



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: PERCEÇÕES DOS PROFESSORES
SOBRE A (DES)MOTIVAÇÃO E A (IN)SATISFAÇÃO**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

Carla Alexandra Jorge Machado Rodrigues Cid Moreno

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Julho 2019



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: PERCEÇÕES DOS PROFESSORES
SOBRE A (DES)MOTIVAÇÃO E A (IN)SATISFAÇÃO**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por Carla Alexandra Jorge Machado Rodrigues Cid Moreno

Sob orientação de Professor Doutor Joaquim Azevedo
e Coorientação da Professora Doutora Filipa Sobral

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Julho 2019

Dedicatória

A todos os professores

As decisões que tomaremos nas próximas décadas influenciarão o próprio futuro da vida e apenas podemos tomar estas decisões com base na nossa mundividência atual.

(Harari, 2018, p.302)

Agradecimentos

Agradeço ao Senhor Professor Doutor Joaquim Azevedo pela excelente orientação, empenhada e rigorosa, bem como pela sua disponibilidade, incentivo e simpatia manifestados ao longo da elaboração do trabalho.

Agradeço à Senhora Professora Doutora Filipa Sobral pela sua coorientação científica (metodologia quantitativa) em torno da reflexão deste estudo.

Agradeço a todos os Professores do Doutoramento em Ciências da Educação, em particular ao Professor Doutor Matias Alves, às Professoras Doutoradas Ilídia Cabral e Maria do Céu Roldão pela possibilidade que me deram de questionar e debater uma série de aspetos relacionados com a Educação.

Agradeço aos meus colegas de doutoramento pela partilha de informação, pelo trabalho colaborativo e pelos bons momentos de convivência

Agradeço à Senhora Professora Doutora Luísa Orvalho pelo apoio e confiança demonstrados.

Agradeço a todos os professores pela sua abertura e flexibilidade demonstrados para a realização do estudo empírico, bem como à Senhora Diretora Geral da DGAE e sua equipa que acreditaram nesta investigação.

Agradeço a todos os colegas e amigos que estiveram envolvidos neste trabalho pela sua ajuda, motivação e colaboração imprescindíveis.

Agradeço a toda a família, em especial aos meus filhos, marido e pais que diretamente, estiveram presentes neste trabalho pela demonstração da sua força, apoio e motivação.

Resumo

Se olharmos para a profissão docente deparamo-nos logo com um paradoxo, paixão/ razão/ satisfação, por um lado e descrédito/ insatisfação e desmotivação, por outro. Vivem-se momentos de insatisfação laboral, ou porque a escola continua demasiadamente burocrática, ou porque socialmente há uma desvalorização social e económica, ou porque está instalada uma crise identitária na escola ou porque não existe uma cultura democrática na vida e gestão das escolas. O mal-estar docente está assim associado a fatores motivacionais de satisfação ou insatisfação na praxis laboral.

A motivação pode potenciar o desenvolvimento do trabalho do docente por um lado, e por outro, a melhoria do bem-estar humano. Já a desmotivação pode levar a níveis de exaustão e conseqüentemente ao “abandono” da profissão. Este trabalho pretende assim, investigar o estado anímico dos professores em Portugal, nas escolas públicas, identificando quais os fatores intrínsecos e extrínsecos associados a esta problemática com o recurso à revisão de literatura sobre políticas educativas nos últimos dez anos (2007-2017), sobre culturas profissionais, liderança e modo de exercício do diretor, sobre as teorias da motivação na gestão das organizações e lideranças. Privilegiamos um design metodológico quantitativo descritivo e inferencial, onde 5823 docentes inscritos na plataforma da Direção Geral de Administração Escolar, foram participantes neste estudo. Os resultados obtidos a partir das perceções dos professores, na sua grande maioria, evidenciam uma elevada desmotivação/ insatisfação profissional traduzida em cansaço e exaustão face ao impacto das políticas educativas (Estatuto da Carreira Docente e Avaliação de Desempenho Docente), ao reconhecimento social, às condições de trabalho, ao clima escolar e às relações de trabalho, comprometendo assim as expetativas e o futuro profissional dos professores. Os resultados do estudo demonstram, igualmente, que foram os fatores extrínsecos que mais potenciam e promovem a desmotivação /insatisfação profissional.

Palavras chave: Des(motivação), (in)satisfação, profissão, professores, exaustão profissional

Abstract

If we closely look at the teaching profession we immediately come across a paradox, passion / reason / satisfaction on one hand, and disbelief / dissatisfaction and demotivation on the other.

We are living times of dissatisfaction at work, or because school insists on being exceedingly bureaucratic, or because there is a social and economic devaluation, or because an identity crisis has been set at school or because there isn't a democratic culture in the school's life and management. The teaching uneasiness is thus associated to motivational factors of satisfaction or dissatisfaction within the working praxis.

Motivation can embolden the development of the teacher's work on one hand, and improve the human well-being on the other. Reversely, demotivation can lead to burnout levels and consequently to the abandonment of the teaching profession. This work intends to research on the Portuguese teachers' animist state, in public schooling, identifying which intrinsic or external factors are associated to this issue, through the revision of bibliography on educational political measures throughout the last ten years (2007-2017); on professional cultures, leadership and the head teacher's way of practicing, on motivational theories in the management of organisations and leaderships. We have privileged a methodological quantifying descriptive and inferential approach, on which 5823 teachers enrolled in the DGAE (General Board of Schooling Administration) platform have participated in.

From the teachers' perceptions, the results, mostly, reveal a high demotivation and dissatisfaction translated into tiredness and burnout, due to the impact of educational political measures (Teaching Career Status and Teachers' Performance Assessment), to social recognition, to working conditions, to the schooling environment and working relationships, thus compromising expectations and the teachers' professional future. The study results have furthermore shown that the external factors are the ones that have increased and promoted the professional demotivation / dissatisfaction.

Key words: De(motivation), (dis)satisfaction, profession, teachers, professional burnout

Índice Geral

Introdução.....	1
Problema e Pertinência do Estudo.....	1
Finalidades do estudo.....	4
Parte I – Revisão da Literatura.....	7
Capítulo I.....	8
Breve caracterização dos professores portugueses.....	8
Os dados estatísticos dos professores.....	9
Capítulo II.....	17
Estatuto da Carreira Docente – Como Evoluiu?.....	17
Carreira Docente.....	17
Contextualização político-social - período de 1990 a 2007.....	19
Contextualização político-social - período de 2007 a 2017.....	23
Estrutura da Carreira Docente.....	32
Avaliação de Desempenho Docente.....	33
Capítulo III.....	37
Culturas profissionais e motivação profissional.....	37
Culturas profissionais e participação dos professores.....	38
Liderança escolar.....	44
Modos de liderança do diretor e relação com os colegas.....	52
A Motivação profissional.....	54
Teorias da Motivação na Gestão das Organizações.....	59
Mal-estar docente.....	63
Capítulo IV.....	69
Uma profissão em stress emocional e esgotamento profissional.....	69
O Esgotamento Docente.....	69

Alterações de normas e a Crescente Burocracia.....	73
Evolução da Desprofissionalização	77
Condições de Trabalho	78
A Problemática da Remuneração	84
Modelo de Avaliação de desempenho	85
Reconhecimento Social	89
Parte II – Investigação empírica	95
Capítulo V	96
Conceção, planeamento e caracterização metodológica da investigação.....	96
Procedimentos de Recolha de Dados.....	97
Descrição da Amostra.....	98
Instrumentos	98
Procedimentos Estatísticos	104
Capítulo VI.....	107
Apresentação dos resultados.....	107
Caracterização sociodemográfica da amostra.....	107
Satisfação Profissional: evolução nos últimos dez anos.....	110
Cansaço e exaustão	111
Interesse pela profissão.....	112
Impacto das políticas recentes no trabalho dos professores	113
Impacto das alterações no ECD 2007-2017	114
Impacto da alteração da avaliação de desempenho docente.....	115
Reconhecimento social da profissão.....	117
Condições de trabalho	118
Clima escolar e relações de trabalho	120
Os líderes e a motivação	121
Expetativas e o futuro profissional	122

Fontes de mal-estar profissional.....	124
Avaliação global da motivação/satisfação profissional dos professores.....	125
Estudo exploratório	127
Inferência Estatística.....	131
Discussão dos resultados	161
Considerações finais e implicações do estudo.....	169
Referências bibliográficas	171
Anexo 1	185
Anexo 2	187
Anexo 3	191
Anexo 4	193
Anexo 5	203
Anexo 6	205
Anexo 7	207
Anexo 8	209

Índice de Quadros

Quadro 1 - Evolução da distribuição dos docentes (nº), por nível de educação/ensino e natureza do estabelecimento de educação e ensino. Portugal até 2016.....	9
Quadro 2 - Evolução da distribuição dos docentes (Nº), por nível de educação/ensino e a natureza do estabelecimento de educação e ensino em Portugal até 2017.....	10
Quadro 3 - Docentes (Nº) em exercício no estabelecimento, por natureza do estabelecimento e nível de educação e ensino. NUTS I e II, 2015/2016.	12
Quadro 4 - Professores/formadores em escolas profissionais por NUTS I e II.....	15
Quadro 5 - Número de alterações aos artigos dos ECD.	24
Quadro 6 - Principais alterações do ECD.....	27
Quadro 7 - Principais alterações ao ECD (2009-2017).	30
Quadro 8 - Elementos essenciais da eficácia de liderança e correspondentes competências emocionais dos líderes.....	50
Quadro 9 - Diversas motivações para o abandono da profissão docente.	72
Quadro 10 - Referências apresentadas pelos docentes no estudo de Benavente (2015). 80	
Quadro 11 - Causas para o baixo prestígio profissional dos docentes em Portugal.....	90

Índice de Figuras

Figura 1 - Etapas da carreira.....	18
Figura 2 - Etapas do Ciclo Motivacional.....	55
Figura 3- Modelos sobre a motivação.	59
Figura 4 - Teoria das Necessidades de Maslow.	60
Figura 5- Teoria das Expectativas de Vroom.	63
Figura 6 - Sistema de Práticas Educativas Aninhadas.....	73
Figura 7 - Distribuição dos professores da amostra pelo grupo de recrutamento	109
Figura 8 - Percentagem de respostas nas fontes de mal-estar profissional.....	124

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Evolução dos educadores de infância (Nº).....	10
Gráfico 2 - Evolução dos professores do 1º CEB (Nº), por natureza do estabelecimento de ensino em Portugal.	11
Gráfico 3 - Evolução dos professores do 2º CEB (Nº), em Portugal.	11
Gráfico 4 - Evolução dos professores do 3º CEP e secundário (Nº) em Portugal.....	12
Gráfico 5 - Distribuição dos docentes por grupo etário e natureza do estabelecimento de educação e ensino. Continente, 2015/2016.	13
Gráfico 6 - Evolução dos docentes do 1º CEB com menos de 30 e com 50 e mais anos em Portugal.....	13
Gráfico 7 - Evolução percentual dos docentes do 2º CEB com menos de 30 anos e com 50 e mais anos.	14
Gráfico 8 - Evolução percentual dos docentes do 3º CEB e ensino secundário com menos de 30 e com 50 e mais anos.	14
Gráfico 9 - Distribuição dos docentes (%) por sexo, e nível de educação e ensino, Portugal, 2015/2016.	15

Índice de Tabelas

Tabela 1. Resumo do Guião do Questionário.....	102
Tabela 2. Estatísticas de confiabilidade.....	104
Tabela 3. Caraterização da amostra por sexo e faixa etária.....	107
Tabela 4. Caracterização da amostra atendendo à situação profissional.....	108
Tabela 5. Caraterização dos professores quanto ao tempo de serviço e níveis de ensino	110
Tabela 6. Distribuição das respostas dos professores quanto à satisfação profissional: evolução nos últimos dez anos.	111
Tabela 7. Distribuição das respostas dos professores quanto ao cansaço e exaustão... ..	112
Tabela 8. Distribuição das respostas dos professores quanto ao interesse pela profissão.	113
Tabela 9. Distribuição das respostas dos professores quanto ao impacto das políticas recentes no trabalho dos professores.	114
Tabela 10. Distribuição das respostas dos professores quanto ao impacto das alterações no ECD 2007-2017.....	115
Tabela 11. Distribuição das respostas dos professores quanto ao impacto da alteração da avaliação de desempenho docente.....	116
Tabela 12. Distribuição das respostas dos professores quanto ao reconhecimento social da profissão.....	118
Tabela 13. Distribuição das respostas dos professores quanto às condições de trabalho em geral.	119
Tabela 14. Distribuição das respostas dos professores quanto ao excesso de trabalho.	120
Tabela 15. Distribuição das respostas dos professores quanto ao clima escolar e relações de trabalho.	121
Tabela 16. Distribuição das respostas dos professores quanto aos líderes e a motivação	122
Tabela 17. Distribuição das respostas dos professores quanto às expetativas e o futuro profissional.	124

Tabela 18. Motivação/Satisfação Profissional: Média e desvio padrão.....	126
Tabela 19. Correlações de Pearson entre as variáveis.....	130
Tabela 20. Motivação/satisfação profissional por sexo.....	133
Tabela 21. Satisfação profissional evolução nos últimos dez anos por faixa etária.....	135
Tabela 22. Cansaço e exaustão por faixa etária.....	136
Tabela 23. Interesse pela profissão por faixa etária.....	136
Tabela 24. Impacto das políticas recentes no trabalho dos professores por faixa etária.	137
Tabela 25. Impacto das alterações do ECD 2007-2017 por faixa etária.....	138
Tabela 26. Impacto das alterações na avaliação de desempenho docente por faixa etária	138
Tabela 27. Reconhecimento social da profissão por faixa etária.....	139
Tabela 28. Condições de trabalho em geral por faixa etária.....	139
Tabela 29. Excesso de trabalho por faixa etária.....	140
Tabela 30. Clima escolar e relações de trabalho por faixa etária.....	141
Tabela 31. Líderes e a motivação por faixa etária.....	141
Tabela 32. Expetativas e o futuro profissional por faixa etária.....	142
Tabela 33. Motivação/satisfação profissional por situação profissional – Teste ANOVA	145
Tabela 34. Motivação/satisfação profissional por situação profissional: teste Kruskal- Wallis.....	146
Tabela 35. Motivação/satisfação profissional por tempo de serviço– Teste Anova	149
Tabela 36. Motivação/satisfação profissional por tempo de serviço: teste Kruskal-Wallis	151
Tabela 37. Satisfação profissional: evolução nos últimos dez anos por nível de ensino	153
Tabela 38. Cansaço e exaustão por nível de ensino.....	153
Tabela 39. Interesse pela profissão por nível de ensino.....	154

Tabela 40. Impacto das políticas recentes no trabalho dos professores por nível de ensino	154
Tabela 41. Impacto das alterações ao ECD 2007-2017 por nível de ensino	155
Tabela 42. Impacto da alteração da avaliação de desempenho docente por nível de ensino	156
Tabela 43. Reconhecimento social da profissão por nível de ensino	156
Tabela 44. Condições de trabalho em geral por nível de ensino	157
Tabela 45. Excesso de trabalho por nível de ensino	157
Tabela 46. Clima escolar e relações de trabalho por nível de ensino	158
Tabela 47. Líderes e a motivação por nível de ensino	159
Tabela 48. Expetativas sobre ofuturo profissional por nível de ensino	159

Índice de Anexos

Anexo 1 – Contacto prévio via email à Diretora Geral dos Recursos Humanos do Ministério da Educação

Anexo 2 – Pedido de autorização, via email, para a aplicação da Escala *online*.

Anexo 3 – Envio de ofício, datado de 29 de novembro de 2018, pela Diretora Geral da DGAE a todos os diretores(as) de todas as escolas públicas de Portugal

Anexo 4 – Carta de apresentação e questionário de motivação/satisfação profissional.

Anexo 5 – Teste homogeneidade de variâncias: Faixa etária

Anexo 6 – Teste homogeneidade de variâncias: Situação profissional

Anexo 7 – Teste homogeneidade de variâncias: Tempo de serviço

Anexo 8 – Teste homogeneidade de variâncias: Nível de ensino

Siglas e acrónimos

ADD- Avaliação de Desempenho Docente

CNE- Conselho Nacional de Educação

ECD- Estatuto da Carreira Docente

FENPROF- Federação Nacional dos Professores

IE- Inteligência Emocional

INA- Instituto Nacional da Administração Pública (Direção-Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas)

FORGEP- Programa de Formação em Gestão Pública

OCDE- Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

OP-EDU- Observatório de Políticas de Educação e Formação

NGP- Nova Gestão Pública

TEL- Teachers Exercising Leadership

TROIKA- Supervisão internacional do cumprimento de um memorando de entendimento celebrado em maio de 2011 entre o Estado Português e o Fundo Monetário Internacional, a Comissão Europeia e o Banco Central Europeu

SER- Schools, Evidences and Realities

SPSS- Pacote Estatístico para as Ciências Sociais

Introdução

Problema e Pertinência do Estudo

Vivemos numa sociedade da informação e do conhecimento, onde o fenómeno da globalização veio potenciar uma competitividade alargada à escala mundial, arrastando as organizações do século XXI para novos desafios; também a organização educativa se posiciona perante esta realidade. Como se reconhece no “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”, aprovado pelo Ministério da Educação em 2017 e, “perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (p.5).

A escola é chamada a uma “reconfiguração” para poder responder “às exigências destes novos tempos de imprevisibilidade e mudanças aceleradas” (p.7).

Se fizermos uma incursão histórica, percebemos que nos últimos anos (2007/2017) a educação foi alvo de consecutivas reformas educativas a nível europeu, estando nestas plasmado um novo sentido atribuído à escola e ao papel do professor. Neste sentido, e segundo Flores, Coutinho & Lencastre (2014):

O termo qualidade é a categoria central do novo paradigma de educação sustentável, constituindo o horizonte de todas as iniciativas que se iniciam ou se reforçam. Em torno deste objetivo projetam-se novas ações e insiste-se no debate de temas comuns no campo da educação: a descentralização e autonomia das escolas; a revisão dos currículos; o desenvolvimento da avaliação de todos os processos do ensino; a preocupação eminente nas tarefas dos professores e os sistemas de participação e controle social das escolas. (p.1391)

Também para Nóvoa (2011):

Os professores ressurgem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. (p.226)

Em Portugal, o ensino tem sido alvo de transformações sociais e políticas profundas, lançando os professores para novos desafios, e testando, continuamente, a prontidão correta das suas respostas, em contextos educativos muito diversos.

Enfrentamos uma dupla e dialética realidade: é dado um novo sentido de educação onde a importância de um corpo docente, bem formado e motivado, é a pedra angular para um ensino de qualidade, e, ao mesmo tempo, estes profissionais do ensino enfrentam o desprestígio da sua profissão, e o próprio descrédito na mesma.

Um estudo pioneiro da Universidade do Minho, Projeto TEL “*Teachers Exercising Leadership*,” revelou que, aproximadamente, dois terços dos professores da educação pré-escolar aos ensinos básico e secundário em Portugal, admitem que a sua motivação em relação à sua profissão tem vindo a diminuir nos últimos anos. Flores (2014) afirma que 61,6% dos docentes admitem que a sua motivação tem vindo a diminuir desde 2009.

Um outro estudo, publicado em 2013 intitulado, “*European opinion poll on occupational safety and health*” menciona que Portugal está classificado como o terceiro país europeu com maior proporção de trabalhadores a sofrer de doenças de carácter ocupacional (stress, entre outras).

Na recomendação nº1/2016 de 19 de dezembro, emitida pelo Conselho Nacional de Educação, reparamos na existência de uma visão cautelosa e preocupante sobre a atribuição de novas funções aos professores, nomeadamente, a monitorização de atividades extracurriculares, as funções de amigo, companheiro, para além de todas as outras já inerentes à profissão, designadamente, as funções científico-pedagógicas. Segundo Hood (1991), os professores caminham para uma fase de desilusão, desencanto e esgotamento. Esteve (1991), citado por Jesus (2004), utiliza a metáfora do ator que representa um determinado papel, sendo-lhe, de repente e sem aviso prévio, mudado o cenário, deixando a sua representação anterior de ter sentido no novo contexto em que é colocado.

Vários estudos têm vindo a sublinhar que existe um elevado nível de desencanto e desmotivação profissional entre os professores portugueses (Flores, 2014, Benavente, Anibal & Queiroz, 2015, Azevedo, Veiga & Ribeiro, 2016).

Como professora, e como membro de um órgão de gestão de uma escola pública, experiencio um ambiente em que os professores, no seu dia a dia, respondem a solicitações, emanadas da tutela, preenchendo formulários e variadíssimos documentos,

para além de todas as outras tarefas que desempenham, havendo uma consciencialização grupal de que este esforço acrescido causa desgaste e tensão.

Por outro lado, existe a perceção que os professores não são socialmente reconhecidos, nomeadamente, pelos *mass media*, os quais anulam e questionam o trabalho despoletado nas escolas pelos professores.

Nóvoa (2011) realça que a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perturbações. Sentimos, enquanto professores a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo.

Primeiramente, temos de perceber o estado anímico dos professores portugueses para depois identificar e compreender os fatores internos e externos que estão a conduzir milhares de docentes para um caminho perigoso de desmotivação, descrédito, desalento e esgotamento, onde a identidade profissional docente está ameaçada, pondo em risco a qualidade da educação.

As mudanças socioeducativas ocorridas, na linha de pensamento de Santomé (2006), nomeadamente a incompreensão das finalidades das sucessivas reformas dos sistemas educativos, sem a participação dos professores, fomenta a desmotivação/insatisfação neste grupo profissional.

Na dimensão política, os fatores de desmotivação assentam nas iniciativas constantes da administração educativa, caracterizada como bastante centralista e burocratizada, proporcionando um clima político que responsabiliza sobretudo os professores pela qualidade da educação. A dimensão social está representada pelo pouco reconhecimento social atribuído pela sociedade, e pelos *mass media* aos professores. Quanto à dimensão profissional, foram referenciados os seguintes fatores quanto à desmotivação: a carreira (Estatuto da Carreira Docente e Avaliação de Desempenho Docente), a remuneração e condições de trabalho, a intensificação e burocratização do trabalho docente, a diversificação de tarefas burocráticas, a precariedade laboral, a ausência de progressão na carreira, a perda de estatuto social e económico. Estes são fatores identificadores de desmotivação a que vamos prestar atenção neste estudo.

Finalidades do estudo

O nosso estudo tem como ponto de partida a seguinte questão: qual o estado anímico dos professores face à profissão? E que fatores políticos, sociais e escolares explicam esse estado?

Responder a estas questões passa por:

- a) Entender qual o estado anímico atual dos professores portugueses em 2019;
- b) Conhecer o impacto dos normativos entre 2007/2017 face às revisões do ECD, nomeadamente, ao nível da carreira e na motivação profissional;
- c) Compreender as implicações destas mudanças na identidade profissional dos professores;
- d) Analisar a (des)motivação/satisfação da profissão docente na escola face às mudanças das políticas educativas, às condições de trabalho, às culturas profissionais e à liderança;
- e) Identificar fatores intrínsecos e extrínsecos mais relevantes na (des)motivação profissional dos professores.

Para realizar este estudo empreendemos um trabalho sequencial e ordenado, que passou pelos seguintes passos:

Capítulo I – Apresentação inicial da problemática da situação profissional dos professores portugueses, reportando-nos sobretudo a uma análise estatística global.

Capítulo II – Abordagem do Estatuto da Carreira Docente e sua evolução, anunciando-se uma breve contextualização político-social do ECD no período de 1990 a 2007, e no período de 2007-2017; apresentação das principais mudanças ocorridas, face ao capítulo VII do ECD, nomeadamente a estrutura da carreira docente e a avaliação de desempenho docente.

Capítulo III – Exposição dos aspectos relacionados com a cultura profissional, ressaltando-se o modo de trabalhar dos professores entre si, e modos de liderança do diretor e relação com os colegas, tendo por base a motivação profissional, com recurso às teorias da motivação na gestão das organizações.

Capítulo IV – Reflexão sobre uma profissão em *stress* emocional e esgotamento profissional, identificando-se quais os fatores internos e externos que contribuem para esse estado anímico: alterações de normas e a crescente burocracia, evolução da desprofissionalização, condições de trabalho, a problemática da remuneração, modelo de avaliação de desempenho e reconhecimento social.

Capítulo V – Conceção, planeamento e caracterização metodológica da investigação, referindo-se a metodologia de investigação quantitativa com abordagem descritiva e inferencial, os procedimentos estatísticos de amostragem e o instrumento utilizado.

Capítulo VI – Apresentação das perceções dos professores sobre a profissão docente, e seus níveis de (des)motivação e (in)satisfação tendo em conta os contextos políticos, sociais e organizacionais; análise e discussão dos resultados, expondo-se os dados tratados e discutidos, com recurso à fundamentação teórica.

Por último, nas considerações finais, apresentamos as limitações e sugestões para estudos subsequentes, decorrentes do tratamento da temática do presente trabalho.

Parte I – Revisão da Literatura

Capítulo I

Vivemos numa sociedade líquida que é comparada à água, onde este elemento natural tem a potencialidade de alterar a sua forma consoante o seu recipiente.

(Bauman, 2001)

Breve caracterização dos professores portugueses

Antes de apresentar uma caracterização estatística dos professores portugueses exibiremos, primeiramente, uma breve contextualização das suas circunstâncias vivenciais, face ao modo como estes desenvolvem a sua profissão. Neste sentido, e segundo informação do Conselho Nacional de Educação (CNE), (2018):

Os professores estão constrangidos por um forte espartilho administrativo, reduzidos a uma posição de obediência às hierarquias, e sujeitos a processos de desqualificação ou desautorização. (p. 5)

Acima de 15.000, alguns com bastantes anos de serviço, mantêm um vínculo precário ao Ministério da Educação; muitos milhares, alguns já nos quadros, são colocados a centenas de quilómetros das suas famílias e, por vezes, de filhos pequenos que ficam privados do convívio regular com o pai ou a mãe; a carreira docente tem vindo a ser desvalorizada com medidas, como os congelamentos de tempo de serviço, entre outras, aprovadas nesse sentido; o desgaste dos profissionais é tremendo, levando a que muitos se encontrem doentes ou em situações de extremo desgaste; a exigência profissional e a responsabilidade social dos professores são muito grandes, mas as condições em que exercem a sua profissão não se adequam nem ao que deles se exige nem às responsabilidades que lhes são atribuídas; a autonomia dos docentes no seu exercício profissional é sistematicamente posta em causa por tutelas que se têm vindo a acentuar, e o horizonte temporal para o exercício da profissão e posterior acesso à aposentação tornou-se uma impossibilidade, tendo em conta que há um permanente agravamento dos requisitos para a aposentação, tornando-se essa inatingível pelo facto de, ao longo de muitos anos de serviço, os docentes serem colocados em horários temporários e/ou incompletos. (p.16)

Os dados estatísticos dos professores

“Os docentes constituem o maior grupo profissional da administração pública (central, regional e local) representando, em dezembro de 2016, 23,6% dos trabalhadores em exercício” (CNE, 2017, p.132).

Em Portugal, e no período temporal 2015/2016, exerceram funções em estabelecimentos de educação pré-escolar e ensino básico e secundário 142 913 docentes (Quadro 1). Segundo os dados estatísticos nacionais, e de acordo com a evolução da distribuição dos docentes, por níveis de ensino e natureza do estabelecimento de educação, observa-se um aumento de docentes até 2009/2010, nos diversos níveis de ensino, e a partir de 2010/2011, existiu um decréscimo de docentes, até ao ano 2016. Entre 2007/2008 e 2015/2016 perderam-se 33006 mil professores, fundamentando-se esta redução em fatores como “quebra no número de alunos, a reorganização das escolas, (...) reduções nos horários zeros, as aposentações e as medidas restritas orçamentais” (CNE, 2017, p.133).

Quadro 1 - Evolução da distribuição dos docentes (nº), por nível de educação/ensino e natureza do estabelecimento de educação e ensino. Portugal até 2016.

Nível e Natureza	Educação Pré-Escolar		1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo e Secundário	
	Total	Público	Total	Público	Total	Público	Total	Público
2006/2007	18 352	11 007	34 499	31 543	32 871	30 067	88 280	79 988
2007/2008	17 682	10 319	35 228	32 105	34 057	31 327	88 952	80 168
2008/2009	18 242	10 459	34 361	31 094	34 069	30 944	91 325	82 564
2009/2010	18 380	10 368	34 572	31 293	35 629	32 285	91 375	82 582
2010/2011	18 284	10 303	33 044	29 604	34 086	31 062	89 539	80 786
2011/2012	17 628	9 765	30 692	27 264	31 330	28 419	83 525	75 453
2012/2013	17 139	9 545	30 200	26 789	26 871	24 149	76 101	68 448
2013/2014	16 143	9 006	28 214	25 201	24 384	21 503	72 509	65 074
2014/2015	16 079	8 987	28 095	25 084	23 747	20 927	73 353	65 949
2015/2016	16 002	8 941	28 806	25 706	23 757	20 946	74 348	66 859

Fonte: Perfil do Docente 2015/2016, DGEEC

Se analisarmos o Quadro 2 percebemos que no 3.º ciclo e secundário é onde existe a maior redução de professores entre 2007/2008 e 2016/2017, face aos outros níveis de educação.

Quadro 2 - Evolução da distribuição dos docentes (Nº), por nível de educação/ensino e a natureza do estabelecimento de educação e ensino em Portugal até 2017.

Nível e Natureza Ano Letivo	Educação Pré Escolar		1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo e secundário	
	total	Público	total	Público	total	Público	total	Público
2007/2008	17 682	10 319	35 228	32 105	34 057	31 327	88 952	80 168
2008/2009	18 242	10 459	34 361	31 094	34 069	30 944	91 325	82 564
2009/2010	18 380	10 368	34 572	31 293	35 629	32 285	91 375	82 582
2010/2011	18 284	10 303	33 044	29 604	34 086	31 062	89 539	80 786
2011/2012	17 628	9 765	30 692	27 264	31 330	28 419	83 525	75 453
2012/2013	17 139	9 545	30 200	26 789	26 871	24 149	76 101	68 448
2013/2014	16 143	9 006	28 214	25 201	24 384	21 503	72 509	65 074
2014/2015	16 079	8 987	28 095	25 084	23 747	20 927	73 353	65 949
2015/2016	16 002	8 941	28 806	25 706	23 757	20 946	74 348	66 859
2016/2017	16 148	9 107	29 861	26 725	23 973	21 288	75 567	68 373

Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

O número de educadores de infância em exercício, de acordo com o Gráfico 1, no ensino público, tem vindo a reduzir em Portugal, com exceção do ano letivo de 2016/2017.

Esta redução tem sido constante desde 2009/2010, anotando-se, no entanto, no ensino público, uma quebra da tendência no último ano letivo em análise, com o registo de um aumento de 166 educadores relativamente a 2015/2016.

Entre 2007/2008 e 2016/2017, o ensino público perdeu 1212 educadores.

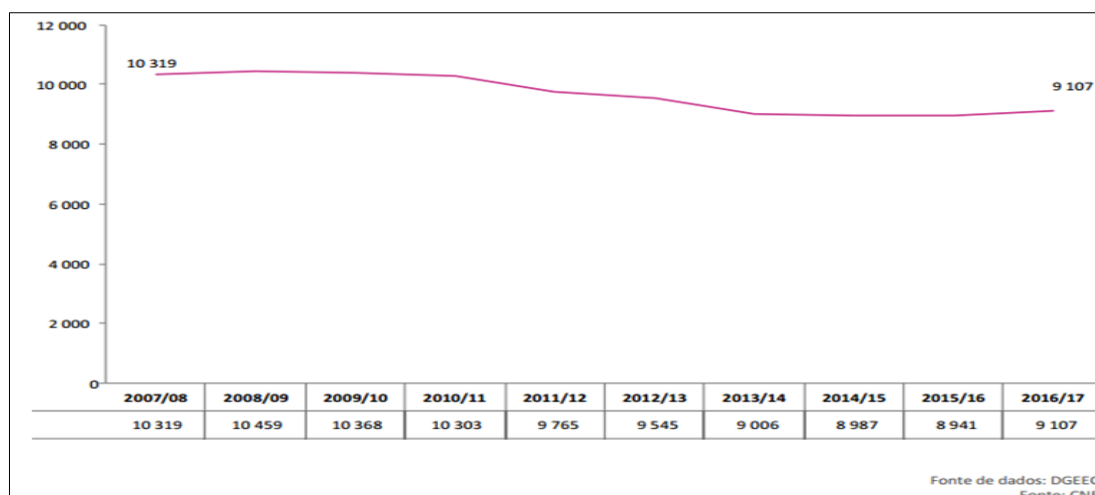


Gráfico 1 - Evolução dos educadores de infância (Nº).

No gráfico 2 analisamos o 1.º ciclo do ensino básico no ensino público, e de como este registou um decréscimo progressivo do número de professores ao longo da década em

estudo (2007/2017), principalmente a partir de 2009/2010, apesar de registar uma subida de 1019 docentes em 2016/2017 face a 2015/2016, ano que já mostrava um acréscimo em relação a 2014/2015. A diferença entre 2007/2008 e o último ano letivo da série é de menos 5380 professores.

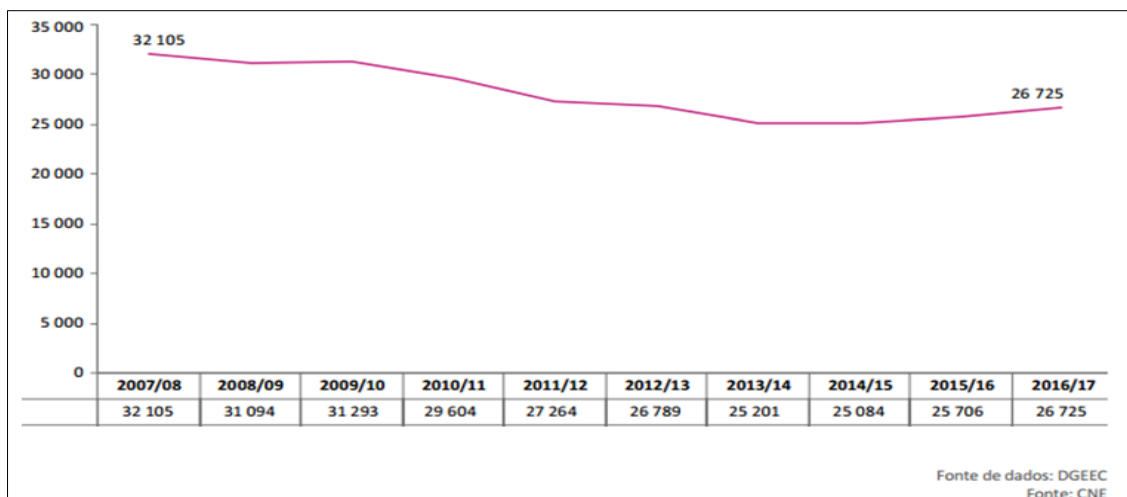


Gráfico 2 - Evolução dos professores do 1º CEB (Nº), por natureza do estabelecimento de ensino em Portugal.

O número de professores do 2.º CEB, de acordo com o Gráfico 3, diminuiu entre 2007/2008 e 2016/2017, cifrando-se essa diferença em menos 10 419 professores, no ensino público.

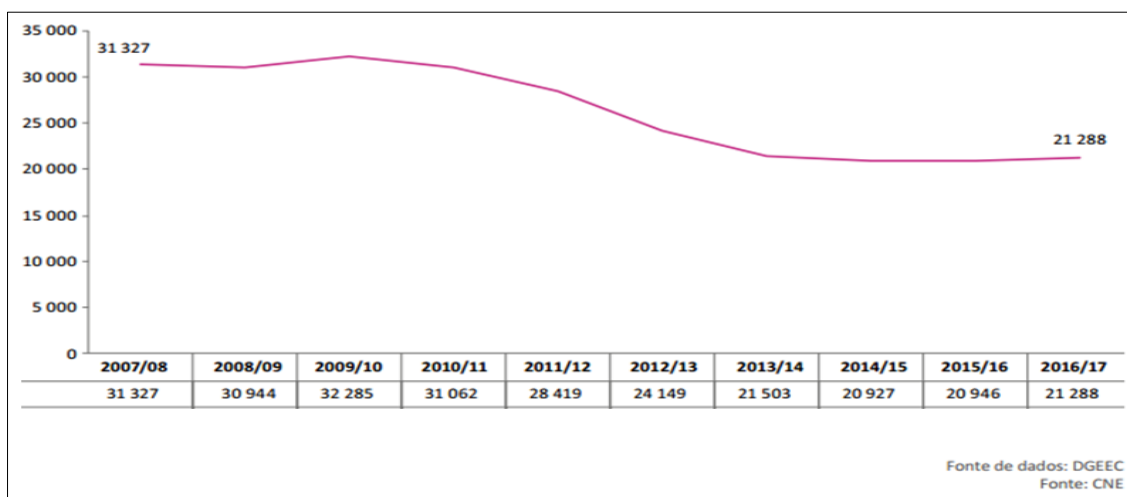


Gráfico 3 - Evolução dos professores do 2º CEB (Nº), em Portugal.

No Gráfico 4 podemos observar que, entre 2007/2008 e 2016/2017, registou-se uma diminuição de 11 795 docentes no ensino público, no 3.º CEB e ensino secundário. Em termos percentuais, esta quebra representa um decréscimo de 14,7%. A descida do número de docentes no ensino público ocorre, sobretudo, a partir de 2009/2010. Esta tendência inverte-se em 2014/2015, ano letivo que assinala uma ligeira subida, relativamente ao ano letivo imediatamente anterior.

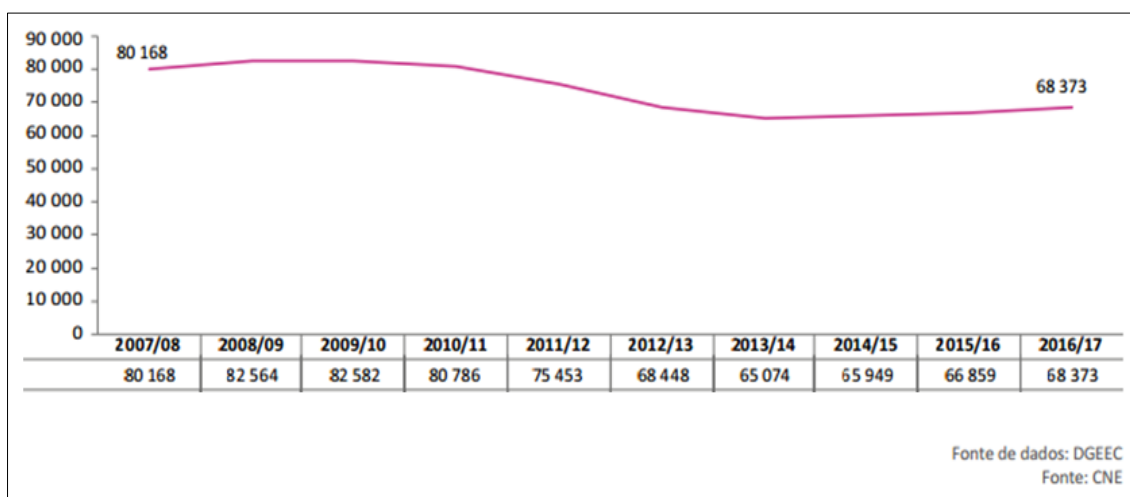


Gráfico 4 - Evolução dos professores do 3º CEP e secundário (Nº) em Portugal.

Em relação à distribuição regional dos docentes, de acordo o quadro 3, é na Região do Norte que se concentram mais docentes, com valores percentuais de 34,2%, seguida da área metropolitana de Lisboa, com 26,3%, e da Região Centro, com 20,4%. O Algarve e Alentejo são as zonas com menor número de docentes, tal como demonstra o Quadro 3.

Quadro 3 - Docentes (Nº) em exercício no estabelecimento, por natureza do estabelecimento e nível de educação e ensino. NUTS I e II, 2015/2016.

Natureza e nível	Público e privado				Público				Privado			
	Educação pré-escolar	1º CEB	2º CEB	3º CEB e Secundário	Educação pré-escolar	1º CEB	2º CEB	3º CEB e Secundário	Educação pré-escolar	1º CEB	2º CEB	3º CEB e Secundário
Portugal	16 002	28 806	23 757	74 348	8 941	25 706	20 946	66 859	7 061	3 100	2 811	7 489
Continente	14 722	26 201	21 762	69 286	7 952	23 384	19 030	61 972	6 770	2 817	2 732	7 314
Norte	5 265	9 670	7 932	26 044	3 172	8 885	7 094	23 082	2 093	785	838	2 962
Centro	3 386	5 758	4 776	15 211	2 116	5 436	4 160	13 476	1 270	322	616	1 735
A. M. Lisboa	4 275	7 516	6 223	19 502	1 551	5 964	5 063	17 137	2 724	1 552	1 160	2 365
Alentejo	1 171	2 018	1 747	5 119	775	1 965	1 687	5 002	396	53	60	117
Algarve	625	1 239	1 084	3 410	338	1 134	1 026	3 275	287	105	58	135
R.A. Açores	537	1 012	1 132	2 125	409	957	1 100	2 109	128	55	32	16
R.A. Madeira	743	1 593	863	2 937	580	1 365	816	2 778	163	228	47	159

Fonte: Perfil do Docente 2015/2016, DGEEC

No que concerne à idade dos docentes, segundo o Gráfico 5, verifica-se que existe um acentuado envelhecimento do corpo docente, uma vez que a maioria destes têm mais de 40 anos: no intervalo 50-59 anos, temos 39,1% dos docentes, e com 50 e mais anos existem 45,7% do total dos docentes. Os professores são uma profissão envelhecida. Vejamos esta realidade por ciclos de ensino.

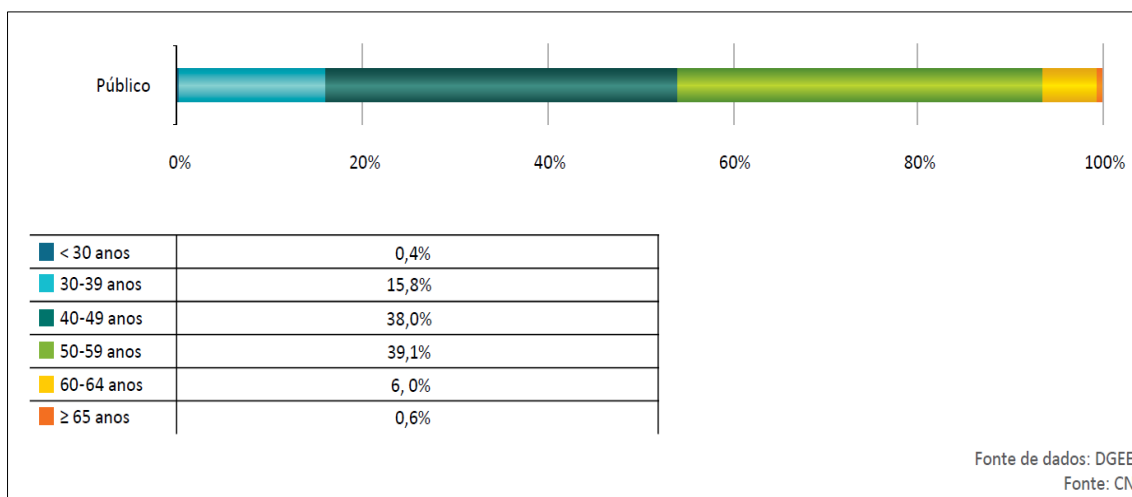


Gráfico 5 - Distribuição dos docentes por grupo etário e natureza do estabelecimento de educação e ensino. Continente, 2015/2016.

O Gráfico 6 evidencia que nos últimos dez anos a tendência de envelhecimento subsiste no 1º CEB. Em 2007/2008, 12,5% dos professores possuíam idade inferior a 30 anos e 24,9% possuíam 50 e mais anos. Dez anos depois, em 2016/2017, os docentes com menos de 30 anos representam apenas 1,1% e os de 50 e mais anos já são 35,6%.

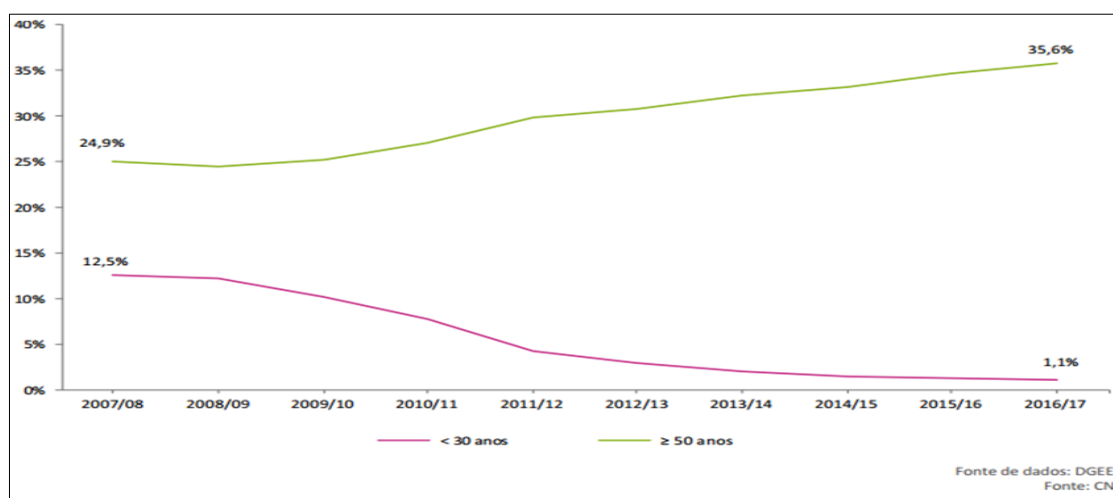


Gráfico 6 - Evolução dos docentes do 1º CEB com menos de 30 e com 50 e mais anos em Portugal.

O Gráfico 7 assinala que os docentes com 50 e mais anos perfazem um total de 10 918 em 2016/2017, o que corresponde a uma percentagem muito próxima dos 50% e a uma subida de 13,8% relativamente a 2007/2008. Em sentido contrário, evoluiu o número de professores com menos de 30 anos que, em 2016/2017, representavam 1,1%, correspondendo a uma diminuição de 7% relativamente a 2007/2008.

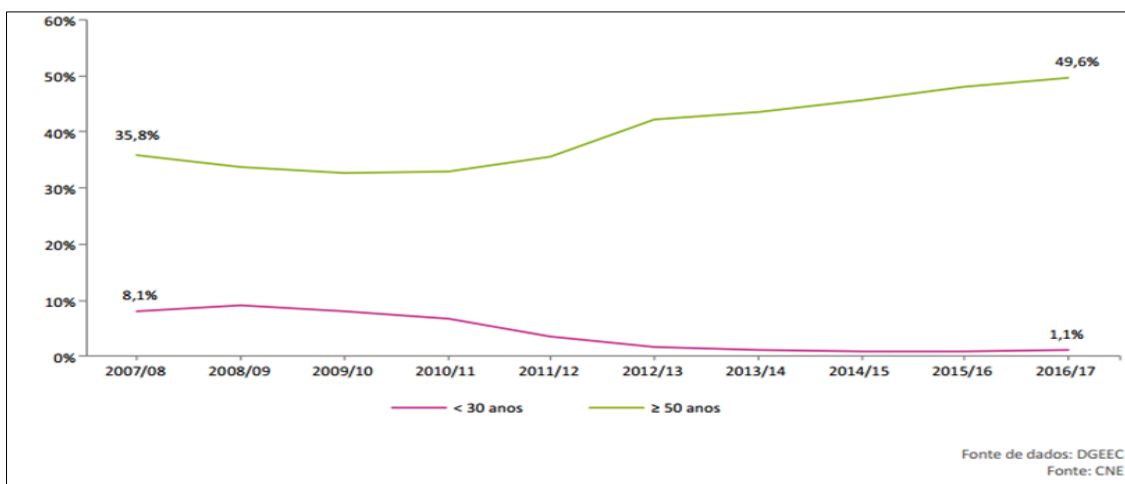


Gráfico 7 - Evolução percentual dos docentes do 2º CEB com menos de 30 anos e com 50 e mais anos.

É identicamente visível no Gráfico 8 o envelhecimento dos docentes do 3.º CEB e secundário. Em 2016/2017 a percentagem de docentes, com 40 e mais anos de idade, que perfaziam um total de 58 963, era de 83,6%. No ensino público, destaca-se a percentagem dos que têm 50 e mais anos (45,2%).

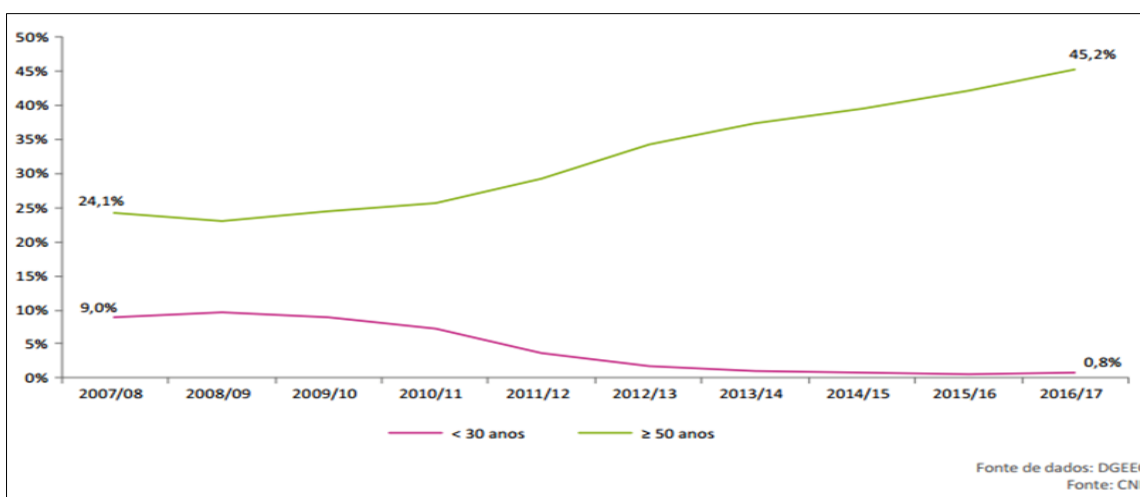


Gráfico 8 - Evolução percentual dos docentes do 3º CEB e ensino secundário com menos de 30 e com 50 e mais anos.

Por sexo e nível de educação, de acordo com o Gráfico 9, as mulheres são dominantes no ensino em Portugal, com taxas muito superiores às dos homens. Em 2016 havia 71,6% de professoras afetas ao 3º CEB e Secundário, 72,1% de professoras que pertencem ao 2.º CEB, 86,6% de professoras que estão no grupo do 1º CEB, e 99,1% de mulheres que pertencem ao grupo dos Educadores de Infância.

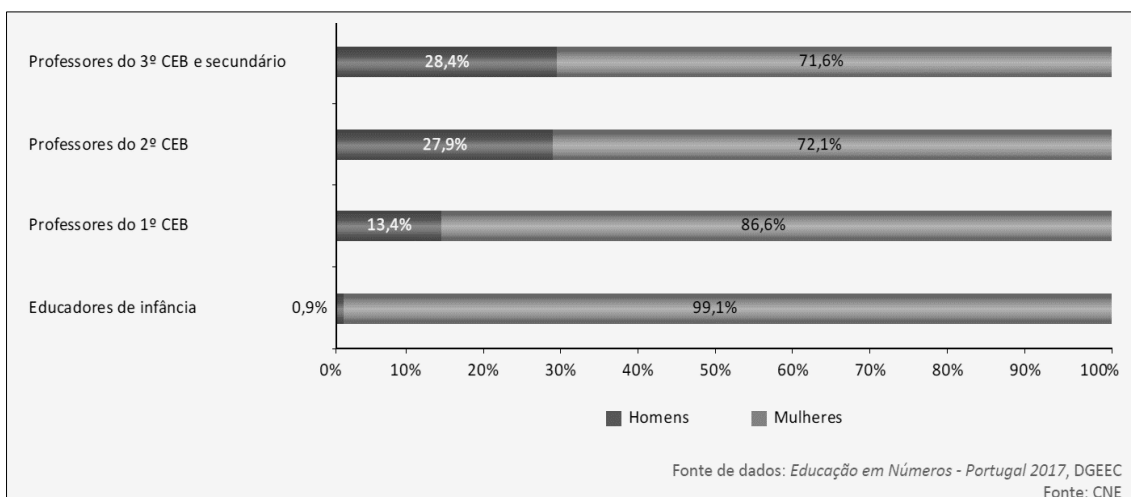


Gráfico 9 - Distribuição dos docentes (%) por sexo, e nível de educação e ensino, Portugal, 2015/2016.

No que concerne ao ensino profissional, em 2015/16, entre homens e mulheres existem 7956 docentes a lecionar nas escolas profissionais (Quadro 4).

Quadro 4 - Professores/formadores em escolas profissionais por NUTS I e II.

NUTS I e II	Portugal	Continente						R.A. Açores	R.A. Madeira
		Total	Norte	Centro	A.M. Lisboa	Alentejo	Algarve		
Sexo, natureza e componente de formação									
Homens e mulheres	7 956	7 214	2 773	1840	1867	546	188	516	226
Formação sociocultural	x	1 834	794	477	377	136	50	x	x
Formação científica	x	1 596	605	421	416	123	31	x	x
Formação tecnológica e prática	x	3 784	1 374	942	1 074	287	107	x	x
Público	1 411	1 207	458	300	221	119	109	31	173
Formação sociocultural	x	228	89	65	31	23	20	x	x
Formação científica	x	249	113	61	35	26	14	x	x
Formação tecnológica e prática	x	730	256	174	155	70	75	x	x
Privado dependente do Estado	53	-	-	-	-	-	-	-	53
Formação sociocultural	x	-	-	-	-	-	-	-	x
Formação científica	x	-	-	-	-	-	-	-	x
Formação tecnológica e prática	x	-	-	-	-	-	-	-	x
Privado independente	6 492	6 007	2 315	1 540	1 646	427	79	485	-
Formação sociocultural	x	1 606	705	412	346	113	30	x	-
Formação científica	x	1 347	492	360	381	97	17	x	-
Formação tecnológica e prática	x	3 054	1 118	768	919	217	32	x	-

Fonte: Perfil do Docente 2015/2016, DGEEC

Destacamos, nesta rápida apresentação estatística, o envelhecimento progressivo da classe docente, uma vez que este é um elemento estrutural que, aliado ao ambiente de aceleradas mudanças sociais e de novas exigências colocadas à educação, vai condicionar profundamente o exercício profissional e as culturas organizacionais dos professores.

Após esta caracterização elucidativa de quem são os professores portugueses passaremos agora a uma apresentação das principais alterações ocorridas no Estatuto da Carreira Docente no período temporal por nós escolhido de 2007 a 2017. Esta opção, neste estudo, por esta década em análise sustenta-se por um conjunto de argumentos: a existência de mudanças político-económicas, nomeadamente, de origem externa (diretrizes da União Europeia e Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) face à profissão docente portuguesa com a introdução de novos mecanismos de gestão e controlo) e de origem interna (os cortes orçamentais e a introdução de medidas de controlo na carreira) e as alterações ao ECD em 2007, com a introdução de um novo modelo de avaliação docente, implicando uma progressão na carreira menos automática e sujeita a um sistema de cotas.

Em 2009, 2010 e 2012, com as novas alterações ao ECD anuncia-se um reforço embora mais simplificado, da Avaliação de Desempenho Docente, o que provocou a intensificação do trabalho docente.

Entre 2011 e 2015, os cortes orçamentais, as reduções salariais, a estagnação na carreira até 2017, aliados à instabilidade, ao envelhecimento, à desmotivação e desvalorização da profissão docente foi marcado por um conjunto de sucessivas lutas e reivindicações dos professores.

Capítulo II

Estamos ocupados a inventar-nos.

(Harari, 2018, p.305)

Estatuto da Carreira Docente – Como Evoluiu?

Carreira Docente

Revisitando a literatura, deparamo-nos com algumas definições de carreira profissional.

Herdeiro & Silva (2009) recorrem a uma linha de investigação internacional para a definição de carreira docente, elegendo os seguintes autores: Sikes (1985), que elucida a carreira como um ciclo de vida profissional dos professores, caracterizando a carreira como uma perspetivação longitudinal de uma vida, uma visão global do mundo, um desenvolvimento contínuo e, necessariamente, o envolvimento da identidade pessoal.

Ball & Goodson (1985) acrescentam a esta definição uma perspetiva da carreira como uma trajetória subjetiva, produzida em momentos históricos, socialmente construídos e individualmente experienciados. A carreira é aqui entendida como uma combinação de aspetos objetivos e subjectivos. Vonk & Schars (1987) entendem a carreira como um percurso de desenvolvimento profissional e de re-contrução identária que acontece ao longo da vida. Nesta linha de pensamento, para Herdeiro & Silva (2009) existem sete fases que ocorrem ao longo da carreira: entrada na carreira (descoberta, sobrevivência), estabilização (etapa da tomada de responsabilidades), diversificação (períodos de desequilíbrios), serenidade e distanciamento (satisfação ou desencanto), conservadorismo e lamentações (resistência à inovação) e desinvestimento (abandono do investimento na carreira).

Gonçalves (2009, p. 25) corrobora esta divisão por fases e identifica as etapas da carreira, de acordo com a Figura 1.

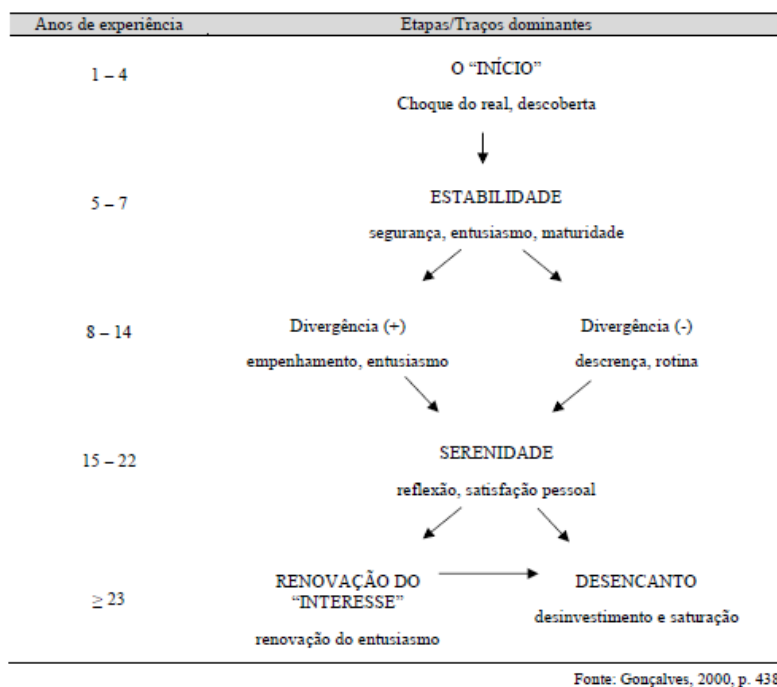


Figura 1 - Etapas da carreira.

Este mesmo autor entende a carreira docente como um conjunto dialético de desenvolvimento pessoal e profissional, ou seja, uma articulação de idiosincrasias e relatos de vida com os conhecimentos que o professor vai adquirindo ao longo da sua profissão. E esta combinação permite posicionar o professor na sociedade, na profissão e na relação com os outros.

Morgado (2007) define a carreira docente como o percurso profissional do professor, que se desenvolve desde a entrada da sua atividade até ao tempo da aposentação. Segundo este autor, este percurso é um “caminho” muito peculiar, em que a práxis do professor depende de diversos fatores:

A sua área de formação, o nível de ensino em que leciona, a realidade contextual em que trabalha, o corpo docente que exerce funções na escola, os recursos de que dispõe, o seu empenhamento e capacidade de comunicação, a procura de valorização pessoal e profissional, o modelo educativo que partilha. (p. 57)

Na perspetiva de Brandão (2017):

Ao longo das últimas décadas, as mudanças no ambiente socioeconómico alteraram drasticamente o conceito de carreira e contribuíram para o desenvolvimento de novos modelos de carreira. O conceito de carreira concentra-se maioritariamente no

indivíduo e nas suas necessidades. No entanto, ele não pode focar-se exclusivamente na perspectiva individual, devendo originar uma análise à dinâmica decorrente da relação entre a organização e o indivíduo. (p.8)

Em Portugal, o emprego para os professores do ensino público revê-se no modelo de carreira consagrado no Estatuto da Carreira Docente, tratando-se de uma carreira única, tal como afirma Stolerof & Pereira (2009). Importa referir que o conceito de estatuto se define, na linha de pensamento de Morgado (2007), em três grandes eixos:

Uma primeira, de índole essencialmente descritiva, neutra e com implicações organizacionais, em que estatuto é sinónimo de “regulamento ou conjunto de regras de organização e funcionamento de uma coletividade, instituição, órgão, estabelecimento, empresa pública ou privada”. Uma segunda abordagem, de teor jurídico, à luz da qual o estatuto é tido como “lei ou conjunto de leis que disciplinam as relações jurídicas que possam incidir sobre as pessoas ou as coisas” E, uma terceira perspectiva, de cariz socialmente relevante, em que o termo estatuto respeita à condição de um indivíduo numa sociedade, numa hierarquia, *status*. (p. 56)

Assim, os professores portugueses estão incluídos numa carreira profissional bastante estruturada, o Estatuto da Carreira Docente, que, desde 1990, condiciona o exercício profissional, desde a entrada até à saída da profissão. Nenhum profissional da educação e ensino está só, e dificilmente poderá exercer a sua atividade profissional de modo isolado, por mais que se pretenda isolar. É neste quadro que iremos analisar o exercício profissional dos professores portugueses.

Contextualização político-social - período de 1990 a 2007

Iniciamos a nossa reflexão com uma apresentação do contexto histórico-social do Estatuto da Carreira Docente em Portugal, com as suas principais e significativas alterações, com destaque para os períodos temporais, 1990-2007 e 2007-2017, tendo em conta as políticas desenvolvidas pelos diversos Governos Constitucionais.

Durante os anos compreendidos entre 1990-2007, as políticas educativas sofreram transformações profundas, na sequência da universalização e democratização da educação, impondo novas exigências às escolas e aos professores. Por outro lado, a organização política e a transformação da sociedade, nomeadamente “a mundialização e

flexibilidade da economia, a evolução das tecnologias” (Pinheiro, 2014, p. 32) , trouxeram também um novo quadro de desafios sociais e culturais.

Viveram-se em Portugal “processos de democratização política e de modernização da sociedade, tendo como impulso as vontades nacionais e a integração de Portugal na União Europeia que provocaram mudanças no sistema educativo e no campo de ação dos seus profissionais” (Macara, 2010, p. 2).

Na perspetiva de (Mendes, 2004, cit. por Macara, 2010), a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia em 1986 permitiu que as políticas educativas se situassem no plano da modernização, onde o campo empresarial era um referencial para a definição da educação, a par de referenciais culturais, mas com um ascendente bastante significativo como pressuposto fundador de novos investimentos inevitáveis na educação. Esta deveria preparar a mão-de-obra mais qualificada de que a economia carecia, no novo quadro de modernização e competitividade internacional. Na sequência da profunda democratização da educação, após 1974, o sistema educativo foi recrutando milhares de licenciados e técnicos, sem qualquer qualificação específica para a docência. Portugal apresentava, pois, um cenário complexo que incorporava elementos do tempo da ditadura e de uma educação elitista com a nova realidade social e política, que fazia chegar ao sistema uma nova geração de “professores” para acompanhar uma “nova geração” de alunos, muito mais heterogénea porque mais democratizada.

Neste quadro político-social surge, então, o primeiro Estatuto da Carreira Docente (ECD). Este remonta a 1990 e foi considerado um documento de profunda redefinição da educação em Portugal, na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), do trabalho e propostas da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1989), e de uma intensa negociação dirigida pelo Ministro Roberto Carneiro. A classe docente reclamava mais autonomia e uma nova identidade profissional, com uma visão específica da profissão.

Este documento é fruto de uma negociação entre o governo e os sindicatos, constituindo, por isso, em si mesmo, a expressão de um acordo que foi alcançado entre as partes. Afirma Morais (2014) que o início das negociações com os sindicatos remonta a junho de 1984, mas o processo negocial só terminou em dezembro de 1989.

De acordo com Grochoska (2015):

Em 18 de novembro de 1989, aprova-se o Decreto-Lei nº 409 que é o primeiro documento resultante de todo o processo de negociação dos sindicatos. A legislação tem como finalidade disciplinar a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários, estabelecendo as normas relativas às questões de remuneração, visto que o estatuto docente ainda estava em fase de negociação. (p. 106)

Neste contexto, o ECD passou a ser um único documento legislativo, reunindo a legislação solta e difusa.

O primeiro documento que regulamenta a carreira dos professores surge com o Decreto-Lei nº 409, de 18 de novembro de 1989, propondo-se a definição da estrutura da carreira, com ênfase nas remunerações, e no seu seguimento, após alguns meses, surge o Decreto-Lei nº 139-A de 28 de abril de 1990, que aprova, finalmente, o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores os Ensinos Básico e Secundário (ECD).

Para Grochoska (2015):

O ECD (1990) aclarou inquietações que já há tempo surgiam nas discussões entre os professores tais como: estruturação de um sistema de formação inicial e contínua que seja estável e que proporcione a todos uma formação superior e atualização pedagógica e científica permanentes; definição das condições de acesso ao ensino, reconhecendo o ingresso na profissão destinado aos que detivessem, desde o início, a habilitação académica e pedagógica de grau superior, adaptada à atividade docente; significação de uma carreira docente assente no direito de todos os professores à profissionalização e à estabilidade profissional; condições de trabalho que permitam a dedicação integral à escola; avaliação do trabalho do professor e definição dos deveres e funções do professor, em cada fase da carreira docente. (pp. 104-105)

Uma das áreas que constituiu alguma novidade incidia na consagração da necessidade da avaliação do desempenho dos docentes, com o objetivo de melhorar a actividade profissional do professor, a respetiva valorização e aperfeiçoamento individual, avaliação que passa a ser condição *sine qua non* para a progressão na carreira.

Os professores, com a promulgação do Decreto-Lei nº 409/ de 18 de novembro de 1989, viram a sua carreira consagrada como carreira única; “o princípio da carreira única

sustenta-se na não distinção dos docentes com base no nível de ensino em que exercem funções” (Morais, 2014, cit. por Rodrigues, 2014, p.358). Com a aprovação do ECD (1990) a carreira foi administrada dualmente, entre a horizontalidade, onde os docentes podem atingir os últimos escalões, e a verticalidade, em que há uma seleção daqueles que atingem estes escalões.

A estrutura da carreira integra dez escalões, (Decreto-lei nº139-A/90 de 28 de abril) mostrando dois níveis de ingresso, e dois graus de topo, de acordo com a qualificação académica (bacharelato ou licenciatura). Deste modo, “a carreira docente deixa de se estruturar em função dos níveis ou graus de ensino para se organizar em função das qualificações profissionais e académicas dos professores” (Anjos, 2007, p. 25).

A versão original do ECD era constituída por treze capítulos, composto por 151 artigos:

Capítulo. I- Princípios gerais; Cap.II- Direitos e Deveres; Cap. III- Formação; Cap. IV- Recrutamento e seleção; Cap.V- Quadros; Cap.VI-Vinculação; Cap.VII-Carreira Docente; Cap.VIII- Remunerações; Cap.IX- Mobilidade; Cap.X- Condições de trabalho; Cap.XI- Regime disciplinar; Cap.XII- Limite de idade e aposentação e Cap.XIII- Disposições transitórias e finais.

Este primeiro ECD, ao longo dos tempos, foi sendo alterado, revogado e reajustado em função das necessidades e prioridades, seja dos governos, seja dos profissionais de ensino. O Estatuto aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril, foi alterado pelos Decretos-Leis nºs 105/97, de 29 de abril, 1/98, de 2 de janeiro, 35/2003, de 17 de fevereiro, 121/2005, de 26 de julho, 229/2005, de 29 de dezembro, 224/2006, de 13 de novembro, 15/2007, de 19 de janeiro, 35/2007, de 15 de fevereiro. Embora o documento originário do ECD contemplasse a revisão do mesmo de três em três anos, só em 1997 o Ministério da Educação efetuou alterações pontuais, e só em 2007 existiu uma profunda mudança no ECD, dando origem a uma nova publicação.

A consagração de uma carreira única correspondeu a uma das mais profundas aspirações do pessoal docente e constituiu, por si, uma expressiva inovação de que se almejavam implicações acrescentadas na motivação para o exercício da função docente.

O ECD assumiu-se como o “normativo integrador do desenvolvimento de um código de conduta profissional, incluindo disposições relativas a toda a vida profissional docente, e é um elemento de referência na compreensão da profissão docente, em Portugal” (Ramos, 2014, p. 371). Sanches (2008) afirmou, também, que o ECD, no seu todo, possibilitou aos

professores serem reconhecidos como uma classe social com dimensão de funcionalismo público.

Assim, no período entre 1990-2007, o ECD foi ao encontro dos professores que viram neste documento um desígnio basilar para o sucesso educativo e, em simultâneo, para o reconhecimento e desenvolvimento profissionais.

Vejamos, então, quais foram as principais alterações ao ECD realizadas a partir de 2007, pois é sobre este período que decorre entre 2007 e 2017 que irá incidir a nossa investigação.

Contextualização político-social - período de 2007 a 2017

No período entre 2007-2017, Portugal assistiu a dois fenómenos sociais que influenciaram o desenvolvimento do sistema educativo: um resgate financeiro internacional, sob coordenação da “Troika”(chamou-se Troika à supervisão internacional do cumprimento de um memorando de entendimento celebrado em maio de 2011 entre o Estado Português e o Fundo Monetário Internacional, a Comissão Europeia e o Banco Central Europeu, visando o equilíbrio das contas públicas e o aumento da competitividade em Portugal, como condição necessária para o empréstimo pecuniário de 78 mil milhões de euros que estas três entidades concederam ao Estado português) e a diminuição drástica do número de novos nascimentos.

Se o primeiro fez diminuir os recursos afetos à educação, aumentar o número de alunos por turma e congelar as progressões na carreira (entre outras medidas), já o segundo tem provocado uma diminuição acentuada no recrutamento e um envelhecimento global do corpo dos profissionais de educação e ensino.

A investigação analítico-explicativa deste período temporal (2007/2017), face ao ECD, justifica-se pelo facto de, em 2007, a nova versão do ECD, publicada em janeiro, conceber novos modos de pensar e praticar a profissão docente. “Este ECD surgiu num contexto de contra-ciclo social e organizacional” (Sanches, 2008, p. 11), onde era visível existir uma complexidade crescente no trabalho docente.

Neste contexto, ao longo dos dez anos do período compreendido entre 2007/2017, deparamo-nos com sucessivas alterações ao estatuto da carreira docente, nomeadamente ao nível da Carreira, quer pelos programas dos consecutivos governos, quer pelas reivindicações profissionais dos docentes do ensino básico e secundário.

O ECD aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril, foi alterado, como dissemos, pelos Decretos-Leis: nºs 105/97, de 29 de abril, 1/98, de 2 de janeiro, 35/2003, de 17 de fevereiro, 121/2005, de 26 de julho, 229/2005, de 29 de dezembro, 224/2006, de 13 de novembro, 15/2007, de 19 de janeiro, 35/2007, de 15 de fevereiro no período anterior (1990-2007). Entre 2007 e 2017, o ECD foi alterado pelos Decretos –Lei nºs 75/2010, de 23 de junho, 41/2012, de 21 de fevereiro, e 146/2013, de 22 de outubro.

Até ao final de 2013 o ECD foi submetido a 13 alterações, tal como nos mostra o Quadro 5.

Quadro 5 - Número de alterações aos artigos dos ECD.

Capítulo do ECD	Nº de artigos versão original	Nº de artigos alterados	Nº de alterações por nº de artigo				
			1	2	3	4	5
CAP. I – Princípios gerais	3	2	1	1	–	–	–
CAP. II – Direitos e deveres	7	6	2	3	1	–	–
CAP. III – Formação	6	6	5	1	–	–	–
CAP. IV – Recrutamento e seleção	8	4	1	2	1	–	–
CAP. V – Quadros	4	4	4	–	–	–	–
CAP. VI – Vinculação	5	5	3	1	–	–	1
CAP. VII – Carreira docente	25	23	4	7	3	7	2
CAP. VIII – Remunerações	5	5	3	2	–	–	–
CAP. IX – Mobilidade	11	11	7	3	1	–	–
CAP. X – Condições de trabalho	37	26	13	10	3	–	–
CAP. XI – Regime disciplinar	6	1	1	–	–	–	–
CAP. XII – Limite de idade e aposentação	4	4	3	1	–	–	–
CAP. XIII – Disposições transitórias e finais	4	Trata-se de artigos operativos. Os artigos iniciais foram, em regra, revogados.					
Total	151	97	47	31	9	41	3

Fonte: Rodrigues (2014, p. 338)

Deste quadro emerge a centralidade das questões ligadas à carreira docente, nomeadamente, no acesso e progressão na carreira e podemos olhar para estas alterações como estando assentes no modelo da Nova Gestão Pública (*New Public Management*).

Chama-se “Nova Gestão Pública” (NGP), a um modelo representado por doutrinas administrativas que controlaram a agenda da reforma em vários países da OCDE a partir dos finais da década de 70 do século passado. Esta abordagem é constituída por sete elementos que estão interligados, segundo Hood (1991): a entrada no sector público de gestores profissionais oriundos do setor privado, visando, desta forma, a profissionalização da gestão e uma orientação para as técnicas de gestão; a aceção de medidas e padrões de desempenho com objetivos comensuráveis e visivelmente definidos; a preocupação com o controlo dos resultados, enfatizando a necessidade de persistir nos resultados e não tanto nos processos; a desagregação de unidades do sector público, dividindo grandes estruturas em unidades menores, recorrendo a formas inovadoras de organização das atividades; a introdução de factores que promovam a concorrência no sector público, nomeadamente, com a contratação, procurando com isto baixar custos e melhorar a qualidade da prestação dos serviços; a ênfase nos estilos e práticas de gestão do sector privado, introduzindo modelos que flexibilizaram a gestão; a preocupação com a disciplina e moderação na utilização de recursos, cortando nos custos e indagando maior eficiência na utilização dos recursos.

Peters & Pierre (1998) colocam, por um lado, a ênfase no papel articulador do Estado pois este deve ser capaz de cortar gastos, ao mesmo tempo que responde às expectativas crescentes e diversificadas da clientela e, por outro, ênfase crescente na competição, pois esta, segundo estes autores, é considerada a estratégia central para a eficiência da gestão pública.

Entre 2011 e 2015 as medidas tomadas pelo Governo orientaram a educação para uma política de mercado, no entender do relatório do Observatório das Políticas da Educação (2016), colocando os professores ao serviço da economia de mercado, cada vez mais submetidos a prestação de contas, hipervalorizando-se os processos avaliativos, segundo Grochoska (2015):

Com a troika, o país passa por um processo de crise profunda. A partir de uma política de cortes e redução orçamental, a educação acaba sendo atingida com o fechamento de escolas, cortes de trabalhadores e reduções salariais. Com o discurso

da crise mundial, a categoria de servidores públicos de Portugal, em especial os professores, tem sofrido algumas perdas, tanto em termos de condições de trabalho como o remuneratório. Podemos citar os cortes salariais, o congelamento da carreira desde o ano de 2011; o facto de nenhum professor conseguir chegar ao último escalão. (p. 108)

Após esta breve contextualização, a nossa abordagem privilegiará a análise da Estrutura da Carreira Docente e da Avaliação de Professores.

Herdeiro & Silva (2009) explica a mudança no ECD de 2007 com base no Programa do XVII Governo Constitucional, (2005 a 2009) pois, este, face às sugestões dos relatórios de avaliação intercalar da Estratégia de Lisboa, interpretou a necessidade de uma profunda alteração do Estatuto da Carreira Docente como um imperativo político.

A revisão do ECD em 2007 foi necessária, segundo o Ministério da Educação, para justificar e reforçar os mecanismos de verificação e de gestão do trabalho docente tendo como suporte a avaliação, traduzida em recompensa/ punição, subjacente a um sistema de cotas.

Em que é que incidiu esta profunda alteração? É o que o Quadro 6 nos mostra.

Quadro 6 - Principais alterações do ECD.

Anterior Versão ECD até 2007 Baseado no Decreto-lei nº 409/89 de 18 de novembro	Novo ECD (2007) Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de janeiro
Acesso à Carreira	
Requisito: Habilitação profissional ou própria	Requisitos de admissão ao concurso: - Habilitação profissional. - Prova Nacional de avaliação de conhecimentos e competências. Os professores que tiverem lecionado em dois dos últimos quatro anos e que tenham cinco anos completos de serviço com avaliação mínima de Bom podem ser dispensados da prova nacional de avaliação de conhecimentos e competências.
Carreira	
Uma única categoria	Duas categorias: - Professor titular. - Professor. O professor titular desempenha todas as funções atribuídas ao professor, mais as funções de coordenação e supervisão de outros docentes, direção de escola e direção de centro de formação. Só professores titulares poderão integrar o júri de provas públicas de acesso à categoria de professor titular.
Escalões: 10	Escalões: 9 6 na categoria de professor e outros 3 na categoria de professor titular.
Duração dos escalões: Variável: 2, 3, 4, 5 anos	Duração dos escalões: depende da avaliação do desempenho. Na categoria de professor podem ter 4 ou 5 anos e na categoria de professor titular 6 anos.
Horizontal e dependente de: Tempo de serviço e avaliação de desempenho	Progressão: A progressão horizontal, nos escalões de cada categoria, fica dependente de: - Prestação, em regra, do número de anos de serviço previstos para cada escalão. Atribuição de Bom, Muito Bom ou Excelente na avaliação de desempenho. - Frequência de ações de formação contínua de pelos menos de 25 horas semanais. - A mudança para a categoria de professor titular dependerá da aprovação em provas públicas de avaliação e discussão curricular do trabalho desenvolvido pelo docente e a obtenção da classificação de Bom, Muito Bom ou Excelente na avaliação do desempenho ao longo de toda a carreira.
Avaliação do desempenho	
É pouco valorizado ou nada	Prêmios de desempenho O docente que obtenha Excelente ou Muito Bom em quatro períodos consecutivos de avaliação de desempenho tem direito a um prémio pecuniário. Progressão mais rápida para professores com classificação de Excelente e Muito Bom: - O docente que obtenha na avaliação de desempenho Excelente em dois períodos consecutivos de avaliação de desempenho reduz em quatro anos o tempo de acesso ao exame para categoria de professor titular. - O docente que obtenha na avaliação de desempenho Muito Bom em dois períodos consecutivos de avaliação de desempenho reduz em dois anos o tempo de acesso ao exame para categoria de professo titular.

Quadro 6 (continuação)

<p align="center">Anterior Versão ECD até 2007 Baseado no Decreto-lei nº 409/89 de 18 de novembro</p>	<p align="center">Novo ECD (2007) Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de janeiro</p>
Periodicidade	
<p>No final do período de duração do escalão (em regra de quatro em quatro anos)</p>	<p>Periodicidade Avaliação do desempenho: De dois em dois anos.</p>
<p>Efeitos da avaliação: Bom e Satisfaz – o docente progride para o escalão seguinte; Não Satisfaz – o docente não progride para o escalão seguinte. A obtenção da menção de Bom, decorridos 15 anos de prestação de serviço efetivo em funções docentes (sem qualquer menção de (Não Satisfaz) e requerida uma avaliação extraordinária (sob apresentação de documento de reflexão crítica), poderia conduzir à obtenção de Muito Bom. Esta menção determinaria dois anos de bonificação, para efeitos de progressão na carreira – o art.º 59.º do ECD nunca foi regulamentado.</p>	<p>Efeitos da avaliação: Excelente – O docente progride. Se obtiver excelente durante dois períodos consecutivos de avaliação dedesempenho, antecipa em quatro a sua candidatura ao exame de acesso à categoria de professor titular. Prémio de desempenho.</p>
<p>Avaliadores: Órgão de gestão; Comissão especializada do Conselho Pedagógico (3 ou 5 elementos); um docente da comissão elabora o projeto de parecer que será apreciado por esta.</p>	<p>Participantes da avaliação: - O próprio docente; - Coordenador de departamento/conselho de docentes; - Pais ou encarregados de educação individualmente se o docente assim o entender; - Direcção executiva; - Comissão de coordenação de avaliação de desempenho; - Inspeção-Geral de Educação; - Conselho Científico da Avaliação dos Professores.</p>
Procedimento	
<p>O docente, até 60 dias antes de completar o tempo de permanência no escalão, elabora e entrega um documento de reflexão crítica, onde mencione: - Serviço que lhe foi distribuído. - Relação pedagógica com os alunos. - Desempenho de outras funções educativas. -Participação em projetos da escola. - Ações de formação frequentadas e respetivos certificados. - Estudos realizados e trabalhos publicados.</p>	<p>Autoavaliação: Preenchimento de ficha sobre o seu desempenho, designadamente, atuação, formação, atualização, etc.</p>
	<p>Coordenação de departamento/Conselho de docentes avalia: -Preparação das atividades letivas: Documentos de planeamento a longo, médio e curtos prazos. Outros instrumentos de trabalho. - Realização das atividades letivas: Observação através da assistência a aulas. Consulta de plano diário do docente. - Avaliação das aprendizagens: Consulta dos instrumentos de avaliação; Apreciação da correção/ verificação efetuada desses instrumentos</p>
	<p>Comissão de coordenação de avaliação de desempenho: - Coordenação de todo o processo de avaliação.</p>
	<p>Conselho Científico da Avaliação dos Professores: Regula, supervisiona e analisa o processo à escala nacional.</p>

Fonte: Marques (2007)

O ECD de 2007 e de acordo com o quadro anterior, assentou em três grandes eixos:

1. O ingresso na carreira contempla uma prova de avaliação de conhecimentos e competências;
2. A criação de duas categorias de professores, introduzindo-se uma diferenciação hierárquica (titulares e não titulares);
3. Avaliação de desempenho como condição sine qua non para o reconhecimento do mérito profissional

O ECD a partir de 2007, continuou a sofrer contínuas alterações ao nível do capítulo VII (carreira) segundo a legislação produzida, de acordo com o Quadro 7 apresentado.

Quadro 7 - Principais alterações ao ECD (2009-2017).

Datas	Alterações	Decretos de lei
2009	<p>Abreviam-se os módulos de tempo de permanência obrigatória nos primeiros escalões da carreira, proporcionando uma progressão mais rápida aos professores mais jovens. Em segundo lugar, diminui-se o tempo de serviço exigido para apresentação à prova pública e aos concursos de recrutamento de professores titulares, tornando mais fácil o acesso a essa categoria. Em terceiro lugar, promovem-se mais oportunidades de progressão, designadamente através da criação de um novo escalão na categoria de professor, para os docentes que, tendo preenchido todos os requisitos de acesso à categoria de professor titular, não sejam providos por falta de vaga, reduzindo assim significativamente eventuais constrangimentos administrativos ao desenvolvimento da carreira. Em quarto lugar, cria-se uma nova possibilidade de progressão para os docentes colocados no topo da carreira, de modo a manter a paridade com a carreira técnica superior da Administração Pública e a renovar as suas perspetivas de desenvolvimento profissional, acompanhando o prolongamento da sua permanência na profissão. Finalmente, em quinto lugar, conquanto se mantiver inalterado o regime jurídico da avaliação do desempenho do pessoal docente, reforçam-se os efeitos positivos da obtenção das menções qualitativas de mérito (Excelente e Muito bom), as quais, quando atribuídas consecutivamente, conferem também direito a bonificações de tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira aos docentes que se distinguem pela sua competência e pela qualidade do seu desempenho.</p>	<p>Decreto-Lei nº 270/2009 de 30 de setembro. Com a revisão do Estatuto da Carreira Docente, aprovada pelo Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, o Governo pretendeu dotar os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas dos recursos organizativos necessários ao melhor cumprimento do serviço público de educação. Do mesmo passo, tratou-se de tornar mais exigente o ingresso na profissão docente e de basear o desenvolvimento da carreira nos princípios da diferenciação e do reconhecimento do mérito.</p> <p>Artigo 22.º a) Professor: i) 1.º a 4.º escalões — quatro anos; 5.º escalão — dois anos; 6.º escalão — seis anos;</p> <p>Artigo 38.º 6 — No acesso à categoria de professor titular, a integração na respetiva escala indicária faz -se no 1.º escalão dessa categoria, com exceção dos docentes posicionados no 7.º escalão da categoria de professor que são integrados no 2.º escalão da categoria de professor titular.</p>
2010	<p>Reforça-se a articulação entre a avaliação do desempenho, agora com procedimentos mais simplificados, e a progressão na carreira.</p> <p>Os docentes com melhores resultados na avaliação de desempenho são premiados com a progressão mais rápida.</p> <p>Modalidades de supervisão da prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo prestado e a progressão na carreira, designadamente nos escalões onde é fixada contingência.</p> <p>Extinção da categoria de professor titular.</p>	<p>Decreto-Lei nº 75/ 2010 de 23 de junho</p> <p>Artigo 40.º Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente.</p> <p>Artigo 34.º A carreira docente estrutura-se na categoria de professor.</p>
2012	<p>Incentivar o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, como condições essenciais da dignificação da profissão docente e da promoção da motivação dos professores.</p> <p>Uma avaliação do desempenho docente assente na simplicidade, na desburocratização dos processos e na sua utilidade.</p>	<p>Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro</p> <p>Conceção e implementação dos instrumentos essenciais à aplicação do novo modelo de avaliação do desempenho e à formação de avaliadores internos e externos, não havendo lugar à observação de aulas.</p>

Fonte: Elaboração própria

Entre 2009 e 2012, como se constata no quadro anterior, operacionalizou-se um novo modelo de avaliação docente com introdução de sucessivos decretos-lei, ora avançando-se com novos instrumentos e procedimentos, ora revogando-os, em prol de uma avaliação que é apresentada como estando assente na simplicidade e na desburocratização dos processos. Devido às grandes contestações de que este modelo foi alvo por parte dos docentes ao modelo de avaliação, ergueram-se versões mais simplificadas de Avaliação do Desempenho Docente, através da publicação dos Decretos Regulamentares nºs 11/2008, de 23 de maio e n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro.

O Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de janeiro, foi revisto e nasceu o Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho, e por último pelo Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro, que conduziu, uma vez mais, a modificações no sistema de avaliação do desempenho dos professores, num esforço para dar resposta à insatisfação e contestação gerada pelos anteriores.

Em 2010, com o Decreto-Lei nº 75/ 2010, de 23 de junho, a valorização do mérito é traduzida na progressão na carreira aos 5º e 7º escalão sem existência de vaga para os professores que obtivessem Muito bom ou Excelente na avaliação de desempenho. Geram-se mecanismos de supervisão da prática docente, valorizando-se a senioridade na profissão, conduzindo os professores, integrados nos últimos escalões, para funções específicas.

Morgado (2007) pergunta:

Subjugar o reconhecimento do mérito a quotas fixadas administrativamente, que limitem a atribuição das classificações de Muito Bom e Excelente, não poderá constituir uma forma de enviesar todo o processo de desenvolvimento e valorização profissional, podendo mesmo fazer germinar uma competição exagerada no seio da classe docente? (p. 71)

A estruturação da carreira, segundo este autor, poderá conduzir ao abandono de uma cultura de paridade, assente na equidade estatutária e promotora de boas relações interpares, privilegiando-se uma cultura de cariz meritocrática baseada em relações hierárquicas, onde as implicações da avaliação e os procedimentos de controlo ostentam um relevante papel.

Termina, também com este decreto de 2010, a distinção entre professores titulares e professores, voltando-se a uma carreira única.

Em 21 de fevereiro de 2012 surgiu legislação que contemplou, no seu preâmbulo, uma intenção muito clara:

Um modelo de avaliação que vise simplificar o processo e promova um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a actividade lectiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua actividade: o ensino e a aprendizagem. Tem-se em vista uma avaliação do desempenho com procedimentos simples, com um mínimo de componentes e de indicadores e com processos de trabalho centrados na sua utilidade e desenvolvimento profissional. (Decreto – Lei nº41/2012 de 21 de fevereiro)

Este diploma versa sobre as três grandes dimensões da avaliação do desempenho docente, a saber: i) a científico-pedagógica, ii) a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa; e iii) a formação contínua e o desenvolvimento profissional.

Entre 2012 e 2017 só houve mais uma revisão do estatuto da Carreira. Neste período, o capítulo VII, que se refere à carreira, permaneceu inalterável.

Após esta contextualização histórico-política do ECD exporemos as principais mudanças ocorridas na carreira e na avaliação do desempenho.

Estrutura da Carreira Docente

Até 2007, o acesso à carreira tinha como requisito a habilitação profissional ou própria, a carreira era única com uma só categoria e a avaliação de desempenho era pouco valorizada. Neste contexto:

“A Carreira única foi uma aposta de valorização na função docente que num contexto em que se enaltece a educação escolar acabou por ser reconhecida e fomentada” (Morais, 2014, cit. por Rodrigues, 2014, p. 338).

A alteração ao ECD, em 2007, trouxe, na perspectiva de Costa & Salgueiro (2013), uma nova configuração para a classe docente que tinha uma carreira única, constituída por dez escalões, sendo agora substituída por uma carreira dividida. Com a divisão da carreira em duas categorias hierarquizadas e a inauguração de um modelo de avaliação regido por um sistema de cotas para a progressão da carreira, iniciou-se um novo período,

particularmente marcado pelo descontentamento e pela reivindicação dos docentes. Nesta linha de pensamento, “esta divisão, para além de impor restrições na progressão da carreira, a hierarquização dos professores por categorias diferenciadas, também pode comprometer a carreira profissional” (Costa & Salgueiro, 2013, p. 102).

Uma carreira dividida em duas categorias decorre “da contestação de que as normas da carreira conduziram a uma indeferência de funções” (Morais, 2014, cit. por Rodrigues, 2014, p. 360), em que a progressão era quase automática e onde era difícil diferenciar os docentes como profissionais competentes, dedicados e comprometidos.

Costa & Salgueiro (2013) realçam que a carreira docente, durante décadas, foi considerada uma carreira única, onde não havia lugar à diferenciação e que os professores, com esta alteração no ECD, sentiram a sua legitimação profissional ser posta em causa, viram os seus pares, os excelentes e os maus profissionais serem reconhecidos como titulares, agudizando-se entre a classe, sentimentos de injustiça e novas conflitualidades no seio da organização escolar.

Também o relatório de 2016 do Observatório de Políticas de Educação, Formação e Ciência, ressalta um mal-estar da profissão docente, traduzindo sentimentos negativos aquando da divisão entre professores titulares e não titulares, o que originou a maior manifestação pública e política de sempre dos professores. Diante desta contestação, o poder político acabou por rever, como vimos, as suas propostas.

Avaliação de Desempenho Docente

Os modelos e as práticas de avaliação de desempenho docente não podem ser compreendidos fora de um tempo histórico-social. Neste sentido, importa situar a avaliação de desempenho no Estatuto da Carreira Docente, referenciando-se como ponto de partida os anos compreendidos entre 1987-1991 e o modelo avaliativo vigente associado à criação de uma carreira única em escalões de progressão. Neste modelo introduz-se a figura de candidatura, como suporte para o acesso ao 8º escalão da carreira, dependendo de uma prova pública de discussão do curriculum e de um trabalho de natureza educacional. Revisitando a literatura, a autora Ramos (2014), cit. por, Rodrigues, 2014) declarou que, em termos gerais:

Na primeira avaliação, instituída em 1990, distinguia-se entre avaliação ordinária e extraordinária a primeira versava sobre um relatório crítico desenvolvido pelo

professor no qual poderia obter uma menção qualitativa de satisfaz ou Não Satisfaz, enquanto a segunda possibilitava ao professor solicitar um requerimento, se tivesse prestação de 10 anos, para a obtenção da menção de excelente, competência única do ministro da educação. (p. 371)

Antes de 2007, o modelo de avaliação vigente limitava-se a uma análise documental, assente numa reflexão crítica, complementada com os requisitos de tempo de serviço e participação em ações de formação, não havendo lugar para a discussão entre avaliadores e avaliados. A avaliação docente categorizou-se em menções de Bom, Satisfaz e Não Satisfaz, sendo estas menções potenciadoras da progressão, ou não, aos escalões seguintes. A avaliação centrava-se num relatório que cada docente tinha de produzir. Porém, críticos deste sistema de avaliação anterior a 2007, nomeadamente Morais (2014, cit. por Rodrigues, 2014), afirma que este relatório não explanava bem a reflexão crítica e poderia comprometer a melhoria do desempenho docente, uma vez que estes relatórios eram disseminados e partilhados entre o grupo de docentes e não eram genuínos e originais.

Em 2007, na nova versão do ECD, como vimos, o modelo avaliativo docente é alterado, e é nesta linha de pensamento que os autores Formosinho, Machado & Formosinho (2010) atribuem as seguintes finalidades à avaliação de desempenho docente:

1. a prestação de contas do desempenho docente corrente numa base regular;
2. a gestão das carreiras profissionais (lugar, acesso a cargos, progressão na carreira, vencimento);
3. o desenvolvimento do professor enquanto pessoa e enquanto profissional do ensino (ajuda individual e formação em contexto de trabalho);
4. melhoria global do sistema de ensino a partir do aperfeiçoamento dos seus recursos humanos. (p.106)

Na perspetiva de Ramos (2014, cit. por Rodrigues, 2014) diz-nos que existia:

uma importância particular à necessidade de avaliação por esta se basear em informações recolhidas ao longo de cada ano escolar em múltiplas fontes e não apenas no relatório de autoavaliação apresentado pelo docente. (...) o novo modelo consistia em tornar a avaliação efetivamente diferenciadora em distinguir o mérito. (pp. 366 - 387)

Na visão de Costa & Salgueiro (2013), no seu artigo sobre avaliação de professores em Portugal afirmaram que:

O novo sistema de avaliação dos professores passa a ser significativamente diferente mais exigente e concretizado em quatro dimensões de acordo como o art.º 4.º, do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro:

- a) vertente profissional e ética;
- b) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- c) participação na escola e relação com a comunidade escolar;
- d) desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

O processo de avaliação tornou-se mais complexo, passando a introduzir a avaliação por pares/colegas (professores titulares), a avaliação da componente científico-pedagógica (observação de aulas) e a existência de quotas para aceder às menções de Muito Bom e Excelente. A avaliação deixa de se traduzir unicamente nas menções de Satisfaz e Não Satisfaz (como até essa data) e passa a expressar-se em cinco menções qualitativas (Excelente, Muito Bom, Bom, Regular e Insuficiente). (p. 107)

Assiste-se, neste novo modelo, no entender de Ramos (2014, cit. por Rodrigues, 2014), a uma transformação de uma racionalidade administrativa, que evoluiu para a gestão da carreira segundo um processo burocrático-administrativo. Lima (2011) reconhece, neste modelo de avaliação, uma “hiperburocracia” traduzida pela existência de um conjunto excessivo de instrumentos de registo padronizados.

Almeida (2014) defende que a acentuação da lógica burocrática-administrativa faz com que haja um progressivo afastamento do modelo ecológico em que ganha outro sentido pensar e efetivar o desenvolvimento profissional dos professores ao longo do ciclo de vida profissional e que configura este desenvolvimento profissional como um processo contínuo de reconfigurações que vão ocorrendo no saber, no agir e no ser professor, num *continuum* ao longo de toda a trajetória profissional e em interação com o meio.

Em 2010, com o Decreto-Lei nº 75/ de 23 de junho, a valorização do mérito é traduzida na progressão na carreira aos 5º e 7º escalão, sem que para isso houvesse existência de vaga para os professores que obtivessem Muito bom ou Excelente na avaliação de desempenho. Geram-se mecanismos de supervisão da prática docente, valorizando-se a

senioridade na profissão conduzindo os professores integrados nos últimos escalões para funções específicas.

Esta é uma leitura das políticas desenvolvidas, no que concerne ao ECD ao nível da Carreira Docente. Procurámos de uma forma objectiva demonstrar a sequência de acontecimentos, revisões/ alterações ao ECD que foram ocorrendo ao longo do período temporal definido neste estudo (2007-2017). Cada revisão do ECD ocorrida espelha uma visão política por parte dos decisores políticos e dos professores. As alterações significativas do ECD expressaram-se fundamentalmente ao nível da avaliação de desempenho docente com a introdução de um novo modelo avaliativo para sustentar, por um lado, o acesso à progressão na carreira e, por outro, para estimar/legitimar o desenvolvimento profissional do professor no espaço profissional, a escola. E é na escola, enquanto espaço social e profissional, que os professores desenvolvem a sua profissão.

Realizada esta breve descrição das alterações ocorridas no ECD, mudanças que tiveram um enorme impacto nas organizações escolares e no exercício profissional dos professores, nomeadamente gerando contestações políticas de grande repercussão nacional, vamos agora procurar conhecer e compreender os olhares que a literatura sobre os professores e a sua satisfação profissional lança sobre estas alterações ao ECD e sobre o modo de (re)ação dos professores.

Capítulo III

Culturas profissionais e motivação profissional

Iniciaremos este capítulo com uma breve caracterização social do estado de indiferença vivida pelos indivíduos na sociedade actual, à luz do que propõe Lipovetsky, para compreendermos, também, como a profissão docente pode ser considerada como uma das profissões que está exposta ao stress ocupacional e consequentes desequilíbrios emocionais e a constantes olhares nostálgicos sobre o passado.

Lipovetsky desde logo, na obra “A Era do Vazio” (1989), alerta para o estado de indiferença vivido pelos indivíduos na sociedade atual. Segundo este autor, o individualismo contemporâneo manifesta-se na procura pelo indivíduo, do Eu e do seu interesse próprio, entendida pelo próprio como forma de libertação centrada no corpo e no desejo. Neste sentido, a comunicação, a fruição e a emoção são sobrevalorizadas, em contexto privado, mas não encontram formas consequentes de se exprimir, dada a deserção social protagonizada pelos sujeitos.

Lipovetsky (1989) realça a indiferença como uma tendência significativa da sociedade contemporânea. Esta traduz-se na diminuta motivação e na apatia ou anemia emocional, associadas à flutuação das opiniões e à desestabilização dos comportamentos. Como afirma, “o homem indiferente não se apega a nada, não tem uma certeza absoluta, está preparado para tudo e as suas opiniões são suscetíveis de modificações rápidas” (Lipovetsky, 1989, p. 42).

Assim sendo, e ainda segundo este autor, o indivíduo define-se e situa-se numa rede depauperada de interações face ao corpo social, voltando-se para o plano privado como espaço seguro de personalização. Este individualismo, com uma conotação negativa, releva o indivíduo para o seu sentido biográfico, investindo unicamente no seu crescimento pessoal, pelo que tende a testar os limites para alcançar o que deseja. Nesta sequência, “desprovidos de um conjunto satisfatório e eficaz de interações sociais (...) mais marcadamente afetivas, os problemas pessoais assumem uma dimensão desmesurada” (Lipovetsky, 1989, pp. 44-45).

Estas fraquezas estendem-se a outros domínios da experiência humana: a educação, a arte, a política, entre outras. Porém, segundo este filósofo, existe um “outro tipo” de individualismo, no sentido positivo, um outro indivíduo dotado de razão lúcida e humilde que, com as suas capacidades, motivações e desejos, pretende construir o seu projeto de

vida, de forma criativa, em conjunto com os outros, clarificando as suas ideias sociais e morais. O sujeito pode, assim, ser considerado uma fonte de criatividade, de mudança de autocapacitação, consoante o estabelecimento de laços com o meio ambiente e com os outros.

Compreender o sujeito e, em particular, o sujeito-professor, enquanto profissional inserido em organizações escolares implica compreender também as culturas profissionais nas escolas portuguesas. Estas evoluíram historicamente e influenciaram e moldaram perfis profissionais, crenças, comportamentos e atitudes. Vejamos alguns traços dessa evolução e contributos teóricos para a compreensão das culturas profissionais dos professores.

Culturas profissionais e participação dos professores

A escola portuguesa tem uma tradição de participação passiva ou de não participação e, por conseguinte, a sua evolução encontra-se presa a essa tradição.

“Os custos da participação ativa parecem ser elevados, sobretudo a partir do momento em que se compreende que não é possível participar na decisão daquilo que, em boa parte dos casos, decidido está” (Lima, 1992, p. 465).

Assim, “A participação é um instrumento ao serviço do consenso e da cooperação” (Lima, 2003, p. 113). Numa outra interpretação a participação “corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão” (Barroso, 1995, p.7).

Segundo Moreno (2012) parece que, com maior ou menor abrangência, seríamos conduzidos num sentido em que o contributo, a partilha ideológica, o tomar partido, o pensamento responsável ou o acompanhamento e cooperação, estariam sempre associados ao ato de participar. Perante os desafios e exigências colocadas à escola, cada vez mais complexos, e para que esta possa contribuir com respostas eficazes, eficientes e adequadas à complexidade de que estes se revestem, é imprescindível poder contar com docentes que acreditam no seu poder e nas suas capacidades de (trans) formação, de (re) criação e de participação.

Na verdade, verificou-se, ao longo dos anos, a ocorrência de alterações no sistema de ensino português, aparentemente para promover a descentralização de poderes e a participação dos diferentes atores do processo educativo, mas a forma como essas

alterações têm sido implementadas parece não surtir o efeito desejado. “A desconcentração não é necessariamente uma etapa no processo de descentralização, pode ter por objetivo dificultá-la” (Formosinho, Fernandes, Machado & Ferreira, 2010, p. 26), ou seja, para estes autores a Administração Central combina um discurso descentralizador com normas e leis que apenas permitem desconcentrar, mantendo a centralização.

“O reforço normativo, sobretudo da participação consagrada, parece ser acompanhado pelo reforço das práticas desmobilizadoras, da passividade e da não participação no plano da ação” (Lima, 1992, p. 285).

Para Formosinho et al. (2010):

A autonomia conquista-se, adquirindo saberes e técnicas, aplicando processos de trabalho inovadores, partilhando culturas, desenvolvendo projetos coletivos, permutando ou mobilizando recursos, afirmando as suas potencialidades e competências, atraindo solidariedades e reivindicando maior independência para a sua ação, introduzindo sistemas de avaliação dos seus resultados, em relação às finalidades e objetivos educativos partilhados. (p. 60)

Se a escola entender a descentralização como uma mera transferência de poderes, sem promover um clima participativo, com vista à construção e apropriação da sua verdadeira identidade, apenas terá um tipo de autonomia que estes autores, chamam de autonomia decretada. A autonomia “não preexiste à ação dos indivíduos”, pelo que não se constrói por decreto (autonomia decretada), nem haverá autonomia da escola “sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos” que a integram, dando-lhe “sentido coletivo” (Barroso, 2005, p. 110). Este mesmo autor defende que um professor reflexivo e participativo acrescentará mais ao processo ensino-aprendizagem e à organização escola no seu todo, que um professor não pensante, obediente e integral, cumpridor das instruções porventura descontextualizadas, sem as questionar.

Nesta linha de continuidade reflexiva importa ao nosso estudo compreender as culturas profissionais desenvolvidas nas escolas pelos professores.

Segundo Teixeira (1998), a cultura de uma organização é entendida como um conjunto único de características que se diferencia de qualquer outra, e, segundo este autor, existem dez características primárias que, reunidas, denominam a essência da cultura: a identificação (cada um se identifica com o todo), ênfase no grupo (como o trabalho está organizado em grupos ou equipas), focalização nas pessoas (as decisões da gestão têm em conta o impacto nas pessoas), integração departamental (diferentes departamentos

trabalham coordenadamente), o controlo (como os regulamentos e as regras são usados), tolerância do risco (como os colaboradores enfrentam o risco), critérios de recompensas (como as recompensas que são atribuídas em função do desempenho), tolerância de conflitos (como se lida com o conflito), orientação para fins e meios (gestão preocupa-se mais com os resultados ou com os meios) e conceção de sistema aberto (em que medida a organização analisa o meio externo e atua face às modificações).

Embora saibamos que o trabalho dos professores tem sofrido transformações, de acordo com as mudanças políticas, económicas, culturais e sociais ao longo dos tempos, a cultura docente, segundo Hargreaves (1998) continua a circunscrever-se a duas importantes dimensões: o conteúdo e a forma. O conteúdo diz respeito às atitudes substantivas, valores e crenças “(...) a forma tem a ver com os padrões característicos de relacionamento, e nas formas de associação entre os membros destas culturas” (Richit & Ponte, 2017, p.334).

O conceito de cultura profissional dos docentes, que abordaremos, tem a ver, diretamente, com a configuração de como os docentes fortalecem o “seu trabalho na, e para, a escola, e de como estabelecem as interações interpessoais e intergrupais” (Lima, 2002, p. 17).

As culturas das escolas, na perspetiva deste autor, podem ser entendidas como tendo uma função de significação da realidade envolvendo os membros da instituição a ter consciência de si próprios, das suas ações e dos seus comportamentos.

Segundo Hargreaves (1998) existem quatro tipos de culturas profissionais:

a) A Cultura do Individualismo está bem presente no modo mais tradicionalista de trabalhar nas escolas. Os docentes trabalham isoladamente, e, na perspetiva de Lima (2003), esta maneira de atuar pode traduzir-se numa limitação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional. Os docentes focalizam o seu trabalho em tarefas isoladas, onde a partilha e o conseqüente trabalho colaborativo não existe; por se considerarem um grupo que, estatutariamente, goza de autonomia, assumem este comportamento como algo normal. Com a introdução do modelo de avaliação docente, agudizou-se esta tendência para o trabalho individualista, como uma forma de proteção, por um lado, e, por outro, como fator de competição no grupo. Hargreaves (1998) designa três tipos de individualismo: o forçado, que advém de fatores externos, como por exemplo, falta de espaço, barreiras administrativas, o estratégico, e, neste, o professor posiciona-se com toda a energia e tempo aquando de uma agenda sobcarregada, e, por último, o individualismo por escolha, que é considerada uma opção voluntária por parte do professor.

b) A Cultura da Fragmentação ou Balcanização, em que os docentes trabalham e organizam-se por interesses e identidades singulares. Segundo, Fialho (2012) neste tipo de cultura profissional os professores trabalham juntos, mas de forma isolada, ou seja, associam-se a outros colegas em subgrupos, mas estes fecham-se sobre si próprios e têm tendência para o isolamento e não sentem que pertencem ao resto do grupo docente.

c) A Cultura da Colegialidade Forçada ou Artificial, em que a colaboração se assume como uma imposição forçada e decretada; o trabalho em grupo surge forçado ou inventado porque é uma forma de fortificar a colaboração *top-down*, no que se refere ao que se deve planificar, com quem, onde e quando deve ocorrer.” (Fialho, 2012, p. 7). Esta cultura é caracterizada por ser regulada administrativamente, implica a exigência de um superior que notifica os professores para trabalharem em conjunto, é coerciva, conduzida para um fim específico, fixada em coordenadas espaço-temporais, é inflexível. Sanches, (2000) diz que esta colegialidade deve ser vista como um instrumento de controlo de professores, podendo pôr em causa a eficácia do trabalho dos professores.

Uma consequência negativa deste tipo de cultura é o bloqueio que pode existir quanto à tomada de iniciativa dos professores, uma vez que esta forma de trabalhar acaba por ser administrativamente regulamentada, compulsivamente executada. “Os professores são empurrados para reuniões apressadas para encontrar soluções rápidas no sentido de aumentar os resultados escolares dos alunos” (Flores & Coutinho 2014, p. 93).

d) A Cultura de Colaboração: Goulet, Krentz, & Christiansen (2003) ao conceito de colaboração subjaz a noção de que uma postura promotora do diálogo, da ação e da cogitação entre diversos indivíduos proporcionará o desenvolvimento de uma nova comunidade de aprendentes, podendo intensificar mudança em contexto de educação, especialmente quando educadores se reúnem em ordem a cooperar na melhoria da sua prática, na produção de conhecimento partilhado e na transformação em projetos comuns.

Rego (1998) define cultura organizacional:

Como sendo as assunções básicas e crenças partilhadas pelos membros de um grupo ou organização. Elas envolvem o ponto de vista do grupo acerca do mundo, do lugar que nele ocupa, da natureza do tempo e do espaço, da natureza humana e das relações humanas. (p. 404)

A cultura é a “substância que circunscreve a identidade de um grupo, da mesma forma que a personalidade determina a identidade do indivíduo” (Barzano, 2009, p. 36).

Embora a cultura profissional docente assuma este pressuposto, a verdade é que na organização escolar é frequente ouvirem-se diferentes discursos referentes à mesma realidade, diversos modos de relacionamento entre as pessoas, no seu contexto profissional, as diferentes práticas que são subsidiárias de diferentes crenças, as rotinas que praticam. As culturas dos professores devem ser entendidas dicotomicamente, entre mundos do pensar/ sentir e fazer/agir, traduzidos em modos de ação e padrões de interações consistentes, e conjunto de valores e representações, na ótica de Flores & Coutinho (2014). A este propósito, diz-nos a autora que a literatura internacional existente em relação à cultura profissional docente encaminha-nos para uma reflexão sobre colaboração docente e de como esta é compreendida em contexto de escola/educação, percebendo-se as interpretações e as influências das condições de trabalho, no modo de relacionamento intra e intergrupar. O estilo de cultura que se adote, as normas, as crenças, a forma de atuar será, ou não, apreendida pelos docentes e repercutir-se-á ao nível do seu “eu profissional”. O individualismo, o coletivismo, a forma como os docentes se veem como um Eu, ou um Eu-outro, a pertença ao grupo, ou não, as relações com o poder, determinam a compreensão de como diferentes grupos constroem significados diferentes de culturas profissionais. Afirma Lima (2003) que:

No interior de uma mesma escola, coexistem professores que diferem bastante entre si, em termos de idade, experiência de ensino, formação profissional, modos de relacionamento com a administração, origens sociais (...) que fazem da identidade dos professores uma realidade fluída e problemática. (p. 76)

Assim, a cultura de colaboração não é o traço mais evidente e característico das escolas portuguesas. O modelo colaborativo responsabiliza cada um dos intervenientes abrangidos no processo, por forma a cooperar para a mudança, assumindo uma postura de respeito por si próprio, pelo outro e pelo projeto em si, partilhando ideias e opiniões, reconhecendo que existem outras formas de estar e de trabalhar.

Deste modo, poder-se-á afirmar, na linha de pensamento de Lieberman (1986), que as conceções de estruturas laborais, de cariz colaborativo em contexto escolar, contribuem para a diminuição do isolamento no desenvolvimento da prática educativa, muitas vezes experienciado por professores, promovendo, simultaneamente, um compromisso permanente com a aprendizagem. Também Nóvoa (2012) corrobora esta posição,

defendendo que a partilha é essencial na escola, com um público tão complexo e divergente, os docentes têm mesmo de criar ambientes de colaboração e regulação, onde o trabalho coletivo é condição *sine qua non* para o sucesso educativo.

“A emergência do professor coletivo é uma das principais realidades do início do Séc. XXI” (Nóvoa, 2012, p. 57). No entanto, e segundo o mesmo autor “a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior” (Nóvoa, 2012, p. 58).

Segundo Richit & Ponte (2017):

A colaboração constitui uma dimensão basilar da cultura profissional, apoiando-se num conjunto de crenças, valores, hábitos e formas de agir no interior das comunidades de professores, os quais tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de anos.” (p. 333)

O estudo efetuado por Flores, com a duração de três anos (2011/2013), através de questionário online a 2702 docentes de Portugal Continental de Portugal Continental revelou, pelas vozes e perceções dos professores, que *os modus vivendi* da profissão são traduzidos na prevalência da valorização pedagógica colaborativa, em detrimento do pendor gestor. Os professores inquiridos consideram o trabalho colaborativo como a dimensão mais valorativa e imprescindível para os sucessos escolares e profissionais, mas a prática da dinamização de trabalho de equipa só obteve 18,7%, de respostas, como apresenta o estudo. O trabalho individual até aumentou nos últimos anos, admitindo-se existir ainda algum mal-estar, revestindo-se de conflitualidades no seio da comunidade profissional. Estamos assim perante um paradoxo segundo Flores & Coutinho (2014): se, por um lado, é valorizada idealmente a colaboração, por outro, ainda se manifesta o individualismo como uma dimensão a salientar no trabalho dos professores. Que fatores podem explicar esta contradição? Expressando os resultados do estudo, um dos fatores inibidores, na voz dos professores, assenta na avaliação de desempenho docente geradora de conflito de práticas individualistas e competitivas de trabalho. Também, segundo a mesma autora, a criação dos mega-agrupamentos comprometeu o trabalho colaborativo e as dinâmicas de partilha, sobressaindo, assim, o individualismo competitivo e o isolamento profissional. “O individualismo intensifica-se e as relações de trabalho tendem a desumanizarem-se” (Alves & Raposo, 2013, p. 43), uma vez que os caminhos que são impostos aos professores são geradores de conflitos entre o seu eu profissional e o eu-outro que lhes pedem que sejam.

Na verdade, o professor é, na perspectiva centralista e burocrática que domina o sistema escolar e a sua organização pedagógica, um agente do Estado, sujeito ao cumprimento do dever e o seu primeiro dever não será para com os alunos e para com os colegas, mas, como referem Formosinho, Machado & Formosinho (2010) para com o Estado, de que é servidor. Como assinalavam estes autores “o bom” professor é um professor cumpridor de normas e de regulamentos, e que, se inovar, serve antes de mais a inovação decretada que deve cumprir, pois a socialização dos professores faz-se numa organização burocrática onde dominam as lógicas da uniformidade, da universalidade e da impessoalidade. Assim, a cultura da colaboração que se desenvolve para lá da “organização celular de classes e de disciplinas, é uma cultura de colaboração decretada (...) desincentivadora de inovação. Se a escola, a esta luz, continua a ser um “conjunto de desempenhos estanques localizados lado a lado” (Formosinho, et al, 2010, p.73) a reorganização do trabalho docente assente numa cultura colaborativa tende a ser desvalorizada ou remetida para tarefas administrativas e burocráticas que asseguram sobretudo o cumprimento de normas centrais, pré-estabelecidas. Existe uma lógica circular e asfixiante que tende a desvalorizar a iniciativa, a autonomia, a liberdade e a co-construção de propostas curriculares e educativas, mesmo diante de uma população escolar profundamente heterógena como é a frequência a generalidade das escolas públicas.

Assim, a cultura profissional dominante nas escolas portuguesas assenta em práticas individuais e isoladas, muito pouco colaborativas e estas, quando existem, consistem, sobretudo em cumprir tarefas administrativas e burocráticas em conjunto.

Deseja-se, também, compreender neste estudo se as lideranças desenvolvidas pelos diretores escolares potenciam a (des)motivação e (in)satisfação profissional dos professores portugueses. Nesta sequência, tornou-se pertinente produzir uma breve revisão de literatura sobre o conceito de liderança e os modos de atuação dos diretores para com os colegas professores.

Liderança escolar

Ao longo da história o conceito de liderança aglutinou outros conceitos similares como, poder, autoridade, influência e administração, mas, de fato, embora exista uma complementaridade, todos eles são distintos. O poder operacionaliza os interesses do detentor do poder, a liderança e a autoridade centram-se nos objetivos do líder e do seu

grupo. Na perspectiva de Nye (2010), o poder é designado como a capacidade de influenciar um comportamento humano, tendo por base os resultados a alcançar que podem assumir a forma de ameaça, remuneração e atração e cooptação. Este autor distingue poder brando e poder duro; o primeiro realça três capacidades: a inteligência emocional, comunicação e a visão, já o poder duro, privilegia a natureza organizacional e política.

A escola, enquanto organização esteve mais próxima do *management* enquanto função de gestão do que do *leadership*, enquanto função de liderança.

Esta asserção resulta da leitura que Ferraz (2012) faz sobre a evolução dos modelos da Administração Pública, em que o *New Public Management* (década de 80-90) foi cedendo lugar ao *New Public Service* (década de 90 e atualidade). A realidade administrativa confronta-nos com práticas resistentes à sua efetiva implementação: as de natureza normativo-orgânica (prevalência do paradigma burocrático enquanto modelo orgânico, organizações pesadas e pouco flexíveis, legislação fechada e pouco permissiva à participação) e as de natureza sociocultural (frágil participação dos cidadãos e elevado nível de aceitação da distância hierárquica).

Ao longo da história, a temática da liderança tem vindo a despertar um elevado interesse, dado o marco que, progressivamente, imprime nas relações sociais, sendo que, aqui, procurar-se-á o enfoque nas relações laborais em contexto escolar. O conceito de liderança é polissémico e Flores & Coutinho (2014) afirmaram poderem existir tantas definições quanto todos os autores que a tentaram definir.

A organização educativa é credora do conceito de liderança, pela sua imprescindibilidade num espaço onde os seus agentes passam horas de relacionamento e de trocas intra e intergrupais, e por compor uma realidade bastante complexa, com uma cultura específica e quem a lidera está em constante desafio na promoção do seu sucesso. Neste sentido, Rego (1998) pensa que a liderança eficaz promove, por um lado, uma espécie de energia entre dois polos (líderes e seguidores) e, por outro, pretende alimentar a motivação e a satisfação de todos os membros da organização.

Rego (2011) e Flores & Coutinho (2014) sistematizaram as diversas definições de liderança, tendo em conta as perspectivas abordadas ao longo do Séc. XX e XXI; assim, segundo estes autores, existem algumas visões: as visões mecanicistas da liderança, típicas da primeira metade do Séc. XX, nos termos da qual os líderes possuem características inatas ou adquiridas e, mediante a prática, lideram qualquer grupo em

diversos contextos, e o líder consegue adaptar-se a eles, por forma a exercer eficazmente a sua liderança; mais recentemente existem as concepções culturais assentes numa abordagem mais humanista/valorativa, em que o líder é o que procura, concomitantemente, com o grupo, uma identidade organizacional, o líder é visto com um gestor de conflitos.

A escola, enquanto organização é “uma unidade social, com agrupamentos humanos intencionalmente construída e reconstruída, a fim de atingir objetivos específicos” (Etzioni, 1984, cit. por Costa, 1996, p. 10). Nesta ótica, “em contexto organizacional, a liderança assume uma posição de relevo, sendo esta objeto de vários estudos académicos, é transversal a todas as civilizações” (Silva, 2010, p. 9). Também, na perspetiva de Bass (1997), definir liderança é complexo, existindo um vasto leque e multidimensional de definições, a palavra liderança deriva de *lead* que significa conduzir pessoas, aquele que conhece o verdadeiro caminho, que materializa a liderança.

A liderança, segundo Sanches (1998):

Exerce-se num campo de intervenção que abrange dimensões fundamentais da vida quotidiana das organizações: a natureza dos processos de tomada de decisão, a gestão de conflitos, o nível de qualidade das suas realizações e o grau de abertura à comunidade envolvente. (p. 49)

Neste contexto, “o líder perscruta o futuro e estabelece o rumo para alcançá-lo” (Alvarez, 2001, p. 69). O líder excecional é aquele que possui uma visão pessoal do futuro da organização que é compartilhada por uma grande maioria dos colaboradores.

A este propósito, Bergamini (2009) afirma que as organizações desprovidas de líderes eficazes carecem de identidade, sentido, energia e apresentam enormes dificuldades na superação de desafios. Por isso, a visão engloba os valores, princípios e metas e são estes princípios orientadores que permitem a participação ativa de todos os membros de uma organização. Nesta linha de pensamento considera-se que o líder escolar “deve mobilizar as energias do grupo para romper com as rotinas e formas acomodadas de olhar para a realidade, abandonando visões meramente individualistas em prol de perspetivas coletivas, capazes de encaminhar as emoções do grupo de forma positiva” (Crawford, 2005, p. 213).

“Os grandes líderes são pessoas muito mobilizadoras, pessoas que despertam o nosso entusiasmo e estimulam o que temos de melhor (...), os grandes líderes são pessoas que sabem manipular as emoções” (Goleman, Boyatzis, & Mckee, 2007, p. 59).

Nas organizações modernas “o papel emocional do líder é *primal*”¹ (Goleman et al. , 2007, p. 25) ou seja, tem como objetivo primordial dirigir as emoções de todos, de forma a estabelecer uma gestão de relações com sucesso. Atendendo às ligações que poderão existir entre a inteligência emocional e a liderança transformacional, torna-se estimulante estudar e aprofundar estas interações numa organização escolar.

Um novo conceito de gestão emocional é fornecido pela consideração da competência emocional, entendida como a habilidade do indivíduo em governar as suas próprias emoções e também gerir as emoções da equipa com quem trabalha, tal como defende Goleman et al (2007). Segundo estes mesmos autores, estas competências podem ser divididas em dois grandes grupos: competências individuais e competências sociais que, no nosso entender, são imprescindíveis para uma boa liderança escolar.

Tendo como referência esta perspetiva, apresentam-se, como principais competências individuais, a autoconsciência, a autorregulação e a motivação.

A autoconsciência consiste em reconhecer as emoções próprias e os seus efeitos; conhecer as próprias forças e limites; ter confiança nas suas capacidades e valor. A autoconsciência conduz o sujeito à autorreflexão e à introspeção. Nesta sequência, apelamos a um dos expoentes máximos da filosofia, Sócrates, com a sua máxima “Conhece-te a ti próprio”.² Compreendendo as nossas próprias emoções, conseguimos alcançar melhor a clareza dos objetivos propostos.

Quanto à autorregulação, esta gere emoções e impulsos negativos, assumindo padrões de honestidade e integridade, bem como tem em linha conta o ser responsável pelo desempenho pessoal e ser flexível e aberto à inovação. De salientar que a autogestão é mais uma componente da Inteligência Emocional (IE), que nos impede de ficarmos agrilhoados nas emoções negativas.

No que concerne à motivação, esta explica-se pela vontade de triunfar, lutar para se aperfeiçoar e aprender; estar alinhado com os objetivos do grupo e da organização, estar

¹ *Primal* é uma palavra inglesa que, traduzida para português, significa: primeiro, prioritário.

² É o ato do conhecimento que é capaz de promover a nossa autotranscendência, de que fala Sócrates. O Conhecer-me a mim mesmo permite saber como modificar a minha relação para comigo, com os outros e com o mundo.

preparado para as oportunidades e ser persistente. Relativamente às competências sociais, destacam-se a empatia e a aptidão social. A empatia contempla a perceção das emoções e interesses dos outros e revela interesse por eles. Além disso, relaciona-se com o fortalecimento das capacidades dos outros, a antecipação das necessidades dos elementos que integram uma dada organização, o cultivo de oportunidades com diferentes tipos de pessoas, o entendimento dos equilíbrios de poder no grupo e na organização. Neste sentido, a empatia é, efetivamente, uma componente fundamental da competência social.

Por sua vez, a aptidão social prende-se com o facto de ser influente e conseguir persuadir os outros, saber ouvir, negociar e resolver desacordos, inspirar e guiar grupos, iniciar e gerir a mudança, alimentar relações instrumentais, trabalhar com outros para objetivos comuns e coletivos.

Estes quatro domínios estão interligados entre si, exprimem uma relação dinâmica entre si, são a base de uma liderança com uma *performance* eficaz.

Poderemos, assim, salientar a importância da inteligência emocional na organização, considerando-a como “bastante relevante para o sucesso e sobrevivência de organizações dinâmicas e eficazes” (Goleman, et al, 2007, p. 258).

Os especialistas que têm vindo a ser referenciados anteriormente advogam que os líderes devem “descobrir maneiras de envolver emocionalmente os gestores no trabalho uns com os outros e na construção e realização da visão estratégica. Quando emocionalmente empenhadas, as pessoas transformam-se” (Goleman, et al, 2007, p. 258).

A relação com os outros e a permanente interpelação permitem o autoconhecimento e o crescimento constantes, assim como um saudável desenvolvimento organizacional. A liderança é um movimento complexo e intenso que se reveste de carácter relacional. Assim, a consciência das emoções experimentadas pelo indivíduo e por aqueles que o rodeiam, bem como a sua gestão, seriam expressivamente relevantes para um bom desempenho da organização.

“A liderança dos outros exige saber liderar-se a si próprio, o que transforma a liderança num processo permanente e constante de autoconhecimento” (Cotovio, 2007, p. 24).

Nesta ótica, as emoções são uma parte mobilizadora e integrante do diretor escolar e podem ser o *leitmotiv*³ para a otimização do seu desempenho.

Os sentimentos e as emoções positivas motivam o trabalho realizado diariamente. Quando há veemência, o cumprimento da tarefa a executar fica mais suave, mais encantadora, menos angustiante, pois existe a disposição para a realização da tarefa, e o relacionamento com os outros no ambiente de trabalho tende a ser mais consonante e, naturalmente, com maior produtividade, eficiência, qualidade e eficácia.

As competências técnicas e cognitivas são importantes para a eficácia dos líderes, mas a IE como espécie de portfólio de atributos pessoais caracterizada pelas componentes acima transcritas são condição *sine qua non* para a obtenção do sucesso na liderança.

De acordo com esta lógica, George (2000) apadrinou a teoria defendida por Goleman (1995), colocando o enfoque nas características emocionais dos líderes conducentes à eficácia da liderança. Assim, identificou cinco elementos essenciais na eficácia da liderança, tal como se pode observar no Quadro 8.

³ **Leimotiv**-vocábulo alemão que quer dizer em direção a.

Quadro 8 - Elementos essenciais da eficácia de liderança e correspondentes competências emocionais dos líderes

Os cinco elementos essenciais	Ilustrações de competências emocionais pertinentes
Desenvolver um sentido coletivo acerca de objetivos/metast a alcançar (visão) e do modo como atingi-los	<p>O líder pode usar as suas emoções para melhorar o processamento da informação acerca dos desafios, ameaças e oportunidades que se deparam à organização.</p> <p>Sob estados de espírito positivos, o líder pode desenvolver maior pendor criativo, podendo gerar uma visão menos convencional, mais apelativa e mais desafiante do <i>status quo</i>.</p> <p>Avaliando o modo como os seus seguidores se sentem, compreendendo por que tais sentimentos existem, e influenciando as respetivas emoções, o líder pode torná-los mais recetivos e apoiantes da visão estratégica.</p>
Instalar nos outros o conhecimento e a apreciação da importância das atividades e comportamentos de trabalho	<p>O líder necessita de assegurar que os colaboradores têm consciência dos problemas e das oportunidades que se deparam à organização.</p> <p>O líder necessita, também, de lhes inculcar a confiança suficiente para que se sintam capazes de lidar com tais problemas e oportunidades.</p>
Gerar e manter a excitação, o entusiasmo, a confiança, o otimismo e a cooperação	<p>É importante que o líder descortine os sentimentos dos colaboradores, antecipe o modo como poderão reagir a determinadas circunstâncias e mudanças, compreenda se existem diferenças entre os sentimentos expressos e os efetivamente experimentados.</p> <p>É também crucial que o líder denote pensamento construtivo, gere ideias criativas e procure soluções cooperativas de ganho-ganho.</p> <p>É igualmente relevante que o líder saiba desenvolver relações interpessoais de elevada qualidade.</p>
Encorajar a flexibilidade na tomada de decisão e na mudança	<p>Recorrendo aos sinais emocionais, o líder deve ser capaz de atender rapidamente às situações que exigem resposta célere.</p> <p>Quando conhece e sabe gerir as suas emoções, o líder fica mais capacitado para abordar os problemas de modo flexível, considerar cenários e cursos de Ação alternativos, evitar rigidez na tomada de decisão.</p> <p>A inteligência emocional também ajuda o líder a identificar as relações entre os assuntos, facultando-lhe pistas acerca do modo como pode responder-lhes simultaneamente.</p>
Estabelecer e manter uma identidade organizacional significativa para os membros organizacionais	<p>É importante que o líder instale valores importantes na cultura da organização – pois é através desta que as pessoas desenvolvem uma identidade coletiva embebida de significado.</p> <p>É importante que o líder seja capaz de identificar as necessidades emocionais dos seus seguidores – de modo que a cultura possa satisfazê-las.</p> <p>Uma cultura embebida de emoções relevantes para as pessoas é uma cultura mais conciliadora de entusiasmo e empenhamento.</p>

Fonte: Adaptado de (Rego, 1998, p. 4)

Com todos estes contributos na liderança, uma nova viragem adveio na prossecução de renovados estilos comportamentais na praxis profissional. Goleman et al (2007) admitiram novos conceitos no contexto da liderança, com assento no reconhecimento de

diversos estilos na arte de liderar. Goleman et al (2007) foram os impulsionadores de um novo conceito de inteligência emocional apensa à liderança organizacional. Estes autores identificam estilos de liderança com inteligência emocional, desencadeando uma liderança ressonante. Os líderes ressonantes são aqueles que “estão sintonizados com aqueles em seu redor. Isto resulta em pessoas que estão trabalhando em sincronismo entre si, em sintonia com os pensamentos e emoções de cada um” (Boyatzis, 2006, p. 4).

Os líderes que proporcionam ressonância possibilitam o desenvolvimento das competências de autogestão, autoconsciência, consciência social e administração dos relacionamentos, e possuem pelo menos uma competência emocional em cada um destes quatro domínios da inteligência emocional.

Assim, uma liderança escolar ressonante, democrática e participativa pode contribuir para a construção de uma efetiva cidadania que oriente e viabilize a educação para a qualidade, alcançada através do diálogo e cooperação coletiva na tomada de decisão. Neste âmbito, o conceito *empowerment* é bastante importante para que a organização escolar obtenha sucesso, uma vez que este conceito promove a capacitação e a valorização do trabalhador/colaborador enquanto pessoa, contribuindo este para a inovação e resolução de problemas na sua organização. O *empowerment*,⁴ segundo Bilhim (2008) poderá ser uma ferramenta de gestão e liderança porque tem como pressupostos dispersar o poder na organização educacional, criando poderes que estão intimamente relacionados com os conceitos de autonomia, decisão e participação. Nesta concepção, podemos antever esta mesma ideia em quando este defende que o poder de participar acontece quando alguém “é reconhecido como parte, como membro, como parceiro, como influenciador, como

⁴ O *Empowerment* consiste em delegar a decisão com autonomia e responsabilidade e recursos, para que a decisão seja tomada onde exista maior conhecimento do assunto. - Definição dada no curso Forgep do INA em 2012. O *Empowerment* possui quatro características, que são: Poder – dar poder às pessoas, delegando autoridade e responsabilidade em todos os níveis da organização. Isso significa dar importância e confiar nas pessoas, dar-lhes liberdade e autonomia de ação; Motivação proporciona motivação às pessoas para incentivá-las continuamente. Isso significa reconhecer o bom desempenho, recompensar os resultados, permitir que as pessoas participem dos resultados do seu trabalho e festejem o alcance dos objetivos; Desenvolvimento, oferecendo recursos às pessoas em termos de capacitação e desenvolvimento pessoal e profissional. Isso significa treinar continuamente, proporcionar informações e conhecimento, ensinar continuamente novas técnicas, criar e desenvolver talentos na organização; Liderança, fomenta liderança na organização. Isso significa orientar as pessoas, definir objetivos e metas, abrir novos horizontes, avaliar/monitorizar a *performance*. (Curso Forgep, 2012-Lamego)

executor, neste caso último, na qualidade de funcionário da organização, com competências específicas” (Lopes & Ferreira, 2011, p. 81).

Damásio (1995) perspectiva que uma liderança com base na IE, adotada em contexto educativo, pode contribuir para o sucesso da organização escolar. As emoções podem tornar o pensamento mais inteligente e a inteligência pode consentir um uso mais ajustado das emoções. As competências emocionais diversificadas podem ser a pedra angular na eficácia e na eficiência dos líderes escolares, nas suas organizações, contribuindo, assim, para uma poderosa via para a obtenção do sucesso ambiental e social.

Modos de liderança do diretor e relação com os colegas

Considerados os contributos teóricos acabados de descrever, importa focar agora os conceitos em torno dos líderes escolares e no contexto específico do nosso país, no período temporal mais recente.

O Decreto-Lei nº 75/2008 impôs uma nova configuração da figura do Diretor de escola, na perspectiva de Lima (2011), o diretor é eleito pelo órgão do Conselho Geral, a sua natureza é unipessoal, podendo escolher o seu subdiretor e adjuntos, assessores e coordenadores dos departamentos; porém, segundo este mesmo autor “os professores correm o risco de ficarem reféns do diretor” (Lima, 2011, p. 15). O mesmo autor considera que o diretor é um líder executivo, subordinado pela administração centralizada, por um lado, e, por outro, é um pilar poderoso perante a generalidade dos docentes, sendo estes seus subordinados. Lima considera existir um afastamento social e hierárquico face aos seus pares, proporcionando um tendencial isolamento em face de dinâmicas de trabalho cooperativo, pondo mesmo em causa uma crise de identidade e a perda de referenciais educativos e pedagógicos, contribuindo para uma desprofissionalização docente.

Matias Alves (2015) anuncia a partir de Barroso (2003) os requisitos da profissionalidade, enfatizando que não há um, mas vários modos, de executar a profissão:

- O primeiro modo é herdeiro de uma conceção burocrática, em que o diretor se avoca como um delegado e representante do poder central. Neste desempenho, o diretor não é um profissional, mas sim um funcionário, cujo primeiro dever é o da obediência aos superiores hierárquicos e às normas que aí são produzidas.
- O segundo modo descreve-se numa conceção corporativa, em que o diretor é um mediador entre a escola (sobretudo os professores) e o Ministério da Educação.

Nesta abordagem, a função de diretor poderia registrar-se como semiprofissão, pois falha a autonomia e um eloquente poder de deliberação.

- O terceiro tipo situa-se numa abordagem tecnocrática e gerencialista da gestão. Nesta perspectiva, liderar uma escola é aplicar procedimentos standardizados, seguir os parâmetros da eficiência e da eficácia administrativa, planejar, monitorizar, ordenar, controlar e avaliar.
- O quarto tipo ideal adere a uma conceção político-social de mediação, negociação, comprometimento, mobilização de vontades e recursos, de ativador de aprendizagens ao serviço de todos os alunos.

Um Diretor é a “locomotiva” que nos puxa para a direção certa (...) é fácil dirigir uma equipa de professores entusiasmados, motivados e comprometidos” (Guerra, 2014, p. 21). No entender deste autor o “motivo” é o motor que move a tomada de decisões, e nesta perspectiva, este autor defende a existência de três dimensões de motivos:

- a) Motivos pedagogicamente ricos são aqueles que se inspiram no desejo e vontade de trabalhar com entusiasmo, como, por exemplo, ouvir todos os que queiram propor iniciativas e de melhoria.
- b) Motivos pedagogicamente pobres traduzidos na satisfação pessoal (ganhar mais dinheiro).
- c) Motivos espúrios são aqueles que permitem exercer poder sobre os outros de forma saudável.

Vários estudos demonstraram a importância que os diretores, e chefias, possuem no exercício e satisfação profissional dos professores.

Lopes & Ferreira (2013) consideram um bom ambiente escolar quando existe um diálogo aberto e motivador com os órgãos de gestão escolar pois, aqui, os líderes são como os edificadores da cultura da escola, que tecem um conjunto de valores e emoções, enfantizando as relações sociais.

As escolas podem ser compreendidas como “estúdios de pessoas a crescerem em interação e em arenas relacionais e emocionais” (Lopes & Ferreira 2013, p. 144), salientaram, após estudo efetuado junto de diretores portugueses, que o exercício da função é vivido de forma partilhada e colegial, embora seja um órgão unipessoal, os seus espaços são vividos entre a regulação (burocracia, monitorização, avaliação, resultados), a mediação (diálogo,

comunicação, interação, colaboração e) e a emancipação (transformação, justiça, autonomia, utopia).

Nesta linha de continuidade, os autores Roque & Silva (2015), afirmam:

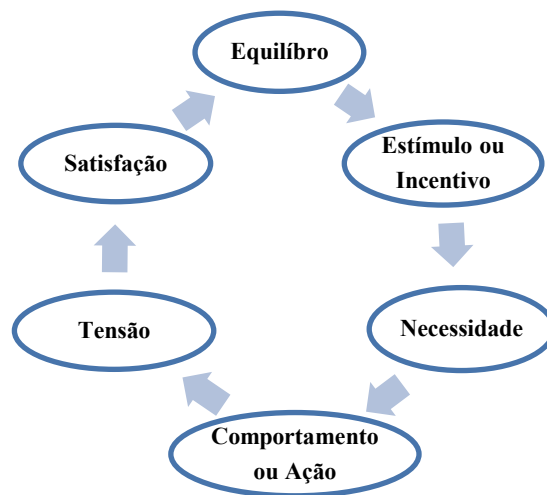
Os líderes têm a capacidade de mobilizar e energizar os outros em benefício da melhoria da escola, envolvendo-se e fazendo motivar colegas e agentes educativos (...) pois o carácter natural e voluntário da liderança docente representa o mais alto nível de profissionalismo. (p. 80)

A partir da figura de diretor defendida por Lopes & Ferreira (2013), Guerra (2014) e por Roque & Silva (2015) e de uma liderança ressonante (Damásio, 1995, Boyatzis, 2006, Goleman *et al*, 2007) podemos assumir o objetivo geral de que os “colegas” se sentem profissionalmente mais satisfeitos e motivados quanto existe um exercício de uma liderança interativa e colegial assente em princípios e valores como a confiança, a entreajuda, a valorização, a cooperação e o reconhecimento do seu trabalho.

À nossa análise, pareceu-nos útil acrescentar o contributo das teorias da motivação na gestão das organizações, com o intuito de compreendermos os fatores internos e externos promotores da satisfação profissional no exercício da profissão docente.

A Motivação profissional

O comportamento do homem pode ser analisado em função das necessidades que sente. As necessidades humanas transformam-se em estímulo para a ação, no sentido de supri-las. As necessidades insatisfeitas transformam-se em fonte de motivação, gerando uma atividade intencional, no sentido da persecução de um objetivo, assim explica o esquema apresentado na Figura 2.



Fonte: Elaboração própria

Figura 2 - Etapas do Ciclo Motivacional.

A motivação é entendida como o conjunto de forças energéticas que têm origem quer no indivíduo, quer fora dele, e que moldam o comportamento no trabalho, determinando a sua forma, direção, intensidade e duração (Pinder, 1998, cit. por Cunha, Rego, Cunha & Cardoso, 2011)

A motivação é um conjunto de forças conscientes e inconscientes que causam, canalizam e sustentam o comportamento e as ações dos indivíduos. Os “motivos são esquemas ou esboços de relações sujeito-mundo” são uma “estrutura funcional eu-mundo” (Abreu, 1998, p.63).

Bilhim (2008) define motivação no trabalho da seguinte forma:

A motivação é a vontade de exercer elevados níveis de esforço para que a organização alcance os seus objectivos, esforço esse que é condicionado pela forma como esta satisfaz algumas das necessidades dos indivíduos. Por necessidade entende-se um estado de espírito interno que faz com que certos resultados apareçam como atractivos do sujeito. (p. 317)

No que concerne à motivação, esta explica-se pela vontade de triunfar, lutar para se aperfeiçoar e aprender, estar alinhado com os objetivos do grupo e da organização, estar preparado para as oportunidades e ser persistente. No contexto de trabalho, “o que motiva é o desejo de conseguir a realização profissional” (Flores & Coutinho, 2014, p.1392). Existem distintas definições de satisfação profissional. Barbosa (2014) circunscreve a satisfação a um posicionamento atitudinal perante a profissão, onde a avaliação do

trabalho está relacionada com o bem-estar pessoal e com experiências do contexto profissional. Segundo Seco (2002) o conceito de satisfação no trabalho é visto como um conjunto de sentimentos positivos que o indivíduo exterioriza em relação ao seu trabalho

Ao nível da profissão docente, a satisfação é entendida, de acordo com Fonseca (2012), como um estado emocional positivo perante a profissão, onde as experiências, em contexto de trabalho, geram bem-estar e felicidade. Existem, na linha de pensamento de Alves (1994), fatores que contribuem para a satisfação dos professores: os fatores económicos (remuneração), os organizacionais (relações institucionais), pedagógicos (processo de ensino-aprendizagem), os relacionais (relações entre professor aluno e inter pares de professores) e os sociais (promoção na carreira e dimensão social desta). Há autores, como Lopes (2001) que chamam a atenção para a evolução da satisfação profissional dos professores, tendo por base o desenvolvimento da carreira ao longo do tempo; assim, os professores mais velhos estarão mais satisfeitos face à sua carreira.

Em oposição a esta tese temos os autores como Gursel, Sumbul & Sari (2002) que adovagam que a satisfação profissional nos professores mais velhos constitui uma evidência menor e reduzida.

Para Marcelo (2009) a identidade profissional vai-se desenvolvendo ao longo da vida do professor, com imagens que constroem de si e dos seus pares, é um acto relacional contextualizado e evolutivo.

Gursel et al (2002) explicam a satisfação profissional como um estado emocional positivo, que resulta da situação profissional do sujeito face às características e tarefas particulares da profissão. Esta satisfação, segundo os autores, Cabral (2000), possibilita conhecer os aspetos como condições de trabalho, oportunidades de reconhecimento e crescimento profissional.

Segundo Flores & Coutinho (2014),

As identidades profissionais dos professores de quem são, a imagem que têm de si próprios, os sentidos que atribuem ao seu trabalho e a si próprios enquanto professores e os significados que os outros lhes atribuem dependem de uma diversidade de fatores: da forma como se relacionam com seus alunos, da disciplina que ensinam, dos papéis que desempenham, dos contextos em que trabalham, do quadro social e cultural mais amplo em que o ensino se inscreve, da sua biografia, das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional no local de trabalho. (p. 853)

Ainda recorrendo ao estudo de Flores, os testemunhos dos professores revelam o gosto pela profissão, apreço ou sentimento de valorização da profissão no que se refere ao seu desempenho e comprometimento com a aprendizagem dos alunos, o que a leva a afirmar que o que “move os professores são os alunos e a sala de aula” (Flores & Coutinho, 2014, p. 147). Esta noção de comprometimento defendida por Flores & Coutinho (2014) é ancorada por Day (2004) que define este comprometimento como uma incorporação de vários elementos, como o entusiasmo, a crença num ideal, o sentido de justiça e a preocupação com o desenvolvimento dos alunos.

De acordo, com Flores (2014) o profissionalismo docente (e o modo como este tem sido afetado ao longo dos tempos) exige não só a compreensão do trabalho dos professores e do modo como estes se veem enquanto profissionais (e como os outros os veem), como também a reflexão do contexto social, político e cultural.

Flores (2014) distingue na literatura, com base em Hargreaves cinco discursos de Profissionalismo:

1. Profissionalismo clássico, em que o professor exerce a sua profissão satisfazendo as necessidades dos alunos e outros agentes educativos;
2. Profissionalismo prático, destacando a experiência e o saber prático construído em sala de aula por cada professor;
3. Profissionalismo flexível que é uma combinação do profissionalismo clássico e prático, o professor alarga a sua ação para além da sala de aula, é entendido como um profissional de contexto;
4. Profissionalismo alargado em que o professor exerce a ação na organização educativa e, por último,
5. O Profissionalismo complexo, em que o professor desenvolve a sua praxis num contexto crescente de complexidade (desvalorização social da profissão), nas esferas políticas e sociais.

Flores (2014), identifica ainda sete princípios que sustentam a definição de profissionalismo docente:

1. Crescentes oportunidades e maior responsabilidade de usar um juízo discricionário acerca das problemáticas do ensino, do currículo e da atenção que afeta os alunos;

2. Oportunidades e expectativas para comprometimento com os propósitos morais e sociais, valorizando aquilo que os professores ensinam juntamente com os principais conteúdos curriculares e a avaliação aos quais estes propósitos estão inerentes;
3. Comprometimento para com o trabalho com colegas em culturas de colaboração, de ajuda e apoio, como uma forma de usar os conhecimentos partilhados para resolver problemas atuais da prática profissional, em vez de realizarem um trabalho conjunto como um instrumento de motivação para programar as diretrizes externas (decididas por outros);
4. A heteronomia ocupacional em vez da autonomia autoprotetora, em que os professores trabalham com autoridade, mas, ao mesmo tempo, abertamente e de uma forma colaborativa com outros parceiros na comunidade (especialmente os pais e os próprios estudantes) que desempenham um papel importante na aprendizagem dos alunos;
5. Um comprometimento que implica o cuidado/atenção e não unicamente um serviço anódino para com os alunos. Sendo assim, o profissionalismo deve admitir e adotar tanto a dimensão emocional, como a cognitiva do ensino, e também reconhecer as competências e disposições que são essenciais para um cuidado/atenção dedicado e eficaz;
6. Uma investigação orientada para o Eu e um esforço em relação a uma aprendizagem contínua relacionada com os conhecimentos de cada um e com as práticas standard, em vez de seguir as obrigações debilitadoras das intermináveis mudanças exigidas por outros (frequentemente sob a forma de uma aprendizagem contínua ou de melhorias a introduzir no sistema de ensino);
7. A criação e o reconhecimento de tarefas de elevada complexidade com níveis de estatuto e recompensa apropriados.

Vários investigadores na área da educação, tais como Flores & Coutinho (2014), reconhecem que as identidades dos professores se edificam segundo dois aspetos: os técnicos e os emocionais.

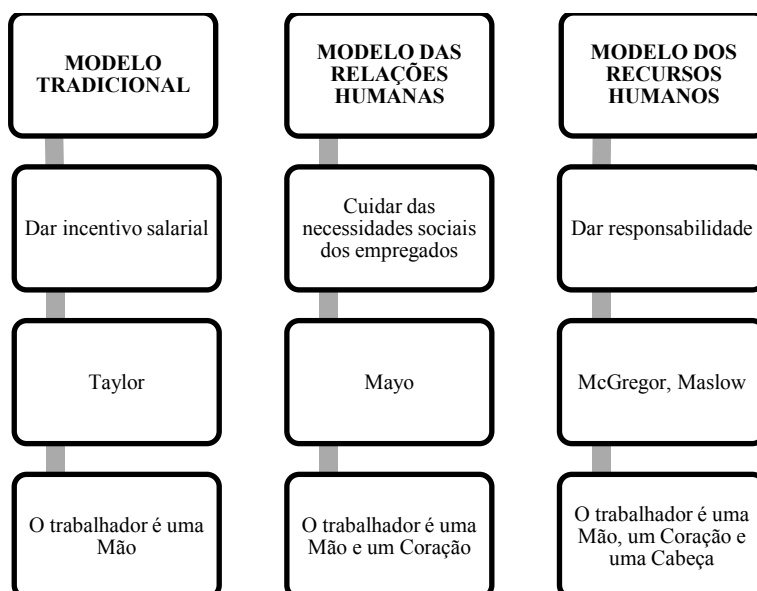
Os professores sentem ao longo da sua carreira uma diversidade de emoções criando tensões ou instabilidades na identidade dos mesmos, (Day, 2007, cit. por Flores, 2007). Este autor define a identidade dos professores como um conjunto triádico de dimensões

articuladas entre si, a saber: profissional, a que compreende as expectativas sociais e políticas, a dimensão situada ou socialmente localizada, como um contexto específico que é afetado pelas condições locais, e a dimensão pessoal, estando associada à história de vida do professor.

Teorias da Motivação na Gestão das Organizações

Pretende-se, por um lado, compreender as teorias da motivação na satisfação profissional docente, e, para isso, apresentar-se-ão abordagens contemporâneas sobre a satisfação profissional, iniciando-se esta reflexão com uma breve contextualização de alguns modelos de análise existentes e, por outro, exporemos alguns estudos sobre a satisfação dos professores e sobre os fatores internos ou externos na promoção da mesma.

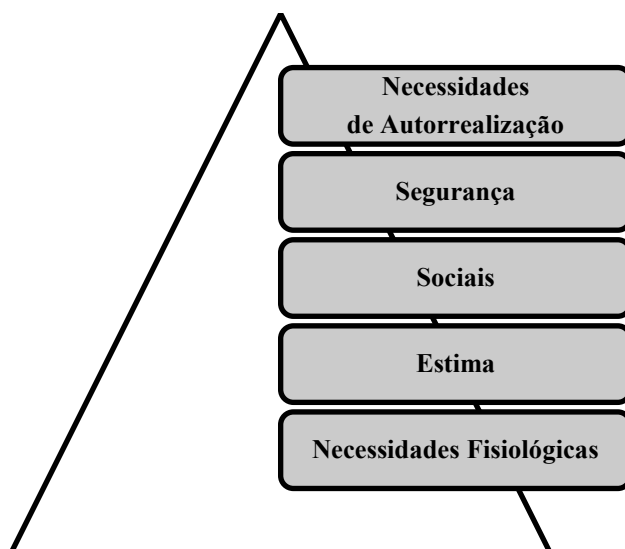
Nas teorias da motivação, conforme a Figura 3, existem três grandes modelos, o modelo tradicional exprime o incentivo salarial como potenciador de satisfação profissional, mas para isso, e segundo Taylor (1967) o “trabalhador é uma mão” quanto mais produzia, mais poderia ganhar monetariamente. No modelo das relações humanas, a tónica assentava na satisfação das necessidades sociais dos empregados, e no modelo dos recursos humanos a motivação do trabalhador é uma combinação de satisfações económicas, relacionais e sociais.



Fonte: Elaboração própria

Figura 3- Modelos sobre a motivação.

Se analisarmos a Figura 4 percebemos que a Teoria das Necessidades de Maslow, (1970) está organizada piramidal e hierarquicamente.



Fonte: Elaboração própria

Figura 4 - Teoria das Necessidades de Maslow.

Se articularmos a hierarquia das necessidades humanas com os meios de satisfação, na perspectiva de Maslow (1970), percebe-se que, na base da pirâmide, estão as necessidades fisiológicas, como o intervalo de descanso, o conforto físico e horários razoáveis de trabalho, que permitirão um bem-estar ao nível da satisfação laboral; as necessidades de estima: orgulho, ambição, egocentrismo, confiança, progresso, conduzem o profissional para o reconhecimento do seu trabalho; as necessidades sociais geram relações inter e intra- grupais no seio de uma organização; as necessidades de segurança possibilitam criar condições seguras de trabalho, criando estabilidades no emprego e benefícios.

Por último, e no cimo da pirâmide, temos as necessidades de autorrealização e autossatisfação, como, por exemplo, desenvolver trabalho criativo, desafiante, diversidade e autonomia. Esta ascensão piramidal só se vai realizando quando satisfeitas as diversas necessidades.

Para delinear a necessidade de autorrealização apontaram-se “os valores fundamentais (*“Being values” ou “B-values”*)” (Vieira, 2006, p. 59) das pessoas que atingem este patamar no topo da hierarquia das necessidades: verdade, bondade, beleza, justiça, ordem, simplicidades, unicidade, vitalidade, perfeição. Os indivíduos que se autorrealizam desenvolvem as suas atividades com uma entrega profunda, podendo falar-se de vocação ou mesmo sentido de missão.

Herzberg (1966) cit. por Ferreira, Neves & Caetano (2001) explicam a motivação no trabalho e, na empresa apoiando-se na atmosfera externa e no trabalho do indivíduo. Realizou várias entrevistas, pedindo aos trabalhadores da empresa que identificassem os incidentes críticos ao longo da sua carreira, percebendo que fatores intrínsecos e extrínsecos estariam na base das suas narrativas. Assim, segundo este autor, existem dois tipos de fatores: os motivadores internos, causadores da realização, do reconhecimento, relacionados com o conteúdo da tarefa, e os fatores externos, ou de ambiente, que se repercutem nas condições de trabalho, como o salário e as relações interpessoais. Tendo em conta a linha de pensamento de Ferreira et al (2001), a confirmação empírica da teoria bifatorial defende que tanto os fatores de conteúdo (motivadores) como os factores de contexto (higiénicos) cooperam para a satisfação e para a insatisfação.

Ferreira (2001) defende:

Que a motivação assenta em três impulsos básicos necessidade de realização, a necessidade de poder e a necessidade de afiliação. A primeira define-se “como um desejo de” querer ser excelente e de ser bem-sucedido em situações de competição (...), a necessidade de poder consiste no forte desejo de influenciar e controlar o comportamento dos outros(...) e a terceira consiste no desejo e vontade de ter amizades e ser aceite pelos outros. (p. 265)

A teoria da Equidade de Stacy Adams explicada por Vieira (2006) realça o lado estrutural da justiça, dando oportunidade às pessoas de se pronunciarem sobre como as decisões são tomadas, fornecendo oportunidades de correção dos seus erros, aplicando-se regras e procedimentos de forma consistente, tomando-se decisões com critérios objetivos como, por exemplo, o desempenho.

Segundo Vieira (2006):

As relações de equidade resultam das perceções dos indivíduos e não da relação objetiva entre contributos e ganhos. A equidade é um fenómeno percetivo. Os elementos essenciais desta abordagem são: 1. O indivíduo que estabelece a comparação; 2. O(s) indivíduo(s) de referência; 3. Os recursos ou inputs da pessoa (escolarização, formação profissional, experiência, capacidade intelectual, empenhamento, absentismo, etc.); 4. Os ganhos ou *outputs* (salário, benefícios, condições de trabalho, prestígio, etc.). A teoria da equidade sugere que o indivíduo estabelece um rácio baseado na comparação entre os seus inputs (contributos) e outputs (ganhos) com os de outro referente, que desempenha um trabalho

semelhante. Desta comparação podem ocorrer as situações seguintes: a) Uma percepção de equidade quando os rácios são semelhantes; b) Uma percep o de iniquidade por defeito quando o outro de referência obt m melhores resultados relativamente a inputs semelhantes; c) Uma percep o de iniquidade por excesso quando o outro de referência tem ganhos inferiores face a inputs semelhantes. (p. 65)

A Teoria do Reforço, desenvolvida por Skinner enaltece a aprecia o de que o comportamento humano, que   recompensado, tende a ser reiterado, enquanto o comportamento que   condenado tende a ser excluído., segundo Hilion (2011).

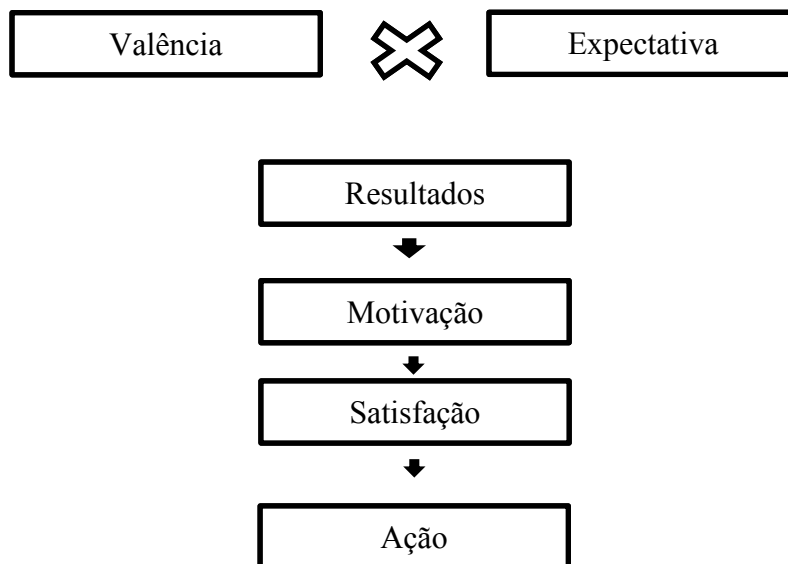
Fava (2002, cit. por Hilion, 2011) afirma:

Com base em Skinner que, para motivar os funcionários, os administradores não precisam identificar e entender as suas necessidades (Teorias de Conteúdo de Motiva o), ou entender como os funcionários escolhem comportamentos para realiz -los (Teorias dos Processos da Motiva o), em vez disso precisam de entender a rela o entre comportamento dos funcionários e suas consequências e prover circunstâncias que reforcem comportamentos desejáveis e desencorajem comportamentos indesejáveis. (p. 19)

Segundo a Teoria das Expectativas de Vroom (1964), a motiva o   composta por duas partes: os desejos individuais, os quais Vroom denominou de “Valências”,⁵ e as “Expectativas”⁶ de alcan -los. De acordo com a Figura 5, um alto nível de valência age como motivador, sendo necessário que o indivíduo sinta que este desejo pode ser satisfeito. Esta teoria permite melhorar as expectativas das pessoas sobre a sua rela o, entre o esforço e o desempenho, bem como clarificar a liga o estreita entre o esforço e a recompensa de valências positivas.

⁵ Valência:   a satisfa o que uma pessoa prevê receber de um determinado resultado;

⁶ Expetativa:   a percep o que as pessoas fazem sobre sua capacidade de agir no relacionamento com situa es esperadas.



Fonte: Elaboração própria

Figura 5- Teoria das Expectativas de Vroom.

Para Hilion (2011):

É a mudança do comportamento organizacional, que consiste na aplicação da Teoria do Reforço diretamente sobre as organizações e assenta em dois princípios: primeiro, as pessoas atuam da forma que acham mais gratificante e recompensadora; segundo, o comportamento pode ser influenciado e determinado pela gestão das recompensas a ele associadas. (p. 24)

Carvalho & Abdalla (2015) reconheceram a satisfação profissional como um estado positivo emocional que foi desencadeado por um conjunto de recompensas, relacionadas com o trabalho efetuado. Nesta sequência, a satisfação profissional do professor emerge da avaliação que este produz ao nível do conforto e do contributo da profissão para a satisfação das necessidades individuais.

Mal-estar docente

A crise da profissão docente arrasta-se há alguns anos, escreveu Nóvoa em 1999, e não se vislumbram perspectivas de superação em curto prazo, na perspetiva deste autor.

O mal-estar docente, esclarecido por Esteve (1992) é entendido como um conjunto de efeitos permanentes de carácter negativo, que vão afetando a personalidade dos

professores, tendo em conta as condições psicossociais em que estes exercem a sua profissão. Segundo refere Teresa (1999, cit. por Nóvoa, 1999) o estudo do mal-estar docente, como efeito da mudança social tem funções bem delineadas: auxiliar o professor a suprimir o desajustamento, alertar a sociedade para a sua demissão face às dificuldades dos professores, sendo preciso compreender o modo como a mudança social gera mal-estar docente para, posteriormente, atuar ao nível das condições de trabalho e carreira. Esta autora utiliza também este conceito de mal-estar docente para descrever “os efeitos permanentes, de carácter negativo, que afetam a personalidade do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência” (Nóvoa, 1999, p. 98).

As definições de desmotivação, frequentemente encontradas na literatura, associam esta a um estado emocional negativo/sentimento, negativo dos professores, face à profissão. Abreu define que a desmotivação ou o desinteresse “por uma atividade intermédia radica frequentes vezes na ausência de sentido, na inexistência ou fragilidade da estruturação cognitiva das relações entre os meios disponíveis e os fins a alcançar.” (Abreu, 1998, p.51).

Com as sucessivas mudanças ocorridas no sistema educativo português, os professores confrontam-se com um conjunto vasto de problemas que afectam o seu desempenho profissional, aumentando a sua desmotivação, o seu desencanto e a insatisfação face à profissão. A burocracia, a falta de incentivos, as condições de trabalho, o modelo de avaliação desempenho docente, o reconhecimento social, são algumas das razões que, como veremos, sustentam a desmotivação docente.

Santomé (2006, cit. por Miranda, 2012), afirma:

A desmotivação na profissão docente está assente em diversas razões, como seja, a não compreensão, por parte dos professores, das finalidades do ensino do sistema educativo, por vezes traduzidos em falta de clareza acerca das etapas educativas nas quais trabalham (...) os novos programas, que são instalados nas escolas de forma abrupta, sem preparação prévia, a falta de formação, ou formação deficitária, para acompanhar a evolução do conhecimento, todos estes fatores podem gerar angústias, isolamento, e desencanto na vida laboral dos professores. (p. 7)

Num artigo sobre a dimensão emocional dos docentes lê-se que: “Em Portugal, dados mostram que 27,6% da população está em sofrimento psicológico (INS, 2009),

percentagem que aumenta para cerca de 30% a 40% no caso dos professores” (Freire, Bahia, Estrela & Amaral, 2012, p. 154).

Na base deste elevado número de professores em “sofrimento psicológico” encontra-se uma série de desafios que se colocam aos professores de hoje, quer pela instabilidade e imprevisibilidade a que são sujeitos, quer pela necessidade de dominarem as novas tecnologias em que as novas gerações são proficientes, quer ainda pela escola inclusiva, que coloca novos e bastantes diferentes dos da escola seletiva (Day, 2004). A estes desafios aliam-se condicionamentos como a remuneração, um menor prestígio da profissão de professor, a falta de recursos e a perceção de impotência, a própria estrutura da escola e do sistema educativo, as elevadas expectativas, tanto da tutela como dos pais. Biesta (2010) garante ainda que o excessivo interesse pela medição dos resultados das aprendizagens induziu à valorização do que se mede, em vez de motivar a medição do que realmente importa.

Viseu, Jesus, Blasco & Rus (2015) explicam como os docentes são afetados por vários problemas que conduzem à desmotivação e insatisfação aumentando os níveis de stress e apresentam várias causas para a desmotivação e conseqüente elevado de stress, a saber: excesso de trabalho, pouco reconhecimento da profissão, reduzidas condições de trabalho, baixos ordenados.

Jesus (2000) estudou a motivação dos professores na perspetiva das teorias dos incentivos, incluindo a Teoria Hierárquica das Necessidades de Maslow e a Teoria dos Dois Fatores de Herzberg. Jesus (2000) identifica como incentivos intrínsecos na profissão docente:

Orgulho no trabalho, sentido de eficácia pessoal, aumento das responsabilidades profissionais, a autonomia, o envolvimento nas tomadas de decisão na escola, o enriquecimento das tarefas, o reconhecimento pelos diretores, colegas, pais e alunos, o apoio ou suporte social e as oportunidades para progressão na carreira. (p. 73).

Como incentivos extrínsecos, Jesus (2000) enumera: compensações monetárias; melhoria das condições de trabalho; mais equipamentos; redução do número de alunos por turma; maior segurança no local de trabalho; licenças sabáticas; maiores investimentos e subsídios para as escolas e a compatibilidade entre o horário de trabalho e a vida familiar.

Jesus, (2000), nos seus estudos com professores, concluiu existir uma elevada discrepância entre as metas desejáveis e as expectativas em alcançá-las. Entre as diversas metas possíveis, os professores valorizam mais a competência profissional e o relacionamento com os alunos do que o relacionamento com colegas e as condições de trabalho.

Teresa Cameiro (2010), após estudo empírico a um universo de 80 docentes do ensino secundário, concluiu que estes estão mais satisfeitos com a natureza do trabalho do que com as recompensas. Estes docentes estão descontentes com os aspetos sociopolíticos do trabalho, nomeadamente, com o seu reconhecimento, a sua revalorização, a sua progressão e segurança.

Aqui chegados, importa sistematizar as posições assumidas pelos diversos autores, quanto às culturas profissionais e à participação dos professores. A cultura profissional é marcada por práticas de trabalho isoladas e individualistas, na perspetiva de Flores (2014), onde a participação dos professores é, muitas vezes, decretada pelas políticas assumidas pelo Ministério da Educação. Lima (1992) e Formosinho *et al* (2010), defendem a existência de uma não participação no plano da ação profissional dos professores, uma vez que a autonomia dada às escolas também é decretada. Todos estes autores e ainda Richit e Ponte (2017) enfatizam o conceito de cultura profissional, estando este intimamente ligado com as configurações do modo como os professores fortalecem e estabelecem as relações interpessoais e intergrupais. A emergência do professor coletivo, na perspetiva de Nóvoa (2012), é urgente e não pode ser por via administrativa ou por decisão política. E, em 2018, esta lógica de cultura profissional é predominante?

Neste contexto escolar, também a liderança e o modo como os diretores desenvolvem as suas lideranças assumem um papel de destaque; neste âmbito, e segundo a revisão da literatura, privilegiou-se uma liderança onde os líderes são mobilizadores de energias, capazes de potenciar emoções positivas nos diversos grupos de trabalho Crawford, (2005); Goleman et al. (2007); Cotovio, (2007); Bergamini, (2009), Lopes & Ferreira (2011) e Roque & Silva (2015), pois na perspetiva de Guerra (2014) o Diretor é a “locomotiva” que nos puxa para a direção certa, e, se houver um diálogo motivador, segundo Lopes & Ferreira (2013), assente num conjunto de valores, temos uma equipa de professores motivados e satisfeitos. Abordámos, também, conceitos de motivação, segundo Bilhim (2008), Cunha, Rego & Cardoso (2011), enquanto um conjunto de forças energéticas que moldam o comportamento do indivíduo no trabalho e a sua satisfação. A

satisfação ao nível da profissão docente é vista como um estado emocional positivo, entendido como um desejo de realização profissional (Fonseca, 2012 e Flores & Coutinho, 2014). E, neste contexto, segundo Flores & Coutinho (2014), os testemunhos dos professores revelam apreço e gosto pela profissão quando estão comprometidos com a aprendizagem dos alunos.

Recorremos, igualmente, às teorias da motivação para compreender a (des)motivação/ (in)satisfação na profissão docente e para identificar quais os fatores intrínsecos e extrínsecos que estão implicados nestas. Carvalho & Abdalla (2015) afirmaram que o estado positivo emocional é gerado por um conjunto de recompensas realizadas com o trabalho efetivo. No entanto, a crise da profissão arrasta-se, segundo Nóvoa (1999), há já alguns anos, e a desmotivação/insatisfação como estados emocionais negativos e geradores de mal-estar docente estão presentes na vida profissional dos professores. Freire, Bahia, Estrela & Amaral (2012) afirmam que 30% a 40% dos professores estão em sofrimento psicológico. Este mal-estar, insatisfação e desmotivação estão assentes em fatores extrínsecos, nomeadamente no pouco reconhecimento da profissão, nas más condições de trabalho e nos baixos salários, na perspetiva de Cameiro (2010) e Viseu, Jesus, Blasco & Rus (2015).

Vejamos, então, de seguida, como a profissão docente está envolta em stress emocional e esgotamento profissional, identificando quais os fatores de desmotivação/insatisfação que, segundo a revisão da literatura, potenciam esse estado nos professores.

Capítulo IV

Non podemos ter certeza quanto às especificidades do futuro, mas a mudança em si é a única certeza.

(Harari, 2018, p.304)

Uma profissão em stress emocional e esgotamento profissional

O Esgotamento Docente

No âmbito da saúde laboral e segundo a Organização Mundial de Saúde, a profissão docente ocupa um lugar de destaque nas patologias psicossociais: “la pression a la que se ven sometidos los docentes desde diversas frentes deriva en la aparacion creciente de patologias tanto fisico como psicológico” (Castillo *et al*, 2014, p. 15).

O mal-estar docente, na perspectiva de Jesus (1998), pode exteriorizar-se segundo diferentes indícios edificados em distintos planos: a) fisiológico (hipertensão arterial, dores de cabeça frequentes, fadiga crónica, perda de peso, insónias, úlceras ou desordens intestinais, menor resistência a infeções.), b) comportamental (absentismo, postura conflituosa, abuso de álcool e drogas, falta de empenhamento profissional), c) emocional (afastamento afetivo, impaciência, irritabilidade, frustração, apatia, perda de entusiasmo).

Da mesma forma que na bibliografia de língua francesa se introduziu o conceito de *malaise enseignant*, traduzido em castelhano por “*malestar docente*”, na bibliografia anglosaxónica surge o termo *burnout*, em muitos casos associado ao termo stress. A tradução do conceito *burnout* pode ser: “apagar-se, esgotar-se, exaustão, fadiga”.

O *Stress* dos professores, segundo Fonseca & Jordão (2014), tem sido entendido na sua vertente disfuncional. Estas autoras recorrem a Folkman (1984) para definir o *Stress* como um binómio, ambiente de trabalho e características do indivíduo, em que, num dado momento, as exigências do trabalho ultrapassam a sua capacidade de lidar com estas. Neste sentido, o stress é entendido, segundo este autor, como um conjunto de respostas negativas e mudanças fisiológicas que se manifestam nos professores face à sua profissão. Dizem as autoras que “as alterações com que se deparam os professores têm, assim, contribuído para o aumento e propagação do stress na profissão docente, como salientam estudos realizados em diversos países” (Fonseca & Jordão, 2014, p. 100).

Para Rita, Patrão & Sampaio (2010), *burnout* é entendido como uma exaustão física e mental, causada por horas excessivas de trabalho e pela sobrecarga e intensidade laboral.

Vários estudos portugueses têm comprovado segundo Patrão & Rita (2012), que a profissão dos docentes está exposta ao risco de *burnout*, numa percentagem mais elevada do que noutras profissões. Este estudo realizado a 513 docentes do ensino secundário, concluiu que 30% dos professores se encontravam em *burnout*, superando os 15% a 25% que se verificam noutros países.

A maioria dos docentes em *burnout* são mais velhos. Os fatores que despoletam o *burnout* nos professores, segundo estas autoras são: profissão de elevada responsabilidade, as condições de trabalho, sobrecarga de horários, acréscimo de trabalho burocrático, a que se junta o adiamento da idade da reforma, e a desvalorização social e falta de reconhecimento da profissão docente. Patrão & Rita (2012) identificam novos indicadores como fonte de stress, nomeadamente o estatuto profissional, a previsibilidade/controlo, a pressão do tempo, o ritmo e a estrutura do trabalho.

Também Azevedo *et al* (2016) concluiu no seu estudo⁷ que 82,8 % dos professores inquiridos associam a tarefa de ensinar aos termos paixão, esperança e afeto, mas 14,8% dizem estar cansados ou frustrados e 2,1% consideram-na rotineira, com predominância dos professores do 2º CEB e do 3º CEB e Ensino Secundário. A maioria dos professores (68,1%) encontra-se insatisfeita em relação ao início da sua carreira, havendo (40%) mesmo muito insatisfeita.

A evolução, nos últimos anos, da atividade profissional docente, na opinião dos inquiridos, neste mesmo estudo, aponta para o aumento do volume de trabalho (98,8%),

⁷ Inquérito dirigido a 2910 professores de 130 escolas públicas e privadas portuguesas. A amostra não é estatisticamente representativa do universo dos docentes, em termos rigorosos de estratificação, mas fica muito próxima desse modelo (se se considerar um intervalo de confiança de 8%). Trata-se, pois, de uma amostra por conveniência, nos termos explicitados.

O estudo empregou uma metodologia descritiva de tipo quantitativo. O instrumento utilizado foi um questionário fechado dirigido aos professores de todos os graus de ensino (exceto o ensino superior), do ensino público e privado, com 30 perguntas. O universo é composto por escolas e agrupamentos escolares, escolas profissionais e colégios. Foi aplicado um pré-teste em maio de 2016. A aplicação do questionário decorreu entre o fim de maio e o fim de julho de 2016. O questionário foi endereçado aos diretores de agrupamentos escolares e escolas envolvidas no Programa de Avaliação Externa de Escolas (AVES), a que se juntaram outras escolas com as quais os colaboradores do Programa e colegas seus têm trabalhado.

das tarefas burocráticas e administrativas (98,2%), do controlo sobre o seu trabalho (75,6%), da exigência da prestação pública de contas (94,3%). (64,5%) dos inquiridos considera ter uma relação positiva com o trabalho docente, enquanto (32,3%) dos professores dizem estar exaustos ou desiludidos, com destaque para as professoras. São os professores de todos os níveis de ciclo que apresentam maiores valores percentuais na escolha das opções “exaustos e desiludidos”.

São os professores com mais de 10 anos de tempo de serviço que mais dizem estar exaustos e desiludidos, atingindo mesmo o valor de 37,4%, no caso dos professores com 31 a 35 anos de serviço, enquanto os outros escalões apresentam valores que variam entre 31,6% (mais de 35 anos) e 34,2% (de 21 a 30 anos).

No artigo “*Burnout, Stress Profissional e Ajustamento Emocional em Professores do Ensino Básico e Secundário*”, Rita, Patrão & Sampaio (2010) recorrem a Yong & Yue, para a identificação de fatores relacionados com *burnout* em professores: fatores relacionados com os alunos; fatores relacionados com o trabalho; fatores relacionados com a organização; fatores pessoais e fatores extraescola. Uma das consequências extremas do *stress/burnout* nos professores é o abandono da profissão ou a vontade de abandoná-la.

Todos estes fatores, relacionados com o trabalho, contribuem para a diminuição da motivação e conseqüente desejo de abandono da profissão. Jesus (2011) conclui que, quer em Portugal, quer no Brasil, a tendência continua igualitária, afirmando que 50% dos professores inquiridos manifestam intenções de abandono da profissão docente.

Day, cit. por, Flores (2014) explica igualmente que, em Inglaterra, com a mudança interna e externa dos contextos das condições de trabalho, os professores quando entram na profissão sentem paixão e ao longo da evolução da carreira esta tem tendência para diminuir.

Muitos professores têm abandonado a profissão, havendo um aumento significativo de abandono quando comparado com outras profissões. Flores & Coutinho (2014) explica quais são as diversas motivações para o abandono da profissão, segundo a teoria de Muller (2009), de acordo com o Quadro 9.

Quadro 9 - Diversas motivações para o abandono da profissão docente.

Motivações para a entrada na profissão	Motivações para o abandono da Profissão	Envolvimento dos sistemas de incentivo motivacional
Tarefas pouco rotineiras Transmissão de conhecimentos aos jovens	Aumento do volume de trabalho (maior carga administrativa); aumento do número de reuniões; insatisfação com as reformas institucionais;	Sistema de tarefas Sistema de desenvolvimento profissional (ex. melhoria das competências dos professores)
Trabalho evolutivo e exigente	Demasiado esforço para controlar em vez de ensinar os alunos	Sistema social (trabalho de equipa)
Autonomia no desempenho de atividades de ensino	Falta de autonomia e flexibilidade; falta de apoio por parte da hierarquia;	Sistema de recompensas
Identificação com a profissão docente	Degradação da imagem da profissão docente.	Sistema de tarefas

Fonte: Adaptado de Muller et al (2009, p.116) in Flores (2014)

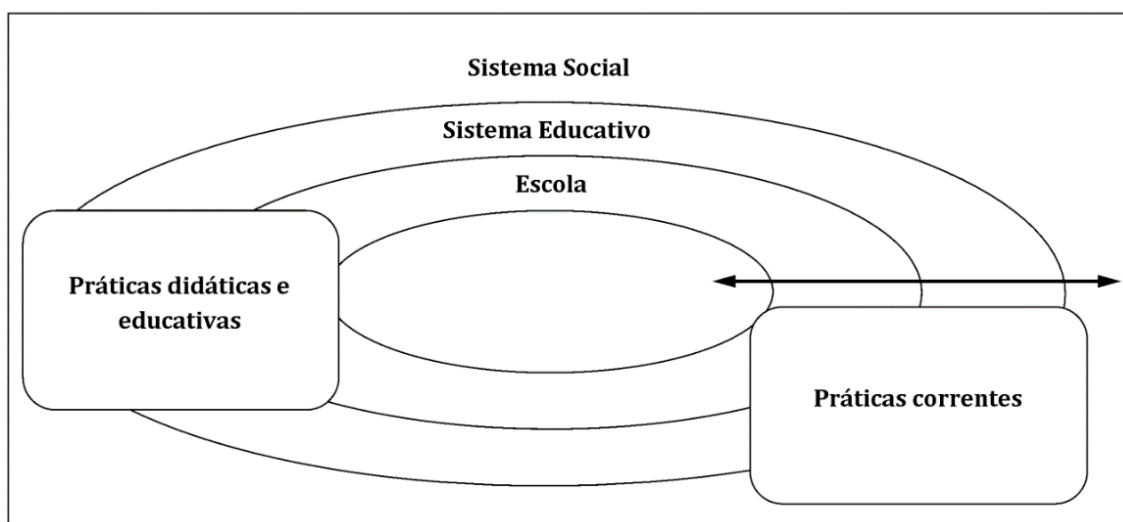
Em conclusão, a identidade profissional dos professores deve ser vista como uma configuração de um processo sócio histórico, basilarmente sustentado por sucessivas e diferentes reformas da educação, mergulhando os professores num conjunto de papéis e de funções, cada vez mais complexas. Há um aumento de exigências avocadas aos professores, que se traduzem em novas responsabilidades, sem que estes encontrem melhores condições de trabalho para exercê-las. Perante as várias pressões a que estão sujeitos, o mal-estar instala-se e manifesta-se em sentimentos de desajustamento e insatisfação e desmotivação, perante os problemas reais da prática do ensino, desenvolvendo esquemas de inibição, o desejo constante de abandono da profissão, o absentismo laboral, o *stress/burnout*, a depreciação do seu “eu profissional”.

Aqui chegados vamos considerar na nossa pesquisa um conceito de satisfação profissional que é devedor desta revisão de literatura, definindo-a como um estado emocional decorrente da avaliação do trabalho, que envolve uma série de variáveis e influencia a saúde física e mental e o comportamento profissional do docente e que se demonstra no exercício profissional através da dedicação ao trabalho e da atitude mais ou menos positiva face às experiências de trabalho.

Vamos então explicitar os fatores de desmotivação/insatisfação na profissão docente, credores da revisão da literatura que considerámos relevantes para a nossa investigação.

Alterações de normas e a Crescente Burocracia

A profissão docente ilustra-se, segundo Nóvoa (1999), como uma sistematização de vários contextos de práticas educativas aninhadas, e acrescentaríamos a estas o conceito de alinhadas (Figura 6).



Fonte: Nóvoa (1999, p.68)

Figura 6 - Sistema de Práticas Educativas Aninhadas.

A profissão docente rege-se por coordenadas político-administrativas do sistema educativo, por um lado, e, por outro, pelas condições do trabalho, e a sua prática depende de decisões individuais, sendo controlada por normas coletivas e regulações organizacionais. Nóvoa (1999) explica que estas realidades interligadas entre si e a dependência dos professores analogamente com o meio social, podem produzir contextos de conflito entre as exigências impostas e as interpretações singulares em contexto de trabalho. “As escolas e o posto de trabalho são espaços profissionalmente organizados antes da existência dos seus atores” (Nóvoa, 1999, p. 72).

Em Portugal, e no entendimento de Azevedo (2011), as alterações avulsas da legislação, que chegam, quase diariamente aos sistemas de ensino, são olhadas como uma ameaça, que se traduz num controlo excessivo do trabalho e do desenvolvimento profissional dos professores. Na ótica de Azevedo (2011):

A elite dirigente entende que o campo de ação política em educação é o Diário da República como instrumento central e regulador do sistema (...) o tempo, o espaço e os atores são dimensões habitualmente secundarizadas nas políticas educativas. (p. 45)

Nóvoa (1999) caracteriza o sistema educativo como sendo, sobretudo uma ação da administração, que tem como principal função executar leis e promover políticas. Por mais paradoxal que possa parecer, a prática vem contrariando todo o discurso, voltado para a partilha de responsabilidades, elegendo a escola como o “centro do sistema educativo”, com uma prática caracterizada por intensa produção normativa, que tudo pretende controlar, dando a ideia de que essa máquina burocrática da administração educativa decidia mais que a tutela política, ao mais alto nível. (Lima & Afonso, 2002).

A profissão de professor caracteriza-se por oferecer poucos estímulos e incentivos: “por cada nova competência que se lhe exige, sem a correspondente formação, vai aumentando a sua erosão profissional” (Ruivo, Sebastião, Rafael, Afonso, & Nunes, 2008, p.2).

As práticas burocratizadas fomentam a dependência dos professores face às diretrizes vindas do exterior; as leis, as condições organizativas podem gerar problemas e conflitos no seio dos profissionais do ensino. Flores (2014) expõe-nos numa entrevista ao Jornal Público, que “o trabalho e a condição docente se deterioraram” nos últimos anos. A diversidade de tarefas desempenhadas pelos professores, de cariz burocrático-administrativo, o “tsunami legislativo” são alguns dos fatores que potenciam a desmotivação e conseqüente mal-estar profissional. Flores, Day & Viana (2007) salientam as opções políticas do Ministério da Educação a política do *top-down*, legislação ora nova, ora revogada ou contraditória, ou ambígua, e o excesso de burocracia como elementos que proporcionam mal-estar docente e anunciam uma crise de profissionalidade. Neste sentido, Nóvoa (1999) afirma que:

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando-se um novo pano de fundo. (p. 97)

No ensaio sobre um novo compromisso social pela educação, Azevedo afirma que “a técnica educativa (os decretos, as portarias, os regulamentos, os despachos, as circulares interpretativas) foi expulsando a política e a própria política da educação se tornou uma questão técnica” (Azevedo, 2011, p.95).

Santomé (2011) refere a fragmentação do trabalho do professor, o qual tem de cumprir simultaneamente um enorme leque de funções. Para além das aulas, deve desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar atividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, até mesmo, vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas.

Numa investigação dirigida em Portugal e em Inglaterra, Flores *et al* (2007) reconheceram as preocupações dos professores em relação ao tempo dedicado a tarefas administrativas e burocráticas e ao modo como respondiam a novas medidas/iniciativas políticas. Os discursos dos professores apontam para níveis de pressão subjacentes às reformas nos dois países e os professores, quer os ingleses, quer os portugueses, expressaram um aumento do volume do trabalho e da burocracia e um maior controlo sobre o seu trabalho, afirmando também que normalmente trabalham para além do exigido. Flores, *et al* (2007) defendem que este crescimento do trabalho docente tem como consequência o enfraquecimento da autonomia dos professores desestabilizando a sua identidade profissional e pessoal.

Nóvoa (1999) também afirma a existência de um aumento das exigências em relação ao professor, considerando que há um aumento histórico cada vez maior nas imposições de novas responsabilidades em função destas exigências.

Santomé (2011) assinala o avanço das políticas económicas neoliberais, com um intenso peso mercantilista, para as quais apenas as iniciativas e instituições privadas são exemplos de eficiência e responsabilidade; assim, há uma maior visibilidade dos efeitos do trabalho dos professores, aos quais é exigida a prestação pública de contas e maiores responsabilidades e que também contribuiu para a desmotivação dos professores.

No entanto, os professores portugueses não são exceção face a outros países que seguiram uma “lógica gerencialista, para uma crescente prestação de contas e escrutínio público, acompanhada pela intensificação e burocratização do trabalho, o que tem afetado as suas identidades profissionais e o seu profissionalismo” (Alves & Flores, 2017, p. 87).

Afirma Flores (2011) que os professores ingleses também têm testemunhado um vasto conjunto de intensas e reformas prolongadas no tempo.

É, aliás, um exemplo paradigmático a este respeito, segundo Flores, que a introdução do currículo nacional (e das suas versões revistas), a mercantilização da

educação, o crescente gerencialismo⁸ e prestação pública de contas (através de inspeções formais, rankings, formulação de objetivos e de metas a atingir, gestão do desempenho, exames nacionais, entre outros) estejam entre os elementos mais ilustrativos das medidas educativas naquele país (Inglaterra). (p. 169).

Em Portugal e segundo Lima (2011), o gerencialismo na escola é visto como um tipo de regulação pós-burocrático, onde existe mais gestão e menos democracia, onde os traços da burocracia Weberiana são novamente aclamados, e uma nova fonte de controlo centralizado e eletrónico estão sempre presentes a cada situação ou momento.

Já Formosinho e Machado (2010) tinham assinalado que a emergência do novo ECD, em 2007, fazia deslocar o discurso do profissionalismo docente para uma perspetiva funcionista e burocrática, subalternizando a natureza deontológica da profissionalidade docente e o carácter substantivo da docência.

Hargreaves (1998) considera que a intensificação do trabalho docente se traduz na deterioração e desprofissionalização do ofício do professor.

Aqui chegados, podemos formular os objetivos/hipóteses seguintes:

Existe, em 2018, na sequência da formulação de políticas educativas com forte impacto no exercício profissional dos professores, mormente às revisões do ECD, ocorridas entre 2007 e 2017, e as medidas tomadas nos anos 2011 a 2015, o período da “Troika” e do programa de ajustamento financeiro, um clima proporcionador de um aumento do *stress* e do *burnout* (cansaço e exaustão profissional) entre os professores. Mais especificamente podemos assinalar que será entre os professores com mais idade e tempo de serviço que este clima se agudiza como assinalaram Patrão & Rita (2012) e Azevedo *et al* (2016).

Entre os elementos que mais parece contribuir para a desmotivação e cansaço profissional dos professores, geradores do *stress* e da exaustão, estão o aumento do volume de trabalho e crescimento das tarefas administrativas e burocráticas (Flores, *et al*,

⁸“Gerencialismo segundo Flores (2014) é a perspetiva de que a gestão eficiente resolve qualquer problema, e as práticas usadas no setor privado são aplicáveis ao setor público, o que aparece associado aos valores universais do gerencialismo (nomeadamente a consideração de que a gestão é intrinsecamente boa e de que os gestores devem ter margem de autonomia para gerir e os outros grupos devem aceitar a sua autoridade). Essas questões podem ser vistas na burocracia no ensino e em algumas práticas de gestão nas escolas, muitas vezes associadas a medidas políticas que advogam a descentralização e que levam à emergência desse discurso gerencialista (através, por exemplo, da prestação de contas, de resultados mensuráveis, *de rankings*.” (Flores, 2014, p. 859)

2007; Ruivo *et al*, 2008; Santomé 2011), elementos que provocam uma subalternização crescente da deontologia e da substância profissional dos professores (Formosinho e Machado, 2010).

Evolução da Desprofissionalização

O que acontece, no entendimento de Rui (2009) é que:

O professor desprofissionaliza-se e esta desprofissionalização determina o emergir de um progressivo clima de mal-estar. Por cada machadada lançada no seu estatuto remuneratório, por cada tentativa de funcionalizar, por cada golpe desferido na sua autonomia pedagógica e intelectual, por cada tentativa de denegrir publicamente a sua imagem social, o professor proletariza-se. Isto é: deixa de ser um intelectual apto, para se transformar num assalariado com níveis de inaptidão externamente provocados. Um dos sintomas dessa proletarização ocorre, desde logo, quando os professores aceitam mais funções e, simultaneamente, piores condições de trabalho. (p. 36)

Hargreaves (1998) considera que a intensificação do trabalho docente se traduz na deterioração e desprofissionalização do ofício do professor. Por desprofissionalização docente, no Chile, Mejías (2010) compreende o processo de enfraquecimento do carácter específico da profissão do professor que se expressa no decréscimo da qualidade da formação inicial, e na contínua na perda de direitos e precarização das condições laborais (diminuição de salário, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes, standardização do trabalho numa lógica avaliativa, exclusão dos professores na construção de políticas educativas).

Segundo Bolivar (2015):

la política educativa, la regulación arriba-abajo (top-down), mediante un control normativo de las escuelas y del currículum, ha mostrado sus limitaciones, en cuanto provoca una desprofesionalización de la enseñanza e impide el desarrollo organizacional. Pero tampoco basta confiar ingenuamente en el compromiso y autonomía profesional del profesorado. Se precisa un equilibrio entre ambos enfoques, una "presión inteligente" Hopkins, (2007) o una "presión positiva" (p. 15).

O conceito de desprofissionalização, apresentado por Bolivar, vai ao encontro da visão da profissionalidade defendida por Roldão (1998): o poder e autonomia no trabalho

docente limitadas, quer por fatores internos, quer por fatores externos, como por exemplo, as políticas emanadas por uma tutela que exerce uma ação normativa fortemente centralizada e burocrática.

No contexto português, entende-se a desprofissionalização como um não reconhecimento do papel nuclear do professor em todo o processo educativo, porque “se vive de alguma forma uma crise de identidade da profissão docente, resultante da mudança rápida de papéis, expectativas e contextos em torno dos quais a profissionalidade se estrutura” (Roldão,1998, p. 1).

Esta autora entende por profissionalidade aquilo que caracteriza um profissional e o que o distingue de outro profissional. A profissionalidade estrutura-se segundo quatro eixos principais: 1- função socialmente reconhecida como útil; 2- para a qual tem de encontrar um conjunto de saberes; 3- o professor exerce a sua profissão com uma determinada margem de poder e autonomia e, por último, 4- pratica a sua atividade num quadro de desenvolvimento profissional.

A profissionalidade do professor situa-se ao nível do poder sobre o conteúdo do trabalho efetuado e nesta perspetiva “o grau de poder profissional dos professores pode ser mais ou menos limitado por razões extrínsecas (sistema centralizado)” (Roldão, 1998, p. 5).

Em síntese, os professores, uma vez desprovidos de uma grande parte do controlo da sua atividade profissional e da sua autonomia profissional, vão-se des-profissionalizando, o que tem impactos fortes na sua identidade e na qualidade do seu exercício profissional.

Tendo como referência este quadro de desprofissionalização da atividade profissional dos professores (Hargraves,1998; Roldão, 1998; Rui, 2009; Bolivar, 2015), podemos formular o objetivo de que os professores estão a perder progressivamente a sua autonomia e o seu poder profissional, no período em análise (2007-2017) e que se encontram mergulhados numa “crise de identidade da profissão docente” (Roldão,1998).

Condições de Trabalho

As mudanças sociais, económicas, culturais e políticas nestas últimas décadas têm tido impactos no trabalho dos professores.

Um estudo exploratório produzido por Benavente, Queiroz e Anibal (2015) sobre as opiniões de professores de escolas públicas, acerca das políticas educativas de 2011 a

2014, integrado num projeto intitulado SER (*Schools, Evidences and Realities*) dando voz aos docentes da região de Lisboa e Porto, cidade e periferia, revela que a avaliação global que os professores fazem das políticas educativas, nomeadamente sobre o exercício da profissão, neste período, é bastante negativa, com dados percentuais de 83%.

Analisando cada item de uma forma parcial (proporcional face a algumas das questões) verificámos que, em todas as questões e dimensões colocadas em avaliação, a opinião da grande maioria dos professores é negativa, com todos os valores acima dos 70% e 80%.

Numa análise mais detalhada Benavente, Anibal & Queiroz (2015) verificam que mais de 83% dos docentes fazem uma avaliação negativa das políticas educativas desde 2011; mais de 50% referem-nas como negativas e mais de 32% como muito negativas. Apenas, pouco mais de 17% dos professores avaliam-nas como positiva.

Entre reformas contínuas e suas dubiedades, o docente está mergulhado numa profissão complexa, caracterizada por uma dialética acional de tensões e responsabilidades difíceis de harmonizar. Afirmam Benavente *et al* (2015):

A avaliação negativa que a maioria dos professores faz das políticas quanto à organização das escolas, à sua gestão, aos currículos, à avaliação dos alunos e ao exercício da profissão não pode ser ignorada. São eles que, no dia-a-dia “fazem” a escola, trabalham para que todos aprendam, assumam a responsabilidade da escolarização das gerações mais novas. O que a realidade mostra é que este trabalho exploratório (carece de aprofundamento) confirma, segundo a autora, é que o Ministério trata os professores como “mangas-de-alpaca”, trata as escolas como fábricas, enquanto que professores e alunos se tornaram números. (p. 55).

Estes dados numéricos podem ser concomitantemente articulados com as razões enfocadas pelos professores inquiridos, em questão aberta, de acordo com o Quadro 10: exemplos de algumas das referências apresentadas pelos docentes inquiridos, segundo este estudo exploratório de Benavente *et al* (2015).

Quadro 10 - Referências apresentadas pelos docentes no estudo de Benavente (2015).

A organização das escolas e os recursos a que têm acesso	A atitude e o envolvimento dos alunos na relação com a escola e com aprendizagem
Sobrecarga do corpo docente. Instabilidade de horários. Falta de componente prática. Condições físicas da escola. Desvalorização da escola e dos professores. Elevado nº alunos/turma. Programas pouco atrativos.	Desmotivação. Falta de condições das escolas. Fraca valorização da escola para a construção do indivíduo. Falta de assiduidade/abandono escolar/indisciplina. Falta de perspectivas dos alunos (relativas ao futuro). Comportamento inadequado que dificulta a aprendizagem.
Os currículos e a avaliação dos alunos	As condições sociofamiliares
Muitos níveis de currículo (para um só professor). Novas metas curriculares que agudizam currículos extensos. Exames em vez de aferição; alteração estrutura curricular. Programas extensos. Exames nacionais. Política de reprovações por parte da tutela	Baixa condição socioeconómica do agregado familiar; falta de estudo e pouca motivação. Ambiente social envolvente. Nível socioeconómico dos alunos. Más condições socioeconómicas das famílias. Meio sociocultural que não valoriza a escola.

Fonte: adaptado de Benavente (2015)

Segundo Benavente *et al* (2015):

As duas primeiras dimensões (organização das escolas e os recursos a que têm acesso e os currículos e a avaliação dos alunos) remetem claramente para as recentes medidas governamentais que reconfiguram de forma estruturante as políticas educativas. O aumento do número de alunos por turma e a afetação de menos recursos referidos pelos professores revelam tomadas de decisão que têm por base critérios de índole administrativista em detrimento do carácter pedagógico. Aliam-se os cortes financeiros em obediência ao programa de ajustamento externo a opções ideológicas que introduzem também na escola a exigência cega da produtividade. (p. 57)

O estudo de Flores, concluiu que os docentes inquiridos destacam a crescente burocratização e, simultaneamente, a excessiva vertente normativa que emanam das políticas educativas, como causas potenciadoras de asfixia, cansaço e desencanto, “os

professores dizem-se cansados da papelada que invadiu o seu trabalho e que desvia a sua atenção e energia da essência do seu trabalho” (Alves & Flores, 2017, p. 91).

Neste contexto, e na perspetiva de (Flores, cit. in, Spazziani, 2016) a maioria dos participantes neste estudo (2011/2012) responderam que o incremento de volume de trabalho aumentou (96,7%), que aumentou a burocracia (95,4%) e que aumentou o controlo sobre o seu trabalho (75,6%). Em análise, por género, são as professoras que consideram o trabalho docente mais cansativo e desgastante.

Os resultados do inquérito, apresentados em 2016, por Joaquim Azevedo, exprimem as perceções de alguns docentes sobre a evolução das políticas públicas da educação de acordo com os seguintes dados: 64,0% dos professores inquiridos são de opinião de que, na última década, piorou a Educação, em Portugal, e mesmo para 17,5% deles, ela piorou muito. Os professores, com mais de 35 anos de serviço são os que dizem, em maior percentagem, que nada vai mudar (8,1%) e que querem ver para crer (40,8%).

Os inquiridos mostraram-se divididos quanto ao impacto das reformas na qualidade da educação, com (59,1%) a considerar que elas tiveram algum ou pequeno impacto, e com (27,1%) a dizer mesmo que tiveram muito pequeno ou nenhum impacto, em linha com as opiniões sobre o impacto na equidade e na democratização do acesso à educação.

São os educadores de infância (48,9%) e os professores do 1º CEB (49,9%), que mais consideram que as mudanças tiveram algum ou maior impacto quanto à qualidade da educação; (60,4%) dos professores consideram que o impacto das reformas sobre a melhoria das práticas docentes foi pequeno ou algum e (25,4%) considera mesmo que tiveram muito pequeno ou nenhum impacto, em linha com o que pensam em relação à melhoria dos métodos e conteúdos usados no ensino.

O centralismo e gigantismo da instituição Ministério da Educação e a falta de recursos materiais, a que se tem vindo a assistir, são indicadores já revelados em estudos de investigação produzidos nos anos noventa. Assim, Nóvoa (1999) identifica estes indicadores como sendo um inibidor do desenvolvimento da praxis docente, produzindo, conseqüente, mal-estar.

Villa (1998) identifica fatores de primeira ordem como potenciais elementos que desencadeiam o mal-estar ao nível das condições de trabalho:

1. Recursos materiais e condições de trabalho: A falta de recursos não se refere apenas ao material didático, mas a problemas de conservação dos edifícios, penúria de mobiliário, falta de aquecimento e insuficiência de locais adequados.

2. Os problemas de horários, de normas internas, de locais cuja utilização aparece regulada por normas gerais pouco flexíveis.

3. Exigências de prescrição marcadas pela instituição ou pela inspeção.

Formosinho & Machado (2009) e Estrela (2010) consideram que os professores estão sujeitos a diversas e crescentes solicitações emanadas da tutela, que requerem o desempenho de novas e diferentes funções geradoras de novas identidades. A escola, na opinião destes autores, massificou-se, aumentando o número de alunos no sistema com o respetivo aumento da escolaridade obrigatória; logo a heterogeneidade e multiculturalidade aumentaram e o recurso a novas exigências e papéis multiplicou-se no seio da profissão docente. No entender de Flores (2014), as escolas da atualidade são um conjunto de cruzamentos de culturas sociais, étnicas e religiosas e os professores desempenham as suas ações nestes novos contextos. Canário & Alves (2004), chamaram-nos atenção para o tipo de “aluno ideal” que a escola almeja, para a contradição e tensão crescentes com o aluno concreto que a escola efetivamente possui; além dos “alunos bons” existem também os alunos provenientes de grupos de risco, provenientes de famílias destruturadas que, segundo estes autores, despoletam um novo ambiente de tensão e são um problema para o Estado e para os professores. Estes novos alunos deixam de ser os filhos das classes médias para passarem a ser os “filhos do rendimento mínimo” (Canário & Alves, 2004, p.992).

Para alguns professores auscultados por Canário & Alves (2004), a heterogeneidade e a diversidade da população estudantil aparecem como um acréscimo de exigências ao trabalho pedagógico.

Carvalho (2018) num estudo efetuado a uma amostra de professores portugueses, concluiu que existe uma sobrecarga de trabalho a afetar a atividade docente, sendo de destacar que o “tempo não letivo”, legalmente previsto, é considerado insuficiente por 97% dos professores. Esse tempo reserva-se à concretização de tarefas fundamentais para a docência, como a preparação de aulas, elaboração e correção de testes, sendo que 63% dos respondentes declarou necessitar de mais de 5 horas semanais para esse efeito.

As sucessivas mudanças emanadas pelas sucessivas políticas e governos educativos, segundo o Conselho Nacional de Educação (2016), determinaram, além do exercício das

funções docentes, nomeadamente, ao nível das turmas, programas e ligação com os pares, do aumento do número de alunos por turma. A diversidade cultural das escolas e das turmas, quanto a níveis etários, conhecimentos, culturas, valores e motivação, impõem uma reflexão pedagógica acrescida, reconsiderando o dilema entre a necessidade de tornar o ensino mais individualizado e a ausência de condições para fazê-lo. O prolongamento da escolaridade obrigatória, a massificação da escola, frequentada por alunos com motivação e sem motivação para aprender, com expectativas altas e sem expectativas, conduz a novos desafios e novas responsabilidades para promover o sucesso escolar de todos.

A organização do horário, a duração, distribuição dos tempos lectivos e a gestão das componentes letiva e não-letiva têm consequências nas práticas pedagógicas. A inclusão de novas formas de olhar a organização escolar e os novos agrupamentos de escolas põem em conflito visões e culturas profissionais dissemelhantes, obrigando a um novo reposicionamento nas relações profissionais escolares.

O exercício profissional do professor na linha da reflexão produzida pelo Conselho Nacional de Educação (2016), é então sentido entre tensões e responsabilidades difíceis de harmonizar. O mesmo assinala Ramos (2016) ao concluir:

O facto de ser pedido ao professor que exerça a autoridade e, ao mesmo tempo, pratique a compreensão e a tolerância; o desempenho de um trabalho intelectual, social, cultural e administrativo (i.e, a ambígua condição de um trabalho solitário, mas também solidário); a acumulação de responsabilidades sem condições e tempo para exercê-las; a dupla preocupação com o desenvolvimento nos alunos de competências do saber, sociais e cívicas e com os resultados revelados nas estatísticas. (p. 6)

Flores (2014) chama atenção para a redução dos recursos físicos e financeiros para a educação que é comprometedora do bem-estar e satisfação profissional dos professores.

Numa perspetiva de síntese sobre as condições de trabalho no exercício profissional do professor referenciaram-se os aspetos externos, as políticas educativas, com as suas diretrizes administrativo-burocráticas, que condicionam o trabalho dos professores, nomeadamente, o aumento de alunos por turma, a sobrecarga letiva e não letiva, a diversidade de funções e papéis assumidos, entre outros e os aspetos internos que condicionam o exercício da profissão, ou seja, a falta de recursos materiais, a falta de motivação dos alunos e a indisciplina.

Podemos formular o objetivo geral de que, nos últimos anos, as condições de trabalho dos professores se deterioraram e que este facto se vai repercutir negativamente quer no estado emocional dos docentes quer no seu envolvimento profissional no trabalho, podendo persistir uma franja elevada de professores que sente comprometido o seu bem-estar e a sua satisfação profissional. Entre os fatores que mais podem ter contribuído para este impacto negativo estão não só as alterações feitas ao ECD e a ADD, bem como o aumento da carga horária e do trabalho burocrático, tal como evidenciam Flores, (2014 e 2016); Ramos (2016); CNE (2016) e Alves & Flores (2017).

A Problemática da Remuneração

O Estatuto económico é um pilar relevante para o desenvolvimento da profissão. O salário, já dizia Jesus (1996), é algo visível com implicações na vida de uma pessoa. Referiu ainda este autor que a profissão docente não é tão bem paga como outras profissões para as quais exigem as mesmas habilitações académicas.

No relatório da OCDE (*Education at a Glance*) de 2016 é referido que Portugal foi dos países onde a crise económica e financeira mais se sentiu no PIB, tendo registado uma queda de 7% entre 2010 e 2013. A crise sentiu-se, também, nos salários dos professores: trouxeram uma perda de rendimentos de 30% entre 2010 e 2014, em contraciclo com a maioria dos países da OCDE, que registaram aumentos. A desvalorização salarial destes professores justifica-se, segundo este relatório, não só pelos cortes nos vencimentos no período indicado, mas também pelo aumento do número de alunos por turma, o que leva a que, em termos médios, se traduza numa redução dos custos com salários por cada aluno.

Ramos (2008) defende que os professores consideram o fator económico (salário) como um regulador da sua (in) satisfação, traduzindo-se, muitas vezes, como potenciador de mal-estar.

Ruivo & colaboradores (2008), efetuaram um estudo nacional, que recolheu dados sobre a satisfação profissional dos professores e dos educadores, e concluíram que os professores inquiridos, na sua maioria, revelam que não sentem que a sociedade reconheça o seu trabalho profissional, o que, desde logo, se traduz num vencimento que não corresponde ao esforço despendido para cumprir as funções exercidas.

No decurso da crise económica de 2001-2015, a Troika e o “Programa de Ajustamento” os professores foram afetados de modo significativo em termos de condições de trabalho, seja com os cortes salariais, seja como o congelamento da carreira, desde o ano de 2011. A ausência de perspetivas de progressão na carreira e a perda de salários são apresentadas por Flores (2014) como fatores de desânimo profissional.

Em conclusão: as medidas de 2011 até meados de 2015 provocaram ruturas ao nível estrutural, como era seu propósito, e, conseqüentemente, as mesmas medidas tiveram forte impacto no estatuto e no perfil do professor. Benavente, Peixoto, Pedroso & Galego, (2016) afirmam que:

Tal modelo, não quer um professor que se ocupe dos alunos e da complexidade social, cultural e pedagógica da aprendizagem. Tal modelo, quer docentes ao serviço da economia de mercado, da utilidade a curto prazo, agentes do desempenho instrumental, que ensinam para o efémero e que correm atrás do tempo. (p. 21)

Modelo de Avaliação de desempenho

Rui (2009) realça que no âmbito do novo modelo da ADD, em virtude do mesmo instituir a avaliação por pares, se alterou a carreira docente que, durante décadas, foi considerada uma carreira única, onde não havia lugar à diferenciação; os professores com esta alteração no estatuto sentiram a sua legitimação profissional foi posta em causa, viram os seus pares, os excelentes e os maus profissionais, serem reconhecidos titularmente, agudizando-se, na classe, sentimentos de injustiça e conflitualidades, no seio da organização escolar.

O mesmo autor (Rui, 2009) afirma:

Efetivamente, a avaliação de desempenho dos professores consignada pelo Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de janeiro, levou a que a desmotivação que já se vinha avolumando nas escolas, fruto das alterações ao Estatuto da Carreira Docente de Janeiro de 2007, se traduzisse em revolta. Surgiram três Movimentos Independentes de Professores que não se reviam nas posições assumidas pelas organizações sindicais. Os sindicatos de professores uniram-se em torno de uma “plataforma sindical” com o intuito de mostrarem união e ganharem força reivindicativa. A rutura entre o Governo e os professores era evidente. (p. 9)

Na imprensa, segundo Rui (2009) dá-se ênfase ao conflito:

O jornal Público é o que mais se destaca pela qualidade dos articulistas que analisam o assunto. António Barreto (2009) afirmou neste órgão de comunicação que a avaliação ministerial, burocrática, formal e pseudocientífica é um enorme erro. A grande tradição centralista, integrada e unificada da educação pública em Portugal é responsável pela mediocridade de resultados e pelo desperdício de enormes recursos financeiros vertidos, desde há trinta anos. (p. 10)

Também Guinote (2008) garante que a introdução do novo modelo de avaliação para progressão na carreira foi muito mediática na educação e, em especial, na classe docente e, nos últimos anos, a observação de aulas, os avaliadores internos e externos e os critérios estipulados conduziram muitos docentes para caminhos de desânimo, descrédito e desmotivação. Segundo este autor:

A avaliação de desempenho docente e a existência de cotas assumiu, assim, especial destaque, de forma negativa, como fator inibidor de motivação na classe docente, pondo em causa os modos de trabalho e relacionamento profissional, encaminhando os docentes para práticas profissionais mais individualistas e competitivas, impondo-lhes um espartilho de obrigações formais e de regras de comportamento, cujo não cumprimento pode implicar graus diversos de penalização, desde logo a não progressão na carreira. (p. 37).

Enunciou-se os seguintes aspetos como obstáculos à implementação do novo modelo de avaliação docente: “a ameaça às rotinas, o medo da mudança e do desconhecido, o corporativismo, o receio da competição, o aumento de sentimentos de ansiedade, a adoção de práticas organizacionais e individuais defensivas” (Rui, 2009, p. 22).

Sanches (2008) declarou, igualmente, que a avaliação de desempenho reúne contextos que poderão possibilitar o crescimento da tensão entre os profissionais, gerando possível degradação do clima das escolas e podendo pôr em causa o processo de ensino-aprendizagem.

Formosinho & Machado (2009) aludem que:

A azáfama das escolas na elaboração de instrumentos de registo de avaliação foi uma consequência para a diminuição das energias dos professores, uma vez que a recepção burocrática do regime de avaliação fez da ação burocrática na escola uma acção insensata. (p. 310)

Na perspectiva de Barzano (2009), a resistência dos professores em aceitarem a avaliação também pode ser considerada um bloqueio à sua competência profissional. A administração central continua a programar legislação sobre tendências globais de avaliação, enquanto os professores continuam a acreditar e a confiar nas suas competências profissionais. “A ação do Ministério, tanto em governos de esquerda como de direita, nunca conseguiu transformar os projetos temporários em projetos estáveis” (Barzano, 2009, p. 260).

Ramos, (2014), no seu artigo sobre políticas de avaliação de professores identificou três problemas principais: a existência de avaliadores de áreas disciplinares diferentes das áreas dos avaliados, a burocracia dos procedimentos e a sobrecarga do trabalho subjacente ao processo de avaliação. Afirma a autora que as organizações sindicais prontamente se manifestaram e, na expressão da Federação Nacional dos Professores (FENPROF), este modelo de avaliação que prevê a aplicação de cotas “é um mecanismo administrativo que impede que se manifeste o mérito absoluto dos professores um modelo negativo, incoerente, burocratizado, desqualificado, de matriz punitiva inaplicável” (Rodrigues, 2014, p. 393).

Em 2008/2009, foi efetuado pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP) um estudo junto de 30 escolas associadas. As principais conclusões referenciadas por Ramos (2014), face às dificuldades sentidas pelos professores em relação às complexidades da ADD são: o tempo despendido (85%) no processo, a elaboração e natureza dos instrumentos de registo, as sucessivas alterações do quadro legal e normativo, (73,7%) as implicações na organização da escola (56,4%) e clima de escola (50,8%).

Num segundo ciclo de estudos do mesmo Conselho (2009-2011) apresentaram-se como dificuldades à ADD: um clima de desconforto, de desmotivação e indiferença face à cultura de colaboração, o congelamento dos salários, de progressões e promoções nas carreiras o que na perspectiva de Ramos (2014) colocou em dificuldades o processo de avaliação de desempenho docente e a sua operacionalização.

Um estudo de caso apresentado por sobre a emergência de o professor titular e o seu papel na avaliação no ciclo avaliativo 2007/2009, concluiu que: “o sistema de ADD não valorizou nada a carreira, existindo falta de transparência no processo, sendo considerado um modelo demasiado burocrático, revelando existência de injustiça nos critérios

utilizados, indicadores que potenciaram um mal-estar no clima escolar” (Costa & Salgueiro, 2013, p. 102).

“Compreende-se, por isso, que as narrativas produzidas pelos professores, na sua intimidade, sobre a sua profissão façam frequentemente referência a um sofrimento profissional que é vivido numa solidão” (Correia, 2012, p. 401).

Os Relatórios anuais do Observatório de Políticas de Educação e Formação (OP-EDU) (2013, 2014, 2015), citados no relatório do OP.EDU de 2016, deram, invariavelmente, realce ao salientar a degradação crescente e contínua das condições do exercício da profissão docente e aos seus efeitos na comunidade escolar, nomeadamente no agravar de um mal-estar generalizado dos professores.” Os sentimentos negativos dos professores existiram quanto aos efeitos das políticas educativas implementadas desde 2011, processo iniciado com as políticas do XVII Governo Constitucional que introduziu a divisão entre professores titulares e não titulares, levando à maior manifestação pública de desagrado desde sempre” (Benavente *et al*, 2016, p. 20).

Todos estes estudos permitem compreender que uma parte significativa dos professores manifesta descontentamento e desilusão em relação às políticas desenvolvidas pelo Ministério da Educação, nomeadamente em relação à implementação da avaliação de desempenho docente, à burocratização imposta pelo mesmo, percecionando uma insatisfação profissional, que se vai agudizando ao longo do desenvolvimento das suas carreiras.

A OCDE (2014), no seu relatório sobre Políticas Educativas de Educação em Portugal, afirmou que a avaliação de docentes se concentra mais na prestação de contas do que na melhoria da prática docente e oferece poucas oportunidades para o *feedback* sobre pontos fortes e fracos na prática do ensino. Refere, ainda, que Portugal poderia aproveitar de modo mais consistente a avaliação de professores para melhorar os resultados escolares.

De facto, como diz Formosinho *et al* (2010):

A mera avaliação do desempenho docente num sistema que continua centralizado reduziu-se à verificação de conformidade com o mínimo burocrático e laboral, o que a torna um exercício dispendioso de energias, mas pouco eficaz para a resolução de problemas, enfrentados por uma escola para todos, mais democrática e por isso, mais heterogénea (p.94).

Segundo estes mesmos autores, as muitas dificuldades surgidas na implementação destas medidas não podem “fazer esquecer os problemas que elas visam resolver e que exigem a especialização docente como solução” e que evidenciam o quanto estas medidas atingem o cerne do dilema organizacional da escola para todos e exigem políticas de autonomização dos professores e das escolas.

Face a estes contributos da literatura revista, podemos formular o objetivo geral de que, nos últimos dez anos, as alterações ao ECD e, em particular, as novas regras relativas à avaliação de desempenho docente e à progressão na carreira, tiveram um forte impacto negativo nos sentimentos de bem-estar profissional e satisfação e motivação profissional, em geral. (Sanches, 2008; Rui, 2009; Formosinho & Machado, 2009; Costa & Salgueiro, 2013; Ramos, 2014; cit.por, Rodrigues, 2014; Azevedo *et al*, 2016; Benavente *et al*, 2016).

Assim, é de esperar que, inquiridos em 2018, os professores revelem, ainda em maior escala que em estudos anteriores, elevados índices de insatisfação e desgaste profissional.

Reconhecimento Social

“A imagem pública de uma profissão docente constitui um grande desafio tanto para profissionais quanto para as organizações que os formam ou os empregam. Essa imagem torna-a visível, situa-a em relação a outros: identifica tendências, pontos fortes, pontos fracos.” (Perrenoud, 1999, p. 1)

Só a partir das décadas 80 e 90, e na perspetiva de Nóvoa (1989), houve um aumento das investigações sobre a vida dos professores, nomeadamente, ao nível do estatuto ou imagem social. Sacristan (1991) defendeu que o “*status quo*” do professor varia consoante os contextos histórico-sociais. E, ainda nesta linha de pensamento, Nóvoa (1991) frisou que a imagem do professor se encontrava em declínio devido a uma perda de prestígio, fruto de uma modificação no papel tradicional do professor, pois este deixa de estar no centro da sociedade, não pertencendo à elite social das cidades. A sociedade, “parece que deixou de acreditar na educação e nos professores como promessas de um futuro melhor.” (Nóvoa, 1999, p.95)

Verificamos pontos comuns com outros autores em contextos temporais diferentes:

Os professores demonstram ter capacidade e vontade para serem educadores e professores e gostam da profissão, contudo, “sentem-se merecedores de mais e melhor

reconhecimento, melhor vencimento e, sobretudo, de mais garantias relativamente ao futuro” (Ruivo *et al*, 2008, p. 47).

Canário e Alves (2004) identificaram a degradação do estatuto social e profissional, tendo como causas subjacentes o exercício que a administração central exerce sobre os professores, nomeadamente, na visão instrumental de conceber os professores como uma “alavanca humana” para produzir reformas, por um lado, e, por outro, pelas expetativas sociais depositadas neles, fazendo este grupo desempenhar uma diversidade de funções sob um mandato de cunho administrativo e burocrático.

Monteiro em (2015) identificou existirem muitas e diversificadas causas para o baixo prestígio profissional dos docentes em Portugal, de acordo, com o Quadro 11:

Quadro 11 - Causas para o baixo prestígio profissional dos docentes em Portugal.

Estatuto profissional pouco prestigiado
Não, é, em geral, bem paga, em comparação com outras profissões
A sua autonomia é limitada pela sua dimensão política e coletiva
É muitas vezes objeto de uma avaliação redutora, injusta e desmotivadora
Não tem geralmente perspetivas estimulantes de progressão profissional

Fonte: adaptado de Monteiro, (2015, pp. 130-131)

Seco (2002) revelam que o estatuto profissional tem vindo a degradar-se em relação ao reconhecimento social atribuindo-se essa falta de prestígio aos *mass-media*, que transmitem uma imagem social negativa dos professores.

Jesus afirmava que “O outro esteriótipo é sobretudo veiculado pela imprensa que na procura de notícias sensacionalistas e com impacto imediato, apresenta a profissão docente como uma atividade caracterizada por conflitos, fracassos e carências” (Jesus , 1996, p. 30).

Santomé (2011) também alerta para as causas que estão a provocar a desmotivação na classe docente, cresce a desvalorização da figura do professor como funcionário público, considerado por muitos como um profissional autoritário, que faz apenas o que lhe apetece, em função da sua própria conveniência e o qual não pode ser contrariado.

Referenciando o estudo de Azevedo *et al* (2016), verificou-se que o que dá mais satisfação aos professores inquiridos é serem reconhecidos e valorizados no seu trabalho: serem reconhecidos como bons professores (37,1%) e verem o seu trabalho bem valorizado (36,4%); são os docentes dos níveis/ciclos de ensino iniciais que escolhem, em primeiro lugar, a valorização do seu trabalho, enquanto os seus colegas do 3º CEB e do Ensino Secundário e Profissional, valorizam mais serem reconhecidos como bons professores.

“Os docentes, ao longo da sua carreira, escolhem cada vez menos o reconhecimento do valor do seu trabalho como motivo preferencial de satisfação” (Azevedo *et al*, 2016, p. 61) e “percepcionaram que, nos últimos anos, o seu prestígio tem diminuído, devido à informação veiculada pela comunicação social (90,8%), à sua autonomia e poder de decisão (80,2%), e ao tempo e condições para refletirem sobre as práticas educativas (86,8%)” (Azevedo *et al*, 2016, p.44).

Neste estudo, o principal motivo de insatisfação profissional é para (57, %) dos professores inquiridos a falta de reconhecimento profissional, a mais de (30%) da segunda causa indicada, a dos “conflitos habituais” (idem, p.61).

Um estudo Skaalvik & Skaalvik (2011) revela que a satisfação no trabalho é atingida, ou não, dependendo dos julgamentos que as pessoas fazem sobre os seus empregos. Ainda nesta reflexão, dizem estes autores, que o reconhecimento social, o sentimento de utilidade que o professor sente existir, é fundamental para a sua motivação profissional.

Num outro estudo de Benavente *et al* (2015) refere-se que (74%) dos docentes consideraram que a escola é avaliada como negativa (62%), ou muito negativa (12%), pelos portugueses. Apenas (26%) dos docentes inquiridos têm uma opinião positiva sobre o modo como os portugueses olham a escola.

Flores (2018) expõe que a informação transmitida pela comunicação social tem influenciado negativamente a imagem dos professores na sua profissão com dados percentuais de 90% indicados pelos professores por si inquiridos.

Em jeito de síntese podemos concluir que existem dois olhares sobre o reconhecimento social: o olhar da sociedade e dos mass-media que consideram a profissão docente de baixo prestígio social e o olhar dos professores que se veem e se percecionam como um grupo profissional pouco reconhecido socialmente.

Assim, podemos formular o objetivo geral de que a “visão instrumental” dos professores como “alavanca humana” para produzir reformas (Canário & Alves, 2004) e a imagem

social negativa transmitida pelos media (Jesus, 1996; Seco, 2002 Santomé, 2011; Azevedo *et al*; 2016; Flores, 2018) têm contribuído para a deterioração da imagem social dos professores que, como também refere Nóvoa (1999) deixaram de estar no centro e entre a elite da sociedade.

Realizada esta revisão de literatura em torno do “mal-estar docente” podemos concluir globalmente que existe no período em análise (2007-2017) uma insatisfação profissional que a literatura confirma. Esta insatisfação profissional, nos termos em que aqui definimos, está sustentada, de modo esquemático num enredo de fatores, que se cruzam uns com os outros, de modo particularmente acentuado neste período, seja devido às alterações do ECD seja como consequência das medidas tomadas no âmbito do “plano de reajustamento económico” e da presença da Troika em Portugal.

Assim, no plano sociopolítico, surgem, ao longo deste período, fatores relacionados com uma sucessiva mudança de políticas de educação e de medidas relativas ao exercício profissional docente que, decorrentes de uma administração centralista e burocrática, influenciaram fortemente o exercício profissional docente, aprisionando-o em progressivos constrangimentos, ao mesmo tempo em que se apregoa a importância da autonomia profissional dos professores.

Ao nível do exercício profissional na escola, a literatura destaca um conjunto de fatores promotores desta insatisfação profissional, que sintetizamos:

- ❖ condições de trabalho
- ❖ falta de recursos nas escolas para o exercício profissional
- ❖ aumento do número de alunos por turma
- ❖ sobrecarga no horário de trabalho (componente letiva e não letiva)
- ❖ acréscimo de trabalho burocrático
- ❖ aumento do controlo externo sobre o trabalho dos professores
- ❖ falta de autonomia profissional para a gestão do currículo
- ❖ adiamento da idade da reforma
- ❖ congelamento da progressão na carreira
- ❖ abaixamento da remuneração
- ❖ novo modelo da avaliação de desempenho
- ❖ criação da figura de professor titular
- ❖ desvalorização e a falta de reconhecimento social

Na nova escolaridade obrigatória de doze anos de duração, e como resultado do alargamento do acesso de grupos sociais mais desfavorecidos, com o consequente aumento e heterogeneidade sociocultural das salas de aula, desenvolve-se, neste período em análise, um quadro sociopolítico em que relevam fatores tendentes a provocar mais stress emocional e novas exigências profissionais; estas ao não serem criadas, facilitam o desenvolvimento de situações acrescidas de *stress* e de insatisfação profissionais. A democratização do acesso à educação e o aumento da heterogeneidade escolar, que em si mesmas são um bem comum irrecusável, podem assim estar ligadas ao aumento da insatisfação profissional.

Existe, é certo, uma grande diversidade de situações escolares em que cada docente se insere e outros elementos, como a idade e o tempo de serviço, também contribuirão para influenciar esse clima emocional e profissional em que se desenvolve a atividade docente.

Portanto, o estudo da realidade que queremos investigar deve considerar estes fatores identificados, pois eles contibuiram decisivamente para o estado anímico dos professores no período de referência (2007-2017).

Em suma, e atendendo à revisão da literatura efetuada formularam-se os seguintes objetivos específicos:

- O1:** A satisfação profissional dos professores nos últimos anos modificou-se.
- O2:** O cansaço e a exaustão dos professores nos últimos anos agudizaram-se.
- O3:** Os professores estão a perder a sua autonomia e poder profissional no período em análise.
- O4:** As alterações feitas ao ECD e ADD, entre 2007-2017, tiveram um forte impacto negativo nos sentimentos de bem-estar profissional e satisfação profissional.
- O5:** No período em análise a visão instrumental dos professores como alavanca humana para produzir reformas e a imagem social negativa transmitida pelos media têm contribuído para a deterioração da imagem social dos professores.
- O6:** Nos últimos anos as condições de trabalho dos professores deterioraram-se.
- O7:** A cultura profissional dominante nas escolas portuguesas assenta em práticas individuais e isoladas.
- O8:** No período em análise, os professores consideram os diretores/líderes como edificadores da cultura da escola que tecem um conjunto de valores e emoções, enfatizando as relações sociais na promoção da satisfação profissional.

O9: Os professores mantêm o interesse na sua profissão e estão confiantes no seu futuro profissional.

Emanaram também da revisão da literatura efetuada as seguintes hipóteses estatísticas⁹:

H1: A motivação/satisfação profissional é diferente por sexo, assumindo-se uma tendência do género feminino estar mais desmotivado/insatisfeito.

H2: A motivação/satisfação profissional é diferente por grupo etário, assumindo-se uma tendência de que os professores mais velhos estão mais desmotivados/insatisfeitos.

H3: A motivação/satisfação profissional é diferente atendendo à situação profissional, assumindo-se uma tendência de que os professores dos quadros de zona e definitivos estão mais desmotivados/insatisfeitos.

H4: A motivação/satisfação profissional é diferente atendendo ao tempo de serviço, assumindo-se uma tendência de que os professores com maior tempo de serviço estão mais desmotivados/insatisfeitos.

H5: A motivação/satisfação profissional é diferente atendendo ao nível de ensino, assumindo-se uma tendência de que os professores do 3.º CEB e secundário estão mais desmotivados/insatisfeitos do que os educadores de infância e professores do 1.º e 2.º CEB.

⁹ Estas hipóteses foram divididas em sub-hipóteses de acordo com as variáveis dependentes: satisfação profissional; evolução nos últimos dez anos; cansaço e exaustão; interesse pela profissão; impacto das políticas recentes no trabalho dos professores; impacto das alterações ECD 2007-17; impacto da alteração da avaliação de desempenho docente; reconhecimento social da profissão; condições de trabalho em geral; excesso de trabalho; clima escolar e relações de trabalho; os líderes e a motivação e expectativas e o futuro profissional.

Parte II – Investigação empírica

Capítulo V

Conceção, planeamento e caracterização metodológica da investigação.

Neste capítulo, e após abordagem teórica, que contextualizou a problemática em questão, pretendemos descrever como se desenvolveu a pesquisa empírica, quais os procedimentos metodológicos aplicados e como se caracterizou o objeto de estudo.

O método, em qualquer investigação, compreende um combinado de princípios que regulam e direcionam o investigador no discorrer da sua pesquisa, de forma a avaliar o seu objeto de estudo.

Qualquer que seja a opção da metodologia deve-se ter em linha de conta a natureza do problema a investigar. Assim sendo, considerou-se pertinente seguir uma metodologia de investigação quantitativa, com abordagem descritiva e inferencial, que permitisse avaliar as percepções dos elementos da comunidade escolar que participaram neste estudo.

Toda a investigação em curso foi assistida por um suporte teórico: contextualizou-se a investigação, dando relevo à sua pertinência e atualidade no domínio da (des)motivação ao nível da satisfação profissional; elaborou-se uma pergunta de partida; definiram-se os objetivos; elencou-se um conjunto de objetivos e hipóteses; confinou-se a amostra para estudo; elaboraram-se os instrumentos de recolha de dados (escalas) e explanaram-se os procedimentos e, por fim, tiraram-se conclusões.

Qualquer processo de investigação na perspetiva de Quivy & Campenhoudt (2003) antevê-se uma pergunta de partida, assim e retomando a pergunta de partida, do nosso estudo: Qual o estado anímico dos professores face à profissão? E que fatores, políticos, sociais e escolares explicam esse estado?

E, recordando-se os objetivos gerais da investigação:

- a) Entender qual o estado anímico atual dos professores portugueses, em 2018;
- b) Conhecer o impacto dos normativos entre 2007/2017 face às revisões do ECD, nomeadamente, ao nível da carreira na motivação profissional;
- c) Compreender as implicações destas mudanças na identidade profissional dos professores;
- d) Analisar o exercício da (des)motivação/satisfação da profissão docente na escola face às mudanças das políticas educativas, às condições de trabalho, às culturas profissionais e à liderança;

- e) Identificar fatores intrínsecos e extrínsecos mais relevantes na (des)motivação profissional dos professores.

Pretendeu-se com este estudo empírico medir o poder das variáveis sociodemográficas (sexo, idade) e variáveis profissionais (situação profissional, tempo de serviço e nível de ensino) na(des) motivação/(in)satisfação profissional docente, avaliando o contributo de fatores intrínsecos (natureza da tarefa) e extrínsecos (salário, condições de trabalho, políticas educativas nomeadamente ao nível das exigências da carreira).

Procedimentos de Recolha de Dados

Silvestre & Araujo (2012) entendem que as “técnicas de recolha de dados possuem uma componente operativa significativa representando um meio para estabelecer ligação entre conceitos (unidades abstratas) e unidades operativas que podem ser (comportamentos, atitudes)” (Silvestre & Araújo, 2012, p. 142).

O inquérito foi a técnica por nós utilizada, uma vez que concebemos um conjunto estruturado de perguntas, previamente definidas, que foram aplicadas segundo um questionário, sem a presença do entrevistador.

Esta opção, inquérito por questionário, fundamentou-se no fato de possibilitar uma recolha de dados extensivos abrangendo-se um número significativo de sujeitos num período temporal circunscrito, bem como acautelamos que os inquiridos não dispersavam a informação, uma vez que responderiam unicamente às questões apresentadas.

A população deste estudo é constituída por todos os professores que lecionam em escolas públicas de Portugal Continental, dos ensinos pré-escolar, 1º, 2º, 3º ciclos e Ensino secundário, perfazendo um total de 112338 indivíduos. A amostra recolhida foi de 5823 respondentes. A administração do questionário (ou instrumento de recolha) a esta amostra, seguiu o seguinte procedimento:

- Contacto prévio via email à Diretora Geral dos Recursos Humanos do Ministério da Educação com o intuito de sensibilizar para a temática em estudo. (Anexo 1)
- Pedido de autorização, via email, para a aplicação da Escala, *online*, a uma amostra de docentes inscritos na plataforma da DGAE. (Anexo 2)

- Envio de ofício, datado de 29 de novembro de 2018, pela Diretora Geral da DGAE a todos os diretores(as) de todas as escolas públicas de Portugal. (Anexo 3)
- Disseminação do questionário pelos diretores(as) a todos os professores(as) pertencentes a cada escola ou agrupamento de escolas.
- O preenchimento do questionário foi realizado entre os dias 30 de novembro e 31 de dezembro de 2018.

A participação nos questionários foi voluntária e livre de qualquer coação. Em todo este processo, e merecedora de especial atenção, foram cuidados os procedimentos éticos e deontológicos, conservando não só a confidencialidade das respostas como toda e qualquer opinião, garantindo-se o anonimato dos participantes. Salienta-se, ainda, que este questionário foi aplicado num contexto temporal marcado por uma forte contestação política por parte dos professores(as) face à progressão nas suas carreiras, ou seja, a contagem do tempo de serviço congelado para efeitos de progressão não mereceu a concordância da grande maioria dos professores com a contagem do mesmo efetuado pelo Ministério da Educação.

Descrição da Amostra

A amostra da população é composta por 5823 inquiridos a saber; professores(as) de Agrupamentos e/ou escolas públicas do continente português, dos ensinos: pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos e Secundário. Foi utilizada a amostragem não probabilística de tipo acidental.¹⁰ A representatividade da amostra está garantida, uma vez que apresenta uma margem de erro de, aproximadamente, 1,3% (Oliveira & Grácio, 2005).

Instrumentos

Uma vez que existem alguns estudos sobre motivação, satisfação, stress profissional e exaustão docente e que, embora diversos, e distintos todos utilizam instrumentos que

¹⁰ A amostra acidental consiste em escolher indivíduos, pelo facto da sua presença, num local determinado e num preciso momento”. (Fortin, 2009, p. 321)

permitiram obter informação social, demográfica e profissional, acerca do docente e do seu reconhecimento profissional, e perante os objetivos do nosso estudo, tomamos como inspiração os seguintes questionários já aplicados: satisfação profissional e papel das organizações de docentes, de João Ruivo e colaboradores, de 2008, que permite avaliar fatores como: satisfação/motivação com a escola, com o Ministério da Educação e com a carreira docente; um outro questionário de Desenvolvimento Profissional dos Professores, de Maria Assunção Flores e Ana Margarida Veiga Simão, no âmbito de um estudo internacional (Portugal, Finlândia, e Sérvia e Montenegro) de 2004, em relação à natureza do trabalho docente e perceções sobre liderança(s) e cultura(s) da escola; o questionário, sobre as “preocupações e motivações dos professores” de Joaquim Azevedo, João Veiga e Duarte Ribeiro, realizado em 2016, o questionário sobre ADD de Maria Manuela da Silva Loureiro (2009).

Com estes trabalhos como referência, procedemos à elaboração de um novo questionário.

A técnica de investigação utilizada neste estudo foi o inquérito por questionário e esta possibilita obter diretamente opiniões, predisposições, emoções dos sujeitos que posteriormente se convertem em dados de análise estatística.

Tuckman (2000) afirma que, em educação é recorrente utilizar a investigação por escala, uma vez que tem um valor inegável como processo de recolha de dados, principalmente, em amostras de dimensões consideráveis.

A escala de medida, enquanto instrumento de autoavaliação e de recolha, foi do tipo Lickert¹¹. Cada questão foi respondida em termos de uma escala de concordância (1-6), sendo 1 - Discordo totalmente, o 2 - Discordo Bastante, o 3 - Discordo pouco, o 4 - Concordo pouco, o 5 - Concordo bastante e o 6 - Concordo totalmente. O questionário, de acordo com população-alvo, inclui também uma caracterização geral do inquirido(a), identificando as variáveis do género, idade, situação profissional, grupo de recrutamento, tempo de serviço e níveis de ensino que leciona. (Anexo 4)

Na adaptação/construção da escala tivemos em conta a utilização de uma linguagem clara, inequívoca e acessível a todos os inquiridos, construindo-se neste instrumento questões

¹¹ “A escala de Likert, consiste numa série de enunciados que exprimem um ponto de vista sobre um tema. Pede-se aos participantes para indicarem o seu maior ou menor acordo ou desacordo escolhendo entre 5 ou mais categorias de respostas possíveis”. (Fortin, 2009, p. 388)

que possibilitassem respostas fechadas. A escala, no seu todo, contém 60 itens que versam sobre onze variáveis, a saber: Satisfação Profissional: evolução nos últimos dez anos, Cansaço e Exaustão, Interesse pela profissão, Impacto das políticas recentes no trabalho dos professores, Impacto das alterações no Estatuto da Carreira Docente 2007-2017, Impacto das alterações da avaliação de desempenho docente, Reconhecimento Social da profissão, Condições de trabalho, Clima escolar, Os líderes e a motivação, Expetativas e o futuro profissional.

A “Satisfação profissional: evolução nos últimos dez anos” pretendeu aferir se a satisfação dos professores se modificou nos últimos dez anos. A variável, “Cansaço e exaustão” pretendeu medir o desgaste profissional dos professores. O “Interesse pela profissão” pretende perceber se continua a haver interesse dos professores pela sua profissão. O efeito do “Impacto das políticas recentes no trabalho dos professores” enquanto variável desejou avaliar o impacto das políticas educativas na carreira.

As “Alterações do ECD 2007-17”, enquanto variável aferiu o impacto dos normativos de revisão do ECD, nomeadamente, ao nível da carreira e na motivação profissional. Procurou-se também perceber o “Impacto da alteração da avaliação de desempenho docente” nomeadamente como fator de (des)motivação profissional. A percepção da profissão veiculada pela sociedade e *mass media* e a percepção dos agentes educativos, permitiram aferir o “Reconhecimento social da profissão”. As variáveis, “Condições de trabalho em geral e Excesso de trabalho” perceberam se as condições de trabalho interferem na (des)motivação, nomeadamente, aumento de alunos por turma, recursos físicos e humanos, mudanças constantes das orientações políticas, baixa remuneração, sobrecarga horária e sobrecarga burocrática. A variável “Clima e escolar e relações de trabalho” permitiu aferir o modo como os professores trabalham entre si e o clima escolar. Os “Líderes e a motivação”, enquanto variável teve como objetivo, perceber se a liderança exercida influencia a (des)motivação. Por último foi definida a variável “Expetativas e o futuro profissional”, com o intuito de compreender quais as expetativas face ao futuro profissional, de acordo, com o reconhecimento social, a satisfação profissional, a valorização do trabalho docente, o clima escolar, as políticas educativas e sua valorização e a existência de alunos mais motivados.

A identificação das fontes de mal-estar profissional e quais as razões que afetaram este mal-estar (pergunta 11 do questionário) não foi classificada em variável porque se trata

de uma questão de resposta múltipla, na qual os respondentes deveriam escolher três fontes de mal-estar.

Apresentamos na Tabela 1 o guião do questionário com as respetivas variáveis e a sua descrição.

Tabela 1. Resumo do Guião do Questionário.

Variáveis	Descrição da variável	Itens
Satisfação Profissional: evolução nos últimos dez anos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o estado anímico dos professores (satisfação profissional). • Saber se continua a haver satisfação profissional. 	1, 2
Cansaço e Exaustão	<ul style="list-style-type: none"> • Saber se existe exaustão, cansaço nos professores 	3, 4, 5
Interesse pela profissão	<ul style="list-style-type: none"> • Saber se continua a haver interesse pela profissão. 	6, 7, 8, 9, 10
Impacto das políticas recentes no trabalho dos professores	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o impacto das políticas educativas na carreira. 	12, 13, 14, 15, 16, 17
Impacto das alterações ECD 2007-17	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o impacto dos normativos entre 2007/2017 face às revisões do ECD, nomeadamente, ao nível da Carreira, em estudo na motivação profissional. 	18, 19, 20, 21, 22
Impactos das alterações da avaliação de desempenho docente	<ul style="list-style-type: none"> • Entender se a avaliação de desempenho (2007-2017) é fator de (des)motivação profissional. 	23, 24, 25, 26, 27, 28
Reconhecimento social da profissão	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar o reconhecimento da profissão face à sociedade, aos diretores(as), colegas, alunos e pais. 	29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36
Condições de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Perceção da profissão • Perceção dos agentes educativos 	
Condições de trabalho em geral	<ul style="list-style-type: none"> • Percecionar se as condições de trabalho interferem na desmotivação: turmas, recursos físicos e humanos, mudanças constantes das orientações políticas, baixa remuneração. • Sobrecarga horária, e Sobrecarga burocrática 	37, 38, 39, 40, 41, 42
Excesso de trabalho		
Clima escolar e relações de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o tipo de relações de trabalho que existe entre os professores (Individualismo/Colaboração) • Percecionar o clima escolar: Tipo de relações de trabalho em termos de discussão e partilha, Alunos desmotivados e Indisciplina na sala de aula 	43, 44, 45, 46, 47, 48, 49
Os líderes e a motivação	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber se a liderança exercida influencia a (des)motivação. 	50, 51, 52, 53, 54
Expetativas e o futuro profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender quais as expetativas face ao futuro profissional de acordo com: <ul style="list-style-type: none"> ✓ O reconhecimento social, satisfação profissional e valorização do trabalho docente; ✓ Clima escolar ✓ Políticas educativas e sua valorização ✓ Alunos mais motivados 	55, 56, 57, 58, 59, 60
Fontes de mal-estar profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Indicar fatores de (in)satisfação face à profissão. • Identificar as razões do mal-estar profissional 	11

Foi aplicado o questionário na forma de teste piloto a um conjunto de 30 professores(as) em suporte papel, para aferir dificuldades de interpretação, compreensão dos itens a serem respondidos, nomeadamente, a existência de perguntas inúteis, perceber se os inquiridos achavam o questionário demasiado longo e aborrecido. Segundo este grupo de respondentes concluiu-se que não houve dúvidas na compreensão, utilidade e tempo de preenchimento do questionário, não se tendo apresentando assim sugestões de alterações. Desde modo, não foi inserida nenhuma alteração ao questionário inicialmente definido para a investigação.

Posteriormente, foi instalado e testado o questionário online, através da plataforma *google forms* tal como referência o link: <https://goo.gl/forms/JTRVcHbeYiQLYK3q1>.

Depois de recolhidos os dados, fizemos a validação estatística da escala. Para o efeito, procedemos ao cálculo do *Alfa de Cronbach*, cujos valores se apresentam na Tabela 2.

O alfa de Cronbach indica-nos o nível da fiabilidade¹² e consistência interna das variáveis classificadas. No entanto, segundo os autores Jorge, Mauro et al (2015):

Una revisión más detallada de la literatura sobre el alfa de Cronba Jorge ch indica que desde hace años existen muchas descripciones diferentes, incluso contradictorias y que el coeficiente, como cualquier medida estadística debe ser utilizado con cautela (Cortina, 1993). A la vez el coeficiente ha estado sujeto a diferentes debates en cuanto a su validez para interpretar escalas tipo Likert (Gliem & Gliem, 2003). El propio L. J. Cronbach señaló posteriormente (Cronbach & Shavelson, 2004) que el coeficiente cubresólo una perspectiva estrecha dentro de la problemática más amplia del análisis de confiabilidad. (p. 64)

As variáveis “Interesse pela profissão” e o “Impacto das políticas recentes no trabalho dos professores” apresentam valores de alfa de Cronbach inferiores a 0.6 e como tal classificam-se como inadmissíveis de acordo com Pestana e Gageiro (2008).

As variáveis “Reconhecimento social da profissão” e “Clima escolar e relações de trabalho” apresentam alfas de Cronbach aproximadamente iguais a .6 ($\alpha = .598$ e $\alpha = .592$)

¹² A fiabilidade de uma medida menciona a capacidade deste ser consistente. A consistência interna varia entre zero e um. Pestana e Gageiro (2008)

e as variáveis “Condições de trabalho em geral” e “Excesso de trabalho” valores de $\alpha=.627$ e $\alpha=.681$, o que traduz uma consistência interna fraca.

Nas variáveis “Cansaço e exaustão”, “Impacto das alterações do estatuto da carreira docente 2007-2017”, “Impacto da alteração da avaliação de desempenho docente”, “Os Líderes e a motivação e “Expetativas e o futuro profissional” os valores do alfa de Cronbach estão compreendidos entre .8 e .9 e traduzem uma boa consistência interna (Pestana & Gageiro, 2008).

Tabela 2. Estatísticas de confiabilidade.

Variável	Itens	Alfa de Cronbach
Satisfação profissional: evolução nos últimos dez anos	1, 2	-----
Cansaço e exaustão	3, 4, 5	$\alpha=.810$
Interesse pela profissão	6, 7, 8, 9, 10	$\alpha < .6$
Impacto das políticas recentes no trabalho dos professores	12, 13, 14, 15, 16, 17	$\alpha < .6$
Impacto das Alterações ECD 2007-17	18, 19, 20, 21, 22	$\alpha = .891$
Impactos das alterações da avaliação de desempenho docente	23, 24, 25, 26, 27, 28	$\alpha = .822$
Reconhecimento social da profissão	29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36	$\alpha = .598$
Condições de trabalho em geral	37, 38, 40	$\alpha = .627$
Excesso de trabalho	39, 41, 42	$\alpha = .681$
Clima escolar e relações de trabalho	43, 44, 45, 46, 47, 48, 49	$\alpha = .592$
Os líderes e a motivação	50, 51, 52, 53, 54	$\alpha = .879$
Expetativas e o futuro profissional	55, 56, 57, 58, 59, 60	$\alpha = .845$

Procedimentos Estatísticos

Os dados foram analisados estatisticamente com o auxílio do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 25, em primeiro lugar com recurso à estatística descritiva, nomeadamente: frequências absolutas e relativas e gráficos de barras; medidas de tendência central: média e mediana e de dispersão: desvio padrão. Para validação das hipóteses formuladas recorreremos a uma análise inferencial, com a realização de testes

paramétricos e não paramétricos e também ao cálculo das correlações paramétricas de Pearson.

Os testes paramétricos para testar diferenças de médias (i.e. Teste T e Anova) exigem a verificação simultânea das seguintes condições: variável dependente com distribuição normal e que as variâncias populacionais sejam homogêneas entre todos os grupos da variável independente (Maroco, 2007).

Neste estudo em particular, o pressuposto da normalidade das populações foi assumido, atendendo a que as amostras são todas de grande dimensão (uma consequência do Teorema do Limite Central). Para testar a homogeneidade das variâncias o teste mais potente é o de Levene, uma vez que é robusto a desvios da normalidade (Maroco, 2007). Caso não se valide este pressuposto o uso da Anova é desaconselhado e nesse caso recorreremos ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis.

O Teste T foi utilizado para comparar as médias de uma variável quantitativa com dois grupos, formados a partir de uma variável qualitativa, em particular, o sexo. Segundo Martins (2011) o Teste T:

Averigua se as médias da variável dependente nos dois grupos em comparação diferem significativamente uma da outra (...) avalia, com base na probabilidade associada ao resultado do teste, se a diferença de médias encontrada se deve ao acaso (o que acontece quando o resultado é não significativo) ou se se deverá a diferenças que existem de facto na população de onde foram recrutados os dois grupos que estão a ser comparados. (p. 135)

A comparação de médias de três ou mais populações de onde foram extraídas amostras aleatórias e independentes faz-se recorrendo a uma Análise de Variância (Anova), desde que se verifiquem as duas condições supracitadas. Caso se obtenha um valor de prova inferior a 5%, que conduz à rejeição da hipótese nula do teste Anova, e consequentemente, leva à conclusão de que existe pelo menos um grupo cujo valor médio difere dos restantes, é necessário proceder às comparações múltiplas de médias, duas a duas. Estes procedimentos podem ser feitos pelo teste de Tukey (grupos pouco desequilibrados) ou Scheffé caso tenha muitos grupos em comparação (grupos desequilibrados). Neste estudo, as comparações múltiplas foram realizadas pelo teste de Scheffé.

O teste Kruskal-Wallis constitui o equivalente não paramétrico da Análise de Variância (Anova) na perspetiva de Martins (2011) e foi utilizado, sempre que não foi possível

aplicar o teste paramétrico, para comparar as distribuições (ou medianas) de uma variável quantitativa com mais de dois grupos formados a partir de uma variável qualitativa, em particular, faixa etária, situação profissional, nível de ensino e tempo de serviço. Aquando da rejeição da hipótese nula nos testes Kruskal-Wallis as comparações múltiplas foram realizadas pelo teste de Dunn. Na perspetiva de Maroco (2018) o teste de Dunn executa todas as comparações duas a duas para identificar entre que grupos existem as diferenças detetadas pelo teste de Kruskal-Wallis.

As correlações paramétricas de Pearson foram utilizadas para medir a associação entre as variáveis que medem a satisfação/motivação profissional dos professores. O coeficiente de correlação de Pearson permite-nos “avaliar a direção (positiva ou negativa) e magnitude (variando entre +1 e -1) dessa mesma associação”. (Martins, 2011, p.102)

Capítulo VI

Apresentação dos resultados

Iniciamos a secção dedicada à apresentação dos resultados pela caracterização da amostra e posteriormente apresentamos os resultados obtidos pelos diferentes professores(as) que constituem a nossa amostra na avaliação do estado anímico e dos fatores que justificam esse estado. Concluiremos este capítulo com a análise e discussão dos resultados obtidos na escala preenchida pelos professores(as) dos agrupamentos e escolas em estudo.

Caracterização sociodemográfica da amostra

A amostra do nosso estudo é constituída por 5823 sujeitos, como já referimos anteriormente. Neste ponto, procederemos a uma análise pormenorizada da sua constituição, face ao género, idade, grupo de recrutamento, tempo de serviço e níveis de ensino.

Quanto ao sexo, 77.1% (n=4488) dos professores inquiridos são mulheres, sendo, portanto, representativo da população feminina. Os grupos etários predominantes são 41 a 45 anos (17.4%; n=1014), 46 a 50 anos (20.6%; n=1198), 51 a 55 anos (26.4%; n=1538) e 56 a 60 anos (16.3%; n=950). Estes grupos etários não são coincidentes com os do CNE (2016) e, portanto, não nos é possível apresentar as percentagens relativas à população.

Estes resultados são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3. Caracterização da amostra por sexo e faixa etária

		Amostra		População
		n	%	%
Sexo	Masculino	1335	22.9	17.7
	Feminino	4488	77.1	82.3
Idade	21 – 25 anos	9	0.2	
	26 – 30 anos	13	0.2	
	31 – 35 anos	71	1.2	
	36 – 40 anos	484	8.3	
	41 – 45 anos	1014	17.4	*
	46 – 50 anos	1198	20.6	
	51 – 55 anos	1538	26.4	
	56 – 60 anos	950	16.3	
	Mais de 60 anos	546	9.4	

* os grupos etários não são coincidentes com os do CNE (2016)

Fonte: Os dados relativos à população foram retirados do CNE (2016)

Segundo a Tabela 4, a maioria dos professores(as) da amostra possuem nomeação definitiva com o Ministério da Educação (75.9%), em segundo lugar surgem os professores(as) que pertencem aos quadros de zona pedagógica a percentagem (12.8%), seguindo-se o grupo dos contratados com (10.9%) que não possuem vínculo definitivo com o Ministério da Educação. Contabilizaram-se ainda 23 professores (0.4%) com nomeação provisória. Globalmente, 89.1% dos respondentes são professores do quadro, valor ligeiramente inferior, mas representativo do da população. O mesmo ocorrendo com o grupo dos contratados.

Tabela 4. Caracterização da amostra atendendo à situação profissional

		Amostra		População	
		n	%	%	
Situação Profissional	Contratado	635	10.9	7.1	
	Quadro	Quadro Zona pedagógica	744	12.8	
		Nomeação provisória	23	0.4	
		Nomeação definitiva	4421	75.9	
		Total	5188	89.1	92.9

Fonte: Os dados relativos à população foram retirados do CNE (2016)

Quanto à variável grupo de recrutamento, foram eliminados 25 por apresentarem respostas inválidas, isto é, não traduzirem corretamente os grupos de recrutamento plasmados no Decreto-Lei nº 27/2006, de 10 de fevereiro, alterado pelos Decretos-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro e nº 16/2018, de 7 de março. Nos casos que assinalaram dois grupos de recrutamento, foi unicamente contemplado o primeiro grupo de recrutamento assinalado.

Atendendo à Figura 7, o grupo de recrutamento 110, ensino Básico - 1º Ciclo, obteve uma maior percentagem de respondentes (17.6%), seguida do grupo de Português, grupo 300 (7.9%); segue-se a Educação Pré-Escolar, grupo 100 (6.3%); o grupo 500 de Matemática (6.2%), o grupo 910 - Educação Especial (5.5%) (apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância); grupo 620- Educação Física (5.2%); Biologia e Geologia, grupo 520 (4.8%); Física e Química, grupo 510 (4.4%); grupo 330 de Inglês (4.1%); Matemática e Ciências da Natureza, grupo 230 (3.8%); História, grupo 400, (3.4%); grupo 420- Geografia (3,3%) e grupo 600, Artes Visuais, (3.1%).

Os restantes grupos apresentam frequências relativas inferiores a três pontos percentuais.

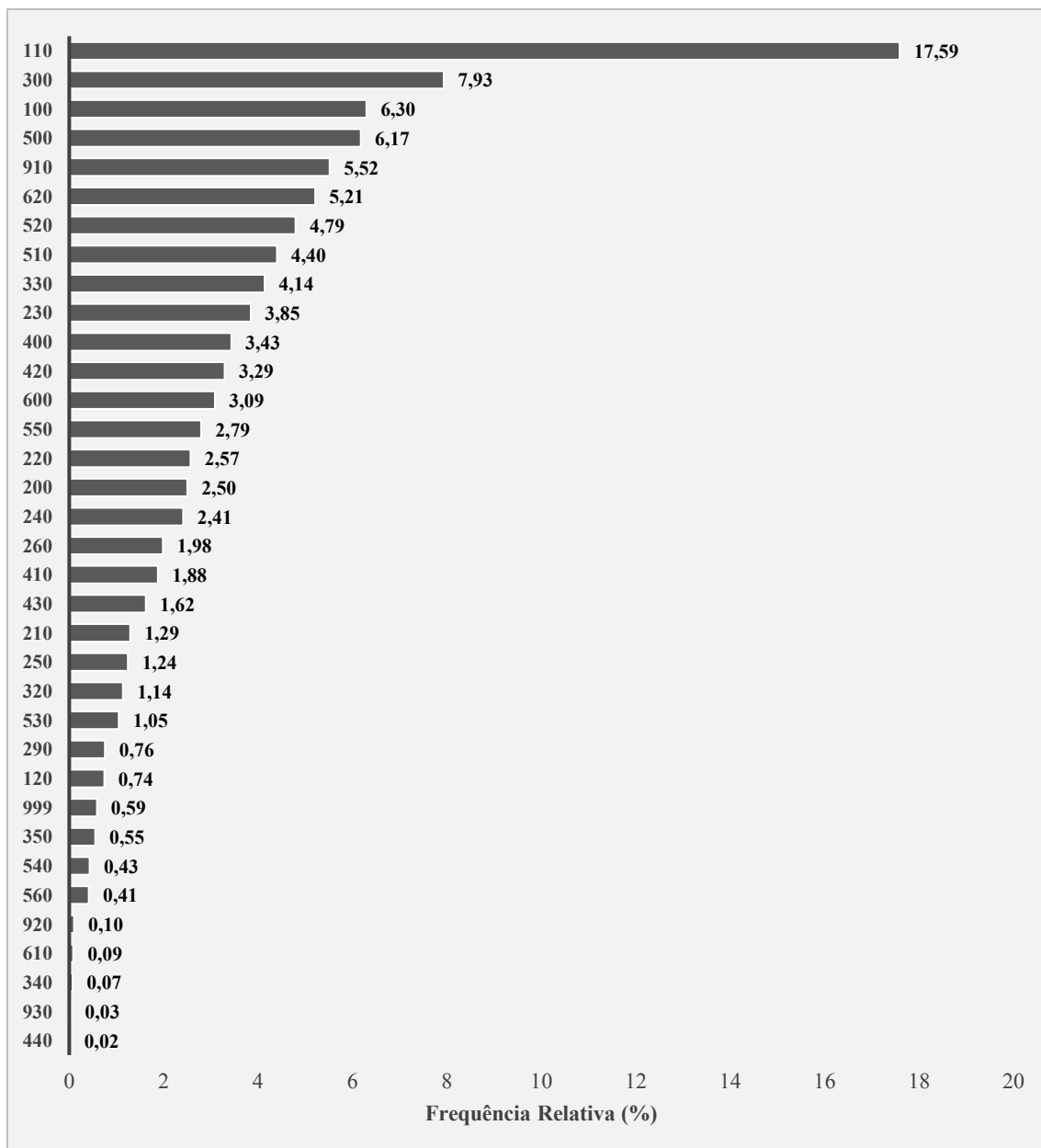


Figura 7 - Distribuição dos professores da amostra pelo grupo de recrutamento

De acordo com a Tabela 5, a maioria dos professores(as) possui experiência letiva superior a 20 anos (73.5%): 21-30 anos 41.4%, 31 – 35 anos 18.0% e 36 ou mais anos de serviço 14.1%. Contabilizaram-se ainda 21.1% com tempo de serviço entre 11 e 20 anos e apenas 5.4% tem 10 ou menos anos de serviço.

Quanto aos níveis de ensino, o primeiro dado a reter da Tabela 5 é a concentração de professores ao nível do 3.º ciclo do Ensino Básico e do ensino secundário com 25.7% e 22.9%, respetivamente. Há 20.3% de professores que lecionam no 1.º ciclo do Ensino

Básico, 16.2% do 2º ciclo do Ensino Básico, 8.1% lecionam no ensino profissional e por último, temos 6.7% que exercem a sua prática letiva no pré-escolar.

Se somarmos o ensino profissional com o secundário, obteremos uma percentagem de 31%, sobrepondo-se aos valores de 25,7% do 3º ciclo.

Globalmente, a amostra é representativa da população em termos de níveis de ensino, pois as frequências relativas amostrais são valores aproximados das populacionais.

Tabela 5. Caracterização dos professores quanto ao tempo de serviço e níveis de ensino

		Amostra		População
		n	%	%
Tempo de serviço	1 – 10 anos	313	5.4	
	11 – 20 anos	1231	21.1	
	21 – 30 anos	2408	41.4	*
	31 – 35 anos	1050	18.0	
	36 ou mais anos	821	14.1	
Níveis de Ensino	Pré-escolar	392	6.7	7.1
	1.º CEB	1183	20.3	20.8
	2.º CEB	945	16.2	16.9
	3.º CEB	1497	25.7	
	3.º CEB e Ensino Secundário	1334	22.9	
	secundário e Ensino Profissional	472	8.1	
Total		3303	56.7	55.2

* Não existem dados no CNE (2016) relativos ao tempo de serviço

Fonte: Os dados relativos à população foram retirados do CNE (2016)

Satisfação Profissional: evolução nos últimos dez anos

Na Tabela 6 apresentam-se as frequências relativas nos dois itens desta variável.

Para cerca de 79% dos respondentes o seu grau de satisfação não é igual ao que tinha há dez anos antes e 72% manifesta mesmo uma discordância muito elevada (bastante e totalmente) com a afirmação.

Quanto à sua realização profissional, os respondentes dividem-se de forma quase equitativa: cerca de 51% manifesta a sua discordância com a afirmação e 49% diz-se concordante com o facto de se sentir realizado profissionalmente. É de notar que destes 49%, há 23.6% que se mostra pouco concordantes.

Assim, podemos concluir que estes dados evidenciam que o grau de satisfação profissional dos professores se deteriorou ao longo dos últimos dez anos e que estes

profissionais se sentem maioritariamente não realizados ou pouco realizados profissionalmente.

Tabela 6. Distribuição das respostas dos professores quanto à satisfação profissional: evolução nos últimos dez anos.

Satisfação Profissional: evolução nos últimos dez anos						
Itens	1	2	3	4	5	6
1. O meu atual grau de satisfação profissional é igual ao que tinha há dez anos?	37.7%	34.5%	6.9%	11.7%	7.0%	2.2%
2. Sinto-me profissionalmente realizado(a).	17.0%	25.5%	8.6%	23.6%	20.0%	5.3%

Legenda: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo bastante; 3 – Discordo pouco; 4 – Concordo pouco; 5 – Concordo bastante; 6 – Concordo totalmente.

Cansaço e exaustão

Na Tabela 7 apresentamos a distribuição das repostas dadas pelos professores aos itens da variável “cansaço e exaustão”.

No que se refere ao cansaço de lecionar, esta afirmação merece a concordância de 61.8% dos respondentes, sendo que 42.9% concordam bastante e totalmente.

Já no item relativo à exaustão profissional, cerca de 76% os respondentes assinalam encontrarem-se nesse estado emocional e físico. Entre estes, cerca de 60% diz-se mesmo bastante ou completamente de acordo com o facto de se sentirem profissionalmente exaustos.

Quando se questionam os respondentes sobre a afirmação de que sentem que têm um trabalho emocionalmente desgastante, sobe para 89% os que concordam com a afirmação. E, quase metade dos respondentes dizem mesmo que concordam totalmente com a afirmação, exprimindo um valor muito elevado de sentimento de exercer uma atividade emocionalmente desgastante.

Assim, os professores estão cansados de lecionar, sentem-se exaustos profissionalmente e sentem que têm um trabalho emocionalmente desgastante.

Tabela 7. Distribuição das respostas dos professores quanto ao cansaço e exaustão.

Cansaço e exaustão						
Itens	1	2	3	4	5	6
3. Estou cansado(a) de lecionar. *	13.5%	13.1%	11.6%	18.9%	26.3%	16.6%
4. Sinto-me exausto(a) profissionalmente. *	7.8%	7.6%	8.4%	15.5%	32.8%	27.9%
5. Sinto que tenho um trabalho emocionalmente desgastante. *	4.3%	3.3%	3.4%	7.4%	32.5%	49.1%

Legenda: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo bastante; 3 – Discordo pouco; 4 – Concordo pouco; 5 – Concordo bastante; 6 – Concordo totalmente. *Itens a inverter para obtenção da variável dependente

Interesse pela profissão

Na Tabela 8 apresenta-se a distribuição das respostas dos professores nos itens da variável “interesse pela profissão”.

Quando se questionam os respondentes sobre se irão continuar a lecionar cerca de 75% manifesta concordância com a afirmação, e destes, cerca de 55% diz-se mesmo bastante ou completamente de acordo.

No que se refere ao continuar a lecionar, mas noutra escola, a maioria dos respondentes (cerca de 75%) opina discordar da afirmação, sendo que 49.4% discorda totalmente da afirmação.

Quanto ao exercer uma atividade não docente, as repostas dos respondentes estão repartidas sendo que 55.4% manifesta discordância e 44.6% concordância com a afirmação. Dos que discordam desta afirmação, 35.2% manifestam discordância total.

No que se refere a uma possível aposentação antecipada, a maioria dos respondentes discorda da afirmação, 55,9%. Há, no entanto, 44.1% de respondentes que concorda com a afirmação, sendo que 28.3% manifesta concordância total.

No que concerne a não ter alternativa à lecionação, 57.5% dos respondentes discorda da afirmação, e destes, 44.6% discorda totalmente ou bastante. Há, no entanto 24.8% de respondentes que concorda totalmente com a afirmação.

De uma maneira geral, os professores querem continuar a lecionar na escola onde estão, a maioria não quer outra atividade não docente e também não querem reformar-se antecipadamente. Há, no entanto, uma percentagem elevada que refere não ter alternativa ao ensino.

Tabela 8. Distribuição das respostas dos professores quanto ao interesse pela profissão.

Itens	Interesse pela Profissão					
	1	2	3	4	5	6
6. Continuar a lecionar. *	13.7%	11.2%	0%	19.9%	30.9%	24.4%
7. Continuar a lecionar, mas noutra escola.	49.4%	16.1%	9.3%	11.3%	8.4%	5.4%
8. Trabalhar noutra atividade não docente.	35.2%	12.1%	8.1%	13.3%	17.9%	13.4%
9. Aposentar-me antecipadamente se possível.	26.6%	18.5%	10.8%	6.6%	9.2%	28.3%
10. Continuar a lecionar porque não tenho alternativa.	23.3%	21.3%	12.9%	7.9%	10.0%	24.8%

Legenda: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo bastante; 3 – Discordo pouco; 4 – Concordo pouco; 5 – Concordo bastante; 6 – Concordo totalmente. *Item a inverter para obtenção da variável dependente

Impacto das políticas recentes no trabalho dos professores

As respostas dadas pelos professores nos itens relativos ao “impacto das políticas recentes no trabalho dos professores” são apresentadas na Tabela 9.

Neste âmbito, e quando questionados sobre o aumento do volume de trabalho, 98% dos respondentes concorda com a afirmação, sendo que 70.5% manifesta concordância total.

Quanto ao aumento das tarefas burocráticas e administrativas, 98.8% dos respondentes concorda com a afirmação, e destes, 79.2% concorda pouco e 19.6% bastante. Nenhum professor concorda totalmente com essa afirmação.

Cerca de 79% dos respondentes concordam que o controlo sobre o seu trabalho profissional aumentou, tendo cerca de 50% manifestado concordado bastante ou totalmente com a afirmação.

No que concerne ao poder de decisão e autonomia dos professores se ter mantido, a maioria dos respondentes (72.9%) discorda, sendo que cerca de 62% discorda totalmente ou bastante com a afirmação.

Quanto ao congelamento da progressão na carreira docente ter afetado a desenvolvimento profissional, cerca de 83% dos respondentes manifesta concordância com a afirmação, e destes, 45% concorda totalmente e 26.5% concorda bastante.

Já 73.1% dos respondentes discordam da melhoria das condições que os professores têm para refletir sobre as suas práticas educativas. E há mesmo 62.5% que discorda totalmente ou bastante dessa afirmação.

Assim, pode afirmar-se que as políticas recentes tiveram um forte impacto no trabalho dos professores destacando-se: o aumento do trabalho, aumento das tarefas burocráticas, maior controlo, diminuição da autonomia e poder de decisão.

Tabela 9. Distribuição das respostas dos professores quanto ao impacto das políticas recentes no trabalho dos professores.

Impacto das políticas recentes no trabalho dos professores						
Itens	1	2	3	4	5	6
12. O volume de trabalho aumentou. *	0.5%	0.7%	0.8%	3.4%	24.1%	70.5%
13. As tarefas burocráticas e administrativas aumentaram. *	0.4%	0.3%	0.5%	79.2%	19.6%	0%
14. O controlo sobre o seu trabalho profissional aumentou. *	4.5%	7.2%	9.5%	28.4%	29.6%	20.9%
15. Manteve-se a autonomia e o poder de decisão dos professores.	29.9%	32.4%	10.6%	19.3%	5.9%	1.9%
16. O congelamento da progressão na Carreira Docente afetou o desenvolvimento profissional. *	11.5%	0%	5.4%	11.6%	26.5%	45.0%
17. As condições que os professores têm para refletir sobre as suas práticas educativas melhoraram.	37.1%	25.4%	10.6%	17.7%	6.9%	2.4%

Legenda: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo bastante; 3 – Discordo pouco; 4 – Concordo pouco; 5 – Concordo bastante; 6 – Concordo totalmente. *Itens a inverter para obtenção da variável dependente

Impacto das alterações no ECD 2007-2017

As respostas dadas pelos professores nos itens relativos ao “impacto das alterações no ECD no período 2007-2017” são apresentadas na Tabela 10.

No que diz respeito à criação de condições para uma progressão efetiva 88% dos respondentes discorda da afirmação, sendo que 55.6% discorda totalmente e 25.5% discorda bastante.

A grande maioria dos respondentes, 85.5%, discorda também de que as alterações no ECD tenham permitido uma maior união entre a classe, destacando-se que 53% discorda totalmente e 24.6% discorda bastante.

Por outro lado, 88.8% dos respondentes discordam de que essas alterações no ECD tenham possibilitado uma maior estabilidade profissional, destacando-se mais uma vez e elevada percentagem que discorda totalmente ou bastante da afirmação.

A promoção de melhorias no desempenho docente foi alvo de discordância por parte de 87.9% dos respondentes, notando-se que 52% e 27% manifestaram discordar totalmente ou bastante da afirmação.

Por último, quando questionados sobre se as alterações no ECD aumentaram a motivação no desenvolvimento profissional, cerca de 90% dos respondentes discorda da afirmação. É de notar que 60.2% manifestaram discordar totalmente da afirmação e 23.6% discorda bastante.

Deste modo, pode afirmar-se que as alterações ao ECD não criaram condições efetivas de progressão, não criaram uma maior união entre a classe, não permitiu uma maior estabilidade profissional, não promoveu melhorias no desempenho docente e não aumentou a motivação no desenvolvimento profissional.

Tabela 10. Distribuição das respostas dos professores quanto ao impacto das alterações no ECD 2007-2017.

Impacto das alterações no ECD 2007-2017						
Itens	1	2	3	4	5	6
18. Criou condições para uma progressão efetiva.	55.6%	25.5%	6.9%	9.7%	1.7%	0.6%
19. Permitiu uma maior união entre a classe.	53.0%	24.6%	7.9%	10.5%	3.1%	1.0%
20. Possibilitou uma maior estabilidade profissional.	53.9%	26.0%	8.9%	9.1%	1.8%	0.4%
21. Promoveu melhorias no desempenho docente.	52.0%	27.0%	8.9%	9.9%	1.8%	0.4%
22. Aumentou a motivação no desenvolvimento profissional.	60.2%	23.6%	6.7%	7.3%	1.4%	0.8%

Legenda: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo bastante; 3 – Discordo pouco; 4 – Concordo pouco; 5 – Concordo bastante; 6 – Concordo totalmente.

Impacto da alteração da avaliação de desempenho docente

As respostas dadas pelos professores nos itens relativos ao impacto da alteração da avaliação de desempenho docente são apresentadas na Tabela 11.

A maioria dos respondentes, 66.1%, manifestou discordar de que a alteração na avaliação de desempenho tenha motivado momentos de autoavaliação ao longo da carreira. Dos 33.9% concordantes com a afirmação, 22.4% mostrou-se pouco concordante.

Quanto ao ter limitado o cumprimento estabelecido na lei, as respostas encontram-se repartidas: cerca de 54% manifesta a sua discordância com a afirmação e 46% diz-se concordante com o facto de a alteração na avaliação de desempenho ter limitado o cumprimento estabelecido na lei. É de notar que destes 46%, há 25.9% que se mostraram pouco concordantes. De notar também que nenhum dos respondentes manifestou discordância total da afirmação.

No que se refere à criação de momentos de reflexão com vista à melhoria das práticas, os respondentes estão divididos, pois cerca de 52% manifesta discordar da afirmação e 48% manifesta concordar. Dos 52% que discordam, há 27.1% que são totalmente discordantes e 25.1% são bastante discordantes. Dos 48% que concordam, há 25.5% que concordam bastante com a afirmação.

A maioria dos respondentes (70.3%) manifestou discordar de que a alteração na avaliação de desempenho tenha refletido o seu empenho e dedicação como professor, sendo que 36.4% manifestou discordar totalmente 24.4% discorda bastante. Dos 29.7% de concordantes com a afirmação, 19% mostrou-se pouco concordante.

No que se refere a ter premiado o mérito, a maioria dos respondentes revelou discordar da afirmação (86.7%). Sendo que 56.4% discorda totalmente e 23.7% discorda bastante de que a alteração da avaliação de desempenho tenha premiado mérito.

Quanto ao ser um incentivo para melhorar o desempenho profissional, esta afirmação merece a discordância de cerca de 83% dos respondentes, dos quais 50.2% revelou discordar totalmente e 25% discordar bastante.

De uma maneira geral, alterações na avaliação de desempenho não motivou a existência de momento de autoavaliação, não fomentou momentos de reflexão, não refletiu o empenho e dedicação como professor, não premiou o mérito e não incentivou uma melhoria no desempenho docente.

Tabela 11. Distribuição das respostas dos professores quanto ao impacto da alteração da avaliação de desempenho docente

Impacto da alteração da avaliação de desempenho docente						
Itens	1	2	3	4	5	6
23. Motivou momentos de autoavaliação ao longo da carreira.	28.6%	26.5%	11.0%	22.4%	9.5%	1.9%
24. Limitou o cumprimento estabelecido na lei.	0%	30.5%	23.1%	25.9%	14.1%	6.4%
25. Fomentou momentos de reflexão com vista à melhoria das minhas práticas.	27.1%	25.1%	0%	11.6%	25.5%	10.6%
26. Refletiu o meu empenho e dedicação como professor(a).	36.4%	24.4%	9.5%	19.0%	8.4%	2.2%
27. Premiou o mérito.	56.4%	23,7%	6.6%	10.2%	2.2%	0.9%
28. Foi um incentivo para melhorar o desempenho profissional.	50.2%	25.0%	8.2%	12.8%	3.0%	0.8%

Legenda: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo bastante; 3 – Discordo pouco; 4 – Concordo pouco; 5 – Concordo bastante; 6 – Concordo totalmente.

Reconhecimento social da profissão

Na Tabela 12 apresentam-se os resultados obtidos nos itens da variável “reconhecimento social da profissão”.

Quanto ao trabalho do professor ser socialmente reconhecido, esta afirmação merece a discordância de 74.8% dos respondentes, sendo que 68.2% discordam bastante e totalmente.

No que concerne aos professores estarem socialmente em igualdade com outros profissionais do mesmo nível acadêmico, a grande maioria dos respondentes (83.7%) discorda da afirmação. Sendo que 44.4% discorda totalmente e 31.5% discorda bastante.

Sobre a degradação social da imagem do professor veiculada pelos mass-media, esta afirmação recolheu a concordância de 85.4% dos respondentes, sendo que 79.2% concorda totalmente ou bastante com a afirmação.

Por outro lado, 91.1% dos respondentes manifestou concordar com a afirmação “Poucos reconhecem o quanto trabalha um professor”, sendo que destes, 66.7% concorda totalmente com a afirmação.

A maioria dos respondentes, 64.3%, manifestou concordância como o gosto em desempenhar uma profissão com mais prestígio social, dos quais 48% concorda totalmente ou bastante com a afirmação.

A opinião dos professores quanto aos alunos valorizarem o trabalho dos professores foi dividida, pois 46.7% discordou e 53.3% concordou com a afirmação. Dos 46.7% dos discordantes 35.4% indicou discordar totalmente ou bastante. Já nos 53.3% de concordantes 28.6% indicou concordar pouco com a afirmação.

No que concerne à valorização do trabalho do professor por parte dos pais, 55.7% dos respondentes discordam da afirmação e 44.3% concordam com a afirmação. Dos que discordam, 42.9% dizem discordar totalmente ou bastante da afirmação. Dos concordantes, 27.3% concordam pouco com a afirmação.

No que toca à valorização do trabalho do professor por parte da direção da escola 78.2% dos respondentes manifestaram concordância com a afirmação, ainda que destes, 25.4% tenha concordado pouco. De notar que nenhum professor opinou discordar totalmente da afirmação.

De uma maneira geral, os respondentes percebem que o trabalho do professor não é socialmente reconhecido e está em inferioridade face a outros profissionais do mesmo nível acadêmico. Também se verificou uma degradação da imagem do professor veiculada pelos mass media, para além de poucos reconhecerem o trabalho o professor desde pais a alunos. Positivamente, os professores sentem que a direção da escola valoriza o seu trabalho.

Tabela 12. Distribuição das respostas dos professores quanto ao reconhecimento social da profissão.

Reconhecimento social da profissão						
Itens	1	2	3	4	5	6
29. O meu trabalho é socialmente reconhecido.	36.9%	31.3%	6.6%	17.7%	6.0%	1.5%
30. Comparado com outros profissionais do mesmo nível académico, os professores estão socialmente situados em posição de igualdade.	44.4%	31.5%	7.8%	10.7%	3.5%	2.0%
31. Verifica-se que há uma degradação social da imagem do professor veiculada pelos mass-media. *	7.9%	4.3%	2.3%	6.2%	28.0%	51.2%
32. Poucos reconhecem o quanto trabalha um professor. *	5.3%	2.4%	1.2%	3.0%	21.4%	66.7%
33. Gostaria de desempenhar uma profissão com mais prestígio social. *	16.0%	10.3%	9.3%	16.3%	19.4%	28.6%
34. Os alunos valorizam o trabalho dos professores.	15.8%	19.6%	11.3%	28.6%	19.8%	4.9%
35. Os pais valorizam o meu trabalho.	19.0%	23.9%	12.8%	27.3%	13.9%	3.1%
36. A Direção da escola valoriza o meu trabalho.	0%	10.1%	11.7%	25.4%	41.1%	11.7%

Legenda: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo bastante; 3 – Discordo pouco; 4 – Concordo pouco; 5 – Concordo bastante; 6 – Concordo totalmente. *Itens a inverter para obtenção da variável dependente.

Condições de trabalho

Na Tabela 13 apresentam-se os resultados obtidos nos itens da variável “condições de trabalho em geral”.

Quanto às condições de trabalho na escola serem boas, 69% dos respondentes manifestou concordância com a afirmação, sendo que 24% concordam pouco, cerca de 35% concordam bastante e 9.9% concordam totalmente.

No que concerne ao número de alunos por turma estar bem aplicado a maioria dos respondentes concorda com a afirmação (61.1%), e destes, 22.5% concordam pouco, cerca de 28% concordam bastante e 10.4% concordam totalmente. Há, no entanto, 13.5% de respondentes que discorda totalmente da afirmação e 14.8% discordam bastante.

Quanto ao possuir os recursos físicos, humanos e económicos para prestar o apoio necessário aos alunos, os respondentes ficaram mais divididos. A maioria, 53.7%,

manifestou concordar, mas 46.3% discordaram da afirmação. De notar que dos concordantes, 26.2% concordaram pouco, 20% bastante e apenas 7.5% concordaram totalmente com a afirmação. Dos discordantes, 36.2% discordaram totalmente ou bastante.

Os professores deste estudo consideram maioritariamente ter boas condições de trabalho na sua escola, ter uma boa aplicação de número de alunos por turma e terem os recursos financeiros necessários para prestar apoio aos alunos.

Tabela 13. Distribuição das respostas dos professores quanto às condições de trabalho em geral.

Condições de trabalho em geral						
Itens	1	2	3	4	5	6
37. As condições de trabalho na minha escola são boas.	8.4%	14.2%	8.3%	24.0%	35.1%	9.9%
38. O número de alunos por turma está bem aplicado na minha escola.	13.5%	14.8%	10.5%	22.5%	28.2%	10.4%
40. Considero possuir os recursos físicos, humanos e económicos para prestar o apoio necessário aos meus alunos.	14.8%	21.4%	10.1%	26.2%	20.0%	7.5%

Legenda: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo bastante; 3 – Discordo pouco; 4 – Concordo pouco; 5 – Concordo bastante; 6 – Concordo totalmente.

Quanto ao “excesso de trabalho”, Tabela 14, cerca de 90% dos respondentes concordam que o trabalho burocrático limita a sua atividade, sendo que 39.6% concorda totalmente e 38% concorda bastante com a afirmação.

Quando questionados sobre a existência de uma sobrecarga horária, 85.9% dos respondentes manifestou concordância com a afirmação, destacando-se que 43.4% concorda totalmente e 29.1% concorda bastante.

No que se refere ao assumir novos papéis e tarefas a maioria dos respondentes (83.4%) concordou com a afirmação, sendo que, 34.7% concordou totalmente e 33.1% concordou bastante.

A existência de “excesso de trabalho”, nomeadamente, o trabalho burocrático, a sobrecarga horária e o assumir novos papéis e tarefas foi evidenciada pela maioria dos professores deste estudo, de um modo muito expressivo, com respostas acima dos 83%.

Tabela 14. Distribuição das respostas dos professores quanto ao excesso de trabalho.

Excesso de trabalho						
Itens	1	2	3	4	5	6
39. O trabalho burocrático limita muito a minha atividade. *	2.2%	3.0%	4.5%	12.7%	38.0%	39.6%
41. Considero existir uma sobrecarga horária. *	3.3%	4.7%	6.1%	13.4%	29.1%	43.4%
42. Constantemente, assumo novos papéis e tarefas. *	3.9%	5.7%	6.9%	15.6%	33,1%	34.7%

Legenda: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo bastante; 3 – Discordo pouco; 4 – Concordo pouco; 5 – Concordo bastante; 6 – Concordo totalmente. *Itens a inverter para obtenção da variável dependente

Clima escolar e relações de trabalho

Na Tabela 15 apresentamos as respostas dos professores nos itens da variável “clima escolar e relações de trabalho”.

A maioria dos respondentes, 58.5% concorda que as relações de trabalho na sua escola sejam caracterizadas pelo individualismo, ainda que destes, 22.4% concordem pouco com a afirmação. De notar que nenhum dos respondentes discordou totalmente dessa afirmação.

Cerca de 81% dos respondentes manifestou concordância com o facto dos professores da sua escola planificarem em conjunto, sendo que, 57.5% concordou bastante ou totalmente com a afirmação.

A partilha de ideias e materiais também mereceu a concordância de 86.7% dos respondentes, com cerca de 64% a concordar bastante ou totalmente com essa afirmação.

A maioria dos respondentes, 63.3%, discorda de que na sua escola cada professor se preocupa apenas com os alunos, sendo que desses 46.1% discorda totalmente ou bastante da afirmação.

Por outro lado, a maioria dos professores respondentes, 80.9% concorda que as práticas de avaliação são discutidas em grupo, sendo que 57.4% dos respondentes concorda bastante ou totalmente com a afirmação.

Quanto à desmotivação dos alunos afetar a qualidade do trabalho docente verificou-se que 91.7% dos respondentes manifestou concordância, dos quais 46.5% concordou totalmente e 35.1% concordou bastante com a afirmação.

E quanto à indisciplina afetar muito a qualidade do trabalho docente, cerca de 94% dos respondentes concordou com a afirmação, sendo que 62.7% manifestou concordância total e 25.9% concordou bastante.

Quanto ao clima escolar e relações de trabalho pode-se concluir que as relações de trabalho são pautadas pelo individualismo, (para uma maioria de 58,5%) apesar das planificações serem feitas em conjunto, haver partilha de ideias e materiais e se discutir em grupo as avaliações. Também se observou que os respondentes não se preocupam apenas com os alunos, e que a desmotivação e indisciplina dos alunos afeta muito significativamente o trabalho docente.

Tabela 15. Distribuição das respostas dos professores quanto ao clima escolar e relações de trabalho.

Clima escolar e relações de trabalho						
Itens	1	2	3	4	5	6
43. Na minha escola as relações de trabalho caracterizam-se pelo individualismo.	0%	27.0%	14.5%	22.4%	15.3%	20.8%
44. Na minha escola os professores planificam em conjunto. *	3.8%	8.0%	7.5%	23.3%	39.2%	18.3%
45. Na minha escola partilhamos ideias e materiais. *	2.2%	5.2%	6.0%	23.1%	41.9%	21.7%
46. Na minha escola cada professor preocupa-se apenas com os alunos.	17.6%	28.5%	17.2%	22.2%	11.7%	2.8%
47. Na minha escola discutimos em grupo, as nossas práticas de avaliação. *	4.1%	7.0%	8.1%	23.5%	37.8%	19.6%
48. A desmotivação dos alunos afeta a qualidade do trabalho docente. *	2.3%	2.5%	3.5%	10.1%	35.1%	46.5%
49. A indisciplina na sala de aula afeta muito a qualidade do trabalho docente. *	1.6%	1.8%	2.2%	5.8%	25.9%	62.7%

Legenda: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo bastante; 3 – Discordo pouco; 4 – Concordo pouco; 5 – Concordo bastante; 6 – Concordo totalmente. *Itens a inverter para obtenção da variável dependente

Os líderes e a motivação

No que concerne à variável “os líderes e a motivação” apresentamos na Tabela 16 a distribuição percentual das respostas obtidas.

Cerca de 73% dos respondentes concorda que na sua escola existe uma liderança eficaz que motiva a participação de todos, sendo que 45.8% concorda totalmente ou bastante com a afirmação. No entanto 20.3% dos respondentes discorda bastante ou totalmente dessa afirmação.

No que concerne à existência de uma liderança orientada por valores e para valores, a maioria dos respondentes, 75.7% manifestou concordar com a afirmação, destacando-se que 38.8% concorda bastante e 14.7% concorda totalmente com essa afirmação.

A maioria dos respondentes, 73.1% concordou que na sua escola existe uma liderança centrada nas pessoas, sendo que 46.6% concordou bastante ou totalmente com a afirmação.

Quanto ao diretor tentar ajudar sempre nas questões relativas à atividade profissional dos professores, cerca de 78% dos respondentes manifestou concordância com a afirmação e destes, 57.2% concordaram totalmente ou bastante.

A afirmação relativa à importância de uma liderança partilhada como promoção do desenvolvimento motivacional dos professores arrecadou a concordância de 96.5% dos respondentes. Destes, 90.8% opinaram concordar totalmente ou bastante com a afirmação.

Assim, e de uma maneira geral observou-se que os respondentes sentem apoio e motivação por parte dos líderes da sua escola, destacando-se a opinião de uma liderança partilhada e promotora do desenvolvimento motivacional dos professores.

Tabela 16. Distribuição das respostas dos professores quanto aos líderes e a motivação

Os líderes e a motivação						
Itens	1	2	3	4	5	6
50. Na minha escola existe uma liderança eficaz que motiva a participação de todos. *	8.8%	11.5%	6.9%	27.1%	34.2%	11.6%
51. Na minha escola existe uma liderança orientada por valores e para valores. *	6.9%	9.2%	8.1%	22.2%	38.8%	14.7%
52. Na minha escola existe uma liderança centrada nas pessoas. *	8.3%	10.3%	8.4%	26.5%	34.7%	11.9%
53. O(a) Diretor(a) tenta ajudar sempre nas questões relativas à minha atividade profissional. *	6.3%	8.8%	7.2%	20.6%	36.7%	20.5%
54. Uma liderança partilhada é importante para promover o desenvolvimento motivacional dos professores. *	0.8%	1.0%	1.7%	5.7%	33.0%	57.8%

Legenda: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo bastante; 3 – Discordo pouco; 4 – Concordo pouco; 5 – Concordo bastante; 6 – Concordo totalmente. *Itens a inverter para obtenção da variável dependente

Expetativas e o futuro profissional

Quanto à variável “expetativas e o futuro profissional” apresentamos na Tabela 17 a distribuição percentual das respostas obtidas.

No que se refere à confiança no futuro profissional, cerca de 54% dos respondentes evidenciaram discordar da afirmação, sendo que cerca de 46% revelou concordância. Dos 54% de discordantes, 47.7% discorda totalmente ou bastante. Dos 46% de concordantes, 29.5% concordou pouco com a afirmação.

No que concerne à valorização do trabalho docente por parte da sociedade portuguesa 69% dos respondentes manifestou discordar dessa afirmação, destacando-se que 50.5% discorda bastante ou totalmente. Dos que manifestaram concordância, 22.7% concordou pouco com a afirmação.

A maioria dos respondentes, 75.4% discordou da valorização dos professores por parte do Ministério da Educação, tendo discordado bastante ou totalmente. E, dos concordantes, 20.2% afirmou concordar pouco com a afirmação.

Quanto aos alunos estarem mais motivados, cerca de 76% dos respondentes manifestou discordância com a afirmação, e destes, 64.1% discordaram totalmente ou bastante.

A maioria dos respondentes, 74.5%, manifestou concordância com a perspectiva de ir realizar um maior investimento na sua atualização profissional, sendo que 46% concordaram bastante ou totalmente com a afirmação.

No que diz respeito à expectativa de que vai haver uma melhoria do clima escolar, as respostas ficaram divididas com 57.7% dos respondentes a manifestarem concordância, dos quais, 33.5% opinaram concordar pouco com a afirmação. Dos discordantes, 27.3% discordaram totalmente ou bastante a afirmação.

Assim, e no que concerne às expectativas e o futuro profissional, os respondentes apresentam-se divididos, com uma maioria de 54% a mostrar-se pouco confiante e sentem que nem a sociedade em geral, nem o Ministério da Educação vão valorizar mais no futuro o grupo profissional dos professores. Neste sentido, também opinam que os alunos não vão estar mais motivados. Ainda assim, uma larga maioria dos respondentes quer investir na sua atualização profissional e uma pequena minoria espera que o clima escolar na sua escola vá melhorar.

Tabela 17. Distribuição das respostas dos professores quanto às expetativas e o futuro profissional.

Expetativas e o futuro profissional						
Itens	1	2	3	4	5	6
55. Tenho confiança no meu futuro profissional.	24.0%	23.7%	6.9%	29.5%	12.1%	3.8%
56. Sinto que a sociedade portuguesa vai valorizar mais o trabalho docente.	31.4%	29.1%	8.5%	22.7%	6.3%	1.9%
57. Sinto que o Ministério da Educação vai valorizar mais os professores.	51.4%	24.0%	0%	20.2%	3.3%	1.1%
58. Sinto que os alunos vão estar mais motivados.	32.9%	31.2%	12.2%	18.8%	4.1%	0.7%
59. Vou investir mais na minha atualização profissional.	8.4%	8.0%	9.1%	28.5%	31.5%	14.5%
60. Sinto que o clima escolar na minha escola atual vai melhorar.	13.3%	14.0%	14.9%	33.5%	19.1%	5.1%

Legenda: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo bastante; 3 – Discordo pouco; 4 – Concordo pouco; 5 – Concordo bastante; 6 – Concordo totalmente.

Fontes de mal-estar profissional

Foi pedido aos professores que indicassem 3 fontes de mal-estar profissional. Atendendo a que as combinações obtidas foram muitas, optamos por contabilizar quantos professores indicaram cada uma delas. Os resultados são apresentados na Figura 8. As principais fontes de mal-estar profissional apontadas pela maioria dos respondentes foram: o aumento das tarefas burocráticas e administrativas, as alterações constantes das políticas educativas e a falta de reconhecimento social da profissão, com percentagens de 80.6%, 59.6% e 54.6%.



Figura 8 - Percentagem de respostas nas fontes de mal-estar profissional.

Avaliação global da motivação/satisfação profissional dos professores

A motivação/satisfação profissional dos professores é avaliada recorrendo às onze variáveis que são, matematicamente, operacionalizadas através da média das respostas em cada item que as constituem. De notar que, cada item foi respondido através de uma escala de likert de 1 a 6 pontos, sendo que 1 traduz discordância total e 6 traduz concordância total com as afirmações. Dada a existência de itens formulados em sentido negativo (discordância) e outros em sentido positivo (concordância), foi necessário inverter os itens positivos por serem em menor número. Deste modo, pontuações mais baixas traduzem menor motivação/satisfação profissional dos professores. Na Tabela 18 apresentamos os valores médios e desvios padrão de cada variável.

De uma maneira geral, verifica-se que os professores estão pouco motivados e insatisfeitos profissionalmente em qualquer uma das vertentes analisadas, pois os valores médios são todos inferiores a 3, exceto, nas condições de trabalho em geral. Esta variável traduz que os professores estão minimamente satisfeitos com as condições de trabalho da sua escola. A dimensão impacto das alterações do ECD no período 2007-2017 é aquela se verifica mais insatisfação dos respondentes, com um valor médio de 1.79 e desvio padrão de 0.93.

De observar também que os desvios padrão obtidos em cada vertente em estudo são baixos, e isto traduz que os professores opinaram de forma concordante nos vários itens.

Tabela 18. Motivação/Satisfação Profissional: Média e desvio padrão.

Variável	$\bar{x} \pm s$
Satisfação profissional: evolução nos últimos dez anos	2.71 \pm 1.25
Cansaço e exaustão	2.56 \pm 1.28
Interesse pela profissão	2.99 \pm 0.74
Impacto das políticas recentes no trabalho dos professores	2.32 \pm 0.60
Impacto das Alterações ECD 2007-17	1.79 \pm 0.93
Impacto da alteração da avaliação de desempenho docente	2.49 \pm 0.96
Reconhecimento social da profissão	2.71 \pm 0.73
Condições de trabalho em geral	3.66 \pm 1.16
Excesso de trabalho	2.12 \pm 1.00
Clima escolar e relações de trabalho	2.54 \pm 0.68
Os líderes e a motivação	2.59 \pm 1.10
Expetativas e o futuro profissional	2.89 \pm 1.05

Estudo exploratório

Com o objetivo de estudar/explorar uma possível associação entre as variáveis dependentes calcularam-se as correlações paramétricas de Pearson¹³. Os resultados são apresentados na Tabela 19. Constata-se que a maioria das correlações obtidas são no sentido positivo e estatisticamente significativo a 5%, o que evidencia que as variáveis estão associadas entre si. Todas as correlações são recíprocas e para facilitar analisaremos apenas num sentido. Mais concretamente (interpretação feita por colunas):

A “satisfação profissional: evolução nos últimos dez anos” está correlacionada de forma estatisticamente significativa com todas as outras variáveis exceto com a satisfação com o “clima escolar e relações de trabalho”. E, as correlações são todas no sentido positivo, exceto com a variável “satisfação com os líderes e a motivação”. Isto significa que, quanto menor for a satisfação profissional menor é a satisfação/motivação nas outras variáveis, exceto com os líderes e a motivação, em que quanto menor for a satisfação profissional maior é a satisfação com os líderes e a motivação.

A satisfação com o “cansaço e a exaustão” está correlacionada de forma estatisticamente significativa com todas as outras variáveis. E as correlações são todas no sentido positivo, exceto com a variável “satisfação com os líderes e a motivação”. Isto significa que, quanto menor for a satisfação com o “cansaço e a exaustão” menor é a satisfação/motivação nas outras variáveis, exceto com os líderes e a motivação em que quanto menor for a satisfação com o cansaço e exaustão maior é a “satisfação com os líderes e a motivação”.

O “interesse pela profissão” está correlacionado de forma estatisticamente significativa com o “impacto das políticas recentes no trabalho dos professores”, “reconhecimento social da profissão”, “condições de trabalho em geral”, “excesso de trabalho”, “clima escolar e relações de trabalho”, os “líderes e a motivação” e com as “expectativas e o futuro profissional”. Estas correlações são todas no sentido positivo, pelo que um menor interesse pela profissão traduz menor satisfação/motivação nas outras variáveis. Exceto com as “condições de trabalho em geral”, cuja correlação é no sentido negativo, pelo que

¹³ Dado que não existem estudos quantitativos para medir a associação de todas as variáveis dependentes que emanaram do questionário aplicado, efetuamos um estudo exploratório, que servirá de base para futuras investigações.

uma menor satisfação com o interesse pela profissão traduz maior satisfação com as “condições de trabalho em geral”.

A satisfação com o “impacto das políticas recentes no trabalho dos professores” está correlacionada de forma estatisticamente significativa com todas as restantes variáveis. Estas correlações são todas no sentido positivo exceto com os “líderes e a motivação”. Assim, uma menor satisfação com o impacto das políticas recentes no trabalho dos professores na carreira traduz menor satisfação/motivação nas outras variáveis, com exceção da satisfação com os líderes e a motivação que é maior.

A satisfação com o “impacto das alterações no ECD 200-2017” está correlacionada de forma significativa com todas as outras variáveis, exceto, com a satisfação com o “clima escolar e relações de trabalho”. Estas correlações são todas no sentido positivo exceto com os líderes e a motivação. Assim, uma menor satisfação com o estatuto da carreira docente traduz menor satisfação/motivação nas outras variáveis, com exceção da satisfação com os “líderes e a motivação” que é maior.

A satisfação com o “impacto da alteração da avaliação de desempenho docente” está correlacionada de forma significativa com todas as outras variáveis. Estas correlações são todas no sentido positivo exceto com o “clima escolar e relações de trabalho” e com os “líderes e a motivação”. Assim, uma menor satisfação com a avaliação de desempenho docente traduz menor satisfação/motivação nas outras variáveis, com exceção da satisfação com o “clima escolar e relações de trabalho” e com “os líderes e a motivação” que é maior.

A satisfação com o “reconhecimento social” da profissão está correlacionada de forma significativa com todas as outras variáveis exceto com “clima escolar e relações de trabalho”. Estas correlações são todas no sentido positivo exceto com os líderes e a motivação. Assim, uma menor satisfação com o reconhecimento social da profissão traduz menor satisfação/motivação nas outras variáveis, com exceção da satisfação com os líderes e a motivação que é maior.

A satisfação com as “condições de trabalho em geral” está correlacionada de forma significativa com todas as outras variáveis. Estas correlações são todas no sentido positivo exceto com o “clima escolar e relações de trabalho” e com os “líderes e a motivação”. Assim, uma menor satisfação com as condições de trabalho em geral traduz menor

satisfação/motivação nas outras variáveis, com exceção da satisfação com o “clima escolar e relações de trabalho” e com “os líderes e a motivação” que é maior.

A satisfação com o “excesso de trabalho” está correlacionada de forma significativa com todas as outras variáveis. Estas correlações são todas no sentido positivo exceto com os “líderes e a motivação”. Assim, uma menor satisfação com o excesso de trabalho traduz menor satisfação/motivação nas outras variáveis, com exceção da satisfação com os líderes e a motivação que é maior.

A satisfação com o “clima escolar e relações de trabalho” está correlacionada de forma significativa com todas as outras variáveis exceto: com o “impacto das alterações no ECD 2007-2017” e com o “reconhecimento social da profissão”. Estas correlações são todas no sentido positivo exceto com a satisfação com o impacto da alteração da avaliação de desempenho docente, com as condições de trabalho em geral e com as expectativas sobre o futuro profissional. Assim, uma menor satisfação com o “clima escolar e relações de trabalho” traduz menor satisfação/motivação nas outras variáveis, com exceção da satisfação com o impacto da alteração da avaliação de desempenho docente, com as condições de trabalho em geral e com as expectativas e o futuro profissional que é maior.

A satisfação com os “líderes e a motivação” está correlacionada de forma significativa com todas as outras variáveis. Estas correlações são todas no sentido negativo exceto com o interesse pela profissão. Assim, uma menor satisfação com os líderes e a motivação traduz maior satisfação/motivação nas outras variáveis, com exceção da satisfação com o “interesse pela profissão” que é menor.

A satisfação com as “expectativas e o futuro profissional” está correlacionada de forma estatisticamente significativa com todas as outras variáveis. Estas correlações são todas no sentido positivo exceto com o “clima escolar e relações de trabalho”. Assim, uma menor satisfação com as expectativas sobre o futuro profissional traduz menor satisfação/motivação nas outras variáveis, com exceção da satisfação com o “clima escolar e relações de trabalho”, cuja satisfação/motivação é maior.

Tabela 19. Correlações de Pearson entre as variáveis

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Satisfação profissional evolução nos últimos dez anos	1											
2. Cansaço e exaustão	0.355*	1										
3. Interesse pela profissão	0.081*	0.215*	1									
4. Impacto políticas recentes no trabalho do professor	0.381*	0.304*	0.094*	1								
5. Impacto das alterações no ECD 2007-2017	0.329*	0.134*	0.005	0.342*	1							
6. Impacto da alteração da avaliação de desempenho docente	0.297*	0.095*	-0.004	0.264*	0.556*	1						
7. Reconhecimento social da profissão	0.426*	0.287*	0.051*	0.376*	0.302**	0.260*	1					
8. Condições trabalho em geral	0.307*	0.190*	-0.031*	0.230*	0.209**	0.234*	0.265*	1				
9. Excesso trabalho	0.240*	0.312*	0.103*	0.348*	0.196*	0.138*	0.229*	0.133*	1			
10. Clima escolar e relações de trabalho	-0.003	0.084*	0.122*	0.037*	-0.017	-0.091*	0.013	-0.142*	0.128*	1		
11. Os líderes e a motivação	-0.225*	-0.078*	0.107*	-0.111*	-0.135*	-0.191**	-0.211*	-0.389*	-0.049*	0.343*	1	
12. Expetativas e o futuro profissional	0.514*	0.335*	0.089*	0.352*	0.408*	0.385**	0.462*	0.371*	0.230*	-0.074*	0.314*	1

Legenda: * - Significativo a 5%.

Inferência Estatística

Com o intuito de validar as hipóteses formuladas procedemos à realização de testes estatísticos paramétricos e/ou não paramétricos. De notar que, na formulação das hipóteses usamos a expressão “motivação/satisfação profissional” no sentido de aglutinar as doze variáveis que emanam do questionário aplicado aos professores.

O nível de significância adotado foi 5%, pelo que valores de prova inferiores a 5% permitem-nos concluir que há diferenças estatísticas significativas na motivação/satisfação profissional nos grupos em comparação.

H₁: A motivação/satisfação profissional é diferente por sexo, assumindo-se uma tendência do género feminino estar mais desmotivado/insatisfeito.

Esta hipótese subdivide-se num conjunto de hipóteses, a saber:

H_{1a}: A “satisfação profissional: evolução nos últimos dez anos” é diferente por sexo, assumindo-se que o género feminino está mais insatisfeito.

H_{1b}: O “cansaço e a exaustão” é diferente por sexo, assumindo-se que o género feminino está mais exausto.

H_{1c}: O “interesse pela profissão” é diferente por sexo, assumindo-se que o género feminino está menos interessado.

H_{1d}: O “impacto das políticas recentes no trabalho dos professores” é diferente por sexo, assumindo-se que o género feminino está mais desmotivado/insatisfeito.

H_{1e}: O “impacto das alterações ECD 2007-17” é diferente por sexo, assumindo-se que o género feminino está mais desmotivado/insatisfeito.

H_{1f}: O “impacto da alteração da avaliação de desempenho docente” é diferente por sexo, assumindo-se que o género feminino está mais desmotivado/insatisfeito.

H_{1g}: O “reconhecimento social da profissão” é diferente por sexo, assumindo-se que o género feminino está mais desmotivado/insatisfeito.

H_{1h}: As “condições de trabalho em geral” são diferentes por sexo, assumindo-se que o género feminino está mais desmotivado/insatisfeito.

H_{1i}: O “excesso de trabalho” é diferente por sexo, assumindo-se que o género feminino está mais desmotivado/insatisfeito.

H_{1j}: O “clima escolar e relações de trabalho” é diferente por sexo, assumindo-se que o género feminino está mais desmotivado/insatisfeito.

H_{1k}: Os “líderes e a motivação” é diferente por sexo, assumindo-se que o género feminino está mais desmotivado/insatisfeito.

H_{1l}: As “expectativas e o futuro profissional” é diferente por sexo, assumindo-se que o género feminino está mais desmotivado/insatisfeito.

Para validar estas hipóteses recorreremos ao teste paramétrico T-Student que nos permite comparar as médias de cada uma das vertentes entre professores do sexo masculino e feminino. O recurso a este teste paramétrico pautou-se pela assunção do pressuposto da normalidade, uma vez que os dois grupos têm mais de trinta elementos pelo que as amostras tendem para a normalidade. Os resultados dos testes T-Student são apresentados na Tabela 20.

Obtiveram-se diferenças estatisticamente significativas nas variáveis: “satisfação profissional: evolução nos últimos dez anos”, “cansaço e exaustão”, “impacto das alterações do ECD 2007-2017”, “reconhecimento social de profissão”, “condições de trabalho em geral”, “excesso de trabalho” e “clima escolar e relações de trabalho”, pois os valores de prova foram inferiores a 5%.

Nestas vertentes e da comparação dos valores médios obtidos por sexo, conclui-se que os professores do sexo masculino estão menos satisfeitos com a profissão (2.59 ± 1.26 vs 2.75 ± 1.25); os respondentes do sexo feminino apresentam maior cansaço e exaustão (2.51 ± 1.24 vs 2.74 ± 1.38), estão mais insatisfeitos com o impacto das alterações do ECD 2007-2017 (1.78 ± 0.91 vs 1.86 ± 0.97), estão mais insatisfeitos com o reconhecimento social da profissão (2.69 ± 0.73 vs 2.79 ± 0.63), estão mais insatisfeitos com as condições de trabalho em geral (3.64 ± 1.16 vs 3.73 ± 1.17) e com o excesso de trabalho (2.10 ± 1.00 vs 2.20 ± 1.00) e também mais insatisfeitos com o clima escolar e relações de trabalho (2.51 ± 0.68 vs 2.63 ± 0.67).

Deste modo, nas vertentes anteriores valida-se parcialmente a hipótese 1 formulada, de que os professores do sexo feminino estão tendencialmente mais insatisfeitos e demotivados profissionalmente, exceto no que toca à variável, “Satisfação profissional: evolução nos últimos dez anos”.

Tabela 20. Motivação/satisfação profissional por sexo.

Variáveis	Sexo	$\bar{x} \pm s$	ET (vp)
Satisfação profissional: evolução nos últimos dez anos	Feminino	2.75 ± 1.25	4.127 (<.001*)
	Masculino	2.59 ± 1.26	
Cansaço e exaustão	Feminino	2.51 ± 1.24	-5.534 (<.001*)
	Masculino	2.74 ± 1.38	
Interesse pela Profissão	Feminino	2.98 ± 0.74	-0.548 (.584)
	Masculino	3.00 ± 0.74	
Impacto das políticas recentes no trabalho dos professores	Feminino	2.32 ± 0.59	-0.786 (.432)
	Masculino	2.34 ± 0.65	
Impacto das Alterações ECD 2007-17	Feminino	1.78 ± 0.91	-2.648 (.008*)
	Masculino	1.86 ± 0.97	
Impacto da alteração da avaliação de desempenho docente	Feminino	2.49 ± 0.96	-0.993 (.321)
	Masculino	2.52 ± 0.96	
Reconhecimento social da profissão	Feminino	2.69 ± 0.73	-4.068 (<.001*)
	Masculino	2.79 ± 0.73	
Condições de trabalho em geral	Feminino	3.64 ± 1.16	-2.324 (.020*)
	Masculino	3.73 ± 1.17	
Excesso de trabalho	Feminino	2.10 ± 1.00	-3.422 (.001*)
	Masculino	2.20 ± 1.00	
Clima escolar e relações de trabalho	Feminino	2.51 ± 0.68	-5.694 (<.001*)
	Masculino	2.63 ± 0.67	
Os líderes e a motivação	Feminino	2.59 ± 1.09	-1.019 (.308)
	Masculino	2.62 ± 1.14	
Expetativas e o futuro profissional	Feminino	2.90 ± 1.05	0.866 (.387)
	Masculino	2.87 ± 1.05	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

H2: A motivação/satisfação profissional é diferente por grupo etário, assumindo-se uma tendência de que os professores mais velhos estão mais desmotivados/insatisfeitos.

A variável idade foi operacionalizada em sete faixas etárias, e nesta hipótese pretende-se comparar a motivação/satisfação dos professores de cada uma dessas faixas etárias, nas várias variáveis dependentes. Como se trata da comparação de 3 ou mais grupos independentes, analisaram-se os pressupostos de aplicação do teste paramétrico Anova (normalidade da variável dependente em cada grupo em estudo que se pode assumir pois trata-se de amostras de grande dimensão, e homogeneidade das variâncias que foi testada recorrendo ao teste de Levene – Anexo 5). Caso não se valide o pressuposto da homogeneidade das variâncias, teremos de recorrer ao teste de Kruskal-Wallis. Este teste compara as distribuições populacionais de uma mesma variável dependente em três ou mais grupos independentes ou as medianas de cada um desses grupos. Neste estudo, temos particular interesse em comparar as medianas dos vários grupos, por se tratar de uma medida de tendência central, tal como a média, no caso dos testes paramétricos. Caso se obtenha um valor de prova inferior a 5% que nos leva a concluir que há pelo menos uma mediana diferente das demais, devemos usar o teste de Dunn para fazer as comparações entre cada dois grupos e detetar quais os grupos que diferem entre si.

Atendendo ao elevado número de variáveis dependentes e de faixas etárias apresentaremos os resultados variável a variável. A hipótese 2 formulada subdivide-se num conjunto de hipóteses apresentadas antes de cada teste realizado.

H_{2a}: A “satisfação profissional: evolução nos últimos dez anos” é diferente por grupo etário, assumindo-se que os professores mais velhos estão mais insatisfeitos.

Na Tabela 21 apresentamos o valor mediano da satisfação profissional evolução nos últimos dez anos, por faixa etária e respetivo valor de prova do teste Kruskal-Wallis (não se validou o pressuposto da homogeneidade das variâncias). Conclui-se que há diferenças estatisticamente significativas pois o valor de prova obtido é inferior a 5%. O teste de Dunn permitiu-nos concluir que os professores 21-35 anos estão mais satisfeitos que todos os outros, exceto os que têm 60 ou mais anos. E, os professores com mais de 60 anos estão mais satisfeitos do que os que têm 46-50 e 56-60 anos.

Assim, verifica-se que são os mais novos e os mais velhos que estão mais satisfeitos profissionalmente. Não se valida a hipótese H_{2a} .

Tabela 21. Satisfação profissional evolução nos últimos dez anos por faixa etária.

Variável	Idade	Mediana	ET (vp)
Satisfação Profissional: evolução nos últimos dez anos	21 – 35 anos	3.50	56.788 (<.001*)
	36 – 40 anos	2.50	
	41 – 45 anos	2.50	
	46 – 50 anos	2.50	
	51 – 55 anos	2.50	
	56 – 60 anos	2.50	
	Mais de 60 anos	3.00	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

H_{2b} : O “cansaço e a exaustão” é diferente por grupo etário, assumindo-se que os professores mais velhos estão mais exaustos.

Na Tabela 22 apresentamos o valor mediano do “cansaço e exaustão” por faixa etária e respetivo valor de prova do teste Kruskal-Wallis (não se validou o pressuposto da homogeneidade as variâncias). Como o valor de prova é inferior a 5% conclui-se que há diferenças estatisticamente significativas, isto é, há pelo menos um valor mediano que difere dos restantes.

O teste de Dunn permitiu-nos concluir que os professores com 21-35 anos apresentam menor cansaço e exaustão que todos os outros, exceto dos que têm entre 36-40 anos. Por outro lado, os professores com 36-40 anos apresentam menor cansaço e exaustão que todos os outros, exceto dos que têm entre 21-35 anos. Verificou-se ainda que os professores com 41-45 anos apresentam menor cansaço e exaustão que todos os professores com mais de 45 anos e os professores com 46-50 anos apresentam menor cansaço e exaustão que todos os professores com mais de 55 anos.

Assim, podemos afirmar que os professores mais velhos são os que estão mais cansados e exaustos com a sua profissão. Valida-se a hipótese H_{2b} .

Tabela 22. Cansaço e exaustão por faixa etária.

Variável	Idade	Mediana	ET (vp)
Cansaço e exaustão	21 – 35 anos	3.33	256.712 (<.001*)
	36 – 40 anos	2.83	
	41 – 45 anos	2.67	
	46 – 50 anos	2.33	
	51 – 55 anos	2.00	
	56 – 60 anos	2.00	
	Mais de 60 anos	2.00	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

H_{2c}: O “interesse pela profissão” é diferente por grupo etário, assumindo-se que os professores mais velhos estão menos interessados.

Na Tabela 23 apresentamos o valor mediano do “interesse pela profissão” por faixa etária e respetivo valor de prova do teste Anova. Como o valor de prova é inferior a 5% conclui-se que há diferenças estatisticamente significativas, isto é, há pelo menos um valor mediano que difere dos restantes.

As comparações múltiplas permitiram-nos concluir que os professores com 21-35 anos, 36-40 anos e 41-45 anos apresentam maior interesse pela profissão que todos os outros professores com 46 ou mais anos.

Assim, os professores mais velhos são os que estão menos satisfeitos/motivados com o interesse que demonstram na sua profissão. Valida-se a hipótese H_{2c}.

Tabela 23. Interesse pela profissão por faixa etária.

Variável	Idade	$\bar{x} \pm s$	ET (vp)
Interesse pela Profissão	21 – 35 anos	3.43 ± 0.71	12.093 (<.001*)
	36 – 40 anos	3.28 ± 0.70	
	41 – 45 anos	3.15 ± 0.73	
	46 – 50 anos	2.98 ± 0.73	
	51 – 55 anos	2.88 ± 0.74	
	56 – 60 anos	2.85 ± 0.72	
	Mais de 60 anos	2.90 ± 0.76	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

H_{2d}: O “impacto das políticas recentes no trabalho dos professores” é diferente por grupo etário, assumindo-se que os professores mais velhos estão mais desmotivados/insatisfeitos.

Quanto ao “impacto das políticas recentes no trabalho dos professores” atendendo à faixa etária obteve-se um valor de prova no teste de Kruskal-Wallis de $.007 < 5\%$, o que nos permite concluir que há pelo menos uma mediana diferente das restantes (Tabela 24).

O teste de Dunn permitiu-nos concluir que os professores com 21-35 anos estão mais satisfeitos/motivados com o impacto das políticas recentes no trabalho dos professores que todos os outros mais velhos. Valida-se a hipótese H_{2d}.

Tabela 24. Impacto das políticas recentes no trabalho dos professores por faixa etária.

Variável	Idade	Mediana	ET (vp)
Impacto das políticas recentes no trabalho dos professores	21 – 35 anos	2.50	24.588 (.007*)
	36 – 40 anos	2.33	
	41 – 45 anos	2.33	
	46 – 50 anos	2.33	
	51 – 55 anos	2.33	
	56 – 60 anos	2.33	
	Mais de 60 anos	2.33	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

H_{2e}: O “impacto das Alterações ECD 2007-17” é diferente por grupo etário, assumindo-se que os professores mais velhos estão mais desmotivados/insatisfeitos.

Na Tabela 25 apresentamos o valor mediano do estatuto da carreira docente por faixa etária e respetivo valor de prova do teste Kruskal-Wallis. Como o valor de prova é inferior a 5% conclui-se que há diferenças estatisticamente significativas, isto é, há pelo menos um valor mediano que difere dos restantes.

O teste de Dunn permitiu-nos concluir que os professores com 46-50 anos e 51-55 anos estão menos satisfeitos com o estatuto da carreira docente do que os restantes professores. Não se valida a hipótese H_{2e}.

Tabela 25. Impacto das alterações do ECD 2007-2017 por faixa etária.

Variável	Idade	Mediana	ET (vp)
Impacto das alterações do ECD 2007-2017	21 – 35 anos	2.00	58.413 (<.001*)
	36 – 40 anos	1.60	
	41 – 45 anos	1.60	
	46 – 50 anos	1.40	
	51 – 55 anos	1.40	
	56 – 60 anos	1.60	
	Mais de 60 anos	1.80	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

H_{2f}: O “impacto da alteração da avaliação de desempenho docente” é diferente por grupo etário, assumindo-se que os professores mais velhos estão mais desmotivados/insatisfeitos.

Relativamente ao “impacto das alterações na avaliação de desempenho docente” atendendo à faixa etária obteve-se um valor de prova $.008 < 5\%$ no teste Anova, o que nos permite concluir que há pelo menos um grupo que difere dos restantes (Tabela 26).

As comparações múltiplas realizadas pelo teste de Scheffé revelaram-se inconclusivas.

No entanto, os professores com 21-35 anos e 36-40 anos apresentam maior satisfação com o impacto das alterações na avaliação de desempenho docente do que os restantes professores, ainda que essas diferenças não sejam estatisticamente significativas. Não se valida a hipótese H_{2f}.

Tabela 26. Impacto das alterações na avaliação de desempenho docente por faixa etária

Variável	Idade	$\bar{x} \pm s$	ET (vp)
Impacto das alterações na avaliação de desempenho docente	21 – 35 anos	2.60 ± 0.94	2.888 (.008*)
	36 – 40 anos	2.62 ± 0.97	
	41 – 45 anos	2.48 ± 0.97	
	46 – 50 anos	2.44 ± 0.95	
	51 – 55 anos	2.47 ± 0.95	
	56 – 60 anos	2.50 ± 0.96	
	Mais de 60 anos	2.55 ± 0.97	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

H_{2g}: O “reconhecimento social da profissão” é diferente por grupo etário, assumindo-se que os professores mais velhos estão mais desmotivados/ insatisfeitos.

No que concerne ao “reconhecimento social da profissão” por faixa etária (Tabela 27), apesar do valor de prova do teste Kruskal-Wallis ser inferior a 5%, o que nos leva a concluir que há pelo menos uma mediana que difere das restantes, o teste de Dunn revelou-se inconclusivo. Isto é, este teste não identificou quais as medianas que diferem de forma estatisticamente significativa entre si. Não se valida a hipótese H_{2g}.

Tabela 27. Reconhecimento social da profissão por faixa etária.

Variável	Idade	Mediana	ET (vp)
Reconhecimento Social	21 – 35 anos	2.75	30.007 (.015*)
	36 – 40 anos	2.63	
	41 – 45 anos	2.63	
	46 – 50 anos	2.63	
	51 – 55 anos	2.75	
	56 – 60 anos	2.75	
	Mais de 60 anos	2.75	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

H_{2h}: As “condições de trabalho em geral” são diferentes por grupo etário, assumindo-se que os professores mais velhos estão mais desmotivados/ insatisfeitos.

Quanto às “condições de trabalho em geral”, como se validou o pressuposto na homogeneidade das variâncias, recorremos ao teste Anova (Tabela 28). O valor de prova obtido foi de 0.029<5% e conclui-se que há diferenças estatisticamente significativas em pelo menos um dos grupos. As comparações múltiplas realizadas pelo teste de Scheffé revelaram-se inconclusivas. Não se valida a hipótese H_{2h}.

Tabela 28. Condições de trabalho em geral por faixa etária

Variável	Idade	$\bar{x} \pm s$	ET (vp)
Condições de trabalho em geral	21 – 35 anos	3.77 ± 1.12	2.342 (.029*)
	36 – 40 anos	3.64 ± 1.16	
	41 – 45 anos	3.74 ± 1.14	
	46 – 50 anos	3.72 ± 1.16	
	51 – 55 anos	3.64 ± 1.17	
	56 – 60 anos	3.58 ± 1.17	
	Mais de 60 anos	3.61 ± 1.17	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

H_{2i}: O “excesso de trabalho” é diferente por grupo etário, assumindo-se que os professores mais velhos estão mais desmotivados/ insatisfeitos.

Na Tabela 29 apresentamos o valor mediano do “excesso de trabalho” por faixa etária e respetivo valor de prova do teste Kruskal-Wallis. Como o valor de prova é inferior a 5% conclui-se que há diferenças estatisticamente significativas, isto é, há pelo menos um valor mediano que difere dos restantes.

O teste de Dunn permitiu-nos concluir que os professores com 21-35 anos estão menos desmotivados/insatisfeitos com o excesso de trabalho do que os restantes professores.

Valida-se a hipótese H_{2i}.

Tabela 29. Excesso de trabalho por faixa etária

Variável	Idade	Mediana	ET (vp)
Excesso de trabalho	21 – 35 anos	2.33	61.707 (<.001*)
	36 – 40 anos	2.00	
	41 – 45 anos	2.00	
	46 – 50 anos	2.00	
	51 – 55 anos	2.00	
	56 – 60 anos	2.00	
	Mais de 60 anos	2.00	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

H_{2j}: O “clima escolar e relações de trabalho” é diferente por grupo etário, assumindo-se que os professores mais velhos estão mais desmotivados/ insatisfeitos.

Relativamente ao “clima escolar e relações de trabalho” atendendo à faixa etária obteve-se um valor de prova <5%, o que nos permite concluir que há pelo menos uma mediana diferente das restantes (Tabela 30).

O teste de Dunn permitiu-nos concluir que os professores com 41-45 anos estão mais insatisfeitos com o “clima escolar e relações de trabalho” do que os professores com 56-60 anos. E, os professores com 46-50 anos estão mais insatisfeitos que os professores com 56-60 anos e mais de 60 anos. Assim, não se valida a hipótese H_{2j}.

Tabela 30. Clima escolar e relações de trabalho por faixa etária

Variável	Idade	Mediana	ET (vp)
Clima escolar e relações de trabalho	21 – 35 anos	2.57	33.063 (<.001*)
	36 – 40 anos	2.43	
	41 – 45 anos	2.43	
	46 – 50 anos	2.43	
	51 – 55 anos	2.43	
	56 – 60 anos	2.57	
	Mais de 60 anos	2.57	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

H_{2k}: Os “líderes e a motivação” difere por grupo etário, assumindo-se que os professores mais velhos estão mais desmotivados/insatisfeitos.

Quanto aos “líderes e a motivação” atendendo à faixa etária obteve-se um valor de prova .034<5%, o que nos permite concluir que há pelo menos uma mediana diferente das restantes (Tabela 31). O teste de Dunn permitiu-nos concluir que os professores com 41-45 anos estão menos satisfeitos com “os líderes e a motivação” do que os professores com mais de 50 anos. Não se valida a hipótese H_{2k}.

Tabela 31. Líderes e a motivação por faixa etária

Variável	Idade	Mediana	ET (vp)
Líderes e a motivação	21 – 35 anos	2.40	27.959 (.034*)
	36 – 40 anos	2.20	
	41 – 45 anos	2.20	
	46 – 50 anos	2.20	
	51 – 55 anos	2.40	
	56 – 60 anos	2.40	
	Mais de 60 anos	2.40	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

H_{2l}: As “Expetativas e o futuro profissional” é diferente por grupo etário, assumindo-se que os professores mais velhos estão mais desmotivados/insatisfeitos.

Por último, na Tabela 32 apresentamos o valor mediano das “expetativas e o futuro profissional” por faixa etária e respetivo valor de prova do teste Kruskal-Wallis. Como o valor de prova é inferior a .001 conclui-se que há diferenças estatisticamente significativas, isto é, há pelo menos um valor mediano que difere dos restantes.

O teste de Dunn permitiu-nos concluir que os professores com 21-35 anos, 36-40 anos e 41-45 anos estão mais satisfeitos com o futuro profissional dos que os professores com 46 ou mais anos de idade. Valida-se parcialmente a hipótese H₂₁.

Tabela 32. Expetativas e o futuro profissional por faixa etária

Variável	Idade	Mediana	ET (vp)
Expetativas e o futuro profissional	21 – 35 anos	3.17	70.613 (<.001*)
	36 – 40 anos	3.00	
	41 – 45 anos	3.00	
	46 – 50 anos	2.67	
	51 – 55 anos	2.67	
	56 – 60 anos	2.67	
	Mais de 60 anos	2.67	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

H₃: A motivação/satisfação profissional é diferente atendendo à situação profissional, assumindo-se uma tendência de que os professores dos quadros de zona e definitivos estão mais desmotivados/insatisfeitos.

A variável situação profissional apresentada na caracterização da amostra contemplava quatro categorias: contratado, quadro zona pedagógica nomeação provisória e nomeação definitiva. Atendendo a que apenas 23 professores mencionaram nomeação provisória, optamos por excluí-los na validação desta hipótese.

Formularam-se as seguintes sub-hipóteses:

H_{3a}: A “satisfação profissional: evolução nos últimos dez anos” é diferente atendendo à situação profissional assumindo-se uma tendência de que os professores dos quadros de zona e definitivos estão mais insatisfeitos.

H_{3b}: O “cansaço e a exaustão” é diferente atendendo à situação profissional, assumindo-se uma tendência de que os professores dos quadros de zona e definitivos estão mais exaustos.

H_{3c}: O “interesse pela profissão” é diferente atendendo à situação profissional, assumindo-se uma tendência de que os professores dos quadros de zona e definitivos estão menos interessados.

H3d: O “impacto das políticas recentes no trabalho dos professores” é diferente atendendo à situação profissional, assumindo-se uma tendência de que os professores dos quadros de zona e definitivos estão mais desmotivados/insatisfeitos.

H3e: O “impacto das Alterações ECD 2007-17” é diferente atendendo à situação profissional, assumindo-se uma tendência de que os professores dos quadros de zona e definitivos estão mais desmotivados/insatisfeitos.

H3f: O “impacto da alteração da avaliação de desempenho docente” é diferente atendendo à situação profissional, assumindo-se uma tendência de que os professores dos quadros de zona e definitivos estão mais desmotivados/insatisfeitos.

H3g: O “reconhecimento social da profissão” é diferente atendendo à situação profissional, assumindo-se uma tendência de que os professores dos quadros de zona e definitivos estão mais desmotivados/insatisfeitos.

H3h: As “condições de trabalho em geral” são diferentes atendendo à situação profissional, assumindo-se uma tendência de que os professores dos quadros de zona e definitivos estão mais desmotivados/insatisfeitos.

H3i: O “excesso de trabalho” é diferente atendendo à situação profissional, assumindo-se uma tendência de que os professores dos quadros de zona e definitivos estão mais desmotivados/insatisfeitos.

H3j: O “clima escolar e relações de trabalho” é diferente atendendo à situação profissional, assumindo-se uma tendência de que os professores dos quadros de zona e definitivos estão mais desmotivados/insatisfeitos.

H3k: Os “líderes e a motivação” diferem atendendo à situação profissional, assumindo-se uma tendência de que os professores dos quadros de zona e definitivos estão mais desmotivados/insatisfeitos.

H3l: As “Expectativas e o futuro profissional” é diferente atendendo à situação profissional, assumindo-se uma tendência de que os professores dos quadros de zona e definitivos estão mais desmotivados/insatisfeitos.

Como se trata da comparação de 3 grupos independentes, analisaram-se os pressupostos de aplicação do teste paramétrico Anova (Normalidade da variável dependente em cada grupo em estudo (assegurada devido ao tamanho de cada amostra) e homogeneidade das variâncias dos vários grupos – Anexo 6). Dado que não se validou o pressuposto da homogeneidade das variâncias nas variáveis: “interesse pela profissão”, “impacto das alterações do ECD 2007-2017”, “impacto da alteração da avaliação de desempenho docente”, “excesso de trabalho” e “os líderes e a motivação”, procedemos à aplicação do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis nestas vertentes.

Os resultados destes testes são apresentados na Tabela 33 (teste Anova) e Tabela 34 (teste Kruskal-Wallis).

Quanto aos testes anova (Tabela 33) obtiveram-se valores de prova inferiores a 5% em todas as variáveis exceto no “clima escolar e relações de trabalho” (não se valida a hipótese H_{3j}).

As comparações múltiplas realizadas pelo teste de Scheffé permitem-nos concluir que os professores contratados estão mais satisfeitos profissionalmente (valida-se a hipótese H_{3a}).

Quanto ao “cansaço e exaustão” há diferenças significativas entre os três grupos, e, os professores com nomeação definitiva evidenciam estar mais cansados e exaustos do que os do quadro de zona e contratados. Por sua vez, os de quadro de zona estão mais cansados e exaustos do que os contratados. Valida-se parcialmente a hipótese H_{3b} .

No que diz respeito ao “impacto das políticas recentes no trabalho dos professores” são os professores de quadro de zona e com nomeação definitiva que estão mais desmotivados/insatisfeitos (valida-se a hipótese H_{3d}).

No “reconhecimento social da profissão” são os professores com nomeação definitiva que estão mais satisfeitos/motivados (valida-se parcialmente a hipótese H_{3g}).

Nas “condições de trabalho em geral”, são os professores contratados que estão mais satisfeitos/motivados face aos professores com nomeação definitiva (valida-se parcialmente a hipótese H_{3h}).

No que concerne às “expetativas e o futuro profissional” são os professores com nomeação definitiva que estão menos satisfeitos/motivados (valida-se parcialmente a hipótese H_{3i}).

Tabela 33. Motivação/satisfação profissional por situação profissional – Teste ANOVA

Variáveis	Situação profissional	$\bar{x} \pm s$	ET (vp)
Satisfação Profissional: evolução nos últimos anos	Contratado	2.92 ± 1.26	10.337 (<.001*)
	Quadro zona pedagógica	2.73 ± 1.23	
	Nomeação definitiva	2.68 ± 1.26	
Cansaço e exaustão	Contratado	3.18 ± 1.22	106916 (<.001*)
	Quadro zona pedagógica	2.77 ± 1.28	
	Nomeação definitiva	2.44 ± 1.26	
Impacto das Políticas recentes no trabalho dos professores	Contratado	2.49 ± 0.65	28.734 (<.001*)
	Quadro zona pedagógica	2.30 ± 0.59	
	Nomeação definitiva	2.30 ± 0.59	
Reconhecimento social da profissão	Contratado	2.66 ± 0.74	6.004 (.002*)
	Quadro zona pedagógica	2.65 ± 0.71	
	Nomeação definitiva	2.73 ± 0.74	
Condições de trabalho em geral	Contratado	3.83 ± 1.18	8.547 (<.001*)
	Quadro zona pedagógica	3.71 ± 1.12	
	Nomeação definitiva	3.63 ± 1.17	
Clima escolar e relações de trabalho	Contratado	2.59 ± 0.68	1.891 (.151)
	Quadro zona pedagógica	2.52 ± 0.66	
	Nomeação definitiva	2.54 ± 0.68	
Expetativas sobre o futuro profissional	Contratado	3.15 ± 1.08	5.124 (<.001*)
	Quadro zona pedagógica	3.04 ± 1.05	
	Nomeação definitiva	2.83 ± 1.03	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

Quanto aos testes Kruskal-Wallis (Tabela 34) obtiveram-se valores de prova inferiores a 5% em todas as variáveis. As comparações múltiplas realizadas pelo teste de Dunn permitiram-nos concluir que os professores contratados e do quadro de zona pedagógica apresentam maior “interesse pela profissão” do que os professores com nomeação definitiva (valida-se parcialmente a hipótese H_{3c}), e são os professores contratados que estão mais satisfeitos com o “impacto das alterações no ECD no período 2007-2017” do que os professores de quadro de zona e nomeação definitiva (valida-se a hipótese H_{3e}). São, também, os professores contratados que estão mais satisfeitos com o “impacto da alteração da avaliação de desempenho docente” do que os outros e também com o “excesso de trabalho” (validam-se as hipóteses H_{3f} e H_{3i}). Por último, são os professores com nomeação definitiva que estão mais satisfeitos com os “líderes e a motivação” do que os restantes professores (valida-se parcialmente H_{3k}).

Tabela 34. Motivação/satisfação profissional por situação profissional: teste Kruskal-Wallis

Variáveis	Situação profissional	Mediana	ET (vp)
Interesse pela Profissão	Contratado	3.20	153.910 (<.001*)
	Quadro zona pedagógica	3.20	
	Nomeação definitiva	3.00	
Impacto das alterações no ECD 2007-2017	Contratado	1.80	30.110 (<.001*)
	Quadro zona pedagógica	1.60	
	Nomeação definitiva	1.40	
Impacto das alterações na avaliação de desempenho docente	Contratado	2.50	14.416 (.011*)
	Quadro zona pedagógica	2.33	
	Nomeação definitiva	2.33	
Excesso de trabalho	Contratado	2.33	116.446 (<.001*)
	Quadro zona pedagógica	2.00	
	Nomeação definitiva	2.00	
Líderes e a motivação	Contratado	2.20	28.257 (<.001*)
	Quadro zona pedagógica	2.20	
	Nomeação definitiva	2.40	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

H4: A motivação/satisfação profissional é diferente atendendo ao tempo de serviço, assumindo-se uma tendência de que os professores com maior tempo de serviço estão mais desmotivados/insatisfeitos.

A variável tempo de serviço apresentada na caracterização da amostra contempla cinco categorias. Como se trata da comparação de 5 grupos independentes, analisaram-se os pressupostos de aplicação do teste paramétrico ANOVA (Normalidade da variável dependente em cada grupo em estudo (assegurada devido ao tamanho de cada amostra) e homogeneidade das variâncias dos vários grupos – Anexo 7). O pressuposto da homogeneidade das variâncias foi validado nas variáveis “satisfação profissional: evolução nos últimos dez anos”, “cansaço e exaustão”, “reconhecimento social da profissão” e “condições de trabalho em geral”, pelo que nestas recorremos ao teste anova. Nas restantes variáveis procedemos à aplicação do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis.

Os resultados destes testes são apresentados nas Tabela 35 (teste anova) e Tabela 36 (teste Kruskal-Wallis).

As sub-hipóteses formuladas foram:

H_{4a}: A “satisfação profissional: evolução nos últimos dez anos” é diferente atendendo ao tempo de serviço, assumindo-se uma tendência de que os professores com maior tempo de serviço estão mais insatisfeitos.

H_{4b}: O “cansaço e a exaustão” é diferente atendendo ao tempo de serviço, assumindo-se uma tendência de que os professores com maior tempo de serviço estão mais exaustos.

H_{4c}: O “interesse pela profissão” é diferente atendendo ao tempo de serviço, assumindo-se uma tendência de que os professores com maior tempo de serviço estão menos interessados.

H_{4d}: O “impacto das políticas recentes no trabalho dos professores” é diferente atendendo ao tempo de serviço, assumindo-se uma tendência de que os professores com maior tempo de serviço estão mais desmotivados/insatisfeitos.

H_{4e}: O “impacto das Alterações ECD 2007-17” é diferente atendendo ao tempo de serviço, assumindo-se uma tendência de que os professores dos quadros de zona e definitivos estão mais desmotivados/insatisfeitos.

H_{4f}: O “impacto da alteração da avaliação de desempenho docente” é diferente atendendo ao tempo de serviço, assumindo-se uma tendência de que os professores com maior tempo de serviço estão mais desmotivados/insatisfeitos.

H_{4g}: O “reconhecimento social da profissão” é diferente atendendo ao tempo de serviço, assumindo-se uma tendência de que os professores com maior tempo de serviço estão mais desmotivados/insatisfeitos.

H_{4h}: As “condições de trabalho em geral” são diferentes atendendo ao tempo de serviço, assumindo-se uma tendência de que os professores com maior tempo de serviço estão mais desmotivados/insatisfeitos.

H_{4i}: O “excesso de trabalho” é diferente atendendo ao tempo de serviço, assumindo-se uma tendência de que os professores com maior tempo de serviço estão mais desmotivados/insatisfeitos.

H_{4j}: O “clima escolar e relações de trabalho” é diferente atendendo ao tempo de serviço, assumindo-se uma tendência de que os professores com maior tempo de serviço estão mais desmotivados/insatisfeitos.

H_{4k}: Os “líderes e a motivação” diferem atendendo ao tempo de serviço, assumindo-se uma tendência de que os professores com maior tempo de serviço estão mais desmotivados/insatisfeitos.

H_{4i}: As “Expectativas e o futuro profissional” é diferente atendendo ao tempo de serviço, assumindo-se uma tendência de que os professores com maior tempo de serviço estão mais desmotivados/insatisfeitos.

Quanto aos testes Anova (Tabela 35) obtiveram-se valores de prova inferiores a 5% em todas as variáveis, pelo que existem diferenças estatisticamente significativas nos valores médios de cada variável nos vários tempos de serviço.

As comparações múltiplas realizadas pelo teste de Scheffé permitem-nos concluir que os professores com menos tempo de serviço estão mais satisfeitos profissionalmente do que todos os outros professores, com exceção do que têm 36 ou mais anos de serviço. Os que têm entre 11 e 20 anos de serviço estão também mais satisfeitos do que os professores com mais de 30 anos de serviço. Os que têm entre 21 a 30 anos de serviço estão menos satisfeitos do que todos os outros, com exceção dos que têm entre 31 a 35 anos. Assim, valida-se parcialmente H_{4a}.

Quanto ao “cansaço e exaustão”, verificou-se que todos os grupos diferem de forma significativa entre si, com exceção dos professores com 31 a 35 anos de serviço que não diferem dos que têm 36 ou mais anos de serviço. Da análise dos valores médios do “cansaço e exaustão” de cada grupo, verifica-se que a insatisfação com esta variável é crescente entre os vários grupos. Isto é, os professores com menos tempo de serviço estão mais satisfeitos com o “cansaço e exaustão” que sentem, do que os outros professores (valida-se hipótese a H_{4b}).

Quanto ao “reconhecimento social da profissão”, verificou-se que os professores com 36 ou mais anos de serviço diferem de forma significativa de todos os outros professores com exceção dos que têm 31 a 35 anos de serviço. Assim, os professores com mais tempo de serviço estão mais satisfeitos com o “reconhecimento social da profissão” do que os têm menos tempo de serviço (não se valida a hipótese H_{4g}).

Por último, os professores com 1 a 10 anos de serviço estão estatisticamente mais satisfeitos com as “condições de trabalho em geral” do que os professores com 31 a 35 anos de serviço (valida-se parcialmente a hipótese H_{4h}).

Tabela 35. Motivação/satisfação profissional por tempo de serviço– Teste Anova

Variáveis	Tempo de serviço	$\bar{x} \pm s$	Valor de prova
Satisfação Profissional: evolução nos últimos anos	1 a 10 anos	3.12 ± 1.27	17.045 (<.001*)
	11 a 20 anos	2.76 ± 1.23	
	21 a 30 anos	2.60 ± 1.23	
	31 a 35 anos	2.68 ± 1.26	
	36 ou mais anos	2.87 ± 1.31	
Cansaço e exaustão	1 a 10 anos	3.40 ± 1.22	75.495 (<.001*)
	11 a 20 anos	2.86 ± 1.22	
	21 a 30 anos	2.51 ± 1.25	
	31 a 35 anos	2.33 ± 1.23	
	36 ou mais anos	2.26 ± 1.31	
Reconhecimento social da profissão	1 a 10 anos	2.68 ± 0.74	10.194 (<.001*)
	11 a 20 anos	2.67 ± 0.72	
	21 a 30 anos	2.68 ± 0.72	
	31 a 35 anos	2.76 ± 0.75	
	36 ou mais anos	2.84 ± 0.75	
Condições de trabalho em geral	1 a 10 anos	3.81 ± 1.19	4.511 (.001*)
	11 a 20 anos	3.70 ± 1.13	
	21 a 30 anos	3.69 ± 1.16	
	31 a 35 anos	3.56 ± 1.17	
	36 ou mais anos	3.60 ± 1.18	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

Quanto aos testes Kruskal-Wallis (Tabela 36), obtiveram-se valores de prova inferiores a 5% em todas as variáveis. As comparações múltiplas realizadas pelo teste de Dunn permitiram-nos concluir que os professores com 1 a 10 anos de serviço apresentam maior “interesse pela profissão” do que todos os outros professores com mais tempo de serviço. Também os professores com 11 a 20 anos de serviço e 21 a 30 anos de serviço estão mais interessados pela profissão do que os professores com mais tempo de serviço. Assim, valida-se parcialmente a hipótese H_{4c}.

Os professores com 1 a 10 anos de serviço estão mais satisfeitos com o “impacto das políticas recentes no trabalho dos professores” do que todos os outros professores. E, verificou-se também que os que têm entre 11 a 20 anos de serviço também estão mais satisfeitos nessa variável do que os professores com 21 a 30 anos de serviço. Assim, valida-se parcialmente a hipótese H_{4d}.

Quanto ao “impacto das alterações no ECD no período 2007-2017”, os professores com 1 a 10 anos de serviço estão mais satisfeitos do que todos os outros, e verificou-se também que os professores com 36 ou mais anos de serviço estão mais satisfeitos que todos os outros, exceto os que têm 1 a 10 anos de serviço (valida-se parcialmente a hipótese H_{4e}). São, também, os professores com 1 a 10 anos de serviço que estão mais satisfeitos com o

“impacto da alteração da avaliação de desempenho docente” do que todos os outros (valida-se a hipótese H_{4f}).

No que concerne ao “excesso de trabalho”, os professores com 1 a 10 anos de serviço são os que estão mais satisfeitos comparativamente a todos os outros. Assim, valida-se a hipótese H_{4i}.

Quanto ao “clima escolar e relações de trabalho”, os professores com 36 ou mais anos de serviço estão mais satisfeitos do que os têm entre 11 e 30 anos de serviço (Não se valida a hipótese H_{4j}).

No que diz respeito aos “líderes e a motivação”, os professores com 11 a 20 anos de serviço estão menos satisfeitos do que todos os professores com mais tempo de serviço. Também os professores com 1 a 10 anos de tempo de serviço estão menos satisfeitos com os seus líderes do que os professores com 31 a 35 anos de serviço. Não se valida a hipótese H_{4k}.

Por último, quanto às “expetativas e o futuro profissional”, os professores com 1 a 10 e 11 a 20 anos de serviço estão mais satisfeitos do que todos os professores com mais de 20 anos de serviço. Valida-se a hipótese H_{4l}.

Tabela 36. Motivação/satisfação profissional por tempo de serviço: teste Kruskal-Wallis

Variáveis	Tempo de serviço	Mediana	ET (vp)
Interesse pela Profissão	1 a 10 anos	3.40	245.811 (<.001*)
	11 a 20 anos	3.20	
	21 a 30 anos	3.00	
	31 a 35 anos	2.80	
	36 ou mais anos	2.80	
Impacto das políticas recentes no trabalho dos professores	1 a 10 anos	2.50	69.688 (<.001*)
	11 a 20 anos	2.33	
	21 a 30 anos	2.17	
	31 a 35 anos	2.33	
	36 ou mais anos	2.33	
Impacto das alterações no ECD 2007-2017	1 a 10 anos	2.00	81.167 (<.001*)
	11 a 20 anos	1.60	
	21 a 30 anos	1.40	
	31 a 35 anos	1.60	
	36 ou mais anos	1.80	
Impacto das alterações na avaliação de desempenho docente	1 a 10 anos	2.67	27.956 (<.001*)
	11 a 20 anos	2.33	
	21 a 30 anos	2.33	
	31 a 35 anos	2.33	
	36 ou mais anos	2.33	
Excesso de trabalho	1 a 10 anos	2.33	124.600 (<.001*)
	11 a 20 anos	2.00	
	21 a 30 anos	2.00	
	31 a 35 anos	2.00	
	36 ou mais anos	2.00	
Clima escolar e relações de trabalho	1 a 10 anos	2.57	18.983 (.001)
	11 a 20 anos	2.43	
	21 a 30 anos	2.43	
	31 a 35 anos	2.57	
	36 ou mais anos	2.57	
Líderes e a motivação	1 a 10 anos	2.20	33.287 (<.001*)
	11 a 20 anos	2.20	
	21 a 30 anos	2.40	
	31 a 35 anos	2.40	
	36 ou mais anos	2.40	
Expetativas sobre o futuro profissional	1 a 10 anos	3.33	106.975 (<.001*)
	11 a 20 anos	3.00	
	21 a 30 anos	2.67	
	31 a 35 anos	2.67	
	36 ou mais anos	2.67	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

H₅: A motivação/satisfação profissional é diferente atendendo ao nível de ensino, assumindo-se uma tendência de que os professores do 3.º CEB e secundário estão mais desmotivados/insatisfeitos.

A variável nível de ensino apresentada na caracterização da amostra contemplava seis categorias: pré-escolar, 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo, ensino secundário e ensino profissional.

Como se trata da comparação de mais de 3 grupos independentes, analisaram-se os pressupostos de aplicação do teste paramétrico Anova (Normalidade da variável dependente em cada grupo em estudo e homogeneidade das variâncias dos vários grupos – Anexo 8). A normalidade foi considerada atendendo ao tamanho das amostras de cada grupo, mas a homogeneidade das variâncias foi validada apenas nas variáveis interesse pela profissão e reconhecimento social da profissão, pelo que apenas nestas se pode aplicar o teste anova. Dado que não se validou o pressuposto da homogeneidade das variâncias nas restantes variáveis, procedemos à aplicação do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis.

A hipótese 5 foi dividida num conjunto de sub-hipóteses que serão apresentadas antes de cada teste realizado.

H_{5a}: A “satisfação profissional: evolução nos últimos dez anos” é diferente atendendo ao nível de ensino, assumindo-se uma tendência de que os professores do 3.º CEB e secundário estão mais insatisfeitos.

Na Tabela 37 apresentamos o valor mediano da “satisfação profissional evolução nos últimos dez anos” por nível de ensino e respetivo valor de prova do teste Kruskal-Wallis, que é inferior a .001 pelo que se conclui que há diferenças estatisticamente significativas. O teste de Dunn permitiu-nos concluir que os professores do pré-escolar estão mais satisfeitos que todos os outros professores e ainda que os professores do 1.º ciclo estão mais satisfeitos do que os professores do 2.º e 3.º ciclos. Valida-se parcialmente a hipótese H_{5a}.

Tabela 37. Satisfação profissional: evolução nos últimos dez anos por nível de ensino

Variável	Nível de Ensino	Mediana	ET (vp)
Satisfação profissional: evolução nos últimos dez anos	Pré-escolar	3.50	103.889 (<.001*)
	1.º ciclo	3.00	
	2.º ciclo	2.50	
	3.º ciclo	2.50	
	Ensino secundário	2.50	
	Ensino profissional	2.50	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

H_{5b}: O “cansaço e a exaustão” é diferente atendendo ao nível de ensino, assumindo-se uma tendência de que os professores do 3.º CEB e secundário estão mais exaustos.

Na Tabela 38 apresentamos o valor mediano do cansaço e exaustão por nível de ensino e respetivo valor de prova do teste Kruskal-Wallis. Como o valor de prova é inferior a .001 conclui-se que há diferenças estatisticamente significativas, isto é, há pelo menos um valor mediano que difere dos restantes.

O teste de Dunn permitiu-nos concluir que os professores do 1.º ciclo apresentam menor “cansaço e exaustão” que todos os outros. Assim, valida-se parcialmente a hipótese H_{5b}.

Tabela 38. Cansaço e exaustão por nível de ensino

Variável	Nível de Ensino	Mediana	ET (vp)
Cansaço e exaustão	Pré-escolar	2.33	33.273 (<0.001*)
	1.º ciclo	2.00	
	2.º ciclo	2.33	
	3.º ciclo	2.33	
	Ensino secundário	2.33	
	Ensino profissional	2.33	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

H_{5c}: O “interesse pela profissão” é diferente atendendo ao nível de ensino, assumindo-se uma tendência de que os professores do 3.º CEB e secundário estão menos interessados.

Na Tabela 39 apresentamos o valor médio e desvio padrão do “interesse pela profissão” por nível de ensino e respetivo valor de prova do teste anova. Como o valor de prova é inferior a 5% conclui-se que há diferenças estatisticamente significativas no “interesse pela profissão” nos vários níveis de ensino. No entanto, as comparações múltiplas realizadas pelo teste de Scheffé não detetaram diferenças estatisticamente significativas entre os vários níveis escolares. Não se valida a hipótese H_{5c}.

Tabela 39. Interesse pela profissão por nível de ensino

Variável	Nível de Ensino	$\bar{x} \pm s$	ET (vp)
Interesse pela Profissão	Pré-escolar	2.95 ± 0.75	2.813 (.015*)
	1.º ciclo	2.99 ± 0.75	
	2.º ciclo	2.92 ± 0.72	
	3.º ciclo	3.01 ± 0.76	
	Ensino secundário	2.99 ± 0.73	
	Ensino profissional	3.05 ± 0.77	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

H_{5d}: O “impacto das políticas recentes no trabalho dos professores” é diferente atendendo ao nível de ensino, assumindo-se uma tendência de que os professores do 3.º CEB e secundário estão mais desmotivados/insatisfeitos.

Quanto ao “impacto das políticas recentes no trabalho dos professores” atendendo ao nível de ensino obteve-se um valor de prova <.001, o que nos permite concluir que há pelo menos uma mediana diferente das restantes (Tabela 40).

O teste de Dunn permitiu-nos concluir que os professores do pré-escolar apresentam maior satisfação com o “impacto das políticas recentes no trabalho dos professores” que todos os outros professores, exceto os do ensino profissional. Os professores do ensino profissional apresentam maior satisfação com o “impacto das políticas recentes no trabalho dos professores” do que os professores do 2.º e 3.º ciclos. E ainda que, os professores do 1.º ciclo apresentam maior satisfação com o “impacto das políticas recentes no trabalho dos professores” do que os professores do 3.º ciclo. Valida-se parcialmente a hipótese H_{5d}.

Tabela 40. Impacto das políticas recentes no trabalho dos professores por nível de ensino

Variável	Nível de Ensino	Mediana	ET (vp)
Impacto das políticas recentes no trabalho dos professores	Pré-escolar	2.50	49.322 (<.001*)
	1.º ciclo	2.33	
	2.º ciclo	2.17	
	3.º ciclo	2.17	
	Ensino secundário	2.33	
	Ensino profissional	2.33	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

H_{5e}: O “impacto das alterações ECD 2007-17” é diferente atendendo ao nível de ensino, assumindo-se uma tendência de que os professores do 3.º CEB e secundário estão mais desmotivados/insatisfeitos.

Na Tabela 41 apresentamos o valor mediano da satisfação com o “impacto das alterações ao ECD no período 2007-2017” por nível de ensino e respetivo valor de prova do teste Kruskal-Wallis. Como o valor de prova é inferior a 5% conclui-se que há diferenças estatisticamente significativas, isto é, há pelo menos um valor mediano que difere dos restantes.

O teste de Dunn permitiu-nos concluir que os professores do pré-escolar estão mais satisfeitos com o “impacto das alterações ao ECD no período 2007-2017” do que os professores do 2.º ciclo, 3.º ciclo e ensino secundário. E que, os professores do 1.º ciclo estão mais satisfeitos do que os professores do 3.º ciclo e ensino secundário. E ainda que, os professores do ensino profissional estão mais satisfeitos com “impacto das alterações ao ECD no período 2007-2017” do que os professores do 3.º ciclo. Face ao exposto, valida-se parcialmente a hipótese H_{5e}.

Tabela 41. Impacto das alterações ao ECD 2007-2017 por nível de ensino

Variável	Nível de Ensino	Mediana	ET (vp)
Impacto das alterações ao ECD no período 2007-2017	Pré-escolar	1.80	56.537 (<.001*)
	1.º ciclo	1.60	
	2.º ciclo	1.60	
	3.º ciclo	1.40	
	Ensino secundário	1.40	
	Ensino profissional	1.80	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

H_{5f}: O “impacto da alteração da avaliação de desempenho docente” é diferente atendendo ao nível de ensino, assumindo-se uma tendência de que os professores do 3.º CEB e secundário estão mais desmotivados/insatisfeitos.

Quanto à satisfação com o “impacto da alteração da avaliação de desempenho docente” atendendo ao nível de ensino obteve-se um valor de prova <5%, o que nos permite concluir que há pelo menos uma mediana diferente das restantes (Tabela 42).

O teste de Dunn permitiu-nos concluir que os professores do pré-escolar apresentam maior satisfação com o “impacto da alteração da avaliação de desempenho docente” do que os professores do 2.º ciclo, 3.º ciclo e ensino secundário. Os professores do 1.º ciclo

apresentam maior satisfação com o “impacto da alteração da avaliação de desempenho docente” do que os professores do 3.º ciclo e ensino secundário. Valida-se a hipótese H_{5f}.

Tabela 42. Impacto da alteração da avaliação de desempenho docente por nível de ensino

Variáveis	Nível de Ensino	Mediana	ET (vp)
Impacto da alteração da avaliação de desempenho docente	Pré-escolar	2.50	41.726 (<.001*)
	1.º ciclo	2.50	
	2.º ciclo	2.33	
	3.º ciclo	2.17	
	Ensino secundário	2.17	
	Ensino profissional	2.33	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

H_{5g}: O “reconhecimento social da profissão” é diferente atendendo ao nível de ensino, assumindo-se uma tendência de que os professores do 3.º CEB e secundário estão mais desmotivados/insatisfeitos.

Na Tabela 43 apresentamos o valor médio e desvio padrão da satisfação com o “reconhecimento social da profissão” por nível de ensino e respetivo valor de prova do teste anova. Como o valor de prova é inferior a 5% conclui-se que há diferenças estatisticamente significativas, isto é, há pelo menos um valor médio que difere dos restantes.

O teste de Scheffé permitiu-nos concluir que os professores do pré-escolar estão mais satisfeitos com o “reconhecimento social da profissão” do que todos os outros professores. E que os professores do 1.º ciclo estão mais satisfeitos com o “reconhecimento social da profissão” do que os professores do 2.º e 3.º ciclos. E ainda que, os professores do 3.º ciclo e ensino profissional estão menos satisfeitos com o “reconhecimento social da profissão” do que os professores do ensino secundário e profissional. Assim, valida-se parcialmente a hipótese H_{5g}.

Tabela 43. Reconhecimento social da profissão por nível de ensino

Variável	Nível de Ensino	$\bar{x} \pm s$	ET (vp)
Reconhecimento social da profissão	Pré-escolar	3.05 ± 0.77	31.606 (<.001*)
	1.º ciclo	2.81 ± 0.72	
	2.º ciclo	2.64 ± 0.70	
	3.º ciclo	2.59 ± 0.72	
	Ensino secundário	2.72 ± 0.73	
	Ensino profissional	2.73 ± 0.71	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

H_{5h}: As “condições de trabalho em geral” são diferentes atendendo ao nível de ensino, assumindo-se uma tendência de que os professores do 3.º CEB e secundário estão mais desmotivados/insatisfeitos.

Relativamente à satisfação com as “condições de trabalho em geral” por nível de ensino obteve-se um valor de prova <5%, o que nos permite concluir que há pelo menos uma mediana diferente das restantes (Tabela 44). O teste de Dunn permitiu-nos concluir que os professores do pré-escolar apresentam maior satisfação com as “condições de trabalho em geral” do que todos os outros professores. Valida-se parcialmente a hipótese H_{5h}.

Tabela 44. Condições de trabalho em geral por nível de ensino

Variável	Nível de Ensino	Mediana	ET (vp)
Condições de trabalho em geral	Pré-escolar	4.00	37.029 (<.001*)
	1.º ciclo	3.67	
	2.º ciclo	3.67	
	3.º ciclo	3.67	
	Ensino secundário	3.67	
	Ensino profissional	4.00	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

H_{5i}: O “excesso de trabalho” é diferente atendendo ao nível de ensino, assumindo-se uma tendência de que os professores do 3.º CEB e secundário estão mais desmotivados/insatisfeitos.

Na Tabela 45 apresentamos o valor mediano da satisfação com o “excesso de trabalho” por nível de ensino e respetivo valor de prova do teste Kruskal-Wallis. Como o valor de prova é inferior a 5% conclui-se que há diferenças estatisticamente significativas, isto é, há pelo menos um valor mediano que difere dos restantes.

O teste de Dunn permitiu-nos concluir que os professores do pré-escolar apresentam maior satisfação com o “excesso de trabalho” do que todos os outros professores. Valida-se parcialmente a hipótese H_{5i}.

Tabela 45. Excesso de trabalho por nível de ensino

Variável	Nível de Ensino	Mediana	ET (vp)
Excesso de trabalho	Pré-escolar	2.67	118.178 (<.001*)
	1.º ciclo	2.00	
	2.º ciclo	2.00	
	3.º ciclo	2.00	
	Ensino secundário	2.00	
	Ensino profissional	2.00	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

H_{5j}: O “clima escolar e relações de trabalho” é diferente atendendo ao nível de ensino, assumindo-se uma tendência de que os professores do 3.º CEB e secundário estão mais desmotivados/insatisfeitos.

No que concerne à satisfação com o “clima escolar e relações de trabalho” por nível de ensino obteve-se um valor de prova de <5%, o que nos permite concluir que há pelo menos uma mediana diferente das restantes (Tabela 46).

O teste de Dunn permitiu-nos concluir que os professores do pré-escolar apresentam maior satisfação com o “clima escolar e relações de trabalho” do que todos os outros professores, exceto os do ensino profissional. E que, os professores do 1.º ciclo estão menos satisfeitos com o “clima escolar e relações de trabalho” do que os do ensino secundário e profissional. Valida-se parcialmente a hipótese H_{5j}.

Tabela 46. Clima escolar e relações de trabalho por nível de ensino

Variável	Nível de Ensino	Mediana	ET (vp)
Clima escolar e relações de trabalho	Pré-escolar	2.71	102.403 (<.001*)
	1.º ciclo	2.43	
	2.º ciclo	2.43	
	3.º ciclo	2.43	
	Ensino secundário	2.57	
	Ensino profissional	2.57	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

H_{5k}: Os “líderes e a motivação” diferem atendendo ao nível de ensino, assumindo-se uma tendência de que os professores do 3.º CEB e secundário estão mais desmotivados/insatisfeitos.

Na Tabela 47 apresentamos o valor mediano da satisfação com os “líderes e a motivação” por nível de ensino e respetivo valor de prova do teste Kruskal-Wallis. Como o valor de prova é inferior a 5% conclui-se que há diferenças estatisticamente significativas, isto é, há pelo menos um valor mediano que difere dos restantes.

O teste de Dunn permitiu-nos concluir que os professores do ensino secundário apresentam maior satisfação com os “líderes e a motivação” do que professores do 1.º e 3.º ciclo. Não se valida a hipótese H_{5k}.

Tabela 47. Líderes e a motivação por nível de ensino

Variável	Nível de Ensino	Mediana	ET (vp)
Líderes e a motivação	Pré-escolar	2.40	23.866 (<.001*)
	1.º ciclo	2.20	
	2.º ciclo	2.20	
	3.º ciclo	2.20	
	Ensino secundário	2.40	
	Ensino profissional	2.40	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

H₅₁: As “Expetativas e o futuro profissional” é diferente atendendo ao nível de ensino, assumindo-se uma tendência de que os professores do 3.º CEB e secundário estão mais desmotivados/insatisfeitos.

Quanto à satisfação com as “expetativas e o futuro profissional” por nível de ensino obteve-se um valor de prova <5%, o que nos permite concluir que há pelo menos uma mediana diferente das restantes (Tabela 48).

O teste de Dunn permitiu-nos concluir que os professores do pré-escolar apresentam maior satisfação com as “expetativas e o futuro profissional” do que os professores do 2.º ciclo, 3.º ciclo e ensino secundário. E que, os professores do 1.º ciclo apresentam maior satisfação com as “expetativas e o futuro profissional” do que os professores do 2.º ciclo, 3.º ciclo e ensino secundário. E ainda que, os professores do ensino profissional estão mais satisfeitos com as “expetativas e o futuro profissional” do que os do 3.º ciclo e ensino secundário. Valida-se parcialmente a hipótese H₅₁.

Tabela 48. Expetativas sobre ofuturo profissional por nível de ensino

Variável	Nível de Ensino	Mediana	ET (vp)
Expetativas sobre o futuro profissional	Pré-escolar	3.00	74.244 (<.001*)
	1.º ciclo	3.00	
	2.º ciclo	2.83	
	3.º ciclo	2.67	
	Ensino secundário	2.67	
	Ensino profissional	3.00	

Legenda: ET – estatística do teste; vp – valor de prova; * significativo a 5%.

Discussão dos resultados

Neste estudo pretendeu-se conhecer e compreender as perceções (estado anímico) dos professores, tendo por base as mudanças das políticas educativas, organizacionais e sociais e os fatores internos e externos que contribuem para a (des)motivação e (in)satisfação da profissão docente. Procurou-se também, perceber se existiram diferenças em função das variáveis sociodemográficas e profissionais definidas, tendo em conta o conjunto de variáveis elencadas.

A discussão dos resultados será apresentada com base nos objetivos gerais e específicos e também com base nas hipóteses formuladas anteriormente, revisitando-se os autores e suas posições convergentes ou divergentes face aos resultados do nosso estudo.

Verifica-se que, de uma maneira geral, os professores estão pouco motivados/satisfeitos com a sua profissão no período de tempo em análise. Estes resultados vêm reforçar as posições assumidas por Flores (2011, 2014), Benavente *et al* (2015) e Azevedo *et al* (2016) quando afirmaram que os professores portugueses estão invadidos por sentimentos de insatisfação e desânimo, sentimentos que se vão agudizando ao longo dos tempos no exercício da sua carreira. No período em análise verifica-se que os níveis de satisfação profissional se degradaram significativamente, tanto pelos efeitos das alterações ao ECD e à ADD, como pelas medidas governamentais tomadas durante a crise financeira (2011-2015) e na fase imediatamente posterior (tempo de serviço, progressão na carreira).

De uma maneira geral os professores estão desgastados emocionalmente com a sua profissão. Existe um enorme desgaste e cansaço nos professores respondentes, tal como existiu nos estudos de Flores (20014), Benavente *et al* (2015, 2016), Azevedo *et al* (2016) e Patrão e Rita (2012). Todavia, os resultados do nosso estudo no que se refere ao desgaste emocional, evidenciam existir um aumento significativo na exaustão dos professores (76%) face aos resultados dos estudos de Flores (2014, 61%), Benavente (2015) e Azevedo *et al*, (2016, 32%).

As mudanças das políticas educativas, no período em análise, segundo as perceções deste grupo de professores respondentes, tiveram um impacto negativo na sua carreira, pois as tarefas burocráticas e administrativas aumentaram, o controlo sobre o seu trabalho profissional aumentou, alterou-se a autonomia e o poder de decisão dos professores. Constatou-se também que o congelamento da progressão na Carreira Docente afetou o desenvolvimento profissional e, finalmente, as condições que os professores têm para

refletir sobre as suas práticas educativas não melhoraram. Neste sentido, o aumento do volume de trabalho e crescimento das tarefas administrativas e burocráticas (Flores, Day e Viana, 2007; Ruivo, 2008; Santomé 2011), são elementos que provocam uma subalternização crescente da deontologia, corroendo a profissionalidade docente (Formosinho & Machado, 2010).

Numa análise mais detalhada Benavente et al (2015) verificaram que mais de 83% dos docentes fazem uma avaliação negativa das políticas educativas desde 2011; mais de 50% referem-nas como negativas e mais de 32% como muito negativas. Em 2019, os nossos resultados apontam para um aumento significativo do impacto negativo das políticas recentes no trabalho dos professores, nomeadamente, 70.5%, do aumento do volume de trabalho e 45% no congelamento da progressão na carreira.

As modificações ao Estatuto da Carreira Docente entre 2007 e 2017, segundo os resultados dos professores inquiridos, encaminham este grupo de profissionais para uma maior volubilidade profissional, onde a progressão na carreira é condicionada e não promove o aumento da motivação no desenvolvimento profissional. Neste sentido, as mudanças no ECD, nomeadamente ao nível da ADD, tiveram um forte impacto negativo nos sentimentos de bem-estar e satisfação/motivação profissional, em geral, tal como já tinham referenciado Sanches, 2008; Rui, 2009; Formosinho & Machado, 2009; Costa & Salgueiro, 2013; Ramos, 2014; Rodrigues, 2014; Azevedo *et al*, 2016; Benavente *et al*, 2016.

Em 2018, os professores revelaram ainda em maior escala do que em estudos anteriores, elevados índices de insatisfação e desgaste profissional.

Segundo as respostas dadas pelos professores inquiridos, podemos comprovar que a “visão instrumental” dos professores como “alavanca humana” para produzir reformas (Canário & Alves, 2004) e que a imagem social negativa transmitida pelos *media* (Jesus, 1996; Santomé, 2011; Azevedo *et al*; 2016; Flores, 2018) têm contribuído para a deterioração da imagem social dos professores que, como também refere Nóvoa (1999) deixaram de estar no centro e entre a elite da sociedade.

Em 2014, os resultados dos estudos de Flores já apontavam um valor percentual de 90% em relação à imagem negativa dos professores proferida pelos meios de comunicação.

Em 2015, Benavente *et al*, afirmavam que 74% dos professores consideram a imagem da escola como negativa considerando a opinião dos portugueses.

Em 2018, estes resultados pioraram: 91.1% dos professores não veem o seu trabalho ser reconhecido pela sociedade e 85.4% admitem que a degradação social da imagem do professor é veiculada pelos *mass-media*.

Os respondentes deste estudo, ao nível das “condições de trabalho em geral”, estão satisfeitos: com as condições de trabalho da sua escola, que consideram boas; opinam que o número de alunos por turma está bem aplicado na escola; consideram possuir os recursos físicos, humanos e económicos para prestar o apoio necessário aos alunos. Este resultado não está em linha com o defendido por autores como Vila, (1998); Nóvoa, (1999); Formosinho, Machado & Formosinho, (2010); Flores, (2014) e Benavente *et al*, (2015). Para estes autores, os fracos recursos materiais e económicos são indicadores de insatisfação/ desmotivação na profissão docente.

Os professores manifestaram maior concordância, ou seja, concordam que a desmotivação dos alunos e a indisciplina afetam muito a qualidade do trabalho docente. Esta tomada de posição dos respondentes converge com as posições assumidas pelos autores Benavente *et al* (2015) e Flores & Coutinho (2014), ambas considerando que a desmotivação dos alunos e a indisciplina são fatores de insatisfação e desmotivação na profissão docente.

Porém, e de acordo com o “excesso de trabalho”, a maioria dos professores perceciona que o trabalho burocrático é um limitador da sua atividade, com a existência de sobrecarga horária que afeta a atividade docente, sendo esta última corroborada por Carvalho (2018) quando salienta, nos seus estudos, pela voz dos professores, que o “tempo não letivo” legalmente previsto é insuficiente para a preparação de aulas.

O funcionamento das escolas no contexto português denuncia a normatividade e a prescrição da imposição das políticas educativas e neste sentido converge com “la política educativa, la regulación arriba-abajo (top-down), mediante un control normativo de las escuelas” (Bolivar, 2015, p.15); e com as posições de autores como, Nóvoa (1999); Lima, (2002); Azevedo *et al* (2016), Formosinho *et al* (2010 e 2011) e Flores, *et al* (2007 e 2014). Todos são unânimes ao afirmarem que a condição profissional docente está submersa num cenário de tarefas administrativas e burocráticas; está envolta em sucessivas e diversificadas solicitações emanadas administrativamente da tutela e está revestida por novos papéis solicitados aos professores. E, neste sentido, podemos confirmar, pelo nosso estudo, que as condições de trabalho, em geral, na dimensão excesso de trabalho, se deterioraram nesta década em análise.

Relativamente ao Clima escolar, as relações de trabalho caracterizam-se pelo individualismo. Indo ao encontro do pensamento de Lipovestky(1989) podemos afirmar que o indivíduo se volta para o plano privado como espaço seguro de personalização por um lado, e por outro, Lima (1992; 2003) afirma que a tradição de participação no clima escolar é uma “não participação” e, segundo Formosinho, Machado & Formosinho (2010) é uma participação decretada e que a socialização dos professores se faz numa organização burocrática onde predominam as lógicas da uniformidade, da universalidade e da impessoalidade.

Fialho (2012) e Flores (2014), já tinham considerado por estudos efetuados que a cultura profissional assenta em práticas de trabalho individual, muito pouco colaborativas, embora a maioria dos professores inquiridos concorde com a ideia de que os professores planificam em conjunto, partilham ideias e materiais, que os professores se preocupam com os alunos e discutem as práticas de avaliação. Embora esta colaboração exista, concluímos que é uma colaboração para o cumprimento de tarefas administrativas e burocráticas, Formosinho, Machado & Formosinho (2010).

No que concerne à liderança a maioria dos professores respondentes concordaram com a existência nas suas escolas de uma liderança eficaz que motiva a participação de todos, orientada por valores e para valores, centrada nas pessoas, uma liderança partilhada de forma a promover o desenvolvimento emocional dos professores. Concordam também que o diretor tenta ajudar os professores nas questões relativas à atividade profissional. Neste sentido, podemos retomar as afirmações defendidas por Lopes & Ferreira (2013), Guerra, (2014) e por Roque & Silva, (2015) quanto à figura do diretor e quanto ao exercício de uma “liderança ressonante” como potenciadora de motivação e satisfação profissional (Damásio, 1995, Boyatzis, 2006, Goleman *et al*, 2007).

Nesta perspectiva os professores sentem-se mais satisfeitos e motivados quanto existe um exercício de uma liderança interativa assente em princípios e valores como a confiança, a ajuda, a valorização e o reconhecimento do trabalho.

Segundo os resultados a maioria dos professores não tem confiança no futuro profissional, não sentem que a sociedade portuguesa vá valorizar mais o trabalho docente no futuro, sentem que o Ministério da Educação não vai valorizar mais os professores e percebem que os alunos não vão estar mais motivados. Este grande descrédito face ao futuro vai ao encontro de resultados de outros estudos, nomeadamente, Flores (2011) e Benavente *et al* (2015).

Por outro lado, os professores inquiridos concordam que vão investir mais na sua atualização profissional e sentem que o clima escolar vai melhorar.

Quanto aos fatores que mais potenciam a (des)motivação/(in)satisfação na profissão docente, as principais fontes de mal-estar profissional apontadas pela maioria dos professores foram: o aumento das tarefas burocráticas e administrativas, as alterações constantes das políticas educativas e a falta de reconhecimento social da profissão, com percentagens de 80.6%, 59.6% e 54.6%. Estes dados estão alinhados com os de Flores & Coutinho (2014) que também considerou as mudanças ao nível das políticas educativas, nomeadamente ao nível do ECD, e de Ramos (2014) ao nível da ADD, reconhecendo estes como fatores que potenciaram a instabilidade profissional e a consequente demonstração de sentimentos de desmotivação. O aumento das tarefas burocráticas já foi também um indicador de fonte de insatisfação profissional nos estudos de Flores (2014).

A falta de reconhecimento social como potenciador da insatisfação e desmotivação foi também um resultado dos estudos desenvolvidos por Canário & Alves, (2004) Jesus, (1996); Santomé, (2011); Azevedo *et al* (2016) e Flores, (2018). A imagem negativa e a desvalorização dos professores que é veiculada quer pela comunicação social, quer pela sociedade em geral são percecionadas como fontes de elevada desmotivação. Neste sentido, os fatores externos que condicionam fortemente a satisfação profissional dos professores, são nomeadamente os fatores políticos e sociais.

Aliás, como os resultados evidenciam, os professores mantêm maioritariamente uma perceção positiva face às suas escolas e até às condições de trabalho nas mesmas, o que acentua ainda mais o papel dos fatores políticos e sociais já assinalados sobre a insatisfação e desmotivação.

Em relação à motivação /satisfação profissional dos professores e tendo em linha de linha de conta o sexo, foi confirmado a tendência de que é o género feminino que está mais desmotivado/insatisfeito com todas as vertentes analisadas exceto no que toca à Satisfação Profissional. Neste sentido, estas conclusões vão ao encontro do estudo de Flores & Coutinho (2017).

A motivação / satisfação profissional é diferente por grupo etário, tendo-se verificado que os professores mais velhos estão mais exaustos e cansados, menos interessados na sua profissão, menos satisfeitos com o excesso de trabalho e também menos satisfeitos com as expectativas e o futuro profissional. Estes resultados vão de encontro aos obtidos por

Patrão & Rita (2012), Flores (2014) contrariando a posição de Lopes (2011) que concluiu que os professores mais velhos estão mais satisfeitos.

A motivação/ satisfação profissional é diferente atendendo à situação profissional, assumindo-se uma tendência para que os professores dos quadros de zona pedagógica e definitivos estão mais desmotivados/ insatisfeitos em relação ao grupo dos contratados.

Os professores dos quadros de zona pedagógica e definitiva estão de uma maneira geral mais desmotivados/insatisfeitos em todas as vertentes analisadas. As razões para a justificação destes resultados poderão ser as questões ligadas às políticas educativas vividas entre 2011 e 2015 (congelamentos e a não progressão) que, segundo Benavente *et al* (2015), provocaram instabilidade profissional nos professores.

A motivação/satisfação profissional também é diferente atendendo ao tempo de serviço, constatando-se que os professores com maior tempo de serviço estejam mais desmotivados/ insatisfeitos na maioria das vertentes analisadas (exceto: reconhecimento social da profissão, clima escolar e relações de trabalho e os líderes e a motivação) e, nesta sequência, os professores com menos tempo de serviço estejam mais satisfeitos e motivados profissionalmente do que os outros, facto já confirmado por Azevedo *et al* (2016) quando indicaram, no seu estudo, valores percentuais de 37.4% dos professores com mais de 31 a 35 anos de serviço, afirmando mesmo que a maioria dos professores se encontra muito insatisfeita face ao início da carreira. Esta posição é também fundamentada por Herdeiro & Silva (2009) e por Flores & Day (2007) quando explicam que a evolução na carreira é pautada por momentos de paixão e satisfação e por momentos de desencanto.

A motivação/satisfação é diferente consoante o nível de ciclo e constatamos que os professores do 3.º CEB e secundário estão mais desmotivados/insatisfeitos do que os outros professores em quase todas as vertentes (exceto: interesse pela profissão e os líderes e a motivação). E, se segundo Azevedo *et al* (2016), concluíam que são todos os professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos e Secundário que estão insatisfeitos, o nosso estudo demonstra que os professores do pré-escolar e 1º ciclo são os mais satisfeitos.

Em jeito de síntese e cumprindo-se um dos principais objetivos do estudo foi possível conhecermos, em 2019, o estado anímico dos professores em análise. Segundo os resultados da nossa investigação, os professores estão mais cansados, mais esgotados e exaustos e a sua satisfação profissional piorou.

Esta desmotivação/insatisfação agudizou-se em função das medidas políticas e administrativas emanadas pelo Ministério da Educação. A nossa investigação concluiu que as constantes mudanças políticas educativas, as alterações ao ECD, nomeadamente ao nível da ADD, o ritmo frenético da mudança da legislação, a excessiva burocratização, as solicitações de novos papéis ao professor e o aumento do número de alunos por turma conduziram a que os professores revelassem um estado anímico de maior desânimo e de maior insegurança face ao exercício da sua profissão.

No que se refere ao clima escolar e ao modo como os professores estabelecem as relações de trabalho, os professores destacam dificuldades no modo como trabalham entre si, percecionando-se que privilegiam as práticas individuais, embora salientem estarem satisfeitos com a liderança partilhada, voltada para os valores humanos, desenvolvida pelo diretor.

Quanto às mudanças sociais, os professores sentem-se insatisfeitos e desmotivados, quando se defrontam com alunos desinteressados pela escola e pela aprendizagem. E manifestam que se assiste à degradação da imagem do professor proferida pelos *mass media*, pelos políticos e pela sociedade em geral. Os professores concordam que a desmotivação dos alunos e a indisciplina afetam muito a qualidade do trabalho docente. Esta posição dos nossos respondentes converge com as posições assumidas por Benavente *et al* (2015) e Flores (2014), pois ambas consideram que a desmotivação dos alunos e a indisciplina como fatores de insatisfação e desmotivação na profissão docente.

Considerações finais e implicações do estudo

O contexto em que decorreu o estudo foi peculiar uma vez que, em 2019, os professores se envolveram em conflitos e reivindicações laborais, nomeadamente quanto à contagem do tempo de serviço e à progressão na carreira dos professores do continente. Este contexto de crispação social e laboral, pautado inclusive por greves às avaliações finais dos alunos, no ano de 2018, acabou por ser um desafio na investigação e contribuiu certamente para os resultados obtidos.

Em termos pessoais e profissionais a realização desta investigação proporcionou-nos, ao longo destes anos, o crescimento, a maturidade e uma aprendizagem bastante significativa para desenvolver e aperfeiçoar competências individuais, profissionais e sociais.

Limitações do estudo

Este tema da desmotivação da profissão docente é bastante complexo e está condicionado pelas respostas dos professores. Nem sempre é fácil conseguir-se a totalidade do universo e, no nosso estudo, confirmou-se esta dificuldade, uma vez que muitos dos diretores das escolas não reenviaram aos professores a solicitação de preenchimento do questionário, veiculado pela Diretora Geral da DGAE.

A compatibilização entre o exercício da atividade profissional e a investigação constituiu um desafio nem sempre fácil de vencer, exigindo redobrados esforços para se alcançar o objetivo final.

Sugestões para estudos subsequentes

Futuramente importa reformular a questão 24 do questionário (de acordo com o ECD a avaliação de desempenho limitou o cumprimento estabelecido na lei) e a questão 38 (o número de alunos por turma está bem aplicado na minha escola) uma vez que após os resultados da investigação detetou-se que a concordância das respostas dos professores respondentes poderia ter um outro significado diferente.

Importa, ainda, sugerir, para estudos subsequentes, o recurso a metodologias qualitativas tais como, entrevistas e histórias de vida, com o propósito de aprofundar os dados recolhidos pela nossa análise de pendor mais quantitativo. Também como pista para o futuro, sugerimos a aplicação do questionário aos estabelecimentos de ensino privado, bem como o alargamento do questionário aos professores das Regiões Autónomas de Madeira e Açores.

Em futuras investigações, deve-se aprofundar os resultados emanados do estudo exploratório realizado neste trabalho, ou seja, aferir a associação das variáveis dependentes.

Sugere-se, por último, a produção de uma nova pesquisa a efetuar daqui a cinco anos, aplicando de novo o questionário.

Referências bibliográficas

- Abreu, M. (1998). *Cinco ensaios sobre a motivação*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, M. (2014). *Trajéorias no desenvolvimento profissional docente no ensino superior:fatores condicionantes*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 48(2) 61-85.
- Álvarez, M. (2001). *El liderazgo de la calida total*. Madrid: Editorial Praxis.
- Alves, C. & Flores, A. (2017). *Da Construção do Sucesso, uma visão integrada*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alves, F. (1994). *A satisfação/insatisfação docente: Contributos para o estudo da satisfação dos professores efetivos do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário do distrito de Bragança (Tese de mestrado)*. Instituto Superior Politécnico de Bragança, Bragança.
- Alves, M. & Raposo, A. (2013). *Professores e contextos de trabalho: traços da ação docente na transição para um novo modelo de gestão*. Porto, Portugal: Universidade católica Editora-Porto.
- Anjos, M. (2007). *Identidade Profissional dos Pofessores do 1º ciclo*. (Tese de mestrado em Administração e Planificação da Educação) Universidade Portucalense, Porto.
- Azevedo, J., Veiga, J. & Ribeiro, D. (2016). *As motivações e preocupações dos professores*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública da Educação, Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barbosa, J. (2014). *A satisfação no trabalho e a perceção da qualidade de vida nos colaboradores do Instituto Politécnico do Porto*. Porto, Portugal: Instituto Politécnico do Porto.
- Barroso, J. (1995). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Temas Universitários, Universidade Aberta.

- Barzano, G. (2009). *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidades*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bauman, Z. (2001). *A Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bass, B. (1997). *Personal selling and transactional/transformational leadership*.
Journal of Personal Selling & Sales Management, 3 (Summer), 19-28.
- Benavente, A., Peixoto, P., António, A. & Galego, C. (2016). *Educação 2016: Transição e Expectativas*. Lisboa: Observatório das Políticas de Educação, Formação e Ciência.
- Benavente, A. Aníbal, G. & Queiroz, S. (2015). *Crise, Austeridade e Educação em Portugal (2011-2014)*. Investigar em Educação - II^a Série, Número 3, , pp. 49-63.
- Bergamini, C. (2009). *Liderança: Administração do Sentido*. S.Paulo: Edições S.Paulo.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Bilhim, J. (2008). *Teoria Organizacional – Estruturas e pessoas*. Lisboa: Guide Artes Gráficas lda.
- Bolivar, A. (2015). *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano. Políticas de Educação para o Século XXI e Desenvolvimento Profissional Docente* (pp. 11-107). Porto:Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia.
- Boyatzis, R. M. (2006). *O Poder da liderança Emocional*. . Rio de Janeiro: Elsevier.
- Brandão, D. (2017). *A Relação entre a gestão de carreiras e o mpenhamento organizacional de trabalhadores mais velhos*.(Tese de mestrado) Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Cabral, C. (2003). *Satisfação/insatisfação no trabalho*.(Tese de mestrado), Universidade Aberta, Lisboa.
- Cabral, M. V. (2000). *Atitudes Sociais dos portugueses:Trabalho e Cidadania* (Tese de mestrado), Instituto das Ciências Socias da Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Cameiro, T. (2010). *Professores—Uma revisão de Literatura. Trabalho apresentado no âmbito de especialização em Administração Escolar*. Universidade Católica Portuguesa.
- Canário, R. & Alves, N. (2004). *Escola e exclusão social: das promessas às incertezas*. Lisboa, Portugal: Projeto Internacional da Comissão Europeia.
- Cardoso, C. (2006). *Os Professores em Contexto de Diversidade*. Porto: Proedições.
- Carvalho, A. (2018). *O tempo despendido e os os recursos utilizados pelos professores na preparação das atividades de ensino*. Lisboa: Observatório dos Recursos Educativos.
- Castillo, A. & Fernandez, R. (2014). *Prevalencia de ansiedad y depression*. pp. 14-21.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: ASA.
- Costa, J. & Salgueiro, A. (2013). *Avaliação de professores em Portugal*. Educação | Temas e Problemas, 12 e 13, pp. 101-119.
- Cotovio, V. (2007). *Procura de si e Liderança*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Crawford, M. (. (2005). *Distributed leardship and headship: a paradoxical relationship?* England: School leardship.
- Cunha, P., Rego, A. & Cardoso, R (2011). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH.
- Damásio, A. (1995). *O erro de Descartes, emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa: Pb.Europa América.
- Day, C. (2004). *Profisionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development*. In Berkshire, England: Open University Press.
- Diogo, B. (2017). *A Relação entre a gestão de carreiras e o empenhamento organizacional de trabalhadores mais velhos*. (Dissertação de mestrado), Universidade Católica Portuguesa-Faculdade de Educação e Psicologia, Porto.
- Estrela, M. (2010). *Profissão docente*. Porto: Areal Editores.
- European, A. (2013). *European opinion poll on occupational safety and health at work*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Ferraz, D. (2012). *Impedimentos à cidadania e à participação ativa*. Lamego: Ina.
- Ferreira, E. (2009). *No enredo da avaliação, a governação democrática da escola numa vivência em território educativo de intervenção*. Braga: Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, pp.3839-3844.
- Neves, J., Caetano, A. & Ferreira, J. (2001). *Manual da psicossociologia das organizações*. Amadora: McGraw-Hill.
- Fialho, S. (2012). *Cultura profissional dos professores numa escola em mudança*. Educação, Temas e problemas.
- Flores, A., Day, Ch.& Viana, I. (2007). *Profissionalismo Docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança. Um estudo com professores portugueses e ingleses*. In M. A. Flores & I. C. Viana (Org.), *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Braga: Universidade do Minho, Cadernos CIED, 7- 45.
- Flores, A. (2011). *Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores*, pp. 161-191.
- Flores, A. (2014). *Discursos de Profissionalismo dos Professores: Paradoxos e alternativas conceptuais*. Revista Brasileira de Educação, volume 19.
- Flores, A., & Coutinho, C. (2014). *Formação e trabalho docente na sociedade de aprendizagem*. Atas do Congresso Formação e trabalho docente na sociedade de aprendizagem. pp. 1392-1401.
- Flores, M., & Coutinho, C. (2014). *Formação e trabalho Docente Diversidade e Convergências*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flores, A. (2018). *O que vale a Educação?* Jornal Observador.
- Fonseca. (2012). *Do trabalho à reforma: quando os dias parecem mais longos*. Porto, Portugal: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Fonseca, S., & Jordão, F. (2014). *Adaptação e validação da Eustess Scale para professores portugueses*. *Psychologia*, volume 57., pp. 95-114.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Os Professores e a Diferenciação Docente Da Especialização de Funções à Avaliação de Desempenho*. *Revista ELO*, 16., 307-324.

- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto editora.
- Formosinho, J., Machado, J. & Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J. & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da escola pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas no processo de investigação*. Lisboa: Lusodidática.
- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. & Amaral, A. (2012). *A dimensão Emocional da Docência: Contributo*. Revista Portuguesa de Pedagogia, pp. 151-171.
- Jorge, A. G. (2015). *Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert*. Revista Publicando, 62-77.
- George, J. (2000) *Emotions and leadership: The role of emotional intelligence*. Human Realtions.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2007). *Os novos Líderes. A inteligência Emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Gonçalves, J. (2009). *Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão*. Revista da Educação-Sísifo, nº 8 · jan/abr, 23-35.
- Goulet, L., Krentz, C., & Christiansen, H. (2003). *Collaboration in education: the phenomenon and process of working together*. The Alberta Journal of Educational Research, XLIX, pp. 325-340.
- Grochoska, M. (2015). *O estatuto da carreira docente em Portugal*. pp. 100–110.
- Guerra, M. (2014). *As feromonas da Maçã*. Vila nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Guinote, P. (2008). *A Educação do meu umbigo*. Porto: Porto editora.
- Gursel, M., Sumbul, A. & Sari, H. (2002). *An Analysis of burnout and job satisfacion between turkish headteachers and teachers*. European Journal of Psychology of Education, 35-45.
- Harari, Y. (2018). *21 Lições para o Século XXI*. Amadora: Elsinore.

- Hargreaves, A. (1998). *The emotional practice of teaching*. Teaching and Teacher Education. pp. (14(8) 835-854.
- Herdeiro, R. & Silva, A. (2009). *Carreira e Desenvolvimento Profissional: narrativas de professores*. (pp. 489-506). Braga: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.
- Hilion, C. (2011). *A Influência da Motivação no Trabalho sobre a Percepção do Risco*. Tese de Mestrado. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Hood, C. (1991). *A public management for all seasons?* London: Royal Institute of Administration.
- Jesus, S. (1996). *A Motivação para a Profissão Docente*. Aveiro: Esatante Editora.
- Jesus, S. (1998). *Bem-estar dos professores: Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jorge, A. (2015). *Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert*. *Revista Publicando*, 62-77.
- Justino, D. (2016). *Estado da Nação*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Lieberman, A. (1986). *Collaborative research: Working with, not working on*. *Educational Leadership*, 43, pp. 28-32.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, J. (2000). *Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: Uma síntese crítica da bibliografia*. *Educação, sociedade e culturas*, nº13.
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2003). *A Escola como Organização Educativa*. S. S.Paulo: Cortez.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar*. Porto: Porto- Editora.
- Lima, L. (2011). *Políticas educacionais, organização escolar e o trabalho dos professores*. *Educação: Teoria e prática*, pp. 1-18.

- Lipovetsky, G. (1989). *A Era do Vazio*. Lisboa: Relógio de Água Editores.
- Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: ASA Editores.
- Lopes, A. & Ferreira, E. (2013). *A figura do diretor-(des) continuidades narrativas de líderes e liderados em contexto escolar*. (Tese de mestrado) Universidade Católica Editora, Porto.
- Loureiro, M. (2009). *O novo estatuto da carreira docente e o impacto das práticas profissionais*. (Tese de mestrado) Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Macara, T. (2010). *Mudam-se os tempos, mudam-se as Identidades. Uma perspetiva diacrónica de mudanças e continuidades*. Universidade Lusófona: Entre Textos, pp. 1-33.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2010). *Desempenho, mérito e desenvolvimento. Para uma avaliação mais profissional dos professores*. Mangualde: Pedagogo.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Guerreiro, M., Soares, M., Nery R., & Cordeiro, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Direção Geral de Educação.
- Marques, A. (2007). *Fatores de (In) satisfação docente na escola de Hoje*. (Tese de mestrado) Universidade Portucalense, Porto.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise estatística de dados quantitativos com recurso ao IBM Spss: saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Barga: Psiquilíbrios Edições.
- Maslow, A. (1970). *Motivacion and personality*. New Yorl : Harper & Row Publishers.
- Matias, A. (2015). *Lideranças mais profissionais e melhoria das escolas*. Porto: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia.
- Mejías, R. (2010). *Reconfiguración de la pedagogía, pedagogías críticas y movimientos pedagógicos en el contexto educativo actual*. Santiago de Chile.
- Miranda, M. (2012). *O Impacto da Desmotivação no desempenho dos professores (Tese de mestrado)*, Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Monteiro, A. (2015). *Profissão Docente, Profissionalidade e Autorregulação*. São Paulo/Brasil: Cortez Editora.

- Moreno, C. (2012). *Liderança Emocional no âmbito da Organização Escolar: estudo das percepções da Liderança Emocional no âmbito da Organização Escolar comunidade escolar em relação à gestão de competências emocionais de três diretores de Bragança.* (Tese de mestrado). Instituto Politécnico de Bragança, Bragança.
- Morgado, C. (2007). *Novo estatuto da carreira docente: que desafios?* Revista Portuguesa de Pedagogia, 56-76.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2012). *O Regresso dos professores*. EccoS – Revista Científica., São Paulo, n. 28, p. 225-230.
- Nye, J. (2010). *The powers to Lead*. Oxford : University Press.
- OCDE. (2014). *Perspetivas das Políticas de Educação:Portugal*.
- Oliveira, E. & Grácio, M. (2005). *Análise a respeito do tamanho de amostras aleatórias simples: uma aplicação na área da ciência da informação*. Brasília: Editoração.
- Patrão, I. & Rita, J. (2012). *Práticas educativas em professores portugueses: a influência das preocupações profissionais, condições organizacionais e reconhecimento profissional: atas do 12º colóquio de Psicologia e Educação*. pp.1460-1472.
- Perrenoud, F. (1999). *Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant*. Revista Recherche et Formation. Lyon
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2000). *A Complementariedade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Peters, G. (1998). *Governance with governement?* Journal of Public Administration Research and Theory, 2.8.
- Pinheiro, C. (2014). *Percepções de Profissionalismo docente: um estudo com professores do 2º e 3º ciclo*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Quivy, R. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ramos, M. (2016). *A condição docente e as políticas educativas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas Organizações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Rego, A. & Pina, M. Obtido em 26 de Junho de 2012, de www.amba.pt:www.amba.pt/conteudos/LiderancaEmocionalElectrizante.doc
- Rego, A. & Cunha, M. (2011). *Liderança, A virtude está no meio*. Lisboa: Actual.
- Richit, A. & Ponte, J. (2017). *A Colaboração Docente em Estudos de Aula na Perspetiva de Professores Participantes*. *Revista Paradigma*, 331-352.
- Rita, J., Padrão, I. & Sampaio, D. (2010). *Burnout, stress profissional e ajustamento emocional em professores do ensino básico e secundário*. Atas do VIII Simpósio Nacional de investigação em Psicologia. Braga:Universidade do Minho. pp. 1151-1161.
- Rodrigues, M. (2014). *40 anos de Políticas de Educação em Portugal*. Coimbra: Almedina.
- Roldão, M. (1998). *Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada*. *Revista da ESES*,9, Nova Serie, pp. 79-87.
- Roque, A. & Silva, A. (2015). *A Liderança dos professores para a equidade e a aprendizagem*. pp. 73-97.
- Rui, J. (2009). *Avaliação desempenho docente*. Lisboa: Edição Associação Nacional de Professores: Rv. Editores.
- Ruivo, J. Sebastião, J., Rafael, J., Afonso, P. & Nunes, S (2008). *Ser Professor, Satisfação profissional e papel das organizações de docentes*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Barnco, Associação Nacional de Professores.
- Sanches, M. (998). *Para uma compreensão democrática da liderança escolar*. Lisboa: Revista da Educação.
- Sanches, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avalaição de Desempenho. Identidades, visões e instrumentos para a ação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santomé, J. (2011). *A Desmotivação dos Professores* . Mangualde: Edições Pedagogo.
- Santos, M. (2018). *Estado da Nação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Seco, G. (2002). *A satisfação na atividade docente*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

- Silva, M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silvestre, H. & Araújo, J. (2012). *Metodologia para a Investigação Social*. Lisboa: Escolar Editora.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2011). *Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion*. Teaching and Teacher Education.
- Spazziani, M. (2016). *Profissão Professor: cenários, tensões e perspectivas*. S.Paulo: Editora Unesp, pp 332-355.
- Stoleroff, A. & Pereira (2009). *Reforma da carreira docente e a conflitualidade profissional: Análise da mobilização dos professores e de discursos sindicais. Comunicação apresentada no Encontro da APS "Contextos educativos nas sociedades contemporâneas*. Lisboa: ISCTE.
- Taylor, F. (1967). *The principals of scientific management*. New York: Norton.
- Teixeira, S. (1998). *Gestão das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, L.da.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, M. (2006). *Motivação profissional e expectativas de liderança dos docentes*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas.
- Vila, J. (1988). *La Crisis de la funcion docente*. Valência: Promolibro.
- Viseu, J., Jesus, S., Blasco, R., & Rus, C. (2015). *Motivação docente: estudo bibliométrico da relação com variáveis individuais, organizacionais e atitudes laborais*. Revista Latinoamericana de Psicología, pp. 58-65.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- York, B. & Duke, K. (2004). *What do we know about teacher leadership? Finding from two decades of scholarship*. Review of educational research, 74.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação, O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Legislação Referenciada

PORTUGAL.Ministério da Educação.Decreto-Lei nº 409/89, de 18 de novembro

PORTUGAL.Ministério da Educação.Decreto-Lei nº139-A, de 28 de abril de 1990

PORTUGAL.Ministério da Educação. Decretos-Leis n. os 105/97, de 29 de abril, 1/98, de 2 de janeiro, 35/2003, de 17 de fevereiro, 121/2005, de 26 de julho, 229/2005, de 29 de dezembro, 224/2006, de 13 de novembro

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 270/2009 de 30 de setembro

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 75/ 2010 de 23 de junho

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei n. °41/2012 de 21 de fevereiro

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Despacho nº 4595/2015 de 06 de maio

ANEXOS

Anexo 1

Contacto prévio via email à Diretora Geral dos Recursos Humanos do Ministério da Educação.



Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Carva
<ep.adrcmirandela@escolas.min-edu.pt>

Pedido de autorização para realização de estudo no âmbito de Tese de Doutoramento

4 mensagens

Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Carva
<ep.adrcmirandela@escolas.min-edu.pt>
Para: DGRHE.MEC@dgrhe.min-edu.pt

29 de outubro de
2018 às 16:33

Ex.ma Sra.
Diretora Geral da DGAE,
Dra Susana Castanheira Lopes

Carla Moreno, professora do QE - grupo de Recrutamento 410 - Subdiretora da EPA Carvalhais/Mirandela e aluna do Curso de Doutoramento em Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade Católica Portuguesa/ Porto, venho por este meio solicitar a V. Ex.^a, autorização para a realização de um estudo no âmbito da elaboração da Tese de Doutoramento intitulada "IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: ENTRE OLHARES DA (DES) MOTIVAÇÃO", com a orientação do Professor Doutor Joaquim Azevedo.

Para o efeito, é nosso objetivo aplicar um inquérito por questionário, via DGAE e até ao final do primeiro período do presente ano letivo, a uma amostra significativa de professores em exercício de funções.

Declaro a minha inteira disponibilidade para dar conta dos resultados finais desta investigação.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

A subdiretora e doutoranda

Carla Moreno

Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Carva
<ep.adrcmirandela@escolas.min-edu.pt>
Para: diretora.dgae@dgae.mec.pt

5 de novembro de 2018
às 11:26

----- Forwarded message -----

From: **Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Carva**
<ep.adrcmirandela@escolas.min-edu.pt>
Date: segunda, 29/10/2018 à(s) 16:33

Anexo 2

Pedido de autorização, via email, para a aplicação da Escala *online*.

Subject: Pedido de autorização para realização de estudo no âmbito de Tese de Doutoramento
To: <DGRHE.MEC@dgrhe.min-edu.pt>

Ex.ma Sra.
Diretora Geral da DGAE,
Dra Susana Castanheira Lopes

Carla Moreno, professora do QE - grupo de Recrutamento 410 - Subdiretora da EPA Carvalhais/Mirandela e aluna do Curso de Doutoramento em Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade Católica Portuguesa/ Porto, venho por este meio solicitar a V. Ex.^a, autorização para a realização de um estudo no âmbito da elaboração da Tese de Doutoramento intitulada "IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: ENTRE OLHARES DA (DES) MOTIVAÇÃO", com a orientação do Professor Doutor Joaquim Azevedo.

Para o efeito, é nosso objetivo aplicar um inquérito por questionário, via DGAE e até ao final do primeiro período do presente ano letivo, a uma amostra significativa de professores em exercício de funções.

Declaro a minha inteira disponibilidade para dar conta dos resultados finais desta investigação.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

A subdiretora e doutoranda

Carla Moreno

Diretora DGAE <diretora.dgae@dgae.mec.pt>
Para: UO1827 <ep.adrcmirandela@escolas.min-edu.pt>

7 de novembro de 2018 às 16:17

Exma. Senhora
Prof. Carla Moreno

Encarrega-me a Senhora Diretora-Geral, em Regime de Suplência, de solicitar que exponha com maior detalhe o inquérito que pretende fazer.

Com os melhores cumprimentos,

Teresa Tomás

Secretariado Direção

Para: diretora.dgae@dgae.mec.pt

Exma.Sr^a Diretora Geral

Dra. Susana Castanheira

Em referência ao vosso email cumpre-me esclarecer com maior detalhe possível o estudo que está a ser desenvolvido por mim e qual a finalidade do mesmo. Este questionário pretende dar resposta ao problema:

Qual o estado anímico dos professores face à profissão? E que fatores, políticos, sociais, profissionais e culturais explicam esse estado, tendo em conta os objetivos da investigação, a saber:

- 1 - Conhecer o estado anímico dos professores face à sua profissão;
- 2 - Compreender o grau de (des)motivação de uma amostra de professores portugueses face à profissão;
- 3 - Identificar os fatores políticos, sociais, profissionais da (des)motivação profissional percebida pelos professores;
- 4 - Conhecer o impacto dos normativos entre 2007/2017 face às revisões do ECD, nomeadamente, ao nível da Carreira, em estudo na motivação profissional;
- 5 - Percecionar se existe reconhecimento social da profissão docente;
- 6-Analisar o exercício da profissão docente na escola face:
 - a. Às condições de trabalho
 - b. Culturas profissionais
 - c. Liderança
 - d. Reconhecimento social
- 7 - Descobrir quais os fatores intrínsecos e extrínsecos mais relevantes na (des)motivação profissional percebidos pelos professores.

De acordo com o problema em estudo e seus objetivos irá ser aplicado aos professores portugueses um inquérito por questionário via email para o qual solicito o vosso contributo para o reencaminhamento do link do questionário para os contactos dos docentes inscritos na base de dados da DGAE.

Segue em anexo o questionário que entretanto já foi desenvolvido na versão online.

Para esclarecimento de eventuais dúvidas disponibilizo os meus contactos:

Telemóvel: 919958012

Email: dadjunta.epa@gmail.com

Anexo 3

Envio de ofício, datado de 29 de novembro de 2018, pela Diretora Geral da DGAE a todos os diretores(as) de todas as escolas públicas de Portugal



plano tecnológico
educação

Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Carva
<ep.adrcmirandela@escolas.min-edu.pt>

Divulgação - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

1 mensagem

DGAE <DGRHE.MECdgrhe.min-edu.pt@dgae.mec.pt>

29 de novembro de 2018 às 15:52

Exmo.(a) Sr.(a) Diretor(a)/Presidente da CAP,

Na sequência de um pedido efetuado à Direção-Geral da Administração Escolar por uma docente a exercer funções num órgão de direção de uma unidade orgânica do ME, solicita-se colaboração na divulgação do inquérito aos professores do Agrupamento de Escolas/Escola que V.ª Ex.ª dirige.

O presente questionário integra-se numa investigação realizada no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Administração e Organização Escolar, da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa-Porto.

Com este questionário pretende a autora contribuir para o conhecimento de algumas dimensões do desenvolvimento profissional dos professores portugueses, nomeadamente sobre: a (des)motivação profissional face à carreira, culturas profissionais, relação pedagógica, liderança exercidas na escola e expectativas profissionais.

O questionário é anónimo e todas as garantias de confidencialidade serão respeitadas relativamente aos respondentes.

A sua colaboração é muito importante e para tal basta clicar aqui [Questionário](#)

Desde já agradeço toda a colaboração no preenchimento do mesmo e na respectiva divulgação solicitada.

Com os melhores cumprimentos,

A Diretora-Geral da Administração Escolar em Regime de Suplência

Susana Castanheira Lopes

Anexo 4

Carta de apresentação aos professores e Questionário de motivação/satisfação profissional.

Carta de Apresentação aos Professores

Eu, Carla Moreno, professora do QE - grupo de Recrutamento 410 - Subdiretora da EPA Carvalhais/Mirandela e aluna do Curso de Doutoramento em Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade Católica Portuguesa/ Porto, venho por este meio convidá-lo(a) a participar num estudo no âmbito da elaboração da Tese de Doutoramento intitulada “IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: ENTRE “OLHARES” DA (DES) MOTIVAÇÃO”, com a orientação do Professor Doutor Joaquim Azevedo.

Para o efeito, é nosso objetivo aplicar um inquérito por questionário, via online, através da DGAE, até ao dia 21 de dezembro de 2018, a uma amostra significativa de professores em exercício de funções no continente.

Todas as informações recolhidas neste estudo serão tratadas de forma anónima e confidencial, garantindo-se que as mesmas serão usadas apenas para o efeito do estudo referenciado.

Declaro a minha inteira disponibilidade para dar conta dos resultados finais desta investigação académica.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

A doutoranda,

Carla Alexandra Moreno

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Motivação/satisfação profissional

O presente questionário integra-se numa investigação realizada no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Administração e Organização Escolar, da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa-Porto.

Com este questionário pretende-se contribuir para o conhecimento de algumas dimensões do desenvolvimento profissional dos professores portugueses, nomeadamente sobre: a (des)motivação/(in)satisfação profissional face à carreira, culturas profissionais, relação pedagógica, liderança exercida na escola e expetativas profissionais.

A sua colaboração é muito importante. O questionário é anónimo e todas as garantias de confidencialidade serão respeitadas relativamente aos respondentes.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Parte I – Elementos de identificação

1. Género

- Masculino
 Feminino

2. Idade:

21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-56	56-60	+60

3. Situação profissional

- Nomeação definitiva
 Nomeação provisória
 Quadro de Zona pedagógica
 Contratado

4. Grupo de recrutamento: _____

5. Há quantos anos letivos completos leciona?

- < 3 anos
 3 - 10 anos
 11 - 20 anos
 21 - 30 anos
 31 - 35 anos
 > 35 anos

6. Quais os níveis de ensino que leciona?

- Pré-escolar
 1º CEB
 2º CEB
 3º CEB
 Ensino Secundário
 Ensino Profissional

O que gostaria de fazer profissionalmente nos próximos cinco anos?

1 2 3 4 5 6

6. Continuar a lecionar.
7. Continuar a lecionar, mas noutra escola.
8. Trabalhar noutra atividade não docente.
9. Aposentar-me antecipadamente se possível.
10. Continuar a lecionar porque não tenho alternativa.
-

11. Seleccione com um X os três fatores que mais afetem o seu bem-estar profissional

- a) O aumento do número de alunos por turma.
- b) Falta de reconhecimento social da profissão.
- c) Aumento de tarefas burocráticas e administrativas.
- d) Alterações constantes das políticas educativas.
- e) Condições de trabalho.
- f) Avaliação de Desempenho Docente.
- g) Críticas da Direção.
- i) Relações de trabalho com colegas.
- j) Falta de progressão na carreira.
-

Como qualifica o impacto das políticas educativas nos últimos dez anos:

1 2 3 4 5 6

12. O volume de trabalho aumentou.
13. As tarefas burocráticas e administrativas aumentaram.
14. O controlo sobre o seu trabalho profissional aumentou.
15. Manteve-se a autonomia e o poder de decisão dos professores.
16. O congelamento da progressão na Carreira Docente afetou o desenvolvimento profissional.
17. As condições que os professores têm para refletir sobre as suas práticas educativas melhoraram.
-

Tendo em conta as alterações do ECD (2007-2017), que impacto tiveram na carreira? (ADD, estrutura da carreira)

1 2 3 4 5 6

18. Criou condições para uma progressão efetiva
19. Permitiu uma maior união entre a classe.
20. Possibilitou uma maior estabilidade profissional.
21. Promoveu melhorias no desempenho docente.
22. Aumentou a motivação no desenvolvimento profissional.
-

De acordo com o ECD a Avaliação de Desempenho Docente:

1 2 3 4 5 6

23. Motivou momentos de autoavaliação ao longo da carreira.
24. Limitou o cumprimento estabelecido na lei.
25. Fomentou momentos de reflexão com vista à melhoria das minhas práticas.
26. Refletiu o meu empenho e dedicação como professor(a).
27. Premiou o mérito.
28. Foi um incentivo para melhorar o desempenho profissional.

Reconhecimento social da profissão

1 2 3 4 5 6

29. O meu trabalho é socialmente reconhecido.
30. Comparado com outros profissionais do mesmo nível académico, os professores estão socialmente situados em posição de igualdade.
31. Verifica-se que há uma degradação social da imagem do professor veiculada pelos *mass-media*.
32. Poucos reconhecem o quanto trabalha um professor.
33. Gostaria de desempenhar uma profissão com mais prestígio social.
34. Os alunos valorizam o trabalho dos professores.
35. Os pais valorizam o meu trabalho.
36. A Direção da escola valoriza o meu trabalho.

Os Líderes e a Motivação

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

50. Na minha escola existe uma liderança eficaz que motiva a participação de todos.
51. Na minha escola existe uma liderança orientada por valores e para valores.
53. Na minha escola existe uma liderança centrada nas pessoas.
53. O(a) Diretor(a) tenta ajudar sempre nas questões relativas à minha atividade profissional.
54. Uma liderança partilhada é importante para promover o desenvolvimento motivacional dos professores.
-

Expetativas e o futuro profissional

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

55. Tenho confiança no meu futuro profissional.
56. Sinto que a sociedade portuguesa vai valorizar mais o trabalho docente.
57. Sinto que o Ministério da Educação vai valorizar mais os professores.
58. Sinto que os alunos vão estar mais motivados.
59. Vou investir mais na minha atualização profissional.
60. Sinto que o clima escolar na minha escola atual vai melhorar.
-

Obrigada pela colaboração!

Anexo 5

Teste de homogeneidade de variâncias: Faixa etária

	Levene Statistic	df1	df2	Valor de prova
Satisfação profissional evolução nos últimos dez anos	2.649	6	5816	.014*
Cansaço e exaustão	2.486	6	5816	.021*
Interesse pela profissão	1.468	6	5816	.185
Impacto políticas recentes no trabalho do professor	5.560	6	5816	.000*
Impacto das alterações no ECD 2007-2017	4.767	6	5816	.000*
Impacto da alteração da avaliação de desempenho docente	.485	6	5816	.820
Reconhecimento social da profissão	2.351	6	5816	.029*
Condições trabalho em geral	.352	6	5816	.909
Excesso trabalho	2.775	6	5816	.011*
Clima escolar e relações de trabalho	4.196	6	5816	.000
Os líderes e a motivação	2.952	6	5816	.007*
Expetativas e o futuro profissional	2.293	6	5816	.033*

Legenda: * variâncias não homogéneas

Anexo 6

Teste de homogeneidade de variâncias: Situação Profissional

	Levene Statistic	df1	df2	Valor de prova
Satisfação profissional evolução nos últimos dez anos	.324	2	5797	.723
Cansaço e exaustão	1.420	2	5797	.242
Interesse pela profissão	9.566	2	5797	.000*
Impacto políticas recentes no trabalho do professor	2.111	2	5797	.121
Impacto das alterações no ECD 2007-2017	18.861	2	5797	.000*
Impacto da alteração da avaliação de desempenho docente	4.226	2	5797	.015*
Reconhecimento social da profissão	1.049	2	5797	.350
Condições trabalho em geral	1.512	2	5797	.220
Excesso trabalho	22.571	2	5797	.000*
Clima escolar e relações de trabalho	.815	2	5797	.443
Os líderes e a motivação	21.110	2	5797	.000*
Expetativas e o futuro profissional	2.332	2	5797	.097

Legenda: * variâncias não homogêneas

Anexo 7

Teste de homogeneidade de variâncias: Tempo de serviço

	Levene Statistic	df1	df2	Valor de prova
Satisfação profissional evolução nos últimos dez anos	1.692	4	5818	.149
Cansaço e exaustão	1.221	4	5818	.300
Interesse pela profissão	3.590	4	5818	.006*
Impacto políticas recentes no trabalho do professor	4.631	4	5818	.001*
Impacto das alterações no ECD 2007-2017	15.166	4	5818	.000*
Impacto da alteração da avaliação de desempenho docente	3.191	4	5818	.013*
Reconhecimento social da profissão	1.775	4	5818	.131
Condições trabalho em geral	.852	4	5818	.492
Excesso trabalho	6.620	4	5818	.000*
Clima escolar e relações de trabalho	4.293	4	5818	.002*
Os líderes e a motivação	9.076	4	5818	.000*
Expetativas e o futuro profissional	3.577	4	5818	.006*

Legenda: * variâncias não homogêneas

Anexo 8

Teste de homogeneidade de variâncias: Nível de Ensino

	Levene Statistic	df1	df2	Valor de prova
Satisfação profissional evolução nos últimos dez anos	4.146	5	5817	.001*
Cansaço e exaustão	4.326	5	5817	.001*
Interesse pela profissão	1.364	5	5817	.234
Impacto políticas recentes no trabalho do professor	2.877	5	5817	.013*
Impacto das alterações no ECD 2007-2017	13.400	5	5817	.000*
Impacto da alteração da avaliação de desempenho docente	3.855	5	5817	.002*
Reconhecimento social da profissão	1.730	5	5817	.124
Condições trabalho em geral	2.952	5	5817	.012*
Excesso trabalho	3.229	5	5817	.006*
Clima escolar e relações de trabalho	7.148	5	5817	.000*
Os líderes e a motivação	3.166	5	5817	.007*
Expetativas e o futuro profissional	2.226	5	5817	.049*

Legenda: * variâncias não homogêneas