relação destes fatores ao nível das restantes variáveis integradas neste estudo. Estas relações serão exploradas através de análises de regressão linear.

Projeto Profissional do Professor

Como se pode verificar nos Quadros 15 e 16, os professores manifestam a sua intenção de permanecerem, para já, enquanto professores (44,3%) enquanto 37,7% refere a sua vontade em exercer a profissão de professor durante todo o seu percurso. Esta informação coincide com o grau em que os inquiridos referem que desejam continuar a exercer a profissão de docente. Neste caso, uma maioria de 57,4% refere um desejo moderado por oposição aos que apresentam um desejo muito forte de prosseguir a carreira em causa (34,4%). Apenas 8,2% referem pouca vontade em continuar a exercer a profissão. As diferenças apresentadas são significativas após análise do teste do χ^2 que

de forma proporcional compara as divergências entre as frequências observadas e as esperadas do evento em análise (Clark-Carter, 2010).

	N	%	χ^2
Objetivos			
Exercer outra atividade	11	18	
Para já exercer esta	27	44,3	
Ser professor durante todo percurso	23	37,7	
Total	61	100	6,820*

* $p < 0.05$; ** $p < 0,01$

Quadro 15: Estatísticas descritivas e teste do χ^2

	N	%	χ^2
Desejo continuar a exercer profissão			
Pouco	5	8,2	
Moderadamente	35	57,4	
Muito	21	34,4	
Total	61	100	22,164**

* $p < 0.05$; ** $p < 0,01$

Quadro 16: Estatísticas descritivas e teste do χ^2

Empenhamento Profissional

Para aferir o impacto das variáveis sociodemográficas no empenhamento profissional, realizaram-se análises de regressão linear que, dessa forma, atestaram o contributo individual das variáveis preditoras na variável critério (empenhamento profissional). Os resultados encontrados são exibidos no Quadro 17, onde se podem analisar os coeficientes *beta não-estandardizados*, assim como a proporção de variância explicada pelas variáveis preditoras ($R^2_{ajustado}$) a par do valor de F e respetivas significâncias associadas.

β	R^2	F
	11%	8,218

Expetativa Profissional	0,25*		
		7%	5,818
Motivação	0,20*		

* $p < 0.05$; ** $p < 0,01$

Quadro 17: Regressões lineares pra prever o empenhamento

Os resultados demonstram que nenhuma variável de cariz sociodemográfico se assume enquanto preditora significativa do empenhamento. Contudo, analisando o impacto das restantes variáveis incluídas no estudo, é possível verificar que a expetativa profissional explica cerca de 11% da variância do empenhamento assumindo-se enquanto preditor significativo ($R^2 = 0,10$, $p = 0,05$). A par deste preditor também se verificou que a motivação se assume como um segundo preditor relevante do empenhamento explicando cerca de 7% da sua variância.

Valor das Metas

Com o intuito de analisar o impacto da motivação enquanto variável preditora do valor das metas realizou-se uma regressão linear. Como se pode verificar no Quadro 18, os resultados revelaram que esta variável explica cerca de 9% da variância total do valor das metas ($R^2 = 9,3$, $p = < 0.05$).

	β	R^2	F
		9,3%	7,142
Motivação	0,21*		

* $p < 0.05$; ** $p < 0,01$

Quadro 18: Regressões lineares pra prever o valor das metas

Expetativa de Sucesso Profissional

No que concerne à variável critério expetativa de sucesso profissional, analisou-se o impacto que as variáveis sociodemográficas poderiam ter para explicar a sua variância assim como o contributo do empenhamento e da motivação. Novamente, através de análises de regressão linear foi aferido o contributo individual de cada uma das variáveis

independentes em análise. Os resultados demonstram que a expectativa de sucesso profissional é explicada quer pela motivação ($R^2 = 0,12$ $p = <0.05$), quer pelo empenhamento ($R^2 = 0,10$ $p = <0.05$), contudo as variáveis sociodemográficas não apresentam capacidade preditiva. Os resultados significativos podem ser analisados no Quadro 19.

	β	R^2	F
Motivação	0,33*	12%	9,163
Empenhamento	0,49*	11%	8,218

* $p < 0.05$; ** $p < 0,01$

Quadro 19: Regressões lineares pra prever a expectativa de sucesso profissional

Motivação Intrínseca

Com relação à variável motivação intrínseca, esta foi também avaliada em termos da sua explicação com base nas variáveis sociodemográficas existentes e ainda tendo em conta o empenhamento e o valor das metas. Os resultados demonstram que ao nível das variáveis sociodemográficas, apenas o sexo dos participantes se constitui enquanto variável explicativa da motivação intrínseca. Após realização de uma regressão linear, verificou-se um efeito negativo significativo, tendo sido identificado ao nível dos inquiridos do sexo masculino ($R^2 = 0,12$ $p = <0.05$). Neste sentido, verifica-se uma associação em sentido negativo entre ser homem e apresentar um índice de motivação intrínseca. Na verdade, se atentarmos aos valores médios expressos pelos professores do sexo masculino e feminino, face à motivação constata-se que os primeiros apresentam, em média, uma motivação intrínseca inferior ($M = 5,44$; $DP = 0,63$) quando comparados com as participantes de sexo feminino ($M = 6,06$; $DP = 0,81$). Este elemento pode contribuir para a sugestão que ser homem contribui para um menor aumento na motivação intrínseca. No que concerne ao contributo do empenhamento verifica-se que o seu impacto na motivação intrínseca é positivo, explicando cerca de 7% da variância desta variável ($R^2 = 0,12$ $p = <0.05$), sucedendo o mesmo com as metas cuja capacidade de

explicação se resume a cerca de 9% ($R^2 = 0,09$ $p = <0.05$). Estes resultados podem ser analisados com maior detalhe no Quadro 20.

	β	R^2	F
		7%	5,818
Empenhamento	0,46*		
		9%	7,142
Metas	0,53*		
		14%	10,901
Sexo Masculino	-0,62*		

* $p < 0.05$; ** $p < 0,01$

Quadro 20: Regressões lineares pra prever a motivação intrínseca

Expetativa de Eficácia Profissional

Ao nível da expetativa de eficácia profissional, foi também aferir-se em que medida as variáveis presentes no estudo quer de cariz sociodemográfico, quer de perceção de bem-estar têm na sua explicação. Os resultados demonstram que apenas o empenhamento funciona como preditor da expetativa de eficácia explicando cerca de 11% da sua variância ($R^2 = 0,10$, $p = 0,05$) como se pode verificar no Quadro 21.

	β	R^2	F
		10,6%	8,127
Empenhamento	0,34*		

* $p < 0.05$; ** $p < 0,01$

Quadro 21: Regressões lineares pra prever a expetativa de eficácia profissional

Expetativa de Controlo de Resultados

Ao nível da expetativa de controlo de resultados, esta foi analisada tendo por base as suas duas subescalas, o locus de controlo interno e o locus de controlo externo. Após aplicação das regressões lineares verificou-se que não existiram efeitos significativos por parte das variáveis sociodemográficas em para ambas as subescalas. Contudo, ao nível das variáveis de bem-estar foi possível detetar para o “Locus de Controlo Interno” um

efeito negativo significativo por parte do “Locus de Controlo Externo”, a qual explica cerca de 17% da sua variância ($R^2 = 0,16$, $p = 0,05$). Desta forma, pode-se assumir que quanto maior a atribuição de responsabilidades a fatores externos por parte do professor, menor a sua possibilidade de vir a atribuir explicações centradas em fatores internos. E o contrário também se verifica enquanto verdade, na medida em que, o “Locus de Controlo Interno” também se assumiu enquanto preditor do “Locus de Controlo Externo”, explicando a sua variância. Esta dupla capacidade preditiva enaltece a forma como estes dois elementos se posicionam em polos opostos de um *continuum* no que concerne à atribuição da responsabilidade sobre os eventos que acontecem. Contudo, no caso do “Locus de Controlo Externo” existiu um preditor adicional que foi a dimensão “Atribuições causais de Fracassos”. Este elemento reforça a ideia de uma maior associação do fracasso à responsabilização externa em detrimento de elementos internos ao professor. Os resultados podem ser consultados no Quadro 22.

Se analisarmos a forma como se distribuiu a média das respostas dos professores inquiridos pelas subescalas alusivas à expectativa de controlo de resultados, verificaremos se existe uma maior tendência para enfatizar, em média, o locus de controlo interno ou externo, constata-se que as respostas são, em média, mais elevadas quando o professor atribui responsabilização aos seus resultados a fatores internos, ou seja a características relativas à sua pessoa. Por seu turno, em média, existe uma tendência para discordar com os itens que dão mais relevância a fatores externos para explicar os seus resultados (ver Quadro 23).

	β	R^2	F
Locus de Controlo Interno		16,9%	13,197
Locus de Controlo Externo	-0,36*		
Locus de Controlo Externo			13,197
Locus de Controlo Interno	-0,50*	16,9%	
Fracassos	0,20*	5%	4,154

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Quadro 22: Regressões lineares pra prever o controlo de resultados

	Locus Interno		Locus Externo	
	M	SD	M	SD
1. O que acontece nas minhas aulas depende de mim	5,67	1,29		
2. Para ter sucesso nas minhas aulas preciso de me empenhar	6,03	0,82		
3. Motivar os alunos para a aprendizagem depende das minhas competências e não da sorte ou do acaso	6,11	0,84		
4. De um modo geral, penso que tenho pouca influência sobre a forma como as minhas aulas decorrem			2,02	1,34
5. Muitos dos meus fracassos no processo de ensino-aprendizagem dependem em parte da má-sorte			1,39	0,71
6. Por mais que me esforce, o meu valor como professor para despercebido aos alunos			2,10	1,39
7. Por mais que me esforce, há sempre alunos que não gostam de mim			3,52	1,68
8. Em vez de confiar na sorte, o melhor é preparar as aulas de forma a que elas corram bem	6,23	0,86		
9. É difícil saber se os alunos realmente gostam ou não de mim			2,59	1,54
10. Se me esforçar o bastante consigo que os alunos deixem de estar desmotivados para a aprendizagem	5,41	1,43		
11. Quanto mais me empenhar, mais os alunos aprenderão	5,98	1,20		
12. Não vale a pena tentar agradar os alunos porque se eles tiverem que gostar de mim, gostam mesmo			2,49	1,45

Quadro 23: Estatísticas Descritivas para subescalas de controlo de resultados

Atribuições causais

Como se constatou pela operacionalização desta variável, foi construída uma escala tendo em conta as “Atribuições causais de Sucessos” e outra para as “Atribuições causais de Fracassos”. Como sucedeu para a análise das variáveis anteriores, teve-se em consideração o possível impacto das características sociodemográficas, assim como das variáveis de bem-estar. Os resultados após execução de regressões lineares demonstraram que o empenhamento se constituiu enquanto a única variável preditora das “Atribuições causais de Sucessos”, enquanto o Locus de Controlo Externo, subescala da expectativa de controlo de resultados foi a única variável preditora das “Atribuições causais de Fracassos”. O Quadro 24 apresenta os resultados em detalhe.

	β	R^2	F
Sucessos		14,5%	11,167
Empenhamento	0,62*		
Fracassos		5%	4,154
Locus de Controlo Externo	0,33*		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Quadro 24: Regressões lineares pra prever as atribuições causais

Se cruzarmos esta informação com a estatística descritiva (ver Quadro 25) obtida pelas respostas dadas aos itens das subescalas em causa, é possível perceber esta relação que, em certa medida, é reforçada por estes indicadores. Ao nível dos sucessos, o item com média mais elevada é aquele que remete para a competência do professor, o que em certa medida pode relacionar-se com fatores subjacentes ao seu empenhamento pessoal. Inversamente, itens que remetem para fatores externos obtêm médias inferiores (e.g. sorte, as condições da escola ou o reconhecimento do empenho por parte dos alunos). Ao nível dos fracassos, verificamos que, em geral, as médias são baixas para todos os itens, inferiores ao ponto médio da escala, mas que existe uma maior valorização dos itens que atribuem maior importância aos fatores externos, sendo os alunos envolvidos na situação em causa vistos, em média, como os maiores responsáveis pelo fracasso, seguidos das condições de trabalho nas escolas. Tal qual sucedeu nos sucessos, a sorte é tida como um elemento de pouca relevância. Neste sentido, existe uma indicação por esta análise descritiva da relevância do locus de controlo externo para os fracassos, o qual se veio a confirmar pelos resultados apresentados previamente da regressão linear.

	Sucessos		Fracassos	
	M	SD	M	SD
13. Pelas minhas características pessoais ao nível do pedagógico	5,56	0,83	2,30	1,51
14. Pelos alunos envolvidos na situação em causa	5,62	0,97	3,93	1,93
15. Pelas minhas atitudes em certos momentos	5,28	1,27	2,62	1,68
16. Pelas condições de trabalho que existem nas escolas	5,08	1,36	3,54	1,67

17. Pela minha competência profissional	5,77	1,04	2,11	1,60
18. Pelo meu empenho nalgumas situações	5,62	1,07	2,23	1,48
19. Pelo reconhecimento do meu empenho por parte dos alunos	5,15	1,34	2,51	1,77
20. Pela sorte	1,79	1,27	1,64	0,97

Quadro 25: Estatísticas Descritivas para subescalas de atribuições causais

Desejabilidade Social

Com relação à desejabilidade, esta não apresentou resultados significativos face a nenhuma das variáveis em estudo.

4.2. A ENTREVISTA

Os dados recolhidos mediante entrevista propõem-se responder aos objetivos:

- Conhecer os fatores envolvidos na (des)motivação e (in)satisfação profissional;
- Entender as relações entre motivação, desmotivação, satisfação, insatisfação, bem-estar e mal-estar docente;
- A perceção de professores de Matemática e Educação Física sobre os níveis de *stress* na profissão docente, relacionando-os com os níveis de (in)satisfação.

Conforme mencionado no capítulo anterior, metodologia, foram realizadas 6 entrevistas no mês de junho de 2011, tiveram uma duração aproximada compreendida entre os 12 e os 27 minutos. Foram registadas em áudio e posteriormente transcritas verbatim.

Os participantes obedecem aos requisitos previamente definidos, nomeadamente a lecionar no ensino secundário, especificamente o 12º ano nas áreas disciplinares de Matemática e Educação Física, bem como terem sido selecionados de acordo com o tempo de serviço.

Os 6 entrevistados lecionavam no ano letivo 2010/2011 no distrito de Braga. A amostragem realizada foi de conveniência.

Os entrevistados tinham, no momento da entrevista, idades compreendidas entre os 29 anos (M1) e 58 anos (EF3). Conforme já referido, pretendia-se, tanto quanto possível, uma diversidade de posturas e experiências dos sujeitos no que concerne a conceitos como motivação, satisfação e *stress* ao longo da carreira docente, pelo que os tempos de serviço variam entre os 5 anos (M1) e os 33 anos (EF3).

Todos os entrevistados lecionam em escolas públicas de contexto urbano. À exceção da entrevistada (M1), em regime de contratação, todos os entrevistados pertencem ao quadro de escola ou são efetivos na mesma.

Relativamente ao grau académico, 1 entrevistada é mestre (EF3) e os restantes são licenciados.

Aludindo ao guião de entrevista e tendo por base os objetivos da investigação, planeamos e traçamos uma grelha para análise das entrevistas, Quadro 26.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
<p>A Conhecer os fatores envolvidos na (des)motivação e (in)satisfação profissional</p>	<p>Perceções e opiniões relativas:</p> <p>A1. Conceito de motivação/ desmotivação;</p> <p>A2. Conceito de satisfação/ insatisfação;</p> <p>A3. Fatores de motivação/desmotivação;</p> <p>A4. Fatores de satisfação/ insatisfação</p>	<p>- Definições de motivação / Definições de desmotivação</p> <p>- Definições de satisfação profissional / Definições de insatisfação profissional</p> <p>a. Descrições pessoais dos fatores que contribuem para a motivação profissional /Descrições pessoais dos fatores que contribuem para a desmotivação profissional</p> <p>b. Perceções acerca do atual modelo da carreira docente na motivação /desmotivação e satisfação/ insatisfação dos professores</p> <p>c. Análise do sucesso dos alunos à luz da motivação/ desmotivação dos professores e vice-versa</p> <p>a. Descrições pessoais dos fatores que contribuem para a satisfação profissional / Descrições pessoais dos fatores que contribuem para a insatisfação profissional</p> <p>b. Perceções acerca do atual modelo da carreira docente na motivação /desmotivação e satisfação/ insatisfação dos professores</p>

	A5. Relação entre os conceitos	<p>a. Relações entre motivação de satisfação profissional</p> <p>b. Relações entre desmotivação e insatisfação profissional</p>
B. Entender as relações entre motivação, desmotivação, satisfação, insatisfação, bem-estar e mal-estar docente	<p>Recolher as perceções e opiniões dos docentes relativamente a:</p> <p>B1. Conceito de bem-estar / mal-estar docente;</p> <p>B2. Relação entre motivação, satisfação e bem-estar docente;</p> <p>B3. Relação entre desmotivação, insatisfação e mal-estar docente;</p>	<p>- Definições de bem-estar / mal-estar docente</p> <p>a. Relações entre motivação, satisfação e bem-estar docente</p> <p>b. A motivação, a satisfação e o bem-estar docente e a lecionação das aulas e o inverso</p> <p>a. Relações entre desmotivação, insatisfação e mal-estar docente</p> <p>b. A desmotivação, a insatisfação e o mal-estar docente e a lecionação das aulas e o inverso</p>
C. A percepção de professores de Matemática e Educação Física sobre os níveis de <i>stress</i> na profissão docente, relacionando-os com os níveis de (in)satisfação	<p>Recolher as perceções e opiniões dos docentes relativamente a:</p> <p>C1. Níveis de <i>stress</i> na profissão docente;</p> <p>C2. Relação entre os níveis de <i>stress</i> e insatisfação profissional</p>	<p>a. O <i>stress</i> e a atividade docente nos dias atuais</p> <p>b. Fatores de <i>stress</i> na actividade docente</p> <p>c. Exame nacional e o <i>stress</i> dos professores</p> <p>d. O <i>stress</i> do professor e lecionação das aulas</p> <p>- Relação entre <i>stress</i> e insatisfação profissional e vice-versa</p>

Quadro 26: Estrutura categorização da entrevista

De seguida, apresentamos de forma estruturada, os dados obtidos através das entrevistas, para cada uma das categorias em análise.

A apresentação dos dados far-se-á mediante a exposição de fragmentos extraídos das entrevistas, que esclareçam de forma significativa as posições assumidas pelos entrevistados em relação a cada uma das categorias e subcategorias consideradas.

A. Perceções dos entrevistados relativamente aos fatores envolvidos na (des)motivação e (in)satisfação profissional

Ao longo do presente ponto, faremos a apresentação dos conteúdos dos discursos dos participantes relativos aos fatores envolvidos na (des)motivação e (in)satisfação profissional dos professores (categoria A), incluindo A1. Conceitos de motivação/desmotivação; A2. Conceitos de satisfação/ insatisfação; A3. Fatores de motivação/desmotivação; A4. Fatores de satisfação/ insatisfação, e A5. Relação entre os conceitos.

A1. Perceções e opiniões relativas aos conceitos de motivação/desmotivação

Realçamos, a nível das definições de motivação e desmotivação as seguintes opiniões concordantes, que associam a motivação ao gosto em realizar uma determinada tarefa.

“Portanto, a motivação dos professores, para mim, é a, é a ... forma como nos apresentamos na escola, como planeamos, planificamos as, as aulas, como Ao fim e ao cabo, se gostamos, ou não, da profissão que estamos a exercer, não é? Se eu não estou motivada não faço as coisas da melhor forma.” (EF3)

“... no meu, ponto de vista o, a motivação é o estado de espírito que nos leva agir, no sentido de atingirmos um objetivo, ou seja, quando nós estamos motivados temos vontade de fazer alguma coisa e esforçamo-nos para que ela aconteça e esperamos para que ela aconteça.” (M1)

No sentido inverso, entendem desmotivação como uma oposição à motivação, apontando falta de vontade e falta de objetivos em continuar:

“Desmotivação, como indica a formação da palavra com o seu prefixo (des) significa o contrário Desmotivação acontece quando não há necessidade de organizar os nossos... desejos. A desmotivação é não ter motivação para continuar e vários são os fatores.” (EF2)

“Portanto, as pessoas quando não estão motivadas não têm vontade de fazer o trabalho, portanto não vão criando novas formas de trabalhar e caem num marasmo, que é.... o ir para lá, só por que tem que ser.” (EF3)

“Eu acho que a desmotivação é o quando nós não temos objetivos, quando já não temos, há um desinteresse pelas coisas... por exemplo no caso dos alunos eu vejo esse desinteresse através da passividade deles, do não, do não quererem saber, um bocadinho por aí.” (M1)

A2. Perceções e opiniões relativas aos conceitos de satisfação/insatisfação

Nas definições de satisfação e insatisfação profissional destacamos as seguintes opiniões. As duas primeiras opiniões associam a motivação a sentimentos de contentamento e prazer no decurso da profissão. A terceira opinião centra a satisfação profissional nos alunos e nos resultados por eles obtidos.

“Satisfação profissional, para mim é o estar contente com, com aquilo, ... fazer aquilo que efetivamente se quer fazer. Portanto, eu estou satisfeita porque gosto da minha profissão, se eu não gostasse, efetivamente não estava satisfeita, certo?” (EF3)

“É quando nós gostamos daquilo que fazemos, não é? E... e quando temos prazer naquilo que fazemos e esse prazer vem de nós conseguirmos atingir um objetivo, os nossos objetivos profissionais.” (M1)

“...acho que também está um bocado ligado como a, com a motivação, mas acho que o que nos traz a satisfação profissional... é muitas vezes o reconhecimento que os alunos têm... e passados uns anos ainda se lembram de nós... passado, não é? Passados uns anos lembram-se do que aprenderam connosco e acho que é mesmo... o que nos pode dar a satisfação profissional, porque monetariamente, economicamente nada... A.... acho que realmente o que nos traz satisfação profissional é vermos os resultados dos nossos alunos e... quando são bons...” (M2)

“Por satisfação profissional entendo que o que... para mim ... é assim, eu sinto-me satisfeito quando vejo vontade e empenho nos meu alunos”. (EF1)

A3. Fatores de motivação/desmotivação e A4. Fatores de satisfação/ insatisfação

Neste ponto serão analisados os excertos das entrevistas que fornecem informação relativamente aos fatores que os entrevistados entendem que contribuem para a motivação/desmotivação e para a satisfação/insatisfação dos professores (A3a e A4a);

o sucesso dos alunos como fator de motivação e de satisfação dos professores (A3b e A4b); o modelo atual da carreira docente na motivação/desmotivação e satisfação/insatisfação dos professores (A3c), e a motivação experienciada na atividade docente (A3d).

A3a e A4a) Fatores que contribuem para a motivação/desmotivação e para a satisfação/insatisfação profissional

Neste ponto, os entrevistados referem as condições e o ambiente de trabalho, no entanto, os alunos são, sem dúvida o fator salientado pela maior parte dos professores.

“Primeiro, o gostar do que se está a fazer, eu acho que essa é primeira coisa. Depois, as condições de trabalho, não é?. E o ambiente, o ambiente acho que é muito importante para a motivação.” ... “Embora, pronto nós muitas vezes, somos nós que fazemos o ambiente com os alunos. Portanto, agora, quando estamos insatisfeitos com os colegas, quando não estamos motivados para ir para o local de trabalho é, é muito aborrecido, portanto, e daí não estar contente com aquilo que se faz” (EF3)

“Os alunos, o meio escolar, a relação profissional com os colegas de trabalho” (EF1)

“O fator principal, para mim, são sem dúvida os alunos. Só eles!” ... “O gosto pelo que faço. Os jovens com quem me cruzo. O que aprendo e o que ensino”. (EF2)

“O primeiro é fazer o que gosto... esse é o ponto número 1, o bom ambiente de trabalho e como professora e como educadora contribuir para uma sociedade melhor e com mais conhecimentos.”... “É assim, nós para estarmos bem profissionalmente temos de estar bem com nós próprios, não é? Logo o nosso bem estar é um dos fatores para essa satisfação. Autonomia, o ter feedback do nosso trabalho, e a participação e tomadas de decisão em várias, decisão em vários assuntos, por exemplo, nas reuniões de departamento de conselhos de turma e, e outras, além disso também o reconhecimento profissional, nós sermos reconhecidos pelo nosso trabalho é... é muito bom”. (M1)

“... Para minha motivação profissional?... Os alunos, sempre os alunos...” podia haver um melhor ambiente entre os professores, acho que... a classe dos professores, entre... o grupo...Sei lá... entre a direção e os professores, acho que podia um melhor relacionamento.... E acho que isso contribuiria para uma maior satisfação profissional.(M2)

“Para a minha motivação profissional ... a a os meus alunos, tenho tido a sorte de ter alunos interessados com com ... objetivos bem definidos e e ... portanto é um desafio trabalhar com eles... e penso que... eles são são a minha principal... fonte de motivação”. (M3)

Em sentido oposto, os professores entrevistados apontam como fatores de desmotivação e de insatisfação os seguintes: a disciplina, no caso dos docentes de Matemática; a atual situação dos professores, entre outros.

“Eu sou professora de Matemática, logo a atitude dos alunos face à Matemática..., logo a prior, o número elevado de alunos por turma, os conflitos na sala de aula, a falta de condições de trabalho... Por exemplo, o ano passado trabalhava numa escola em que o plafom de fotocópias era reduzido, nós..., nem sempre os livros trazem o numero de exercícios que a gente gosta, nem os, nem os exercícios variados e às vezes há necessidade de fazermos novas fichas de trabalho, e tendo o plafom, sendo o plafom reduzido é um bocado difícil, não é? E estar a pedir aos aulos para estar a comprar no tempo em que estamos é complicado. Outros fatores é o fato de lecionar como professora contratada longe de casa, custa muito, e outro tem a ver com o não reconhecimento dos professores por parte da sociedade.” ... Como contratada a instabilidade no, no emprego, não é? Os maus resultados dos alunos, e... e a falta de reconhecimento, do tal reconhecimento que é... bom para a nossa satisfação, não é? Por a falta desse reconhecimento. (M1)

“Acho que toda a situação atual nos professores e a forma como a opinião pública nos olha. Estas mudanças que o governo nos pôs... A... acho que tudo isso, e mesmo muitas vezes os próprios colegas, a própria direção da escola, acho que tudo isso são também fatores desmotivantes.” (M2)

“O salário, ... a ... alguma indisciplina dos alunos e ... os conflitos existentes no meio escolar, em parte devido à..... avaliação dos professores.” (EF1)

“A prepotência da direção da escola. ... a pouca camaradagem entre professores muito enganosa. Invejas entre os professores da mesma área. O “casulo” em que cada um vive.” ... “O clima de insegurança e de desconfiança que, às vezes, se sente”. (EF2)

A3b e A4b) Análise do sucesso dos alunos à luz da motivação/ desmotivação e da satisfação dos professores e vice-versa

Relativamente a este ponto verifica-se consenso nas respostas, pois todos os docentes apontam os resultados dos alunos como forte fator de motivação e de satisfação experienciada nas suas carreiras, alguns acrescentam que é basicamente dos únicos fatores que no momento contribui para a motivação e para a satisfação profissional.

“É, ... se eu, se eu, se eles têm sucesso quer dizer que valeu a pena os meus esforços, e, e então vale a pena continuar, logo vou me sentir muito mais motivada”. (M1)

“Eu penso que só por eles e por poder contribuir para os sucessos escolares dos meus alunos... é é ... é que vale a pena ser professor”. (M3)

“...acho que é a única coisa boa que isto tem, não é? Positivo é quando uma pessoa consegue bons resultados com eles...” (M2)

“Claro que sim, se conseguir ensinar, ... obtendo da parte dos meus alunos mais e melhores resultados e ... sentir-me-ei muito mais motivado... e realizado profissionalmente.” (EF1)

“Sem dúvida alguma. No entanto, os alunos têm à sua volta um mundo de ofertas que, os faz “distrair” do que no momento seria um fator de interesse.”. (EF2)

“Obtenção de resultados. Uma pessoa ver um aluno a desenvolver, a crescer dentro da nossa própria aula é das coisas mais motivantes que, que existe, não é?” (EF3)

A3c) O atual modelo da carreira docente na motivação /desmotivação e satisfação/ insatisfação dos professores

Relativamente a este objetivo, foi consensual por parte dos entrevistados, que o modelo da carreira docente acarreta desconforto que por sua vez compromete a motivação e satisfação docente.

“Acho que toda a situação atual nos professores e a forma como a opinião pública nos olha. Estas mudanças que o governo nos pôs” ... “No sentido que nos põe a trabalhar imensas horas aqui acho que não valoriza aquilo que devia valorizar, acho que esta avaliação dos professores é uma fantochada.” (M2)

“... mais uma vez como contratada hoje em dia é cada vez mais difícil ingressar na carreira de docente, não é? O que esta... esta instabilidade... Além disso, outro... outro dos fatores tem muito a ver com a avaliação, modelo de avaliação de desempenho... a ... tudo, tudo relacionado, por exemplo o sistema de cotas que, que não tem a ver com o, com o reconhecimento do mérito dos professores, não é? E esse, e esse mesmo sistema de cotas, faz com que os professores demorem muitos mais anos a progredirem e atingir o topo da carreira. Além disso a, todo o modelo em si, o, a definição de objetivos, as aulas assistidas, os relatores, a comissão, tudo isso acaba por criar entres os professores divergências e acaba por haver uma competitividade que não é saudável e acaba por levar os professores a estarem desmotivados porque o ambiente de trabalho não é, não é favorável, bem pelo contrário. Além disso as burocracias aumentam muito e o número de horas cedidas para essa tal burocracia tem vindo a diminuir ao longo dos anos, não é? E a burocracia é cada vez mais.... Também considero que o facto de haver a prova de ingresso na carreira para os... os professores, para os professores que estão no período probatório... não, não, não acho, ou seja, é um fator de desmotivação para os colegas porque é assim tiram um curso, fizeram um estágio profissional e agora estão a ser postos a prova então, não tem lógica, não é? Estão a pôr em questão as universidades que tiramos um curso, um curso, eu já não estou nesse caso, mas...” (M1)

“Eu acho que sim... Não vou falar dos mais velhos, se calhar, mas vou falar dos mais novos. A juventude, os mais novos hoje em dia não têm capacidade de sofrimento que nós tínhamos antigamente, não é? De maneira que desmotivam com muita mais facilidade, na minha opinião e isto é somente a minha opinião. Claro que uma pessoa sabendo que tinha à partida,... tinham umas determinadas regalias e a meio cortaram, nomeadamente nós podermos ir para a reforma aos 55 e agora só aos 65, e essas coisas todas que nos têm cortado isso desmotiva um bocado... Só que nós também temos que olhar para o lado positivo, eu sou uma pessoa muito positiva, de maneira que temos que olhar para o lado positivo que eu tenho um emprego,

embora neste momento já não seja um emprego para a vida, como era antigamente, eu tenho um emprego e há muita gente que não o tem. Vamos indo com as regras do jogo, ... vamos entrando nas regras do jogo.” (EF3)

“Muito... mesmo muito. Por exemplo, relativamente à avaliação... é assim eu sou a favor da avaliação de professores, acho que ... contribui para a qualidade do ensino... só que ... não pode ser neste modelo... é um perfeito disparate. A a ... a avaliação entre pares a.... contribui para um certo desconforto e que ... afeta negativamente a a a ... a motivação e a satisfação até ... até pelo facto das quotas. O estatuto da carreira docente não nos trata com muita dignidade” (M3)

“Sim. Mudanças sucessivas no sistema de ensino. Demasiada burocracia.” (EF2)

A3d) A motivação/desmotivação experienciada na carreira

Relativamente ao parâmetro da motivação ao longo da carreira docente as opiniões e posições dos docentes são distintas. Verificamos pelos discursos dos professores (EF3, M1) a motivação presente ao longo da carreira, em contrapartida verifica-se também algum desalento e desânimo na opinião dos docentes, evidenciando, contudo o gosto pela profissão (M3) e (EF2).

“...é assim eu ainda gosto muito do que faço. Portanto, gosto muito do que faço. Estou neste momento num dilema muito grande, que é se vou para a reforma ou se não vou para a reforma, porque gosto do que faço, portanto estou completamente motivada para o meu trabalho, porque gosto imenso do trabalho que faço, não é? E estou num dilema exatamente por isso, não é?” “... “Pronto ... o nosso trabalho é diferente dos outros, não é? Porque nós temos muito mais por onde, ... nós somos inventores todas as aulas. Portanto nós chegamos ali, nós quando não queremos fazer isso, não é? Então inventamos. Nunca chegamos a dizer, a tabuada, por exemplo, pensado na tabuada, que é sempre a mesma coisa, nós não. Nós numa aula damos uma coisa na outra turma a seguir se calhar o mesmo, o mesmo, tema é dado de outra forma e estamos sempre a... a diversificar os nossos métodos de trabalho.” (EF3)

“Sinto, porque estou quase desempregada e quero muito trabalhar, e porque gosto daquilo que faço, muito.” (M1)

“Já me senti mais,... já me senti bastante mais.... já... Acho que estou a por em causa aquilo que nunca pus, abandonar o ensino, e já dou aulas há 21anos e acho que, nunca me passou isso pela cabeça até agora,... mas se calhar agora começo a ponderar noutra situação.” (M2)

“Tento, na medida do possível, não deixar transparecer o meu desânimo ... aos meus alunos. Eles precisam de me sentir motivada.” (EF2)

A5. Relação entre os conceitos

Neste ponto serão analisados os excertos das entrevistas, onde os docentes relacionam os conceitos de motivação e satisfação (A5a) e em sentido oposto a relação estabelecida entre desmotivação e insatisfação (A5b).

A5a) Relações entre motivação e satisfação profissional

Da análise dos dados recolhidos é perceptível que os professores relacionam e comparam estes dois conceitos, referindo que estes se encontram interligados.

“Penso que andam de mãos dadas. Se não há motivação, a satisfação profissional fica apagada. Será como Mastigar chiclete e deitar fora.” (EF2)

“... Eu acho que elas estão um bocado interligadas, não é?... Mas acho que... eu pelo menos falo... por mim... e acho que eu estou sempre, quase sempre motivada, eu gosto muito daquilo que faço e gosto muito de ser professora e de ensinar... Eu tento me motivar e tento... dar o meu melhor, quanto a satisfação... nem sempre é a desejada, mas pronto...”. (M2)

“Sim, considero que estão relacionadas, que são sinónimos uma da outra, no entanto, a motivação é nós estarmos, termos vontade de concretizar um objetivo, não é? De chegar, de atingirmos um objetivo e a satisfação considero que é ter o prazer de o, de realizar esse objetivo”. (M1)

A5b) Relações entre desmotivação e insatisfação profissional

Verificam-se algumas respostas que relacionam os conceitos, no entanto, há também professores que apontam algumas situações em que referem haver motivação no desempenho de alguma atividade, mas alguma insatisfação após a sua conclusão, como de seguida se elucida:

“... é assim, se uma pessoa está desmotivada, não tem prazer naquilo que esta a fazer, não consegue dar o seu melhor, logo não se vai sentir realizada profissionalmente”. (M1)

“Eu posso gostar muito da minha atividade profissional mas, se perder o gosto e o interesse, pelo que faço, mais vale deixar se ser professor”. (EF2)

“Portanto se, se, se estou motivada,... normalmente, ... estou satisfeita. Embora por vezes um a pessoa vai toda, toda motivada para uma determinada.... aula, por exemplo e chega lá e os alunos não correspondem àquela, àquele, àquela motivação que nós levamos e há uma insatisfação”. (EF3)

B. Entender as relações entre motivação, desmotivação, satisfação, insatisfação, bem-estar e mal-estar docente

Ao longo do presente ponto, faremos a apresentação dos conteúdos dos discursos dos docentes relativos aos conceitos de bem e mal-estar docente (categoria B1), incluindo depois as perceções dos entrevistados quanto às relações que estabelecem entre os conceitos de bem-estar, motivação e satisfação. (categoria B2) e também entre os conceitos de mal-estar, desmotivação e insatisfação profissional. (categoria B3)

B1) Conceito de bem-estar e mal-estar docente

Relativamente a estes conceitos, os docentes associam o bem-estar docente a uma sensação confortável no seu ambiente de trabalho, quando são reunidas as condições que consideram necessárias para um bom desempenho das suas atividades. Para estes professores, o mal-estar docente prende-se, sobretudo, com questões relacionadas, também, com as condições de trabalho ou com as relações com os pares, por exemplo.

“...O bem estar docente é, é... ter condições de trabalho, ter alunos que progridam,... não é?... Estrar motivado, que é..., a primeira coisa é estar motivado senão não há bem-estar, e ... , e ... Pronto, acho que estas 3 coisas são as principais, não é?” ... “o mal estar docente tem a ver com o facto de haver factos que não estão, não são reunidas todas as condições de trabalho, pode haver um fator ou outro que esteja em falta, daí a pessoa não se sentir bem, no local, ambiente que nos rodeia.” (EF3)

“Por bem-estar docente, entendo com o me sentir bem com a minha atividade, com o meio escolar ou pelo menos com o meu grupo de trabalho” (EF1)

“... Por bem estar docente é... de uma pessoa gostar de vir para a escola, de se sentir bem no ambiente de trabalho, de... de estar bem na, na parte docente e em tudo, não só na sala de aula, ma em tudo, não é? Na própria escola em todo o ambiente...” ... “muitas vezes, as relações entre as pessoas na escola, entre os colegas... Muitas vezes, sei lá, também a opinião

que os pais tem... não é? dos docentes, acho que... isso não sei, talvez principalmente, eu acho que o mal estar entre docente é se calhar as coisas dentro da escola não correm bem...". (M2)

"... para mim... bem-estar docente é eu estar bem, estar satisfeito com o meu trabalho, no fundo é eu sentir-me bem na pele de professor..." ... "Eu... eu sou da opinião que que ... o mal-estar docente é o que caracteriza a classe dos professores neste momento... é assim nós passamos a vida na escola, nós nós... chegamos a um ponto que deixamos de ter vida própria é só papéis e mais papéis ... e perde-se tanto tempo...". (M3)

"Entendo que, que é estar satisfeito com o ambiente, com todo o ambiente que nos rodeia, significa que estão reunidas todas as condições para desempenharmos um bom trabalho". (M1)

B2) Relação entre Motivação, satisfação e bem-estar docente

Ao longo deste ponto destacaremos as relações estabelecidas pelos docentes relativamente a estes 3 conceitos (B2a), bem com analisaremos a forma como eles afetam a sua forma de lecionar as aulas (B2b).

B2a) Relações entre motivação, satisfação e bem-estar docente

Relativamente a este ponto, verifica-se concordância dos entrevistados ao referirem que os conceitos se encontram relacionados, embora não sejam dependentes.

"Em parte sim, pois se me sentir motivado com a minha atividade, sentir-me-ei realizado profissionalmente na maioria dos aspetos... mas eu posso me sentir muito motivado, mas se o meio onde me encontro não me possibilitar evoluir nem dar mais aos alunos por razões económicas e sociais posso não conseguir atingir a a.... a satisfação plena..." (EF1)

"Claro que sim. Embora as duas, às vezes, estejam de costas voltadas. Quantas vezes estou motivada, mas não satisfeita profissionalmente." (EF2)

B2b). A motivação, a satisfação e o bem-estar docente e a lecionação das aulas.

Relativamente a este ponto tentamos verificar em que sentido a satisfação e o bem-estar docente contribui para uma alteração significativa e positiva na forma de lecionar as aulas. Foi possível verificar que de uma forma unânime todos os professores

referem que sentem uma maior predisposição e disponibilidade durante as aulas, quando se sentem satisfeitos.

“Se eu me sinto mais motivada então aí eu vou, tenho outra disponibilidade para, para... preparar as minhas aulas, preparo-as com, com, com gosto, com prazer, torná-las mais apelativas porque nem sempre nós estamos bem, não é? E se eu me sinto mais motivada então dá-me vontade de continuar, para fazer melhor.” (M1)

“acho que se estamos motivados por qualquer coisa, fazemos como mais alegria, fazemos..., não é?...acho que nos esforçamos, não é esforçar, fazemos outro tipo de atividades de que... não realizamos quando estamos desmotivados ou não estamos totalmente satisfeitos...” (M2)

“Sim, pois com maior motivação tenho capacidade e vontade de preparar as minhas aulas com mais empenho, ... com mais dedicação e sei que assim conseguirei ajudar muito mais os meus alunos.” (EF1)

C. Analisar os atuais níveis de *stress* na profissão docente, correlacionando-os com os níveis de (in)satisfação

Ao longo do presente ponto, destacaremos o *stress* na atividade docente (categoria C1) e iremos relacionar os efeitos do *stress* com a insatisfação (categoria C2).

C1a) O *stress* e a atividade docente nos dias atuais

Nesta categoria os professores consideram que o *stress* está presente, quotidianamente, na atividade e na carreira docente.

“Hoje, o *stress* faz parte da condição humana. Infelizmente”. (EF2)

“Está, [o *stress*] está por várias razões. É a desmotivação das mudanças constantes, é a desmotivação das mudanças constantes, é a... os alunos que... cada vez mais... são educados na escola, a educação antes vinha de casa, agora são educados na escola e muitos deles, desculpem o termo tem que ser domesticados. Há alunos que nós temos hoje em dia que tem que ser domesticados. O que quer dizer não pode ser aquela forma... normal falar com eles, tem que ser uma forma muito mais rígida tem que ser uma forma que eles percebam... por formas travessas aquilo que têm que fazer. Portanto uma pessoa se lhe fala a bem... não obtém resultados e isso acontece muitas vezes portanto em relação aos alunos.” (EF3)

“O ... o *stress*... vai dominando as nossas vidas... eu acho que que infelizmente não há professores que, que não... andem *stressados*”. (M3)

“acho que sim, acho que sim, com avaliação, com a... acho que sim, os alunos hoje em dia são mais também, se calhar são mais... não é mais... acho que sempre houve indisciplina, mas acho que se calhar hoje em dia eles estão mais desatentos, tem mais coisas com que se distrair, não estão tão empenhados e acho que isso também não favorece muitas vezes a aprendizagem, também provoca *stress* ao professor, não é?” (M2)

“Está... hoje em dia os alunos são cada vez mais problemáticos... desde faltas de respeito... a outras... a vários.. a várias coisas, outra coisa tem a ver com o modelo de avaliação de desempenho, porque tem contribuído para uma maior rivalidade entre os docentes isso também cria mau ambiente acaba por também gerar *stress*, outra das coisa tem a ver com a burocracia que, que é cada vez mais e todo, e todos estes fatores acabam por originar muito mais *stress*.”(M1)

C1b) Fatores de *stress* na atividade docente

Como se pode verificar no ponto anterior os docentes consideram que a atividade docente está impregnada de *stress* e apontam, como principais fatores os seguintes: instabilidade da carreira, desvalorização da profissão, alunos pouco interessados, entre outros, como se pode constatar nos excertos das entrevistas.

“O modelo de avaliação de desempenho, tal como referi, o comportamento desviante de alguns alunos, a instabilidade profissional dos professores contratados também e outros dos fatores tem a ver com a diferença entre avaliação interna e externa a nível dos exames, não é? Porque nem sempre coincide e, e os professores depois quando ela não coincide têm de justificar e é sempre um... um motivo de *stress*”. (M1)

“... os alunos não estarem tão interessados, a carga burocrática toda que temos de fazer, não é? Para além das aulas que temos que preparar, mesmo os conflitos que se geram com esta história de avaliação... Acho que tudo isso que... que... provoca *stress*”. (M2)

“Eu penso, ... é a minha opinião que a a ... a sociedade em geral não nos valorize, não valoriza o contributo dos professores e e depois de tudo que fazemos ... fica o sentimento de injustiça e o o ... *stress* aumenta sem dúvida, porque se ao menos reconhecessem o nosso trabalho... se nos dessem mérito...” (M3)

C1c) O exame nacional e o *stress* dos professores

Um dos objetivos a que no propusemos para este trabalho de investigação foi aferir em que medida o facto de a disciplina estar sujeita a exame nacional constituir-se como fator de *stress* na atividade docente. Neste ponto as opiniões foram unânimes, ao considerar o exame nacional como um fator de *stress*, à exceção da opinião de um docente de Matemática (M2).

“Não, não, não, não, não... a isso acho que não, acho que... Eu por mim era apologista de exames em cada fim de cada ciclo... acho que... acho que não.... pelo menos da minha parte a mim não me provoca *stress* nenhum..” (M2)

“Considero... precisamente por este motivo, muitas vezes os alunos não encaram o exame, como, como, ou melhor encaram o exame como um simples teste, não é? Porque a maior parte das vezes é só no final do ano já não conta para eles passarem, no caso dos alunos do 9º ano, e então nem, nem se esforçam sequer e depois acabam por tirar fracas notas, acaba por haver a tal diferença entre a avaliação interna e externa e depois o professor é que tem de justificar, porque a culpa é do professor e não dos alunos que não estudaram, não é? Se correr bem é, eles foram muito bons, senão o contrário” (M1)

“... para mim causa... causa-me muito *stress*, pois no final somos nós que temos de dar conta dos maus resultados, não é? Mas por exemplo, eu já tive vários alunos com 20 no exame nacional e e... ninguém veio ter comigo a dar os parabéns, isto é um exemplo, porque porque ... estão sempre a cobrar-nos e apontar-nos o dedo, mas não são capazes de um elogio... de reconhecer... E depois há também os prazos... a parte dos testes intermédios que temos de dar a matéria toda e quando sentimos que os alunos não nos acompanham... mas temos que cumprir... é mesmo mesmo *stressante*, esta é a minha opinião...”. (M3)

“Penso que sim, pois tentamos dar o nosso melhor em cada momento e se os resultados que obtêm não são os melhores, provoca em alguns momentos um sentimento de angústia porque quero sempre o melhor para os meus alunos”. (EF1)

“Sim. Com toda a certeza. Um professor que gosta do que faz, gosta de ver o seu empenho reconhecido. E, uma das formas, é ver os resultados na pauta.”. (EF2)

“Também, porque ninguém gosta de ouvir dizer que a sua disciplina ou os seus alunos que, que... foram os piores, ou isso. Gosta sim de saber que foram os melhores, não é? E então o ter que... preparar os alunos o saber que vai ter um... exame nacional... leva a que os professores entrem efetivamente em *stress*... em *stress*. Até às vezes... até pode não ser negativo, não é? Esse *stress* pode ser positivo. *Stress* pode ser um conceito positivo”. (EF3)

C1d) O *stress* dos professores e a lecionação das aulas

Relativamente a este ponto há apenas uma opinião divergente, ao encarar o *stress* como algo positivo, os restantes apontam apenas aspetos negativos do *stress*, como a falta de paciência ou a menor disponibilidade para diversificação de instrumentos e métodos de trabalho.

“Não porque sou *stressada* por natureza e sempre me dei bem com isso, não é? Portanto não é um *stress* psíquico, mas é um *stress* físico portanto eu faço as coisas sempre tudo correr é uma isto é ma característica pessoal , não é, mas *stress* mental nem, nem psíquico nunca tive”. (EF3)

“O *stress* vou-o combatendo com pensamentos positivos e, às vezes, com antidepressivos...” (EF2)

“Se me sinto mais *stressado* ... é normal que tenha menos paciência para os alunos e quando surgem as mesmas perguntas duas e três vezes sobre o mesmo ponto é natural que já não responda com calma e com um sorriso, uma brincadeira...” (EF1)

“De forma negativa, é assim se, se o professor está sob *stress* significa que não está bem com ele próprio, não é? Se não está bem com ele próprio também não consegue estar bem com os outros e também não tem disponibilidade para pensar em, em... em aulas mais interessantes, em, em novas fichas e em vários, e em novos jogos, logo influencia de uma forma negative”. (M1)

C2. Relação entre os níveis de *stress* e insatisfação profissional

Como resultado dos fatores que contribuem para o *stress*, apontados pelos entrevistados no ponto anterior, verifica-se que os docentes relacionam os dois conceitos e consideram que se influenciam mutuamente.

“Sim, ... se o professor esta sob *stress* significa que não tem aquela predisposição para, para estar com a disponibilidade para os alunos, não está com disponibilidade para preparar materiais diferentes, vai andar, no fundo vai andar desmotivado, logo se o, ele vai, transmitir esse sentimento ao alunos, logo não se vai sentir realizado profissionalmente, não é? Se eles também se sentirem desmotivados acaba, é, é um ciclo...”. (M1)

“Se começar a ser demasiado, acho que sim, também nos provoca insatisfação”. (M3)

“Sim, pois se me sinto *stressado* sinto-me ansioso e é natural não me sentir satisfeito profissionalmente”. (EF1)

“Desmotivar, é a 1º coia que eu acho que faz ,não é? Se eu não estou bem comigo não posso estar bem com a minha profissão, não é? Falta de paciência, não é? Muitas das vezes levar a pequenas... Está me a faltar, deixa ver o termo... As pessoas terem... perturbações mentais. Está me a faltar o termo, terem perturbações mentais porque a falta de paciência também leva a isso e... portanto tudo isso vai fazer... uma bola de neve, com que o professor não consiga estar bem na sua profissão, está me a faltar o termo..” ... “Depressões”. (EF3)

A aplicação dos dois instrumentos, questionários e entrevistas, permitiu um conhecimento mais aprofundado das vivências e experiências dos professores.

Da análise dos dados podemos concluir que as opiniões manifestadas por estes docentes confirmam a literatura existente sobre a motivação, a satisfação e o bem-estar

dos professores. Bem como, certificam os elevados níveis e a influência do *stress* na profissão docente, sobejamente referido na revisão da literatura.

Pensamos, assim, ter conseguido dar resposta aos objetivos que inicialmente nos propusemos, apesar de algumas limitações do estudo, que aprofundaremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao longo deste capítulo iremos proceder à discussão dos resultados, baseada na apresentação dos mesmos no capítulo anterior, bem como nos contributos teóricos analisados.

Pretendemos uma melhor compreensão do significado dos resultados, estabelecendo comparações e associações com outros estudos já realizados, analisados nos capítulos iniciais de revisão de literatura.

Este estudo teve por objetivo identificar e analisar os fatores sociodemográficos e de bem/ mal-estar que influenciam as práticas dos professores nacionais. Pretendemos compreender o problema inicialmente identificado: analisar a motivação/ desmotivação, satisfação/ insatisfação, bem/ mal-estar e efeitos do *stress* nos professores do ensino secundário das áreas disciplinares de Matemática e de Educação Física. Para tal, propusemo-nos dar resposta aos seguintes objetivos específicos:

- Conhecer os fatores envolvidos na (des)motivação e (in)satisfação profissional;
- Entender as relações entre motivação, desmotivação, satisfação, insatisfação, bem-estar e mal-estar docente;
- A perceção de professores de Matemática e Educação Física sobre os níveis de *stress* na profissão docente, relacionando-os com os níveis de (in)satisfação.

A realização do estudo assentou numa metodologia mista de investigação. Para a recolha de dados recorreremos a um inquérito por questionário (n=61) e a entrevistas semiestruturadas (n=6). Relativamente à análise de dados recorreremos a análise estatística e análise de conteúdo para os dados quantitativos e qualitativos, respetivamente.

Os resultados permitiram constatar que as variáveis em estudo apresentam várias relações de interdependência, com capacidade distinta de explicação de variância entre si face à variável critério em análise. Entre as variáveis sociodemográficas, de referir que foi apenas o sexo dos participantes que conseguiu constituir-se enquanto preditor entre as demais ao apresentar um impacto na motivação intrínseca.

Na generalidade, estes resultados demonstram a proximidade entre os construtos em análise e a forma como se reforçam mutuamente, exaltando assim a sua complementaridade.

Concretamente, foi possível verificar que ao nível do projeto profissional do professor existe uma porta aberta para sair no futuro ao admitirem, em média e na sua maioria, que para já exercem esta profissão, expressando um desejo moderado de exercê-la. Estes resultados são consistentes com os já existentes na literatura que demonstram uma contínua insatisfação profissional por parte dos professores, levando-os a ponderar a possibilidade de abandonar a sua profissão (Pinto, Lima & Silva, 2003). Corroboram também os resultados das entrevistas efetuadas, uma vez que a maioria dos entrevistados alega ponderar, no futuro, o abandono da profissão. Demonstram, contudo gosto em exercer a profissão escolhida, sendo que este abandono se prende, sobretudo, com questões exteriores ao indivíduo, como por exemplo: precariedade da profissão, excesso de burocracia que não contribui de forma significativa para o sucesso dos alunos, instabilidade e indefinição do futuro profissional, no caso dos professores contratados. Facto sustentado pela Teoria dos dois fatores de Herzberg, já analisada no Capítulo 1. Para Herzberg (1971) os “fatores de higiene” são aqueles relacionados à remuneração, supervisão, ambiente de trabalho, políticas da empresa, condições de trabalho e relações interpessoais. Por serem externos ao indivíduo, podem ser apelidados de fatores extrínsecos. Constata-se, pela análise das entrevistas, que a insatisfação destes professores se encontra vinculada aos fatores extrínsecos como as condições de trabalho, sejam elas de carácter físico ou humano.

Após este primeiro resultado, verificou-se que o empenhamento é predito quer pela expectativa profissional, quer pela motivação intrínseca. Este resultado integra-se na linha de estudos em Psicologia Social e das Organizações onde, de acordo com Meyer e Allen (1997) o empenhamento organizacional apresenta uma componente afetiva com três

dimensões: características organizacionais (e.g. políticas organizacionais), características pessoais (e.g. necessidades de realização) e experiências de trabalho, as quais irão integrar duas componentes referentes a aspetos motivadores e de higiene definidos por Herzberg (1966) que permitem a satisfação física e psicológica dos profissionais.

Assim, compreende-se que este estudo relate a motivação enquanto preditora do empenhamento, assim como a expectativa profissional. A concretização de objetivos traduz-se enquanto parte integrante da dimensão de características pessoais, as quais subjazem às necessidades de realização individual (Reichers, 1985). Com relação à motivação existem vários estudos que relatam a sua proximidade enquanto reforço quer do compromisso organizacional, quer da performance em si reforçando a ideia de que os profissionais motivados desenvolvem crenças positivas face ao seu trabalho, fomentando a sua satisfação e envolvimento (Brown & Shepherd, 1997).

Ao nível do valor das metas, verificou-se que a motivação foi o seu único preditor. Se atentarmos a literatura é possível perceber que quando um profissional entra numa organização, como uma escola, procuram de imediato satisfazer um conjunto de necessidades de várias ordens (Tamayo & Paschoal, 2003). Se, porventura, não encontrarem na escola uma forma de satisfazerem essas necessidades, irão sentir-se explorados, o que leva à necessidade de existência de uma relação dinâmica e positiva entre o professor e a escola que garanta a satisfação das necessidades de ambas as partes decorrentes de trocas positivas que venham, por consequência garantir o alcance das metas do professor (*Idem*). Contudo, nesta relação dinâmica que se estabelece para o alcance das metas, vão existir contributos provenientes por parte do indivíduo, as suas motivações pessoais dirigidas às metas em si, e contributos do contexto, de cariz exógeno, que permitem fornecer reforços ou elementos externos que facilitem (ou inibam) o alcance das mesmas (*Ibidem*). Assim, verifica-se que existe sempre associada às metas uma dimensão pessoal, a motivação, que funciona de forma intrínseca para o seu alcance, mas também enquanto motor para superar, muitas vezes, uma relação dinâmica, mas que pode ser desequilibrada em termos de trocas entre o professor e o meio organizacional.

Neste ponto, confirmam também os resultados aferidos com as entrevistas. Os professores entrevistados alegaram que se sentem motivados para a profissão, no

entanto, relatam alguma insatisfação relativamente à escola, enquanto espaço físico e humano.

Focando a expectativa de sucesso profissional, esta foi predita quer pela motivação, quer pelo empenhamento. Tal como se verificou previamente estes construtos encontram-se relacionados entre si, aquando da explicação da predição do empenhamento. Neste sentido, seria expectável que a expectativa de sucesso profissional fosse reforçada pelo impacto destes dois fatores, na medida em que as perceções positivas oriundas do empenhamento, a forma como intervêm na construção de crenças positivas sobre o desempenho e performance permitirá reforçar, também, a sua expectativa de sucesso profissional. Para além disso, também a vontade de alcance de necessidades pessoais levará a que se reforce a expectativa de sucesso profissional.

Ao nível da motivação intrínseca, constatou-se que o empenhamento e as metas profissionais foram os seus preditores. Como se tem vindo a referir, estas variáveis apresentam uma relação complementar entre si, sendo simultaneamente antecedentes e determinantes. Um resultado interessante foi o facto de o sexo ter sido uma variável sociodemográfica relevante, a única enquanto preditora na motivação intrínseca, ao nível do sexo masculino. Isto significa que a motivação intrínseca decresce quando os professores são do sexo masculino. Este é um elemento interessante. Os dados na literatura apresentam vários resultados face ao efeito do sexo na motivação intrínseca, onde existem variações do efeito consoante o contexto em que é desenvolvido o estudo. Por exemplo, existem estudos que documentam que as mulheres apresentam níveis de motivação intrínseca mais elevados na aprendizagem de línguas (Narayanan, Rajasekaran & Iyyappan, 2007) enquanto que os homens têm resultados mais significativos nas aulas de Educação Física (Shang, 1998).

Relativamente às áreas disciplinares abordadas neste estudo, Matemática e Educação Física, em correlação com a motivação, não é possível retirar conclusões, uma vez que tem significância associada de 0.06, ultrapassando o limite aceitável de 0.05. Portanto, se a amostra fosse mais extensa poderíamos conseguir demonstrar a significância do resultado e aludir para o impacto da disciplina lecionada sobre a motivação. Ainda em relação ao efeito da disciplina lecionada sobre a motivação também não é possível aferir qualquer conclusão com base nas entrevistas realizadas, uma vez

que, de uma maneira geral, todos os professores se manifestaram relativamente motivados para a docência, embora um pouco insatisfeitos com a profissão, por todos os condicionantes, como por exemplo: falta de reconhecimento, por parte da sociedade, da profissão docente, políticas de educação e a própria organização da escola.

A expectativa da eficácia foi predita pelo empenhamento, sendo uma relação também atestada na literatura, onde se tem demonstrado que a eficácia percebida dos professores está fortemente associada a vários fatores relevantes a nível educacional, caso da persistência, entusiasmo, compromisso, entre outros, o que permite o desenvolvimento de crenças de autoeficácia (Tschanner-Moran & Hoy, 2001).

Com relação à expectativa do controlo de resultados, composta por duas subescalas, locus de controlo interno e externo, verificou-se que ambas se predizem entre si negativamente. Este elemento revela que fazem parte de uma mesma dimensão, num *continuum*, localizadas em polos opostos, fenómeno consistente com a literatura, o que sugere que talvez professores com um maior *score* de locus de controlo interno/ externo apresentem, em certa medida, um baixo *score* de locus de controlo externo/ interno (Judge & Bono, 2001). Contudo, o locus de controlo externo foi ainda predito pelas atribuições causais de fracassos dando indicação de que tende a existir uma maior relação entre a responsabilização de fracassos a atribuições de cariz externo ao indivíduo, na medida em que as pessoas não gostam de se admitir como responsáveis pelos seus fracassos (Burger, 1989). Ou seja, as pessoas reinterpretem a noção de controlo de acordo com as perceções que lhe irão fornecer maior conforto cognitivo (Burger, 1989). De referir que, neste estudo, os professores apresentam, em média, um locus de controlo interno superior ao externo centrando uma maior responsabilização dos seus resultados em fatores decorrentes das suas características pessoais.

Ao nível das atribuições causais, verificou-se que o empenhamento se constituiu como o único preditor das atribuições causais dos sucessos. É provável que esta predição decorra do facto de, em média, estas atribuições causais de sucesso estarem associadas a fatores internos aos indivíduos, daí que o empenhamento apresente um papel relevante, na medida em que, como se viu, está relacionado com elementos intrínsecos ao sujeito (sendo inclusivamente preditor da expectativa de sucesso profissional). O locus de controlo externo, consistente com o resultado já apresentado previamente no sentido inverso, foi o

preditor das atribuições causais dos fracassos reforçando a ideia de que ambas as variáveis se influenciam mutuamente.

Finalmente, com relação à desejabilidade social não se obteve qualquer relação significativa face às variáveis em estudo demonstrando a sua não interferência com as respostas dadas.

Após a análise com principal enfoque para os resultados obtidos através da aplicação dos inquéritos, vamos debruçar-nos sobre os resultados aferidos com a realização das entrevistas.

Constatou-se, e foi já referido, que de uma forma geral os professores se sentem motivados, contudo pouco satisfeitos. Os professores entrevistados manifestam gosto em exercer a profissão docente, aludindo assim à motivação intrínseca, sobretudo no que toca ao relacionamento com os alunos e ao contexto sala de aula. No entanto, apontam fatores externos que condicionam a satisfação e o bem-estar profissional.

É notório também que os professores em final de carreira manifestam, provavelmente, pela experiência adquirida, uma maior capacidade de resiliência face às mudanças constantes que avassalam a profissão docente.

Referiram também, que apesar da insatisfação tentam manter elevados os níveis de motivação, uma vez que perspetivam uma melhoria no sucesso e na motivação dos alunos como resultado da própria motivação dos professores, corroborando assim com a internalidade do controlo de resultados.

De uma maneira geral, advogam que os alunos e os bons resultados alcançados pelos alunos são o principal fator de motivação, o que revela um forte aporte às expectativas de sucesso e eficácia.

Relativamente ao *stress* na atividade docente, houve unanimidade por parte dos professores respondentes, que corrobora com a literatura existente, de que a profissão docente está muito sujeita a *stress* e conseqüentemente aos seus efeitos.

Verificou-se novamente que os professores com mais tempo de serviço são mais resistentes ao *stress* e aos seus efeitos, talvez pela estabilidade adquirida na carreira. É referido, de uma forma geral, que os professores em início de carreira são mais propensos a sofrer de *stress*, como resultado de alguma indefinição em termos

profissionais, como por exemplo: a instabilidade na carreira, as condições menos favoráveis aos professores contratados, as deslocações, entre outras.

Referem, que de uma forma geral, é notável nas escolas e nos vários grupos de docência, o desgaste dos professores sob o efeito do *stress*.

Para estes professores o *stress* advém, por exemplo, do comportamento problemático de alguns alunos, referindo assim problemas comportamentais e disciplinares dos alunos, como por exemplo falta de empenho e alguns comportamentos desviantes. Este é um fator resultante das relações humanas entre professores e alunos. Apontam também as relações entre pares, que por vezes se deterioram, em parte, devido à avaliação de desempenho, e que provocam um certo mal-estar entre os docentes. Outro fator apontado é novamente o caso das deslocações, no caso dos professores contratados.

Como principais repercussões do *stress* no quotidiano do professor apontam a falta de motivação e de satisfação, impaciência em lidar com alunos mais problemáticos e em casos mais graves associam problemas que comprometem a saúde dos docentes, como por exemplo depressões.

O *stress* foi considerado, pela maioria dos professores entrevistados, como impeditivo e condicionante da motivação e satisfação dos próprios. Apontam, portanto, uma relação negativa, ou seja, à medida que aumentam os níveis de *stress*, a motivação, a satisfação e o bem-estar docente estão comprometidos, verificando-se o seu decréscimo.

Como foi já referido, a escolha da amostra prendeu-se, também, com o facto de se pretender aferir se a disciplina que lecionam estar sujeita a exame nacional no final do 12º ano é sentido como um fator de *stress*.

Relativamente a este objetivo foi possível verificar que todos os professores, à exceção de um docente da disciplina de Matemática, consideram que este é um fator de *stress*, uma vez que, sobretudo, o insucesso dos alunos será associado, de certa forma, às competências do professor, que terá de se justificar pelos maus resultados alcançados pelos seus alunos, nunca se atribuindo a culpa à falta de empenho destes.

Curiosamente, o docente de Matemática, já referido, alega que o facto de os alunos estarem sujeitos a exame nacional não é para si um fator de *stress*.

Em suma, qualquer intervenção no sentido de fomentar a motivação, a satisfação e o bem-estar dos professores, tendo por base este estudo, deve enfatizar a dinâmica entre as variáveis analisadas, apostando em medidas que reforcem a motivação intrínseca, não esquecendo a importância dos professores do sexo masculino e a percepção de eficácia, elementos-chave para fazer despoletar as restantes variáveis. Contudo, este é um estudo com algumas limitações. Uma dessas limitações está associada à dimensão da amostra, a qual se revelou reduzida para que se pudesse executar outro tipo de análises estatísticas que permitissem aferir em que medida existem possíveis mediações entre as variáveis. Neste sentido, é bem possível que a dimensão da amostra esteja a condicionar os resultados, influenciando-os, o que dificulta a extrapolação dos mesmos. Para além disso, a nível metodológico foi um estudo que recorreu a uma recolha de dados com uma medida quantitativa de auto-reporte, o questionário, apesar de ter recorrido a uma escala de desejabilidade social. Aliás, o facto da escala de desejabilidade social não ter funcionado poderá, também, dever-se, por um lado à dimensão da amostra, e por outro ao facto de ter sido utilizada numa versão reduzida. Foi possível contrastar os resultados obtidos mediante dois métodos de recolha de dados – a entrevista e o inquérito por questionário – o que aumenta a fiabilidade dos resultados obtidos, ainda que não elimine as limitações decorrentes da dimensão reduzida da amostra.

Pela análise estatística verificou-se que os professores de Educação Física inquiridos se revelavam menos motivados para a disciplina, embora, como já foi referido não possamos demonstrar a significância do resultado e aludir para o impacto da disciplina lecionada sobre a motivação, pela reduzida dimensão da amostra. Este facto também não se confirmou pela aplicação das entrevistas, pois pela aplicação das entrevistas verificamos que os professores de Matemática e de Educação Física revelam semelhantes níveis de motivação, manifestando apenas alguma insatisfação. O facto de termos obtidos resultados diferentes com a aplicação dos dois instrumentos sugere que este estudo seja aprofundado, quer aumentando a amostra, quer diversificando as

disciplinas a fim de se poder aferir e conhecer a influência da disciplina lecionada sobre a motivação dos professores.

Assim, não obstante as suas limitações, um dos contributos deste trabalho prende-se com a possibilidade de identificar fatores preditivos de bem-estar associados aos professores. Deste modo, os resultados deste estudo facultaram pistas aos professores e às escolas sobre a forma como se pode potenciar o bem-estar, nomeadamente pela aposta numa relação dinâmica entre professor e escola que fomente a construção de crenças positivas sobre o papel do professor no sentido de potenciar a sua motivação a perceção de eficácia. Sendo as características organizacionais uma dimensão do empenhamento, deve-se criar condições nesse âmbito que reforcem a construção de crenças e atitudes positivas por parte dos professores.

Devido às limitações já referidas, nomeadamente a nível metodológico, no futuro deveria apostar-se na combinação de metodologias para desenvolver estudos que integrassem amostras mais abrangentes.

Como já foi referido, cada vez mais se tem verificado uma crescente insatisfação por parte dos professores face à prática letiva. Como se demonstrou neste trabalho, esta é uma questão que pode ser resolúvel desde que se direcione a atenção para estratégias de intervenção que apostem na consolidação da motivação dos professores e no acréscimo da sua perceção de eficácia. Nesse sentido poderá dar-se origem a um maior empenhamento que se traduzirá por um contínuo reforço dos indicadores de bem-estar analisados neste estudo e que, como vimos, se inter-relacionam entre si.

O empenhamento dos professores traduz-se não só em resultados positivos a nível pessoal, como provoca, por consequência, resultados positivos nos alunos em si (Brophy, 2010). Assim, esta é uma problemática relevante para explorar nas dimensões que aqui se apresentam e que demonstram a necessidade de atenção requerida ao nível das questões do ensino e de que medidas de intervenção devem ser desenvolvidas e implementadas.

CONCLUSÃO

O futuro de um país está na educação dos seus cidadãos e esta, em grande parte depende do que foram os seus professores (Alarcão, 1998: 46)

Aproximando-se o fim deste projeto, pretendemos sumariar os seus contributos mais importantes, refletindo sobre eles com um sentido integrador e coeso. Aspiramos, também apontar pistas que conduzam a novos esforços de pesquisa.

Não existindo, ainda hoje, definições unanimemente aceites dos conceitos de motivação e satisfação, devido em parte a alguma controvérsia e confusão conceptual. Verificamos que a investigação, tanto ao nível da Psicologia, como da Educação, tem vindo, nos últimos anos, a dar um relevo preponderante ao fenómeno da motivação dos professores, uma vez que se tem assistido a um problema social que dá sinais de mal-estar na atividade docente.

Assim, este trabalho teve como ponto de partida estudar a motivação dos professores, tema amplamente debatido, mas contudo com algumas restrições, dada a complexidade de interpretação do comportamento humano.

Para melhor interpretar e entender a motivação na atividade docente, partimos de uma revisão crítica exaustiva de estudos sobre este tema, de um conjunto de teorias da motivação que permitissem estudar de forma integrada e fundamentada este fenómeno.

Conforme verificamos, a educação e a carreira docente foram pautadas por mudanças céleres, onde o professor constantemente teve de se ajustar e adaptar às, cada vez mais exigentes, necessidades da sociedade.

Assim iniciámos o enquadramento teórico da presente tese pela análise do tema da motivação. Abordámos a Teoria Hierárquica das Necessidades de Maslow (1970), a Teoria de Herzberg (1966) e a Teoria da expectativa de Vroom (1964).

Mencionamos também as questões e os estudos relacionados com a satisfação e/ou insatisfação no trabalho. Relacionamos os dois conceitos, motivação e satisfação, e procuramos aludir para as suas diferenças e alertar para as limitações que advêm da

confusão entre os dois termos. Pérez-Ramos (1980) aponta a confusão entre os conceitos “motivação” e “satisfação” como causa de falhas na formulação de hipóteses e na seleção de instrumentos de pesquisas.

Prosseguimos o estudo com referência ao *stress* no trabalho, mencionando as análises levadas a cabo por Selye (1956).

Após um enquadramento teórico e generalista sobre o tema base deste trabalho: a motivação, propusemo-nos a um olhar mais centrado desta temática na atividade docente.

Assentes na afirmação de Arroteia (1981: 55)

Não podendo situar-se fora de um determinado contexto político, económico e social, o sistema educativo deve, antes de mais, ser considerado como uma rede de interações complexas, que o obrigam a ter em conta a realidade social envolvente, de forma que este não seja considerado como uma ilha no seio dos restantes sistemas sociais

Portanto, antes de abordarmos a motivação e o bem-estar docente, empreendemos compreender a contextualização social e política da educação e da profissão docente, em Portugal.

Depois de verificadas as rápidas e constantes mudanças no sistema educativo português, estudamos a motivação, a satisfação e o mal-estar docente.

Recorremos a uma metodologia mista de investigação, utilizando a entrevista e o questionário como instrumentos de recolha de dados e a análise de conteúdo e análise estatística como técnicas de análise de dados.

Os aspetos mais valorizados relativamente à motivação docente variam de acordo com as características que estes possuem. Os professores com menos tempo de serviço, no que respeita à motivação, valorizam mais os fatores mais higiénicos, ou seja, fatores básicos, primários. À medida que a idade avança, o tempo de serviço aumenta e conseqüentemente obtêm uma carreira mais estável, passando a valorizar aspetos motivacionais como o reconhecimento e a satisfação pessoal.

Sendo este um momento de reflexão, ambicionamos que permita também suscitar interesse de outras investigações, que possam aferir a pertinência das fundamentações,

das conclusões relativamente à importância da motivação e da satisfação na atividade docente.

Este estudo teve como principal limitação o facto de ter sido aplicado a uma amostra pequena de docentes (tanto o questionário, como a entrevista).

O facto deste estudo ter sido realizado apenas alguns concelhos dos distritos do Porto e Braga também é um fator limitativo, pelo que se poderia alargar a um leque mais vasto de distritos.

Para além do mais em futuras investigações podia-se estender a outras áreas disciplinares.

Obtivemos a impressão de que os docentes se encontram regra geral motivados, contudo, algo desanimados com as imposições que lhes são feitas, da sobrecarga que lhes é atribuída e da pouca valorização e reconhecimento por parte da sociedade em geral.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Albarello, L. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, E. R. de S. (2002). *A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula*. Projeto de dissertação do mestrado em Educação. Recife: UFPE.
- Almeida, L.S. e Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alves Filho, A. (2001). Um estudo da força motivacional dos funcionários do Banco do Brasil à luz da teoria de expectativa. *Caderno de Pesquisas em Administração*, 8 (2), 27- 40.
- Archer, E. R. (1990). O mito da motivação. Em C. W. Bergamini & R. Coda (orgs). *Psicodinâmica da vida organizacional*. São Paulo: Pioneira.
- Arroteia, J. C. (1991). *Análise Social da Educação*. Leiria, Roble Edições
- Bailey, N. T. J. (1967). *The Mathematical Approach to Biology and Medicine*. London: John Wiley & Sons.
- Baptista, S. G. & Cunha, M. B. (2007). Estudo de usuários: visão global dos métodos de coleta de dados. *Perspectivas em Ciência da Informação*. Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 168-184, maio/agosto.
- Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, A. & Preto, C.V. (1996). *Portugal 1960/1995: Indicadores Sociais*. Cadernos do Público Nº8.
- Barros, J. H., Neto, F. & Barros, A. M. (1991). Nível de satisfação dos professores - Teoria e Investigação. *Revista Psicológica*, 5, 53-63.
- Benavente, A. (1998). *Da Construção do Sucesso Escolar, Equacionar a Questão e Debater Estratégias*. Lisboa: Seara Nova.
- Bergamini, C. W. (1989). *Motivação* (2ª Ed.). São Paulo: Atlas.

- Bergamini, C. W. (1990). *Psicologia aplicada à administração de empresas: psicologia do comportamento organizacional* (3ª Ed.). São Paulo: Atlas.
- Bergamini, C. W. (1997). *Motivação nas organizações* (4ª Ed.). São Paulo: Atlas.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S. K. (1999). *Investigação qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2006). *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods*. Allyn & Bacon. Disponível em [ISBN 978-0205512256](#) (consultado em 12 de janeiro 2010).
- Bowling, A. (1997). *Research Methods in Health*. Buckingham: Open University Press.
- Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn* (3rd Ed.). New York: Routledge.
- Brown, J. & Sheppard, B. (1997). Teacher librarians in learning organizations. Paper Presented at the Annual Conference of the International Association of School Librarianship, Canada. August 25-30.
- Burger, J. M. (1989). Negative reactions to increases in perceived personal control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 246-256.
- Cardoso, R., Araújo, A., Carreira Ramos, R., Gonçalves, G. & Ramos, M. (2002). *O Stress nos Professores Portugueses – Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carra, C. & Sicot, F. (1997). Une autre perspective sur les violences scolaires. L'expérience de victimation. In B. Charlot & J-C. Émin, *Violences à l'école. État des savoirs* (pp.61-82). Paris: Armand Colin.
- Carreira, H. M. (1996). A situação social em Portugal 1960-1995. Org. António Barreto, Instituto Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Carvalho, A. M. (1997). Professores em baixa: desmotivação ou profissionalismo. *O Professor*, 57, 3-7.
- Cavaco, M. (1999). "Ofício do professor: o tempo e as mudanças". In NÓVOA, A. (Org.), *Profissão Professor*. (2ª Ed). Porto: Porto Editora.
- Chiavenato, I. (1982). *Administração de empresas: Uma abordagem contingencial*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Chiavenato, I. (1995). *Recursos Humanos*. (3ª Ed). São Paulo: Atlas.

- Chiavenato, I. (2004). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. (2ª Ed). São Paulo: Elsevier.
- Chu, K. (2002): *The Effects of Emotional Labor on Employee Work Outcomes*. Dissertation submitted to the faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University for the degree of Doctor of Philosophy in Hospitality and Tourism Management, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia, USA.
- Clark-Carter, D. (2010). *Quantitative psychological research*. East Sussex: Psychology Press.
- Coda, R. (1986). *Satisfação no trabalho e características das políticas de recursos humanos para executivos*. Tese de doutorado, Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Coda, R. (1990). (Org). *Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança*. São Paulo: Pioneira.
- Coda, R. (1992). Pesquisa sobre clima organizacional: uma contribuição metodológica. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.
- Codo, W. (2002). *Educação, carinho e trabalho – burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Compton, W. (2005). *An Introduction to Positive Psychology*. London: Thomson.
- Coradi, C. D. (1985). *O Comportamento Humano em Administração de Empresas*. São Paulo: Pioneira.
- Cordeiro-Alves, F. (1991). Estudo da satisfação/insatisfação dos professores efetivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Cordeiro-Alves, F. (1997). A (in)satisfação dos professores. In: M. T. Estrela (Org.) *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- Cortés, E. C.; Gascó, J. L.; & Taverner, J. L. (1997). *Los recursos humanos en la empresa: un enfoque directivo*. (2ª Ed). Madrid: Civitas.
- Cortesão, L. (1981). *Escola, Sociedade - Que Relação?* (1ª Ed). Porto: Edições Afrontamento.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. (2ª Ed.) Porto Alegre: Artmed.

- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A New Scale of Social Desirability Independent of Psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.
- Cruz, M. B.; Dias, A.; Formosinho, J.; Ruivo, J.; Pereira, J. & Tavares, J. (1988). Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação. A Situação do Professor em Portugal. *Análise Social (3ª Série)*, XXIV, 1187-1293. Lisboa: Universidade de Lisboa - Instituto de Ciências Sociais.
- Decenzo, D. A. & Robbins, S. P. (2001). *Administração de Recursos Humanos*. (6ª Ed). Rio de Janeiro: LCT.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Decreto-lei 75/2010 disponível em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/DL_75-2010.pdf consultado em 21 de Maio de 2011.
- Dejours, C. (1987). *A loucura no trabalho: Estudos em psicopatologia do trabalho*. São Paulo, SP: Cortez.
- Dejours, C. (1994). *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola Dejouriana da análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas.
- Delgado, A. (1998). La personalidad del individuo y los niveles de exigencia de la organización: percepción actitudes y motivación. In: Fernández, Andrés Rodríguez. (Coord.) *Introducción a la psicología Del trabajo y de las organizaciones* (pp. 101 – 120). Madrid: Pirámide.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative resarch (Second Edition)* (pp. 1-28). London: Sage Publications.
- Denzin, NK. (1978). *Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Duffy, M. E. (1987). Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods, In *Journal of Nursing Scholarship* 19 (3), pp 130-133.
- Dunham, J. (1992). *Stress in teaching*. London: Routledge.
- Entrevista com Rui Mota Cardoso, disponível em http://www.2pontos.pt/outrasedicoes/Pdf/2PONTOS02_39983_22_25.pdf, consultado em 12 de Abril 2011.
- Esteve, J. M. (1991). Mudanças Sociais e Função Docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.

- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC.
- Esteve, J. M. Prefácio In: JESUS, Saul Neves de. *Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese*. Porto: Asa, 2002 (pp. 5-9).
- Faria, A. N. (1982). *Liderança e chefia*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos.
- Ferguson, E. D. (1976). *Motivation: an experimental approach*. NewYork: Holt, Rinehart&Winston.
- Fernandes, E.C. (1996). *Qualidade de Vida no Trabalho: como medir para melhorar*. Salvador: Casa Qualidade.
- Ferreira, J. (2004). Características psicométricas do inventário do *stresse* em estudantes universitários – estudo exploratório. In C. Machado *et. al* (org.), *Actas da X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (15-18 de Setembro). Braga: Psiquilíbrios Edições, pp. 326-329.
- Fidalgo, L. (2003). *(Re)Construir a Maternidade Numa Perspectiva Discursiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Formosinho, J. (1987). *Educating For Passivity. A Study of Portuguese Education (1926-1968)*. Ph. D. Thesis, University of London.
- França, A.C.L. (1996). *Indicadores Empresariais de Qualidade de Vida: esforço empresarial e satisfação dos empregados no ambiente de manufaturas com certificação ISO 9000*. Tese de Doutorado, São Paulo: FEA/USP.
- Frankl, V. (1963). *O sentido da vida*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Fraser, T. M. (1983). *Human stress, work and job satisfaction: a critical approach*. Germany: International Labour Office.
- Garnica, A. V. M. (2004). *História Oral e Educação Matemática*. In Borba, M. C. e Araújo, J. L. *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.
- GEPE/ME / INE, I.P. (2009). *50 Anos de Estatísticas da Educação – Volume I*. Lisboa-Portugal.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. (4ª Ed). (Trad. Portuguesa). Oeiras: Celta Editora.
- Gonçalves, J. A. M. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora. Pp.141-168.

González Rey, F. (1999). *La Investigación Cualitativa em Psicología. Rumbos y Desafíos*. São Paulo: Educ.

Guerreiro, M. I. S. M (1999). *O Primeiro ano de Docência. A motivação dos professores licenciados do 1º ciclo do Ensino Básico, no 1º ano de docência*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa- Faculdade de Ciências Humanas- Departamento de Ciências Psicopedagógicas.

Guimarães, L.M. (2000). *Série Saúde Mental e Trabalho (2ª Ed)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Haguette, T. M. F. (2005). *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. (O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna)*. Lisboa: McGraw – Hill de Portugal.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Maidenhead: Open University.

Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed.

Heller, R. (1999). *Como motivar pessoas*. São Paulo: Publifo.

Henne, D. & Locke, E. A. (1985). Job dissatisfaction: what are the consequences? *International Journal of Psychology*, 20, 221-240.

Herzberg, F. (1966). *The work and the future of man*. Cleveland, OH: The World of Publishing Company.

Hill, M. M.& Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Hozz, A. (1985). *Investigacion Educativa: Dicionário Ciências da Educação*. Madrid: Ediciones Anaya, S.A.

http://www.oecd-ilibrary.org/education-policy-analysis/1998_5lmqcr2k6p7j.pdf?contentType=/ns/Book&itemId=/content/book/epa-1998en&containerItemId=/content/serial/19991517&accessItemIds=&mimeType=application/pdf

Huberman. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teacher College Records*, v. 91, nº 1, p. 31-57.

Huot, R. (2002). *Métodos quantitativos para ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Instituto Nacional de Estatística, (2009). *50 Anos de Estatísticas da Educação – Volume I*. Disponível em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOES

pub_boui=82890475&PUBLICACOESstema=55445&PUBLICACOESmodo=2,
consultado em 10 de maio de 2011

- Jesus, S. N. (1993). As implicações do projecto vocacional de futuros professores sobre a utilidade atribuída à sua formação. Um estudo exploratório. In J. Tavares (Ed.), *Linhas de Rumo em Formação de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 229-236.
- Jesus, S. N. (1996). A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. (2ª Ed). Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (1999). Factores de stress e estratégias de “coping” de médicos e professores. In S. N. Jesus & M. L. Costa (Org.), *Stress e Estratégias de Coping de Médicos e Professores*. Coimbra: Instituto de Clínica Geral da Zona Centro, 5-10.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese*. Porto: Asa.
- Jesus, S. N. (2005). Bem-estar docente. Perspectivas para superar o mal-estar dos professores. In A. L. Silva & A. M. Pinto (Eds.), *Stress e bem-estar*. Lisboa: Climepsi Editores, 167-184.
- Jesus, S. N. (2007). *Professor sem stress: realização e bem-estar docente*. Porto Alegre: Mediação.
- Jesus, S. N., Abreu, M. V., Santos, E. R., & Pereira, A. M. (1992). Estudo dos factores de mal-estar na profissão docente. *Psychologica*, 8, 51-60. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/12998/1/Estudo%20de%20factores%20de%20mal-estar%20na%20profiss%C3%A3o%20docente.pdf> consultado em 13 de janeiro 2010.
- Jesus, S. N., Almeida, H., Pereira, A., Salvador, M., & Costa, L. (2000). *Factores de bem e mal-estar em profissionais de educação e de saúde*. Comunicação apresentada no I Congresso Hispano-Português de Psicologia (Santiago de Compostela).
- Jesus, S.N. (2001). *Pistas Para o Bem-Estar dos Professores*. Educação, Porto Alegre, ano XXIV, n. 43, p. 123-132, Abril.
- Jonson, D. Maslow and motherboards: a taking a hierarchical view of tecnologia planning. *Multimedia Schools*. v. 10. Issue 1. p. 26 - 34. jan./feb., 2003. Database: *Academic*

Search Premier. Disponível em <<http://search.epnet.com/direct.asp?na=9173256&db=aph>>. Consultado a 07 fevereiro. 2011.

Judge, T., Bono, J. (2001). Relationship of core self-evaluations traits - self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability - with job satisfaction and job performance: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86 (1), 80–92.

Klijn, T. M. P. (1998). Satisfação no trabalho de mulheres acadêmicas da Universidade de Concepción, Chile. Tese de doutorado, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto e Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo.

Kuhn, T. S. (2000). *A estrutura das revoluções científicas*. (5ª Ed). São Paulo: Perspectiva.

Kyriacow, C. & Sutcliffe, J. (1981). Social support and occupational stress among school teachers. *Educational Studies*, 7, (1), 55-60.

Kyriacow, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, pp. 146-152.

Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (1996). *Técnicas de pesquisa*. (3ª Ed). São Paulo: Editora Atlas.

Latack., J. (1989). Work, stress, and careers: a preventive approach to maintaining organizational health. In M. Arthur, D. Hall & B. Lawrence (Eds.), *Handbook of Career Theory*. Cambridge University Press, 252-274.

LEI Nº46/86 de 14 de Outubro de 1986 / ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/283BAF87-01C8-4EF4-A169-694533E63B0D/612/LeideBases4686.pdf> consultado em 6 de Julho 2011

Lempereur, A. (1984). *Dicionário geral das ciências humanas*. Lisboa: Edições Setenta.

Lévy-Leboyer, C. (1994). *A crise das motivações*. Trad. De Cecília W. Bergamini & Roberto Coda. São Paulo: Editora Atlas, S.A.

Lipp, M.E.N. (1984). *O Stress e suas Implicações*. *Estudos de Psicologia*. Campinas: Papyrus.

Locke, E. A. (1976). The Nature and Causes of Job Satisfaction, In M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally.

Locke, E. A. (1984). Job satisfaction. In: M. Gruneberg & T. Wall (Eds.). *Social psychology and organizational behaviour*. (pp.93-117). New York: John Wiley & Sons.

Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: ASA Editores.

- Lord, R. L. (2002). Traditional motivation theories on older engineers. *Engineering Management Journal*. 14(3). Pp 3 – 7.
- Marques Pinto, A. (2000). Burnout profissional em professores portugueses: representações sociais, incidência e preditores. Texto Policopiado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Marras, J. P. (2007). Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico. (12ª Ed.). São Paulo: Futura.
- Marujo, H. A., Neto, L. M., & Perloiro, M. F. (1999). *Educar para o optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Maslow, A. H. (1970 [2003]). Diário de Negócios de Maslow. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Minayo, M. C. S. & Sanches, O. (1993). *Qualitativo-Quantitativo. Oposição ou complementaridade*. *Cadernos de Saúde Pública* 9 (3), 239-262. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf> (consultado em 17/08/2010).
- Minayo, M. C. S. (1996). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- Minayo, M. C. S. (2004). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (8ª Ed). São Paulo: Hucitec. Disponível em <http://www.qir.com.br/?p=2906> consultado a 9 de Junho 2011.
- Mitchell, J. C. (1987). A questão da quantificação na antropologia social. In: Feldman-Bianco, B. (Org.). *Antropologia das sociedades contemporâneas*. São Paulo: Global.
- Mitchell, T. R. (1982). Motivation: New Directions for Theory, Research, and Practice. *Academy of Management Review*, 7 (1), 80-88.
- Mitchell, T. R. (1997). Matching motivational strategies with organizational contexts. In L. L. Cummings & B. M. Shaw (Orgs.). *Research in organizational behavior* (pp. 57-149). Greenwich, CT: JAI Press.
- Montana, P. J. & Charnov, B. H. (2003). *Administração* (2ª Ed). São Paulo: Saraiva.
- Moreira, J. M. (2006). Investigação quantitativa: Fundamentos e Práticas In. J. A. Lima & J. A. Pacheco (Org.). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Moreno, J. (1998). Motivação de Professores: estudo de factores motivacionais em professores empenhados. *Revista Portuguesa de Educação*, 11, 87-101.

- Moretto, C.F. (2002). Ensino superior, escolha e racionalidade: os processos de decisão dos universitários do município de São Paulo. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Morin, E. (2002). Os sentidos do trabalho. In T. Wood (Ed.), *Gestão empresarial: O fator humano* (pp. 13-34). São Paulo: Atlas.
- Narayanan, R., Rajasekaran N. N., & Iyyappan, S. (2007). Do female students have higher motivation than male students in learning of English at the tertiary level? *Disponível online* . www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED496970, consultado em 10 de dezembro de 2010.
- Nóvoa, A. (1991). *Concepções e práticas da formação contínua de professores: In Nóvoa, A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). A «Educação Nacional». In J. Serrão, & A. H. de Oliveira Marques (Eds.), *Nova História de Portugal*, Vol. XII, Portugal e o Estado Novo, coordenação de Fernando Rosas. Lisboa: Editorial Presença.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e as histórias da sua vida*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999). (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Editora Porto.
- O.C.D.E. (1998). Education Policy Analysis - 1998. Paris: Center for Educational Research and Innovation, disponível em http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-policy-analysis-1998_epa-1998-en consultado em 12 de Abril 2011.
- O’driscoll, M. P. & Beehr, T. A. (2000). Moderating effects of perceived control and need for clarity on the relationship between role stressors and employee affective reactions. *The Journal of Social Psychology*.140 (2), pp. 151-159.
- Organização Internacional do Trabalho. (1986). Factores psicosociales en el trabajo. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Organização Mundial de Saúde. (1986). Carta de Ottawa para a promoção da saúde. Versão portuguesa “Uma Conferência Internacional para a Promoção da Saúde com vista a uma nova Saúde Pública”, 17-21 Novembro, Ottawa, Canada. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.
- Patrício, M. F. (1989). Traços principais do perfil do professor do ano 2000. *Inovação*, 2, p. 229-245.

- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Pedro, N. & Peixoto, F. Satisfação e auto-estima em professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. *Revista Análise Psicológica*, a.XXIV, n.2, p.247-262, 2006.
- Pérez-Ramos, J. (1980). *Satisfação no trabalho: metas e tendências*. Tese de Livre-docência, Instituto de Psicologia de Assis, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Assis.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Perrenoud, P. (2002). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2003). Stress profissional em professores portugueses: incidência, preditores e reacção ao burnout. *Psychologica*, 33, 181-194.
- Pinto, F. C. (1996). Mal-estar na docência: O fundo da questão. *O Professor*, 50 (3), 3-8.
- Polit, D. & Hungler, F. (1995). *Fundamentos da pesquisa em Enfermagem*. (3ª Ed). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Portal, L. L. F.(2006). O professor e o despertar de sua espiritualidade. In: Enricone, Délcia (Org.). *Ser professor*. 5. ed. Porto Alegre: Edipucrs, pp. 109-123.
- Quijano, S. D., & Cid, J. N. (1998). Un modelo integrado de la motivación en el trabajo: conceptualización y medida. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 14(2), 193-216.
- Raffini, J. P. (1998). *150 Formas de Incrementar La Motivacion En Clase*. Madrid: Troquel Editoria.
- Ramos, S. (2004). (In)Satisfação e Stress na Profissão Docente. *Interacções* número 6. pp. 87-130. 2004. Disponível em: <http://interacoesismt.com/index.php/revista/article/view/103/107> Consultado em 25 de maio de 2011.
- “Real-life view: An interview with Ann Lieberman”, *Journal of Staff Development*, vol. 20, nº 4, 1999.

- Rebolo, F. (2005) *O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Tese de Doutorado em Educação.
- Rech, T. (2008). Dimensões psicossociais da entrevista. In: *Psicologia e Pesquisa: perspectivas metodológicas*. Porto Alegre: Sulina.
- Régis, H. P., & Calado, S. M. R. (2001). A Teoria da Expectância em um modelo de escolha do tipo " Within-Subject": um teste empírico da sua validade para a cultura brasileira. *Anais do Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração*, Campinas, SP, Brasil, 25.
- Reichers, A.E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment. *Academy of Management Review*, 3, 465-476.
- Reis, E. (1996). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Reis, E., Melo, P., Andrade, R., & Calapez, T. (1999). *Estatística Aplicada (Vol. 1)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Reis, E., Melo, P., Andrade, R., & Calapez, T. (1999). *Estatística Aplicada (Vol. 2)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Resende, L. A. S. *Querer é poder, querer e poder, querer sem poder: a motivação para o aprendizado de inglês na escola pública sob uma perspectiva semiótica social*. 2003. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Revista Ibero-americana de Educação. Nº 51 (2009), pp. 123-138. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie51a06.pdf>, consultado em 10 de maio de 2011.
- Ripon, A. (1987). Satisfação e implicação no trabalho. In C. Lévy-Leboyer, & J.C. Sperandio, *Traité de Psychologie du travail* (pp.421-434). Paris: Presses Universitaires de France.
- Robbins, S. P. (1999). *Comportamento organizacional*. (8ª Ed). São Paulo: Atlas.
- Robbins, S. P. (2003). *Administração: mudanças e perspectivas*. São Paulo: Saraiva.
- Rodrigues, M. V. C. (1991). *Qualidade de Vida no Trabalho: evolução e análise no nível gerencial*. Fortaleza: UNIFOR.
- Roldão, M. do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.
- Rotter, J. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice-Hall.

- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements, *Psychological Monographs*, 80, Whole No. 609.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2nd ed.). Thousand Oaks, UK: Sage.
- Saglam, A. C. (2007). Motivation of Academics: An Empirical Assessment of Herzberg's Theory. *International Journal of Educational Reform*, 16 (3), 260-274.
- Salomon, G. (1991). Transcending the Qualitative-Quantitative Debate: The Analytic and Systemic Approaches to Educational Research. *Educational Researcher*, Vol 20 (6), 10-18.
- Santomé, J. T. (2006). *A Desmotivação dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Santos, L. M. M. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.10, n.1, 2005. P.57-66.
- Sato, L. (1999). Qualidade de vida. 4 pp. (Mimeo).
- Saviani, D. A. (1985). Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências de Educação Brasileira. ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação nº11, São Paulo: Cortez.
- Seabra; J. A. (1992). Entre a crise e a reforma: Avatares da educação em Portugal. In *Vários, A educação em Portugal – Anos 80/90*. Lisboa: Edições ASA.
- Seco, G. B. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Selye, H. (1956). *The Stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5, 1, 187-192.
- Serra, A. V. (1999). *O Stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Bertrand.
- Shang, I-Wei. (1998). An Analysis of the Relationships between Goal Perspectives, Perceived Learning Environment, and Intrinsic Motivation by Skill Levels and Gender in Adolescent Boys and Girls in Taiwan, Republic of China. Applied Image Inc.: New York.
- Sheehan, John (1973). *A economia da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Simões, A., Ferreira, J., Lima, M., Pinheiro, M., Vieira, C., Matos, A., & Oliveira, A. (2000). O bem-estar subjectivo: Estado actual dos conhecimentos. *Psicologia, Educação e Cultura*, IV (2), 243-279.

- Soares, D. H. P. (2002). *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus Editorial.
- Spector, E. P. (2005). *Psicologia nas Organizações*. São Paulo: Editora Saraiva.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Steuer, R. S. (1989). *Satisfação no trabalho, conflito e ambigüidade de papéis: estudo junto às enfermeiras de Maternidade Escola do Município de São Paulo*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Stobäus, C. D. & Mosquera, J. J. M.. O Mal-Estar na Docência: Causas e Conseqüências. *Educação*, Porto Alegre, ano XIX, v. 19, n. 31, p. 139-146, 1996.
- Stoer, S, R. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, S. R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoner, J. A. F. (1985). *Administração*. (2ª Ed). Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil.
- Tamayo, A. & Paschoal, T. (2003). A relação da motivação para o trabalho com as metas do trabalhador. *Revista de Administração Contemporânea*, 7 (4), 33-54.
- Taylor & Bogdan. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Toffler, A. (1970). *Choque do Futuro, "Vida e Cultura"*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Toffler, A. (2000). *A terceira onda*. (26ª Ed). São Paulo: Record.
- Truch, S. (1980). *Teachers Burnout*. Novato, CA: Academic Therapy Press Publications.
- Tschannen, M. M, & Hoy, A.W (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teacher and Teaching* 17, 783-805.
- Vairinhos, V. M. (1995). *Estatística*. Lisboa: Universidade Aberta
- Vieira, R. (1995). Mentalidades, escola e pedagogia intercultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, 4, 127-147.

- Vila, J. (1988). *La Crisis de la funcion docente*. Valencia:Promolibro.
- Voli, F. (1998). *A auto-estima do professor*. São Paulo: Loyola.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Wagner III, J. A. & Hollenbeck, J. R. (2003). *Comportamento Organizacional: criando vantagem competitiva*. São Paulo: Saraiva
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Westbrook, L. (1994). Qualitative research methods: a review of major stages, data analysis techniques and quality controls. *Library & Information Science Research*, v. 16, n. 3.
- Zalewska, A. M. (1999). Achievement and social relations values as conditions of the importance of work aspects and job satisfaction. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 5(3), 395-416.

ANEXOS

Anexo 1 - Questionário

Questionário

O presente questionário insere-se no âmbito do projecto de Mestrado “A (Des)Motivação na Actividade Docente: Perspectivas de docentes do Ensino Secundário, das áreas disciplinares de Matemática e Educação Física.”, em decurso na Universidade Portucalense. Destina-se a ser preenchido por professores do Ensino Secundário. Pedimos a sua colaboração na resposta, o mais honesta possível, a um conjunto de perguntas. Lembre-se que não está a ser avaliado e que não existem respostas certas ou erradas. A resposta ao questionário é voluntária e anónima. Os dados que nos ceder serão tratados com a máxima confidencialidade e serão utilizados exclusivamente para fins científicos. É importante que responda a todas as perguntas, inclusivamente os dados demográficos. Estes serão tratados apenas de forma estatística, e nunca serão utilizados de forma que permita a sua identificação. Caso tenha alguma questão sobre o projecto, esteja à vontade para endereçá-la para: andreia_s_araujo@hotmail.com

Muito obrigada pelo seu tempo.

A investigadora, Andreia Araújo

Sexo:

Masculino

Feminino

Idade:

22 aos 30 anos

31 aos 39 anos

40 aos 48 anos

49 aos 56 anos

57 aos 64 anos

Mais de 65

Número de anos de serviço

[0,5[

[5,10[

[10,15[

[15,20[

[20,25[

[25,30[

[30,35[

Mais de 35

Qual o seu grau académico? _____

Quanto tempo demora (em média) a chegar da sua residência principal à escola onde está colocado?

Em quantas escolas lecionou nos últimos 5 anos? _____

Há quanto tempo leciona na mesma escola? _____

Tipo de vínculo (indicar com uma cruz):

- Professor do Quadro de Escola
 Professor do Quadro de Zona Pedagógica
 Professor contratado

A escola em que está é

- a) De natureza: Pública Privada
b) Situada num contexto: Urbano Semiurbano Rural

Em quantas turmas leciona? _____

Em média, quantos alunos têm as turmas em que leciona? _____

Em que anos de escolaridade leciona no presente ano letivo? _____

No presente ano letivo leciona (marque todos os que se apliquem com uma cruz):

- Ensino Regular
 Cursos EFA
 Cursos Tecnológicos
 Cursos CEF
 Cursos Profissionais
 Outros _____

Que disciplinas leciona no presente ano letivo?

Que cargos desempenha no presente ano letivo?

Considera que as turmas em que leciona são, do ponto de vista comportamental:

- Todas difíceis
 Sobretudo difíceis
 Algumas sem problemas
 Sobretudo sem problemas de maior
 Todas sem problemas

Considera que a relação com os colegas, na sua escola, é:

- Muito positiva
 Maioritariamente positiva
 Nem positiva nem negativa

- Maioritariamente negativa
 Muito negativa
 Tenho pouca relação com os colegas

Coloque uma cruz na alínea que melhor expressa os seus objectivos profissionais:

- Se pudesse gostaria de exercer outra actividade profissional e não a de professor;
 Gostaria, para já de exercer a actividade profissional de professor, embora mais tarde possa vir a preferir outra profissão;
 Quero ser professor durante todo o meu percurso profissional.

Indique o grau em que deseja continuar a exercer a profissão docente:

- Pouco
 Moderadamente
 Muito

Deve indicar a frequência em que utiliza cada comportamento, atitude e/ou estratégia seguintes, colocando uma cruz (x) numa escala que vai de 1 a 7. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que a confidencialidade das suas respostas será assegurada.

Cada um dos algarismos significa o seguinte:

1. Nunca; 2. Poucas vezes; 3. Algumas vezes; 4. Frequentes vezes; 5. Muitas vezes; 6. Quase sempre; 7. Sempre.

1. Encorajo os alunos quando eles revelam progressos na aprendizagem. |1|2|3|4|5|6|7|
 2. Dinamizo e/ou participo em actividades extra-curriculares. |1|2|3|4|5|6|7|
 3. Todos os anos aperfeiçoço pessoalmente os conteúdos programáticos. |1|2|3|4|5|6|7|
 4. Elogio os alunos quando se revelam empenhados nas tarefas. |1|2|3|4|5|6|7|
 5. Sou assíduo. |1|2|3|4|5|6|7|
 6. Na preparação das aulas pesquiso diversos materiais sobre o tema em causa. |1|2|3|4|5|6|7|
 7. Preparo as aulas da melhor forma possível, independentemente do tempo que demorar essa preparação. |1|2|3|4|5|6|7|
 8. Participo em ações de formação sobre temas de interesse profissional, independentemente de permitirem a obtenção de “créditos” para progressão na carreira. |1|2|3|4|5|6|7|
 9. Estou disponível para dialogar com os alunos fora da sala de aula. |1|2|3|4|5|6|7|
 10. Quando solicitado, mostro-me disponível para colaborar com os alunos em iniciativa que estes pretendem levar a cabo. |1|2|3|4|5|6|7|
 11. Esforço-me para que os alunos que obtêm notas mais baixas aprendam, de forma a melhorarem o seu rendimento. |1|2|3|4|5|6|7|
 12. Diversifico as estratégias de ensino (trabalhos de grupo, debates, etc.). |1|2|3|4|5|6|7|
 13. Mostro-me entusiasmado com as actividades desenvolvidas nas minhas aulas. |1|2|3|4|5|6|7|
 14. Nas aulas abordo outros temas, direta ou indiretamente relacionados com os conteúdos programáticos. |1|2|3|4|5|6|7|
 15. Oriento os alunos para as actividades de estudo a desenvolver fora da sala de aula. |1|2|3|4|5|6|7|
 16. Apresento a utilidade prática dos conteúdos programáticos que estou a ensinar. |1|2|3|4|5|6|7|
-

Em relação a cada acontecimento vai ser colocado em três situações, devendo indicar, através de uma cruz (x), numa escala que vai de 1 a 5:

Situação 1

Cada um dos algarismos significa o seguinte:

1. Nada importante; 2. Pouco importante; 3. Moderadamente importante; 4. Muito importante; 5. Imprescindível

Como professor(a), para mim é importante...

1. Ter um bom relacionamento com os alunos. |1|2|3|4|5|
2. Que os alunos aprendam. |1|2|3|4|5|
3. Ajudar os alunos. |1|2|3|4|5|
4. Ser recordado(a) pelos alunos de forma agradável. |1|2|3|4|5|
5. Contribuir para a formação plena dos alunos. |1|2|3|4|5|
6. Levar os alunos a gostar da matéria. |1|2|3|4|5|
7. Que os alunos se sintam realizados. |1|2|3|4|5|

Situação 2

Cada um dos algarismos significa o seguinte:

1. Não espero nada; 2. Espero pouco; 3. Espero moderadamente; 4. Espero muito; 5. Tenho a certeza

Se me empenhar como professor(a) eu espero...

1. Ter um bom relacionamento com os alunos. |1|2|3|4|5|
2. Que os alunos aprendam. |1|2|3|4|5|
3. Ajudar os alunos. |1|2|3|4|5|
4. Ser recordado(a) pelos alunos de forma agradável. |1|2|3|4|5|
5. Contribuir para a formação plena dos alunos. |1|2|3|4|5|
6. Levar os alunos a gostar da matéria. |1|2|3|4|5|
7. Que os alunos se sintam realizados. |1|2|3|4|5|

Situação 3

Cada um dos algarismos significa o seguinte:

1. Não espero nada; 2. Espero pouco; 3. Espero moderadamente; 4. Espero muito; 5. Tenho a certeza

Se não me empenhar como professor(a) eu espero...

1. Ter um bom relacionamento com os alunos. |1|2|3|4|5|
2. Que os alunos aprendam. |1|2|3|4|5|
3. Ajudar os alunos. |1|2|3|4|5|
4. Ser recordado(a) pelos alunos de forma agradável. |1|2|3|4|5|
5. Contribuir para a formação plena dos alunos. |1|2|3|4|5|
6. Levar os alunos a gostar da matéria. |1|2|3|4|5|
7. Que os alunos se sintam realizados. |1|2|3|4|5|

Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação, colocando uma cruz (x) numa escala que vai de 1 a 7.

Cada um dos algarismos significa o seguinte:

1. Discordo totalmente; 2. Discordo bastante; 3. Discordo um pouco; 4. Não discordo, nem concordo; 5. Concordo moderadamente; 6. Concordo bastante; 7. Concordo totalmente.

1. Dar aulas proporciona-me um sentimento de realização. |1|2|3|4|5|6|7|
2. Sinto uma grande satisfação pessoal quando dou aulas. |1|2|3|4|5|6|7|
3. Dar aulas aumenta os meus sentimentos de auto-estima. |1|2|3|4|5|6|7|
4. Dar aulas contribui para o meu desenvolvimento pessoal. |1|2|3|4|5|6|7|

5. Quando algum aluno tem dificuldade nalguma tarefa, normalmente sou capaz de a adaptar ao seu nível. |1|2|3|4|5|6|7|
6. Quando um aluno obtém melhores resultados do que os habituais, normalmente é porque encontro modos de ensinar melhor esse aluno. |1|2|3|4|5|6|7|
7. Quando realmente tento, consigo ter êxito mesmo com os alunos com mais dificuldades. |1|2|3|4|5|6|7|
8. Quando os meus alunos melhoram no rendimento, normalmente é porque encontro processos de ensinar melhor. |1|2|3|4|5|6|7|
9. Se um aluno domina rapidamente um novo conceito na minha disciplina, pode ser devido aos meus conhecimentos e métodos de ensino. |1|2|3|4|5|6|7|
10. Se um aluno não consegue recordar o que foi tratado na aula anterior, sei como fazer para que ele possa memorizar melhor na próxima aula. |1|2|3|4|5|6|7|
11. Se um aluno não consegue fazer determinado trabalho, eu sou capaz de avaliar até que ponto a matéria em questão ultrapassava o nível razoável de dificuldade. |1|2|3|4|5|6|7|
12. O que acontece nas minhas aulas depende de mim. |1|2|3|4|5|6|7|
13. Para ter sucesso nas minhas aulas preciso de me empenhar. |1|2|3|4|5|6|7|
14. Motivar os alunos para a aprendizagem depende das minhas competências e não da sorte ou do acaso. |1|2|3|4|5|6|7|
15. De um modo geral, penso que tenho pouca influência sobre a forma como as minhas aulas decorrem. |1|2|3|4|5|6|7|
16. Muitos dos meus fracassos no processo de ensino-aprendizagem dependem em parte da má sorte. |1|2|3|4|5|6|7|
17. Por mais que me esforce, o meu valor como professor passa despercebido para os alunos. |1|2|3|4|5|6|7|
18. Por mais que me esforce, há sempre alunos que não gostam de mim. |1|2|3|4|5|6|7|
19. Em vez de confiar na sorte, o melhor é preparar as aulas para que elas corram bem. |1|2|3|4|5|6|7|
20. É difícil saber se os alunos realmente gostam ou não de mim como professor. |1|2|3|4|5|6|7|
21. Se me esforçar o bastante, consigo que os alunos deixem de estar desmotivados para a aprendizagem. |1|2|3|4|5|6|7|
22. Quanto mais me empenhar, mais os alunos aprenderão. |1|2|3|4|5|6|7|
23. Não vale a pena tentar agradar aos alunos porque, se eles tiverem que gostar de mim como professor, gostam mesmo. |1|2|3|4|5|6|7|

As actividades desenvolvidas no domínio profissional permitem-lhe alcançar resultados desejados (sucessos), mas também não desejados (fracassos).

Encontra a seguir uma lista de possíveis causas de sucessos e/ou fracassos como professor.

Em relação a cada causa vai ser colocado em duas situações, devendo colocar uma cruz (x), numa escala que vai de 1 a 7.

Cada um dos algarismos significa o seguinte:

1. Discordo totalmente; 2. Discordo bastante; 3. Discordo um pouco; 4. Não discordo, nem concordo; 5. Concordo moderadamente; 6. Concordo bastante; 7. Concordo totalmente.

Situação 1

Os meus sucessos no processo de ensino-aprendizagem (por exemplo: disciplina, interesse e sucesso escolar dos alunos) são causados...

1. Pelas minhas características pessoais ao nível pedagógico. |1|2|3|4|5|6|7|
2. Pelos alunos envolvidos na situação em causa. |1|2|3|4|5|6|7|
3. Pelas minhas atitudes em certos momentos. |1|2|3|4|5|6|7|
4. Pelas condições de trabalho que existem nas escolas. |1|2|3|4|5|6|7|
5. Pela minha competência profissional. |1|2|3|4|5|6|7|
6. Pelo meu empenho nalgumas situações. |1|2|3|4|5|6|7|

7. Pelo reconhecimento do meu empenho por parte dos alunos. |1|2|3|4|5|6|7|
8. Pela sorte. |1|2|3|4|5|6|7|

Situação 2

Os meus fracassos no processo de ensino-aprendizagem (por exemplo: indisciplina, desinteresse e insucesso escolar dos alunos) são causados....

1. Pelas minhas características pessoais ao nível pedagógico. |1|2|3|4|5|6|7|
2. Pelos alunos envolvidos na situação em causa. |1|2|3|4|5|6|7|
3. Pelas minhas atitudes em certos momentos. |1|2|3|4|5|6|7|
4. Pelas condições de trabalho que existem nas escolas. |1|2|3|4|5|6|7|
5. Pela minha competência profissional. |1|2|3|4|5|6|7|
6. Pelo meu empenho nalgumas situações. |1|2|3|4|5|6|7|
7. Pelo reconhecimento do meu empenho por parte dos alunos. |1|2|3|4|5|6|7|
8. Pela sorte. |1|2|3|4|5|6|7|

A seguir vai encontrar uma série de frases sobre atitudes pessoais. Coloque uma cruz (x) em V ou F conforme a frase seja Verdadeira ou Falsa para si. Quando duvida, decida pela resposta mais compatível com o seu pensamento, respondendo a todas as questões. As respostas são independentes entre si, pelo que não se deve preocupar com as respostas anteriores ou posteriores.

1. Nunca desanimo por nada. |V|F|
2. Nunca me sinto aborrecido quando não consigo o que quero. |V|F|
3. Nunca me encontrei numa situação em que duvidei da minha capacidade. |V|F|
4. Houve ocasiões em que desejei revoltar-me contra as pessoas que têm autoridade, muito embora soubesse que tinham razão. |V|F|
5. Sei sempre ouvir, independentemente da pessoa que tenho na minha frente. |V|F|
6. Já houve ocasiões em que me aproveitei de alguém. |V|F|
7. Estou sempre disposto a admitir os meus erros. |V|F|
8. Já alguma vez tratei de me vingar, em lugar de perdoar e esquecer. |V|F|
9. Sou sempre amável, inclusive com as pessoas que me desagradam. |V|F|
10. Nunca fiquei aborrecido com as pessoas que manifestavam ideias diferentes das minhas. |V|F|
11. Nunca tive tanta sorte como outras pessoas. |V|F|
12. Por vezes, fico um pouco aborrecido por as pessoas me pedirem favores. |V|F|
13. Nunca disse propositadamente nada que ferisse os sentimentos de alguém. |V|F|

Obrigada pelo tempo despendido!
Andreia Araújo

Anexo 2 – Guião da Entrevista

Blocos	Objetivos	Questões
<p>Legitimação da entrevista e motivação</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Informar, em traços gerais, sobre o trabalho de investigação · Sensibilizar os entrevistados para a participação no estudo · Garantir a confidencialidade das informações transmitidas 	
<p>Conhecer os fatores envolvidos na (des)motivação e (in)satisfação profissional</p>	<p>Recolher as perceções e opiniões dos docentes relativamente a:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Conceito de motivação; · Conceito de desmotivação; · Conceito de satisfação · Conceito insatisfação · Fatores de motivação · Fatores de desmotivação · Fatores de satisfação · Fatores de insatisfação 	<ul style="list-style-type: none"> - O que entende por motivação? - O que entende por desmotivação? - O que entende por satisfação profissional? - O que entende por insatisfação profissional? - Difere o conceito de motivação de satisfação profissional? - Considera que a desmotivação está relacionada com a insatisfação profissional? - No seu entender, quais são os fatores que contribuem para a motivação profissional? - No seu entender, quais são os fatores que contribuem para a desmotivação profissional? - No seu entender, quais são os fatores que contribuem para a satisfação profissional? - No seu entender, quais são os fatores que contribuem para a insatisfação profissional? - Considera que o modelo atual da carreira docente contribui para a desmotivação e insatisfação dos professores? Em que sentido? - Considera que um professor motivado e satisfeito com a actividade que desempenha, contribui para o sucesso dos alunos? Em que sentido - Considera o sucesso escolar dos seus alunos um fator de motivação?
<p>Entender as relações entre motivação, desmotivação, satisfação, insatisfação, bem-estar e mal-estar</p>	<p>Recolher as perceções e opiniões dos docentes relativamente a</p> <ul style="list-style-type: none"> · Conceito de bem-estar docente; · Conceito de mal-estar docente; · Relação entre motivação e satisfação profissional; 	<ul style="list-style-type: none"> - O que entende por bem-estar docente? - O que entende por mal-estar docente? - Considera que a motivação docente contribui para a sua satisfação profissional? E para o seu bem-estar docente? - Considera que a desmotivação docente

<p>docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> ·Relação entre motivação e bem-estar docente; ·Relação entre desmotivação e insatisfação profissional; ·Relação entre desmotivação e mal-estar docente; 	<p>contribui para a sua insatisfação profissional? E para o seu mal-estar docente?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considera que a satisfação com que desempenha a actividade docente é uma forma de motivação? - Quando se sente motivada(o) altera a forma de lecionar as aulas? - Essa alteração contribui para a sua satisfação profissional? Em que sentido?
<p>A percepção de professores de Matemática e Educação Física sobre os níveis de <i>stress</i> na profissão docente, relacionando-os com os níveis de (in)satisfação</p>	<p>Recolher as percepções e opiniões dos docentes relativamente a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ·Níveis de <i>stress</i> na profissão docente; ·Motivos de insatisfação profissional ·Relação entre os níveis de <i>stress</i> e insatisfação profissional 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que o professor, de hoje, está mais sujeito a <i>stress</i>? - Quais são, no seu entender, os principais fatores de <i>stress</i> na actividade docente? <ul style="list-style-type: none"> - De que forma o <i>stress</i> influencia a sua forma de lecionar as aulas? - Considera o facto de os alunos estarem sujeitos a um exame nacional um fator de <i>stress</i>? - Considera o <i>stress</i> contribui para a sua (in)satisfação profissional? - Considera que se sentir insatisfeito com a sua actividade os níveis de <i>stress</i> aumentam?

Anexo 3 – Transcrição *Verbatim* das Entrevistas

Entrevista M1

Local: Escola

Duração da entrevista: 15' 15''

Ent – O que é a motivação?

M1 – Então, é assim, para mim, no meu..., no meu, ponto de vista o, a motivação é o estado de espírito que nos leva agir, no sentido de atingirmos um objetivo, ou seja, quando nós estamos motivados temos vontade de fazer alguma coisa e esforçamo-nos para que ela aconteça e esperamos para que ela aconteça.

Ent – E agora ao contrário desmotivação?

M1 – Exato, contrário... Eu acho que a desmotivação é o quando nós não temos objetivos, quando já não temos, há um desinteresse pelas coisas... por exemplo no caso dos alunos eu vejo esse desinteresse através da passividade deles, do não, do não quererem saber, um bocadinho por aí.

Ent – E por satisfação profissional?

M1 – É quando nós gostamos daquilo que fazemos, não é? E... e quando temos prazer naquilo que fazemos e esse prazer vem de nós conseguirmos atingir um objetivo, os nossos objetivos profissionais.

Ent – E a insatisfação?

M1 – Ao contrário... É o... é um sentimento de descontentamento, quando não se sente prazer naquilo que estamos a fazer

Ent – Considera que a motivação esta relacionada com a satisfação?

M1 – Sim, considero que estão relacionadas, que são sinónimos uma da outra, no entanto, a motivação é nós estarmos, termos vontade de concretizar um objetivo, não é? De chegar, de atingirmos um objetivo e a satisfação considero que é ter o prazer de o, de realizar esse objetivo

Ent – E agora também o oposto a desmotivação e insatisfação?

M1 – Se estão relacionadas? Sim, é assim, se uma pessoa está desmotivada, não tem prazer naquilo que esta a fazer, não consegue dar o seu melhor, logo não se vai sentir realizada profissionalmente.

Ent – Quais são os fatores que contribuem para a sua motivação profissional?

M1 – O primeiro é fazer o que gosto... esse é o ponto número 1, o bom ambiente de trabalho e como professora e como educadora contribuir para uma sociedade melhor e com mais conhecimentos.

Ent – E agora para a sua desmotivação?

M1 – Eu sou professora de Matemática, logo a atitude dos alunos face à Matemática, logo a prior, o número elevado de alunos por turma, os conflitos na sala de aula, a falta de condições de trabalho... por exemplo, o ano passado trabalhava numa escola em que o plafom de fotocópias era reduzido, nós..., nem sempre os livros trazem o numero de exercícios que a gente gosta, nem os, nem os exercícios variados e às vezes há necessidade de fazermos novas fichas de trabalho, e tendo o plafom, sendo o plafom reduzido é um bocado difícil não é? E estar a pedir aos aulos para estar a comprar no tempo em que estamos é complicado. Outros fatores é o fato de lecionar como professora contratada longe de casa, custa muito, e outro tem a ver com o não reconhecimento dos professores por parte da sociedade.

Ent – Está cada vez pior? Não é?

M1 – Exato.

Ent – E quais são os fatores que contribuem para a satisfação profissional?

M1 – É assim, nós para estarmos bem profissionalmente temos de estar bem com nós próprios, não é? Logo o nosso bem estar é um dos fatores para essa satisfação. Autonomia, o ter feedback do nosso trabalho, e a participação e tomadas de decisão em várias, decisão em vários assuntos, por exemplo, nas reuniões de departamento de conselhos de turma e, e outras, além disso também o reconhecimento profissional, nós sermos reconhecidos pelo nosso trabalho é... é muito bom.

Ent – E para a sua insatisfação?

M1 – Como contratada a instabilidade no, no emprego, não é? Os maus resultados dos alunos, e... e a falta de reconhecimento, do tal reconhecimento que é... bom para a nossa satisfação, não é? Por a falta desse reconhecimento.

Ent – Considera que o modelo atual da carreira de docente contribuiu para a desmotivação e para a insatisfação dos professores?

M1 – Considero sem dúvida, mais uma vez como contratada hoje em dia é cada vez mais difícil ingressar na carreira de docente, não é? O que esta... esta estabilidade... Além disso, outro... outro dos fatores tem muito a ver com a avaliação, modelo de avaliação de desempenho... a... tudo, tudo relacionado, por exemplo o sistema de cotas que, que não tem a ver com o, com o reconhecimento do mérito dos professores, não é? E esse, e esse mesmo sistema de cotas, faz com que os professores demorem muitos mais anos a progredirem e atingir o topo da carreira. Além disso a, todo o modelo em si, o, a definição de objetivos, as aulas assistidas, os relatores, a comissão, tudo isso acaba por criar entres os professores divergências e acaba por haver uma competitividade que não é saudável e acaba por levar os professores a estarem desmotivados porque o ambiente de trabalho não é, não é favorável, bem pelo contrário. Além disso as burocracias aumentam muito e o número de horas cedidas para essa tal burocracia tem vindo a diminuir ao longo dos anos, não é? E a burocracia é cada vez mais... Também considero que o facto de haver a prova de ingresso na carreira para os... os professores, para os professores que estão no período probatório... não, não, não acho, ou seja, é um fator de desmotivação para os colegas porque é assim tiram um curso, fizeram um estágio profissional e agora estão a ser postos a prova então, não tem lógica, não é? Estão a pôr em questão as universidades que tiramos um curso, um curso, eu já não estou nesse caso, mas...

Ent – Considera que um professor motivado e satisfeito com a atividade que desempenha contribui para o sucesso dos alunos?

M1 – Sim, sem dúvida, se eu me sentir motivada vou estar com outra disposição para preparar as minhas aulas, para torná-las mais apelativas, vou ter disposição para preparar novos materiais, jogos, vou conseguir definir novas estratégias, porque nem sempre elas correm da maneira que a, que a gente quer, vou estar com mais disponibilidade para os meus alunos, porque se eu estou motivada, eu vou ter mais vontade de os ajudar, e e eu tenho a certeza que vou conseguir transmitir esse meu entusiasmo a eles, acabando também por os motivar se eles se sentem motivados acabam por se empenhar mais, realizar mais exercícios, no caso da Matemática e acabam por obter resultados, não é? Que contribuem assim para o sucesso deles não é? Penso eu que às vezes podem trabalhar e não conseguir, mas em princípio se se empenham conseguem obter resultados, logo obtém sucesso.

Ent – Então o sucesso escolar dos seus alunos é um fator de motivação?

M1 – É,... se eu, se eu, se eles têm sucesso quer dizer que valeu a pena os meus esforços, e, e então vale a pena continuar, logo vou me sentir muito mais motivada.

Ent – O que entende por bem-estar docente?

M1 – Entendo que, que é estar satisfeito com o ambiente, com todo o ambiente que nos rodeia, significa que estão reunidas todas as condições para desempenharmos um bom trabalho.

Ent – E por mal-estar?

M1 – O contrário, não é? Ou seja, eu acho que o mal-estar docente tem a ver com o facto de haver factos que não estão, não são reunidas todas as condições de trabalho, pode haver um fator ou outro que esteja em falta, daí a pessoa não se sentir bem, no local, ambiente que nos rodeia.

Ent – Considera que a motivação docente contribui para o seu bem-estar?

M1 – Nem sempre, esta é a minha opinião é assim, eu posso..., eu posso estar motivada, muito... motivada não é? porque faço o que gosto e, no entanto, não estar, nem sempre estarem, reunidas todas as condições, pode, posso ter uma turma em que os alunos são muito complicados, posso ter colegas com os quais no meu grupo disciplinar não me dê bem por isso eu acho que nem sempre está relacionado.

Ent – E na oposição a desmotivação está relacionada com o mal-estar docente?

M1 –... É assim, pode estar ou não, porque quê? eu posso estar desmotivada por um motivo qualquer alheio a escola, não é? porque tenho um familiar doente, por vários motivos, não é? E no entanto na minha escola, ser, ser a melhor escola do mundo os alunos serem excelentes, os colegas serem excelentes, a direção, tudo haver, haver condições de trabalho e, mas no entanto eu não me sentir bem comigo mesma.

Ent – Considera que a satisfação com que desempenha a atividade docente é uma forma de motivação?

M1 – Considero.

Ent – Quando se sente motivada altera a sua forma de lecionar nas aulas?

M1 – Se eu me sinto mais motivada então aí eu vou,... tenho outra disponibilidade para, para... preparar as minhas aulas, preparo-as com, com, com gosto, com prazer, torná-las mais apelativas porque nem sempre nós estamos bem, não é? E se eu me sinto mais motivada então dá-me vontade de continuar, para fazer melhor.

Ent – E essa alteração contribuiu para a satisfação profissional?

M1 – Sim... então se eu, se eu alterei as minhas aulas e as tornei mais apelativas, com certeza que os meus alunos vão, vão sentir isso e também vou-lhes conseguir transmitir a, a, a minha motivação eles vão também, conseguir, conseqüentemente ficar motivados, logo vão trabalhar mais, daí vão melhorar resultados e eu com certeza me vou sentir realizada profissionalmente.

Ent – Considera que o professor de hoje esta mais sujeito a stress?

M1 – Está... hoje em dia os alunos são cada vez mais problemáticos... desde faltas de respeito... a outras... a vários... a várias coisas, outra coisa tem a ver com o modelo de avaliação de desempenho, porque tem contribuído para uma maior rivalidade entre os docentes isso também cria mau ambiente acaba por também gerar *stress*, outra das coisa tem a ver com a burocracia que, que é cada vez mais e todo, e todos estes fatores acabam por originar muito mais *stress*.

Ent – E então quais são os fatores que provocam mais stress na atividade de docente no seu entender?

M1 – O modelo de avaliação de desempenho, tal como referi, o comportamento desviante de alguns alunos, a instabilidade profissional dos professores contratados também e outros dos fatores tem a ver com a diferença entre avaliação interna e externa a nível dos exames, não é? Porque nem sempre coincide e, e os professores depois quando ela não coincide têm de justificar e é sempre um... um motivo de *stress*.

Ent – Então considera que os exames nacionais, o fato dos alunos estarem sujeitos a um exame nacional é um fator de stress?

M1 – Considero... precisamente por este motivo, muitas vezes os alunos não encaram o exame, como, como, ou melhor encaram o exame como um simples teste, não é? Porque a maior parte das vezes é só no final do ano já não conta para eles passarem, no caso dos alunos do 9º ano, e então nem, nem se esforçam sequer e depois acabam por tirar fracas

notas, acaba por haver a tal diferença entre a avaliação interna e externa e depois o professor é que tem de justificar, porque a culpa é do professor e não dos alunos que não estudaram, não é? Se correr bem é, eles foram muito bons, senão o contrário.

Ent – De que forma é que o *stress* influencia a sua forma de lecionar nas aulas?

M1 – De forma negativa, é assim se, se o professor está sob *stress* significa que não está bem com ele próprio, não é? Se não está bem com ele próprio também não consegue estar bem com os outros e também não tem disponibilidade para pensar em, em... em aulas mais interessantes, em, em novas fichas e em vários, e em novos jogos, logo influencia de uma forma negativa.

Ent – Considera que o *stress* contribui para a insatisfação profissional?

M1 – Sim,... se o professor esta sob *stress* significa que não tem aquela predisposição para, para estar com a disponibilidade para os alunos, não está com disponibilidade para preparar materiais diferentes, vai andar, no fundo vai andar desmotivado, logo se o, ele vai, transmitir esse sentimento ao alunos, logo não se vai sentir realizado profissionalmente, não é? Se eles também se sentirem desmotivados acaba, é, é um ciclo.

Ent – Se se sente insatisfeito com a sua atividade considera que os níveis de *stress* aumentam?

M1 – Sim, porque se eu não estou realizada, profissi..., profissionalmente significa que não consegui atingir os meus objetivos, já não consigo sentir, atingir os meus objetivos então não estou a sentir prazer naquilo que faço e vou-me sentir insegura e desmotivada, logo mais *stressada*.

Ent – Sente- se motivada?

M1 – Sinto, porque estou quase desempregada e quero muito trabalhar, e porque gosto daquilo que faço, muito.

Obrigado

Ent – Então, relativamente ao primeiro ponto, o que é no seu entender a motivação dos professores?

M2 –... Eu acho que a motivação é, é os... alunos trabalharem, aprenderem, nós conseguirmos passar,... transmitindo os conhecimentos e, e notar que eles, que estão empenhados e trabalham, acho que o, o principal, a principal motivação são os nossos alunos.

Ent – E por desmotivação?

M2 –... Por desmotivação... Se calhar o contrário, não é? Quando uma pessoa faz tudo e tenta-lhes transmitir os conhecimentos e eles não,... não colaboram, ou não trabalham, não se empenham tanto e para além de outros fatores, não é? Acho que toda a situação atual nos professores e a forma como a opinião pública nos olha. Estas mudanças que o governo nos pôs... A... acho que tudo isso, e mesmo muitas vezes os próprios colegas, a própria direção da escola, acho que tudo isso são também fatores desmotivantes.

Ent – E por satisfação profissional?

M2 –...Tal como já disse nas outras acho que também está um bocado ligado como a, com a motivação, mas acho que o que nos traz a satisfação profissional... é muitas vezes o reconhecimento que os alunos têm... e passados uns anos ainda se lembram de nós... passado, não é? Passados uns anos lembram-se do que aprenderam connosco e acho que é mesmo... o que nos pode dar a satisfação profissional, porque monetariamente, economicamente nada... A... acho que realmente o que nos traz satisfação profissional é vermos os resultados dos nossos alunos e... quando são bons, mas....

Ent – E por insatisfação profissional?

M2 –... Eu acho que esta um bocado ligado também com a desmotivação e insatisfação, estou insatisfeita com... todas as condições que nós temos... ainda... toda esta nossa situação de não progressão na carreira... esta avaliação... as horas que passamos aqui na escola sem fazermos muita coisa e depois a carga de trabalho que temos para casa e precisamente também é aquilo das pessoas não reconhecerem e acharem que os professores tem muitas férias e não fazem nada... não é?... é o que acho que nos traz a insatisfação profissional...

Ent – Difere o conceito motivação de satisfação?

M2 –... Como eu já disse atrás eu acho que elas estão um bocado interligadas, não é?... Mas acho que... eu pelo menos falo... por mim... e acho que eu estou sempre, quase sempre motivada, eu gosto muito daquilo que faço e gosto muito de ser professora e de ensinar... Eu tento me motivar e tento... dar o meu melhor, quanto a satisfação... nem sempre é a desejada, mas pronto...

Ent – Que fatores é que contribuem para a sua motivação profissional?

M2 –... Para minha motivação profissional?... Os alunos, sempre os alunos...

Ent – E para a desmotivação?

M2 –... Os colegas (Risos)... e, as colegas...

Ent – E que fatores é que contribuiriam então para a satisfação profissional? Se se sentir motivada sente-se satisfeita?

M2 –... Sei lá, acho que podia haver um melhor ambiente entre os professores, acho que... a classe dos professores, entre... o grupo...Sei lá... entre a direção e os professores, acho que podia um melhor relacionamento... E acho que isso contribuiria para uma maior satisfação profissional...

Ent – Sente que os alunos sentem quando o professor está motivado?

M2 –... Acho que sim, acho que sim...

Ent – E reagem de uma forma diferente?

M2 –... Eu acho que sim, acho que sim, acho que um professor motivado se calhar também motiva os seus alunos...

Ent – Considera que o atual modelo da carreira de docente contribuiu para a desmotivação e para a insatisfação dos professores?

M2 – Claro, claro. Acho que tem a ver com aquilo que eu disse para trás, acho que sim... No sentido que nos põe a trabalhar imensas horas aqui, acho que não valoriza aquilo que devia valorizar, acho que esta avaliação dos professores é uma fantochada... a... tudo aquilo que disse...

Ent – Já há pouco falamos dos alunos entenderem a motivação do professor, e essa motivação contribui para os resultados dos alunos?

M2 – Eu acho que sim, eu acho que é fundamental...

Ent – Em que sentido nota diferença nos alunos?

M2 – A... Eu acho que se um professor estiver motivado, os conseguir cativar, e os conseguir... sei lá... transmitir-lhes e vir dar as aulas e transmitir todo o seu saber e transmitir e dar as aulas com alegria, acho que eles também ficam mais entusiasmados e mais motivados, não é?

Ent – O sucesso dos seus alunos é sem dúvida um fator de motivação?

M2 – É, é, é...

Ent – E os resultados que eles atingem, que eles conseguem atingir?

M2 – Também, acho que... acho que é a única coisa boa que isto tem, não é? Positivo é quando uma pessoa consegue bons resultados com eles nos exames...

Ent – O que entende por bem-estar docente?

M2 –... Por bem estar docente é... de uma pessoa gostar de vir para a escola, de se sentir bem no ambiente de trabalho, de... de estar bem na, na parte docente e em tudo, não só na sala de aula, ma em tudo, não é? Na própria escola em todo o ambiente...

Ent – E o mal-estar, o que contribuiu para o mal-estar docente?

M2 – Foi o que já lhe disse... Todas, muitas vezes, as relações entre as pessoas na escola, entre os colegas... Muitas vezes, sei lá, também a opinião que os pais tem... não é? dos docentes, acho que... isso não sei, talvez principalmente, eu acho que o mal estar entre docente é se calhar as coisas dentro da escola não correm bem...

Ent – Considera que a motivação docente contribui para a satisfação profissional?

M2 –... Ai acho que sim, também acho que sim acho que sim é importante...

Ent – E para o seu bem-estar?

M2 – Também.

Ent – A satisfação com que desempenha a atividade de docente é uma forma de motivação?

M2 –... Acho que sim, que é. Não estou a perceber muito bem a pergunta...

Ent – Se se sente satisfeita?

M2 – Sim

Ent – Sente-se também motivada para ela (atividade docente)?

M2 – Já me senti mais, mas acho que sim, porque, porque... acho que sim não, sinto-me não é? Não estou satisfeita a 100% mas tento estar motivada e... não transmitir aos alunos que não estou motivada, não é?

Ent – Quando se sente motivada altera a sua forma de dar as aulas?

M2 –... Acho que sim, é como em tudo, não... acho que se estamos motivados por qualquer coisa, fazemos como mais alegria, fazemos..., não é?...acho que nos esforçamos, não é esforçar, fazemos outro tipo de atividades de que... não realizamos quando estamos desmotivados ou não estamos totalmente satisfeitos...

Ent – E sente que essa alteração contribuiu para sucesso dos alunos?

M2 – Acho que sim, se não estava-me a contradizer com tudo o que disse para traz...acho que sim...

Ent – Considera que o professor hoje esta mais sujeito a stress, do que em anos anteriores e do que os professores de outras épocas?

M2 – Acho que sim,... acho que sim, com avaliação, com a... acho que sim, os alunos hoje em dia são mais também, se calhar, são mais... não é mais... acho que sempre houve indisciplina, mas acho que se calhar hoje em dia eles estão mais desatentos, tem mais coisas com que se distrair, não estão tão empenhados e acho que isso também não favorece muitas vezes a aprendizagem, também provoca *stress* ao professor, não é?

Ent – E quais são no seu entender os principais fatores de stress?

M2 – Isso que já acabei de dizer dos alunos, não é? não estarem tão interessados, a carga burocrática toda que temos de fazer, não é? Para além das aulas que temos que preparar, mesmo os conflitos que se geram com esta história de avaliação... Acho que tudo isso que... que... provoca *stress*.

Ent – De que forma esse stress influencia a sua forma de dar as aulas?

M2 –... Se calhar não tenho tanta paciência quando estou com stress, não tenho tanta paciência para os aturar e se calhar quando pedem 3ª, 2ª, 3ª e 4ª vez explicação, já não estou com tanta paciência já lhes berro um bocado.

Ent – Considera que o fato de os alunos estarem sujeitos a um exame nacional no final do 12 ano, contribui para o stress dos professores?

M2 – Não, não, não, não, não... a isso acho que não, acho que... Eu por mim era apologista de exames em cada fim de cada ciclo... acho que... acho que não.... pelo menos da minha parte a mim não me provoca *stress* nenhum.

Ent – Considera que o stress contribui para a insatisfação profissional??

M2 –... Sim, também se calhar, se não for em demasia, não é? Acho que... mas se começar a ser demasiado, acho que sim, também nos provoca insatisfação.

Ent – E se sentir insatisfeito aumenta os seus níveis de stress??

M2 –... Aumenta, aumenta...

Ent – Em que sentido?

M2 –... Sei lá, se eu não estou satisfeita com uma situação, algo que não me agrada, se calhar coisa também já me irrita mais, ou estou mais *stressada*... e acho que isso interfere também na minha forma de dar aulas, não é?

Ent – Neste momento sente-se motivada para ser professora?

M2 – Já me senti mais,... já me senti bastante mais... já... Acho que estou a por em causa aquilo que nunca pus, abandonar o ensino, e já dou aulas há 31anos e acho que,... nunca me passou isso pela cabeça até agora,... mas se calhar agora começo a ponderar noutra situação .

Ent – Considera que o facto de escolher uma profissão, e que sendo a profissão que quer desempenhar contribui para a satisfação profissional no futuro? Se a profissão que escolheu é aquela que deseja?

M2 – Era a que eu queria e que achava, e gosto muito de dar aulas, mas agora por todas as coisas que disse para trás, todas as condicionantes... não sei se continuarei a ser

professora ou se, acho que se calhar não vale a pena.

Ent – Aconselharia alguém a ser professor nesta altura?

M2 – Não, não, não

Ent – Que conselhos daria aos novos professores para enfrentar estas novas mudanças?

M2 –... Acho que é preciso muita coragem... É preciso... dedicação acho que sempre foi, não é?... Mas... não sei... acho que é preciso mesmo ter muita coragem... não vem outra palavra.

Ent – E para os motivar? Sente os professores desta escola desmotivados?

M2 –... Alguns, a grande parte acho que sim, acho que, acho que sim

Ent – E insatisfeitos?

M2 – Também acho que sim

Ent – O que acharia necessário para mudar esses comportamentos?

M2 – Comportamentos? Sei lá, não posso também falar por todos os outros, não é? por aquilo que ouço acho que... era preciso mudar muita coisa de base, não é?... as turmas serem mais pequenas, os currículos serem diferentes, ajustáveis e não termos tanta carga burocrática, tantas reuniões na escola, o modelo de avaliação alterar, a própria gestão da escola, organização, muita coisa...

Ent – Acho que os pontos já foram todos abordados, que já está tudo respondido... por isso obrigado pela entrevista...

M2 – Prontos, nada.

Ent – O que entende por motivação dos professores?

M3 – ... Para a minha motivação profissional ... a a a os meus alunos, tenho tido a sorte de ter alunos interessados com com... objetivos bem definidos e e... portanto é um desafio trabalhar com eles... e penso que... eles são são a minha principal... fonte de motivação

Ent – E por desmotivação?

M3 –... Por desmotivação... o contrário do que referi.

Ent – E por satisfação profissional?

M3 –...É estar satisfeito, gostar da profissão... a a a... acho que é isso...

Ent – E por insatisfação profissional?

M3 –... É isso... é não andarmos satisfeitos é é... estarmos descontentes, frustrados, desanimados

Ent – Difere o conceito motivação de satisfação?

M3 –... Sim, acho que são distintos, mas também penso que se relacionam A a ... se estou motivada se calhar sinto-me ... satisfeita

Ent – Que fatores é que contribuem para a sua motivação profissional?

M3 –... Eu penso que só por eles e por poder contribuir para os sucessos escolares dos meus alunos... é é ... é que vale a pena ser professor

Ent – E para a desmotivação?

M3 –. No meu caso a escola.

Ent – E que fatores é que contribuiriam para a satisfação profissional?

M3 –... Os meus alunos, novamente e somente os alunos,

Ent – Sente que os alunos sentem quando o professor está motivado?

M3 –... Sim

Ent – Considera que o atual modelo da carreira de docente contribuiu para a desmotivação e para a insatisfação dos professores?

M3 – Sim sim, muito mesmo.

Ent – O que entende por bem-estar docente?

M3 –... Para mim... bem-estar docente é eu estar bem, estar satisfeito com o meu trabalho, no fundo é eu sentir-me bem na pele de professor...

Ent – E o mal estar, o que contribuiu para o mal-estar docente?

M3 – Eu... eu sou da opinião que que ... o mal-estar docente é o que caracteriza a classe dos professores neste momento... é assim nós passamos a vida na escola, nós nós... chegamos a um ponto que deixamos de ter vida própria é só papéis e mais papéis ... e perde-se tanto tempo...

Ent – Quando se sente motivada altera a sua forma de dar as aulas?

M3 –... Acho que sim, que me esforço mais, estou mais satisfeito logo as aulas correm melhor...

Ent – E sente que essa alteração contribuiu para sucesso dos alunos?

M3 – Às vezes, porque às vezes fazemos tanto por eles, mas mas... eles não ligam nada.

Ent – Considera que o professor hoje esta mais sujeito a stress?

M3 – O... o *stress*... vai dominando as nossas vidas... eu acho que que infelizmente não há professores que, que não... andem *stressados*

Ent – E quais são no seu entender os principais fatores de *stress*?

M3 – Eu penso,... é a minha opinião que a a ... a sociedade em geral não nos valoriza, não valoriza o contributo dos professores e e depois de tudo que fazemos ... fica o sentimento de injustiça e o o... *stress* aumenta sem dúvida, porque se ao menos reconhecessem o nosso trabalho... se nos dessem mérito...

Ent – De que forma esse *stress* influencia a sua forma de dar as aulas?

M3 – Tenho menos paciência, menos vontade.

Ent – Considera que o fato de os alunos estarem sujeitos a um exame nacional no final do 12 ano, contribui para o *stress* dos professores?

M3 – ... Para mim causa... causa-me muito *stress*, pois no final somos nós que temos de dar conta dos maus resultados, não é? Mas por exemplo, eu já tive vários alunos com 20 no exame nacional e e e... ninguém veio ter comigo a dar os parabéns, isto é um exemplo, porque porque ... estão sempre a cobrar-nos e apontar-nos o dedo, mas não são capazes de um elogio... de reconhecer... E depois há também os prazos... a parte dos testes intermédios que temos de dar a matéria toda e quando sentimos que os alunos não nos acompanham... mas temos que cumprir... é mesmo mesmo *stressante*, esta é a minha opinião...

Ent – Considera que o *stress* contribui para a insatisfação profissional?

M3 – Sim, se for em demasia sim.

Ent – Considera que o atual modelo da carreira docente contribui para o *stress*?

M3 – Muito... mesmo muito. Por exemplo, relativamente à avaliação... é assim eu sou a favor da avaliação de professores, acho que... contribui para a qualidade do ensino... só que... não pode ser neste modelo... é um perfeito disparate. A a ... a avaliação entre pares a... contribui para um certo desconforto e que... afeta negativamente a a ... a motivação e a satisfação até... até pelo facto das quotas. O estatuto da carreira docente não nos trata com muita dignidade

Ent – Acho que os pontos já foram todos abordados, que já está tudo respondido... por isso obrigado pela entrevista...

M3– Obrigada eu.

Ent – O que entende por motivação dos professores?

EF1 – Por motivação... entendo que... o que me motiva é o desejar ensinar, tentando dar o melhor em cada momento.

Ent – E por desmotivação?

EF1 – Por desmotivação entendo que o que me desmotiva... por vezes as faltas de condições, a indisciplina, a avaliação dos professores.

Ent – O que entende por satisfação profissional?

EF1 – Por satisfação profissional entendo que o que... para mim... é assim, eu sinto-me satisfeito quando vejo vontade e empenho nos meus alunos. Por insatisfação profissional o ambiente escolar, no seio dos professores ... o ambiente nem sempre é o desejável, a falta de vontade em alguns aspetos dos alunos.

Ent – Difere o conceito de motivação de satisfação?

EF1 – Em alguns aspetos penso que sim, pois eu posso estar muito motivado para ensinar, para trabalhar e as condições que tenho não serem as desejáveis...

Ent – Então a desmotivação estaria também relacionada com a insatisfação?

EF1 – Sim, exatamente. Eu oponho a satisfação à insatisfação e vice-versa, não é? Porque,... eu acho que uma coisa arrasta a outra.

Ent – Considera que a desmotivação está relacionada com a insatisfação profissional?

EF1 – Penso que sim, pois se me sinto desmotivado logo não conseguirei motivar os meus alunos, não conseguirei transmitir conhecimento nem os motivar, e como disse anteriormente o ambiente no seio escolar se não for bom não me sentirei motivado para ir trabalhar.

Ent – No seu entender, quais são os factores que contribuem para a sua motivação profissional?

EF1 – Os alunos, o meio escolar, a relação profissional com os colegas de trabalho.

Ent – No seu entender, quais são os factores que contribuem para a desmotivação profissional?

EF1 – O salário, alguma indisciplina dos alunos e os conflitos existentes no meio escolar, bem como a avaliação dos professores.

Ent – No seu entender, quais são os factores que contribuem para a satisfação profissional?

EF1 – A vontade e o desejo de ensinar, o desejar ser útil e conseguir contribuir para o desenvolvimento dos nossos alunos.

Ent – No seu entender, quais são os factores que contribuem para a insatisfação profissional?

EF1 – A incapacidade e vontade de alguns alunos em querer aprender,... evoluir e serem melhores de dia para dia.

Ent – Considera que o modelo atual da carreira docente contribui para a desmotivação e insatisfação dos professores? Em que sentido?

EF1 – Sim,... pois as progressões de carreira encontram-se congeladas, a avaliação dos professores é em alguns aspetos particulares injusta e ... e nem sempre coerente.

Ent – Considera que um professor motivado e satisfeito com a actividade que

desempenha, contribui para o sucesso dos alunos?

EF1 – Claro que sim, pois se me sinto motivado, vou conseguir motivar os meus alunos, conseguirei mais e melhores resultados, conseguirei realizar mais e melhores materiais de informação na preparação das aulas e acima de tudo conseguirei apresentar novos desafios a mim e aos meus alunos.

Ent – Considera o sucesso escolar dos seus alunos um fator de motivação?

EF1 – Claro que sim, se conseguir ensinar, ... obtendo da parte dos meus alunos mais e melhores resultados e ... sentir-me-ei muito mais motivado... e realizado profissionalmente.

Ent – O que entende por bem-estar docente?

EF1 – Por bem-estar docente, entendo com o me sentir bem com a minha atividade, com o meio escolar ou pelo menos com o meu grupo de trabalho.

Ent – O que entende por mal-estar docente?

EF1 – Precisamente o contrário ... ao ao ao que anteriormente referi. Não existir um bom ambiente escolar, o não conseguir sentir-me realizado com a minha atividade de docente.

Ent – Considera que a motivação docente contribui para a sua satisfação profissional? E para o seu bem-estar docente?

EF1 – Em parte sim, pois se me sentir motivado com a minha atividade, sentir-me-ei realizado profissionalmente na maioria dos aspetos... mas eu posso me sentir muito motivado, mas se o meio onde me encontro não me possibilitar evoluir nem dar mais aos alunos por razões económicas e sociais posso não conseguir atingir a a... a satisfação plena...

Ent – Considera que a desmotivação docente contribui para a sua insatisfação profissional? E para o seu mal-estar docente?

EF1 – Sim, claro que sim, pois se me sinto desmotivado não conseguirei me sentir satisfeito profissionalmente, pois não serei capaz de desempenhar um bom trabalho ou... pelo menos não serei capaz de ensinar na totalidade e e e assim não conseguirei que os alunos obtenham bons resultados e como anteriormente referi se os alunos não tiverem bons resultados a minha motivação ficará ainda mais abalada.

Ent – Considera que a satisfação com que desempenha a actividade docente é uma forma de motivação?

EF1 – Sim, pois é tudo que desejei um dia e procurei com a minha formação poder ajudar a formar pessoas e ensiná-las a crescer como me ensinaram a mim um dia.

Ent – Quando se sente motivada(o) altera a forma de lecionar as aulas?

EF1 – Sim, pois com maior motivação tenho capacidade e vontade de preparar as minhas aulas com mais empenho, ... com mais dedicação e sei que assim conseguirei ajudar muito mais os meus alunos.

Ent – Essa alteração contribui para a sua satisfação profissional? Em que sentido?

EF1 – Sim, pois não só conseguirei lançar novos e... melhores desafios aos meus alunos... como lanço a mim próprio novos desafios.

Ent – Considera que o professor, de hoje, está mais sujeito a *stress*?

EF1 – Claro que sim.

Ent – Quais são, no seu entender, os principais factores de *stress* na actividade docente?

EF1 – A infinidade de burocracias e avaliações que o professor esta sujeito.

Ent – De que forma o *stress* influencia a sua forma de lecionar as aulas?

EF1 –... Se me sinto mais *stressado* ... é normal que tenha menos paciência para os

alunos e quando surgem as mesmas perguntas duas e três vezes sobre o mesmo ponto é natural que já não responda com calma e com um sorriso, uma brincadeira.

Ent – Considera o facto de os alunos estarem sujeitos a um exame nacional um factor de *stress*?

EF1 – Penso que sim, pois tentamos dar o nosso melhor em cada momento e se os resultados que obtêm não são os melhores, provoca em alguns momentos um sentimento de angústia porque quero sempre o melhor para os meus alunos.

Ent – Considera que o *stress* contribui para a sua (in)satisfação profissional?

EF1 – Sim, pois se me sinto *stressado* sinto-me ansioso e é natural não me sentir satisfeito profissionalmente.

Ent – Considera que se sentir insatisfeito com a sua actividade os níveis de *stress* aumentam?

EF1 – Sim, pois se me sinto insatisfeito e tenho de continuar com a minha actividade não conseguirei ensinar os meus alunos o melhor quanto sei e conseguiria e... normalmente por não estar a ser um bom professor o *stress* irá aumentar.

Ent – Agradeço pela disponibilidade

Ent – O que entende por motivação?

EF2 – Motivação é uma força interior que salta de dentro de mim, quando me proponho fazer ou levar a cabo as realizações que tenho em mente. Funciona como um motor que me impulsiona a mover e agir para atingir os meus objetivos.

Ent – O que entende por desmotivação?

EF2 – Desmotivação, como indica a formação da palavra com o seu prefixo (des) significa o contrário. Desmotivação acontece quando não há necessidade de organizar os nossos desejos. A desmotivação é não ter motivação para continuar e vários são os fatores.

Ent – O que entende por satisfação profissional?

EF2 – Gostar de fazer aquilo a que um dia me propus fazer, na área da educação. Hoje, posso dizer que estou a cair em desânimo.

Ent – Distingue os conceitos de motivação e de satisfação profissional?

EF2 – Penso que andam de mãos dadas. Se não há motivação, a satisfação profissional fica apagada. Será como Mastigar chiclete e deitar fora.

Ent – Considera que a desmotivação está relacionada com a satisfação profissional?

EF2 – Eu posso gostar muito da minha atividade profissional mas, se perder o gosto e o interesse, pelo que faço, mais vale deixar se ser professora.

Ent – No seu entender, quais são os fatores que contribuem para a motivação profissional?

EF2 – O fator principal, para mim, são sem dúvida os alunos. Só eles.

Ent – No seu entender, quais são os fatores que contribuem para a desmotivação profissional?

EF2 – A prepotência da, direção da escola. Camaradagem entre professores muito enganosa. Invejas entre os professores da mesma área. O “casulo” em que cada um vive.

Ent – No seu entender, quais são os fatores que contribuem para a satisfação profissional?

EF2 – O gosto pelo que faço. Os jovens com quem me cruzo. O que aprendo e o que ensino.

Ent – No seu entender, quais são os fatores que contribuem para a insatisfação profissional?

EF2 – O clima de insegurança e de desconfiança que, às vezes, se sente.

Ent – Considera que o modelo atual contribui para a desmotivação e insatisfação dos professores? Em que sentido?

EF2 – Sim. Mudanças sucessivas no sistema de ensino. Demasiada burocracia.

Ent – Considera que um professor motivado e satisfeito com a atividade que desempenha, contribui para o sucesso dos alunos.

EF2 – Sim. Na totalidade. Contudo, a realidade vivida é diferente. Quem se incomoda com a satisfação e motivação dos professores? Quem o ajuda a desembaraçar-se de tarefa tão difícil? Quem

Ent – Considera o sucesso escolar dos alunos um fator de motivação?

EF2 – Sem dúvida alguma. No entanto, os alunos têm à sua volta um mundo de ofertas que, os faz “distrain” do que no momento seria um fator de interesse.

Ent – O que entende por bem-estar docente?

EF2 – Honestidade. Transparência. Competência. Valores.

Ent – O que entende por mal-estar docente?

EF2 – O não ser capaz de transmitir...

Ent – Considera que a motivação docente contribui para a sua satisfação profissional? E para o seu bem-estar docente?

EF2 – Claro que sim. Embora as duas, às vezes, estejam de costas voltadas. Quantas vezes estou motivada, mas não satisfeita profissionalmente.

Ent – Considera que a desmotivação docente contribui para a a sua insatisfação profissional?

E para o seu mal-estar docente?

EF2 – Tento estar motivada, pois as dificuldades seriam acrescidas e a insatisfação estaria presente. É preciso ter e sentir ética pessoal e profissional.

Ent – Considera que a satisfação com que desempenha a atividade docente é uma forma de motivação?

EF2 – Tento, na medida do possível, não deixar transparecer o meu desânimo aos meus alunos. Eles precisam de me sentir motivada.

Ent – Quando se sente motivada altera a forma de lecionar as aulas?

EF2 – Nunca. Os meus alunos não podem ser “prejudicados” pela minha falta de motivação. Lá diz o ditado: «há que fazer das tripas coração»

Ent – Essa alteração contribui para a sua satisfação profissional? Em que sentido?

EF2 – Nem sim, nem não.

Ent – Considera que o professor, de hoje, está mais sujeito a *stress*?

EF2 – Hoje, o *stress* faz parte da condição humana. Infelizmente.

Ent – Quais são, no seu entender, os principais fatores de *stress* na atividade docente?

EF2 – Falta de condições nos espaços físicos. E tanta, tanta burocracia.

Ent – De que forma o *stress* influencia a sua forma de lecionar as aulas?

EF2 – O *stress* vou-o combatendo com pensamentos positivos e, às vezes, com antidepressivos.

Ent – Considera o fato dos alunos estarem sujeitos a um exame nacional um fator de *stress*?

EF2 – Sim. Com toda a certeza. Um professor que gosta do que faz, gosta de ver o seu empenho reconhecido. E, uma das formas, é ver os resultados na pauta.

Ent – O que entende por motivação dos professores?

EF3 – Portanto, a motivação dos professores, para mim, é a, é a ... forma como nos apresentamos na escola, como planeamos, planejamos as, as aulas, como Ao fim e ao cabo, se gostamos, ou não, da profissão que estamos a exercer, não é? Se eu não estou motivada não faço as coisas da melhor forma.

Ent – E por desmotivação?

EF3 – Desmotivação é exatamente o contrário, o oposto, ao que eu disse. Portanto, as pessoas quando não estão motivadas não têm vontade de fazer o trabalho, portanto não vão criando novas formas de trabalhar e caem num marasmo, que é... o ir para lá, só por que tem que ser.

Ent – O que entende por satisfação profissional?

EF3 – Satisfação profissional, para mim é o estar contente com, com aquilo,... fazer aquilo que efetivamente se quer fazer. Portanto, eu estou satisfeita porque gosto da minha profissão, se eu não gostasse, efetivamente não estava satisfeita, certo?

Ent – Difere o conceito de motivação de satisfação?

EF3 –.... Ora bem... Tenho que diferir, não é? Porque é assim, eu posso estar motivada para uma coisa, mas não estar satisfeita. Eu até dou um exemplo, nomeadamente, eu faço um trabalho na escola e ninguém... me dá valor pelo trabalho que eu faço na escola, portanto eu posso estar motivada para o que faço, mas não satisfeita com aquilo que se está a passar.

Ent – Então a desmotivação estaria também relacionada com a insatisfação?

EF3 – Sim, exatamente. Eu oponho a satisfação à insatisfação e vice-versa, não é? Porque, ... eu acho que uma coisa arrasta a outra.

Ent – Quais são os fatores que contribuem, no seu entender, para a motivação profissional?

EF3 – Primeiro, o gostar do que se está a fazer, eu acho que essa é primeira coisa. Depois, as condições de trabalho, não é?. E o ambiente, o ambiente acho que é muito importante para a motivação.

Ent – O ambiente com colegas e com alunos?

EF3 – Exato, com tudo. Embora, pronto nós muitas vezes, somos nós que fazemos o ambiente com os alunos. Portanto, agora, quando estamos insatisfeitos com os colegas, quando não estamos motivados para ir para o local de trabalho é, é muito aborrecido, portanto, e daí não estar contente com aquilo que se faz

Ent – E os fatores que contribuíram para a desmotivação?

EF3 – Exatamente esses, eu não vou acrescentar muito mais,... Portanto, é assim, eu sou uma pessoa fraca para dar uma entrevista, porque, não sei se,... é assim eu ainda gosto muito do que faço. Portanto, gosto muito do que faço. Estou neste momento num dilema muito grande, que é se vou para a reforma ou se não vou para a reforma, porque gosto do que faço, portanto estou completamente motivada para o meu trabalho, porque gosto imenso do trabalho que faço, não é? E estou num dilema exatamente por isso, não é?

Ent – Quais os fatores que contribuem para a satisfação profissional, no seu entender?

EF3 – Obtenção de resultados. Uma pessoa ver um aluno a desenvolver, a crescer dentro da nossa própria aula é das coisas mais motivantes que, que existe, não é?
E saber que se chega à escola e se vai ensinar qualquer coisa... porque... o... Nós chegarmos à escola, e... levarmos as coisinhas todas preparadas e chegarmos lá e não

conseguirmos... fazer o plano de aula, tal como estava previsto, desmotiva muito, não é? Agora uma pessoa levar um plano de aula, saber que aquilo está a resultar, escrever que para a próxima vez tenho que fazer isto, ou aqueloutro, diferente é..., acho que é uma motivação muito grande.

Ent – Considera que o modelo atual da carreira docente contribui para a desmotivação e insatisfação dos professores?

EF3 – Eu acho que sim... Não vou falar dos mais velhos, se calhar, mas vou falar dos mais novos. A juventude, os mais novos hoje em dia não têm capacidade de sofrimento que nós tínhamos antigamente, não é? De maneira que desmotivam com muita mais facilidade, na minha opinião e isto é somente a minha opinião. Claro que uma pessoa sabendo que tinha à partida,... tinham umas determinadas regalias e a meio cortaram, nomeadamente nós podermos ir para a reforma aos 55 e agora só aos 65, e essas coisas todas que nos têm cortado isso desmotiva um bocado... Só que nós também temos que olhar para o lado positivo, eu sou uma pessoa muito positiva, de maneira que temos que olhar para o lado positivo que eu tenho um emprego, embora neste momento já não seja um emprego para a vida, como era antigamente, eu tenho um emprego e há muita gente que não o tem. Vamos indo com as regras do jogo, ... vamos entrando nas regras do jogo.

Ent – Considera que um professor motivado e satisfeito com a atividade que desempenha contribui para o sucesso dos alunos?

EF3 – Muito. Eu considero que contribui muito, porque se nós estamos motivados os alunos vão por,... por arrasto atrás de nós para a motivação. se... uma pessoa chega à escola sem motivação... não, não tem paciência, não tem..., não tem capacidade de dar a volta ao texto. Às vezes um aluno não entende e nós temos que dizer por outras palavras, etc. E se eu não estou motivada, é não percebeste, não percebeste, não é?

Ent – Considera o sucesso escolar dos seus alunos um fator de motivação?

EF3 – Grande fator de motivação.

Ent – O que entende por bem-estar docente?

EF3 – ...O bem-estar docente é, é... ter condições de trabalho, ter alunos que progridam,... não é?... Estrar motivado, que é..., a primeira coisa é estar motivado senão não há bem-estar, e... , e ... Pronto, acho que estas 3 coisas são as principais, não é?

Ent – E por mal-estar docente?

EF3 – ... Eu nessa tenho um bocado de dificuldade em, em, em responder, porque não, não... , (desculpe). Passei muito poucas vezes por esse mal-estar, não é? Não vivenciei... Vivenciei isso uma vez e mudei de escola e como profissional continuei a trabalhar muito bem. Quem não está bem muda-se, eu mudei!

Ent – Considera que é evidente em algumas escolas este mal-estar docente?

EF3 – Considero, eu sei por conversas que tenho com os colegas e considero que esse... que há um mal-estar... pessoas insatisfeitas... mau relacionamento professores/professores, professores/direção e, e... converso,..., e... converso com muita gente há muita gente insatisfeita.

Ent – Considera que a motivação docente contribui para a sua satisfação profissional?

EF3 – ... Sim... Sem dúvida, sem dúvida, porque... estando uma pessoa bem está bem, está bem em todos os aspetos, não é? Contribuindo para a satisfação também contribui para o bem-estar. Contribuiu para as duas coisas... Contribuiu para tudo.

Ent – E o inverso, a desmotivação contribui para a sua insatisfação?

EF3 – ... Não posso ser muito, muito... exata nisso porque não, não vivi essa situação.

Ent – Nunca se encontrou desmotivada no seu trabalho?

EF3 – Não, sinceramente não. Pronto... o nosso trabalho é diferente dos outros, não é?

Porque nós temos muito mais por onde... nós somos inventores todas as aulas. Portanto nós chegamos ali, nós quando não queremos fazer isso, não é? Então inventamos. Nunca chegamos a dizer, a tabuada, por exemplo, pensado na tabuada, que é sempre a mesma coisa, nós não. Nós numa aula damos uma coisa na outra turma a seguir se calhar o mesmo, o mesmo, tema é dado de outra forma e estamos sempre a... a diversificar os nossos métodos de trabalho.

Ent – Considera que a satisfação com que desempenha a atividade docente é uma forma de motivação?

EF3 – É, é. Considero e tenho a certeza.

Ent – Quando se sente motivada altera a sua forma de lecionar as aulas?

EF3 – Tenho uma certa dificuldade, mas claro que considero que uma pessoa motivada, portanto quando se está motivada melhor. Portanto hoje estou a fazer isto, amanhã vou fazer isto mais complicado a ver se consigo que o aluno faça. Portanto isso aí, em princípio... dá alguma coisa sempre a puxar a outra ao fim e ao cabo

Ent – Essa alteração com que vai lecionar as suas aulas contribui para a sua satisfação?

EF3 – Sim. ... Uma pessoa pode estar motivada e não satisfeita, voltamos à pergunta de há bocado. Portanto se, se, se estou motivada,... normalmente,... estou satisfeita. Embora por vezes um a pessoa vai toda, toda motivada para uma determinada... aula, por exemplo e chega lá e os alunos não correspondem àquela, àquele, àquela motivação que nós levamos e há uma insatisfação mas são raras as vezes.

Ent – Considera que os alunos gostam de Educação Física estão motivados para a disciplina?

EF3 – Eu acho que os alunos estão motivados para a disciplina se nós formos motivados para lá, portanto... não é efetivamente dizer lhes o que vocês querem fazer, porque esse tempo já era, mas sim levar as coisas de tal forma preparadas, de tal forma que os alunos estejam empenhados na atividade. E eles gostam e eles próprios gostam muito de sentir a sua evolução Durante o tempo em que estão a ter a aula de sentir aa evolução

Ent – Sente que os alunos sentem quando o professor está motivado?

EF3 – Eu acho que sim e continuo a dizer porque... quando uma pessoa está a dar aula quando os alunos... quando nós estamos... mesmo numa sala de aula quando nós estamos lá e estamos parados e estamos a mandar só fazer os alunos por si só, por si só, começam a... a ficar parados também. Quando nós chegamos lá e vamos e fazemos e... incentivamos, eles fazem também e mudam a sua forma de estar e, e a sua forma de realizar a tarefas

Ent – Considera que o professor hoje está mais sujeito a stress?

EF3 – Está, está por várias razões. É a desmotivação da mudanças constantes, é a desmotivação das mudanças constantes, é a... os alunos que... cada vez mais... são educados na escola, a educação antes vinha de casa, agora são educados na escola e muitos deles, desculpem o termo tem que ser domesticados. Há alunos que nós temos hoje em dia que tem que ser domesticados. O que quer dizer não pode ser aquela forma... normal falar com eles, tem que ser uma forma muito mais rígida tem que ser uma forma que eles percebam... por formas travessas aquilo que têm que fazer. Portanto uma pessoa se lhe fala a bem... não obtém resultados e isso acontece muitas vezes portanto em relação aos alunos.

Ent – Que outros fatores considera que intervêm neste momento para o stress dos professores?

EF3 –... As deslocações. O estar muitas vezes deslocados, eu acho que é assim, eu também tive o privilégio de trabalhar sempre perto de casa, não é? Mas acho que... as deslocações que as pessoas têm que fazer... sentem a vida andar para trás. Portanto eu tenho um bocado de... paciência com estas novas mudanças, porque já passei por 3 crises

da escola... Portanto as 3 crises que houve eu já estava na escola, portanto já passei por elas e e e e e e... já, portanto, já sei como as coisas são. Mas acho que estas mudanças constantes também fazem... e contribuem para o *stress* o estar colocado longe de casa, o ... ter os filhos nos infantários e há greves e há não sei quê e saber o que é que vou fazer portanto com eles. Isto leva a que os professores tenham *stress* eu não sei por experiência própria,... o meu *stress* é natural (risos).

Ent – Que repercussões considera que esse *stress* possa ter?

EF3 – Desmotivar, é a 1º coia que eu acho que faz, não é? Se eu não estou bem comigo não posso estar bem com a minha profissão, não é? Falta de paciência, não é? Muitas das vezes levar a pequenas... Está me a faltar, deixa ver o termo... As pessoas terem... perturbações mentais. Está me a faltar o termo, terem perturbações mentais porque a falta de paciência também leva a isso e... portanto tudo isso vai fazer... uma bola de neve, com que o professor não consiga estar bem na sua profissão, está me a faltar o termo..

Ent – Depressões?

EF3 – Depressões é isso, estava-me a faltar o termo, bolas! Há muitos colegas com depressões

Ent – Sente isso?

EF3 – Sim. Sinto. E isso é muito devido ao *stress* mesmo porque eu converso e o *stress* leva muito ao *stress*.

Ent – Acha que a profissão de professor é mais sujeita a esse *stress* do que outras?

EF3 –... Quer se dizer eu acho... não tenho nenhuma... nenhuma... opinião de outros lados, de outras profissões, mas a nível de professores eu acho que sim por toda a abrangência que tem a profissão de professor, não é?. Os próprios alunos, há professores que têm imensas turmas, portanto lidar com estes alunos todos, portanto vai, vai, vai ter muitos problemas a nível de... causar o *stress*.

Ent – O *stress* influencia a forma de lecionar as suas aulas?

EF3 –... Não porque sou *stressada* por natureza e sempre me dei bem com isso, não é? Portanto não é um *stress* psíquico, mas é um *stress* físico portanto eu faço as coisas sempre tudo correr é uma isto é ma característica pessoal , não é, mas *stress* mental nem, nem psíquico nunca tive.

Ent – Mas acha que se um professor estiver sujeito a *stress* e com alguns efeitos de *stress*, como desmotivação que vai influenciar a forma de dar as aulas?

EF3 – Ai sim, não tenha dúvida, não tenha dúvida porque... Pronto eu conheço um caso, conheço um caso, de uma pessoa que, que, que... que o *stress* das aulas o influencia negativamente em tudo... em toda a sua forma de estar.

Ent – Considera que os alunos que estão sujeitos a exame nacional, por exemplo a Matemática, falou há pouco da tabuada O facto dos alunos estarem sujeitos a esse exame, contribuiu para o *stress* dos professores?

EF3 – Também, porque ninguém gosta de ouvir dizer que a sua disciplina ou os seus alunos que, que... foram os piores, ou isso. Gosta sim de saber que foram os melhores, não é? E então o ter que... preparar os alunos o saber que vai ter um... exame nacional... leva a que os professores entrem efetivamente em *stress*... em *stress*. Até às vezes... até pode não ser negativo, não é? Esse *stress* pode ser positivo. *Stress* pode ser um conceito positivo

Ent – Como aquele *stress* que vivencia todos os dias?

EF3 – Sim... (RISOS)

Ent – E considera que o *stress* contribui para a insatisfação profissional?

EF3 –... Da forma que lhe disse há bocado quem está... quem... O *stress* quem está quem... quem está *stressado*... está insatisfeito porque... não tem aquele motivação para

fazer, para fazer as coisas, para dar as aulas, para... portanto para ajudar os alunos, para aturar os alunos que é pior coisa portanto que em princípio quem anda submetido a grande stress fala em que não suporta o próprio barulho do alunos e isso claro vai condicionar.

Ent – Considera que se sentir insatisfeito com atividade os níveis de stress aumentam?

EF3 – Sim... Eu acho que sim. Depende de que forma, não é? Continuo a dizer que é a minha opinião, mas é... difícil dar essa opinião. Mas pelo que, pelo que vejo, efetivamente... tem portanto tem uma grande influencia.

Ent – Pela sua experiência que conselhos daria aos professores para resistir à desmotivação.

EF3 –... 1º é a profissão que escolhemos e qualquer profissão há pontos baixos e pontos altos, não é?... Indo pelo lado positivo é... Melhor dias virão vamos pensa assim e vamos trabalhar no dia a dia de uma forma agradável e com... satisfação.

Ent – Penso que os pontos foram todos analisados, algumas questões não foram feitas porque respondeu. Alguma coisa mais que queira acrescentar alguma coisa sobre motivação, stress?

EF3 – Não... Quero dizer que não sou uma pessoa assim muito, muito boa para dar destas coisas porque sou uma pessoa completamente motivada (risos). É verdade, portanto mesmo com os... 58 anos eu podia estar já meia caquética, mas não! Ainda continuo a... estar motivada para o que faço, porque gosto, gosto mesmo daquilo que faço

Ent – Sente os professores do seu grupo motivados?

EF3 – Não... Grande parte não

Ent – E consegue resistir a essa...?

EF3 – Eu... Eu reajo muito por mim. Eu sou... Aliás um colega que tenho com quem eu me dou muito bem, não é? Está completamente desmotivado que e o caso do ****, Está completamente desmotivado. Esta entrevista feita aos 2 era uma antítese da outra. Tudo, tudo, tudo. Mas também isso tem a ver, eu acho... que a motivação tem muito a ver com a nossa forma de pensar: positivo ou negativo, não é? Se nós pensarmos positivo que é o meu caso, penso em tudo positivo, a motivação vem com muita mais facilidade. Agora, se uma pessoa se deixar cair no marasmo... não vai longe.

Ent – Considera os professores em início de carreira mais desmotivados?

EF3 – Sim eu acho. Cada vez mais, mas também acho que aí tem a ver com o seguinte... A juventude ,hoje em dia,... está, está muito mais adversa às, às adversidades da vida, um pleonasma, mas é assim. Mas está... As pessoas hoje em dia não... não estão habituadas a sofrer e nós sofremos muito não é? Normalmente para temos um curso subíamos a pulso, não é? Hoje não, as pessoas... Estamos numa era de ter tudo feito de estar tudo feito, como eu costume dizer. E isso... leva a que as pessoas não se motivem para trabalhar porque têm outras coisas fora.

Ent – Considera que a opção da carreira que vão fazer no 12º ano influencia essa motivação ao longo da vida?

EF3 – Eu acho que sim, até porque há pessoas que depois acabam por mudar de curso. Porque nós às vezes temos... imagens de um determinado curso que depois não vão ser realidade quando nós lá estamos, daí... mudar para ver se... se consegue... ter mais motivação para a profissão que está a ter. Não sei se estou ajudar?

Ent – Bastante, é a primeira entrevista e é bom entrevistar professor com esta motivação, pois pelas pesquisas efetuadas a desmotivação é geral.

EF3 – Isso nota-se (desmotivação)... Mesmo no meu grupo noto isso, as pessoas já começam “ainda me falta trabalhar tantos anos”, não pensam eu vou trabalhar tantos anos... é “ainda me falta trabalhar tantos anos como é que eu vou aguentar?”... Estou, estou completamente cheia disto. Quer dizer há assim umas certas coisas e eu não sinto

isto sinceramente. Não é questão de estar a dizer sou a assim. Não. Não sinto mesmo isso e isto a propósito do início que estava com um dilema muito grande em tomar uma decisão e eu normalmente até tomo as decisões com facilidade.

Ent – É por gosto à camisola?

EF – É mesmo, se calhar o ter sido desportista 25 anos, etc. Ajudou-me muito, é natural ainda estou nesta situação...

Ent – Considera que há grupos dentro da escola mais motivados que outros grupos docentes?

EF3 – Eu acho que sim, eu acho que sim e vê-se isso pelas pessoas que se empenham nas outras tarefas que não é só a lecionação: o jornal, nas... na parte de... por exemplo pela parte desportiva que não tem nada a ver com as aulas. Eu acho que ainda há gente... motivada para trabalhar... Agora, a nível de aulas o problema ainda é pior. Sabe porquê? A minha opinião é, precisamente, porque não se sai daquela rotina e, portanto e, é preciso quebrar rotina em tudo na nossa vida temos que quebrar rotina, e a desmotivação dos professores é porque muitas vezes não sabem quebrar essas rotinas. Fazer algo mais...

Ent – O que sugeria ara quebrar essas rotinas.

EF3 – Isso aí quer dizer... era preciso saber a motivação das pessoas. Portanto tinha que se ir a um conhecimento muito mais profundo do que as pessoas querem ou podem fazer e se calhar o que já vai sendo feito: trabalhos de grupo, todos dão o mesmo teste para saber as suas, portanto, as suas capacidades de dar a matéria. Mas acho que isso já motiva muito o que as pessoas querem é depois trabalharem mais para obter melhores resultados não é?

Eu perco-me às vezes nas respostas, mas espero que a tenha ajudado.

Ent – Bastante. Agradeço por este bocadinho...