



CATÓLICA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

“DE CASA ÀS COSTAS” – UM ESTUDO SOBRE PERCURSOS DE VIDA, MOTIVAÇÕES E PERSPETIVAS DE CARREIRA DOS PROFESSORES DESLOCADOS A EXERCER NO ENSINO PÚBLICO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia e Desenvolvimento de Recursos Humanos-

António Manuel Miquelina Vasques de Carvalho

Porto, Junho de 2025



CATÓLICA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

“DE CASA ÀS COSTAS” – UM ESTUDO SOBRE PERCURSOS DE VIDA, MOTIVAÇÕES E PERSPETIVAS DE CARREIRA DOS PROFESSORES DESLOCADOS A EXERCER NO ENSINO PÚBLICO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia e Desenvolvimento de Recursos Humanos-

António Manuel Miquelina Vasques de Carvalho

Trabalho efetuado sob a orientação de

Diana Mesquita e Filipa Sobral

Porto, Junho de 2025

Agradecimentos

Antes de mais, Mãe, podia escrever outra tese para tentar pôr em palavras tudo o que fazes por mim, não chegaria. Um obrigado será sempre pouco. Inspiras-me todos os dias, amo-te. À minha Avó, por todo o amor incondicional e por todos os rojões diretamente da tua cozinha ao longo destes anos (eheh). Ao meu Pai, por me acompanhar desde sempre. Avô, isto também é teu, meu companheiro. Um obrigado nunca será suficiente para vocês. Amo-vos.

À minha Beatriz, por me aturar todos os dias, sem desistir. Obrigado por toda a ajuda, todo o suporte e nunca me teres deixado cair, sou grato por te ter comigo, és um anjinho. <3

Agradecer também a todos os meus familiares, amigos e colegas que, ao longo da vida, me foram acompanhando.

Por último, "*I wanna thank me, for never giving up*", não sei bem como cheguei aqui, mas cheguei.

Agradecer também às minhas orientadoras.

RESUMO

Esta investigação, de natureza qualitativa, explora os percursos de vida, motivações e perspetivas de carreira dos professores no ensino público português. O sistema de colocações e a organização por quadros de zona pedagógica resulta na mobilidade forçada no contexto da profissão docente, afetando o bem-estar, a estabilidade familiar e a satisfação profissional destes professores. No contexto deste estudo foram, por isso, realizadas entrevistas semiestruturadas a vinte docentes em diferentes fases de carreira que estão ou já estiveram em algum momento em situação de deslocação, nas quais se procurou compreender as vivências de quem, ao longo da carreira, foi colocado em escolas afastadas da sua residência. A análise dos resultados revela percursos marcados por instabilidade, custos financeiros, desafios familiares e sentimentos de desvalorização. Ainda assim, destaca-se um forte compromisso com a profissão, sustentado por motivações intrínsecas, como o gosto pelo ensino, e extrínsecas, como as condições de trabalho favoráveis. Concluiu-se que, apesar das adversidades, muitos docentes demonstram resiliência e intenção de permanecer na profissão até à reforma. Este estudo contribui para colmatar a escassez de literatura sobre professores deslocados, sublinhando a urgência de políticas educativas que promovam o reconhecimento, a estabilidade e o bem-estar da classe docente.

Palavras-chave: professores deslocados, motivação docente, ensino público, percursos de vida, perspetivas de carreira

ABSTRACT

This qualitative research explores the life trajectories, motivation, and career perspectives of teachers working in the Portuguese public education system. The portuguese placement system results in forced mobility within the teaching profession, affecting teachers' well-being, family stability, and job satisfaction. In this context, semi-structured interviews were conducted with twenty teachers at different stages of their careers, all of whom are or have been in a situation of geographical displacement. The aim was to understand the experiences of those who, over the course of their careers, have been assigned to schools far from their usual place of residence. The analysis reveals trajectories marked by instability, financial burdens, family-related challenges, and feelings of undervaluation. Nevertheless, a strong commitment to the profession emerges, supported by intrinsic motivations, such as genuine passion for teaching, and extrinsic factors, such as favourable working conditions. It was concluded that, despite the adversities, many teachers show resilience and intend to remain in the profession until retirement. This study contributes to addressing the lack of literature on displaced teachers, highlighting the urgent need for educational policies that promote recognition, stability, and the well-being of the teaching profession.

Keywords: displaced teachers, teacher motivation, public education, life trajectories, career perspectives

Índice

INTRODUÇÃO	8
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
1. PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA A EXERCER EM PORTUGAL	8
2. PROFESSORES DESLOCADOS	11
3. PERCURSOS DE VIDA, MOTIVAÇÕES E PERSPETIVAS DE CARREIRA	12
MÉTODO	16
1. ABORDAGEM METODOLÓGICA	16
2. DELIMITAÇÃO DAS QUESTÕES GERAIS DE INVESTIGAÇÃO:	16
3. PARTICIPANTES	16
4. INSTRUMENTOS	17
5. RECOLHA DE DADOS	18
6. ANÁLISE DE DADOS	18
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	19
1. PERCURSOS DE VIDA	19
<i>Q1: Como é que os professores deslocados descrevem os seus percursos de vida até ao momento atual?</i>	19
2. MOTIVAÇÕES	22
<i>Q2: Quais as motivações dos professores para ingressar na carreira docente?</i>	22
<i>Q3: Quais as motivações dos professores para permanecer na carreira docente?</i>	23
<i>Q4: Quais as motivações dos professores para a exercer no ensino público?</i>	25
<i>Q5: Quais os fatores que afetam negativamente a motivação dos professores do ensino público?</i>	26
3. PERSPETIVAS DE CARREIRA	29
<i>Q6: Como é que os professores perspetivam o seu futuro profissional?</i>	29
CONCLUSÃO	30
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33
ANEXOS	40
ANEXO 1	40
ANEXO 2	44
ANEXO 3	47
ANEXO 4	48
ANEXO 5	50
ANEXO 6	52
ANEXO 7	53
ANEXO 8	55
ANEXO 9	56
ANEXO 10	58

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1:** Guião de Entrevista Semiestruturada
- Anexo 2:** Questionário sobre os dados sociodemográficos
- Anexo 3:** Declaração de consentimento informado
- Anexo 4:** Sistema de categorias
- Anexo 5:** Descrição do sistema de categorias – percursos de vida
- Anexo 6:** Descrição do sistema de categorias – motivações para ingressar na carreira docente
- Anexo 7:** Descrição do sistema de categorias – motivações para permanecer na carreira docente
- Anexo 8:** Descrição do sistema de categorias – motivações para exercer no ensino público
- Anexo 9:** Descrição do sistema de categorias – fatores que afetam negativamente a motivação
- Anexo 10:** Descrição do sistema de categorias – perspetivas de carreira

LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

AE – Agrupamento de Escolas

CNEDU – Conselho Nacional de Educação

EnA - Escolas Não Agrupadas

FNE – Federação Nacional da Educação

MWMS – The Multidimensional Work Motivation Scale

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

QZP – Quadros de Zona Pedagógica

SDT - Self-Determination Theory

INTRODUÇÃO

A profissão docente tem sido alvo de um intenso escrutínio nos últimos anos devido às várias mudanças que os professores enfrentam no contexto profissional, relacionados com as condições de trabalho adversas e desafios característicos desta profissão, desafios estes de natureza global e, por isso, preocupantes para educadores de todo o mundo (Goodwin et al., 2023). Os professores portugueses do ensino básico e secundário estão sujeitos a um processo de mobilidade (Rodrigues e Branco, 2021) motivada pelos quadros de zona pedagógica (QZP), o que obriga muitos docentes a lecionar longe da sua residência habitual. No contexto português, existem alguns estudos que analisam o impacto da mobilidade docente em várias áreas como a identidade profissional e a organização escolar (Rodrigues e Branco, 2021; Dias, 2013) e também estudos que abrangem a temática da motivação de professores (Neves, 2014) e a motivação de professores contratados (Soares, 2020). Esta investigação distingue-se ao explorar os percursos de vida, as motivações e as perspetivas de carreira de professores que se encontram ou já se encontraram em situação de mobilidade, explorando as suas vivências enquanto professores do ensino público português. Ao dar voz a estes profissionais, pretende-se não apenas compreender os desafios concretos enfrentados, mas também evidenciar os fatores que sustentam a sua permanência na profissão, assim como os fatores que afetam negativamente a sua motivação. Assim, reforça-se a pertinência desta investigação, que pretende contribuir para um entendimento mais abrangente e contextualizado. A escassez de estudos que analisem as implicações desta mobilidade na trajetória profissional e nas motivações dos docentes justifica a pertinência desta investigação, que pretende contribuir para colmatar uma lacuna na literatura sobre a mobilidade docente, oferecendo dados empíricos que possam contribuir para a definição de políticas educativas mais equitativas e sustentáveis. Em particular, sublinha-se a urgência de medidas que promovam o reconhecimento do esforço docente, aspetos fundamentais para a qualidade e continuidade do sistema educativo.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Professores da escola pública a exercer em Portugal

A palavra professor pode ser definida na língua portuguesa como sendo “pessoa cuja profissão é dar aulas numa escola, num colégio ou numa universidade; docente” (Infopédia, 2024) ou como “aquele que transmite conhecimentos ou ensinamentos a outrem” (Priberam, 2024).

O professor não é um mero detentor de conhecimento. A pertença a um grupo profissional é também uma experiência de identidade, que o professor adquire e desenvolve continuamente no contacto diário com o meio profissional, consolidando a sua forma pessoal de sentir e viver a profissão. (Canavaro, 2003, p.17).

Bourn (2016), acrescenta que os professores são considerados os principais responsáveis pela transformação dos programas e projetos de aprendizagem em todo o mundo.

Com o objetivo de explorar o contexto que caracteriza os professores, é essencial, em primeiro lugar, apresentar o panorama nacional e as características da carreira docente, descrevendo: o recrutamento e seleção; progressão de carreira; e estrutura dos quadros de pessoal docente.

Em 2010, o número de professores do ensino básico e secundário a exercer na escola pública era de 146 160. Em 2022, verificou-se um declínio, com apenas 120 959 professores distribuídos por 6 165 escolas (PORDATA, 2023). Tem-se verificado, em Portugal e noutros países, uma diminuição do número de docentes e um envelhecimento desta profissão (Goodwin et al., 2023) No ano letivo de 2021/2022, no ensino público, a percentagem de professores com 50 ou mais anos ultrapassava os 55% com a exceção do 1º ciclo de ensino básico (cerca de 42%). A percentagem de docentes com menos de 30 anos era residual (Lopes et al., 2023). Uma previsão executada em 2019 pelo Conselho Nacional de Educação (CNEDU) estimou que até 2030, cerca de 58% dos professores do quadro poderão aposentar-se (Rodrigues et al., 2019). O envelhecimento da profissão e a falta de interesse dos jovens em ingressar nesta carreira têm dificultado o preenchimento de vagas, com repercussões para o país e o sistema educativo. Um exemplo claro dessas repercussões ocorreu no ano letivo de 2021/2022 quando cerca de 26 742 alunos foram prejudicados em Portugal Continental (Lopes et al., 2023).

Para exercer no ensino público, os docentes necessitam, obrigatoriamente, de passar pelo processo de recrutamento e seleção, materializado na forma de um concurso (artigo 17º do Decreto-Lei 41/2012). O artigo 5º do Decreto-Lei 32-A/2023 prevê recrutamento e seleção por concurso interno, externo ou por via de concursos para a satisfação de necessidades temporária (mobilidade interna, contratação inicial, reservas de recrutamento ou contratação de escola). Recentemente ocorreram alterações na periodicidade do concurso interno (destinado a professores do quadro que queiram candidatar-se a outro lugar), que outrora ocorria com uma frequência de quatro anos, passam em 2023 a ser anuais, coincidindo assim, com o concurso externo (destinado a professores não vinculados a um quadro), permitindo que todos os

docentes tenham as mesmas oportunidades aquando da abertura de uma vaga (Decreto-Lei 32-A/2012).

Relativamente à progressão de carreira, esta é feita através de alteração do índice remuneratório através da mudança de escalão (Decreto-Lei 41/2012, 2012). De acordo com o artigo 37º do Decreto-Lei 41/2012, a mudança de escalão ocorre quando reunidas as condições: permanência por um período mínimo no escalão anterior, avaliação mínima de “Bom”, e aproveitamento em formações contínuas ou de cursos de formação especializados, regularmente. Snoek et al. (2019) distinguem dois tipos de progressão na carreira: vertical e horizontal. O avanço vertical, inclui a progressão para papéis formais de liderança, com vagas limitadas, dentro da estrutura escolar. Por outro lado, o avanço horizontal retrata professores a assumirem posições de liderança fora das salas de aula, tais como liderar a revisão curricular, mentoria em professores recém-licenciados, orientações a outros professores, entre outros. Em média, os professores do ensino público necessitam de 39 anos de serviço para atingir o último escalão remuneratório (décimo escalão) (Rodrigues et al., 2019), traduzindo-se numa lenta progressão de carreira. Portugal é o país onde os professores necessitam de mais anos de serviço para atingir o topo de carreira e é um dos países em que o salário de início de carreira é inferior à média dos restantes países europeus integrantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2022).

O foco desta investigação é abordar a profissão docente de um ponto de vista humanístico, valorizando trajetórias individuais, experiências e desafios. Um estudo de Miranda (2012) concluiu que fatores como a intensificação do trabalho, a indisciplina dos alunos, a avaliação dos professores, a desresponsabilização das famílias no apoio aos seus filhos, o não reconhecimento do trabalho dos professores pelos pais e encarregados de educação, o número elevado de alunos por turma, o cumprimento de diretrizes burocráticas, o excesso de burocracia, o excesso de reuniões, a instabilidade de vínculo profissional, a crescente descredibilização da importância do papel do professor na sociedade, a desvalorização da carreira, a dificuldade de relacionamento com os pais e o aspeto remuneratório, constituem alguns indicadores iniludíveis da desmotivação docente. Uma outra temática estudada tem sido o envelhecimento docente, referindo que os professores consideram que avançar da idade não compromete o seu fulgor e empenho no desempenho da profissão (Sousa, 2022). Adicionalmente, o *burnout*, stress e carga de trabalho, são temáticas que emergem da literatura, como é o exemplo do estudo levado a cabo por Rita et al. (2010), onde concluem que os professores do ensino secundário apresentam valores superiores de stress e maiores dificuldades ao nível das condições organizacionais, enquanto os professores do ensino básico apresentam

valores superiores nas preocupações profissionais. Em alguns países europeus, a insatisfação crescente dos professores tem levado à realização de estudos centrados no abandono profissional (Neves, 2022).

2. Professores deslocados

Os professores colocados em estabelecimentos de educação de ensino público, distribuem-se segundo quadros de pessoal docente estruturados em quadros de agrupamento de escolas (AE), quadros de escola não agrupada (EnA) e quadros de zona pedagógica (QZP) (Decreto-Lei 41/2012, 2012). O 26º artigo do Decreto-Lei 41/2012, aborda os quadros de AE, assim como os quadros de EnA, como sendo aqueles que se destinam a satisfazer as necessidades permanentes dos respetivos estabelecimentos de ensino. Este mesmo artigo acrescenta que a dotação de lugares nestes quadros é fixada por portaria conjunta dos membros do governo responsáveis pelas áreas das finanças e da educação (Decreto-Lei 41/2012, 2012), o que faz deste concurso, um concurso nacional centralizado, sendo as escolas apenas os locais onde os professores desempenham suas funções, uma vez que a sua relação contratual é estabelecida com o ministério (Lopes et al., 2023). Os QZP, descritos no artigo 27º do mesmo decreto, destinam-se a facultar a necessária flexibilidade à gestão dos recursos humanos no respetivo âmbito geográfico e a assegurar a satisfação de necessidades não permanentes dos estabelecimentos de educação, a substituição dos docentes dos quadros de agrupamento ou de escola, as atividades de educação extra-escolar, o apoio a estabelecimentos de educação ou de ensino que ministram áreas curriculares específicas ou manifestem exigências educativas especiais, bem como garantir a promoção do sucesso educativo (Decreto-Lei 41/2012, 2012).

Os professores que se encontram colocados no regime de QZP, são aqueles que, para satisfazer as necessidades temporárias e pontuais das escolas, são colocados a exercer longe da sua área de residência, denominados professores deslocados. O CNEDU (1991) definiu o conceito de professor deslocado como aquele que, sendo colocado numa escola e localidade diferente, vê-se obrigado a mudar de residência ou a realizar percursos excessivamente longos, diariamente ou semanalmente.

Rodrigues e Branco (2021) analisaram as implicações da mobilidade docente na identidade profissional, concluindo que os sentimentos despoletados pela mobilidade são geradores de mal-estar, produzindo impacto na motivação pessoal e profissional. Neste estudo, salientaram a escassez de literatura sobre o tema e reforçaram que mobilidade é frequentemente associada a condições de precariedade e instabilidade, interferindo na motivação profissional e pessoal, constituindo um fator de desmotivação (Rodrigues & Branco, 2021).

A precariedade no exercício da profissão docente no ensino público tem estado no centro de múltiplas greves e manifestações nos últimos anos. A SIC Notícias (2023) reportou que, em 2023, milhares de alunos ficaram sem aulas devido à escassez de professores e à sucessão de greves, resultando em “manifestações históricas” que reuniram mais de 150 mil pessoas. É possível inferir que exercer a profissão longe da área de residência, implica diversos encargos financeiros, como despesas com transporte ou arrendamento, afetando também a vida pessoal e o bem-estar docente. As regiões de Lisboa e Vale de Tejo e do Algarve destacam-se pelas maiores dificuldades em colocar professores, devido ao custo elevado da habitação (Petronilho, 2023).

As reivindicações dos professores motivaram alterações legislativas recentes. A Portaria n.º 345/2023 extinguiu os 10 QZP previamente estabelecidos e criou 63 novas zonas pedagógicas com menor raio geográfico. Desta forma, aquando da colocação, num novo estabelecimento de ensino, a distância será menor, resultando em mais estabilidade para os próprios e para o seio familiar, “reduzindo muito significativamente as distâncias de colocação dos professores, que atualmente têm, na generalidade dos casos, distâncias superiores a 150 ou 200 quilómetros e passam para raios de cerca de 50 quilómetros” (portugal.gov.pt, 2023). Esta reconfiguração territorial representa o início de uma nova fase para muitos docentes, uma vez que, passarão apenas a estar deslocados num raio máximo de cerca de 50 quilómetros.

Este enquadramento permite explorar os percursos de vida e os diferentes tipos de motivação dos professores em situação de mobilidade. Como já mencionado, trata-se de uma carreira pautada pelas condições adversas e desafiantes de trabalho, tornando-se de especial interesse compreender como os percursos de vida influenciam o exercício da docência, e como, por sua vez, a profissão impactou os seus percursos de vida. Reconhecendo que a motivação é dinâmica, torna-se pertinente investigar como esta se foi alterando ao longo do tempo e de que forma as condições de trabalho, particularmente a deslocação, impactaram a sua motivação ao longo do seu percurso profissional.

3. Percursos de vida, motivações e perspetivas de carreira

Pretende-se, assim, caracterizar os percursos de vida destes professores, bem como conhecer as suas experiências, motivações e expectativas futuras. Para tal, torna-se importante construir uma linha temporal, baseada nas experiências individuais de cada professor abrangendo o passado, presente e futuro. Seguindo esta lógica, e explorando a literatura que sustenta as variáveis identificadas, inicia-se esta viagem temporal com os percursos de vida, seguidos das motivações dos professores e, por fim, das suas perspetivas de carreira.

Os percursos de vida representam o passado, construindo a história pessoal dos indivíduos. Esta variável fornece uma visão abrangente das experiências pessoais e profissionais dos professores, permitindo compreender de forma holística a complexidade das suas vidas e como estas moldam as escolhas profissionais. Para este efeito, serão analisados os percursos de vida à luz da Life Course Theory (Elder, 1998), que propõe que as trajetórias individuais se desenvolvem ao longo do tempo, através da interação entre fatores biográficos, sociais e históricos, sendo guiado por cinco princípios fundamentais: o princípio da interdependência das trajetórias (*linked lives and social ties*), o princípio da agência (*human agency and personal control*), tempo e lugar (*time and place*), *timing* e desenvolvimento ao longo da vida (*life span development*). A escolha desta teoria assenta na sua aplicação prévia num contexto similar, onde Hu et al. (2023), analisaram os percursos de vida de cinco professores.

Nas últimas duas décadas, a pesquisa educacional tem se concentrado cada vez mais nas motivações profissionais dos professores (Ölmez-Çağlar, 2022). A motivação não é estanque, é um processo contínuo de interações entre o meio e o indivíduo (Längle, 2011), pelo que será analisada com base na Teoria da Autodeterminação (Self-Determination Theory – SDT) (Deci e Ryan, 1985), assumindo a motivação como um processo evolutivo e não estático. Esta teoria tem como objetivo explicar os mecanismos que conduzem à motivação e, consequentemente, ao comportamento (Chu & Zhang, 2020) e tem sido utilizada como referência teórica em múltiplos estudos em diversos contextos sociais, sendo uma macro teoria da motivação humana composta por mini teorias interconectadas e complementares. A Teoria de Avaliação Cognitiva (Cognitive Evaluation Theory), foi desenvolvida para caracterizar as variações da motivação intrínseca e para caracterizar os fatores que suportam ou impedem (Ryan & Deci, 2019), permitindo explicar o efeito dos eventos externos na motivação intrínseca (Xu et al., 2020). A motivação intrínseca define-se como a realização de uma atividade pela satisfação inerente que proporciona, sem qualquer expectativa de recompensas externas (Ryan & Deci, 2019). Apesar desta motivação ser uma qualidade inerente, está dependente do contexto social e de todas as condições que envolvem o indivíduo (Xu et al., 2020). Quando elementos do ambiente social são avaliados de forma negativa e ameaçam a perceção de autonomia do sujeito, ocorre uma diminuição da motivação intrínseca (Ryan & Deci, 2019). Contrastando com esse efeito negativo, *inputs* sociais que reforçam e apoiam a perceção de autonomia e competência têm o potencial de intensificar a motivação intrínseca dos indivíduos (Ryan & Deci, 2019). Já a Teoria de Integração Organísmica (Organismic Integration Theory), parte da exploração da motivação extrínseca, descrita como motivação instrumental para desempenhar uma atividade que visa

obter resultados externos ao próprio comportamento (Ryan & Deci, 2019). Quando os indivíduos não estão intrinsecamente motivados podem experienciar vários tipos de motivação extrínseca (Orth et al., 2022). A teoria construiu um continuum de autodeterminação, composto por vários tipos de motivação: a amotivação (*amotivation*) (ausência de autodeterminação), quatro formas de motivação extrínseca e a motivação intrínseca. As quatro formas de motivação extrínseca são a regulação externa (motivada por pressões externas, a recompensas iminentes e coerção), a regulação introjetada (comportamentos motivados por pressões e regulações internas de controlo, como por exemplo, o ego), a regulação identificada e a regulação integrada (Ryan & Deci, 2019). Estas últimas duas formas de motivação, estão bem internalizadas, de tal forma que, mesmo quando uma tarefa não é inerentemente agradável, a pessoa empenha-se voluntariamente e de livre vontade, pois aprova o seu valor e utilidade. Enquanto moderador de todos estes processos existe a internalização, que é a absorção do indivíduo de normas, ideais e valores por meio de socialização (Gagné & Deci, 2005).

Ao longo dos anos, várias perspetivas têm sido usadas para estudar as razões pelas quais os professores escolhem ensinar (Ölmez-Çaglar, 2022). A escolha da profissão pode resultar de motivações intrínsecas, como o gosto pelo ensino, a vocação, a procura de realização pessoal, ou extrínsecas, relacionadas com questões económicas, com a perspetiva de emprego ou as condições de trabalho, ou sociais, relacionadas com as influências e expetativas geradas por outros (Rodrigues & Branco, 2021).

Gagné e Deci (2005) destacam a importância das necessidades psicológicas básicas no contexto de uma organização, afirmando que os profissionais tendem a ser mais motivados e satisfeitos em ambientes de trabalho que permitem que os indivíduos sejam autónomos, ofereçam oportunidades para aprimorar suas habilidades e fomentem relações interpessoais positivas. A satisfação proveniente do trabalho pode influenciar a trajetória da carreira, já que os indivíduos tendem a procurar oportunidades que respondam às suas necessidades psicológicas. A Teoria das Motivações Relacionais (Relationships Motivation Theory) de Ryan & Deci (2019) defende que o sentimento de afinidade com os outros é uma necessidade psicológica natural.

Após sistematizar teoricamente o passado destes professores (os seus percursos de vida) e a sua atualidade (as suas motivações), é determinante explorar quais perspetivas de futuro em relação à sua carreira. A carreira pode ser definida como "sequência de promoções e deslocações verticais na hierarquia do contexto de trabalho, durante o percurso profissional do indivíduo" (Hall, 1976 as cited in O'Connor, 2020, p. 5). A progressão de carreira é um processo formal e sequencial que se concentra no potencial e nas aspirações dos funcionários para atingir

cargos superiores (Ali et al., 2019). A Teoria do Conteúdo dos Objetivos (Goal Contents Theory) relata a forma como as pessoas idealizam e aspiram os seus objetivos e sonhos, refletindo-se nas suas atitudes e comportamentos do dia a dia, as razões e os objetivos subjacentes à motivação são essenciais para determinar a qualidade dessa motivação e dos comportamentos subsequentes (Ryan & Deci, 2019), distinguindo dois tipos diferentes de conteúdo das aspirações: intrínseco e extrínseco. Os objetivos extrínsecos são motivados por fatores externos, como o reconhecimento e as distinções, os objetivos intrínsecos surgem de fatores internos, como os interesses pessoais e o prazer, levando ao crescimento pessoal (Ryan & Deci, 2019). Indivíduos que valorizam mais os objetivos extrínsecos, como o reconhecimento social ou aparência, comprometem mais a satisfação das suas necessidades básicas, e, por conseguinte, menos bem-estar (Ryan & Deci, 2019). Em contrapartida, pessoas orientadas para objetivos intrínsecos, como o crescimento pessoal e a comunidade, revelam maior satisfação das necessidades psicológicas básicas e maior bem-estar (Ryan & Deci, 2019).

Esta investigação pretende estudar professores que experienciaram, ou estão a experienciar, situações de mobilidade, uma vez que estes representam, dentro da classe profissional docente, aqueles que estão ou estiveram durante vários anos expostos a condições de trabalho instáveis e adversas, representando implicações na sua vida profissional e pessoal. Apesar da recente conquista legislativa através da Portaria nº 345/2023 (repartição dos QZP em sessenta e três, invés dos anteriores dez), estes profissionais ainda se encontram expostos a fatores que os colocam em posições desfavoráveis e de vulnerabilidade. Por este motivo, demonstra-se de elevado interesse explorar os percursos de vida, motivações e, tendo em conta as condições de progressão de carreira supramencionadas, as suas perspetivas de carreira. Além disso, o envelhecimento da classe docente demonstra, ainda que de forma indireta, a desmotivação das novas gerações em ingressar na carreira docente. Torna-se, portanto, relevante compreender as motivações que levaram os professores a ingressar na carreira docente, mas também, explorar as motivações que levam estes mesmos profissionais a continuar a exercer esta atividade profissional pautada por um clima de vulnerabilidade e instabilidade.

Atendendo à escassez de estudos que explorem as motivações iniciais para ser professor no contexto português, bem como em que medida a situação de mobilidade afetou a sua motivação e o impacto que estas condições têm na sua perspetiva de carreira, o presente estudo propõe-se a colmatar esta escassez e contribuir para preencher a lacuna existente sobre esta temática.

MÉTODO

1. Abordagem metodológica

A presente investigação é de cariz qualitativo, focando-se nas perceções e vivências dos participantes. O método de investigação qualitativa adota, predominantemente, uma lógica indutiva, privilegiando as perspetivas, os significados e as visões subjetivas dos participantes, sendo o conhecimento construído através do estudo dos fenómenos através das perspetivas e experiências individuais (Creswell, 2009). No caso do fenómeno dos professores deslocados, a metodologia qualitativa justifica-se, uma vez que, é primordial priorizar as experiências individuais de cada profissional, explorando os percursos de vida, motivações adjacentes e as perspetivas de carreira.

2. Delimitação das Questões Gerais de Investigação:

Q1: Como é que os professores deslocados descrevem os seus percursos de vida até ao momento atual?

Q2: Quais as motivações dos professores para ingressar na carreira docente?

Q3: Quais as motivações dos professores para permanecer na carreira docente?

Q4: Quais as motivações dos professores para exercer no ensino público?

Q5: Quais os fatores que afetam negativamente a motivação dos professores do ensino público?

Q6: Como é que os professores perspetivam o seu futuro profissional?

3. Participantes

Os critérios de seleção foram definidos intencionalmente, uma vez que se trata de uma amostra não probabilística. Para a seleção dos participantes foram considerados os seguintes critérios: Estar, à data da entrevista, a exercer funções docentes, no ensino básico e/ou secundário, no ensino público em Portugal; exercer ou já ter exercido a profissão docente em situação de deslocado.

Foi estabelecido contacto com o vice-diretor de um estabelecimento de ensino, com o qual tenho uma relação de confiança, visando facilitar o contacto com participantes que cumprissem os critérios de inclusão para este estudo. O vice-diretor foi informado sobre o objetivo e a natureza do estudo, bem como dos critérios de seleção previamente definidos. Com a devida autorização dos docentes envolvidos, o diretor facultou os respetivos endereços de correio eletrónico, incluindo o próprio, uma vez que este também cumpria os devidos critérios. Os professores foram contactados via correio eletrónico.

A amostra foi constituída por vinte professores do ensino público a exercer em Portugal, do ensino básico e secundário, em diferentes fases de carreira, que estão ou já estiveram em situação de deslocado durante a sua carreira. A amostra integrou 60% (n=12) de participantes do género feminino e 40% (n=8) de participantes do género masculino. A média de idades destes participantes é de cerca de cinquenta e dois anos, sendo a idade mínima vinte e sete anos e a idade máxima sessenta e cinco anos. O número total de participantes foi definido com base no critério de saturação de dados, ou seja, o ponto em que as entrevistas deixaram de revelar informação nova ou relevante para os objetivos do estudo (Saunders et al., 2018). Trata-se de um critério amplamente utilizado em investigações qualitativas, pois assegura que a diversidade das experiências recolhidas é suficiente para sustentar uma análise rigorosa e representativa do fenómeno em estudo.

4. Instrumentos

A informação foi recolhida através de entrevistas semiestruturadas, baseadas em um conjunto de questões abertas. O guião foi construído tomando por base escalas previamente construídas e validadas.

O momento inicial da entrevista, bloco temático 1 (Anexo 1), centrou-se na apresentação dos objetivos e procedimentos do estudo, promovendo a compreensão e o envolvimento dos participantes. Foi reforçado o carácter voluntário da entrevista e foi valorizada a participação dos indivíduos no desenvolvimento do estudo, visando fomentar a sua motivação e disponibilidade para responder às questões. Foram também abordadas as questões éticas da investigação, enfatizando a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos. Nesta fase inicial solicitou-se também a gravação do áudio, explicitando os objetivos da gravação. No final foi assegurado aos participantes que teriam acesso à versão transcrita da sua entrevista.

A primeira parte da entrevista corresponde ao bloco temático 2 (anexo 1), que corresponde à caracterização profissional do entrevistado, pensada para responder à Q1, através das questões P1, P2, P3 e P4. Solicitou-se aos participantes que relatassem livremente os seus trajetos pessoais e profissionais, tratando-se de uma parte de natureza mais exploratória, permitindo aceder ao contexto de vida dos participantes.

Quanto ao bloco temático 3 (anexo 1), referente às representações sobre as condições laborais dos professores, foi concebido para responder à Q2, Q3, Q4 e Q5, através das questões P5, P6, P7, P8 e P9. As questões basearam-se na escala The Multidimensional Work Motivation Scale (MWMS) de Gagné et al. (2015).

Quanto ao bloco temático 4 (anexo 1), relativo às representações sobre o bem-estar e satisfação laboral da profissão docente, este dedica-se à resposta às questões de investigação de um outro estudo a decorrer em simultâneo, através das questões P10, P11, P12, P13 e P14.

O bloco temático 5 (anexo 1) foi pensado para responder à Q6, através das questões P15, P16, P17 e P18, explorando assim as perspetivas de carreira dos docentes.

Por fim, o bloco temático 6 (anexo 1) é dedicada à validação da entrevista, visando conhecer a perceção do entrevistado sobre a utilidade da entrevista para a temática em questão e recolher informações adicionais, comentários finais ou sugestões por parte do entrevistado. Para este feito foram colocadas as questões P19 e P20.

5. Recolha de Dados

As entrevistas ocorreram entre o dia 4 de dezembro de 2024 e o dia 14 de janeiro de 2025, individualmente, em formato online através da plataforma ZOOM em datas e horários convenientes para os entrevistados. Foi pedido aos participantes que preenchessem previamente um formulário realizado na plataforma *Google Forms* (Anexo 2), onde deveriam fornecer dados de cariz sociodemográfico. Além disso, foi também solicitado o preenchimento e assinatura do documento relativo ao consentimento informado (Anexo 3). No início de cada entrevista, os objetivos gerais do estudo foram explicados detalhadamente, assegurando a confidencialidade para que o propósito da entrevista fosse claramente compreendido. As entrevistas foram gravadas em formato de áudio, com o consentimento prévio dos participantes.

6. Análise de Dados

A análise dos dados recolhidos foi realizada através da transcrição integral e leitura das entrevistas, permitindo assim a familiarização com o conteúdo. Esta etapa envolveu uma análise atenta e repetida do material recolhido, durante a qual foram registadas anotações preliminares relativas às primeiras impressões, procurando significados e possíveis padrões emergentes. A partir dessa exploração inicial, surge a criação dos códigos iniciais (Majumdar, 2022). Após a leitura e análise integral de todo o conteúdo iniciou-se a fase da codificação do material através de anotações diretas, seguindo assim a abordagem proposta por Majumdar (2022). Posteriormente, foi possível organizar o conteúdo relevante para este estudo em categorias e subcategorias (anexo 4). Nos anexos 5, 6, 7, 8, 9 e 10 é possível consultar a matriz de análise de cada questão de investigação.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A apresentação dos resultados é norteada pelas questões de investigação, bem como pelas variáveis do estudo: percursos de vida, motivações e perspectivas de carreira. Assim, neste capítulo, descrevem-se os dados através das perspectivas dos participantes sobre as três variáveis em estudo. As respostas serão organizadas com base num sistema de subcategorias que emergiram ao longo da análise de conteúdo, tendo sido definidas de acordo com os objetivos da investigação (sendo estas destacadas a *bold*). Paralelamente, a discussão dos resultados será realizada com recurso a evidências e mobilizando o quadro teórico que sustenta este estudo.

1. Percursos de vida

A variável percursos de vida, como referido anteriormente, representa uma dimensão relacionada com o passado, integrando a história pessoal dos participantes e os momentos que estes consideram relevantes para o seu percurso a nível pessoal e profissional, analisada à luz da Life Course Theory (Elder, 1998), sempre que possível.

Q1: Como é que os professores deslocados descrevem os seus percursos de vida até ao momento atual?

No decorrer da categorização, foi sentida a necessidade de dividir esta dimensão em dez subcategorias (anexo 5).

Os percursos de vida dos participantes foram marcados pela **passagem por várias escolas e localidades**, [“*desde o Funchal até regressar novamente a Bragança, depois vir para baixo aqui para a região do Minho. Em 2004 fui para a Lousada, Freamunde e depois, em 2006, Guimarães*” (E1)]. Estas trajetórias ilustram o princípio do tempo histórico e lugar geográfico, proposto por Elder (1998) uma vez que, demonstra como estas dimensões moldam os percursos profissionais.

Os participantes referiram várias vezes os **custos associados** à situação de deslocado, criando a necessidade de dividir esta subcategoria em dois tópicos de análise, pois em alguns casos foi referida a necessidade de encontrar um espaço para residir nas proximidades da escola, o que representa **custos associados à habitação** [“*Sempre em casas alugadas. (...) eu fiz as contas do valor que poderia ter poupado, no final destes quatro anos, aproximadamente 12 mil euros. Isto contando com o valor da casa e também das despesas.*” (E4);] enquanto noutros casos, os professores referiram a necessidade de realizar longas deslocações até à escola onde lecionavam [“*(...) 50 quilómetros por dia, ir vir, quase 100 quilómetros por dia.*” (E5)], o que acarreta também **custos associados às deslocações** [“*Portagens, gasóleo (...) em termos de*

custos é quase uma renda” (E7)]. Estas dificuldades remetem diretamente para o princípio de tempo e lugar, uma vez que o contexto geográfico e socioeconómico influencia profundamente as condições de vida e trabalho destes profissionais (Elder, 1998). Devido a estas problemáticas, e conforme estabelecido no Decreto-Lei nº57-A/2024, de 13 de setembro, foi criado em 2024 um subsídio de deslocação extraordinário e temporário à deslocação dos docentes, porém, este apoio apenas abrangia docentes que fossem colocados em escolas carenciadas. Em 2025, foi publicada a Lei 38/2025 que alarga o apoio a docentes deslocados para além das escolas classificadas como carenciadas (FENPROF, 2025). Estas políticas refletem a importância do princípio do *timing*, proposto por Elder (1998), ao evidenciar que as respostas institucionais às dificuldades enfrentadas pelos professores não são estáveis ao longo do tempo, mas variam conforme os ciclos políticos e os contextos históricos em que ocorrem. Adicionalmente, alguns professores consideram a carreira docente uma profissão em que o **vencimento** é insuficiente [*“porque o ordenado, de facto, é um pouco baixo”* (E5)]. Um estudo desenvolvido pela Federação Nacional da Educação (FNE) em 2024, revelou que quando era questionado o nível de preocupação dos professores em relação à sua remuneração, 60,5% afirmaram sentir-se extremamente e muito preocupados (Silva et al., 2024). Além disso, o relatório anual da OCDE revelou que os salários dos docentes em Portugal em 2023 eram 9.4% inferiores à média dos salários registados nos 38 países da OCDE (OCDE, 2024). Os custos associados à situação de deslocado foram um tema recorrente dos professores entrevistados, alguns chegando à conclusão de que [*“há professores efetivamente que pagam para trabalhar”* (E16)].

O exercer da profissão numa situação de **distância da família** também causa transtornos porque [*“Qualquer coisa que aconteça é sempre limitado para nós, que estamos longe, não podemos dar o apoio à família, nem a família nos pode apoiar a nós”* (E1)], ilustrando o princípio das vidas interligadas uma vez que as relações familiares e sociais são impactadas pelas decisões profissionais e pelas condições estruturais impostas. Como já apontava Dias (2013) a deslocação imposta pelo sistema de colocações dificulta a estabilidade da vida familiar e social destes profissionais.

Um dos participantes referiu o **ambiente escolar adverso** [*“más experiências mesmo quando estive em escolas longe, onde estive deslocada, mesmo com diretores que não foram nada acessíveis, nem sequer com cuidado ou atenção para quem é de longe e ter um horário fosse mais razoável”* (E12)]. Todas as adversidades atravessadas, marcaram os percursos de vida destes professores pela **instabilidade**, evidenciando consequências negativas, quer na vida pessoal, quer na vida profissional [*“sem saber para onde é que iria o ano seguinte, quantas horas é que iria apanhar e quanto é que iria ganhar, que projetos de vida, objetivos é que a*

gente pode ter? Não podemos fazer grandes planos, grandes planos de vida, não temos segurança nenhuma” (E12)].

Outro dos fatores relevantes, é a **instabilidade dos contextos** a que estes profissionais estão sujeitos, isto é, quando inicia o mandato de um novo governo, consequentemente, as políticas mudam e a classe fica exposta a constantes modificações, [*“muda o ministro, muda a política” (E7); “Cada governo que vem quer acrescentar alguma coisa, (...), mas ao não tirar as coisas que já estão, só pioram” (E8)*]. Esta dimensão reforça, os princípios relacionados com o tempo e lugar e o princípio do *timing* (Elder, 1998), ao evidenciar que as condições de trabalho e as decisões profissionais dos docentes estão diretamente condicionados pelo contexto político e histórico em que ocorrem. De acordo com Dias (2013), por vezes, o contexto externo não é propício ao desempenho profissional, referindo que fatores como a instabilidade comprometem o trabalho do professor, levando a sentimentos de frustração e desmotivação.

Apesar das adversidades, os professores deslocados, não deixaram de investir na **formação contínua**, [*“sempre fiz formação naquilo que eu achava que era importante e que me ia ajudar a ser melhor profissional” (E13)*], o que representa o princípio da agência do professor, referindo-se à capacidade dos docentes para exercer o seu discernimento e julgamento profissional, adaptando o ensino e o currículo de forma a responder às necessidades e constante mudança dos seus alunos (Zeichner, 2019). Zeichner (2019) defende ainda que os decisores políticos devem promover condições que favoreçam o fortalecimento da autonomia profissional dos docentes, quer ao nível da prática pedagógica, quer no seu desenvolvimento profissional, envolvendo-os de forma mais significativa nos processos de elaboração e definição de políticas educativas.

Este investimento na formação contínua demonstra ser também um elemento-chave na melhoria da qualidade do sistema educativo (Reis et al., 2018). Por fim, os professores entrevistados também consideraram significativa e enriquecedora toda a **experiência/conhecimento adquirido** através da [*“experiência profissional ganha em termos de conhecimento de outras escolas e a relação com outros colegas, conhecimento de outras realidades.” (E1)*], reforçando o princípio do desenvolvimento ao longo da vida, ao reconhecerem como essas vivências moldaram e enriqueceram os seus percursos pessoais e profissionais.

Quando os docentes entrevistados foram questionados acerca dos seus percursos de vida, as temáticas mais referidas foram a passagem por várias escolas e localidades e os custos associados a esta situação. Esta situação foi frequentemente descrita como exigente e desgastante. Os participantes referiram dificuldade em manter a estabilidade familiar,

dificuldade em traçar planos de vida e dificuldade em gerir os encargos financeiros associados às deslocações.

2. Motivações

A componente da análise que visa compreender as motivações, foi analisada segundo a escala MWMS de Gagné et al (2015), sempre que possível. Esta escala, validada em sete línguas e nove países, mede o nível de motivação no trabalho baseada na teoria da autodeterminação de Ryan e Deci (2019). A MWMS permite identificar diferentes formas de motivação para o trabalho, distinguindo entre motivação intrínseca (prazer e interesse genuíno na atividade), regulação identificada (valorização pessoal e congruência com os valores do indivíduo), regulação introjetada (pressões internas como culpa, obrigação ou desejo de aprovação), regulação externa (pressões sociais e recompensas materiais) e amotivação (ausência de intenção ou de sentido percebido na atividade).

No âmbito deste estudo, a variável “motivações” encontra-se dividida em quatro partes: motivações para ingressar na carreira docente, motivações para permanecer na carreira docente, e, por fim, as motivações para exercer no ensino público. Além disso, tornou-se imperativo adicionar nesta parte da análise os fatores mencionados que afetam negativamente a motivação.

Q2: Quais as motivações dos professores para ingressar na carreira docente?

A primeira parte da análise debruça-se sobre as **motivações para ingressar na carreira docente**. Os professores entrevistados mencionaram várias motivações para optarem por este caminho, e consequentemente, emergiram 4 subtópicos de análise (anexo 6). O primeiro diz respeito aos **motivos familiares** [*“Inicialmente, até nem era para ser professor. Nós às vezes, somos muito levados pelas nossas referências de família. (...) na família havia uma série de professores, eu até achava engraçado aquilo e foi um bocado por isso.”* (E8)], demonstrando assim a influência direta exercida pela família na construção do projeto de vida (Santos, 2005). Neste caso, a escolha da profissão ancora-se na regulação introjetada, onde o indivíduo internaliza valores familiares de forma parcial, sentindo-se motivado por um sentido de obrigação ou expectativa.

A **vocação**, demonstrou-se também relevante na escolha da carreira docente [*“ser professora sempre foi aquilo que eu quis”* (E20)]. Este tipo de motivação reflete uma motivação intrínseca, ou seja, o desejo de ensinar nasce do interesse pessoal e da satisfação em desempenhar esse papel.

Outro subtópico refere-se à influência das **referências inspiradoras** no percurso dos docentes, como professores marcantes que serviram de exemplo e motivação [*“fiquei deslumbrado por ter ali uma senhora à frente de 30 macacos que sabia tudo e mais um par de botas, e estava disposta a partilhar tudo aquilo que sabia connosco para nos enriquecer. E eu fiquei apaixonado por isso. E assim que entrei na escola, decidi que queria ser professor.”* (E19)]. Estas perspetivas enquadram-se na regulação identificada, na qual os professores atribuem valor pessoal à escolha profissional, reconhecendo o seu significado e importância.

Por fim, destaca-se a **experiência preliminar enquanto docente** como fator decisivo, em situações em que surge a oportunidade de lecionar ou dar formação – por exemplo, após a conclusão da licenciatura – e têm uma boa experiência nesta área, levando-os a enveredar pelo caminho da docência, [*“eu acho que o que motivou a querer enveredar por esta carreira não foi a minha formação inicial. Foi eu ter começado a trabalhar na área e perceber que gostava.”* (E13)]. Este testemunho evidencia novamente uma motivação intrínseca, pois o interesse emergiu da experiência direta e do prazer sentido no desempenho da função.

A análise permitiu identificar diferentes formas de motivação alinhadas com a MWMS (Gagné et al, 2015), que vão desde motivações mais extrínsecas, como a influência familiar (regulação introjetada), até formas mais autodeterminadas, como a vocação (motivação intrínseca). A presença de referências inspiradoras no seu percurso foi o motivo mais citado pelos professores para a escolha da carreira docente, predominando a motivação extrínseca, contrariando assim, Tomsik (2016) que afirmou que os motivos intrínsecos são os mais frequentes na escolha da carreira docente.

Q3: Quais as motivações dos professores para permanecer na carreira docente?

Quanto às **motivações para permanecer na carreira docente**, emergiram 6 subcategorias (anexo 7). Os professores mencionaram o **gosto pela profissão/ensino** como uma das motivações mais recorrentes [*“Porque apesar de tudo, (...) quando estou dentro da sala de aula, é onde sou feliz.”* (E19)]. Este tipo de motivação corresponde à motivação intrínseca, uma vez que deriva do prazer e satisfação inerente ao ato de ensinar.

Além disso, também foi mencionada a **gratificação pelo desenvolvimento do aluno** [*“É tão gratificante, tu vês o teu trabalho e o desabrochado daquela criança que nos compensa tudo”* (E3)], demonstrando assim a vontade dos professores produzirem um impacto positivo no futuro dos seus alunos. Esta motivação traduz uma regulação identificada, uma vez que, o

professor reconhece pessoalmente o valor do seu papel no processo educativo e encontra nele um sentido.

Outro fator referido pelos professores entrevistados foi o **reconhecimento/valorização da profissão**, afirmando que a classe tem crescido a nível de reconhecimento e os professores sentem-se mais valorizados, [*“agora está se a reconhecer um bocadinho mais o papel dos professores, (...) está-se a também a recuperar tempo de serviço e a dar algumas vantagens que permite melhorias de salário, subida de escalões, e isso dá alguma satisfação perante o corpo docente”* (E1)]. Aqui observa-se uma combinação entre regulação externa, associada a recompensas tangíveis como salário e progressão de carreira, e regulação identificada, já que os professores também atribuem um valor simbólico ao reconhecimento do seu papel.

Foi também mencionado o **ambiente escolar positivo** como uma das motivações para permanecer na carreira docente [*“Gosto desta escola, é aqui que quero estar”* (E2)], incluindo a disponibilidade da escola e superiores em abraçar iniciativas propostas, [*“nunca aqui ninguém nos impediu de realizar uma atividade. Nunca tivemos nada impedido, e acho que isso contribui grandemente para que nós tenhamos um excelente bem-estar e felicidade em ir trabalhar”* (E8)]. Estes testemunhos remetem para uma regulação identificada, pois os professores reconhecem que um ambiente de apoio e autonomia promove o seu bem-estar. A evidência científica já demonstrou que clima escolar desempenha um papel relevante na previsão do bem-estar dos professores (Dreer, 2022) e os profissionais tendem a ser mais motivados e satisfeitos em ambientes de trabalho que permitem que os indivíduos sejam autónomos, ofereçam oportunidades para aprimorar suas habilidades e fomentem relações interpessoais positivas (Gagné e Deci, 2005).

Além disso, um outro fator que motiva os professores a permanecer na carreira docente é sentirem que o seu trabalho enquanto professor é valorizado, ou seja, **reconhecimento enquanto profissional** [*“Porque tu sentes que, no fundo, até estão a valorizar um bocadinho aquilo que tu estás a fazer, e sentes-te motivada.”* (E14)]. Esta motivação corresponde a uma regulação introjetada, pois resulta de um sentimento de valorização interna, influenciado pela percepção de reconhecimento por parte dos outros.

Por fim, destaca-se também a **resiliência**, enfatizada por alguns dos professores entrevistados, pois mesmo com todas as adversidades, mantém-se firmes na sua trajetória evidenciando a capacidade de superação e comprometimento com a carreira, [*“tem havido*

situações muito difíceis. Mas eu tenho superado, tenho conseguido superar. A nossa base é: eu consigo” (E5)]. Esta motivação revela uma forte regulação identificada, na medida em que a superação das dificuldades está associada a um sentido de missão e coerência com os seus valores pessoais.

As motivações que mais se destacaram foram o gosto pelo ensino e pela profissão e a gratificação proporcionada pelo desenvolvimento dos alunos. Ambas se enquadram em formas de motivação mais autodeterminadas: a primeira está associada à motivação intrínseca, pois deriva do prazer e satisfação inerente ao ato de ensinar; a segunda corresponde a uma regulação identificada, já que os professores atribuem valor pessoal e sentido no impacto que têm no percurso dos seus alunos.

Q4: Quais as motivações dos professores para a exercer no ensino público?

Procurou-se compreender quais as **motivações dos professores para exercer no ensino público**, mesmo quando este é, em muitos dos casos, pautado por um clima de instabilidade, emergindo 4 subcategorias (anexo 8).

Um dos motivos passa pelo **desejo de melhorar a equidade social**, uma vez que a motivação de vários dos professores entrevistados advém da perceção de que podem contribuir ativamente para ajudar os alunos em situações de fragilidade socioeconómica [*“eu sou do ensino público assim como sou daquelas crianças que têm mais dificuldades e mais carências económicas. Porque a sociedade não lhe dá outra forma, dá-lhe esta.” (E3)]. Esta motivação está relacionada com a regulação identificada, pois os professores reconhecem e valorizam o impacto social positivo da sua função, integrando esse propósito nos seus próprios valores.*

Além disso, destaca-se a **contribuição para a sociedade** [*“há aquela sensação permanente que estamos, se calhar, a ajudar um país melhor, a uma sociedade melhor aqui (...) Nós aqui, às vezes, ficamos coma sensação que somos a última retaguarda, podemos ser aqueles heróis anónimos que ‘populam’ um pouco por aí” (E6)]. Esta corresponde à regulação identificada, já que o sentido de missão social está claramente internalizado e considerado pessoalmente significativo.*

Adicionalmente, surge a **perspetiva de efetivar** [*“A motivação é muito simples. Nós concorreremos para ficar efetivos, conseguimos ficar efetivos, acabámos sempre por ficar aqui.” (E8)]*, o que pode ser interpretado como um desejo de alcançar a estabilidade profissional. Este tipo de motivação enquadra-se na regulação externa, uma vez que o foco está em recompensas tangíveis e objetivas, que neste caso é a estabilidade profissional. Trata-se de uma forma de

motivação mais extrínseca, orientada por fatores externos ao conteúdo do próprio trabalho, surgindo como uma decisão estratégica e pragmática, centrada nos fatores contextuais e estruturais do sistema educativo.

Por fim, um outro tópico de análise relevante mencionado pelos professores entrevistados são as **condições de trabalho associadas ao ensino público**: Desde a liberdade para poder exercer funções em casa, [*“temos uma liberdade para trabalharmos em casa que o privado não dá”* (E4)]; serem abrangidos, os professores e os seus familiares, por um subsistema de saúde público destinado a funcionários do Estado, garantindo-lhes o acesso a cuidados de saúde, [*“Também a questão da ADSE, a ADSE é um subsistema que temos muito bom.”* (E4)]; maior segurança, [*“O ensino público sempre deu mais segurança”* (E18)], e por fim, progressão de carreira de forma mais imediata e ordenados base superiores aos do ensino privado, [*“no público nós temos a capacidade de subir, de progredir na carreira mais facilmente. Partimos já de um ordenado base superior ao do privado”* (E4)]. Estes fatores refletem sobretudo regulação externa, pois prendem-se com benefícios tangíveis e externos ao conteúdo da função docente, como estabilidade, remuneração, condições de trabalho e acesso a direitos laborais.

Em síntese, as motivações referidas pelos professores para continuar a exercer no ensino público encontram-se entre dimensões mais altruístas e vocacionais e aspetos estruturais e pragmáticos. Entre os fatores mais frequentemente mencionados destaca-se a vontade de contribuir para a sociedade, uma vez que, sentem que desempenham um papel fundamental na construção de um país melhor e na promoção do bem comum. Esta motivação remete para uma regulação identificada, uma vez que os professores demonstram a internalização do valor social da sua profissão, atribuindo-lhe um significado pessoal profundo. Por outro lado, foram também amplamente referidas as condições de trabalho do ensino público como uma das motivações para lecionar neste contexto. Estes aspetos correspondem a uma regulação externa, centrada nos benefícios, externos ao conteúdo intrínseco do ato de lecionar. Desta forma, a permanência no ensino público emerge como resultado de uma interação entre o compromisso social e condições de trabalho percecionadas como vantajosas, evidenciando que a motivação docente também depende do reconhecimento institucional e das condições de trabalho.

Q5: Quais os fatores que afetam negativamente a motivação dos professores do ensino público?

Por fim, tornou-se crucial criar uma categoria relativa aos **fatores que afetam negativamente a motivação** mencionados pelos professores ao longo da entrevista,

representados no anexo 9. O primeiro tópico a abordar é a **desvalorização da carreira docente**, seja por parte da tutela, ou pela sociedade, [*“desde a própria tutela, que nunca defendeu assim os professores, nunca os valorizou, a sociedade, entrou um bocadinho aqui em descrédito, em consideração, no papel do professor como formador”* (E3)].

A **sobrecarga de trabalho** é também uma das temáticas mais abordadas, [*“Nós dedicamos imensas horas a trabalhar para a escola, muitas, muitas. Além do trabalho que nós temos na escola, aquele trabalho letivo, (...) trazemos sempre trabalho para casa, sempre, sempre, sempre. E isso deixa-nos muito cansadas.”* (E17)], que pode também fazer-se sentir através a atribuição de cargos de responsabilidade, por nomeação, não partindo do desejo do professor, significando um acréscimo de trabalho indesejado, [*“Mudaram-me porque puseram-me a coordenar uma escola. E estes cargos são de nomeação. Ou seja, eu tenho que aceitar. E eu não queria, nunca quis. (...) Isso criou-me muito mal-estar, porque eu não estava a fazer o que mais gosto, que é estar com as crianças, estar a ensinar, dar e receber. (Pausa) E o meu bem-estar estava completamente afetado.”* (E16)]. Esta sobrecarga culmina num enorme desgaste, comprometendo assim o desempenho profissional [*“quando chegamos ao final do dia há um acumulado de tensão, de desgaste (...) há uma sensação mesmo de esgotamento diário, esgotamento energético diário”* (E6)].

O **excesso de burocracia**, é também um fator que os professores, de forma recorrente, consideram afetar negativamente a motivação [*“estamos afogados nessa burocracia monstra”* (E8)].

Além disso, um outro fator mencionado são as **barreiras institucionais à progressão**, seja pelo congelamento de carreira [*“no meu caso, acho que fui bastante prejudicada a nível de progressão, houve aqueles congelamentos e tudo mais”* (E10)], ou pela questão da avaliação dos próprios docentes, que cria mal-estar e sentimentos de injustiça aos profissionais [*“A avaliação causou-nos imenso mal-estar, até porque ela não é... a nossa não é justa. E como não é justa, acaba por criar mal-estar.”* (E9)]. Um dos participantes relatou que este sentimento de injustiça aquando da avaliação esteve na origem de uma situação de *burnout* que culminou num enfarte [*Entretanto, este processo, as regras deste jogo da avaliação, permitem...reclamação. (...) eles cometeram um erro, cometeram um lapso. Eu reclamei apontando esse lapso e ele não o reconheceram. E mentiram na resposta a essa reclamação. (...) Eles não quiseram assumir, pura e simplesmente. Isso, por exemplo, essa situação causou uma situação de esgotamento, de burnout, de ansiedade tal que culminou num enfarte. (...) Mas, na escola onde estava, percebi perfeitamente que fatores importantes para a progressão era a relação pessoal com as hierarquias”* (E19)]. À semelhança do fator referido

anteriormente, os docentes referiram também a **falta de reconhecimento profissional** [*“acho que sempre dei o meu máximo e acho que só uma ou duas vezes, por exemplo, na avaliação é que foi reconhecido o meu trabalho”* (E6)].

A **indisciplina dos alunos** foi também considerada um fator que afeta a motivação, [*“alunos com mau comportamento e que realmente nos provoca uma situação mais desagradável.”* (E12)]. Confrontados diariamente com a necessidade de gerir a indisciplina em sala de aula, os docentes gastam uma parcela significativamente do tempo letivo a eliminar focos de desrespeito e perturbação, o que origina um acentuado desgaste físico e psicológico, sentimentos de impotência, ansiedade, frustração e abandono (Renca, 2008). Além da indisciplina dos alunos, também foram assinaladas as **atitudes dos encarregados de educação** como um dos fatores que afetam negativamente a motivação [*“eu acho que um dos grandes problemas no ensino hoje em dia são os encarregados de educação e o poder que se dá aos encarregados de educação de serem eles a orientar ou a ter uma voz ativa naquilo que devemos fazer dentro da sala de aula e isso está errado.”* (E11)]. Esta interferência e desautorização da autoridade docente pode contribuir para a amotivação docente, uma vez que os professores não se sentem respeitados, tornando a prática profissional frustrante.

Por fim, considera-se também **redução horária inexistente** [*“Enquanto que dantes, por antiguidade, ia-se perdendo tempo, e efetivamente, perdias tempo e não ias para a escola, não tinhas trabalho na escola com alunos, agora, quando tens redução, deixas de ter uma turma de aulas, mas essa redução de duas horas, que eu recebi este ano pela primeira vez, é te transformada em duas horas de apoios, por exemplo, em que não estás a dar aulas, mas estás a realizar na mesma trabalho com alunos. Portanto, é uma redução completamente fictícia, o que faz com que as pessoas... Isto é trabalho esgotante”* (E19)], traduzindo-se em cansaço físico e mental.

Em suma, os testemunhos recolhidos evidenciam que, apesar do compromisso com a profissão, os professores enfrentam vários obstáculos que afetam negativamente a sua motivação. Entre os fatores mais frequentemente referidos destaca-se o desgaste, resultante de um esforço contínuo; as barreiras institucionais à progressão, que geram sentimentos de frustração e injustiça; a sobrecarga de trabalho; e o excesso de burocracia, percecionado como inútil e desproporcional. Estes elementos contribuem para sentimentos de amotivação e sublinham a necessidade urgente de medidas que promovam melhores condições de trabalho e maior reconhecimento da profissão docente.

3. Perspetivas de carreira

Por fim, procede-se à análise das **Perspetivas de Carreira**, tomando por base, duas categorias de análise: objetivos de carreira (Anexo 10) e intenção de saída de carreira. As perspetivas de carreira foram analisadas à luz da Goal Content Theory (Ryan & Deci, 2019).

Q6: Como é que os professores perspetivam o seu futuro profissional?

Começando pelos objetivos de carreira, foi mencionada, de forma expressiva, a intenção da **manutenção na carreira docente**, [*“eu tenciono dar aulas até à idade da reforma”* (E11)], refletindo que, a continuidade na carreira está associada ao valor pessoal atribuído à profissão, ou seja, trata-se de um objetivo intrínseco, associado ao compromisso pessoal.

Foi também mencionada a **progressão de carreira**, [*“o meu objetivo é chegar ao topo da carreira, que é o décimo escalão”* (E14)], apresentando-se um objetivo extrínseco, uma vez que está relacionado com recompensas externas. Verificou-se também, como objetivo, **formar bons alunos**, [*“O meu objetivo de carreira é formar bons alunos e bons cidadãos”* (E3)], sendo um objetivo intrínseco, uma vez que, está orientado para o contributo social e o desenvolvimento dos outros. Um dos participantes manifestou como objetivo **lecionar no ensino superior**, [*“Talvez um dia ir para o ensino superior. É o meu objetivo, em termos profissionais, é esse”* (E4)]. Neste caso, não é possível aferir se se trata de um objetivo intrínseco, relacionado com o desejo de desenvolvimento profissional, ou de um objetivo extrínseco, relacionado com o prestígio e a remuneração. Alguns professores apontam também **ingressar em projetos/órgãos administrativos**, [*“a minha última pós-graduação em Supervisão Pedagógica, já pensei em, espera lá, eu tenho uma visão para isto, eu tenho uma forma de ver a escola pública. Por que não tentar eu, um dia, estar à frente de um projeto, de um agrupamento? Já pensei nisso”* (E6)]. É possível aferir que se trata de um objetivo intrínseco, relacionado com o desejo de produzir impacto no sistema de educação. Adicionalmente, um dos participantes manifestou como objetivo ter **experiências de ensino fora de Portugal**, [*“Tenho esperanças de voltar a fazer uma experiência como fiz em Timor, mas noutros sítios”* (E9)], apontando para um objetivo intrínseco relacionado com o crescimento pessoal e o sentido de missão global.

Enquanto alguns professores ambicionam atingir novos cargos, outros desejam não acumular funções dentro da escola, e, **apenas lecionar** [*“Não tenho perspetivas nenhuma de ir para nenhuma equipa diretiva, não tenho perspetivas nenhuma. Aliás, gostava muito de ser só professor. Não ser coordenador de departamento, não ser coordenador da equipa de autoavaliação, não fazer parte da comissão e plano do conselho geral. Não tenho pretensões*

nenhumas, não aspiro a nada, gostava de ser só professor de geografia, era o meu objetivo.” (E8)]. Esta motivação demonstra foco na educação e na docência, como algo suficientemente significativo para si, tratando-se assim de um objetivo intrínseco.

Quanto às **intenções de saída de carreira**, alguns dos professores entrevistados referiram que, em algum momento, já intencionaram desistir da carreira, revelando assim um sentimento comum de frustração ou desmotivação que atravessa a profissão [*“mais-valia, se calhar, estar empregado numa fábrica lá em minha casa (...) já pensei em abandonar, nunca tive essa coragem. Mas sim, já pensei em abandonar e não foi só uma vez.”* (E8)]. Este excerto revela frustração e um possível comprometimento das componentes relacionadas com as necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e vínculo) (Ryan & Deci, 2019), resultando em possíveis crises motivacionais e estados de amotivação.

Em suma, a análise das perspetivas de carreira revelou uma diversidade de motivações que oscilam entre objetivos intrínsecos e extrínsecos. Foi notório o forte compromisso com a profissão docente, sendo o objetivo de continuar a lecionar até à idade da reforma a intenção mais frequentemente mencionada. A par deste desejo de manutenção, destaca-se também a ambição de progressão de carreira, através da subida de escalão. Embora alguns dos professores tenham, em algum momento, considerado abandonar a carreira, esses episódios parecem estar mais ligados a sentimentos pontuais de desgaste do que a planos concretos de saída. A recorrência de intenções de abandono revela sinais preocupantes de desgaste e insatisfação, sugerindo que o sistema educativo português poderá não estar a satisfazer de forma consistente as necessidades psicológicas básicas dos docentes. Assim, conclui-se que, apesar dos desafios, muitos docentes mantêm um sentido de compromisso, ancorado na perspetiva de progressão.

CONCLUSÃO

A análise das perspetivas dos docentes entrevistados revela uma profissão marcada por exigências e desafios. Os percursos de vida destes profissionais foram marcados pela passagem por várias escolas e localidades e pelos custos associados, tanto às deslocações como à habitação. Os participantes enfatizaram a dificuldade em gerir a sua vida pessoal e financeira devido às questões associadas à condição de professor deslocado.

Ainda assim, os participantes, evidenciaram, ao longo da entrevista, uma forte ligação à profissão, sustentada por motivações que oscilam entre dimensões intrínsecas e fatores extrínsecos. A motivação inicial para ser professor referida maioritariamente foi a presença de figuras inspiradoras no seu percurso, predominando assim a motivação extrínseca neste campo.

Enquanto a motivação para ingressar nesta carreira está maioritariamente associada a motivação extrínseca, as motivações para permanecer na carreira docente mais mencionadas oscilaram entre motivação intrínseca (gosto pelo ensino) e motivação extrínseca (atribuir valor pessoal no impacto que produzem no percurso dos seus alunos). Quanto à motivação para exercer no ensino público, esta está frequentemente associada ao compromisso de transformar a sociedade num lugar melhor e mais justo, assumindo-se como agentes capazes de alterar as trajetórias dos seus alunos, tratando-se de uma motivação extrínseca. Também foram referidas neste campo as condições de trabalho favoráveis associadas ao ensino público, consideradas por vários docentes uma das suas motivações para permanecer no sistema público.

Apesar do compromisso demonstrado, os professores estão sujeitos a vários fatores que afetam negativamente a sua motivação, incluindo a precariedade, o desgaste e a sobrecarga de trabalho. Estes elementos configuram riscos concretos para a sustentabilidade da carreira docente e para a qualidade do ensino. Quando questionados sobre as suas perspetivas de carreira, a maioria dos participantes referiu a intenção de permanecer na carreira até à reforma. Esta escolha, revela não só resiliência por parte destes profissionais, mas também poderá refletir a perceção de falta de alternativas viáveis no mercado de trabalho. Em contraste com esta intenção de permanência, constatou-se que alguns dos participantes, em algum momento, já ponderaram abandonar a carreira docente. A investigação de Day e Gu (2007) sugeriu que a oferta de apoio responsivo e diferenciado, que vá ao encontro das necessidades de profissionais e pessoais dos professores em diferentes momentos das suas trajetórias, pode ajudar a contrariar percursos de compromisso em declínio, potenciando a continuidade do desenvolvimento positivo do compromisso profissional dos docentes e, conseqüentemente, da sua eficácia.

Os resultados mais significativos deste estudo sugerem que a motivação docente é um fenómeno complexo e dinâmico, sujeito a oscilações conforme o contexto pessoal e profissional. Este facto implica que as políticas educativas devem ser multifacetadas, não se limitando a medidas pontuais, mas promovendo um ambiente sustentável que inclua estabilidade contratual, reconhecimento profissional e apoio emocional contínuo.

Esta investigação evidencia a importância de reconhecer e valorizar a motivação docente como um fenómeno multifatorial e em constante transformação, cuja manutenção é essencial para garantir a continuidade e a qualidade do ensino público que atravessa, atualmente, uma fase pautada pela falta de professores. Destaca-se, assim, a necessidade urgente de implementar políticas que promovam não apenas a estabilidade e o reconhecimento, mas também o bem-estar e a realização profissional dos professores, criando condições que minimizem o desgaste e fortaleçam o compromisso ao longo do tempo.

Este estudo apresenta algumas limitações que importa reconhecer. Em primeiro lugar, a análise centrou-se nas percepções dos professores em momentos específicos das suas trajetórias, o que poderá não captar variações motivacionais ao longo do tempo. Seria relevante, em estudos futuros, adotar abordagens longitudinais que permitam acompanhar a evolução da motivação ao longo da carreira, bem como investigar o impacto de políticas educativas na motivação docente. Além disso, o facto da maioria dos professores já se encontrar efetivo na mesma escola e, conseqüentemente, na mesma localidade há vários anos configura uma limitação, uma vez que esta estabilidade geográfica atual levou a que muitos participantes deixassem de se perceberem como deslocados. Por esse motivo, os relatos tenderam a referir experiências de mobilidade e instabilidade passadas, em vez de situações vividas no presente. Esse fator condicionou o tipo de narrativas recolhidas, na medida em que seria mais enriquecedor captar percepções e vivências docentes que estivessem, no momento da entrevista, a atravessar processos de deslocação ou adaptação a novos contextos escolares. Assim, seria pertinente que estudos futuros realizassem comparações entre professores em situação de estabilidade e aqueles em situação de mobilidade recente, de modo a identificar possíveis diferenças na vivência da motivação, nas estratégias de adaptação e no impacto das mudanças na motivação. Sugere-se ainda explorar aprofundadamente as estratégias individuais que os docentes desenvolvem para lidar com o desgaste e manter o compromisso profissional, abrindo caminho para práticas de apoio e intervenção mais eficazes.

Em síntese, e tendo por base a análise global dos dados, considera-se que os resultados obtidos podem constituir um contributo válido para a comunidade científica, ao darem visibilidade às experiências vividas pelos participantes relativamente a este fenómeno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ali, Z., Mahmood, B., & Mehreen, A. (2019). Linking succession planning to employee performance: The mediating roles of career development and performance appraisal. *Australian Journal of Career Development*, 28(2), 112–121.
<https://doi.org/10.1177/1038416219830419>
- Appel, M., Wendt, G. W., & De Lima Argimon, I. I. (2011). A Teoria da Autodeterminação e as influências sócio-culturais sobre a identidade. *Psicologia Em Revista (Impresso)*, 16(2). <https://doi.org/10.5752/p.1678-9563.2010v16n2p351>
- Bourn, D. (2016). Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 63-77. <https://doi.org/10.18546/ijdegl.07.3.05>
- Canavarro, A. P. (2003). *Práticas de ensino da matemática: duas professoras, dois currículos* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3110>
- Chu, T. L., & Zhang, T. (2020). Motivational processes in college freshmen's exercise participation: A goal content theory perspective. *Journal of American College Health*, 70(6), 1794–1802. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1825221>
- Conselho Nacional de Educação (1991). Medidas de Apoio às Escolas Isoladas e aos Professores Deslocados.
https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_1_1991.pdf
- Creswell J. W., & Creswell, J. D. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- Decreto-lei nº 32-A/2023 de 8 de maio. Diário da República, 1º Suplemento, Série I, nº88.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/32-a/2023/05/08/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro. Diário da República, Série I, nº 37.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/41/2012/02/21/p/dre/pt/html>
- Decreto-lei nº 57-A/2024 de 13 de setembro. Diário da República 178/2024: Suplemento, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/57-a-2024-887747449>
- Dias, M. (2013). *O impacto da mobilidade docente na organização escolar: Lideranças - que desafios? Estudo de uma escola secundária com 3º ciclo de Lisboa*. [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto – Universidade Aberta.
<https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/c3b9d08c-3474-45a0-b09c-70408011f10a>
- Dreer, B. (2022). Teacher well-being: Investigating the contributions of school climate and job crafting. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2044583>
- Elder, G. H. (1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, 69(1), 1–12. <https://doi.org/10.2307/1132065>
- FENPROF (2025). *Publicada a Lei 38/2025 – Apoio à deslocação de docentes para longe das suas residências*. <https://www.fenprof.pt/publicada-a-lei-38-2025-apoio-a-deslocacao-de-docentes-para-longe-das-suas-residencias>
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Goodwin, A. L., Madalińska-Michalak, J., & Flores, M. A. (2023). Rethinking teacher education in/for challenging times: Reconciling enduring tensions, imagining new

- possibilities. *European Journal of Teacher Education*, 46(5), 840–855.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2299926>
- Hagger, M. S., & Hamilton, K. (2020). General causality orientations in self-determination theory: Meta-analysis and test of a process model. *European Journal of Personality*, 35(5), 710–735. <https://doi.org/10.1177/0890207020962330>
- Hu, Y., Liao, W., Liu, J., Liu, M. & Zhao, L. (2023). Research on the Path and Influencing Factors of Special-grade Teacher's Growth from the Perspective of Life Course Theory. *Journal of Educational Studies*, 19(3), 126–139.
<https://doi.org/10.14082/j.cnki.1673-1298.2023.03.011>
- Infopédia. (2023). Infopédia da Língua Portuguesa - Porto Editora.
<https://www.infopedia.pt/>
- Längle, A. (2011). The Existential Fundamental Motivations Structuring The Motivational Process. *D.A., Leontiev, Motivation, Consciousness and Self-Regulation*. Nova Science Publishers, Inc., 27-42.
- Lei nº 38/2025, de 31 de março da Assembleia da República (2025). Diário da República nº63/2025, Série I de 2025-03-31 <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/38-2025-913048482>
- Lopes, A., Rodrigues, A., Correia, A., Dias, A., Gonçalves, C., Candeias, F., Antunes, M. J., & Perdigão, R. (2023). *Estado da Educação 2022* (Conselho Nacional de Educação, Ed.; 1a edição). https://www.cnedu.pt/content/EE_2022/Versao_Integral/EE2022-versaointegral.pdf
- Majumdar, A. (2022). Thematic Analysis in Qualitative Research. In *Research Anthology on Innovative Research Methodologies and Utilization Across Multiple Disciplines* (pp. 604-622).

- Miranda, M. R. A. C. (2012). *O Impacto da Desmotivação no Desempenho dos Professores*. [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa] Repositório da Universidade Católica Portuguesa.
<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11906/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final%20-%20Ros%C3%A1rio-.pdf>
- Neves, M. de L. G. (2024). A motivação dos professores em Portugal – estudo de caso de um agrupamento de escolas. *Revista Práxis*, 2. <https://doi.org/10.25112/rpr.v2.3792>
- Neves, R. (2022). Ser Professor em Portugal. *Revista Diversidades*, 61.
- O'Connor, P. (2020). Exploring Career Trajectories of Men and Women in the 21st Century: Insights from Gendered Lives. *Palgrave Macmillan*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-42307-0>
- Ölmez-çağlar, F. (2022). Career motivations as sources of teacher identity in Foreign Language education. *Participatory Educational Research*, 9(5), 105–126.
<https://doi.org/10.17275/per.22.106.9.5>
- Orth, C. O., Marrone, D. D., & Macagnan, C. B. (2022). Accounting fraud in light of organismic integration theory. *Journal of Financial Crime*, 30(5), 1323–1341.
<https://doi.org/10.1108/jfc-08-2022-0198>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.
- Petronilho, A. (2023). *Aprovado apoio à renda para professores deslocados até 2025*. Eco Sapo. <https://eco.sapo.pt/2023/11/23/aprovado-apoio-a-renda-para-professores-deslocados-a-mais-de-70-quilometros-de-casa/>
- PORDATA (2023). *Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário público: total e por nível de ensino*. Pordata.

<https://www.pordata.pt/portugal/docentes+em+exercicio+nos+ensinos+pre+escolar++basico+e+secundario+publico+total+e+por+nivel+de+ensino-241>

Portaria nº345/2023 de 10 de novembro. Diário da República: Série I, nº 218.

<https://data.dre.pt/eli/port/345/2023/11/10/p/dre/pt/html>

Portugal.gov.pt. (2023). *Aprovado decreto lei que estabelece o novo regime de gestão e recrutamento de docentes.*

<https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/comunicacao/noticia?i=aprovado-decreto-lei-que-estabelece-o-novo-regime-de-gestao-e-recrutamento-de-docentes>

Priberam. (2023). Dicionário Priberam da língua portuguesa. <https://dicionario.priberam.org/>

Reis, P., Galvão, C., & Baptista, M. (2018). Formação contínua de professores e comunidades de prática: Perspectivas da Universidade de Lisboa. In A. F. Cachapuz, A. S. Neto, & I. Fortunato (Orgs.), *Formação inicial e continuada de professores de ciências: o que se pesquisa no Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 257–275). Edições Hipótese.

<https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/35701>

Renca, A. A. (2008). *A indisciplina na sala de aula: percepções de alunos e professores*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1045>

Rita, J. S., Patão, I., Sampaio, D. (2010). Burnout, Stress e Ajustamento Emocional em Professores Portugueses do Ensino Básico e Secundário. *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho.
<https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1531/1/SNIP%202010%201151-%201161.pdf>

Rodrigues, M.C., Branco, M. L. (2021). Mobilidade Docente e Identidade Profissional. *Arquivos analíticos de políticas educativas*. 29, 139.
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.6287>

- Rodrigues, A. M., Dias, A., Gregório, C., Faria, E., Ramos, F., Minguéns, M., Félix, P.,
Perdigão, R., Teixeira, P. N., Leite, C., & Faustino, A. S. (2019). Regime de Seleção e
Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e
Secundário. Conselho Nacional de Educação.
https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/Estudo_Selecao_e_Recrutamento_de_Docentes_julho2019.pdf
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Brick by Brick: The Origins, development, and Future of
Self-Determination Theory. In *Advances in motivation science*.
<https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>
- Santos, D., Reis, L., & Sá, J. (2015). Sistema de colocação de professores em Portugal:
Problemas e soluções. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and
Environmental Science*, 4(2), 53-69.
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., & Jinks, C. (2018).
Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and
operationalization. *Quality & quantity*, 52, 1893-1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- SIC Notícias (2023). *Educação em 2023: alunos sem professores, greves e “manifestações
históricas.”* SIC Notícias. <https://sicnoticias.pt/pais/2023-12-30-Educacao-em-2023-alunos-sem-professores-greves-e-manifestacoes-historicas-e7da0917>
- Silva, J. D., Santos, A., Constantino, G., Santos, J., Abrantes, J. L., Pires, M. L., Fernandes,
P., Marques, R. (2024). *Consulta Nacional sobre a carreira docente e as condições de
exercício profissional em Portugal – Educadores e Professores dos Ensinos Básico e
Secundário*. Federação Nacional da Educação.
https://fne.pt/uploads/documentos/documento_1722504914_9812.pdf

- Snoek, M., Dengerink, J., & De Wit, B. (2019). Reframing the teacher profession as a dynamic multifaceted profession: A wider perspective on teacher quality and teacher competence frameworks. *European Journal of Education*, 54(3), 413–425.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12350>
- Soares, M. P. (2020). Motivação e satisfação docente nos professores contratados em Portugal. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (20), 97-118.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9686>
- Sousa, J. F. C. (2022). *A relação entre o envelhecimento e a ação educativa dos professores* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação - Politécnico do Porto].
Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto].
https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/21397/1/DM_Faustino%20Sousa_2022.pdf
- Tomšík, R. (2016). Choosing teaching as a career: Importance of the type of motivation in career choices. *Tem Journal*, 5(3), 396-400. <https://doi.org/10.18421/tem53-21>
- Xu, Y., Chen, Z., Peng, M. Y., & Anser, M. K. (2020). Enhancing consumer online purchase intention through gamification in China: Perspective of Cognitive Evaluation Theory. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.581200>
- Zeichner, K. (2019). The Importance of Teacher Agency and Expertise in Education Reform and Policymaking: A importância da agência e do conhecimento profissional dos professores na reforma educativa e na decisão política. *Revista Portuguesa De Educação*, 32(1), 5–15. <https://doi.org/10.21814/rpe.17669>

ANEXOS

Anexo 1

Guião de Entrevista Semiestruturada

Objetivo Geral da Entrevista: Compreender o bem-estar, satisfação laboral, motivações, expectativas de progressão de carreira e permanência na profissão docente, através das perceções de professores deslocados, considerando os diferentes vínculos contratuais e anos de serviço.

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Guião de Perguntas
	- Legitimar a entrevista; - Informar o entrevistado sobre a investigação; - Incentivar a participação do entrevistado;	- Informar o entrevistado sobre o estudo (objetivos e procedimentos); - Solicitar e valorizar a colaboração dos entrevistados; - Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos;
Bloco temático 1: Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	- Reforçar as diretrizes do protocolo ético.	- Solicitar a autorização para gravar a entrevista em suporte áudio e para citar, na íntegra ou excertos, os dados recolhidos na investigação; - Esclarecer que a transcrição da entrevista será enviada ao entrevistado para que este verifique ou para que retifique / acrescente informações que considere relevantes.
Bloco temático 2: Caracterização profissional do entrevistado	- Recolher dados relativos ao percurso pessoal e profissional do entrevistado; - Introduzir a temática do estudo.	P1. Poderia fazer uma breve caracterização da sua formação e percurso profissional até à data? P2. Quais são as fases ou momentos que considera mais significativos no seu desenvolvimento profissional? [justificativa / exemplos]

	P3. Neste momento leciona longe da sua área de residência. Poderia descrever sucintamente o seu dia? [e.g., km que faz por dia ou se está numa casa alugada; o que sente por estar afastado de casa, etc.] P4. Estar longe de casa condiciona o seu percurso profissional e pessoal? Se sim: Porquê? Como? [justificativa / exemplos] Se não: Porquê? [justificativa / exemplos]
Bloco temático 3: laboral; Representações sobre as condições laborais dos professores - Explorar a perceção do entrevistado em relação às condições de trabalho, abrangendo áreas como deslocamento da área de residência e tipo de contrato laboral; - Reconhecer os principais desafios enfrentados pelos professores no âmbito das suas condições laborais.	P5. Qual foi a sua motivação para ser professor? P6. Quais as suas motivações para permanecer na carreira docente? P7. O que o motiva a lecionar no ensino público? P8. O tipo de contrato laboral que possui afeta a sua sensação de segurança e estabilidade no emprego? Se sim: Porquê? Como? [justificativa / exemplos] Se não: Porquê? Como? [justificativa / exemplos] P9. Quais os fatores que sente que afetam negativamente a sua motivação?
Bloco temático 4: - Compreender a perceção do entrevistado sobre o bem-estar no contexto laboral como professor,	P10. Na sua opinião, o que significa <i>bem-estar</i> na sua profissão?

e satisfação laboral da profissão docente	abrangendo fatores condicionantes; - Explorar a percepção do entrevistado sobre a satisfação na carreira docente, identificando elementos específicos do trabalho que contribuem para a satisfação ou insatisfação; - Identificar os fatores que contribuem para o risco de <i>burnout</i> na atividade profissional dos professores.	P11. Na sua opinião, que fatores contribuem para o bem-estar dos professores? E que fatores obstaculizam esse bem-estar? P12. Na sua perspectiva, o que significa <i>satisfação</i> na sua profissão? P13. Na sua perspectiva, que fatores contribuem para a satisfação dos professores? E que fatores obstaculizam essa satisfação? P14. Quais considera serem os principais fatores que contribuem para o risco de <i>burnout</i> na sua profissão? Porquê? [justificativa / exemplos]
Bloco temático 5: Representações sobre oportunidades de progressão na carreira e expectativas quanto à permanência na carreira docente	- Conhecer as concepções do entrevistado sobre as oportunidades de progressão profissional e as expectativas em relação à permanência na profissão; - Identificar os fatores determinantes na decisão de permanecer ou deixar a profissão.	P15. No futuro, espera continuar a lecionar no ensino público? Se sim: Porquê? [justificativa / exemplos] Se não: Porquê? [justificativa / exemplos] P16. Já pensou em desistir de ser professor? Se sim: Porquê? [o que o faz pensar nessa decisão / exemplos] Se não: Porquê? [o que o mantém na profissão / exemplos] P17. Quais são os seus objetivos na carreira? P18. Perceciona a progressão na carreira como justa?

		Se sim: Porquê? [justificativa / exemplos]
		Se não: Porquê? [justificativa / exemplos]
Bloco temático 6:	- Conhecer a perceção do entrevistado sobre a utilidade da entrevista para a temática em questão;	P19. Considera que esta entrevista foi útil para refletir sobre as temáticas que foram aqui abordadas?
Validação da entrevista	- Recolher informações adicionais, comentários finais ou sugestões por parte do entrevistado.	P20. Há aspetos pertinentes que não tenham sido referidos nesta entrevista e que gostaria de abordar?

Anexo 2

Questionário sobre os dados sociodemográficos

INFORMAÇÕES SOCIODEMOGRÁFICAS

Caro Participante,

Para uma colaboração eficaz neste processo de investigação, solicitamos que preencha os seus dados pessoais nos campos abaixo:

1. Género:

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Prefiro não
dizer

2. Idade: _____

3. Estado Civil:

☐ Solteiro(a)

☐ Casado(a)

☐ União de facto

☐ Separado(a)/Divorciado(a)

☐ Viúvo(a)

4. Número de Filhos: _____

5. Encontra-se deslocado da sua área de residência?

☐ Sim

☐ Não

6. Naturalidade: _____

7. Concelho de Residência: _____

8. Grau Académico:

- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento
- ☐ Pós-Graduação

9. Vínculo Contratual:

- ☐ Quadro de Agrupamento (QA)
- ☐ Quadro de Escola (QE)
- ☐ Quadro de Zona Pedagógica (QZP)
- ☐ Contrato de Trabalho a Termo Resolutivo Certo
- ☐ Contrato de Trabalho a Termo Resolutivo Incerto
- ☐ Contrato de Substituição
- ☐ Destacado para Funções Externas (e.g., em organismos do Ministério da Educação)

10. Ciclo que leciona:

(É possível selecionar mais do que uma opção)

- ☐ 1.º Ciclo do Ensino Básico
- ☐ 2.º Ciclo do Ensino Básico
- ☐ 3.º Ciclo do Ensino Básico
- ☐ Ensino Secundário

11. Tempo de Serviço: _____

12. Tempo de Serviço como deslocado da área de residência: _____

13. Escalão Profissional:

- ☐ 1.º
- ☐ 2.º
- ☐ 3.º
- ☐ 4.º
- ☐ 5.º

- ☐ 6.°
- ☐ 7.°
- ☐ 8.°
- ☐ 9.°
- ☐ 10.°

Anexo 3

Declaração de consentimento informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito do Mestrado em Psicologia e Desenvolvimento de Recursos Humanos da Universidade Católica Portuguesa do Porto, sob a orientação das Profs. Doutoras Filipa Sobral (fsobral@ucp.pt) e Diana Mesquita (dmesquita@ucp.pt), estamos a realizar dissertações de mestrado no contexto do projeto “Teach.www: Teaching Well With Wellbeing”. O principal objetivo do estudo é identificar as perceções dos professores sobre bem-estar, satisfação laboral, percursos de vida, motivações, perspetivas de carreira e intenções de saída da profissão docente.

Para o efeito, pretende-se realizar uma entrevista, com a duração aproximada de 60 minutos, a professores deslocados das suas áreas de residência e que exercem funções no ensino público. Cumpre salientar que a entrevista será gravada em formato áudio exclusivamente para fins de documentação e análise. Após a transcrição da mesma, ser-lhe-á enviado via e-mail a transcrição para que valide o conteúdo da mesma. Após a conclusão do estudo, ser-lhe-ão enviadas as principais conclusões do estudo.

Assim, gostaríamos de convidá-lo(a) a participar voluntariamente nesta investigação. Solicitamos que responda às questões com rigor e atenção, sendo importante salientar que poderá desistir da sua participação a qualquer momento, sem qualquer repercussão. Na análise dos dados garantimos a total confidencialidade das informações, bem como o anonimato dos participantes envolvidos no estudo.

Para quaisquer esclarecimentos adicionais, estamos à disposição para contacto através das orientadoras responsáveis ou estudantes envolvidos, Matilde Enes (s-menes@ucp.pt) e António Carvalho (antonio.carvalho.98@hotmail.com).

Agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração neste processo de investigação.

Ao assinar este formulário de consentimento, não estará a renunciar a nenhum dos seus direitos legalmente garantidos.

Data / Assinatura (Investigador Principal):

Data / Assinatura

Anexo 4

Sistema de categorias

1. Percursos de vida

- 1.1 Passagem por várias escolas e localidades
- 1.2 Custos associados à situação de deslocação
 - 1.2.1 Custos associados às deslocações
 - 1.2.2 Custos associados à habitação
- 1.3 Vencimento
- 1.4 Distância da família
- 1.5 Ambiente escolar adverso
- 1.6 Instabilidade
- 1.7 Instabilidade dos contextos
- 1.8 Formação contínua
- 1.9 Experiência e conhecimento adquirido

2. Motivações

- 2.1 Motivações para ingressar na carreira docente
 - 2.1.1 Motivos familiares
 - 2.1.2 Vocação
 - 2.1.3 Referências inspiradoras
 - 2.1.4 Experiência preliminar enquanto docente
- 2.2 Motivações para permanecer na carreira docente
 - 2.2.1 Gosto pela profissão/ensino
 - 2.2.2 Gratificação pelo desenvolvimento do aluno
 - 2.2.3 Reconhecimento/Valorização da profissão
 - 2.2.4 Ambiente escolar positivo
 - 2.2.5 Reconhecimento enquanto profissional
 - 2.2.6 Resiliência
- 2.3 Motivações para exercer no ensino público
 - 2.3.1 Desejo de melhorar a equidade social
 - 2.3.2 Contribuição para a sociedade
 - 2.3.3 Perspetiva de efetivar
 - 2.3.4 Condições de trabalho associadas ao ensino público
- 2.4 Fatores que afetam negativamente a motivação
 - 2.4.1 Desvalorização da carreira docente
 - 2.4.2 Sobrecarga de trabalho
 - 2.4.3 Excesso de burocracia
 - 2.4.4 Barreiras institucionais à progressão
 - 2.4.5 Falta de reconhecimento profissional
 - 2.4.6 Indisciplina dos alunos
 - 2.4.7 Atitudes dos encarregados de educação
 - 2.4.8 Redução horária inexistente

3. *Perspetivas de carreira*

3.1 Manutenção na carreira docente

3.2 Progressão de carreira

3.3 Formar bons alunos

3.4 Lecionar no ensino superior

3.5 Ingressar em projetos/órgãos administrativos

3.6 Experiências de Ensino fora de Portugal

3.7 Apenas lecionar

Anexo 5

Descrição do sistema de categorias – percursos de vida

Questão de investigação	Código	Designação	Exemplo de dados
Q1: Como é que os professores deslocados descrevem os seus percursos de vida até ao momento atual?	1.1	Passagem por várias escolas e localidades	<i>“Depois, passei por imensas escolas, dou aulas há 31 anos. Passei, portanto, por Valpaços, a primeira escola, depois, Santo Tirso... Agora vou dizer-vos de forma aleatória porque não sei exatamente a sequência, mas, Vieira do Minho, Rio Caldo, Pevidém, Afonso Henriques, dou aulas em Guimarães. Agora em Abação. (..) Sempre passagens anuais, Valpaços foram dois anos, Abel Salazar também dois anos” E5</i>
	1.2.1	Custos associados à habitação	<i>“Sempre em casas alugadas. Eu neste tempo que já trabalho, eu fiz as contas do valor que poderia ter poupado, no final destes quatro anos, aproximadamente 12 mil euros. Isto contando com o valor da casa e também das despesas.” E4</i>
	1.2.2	Custos associados às deslocações	<i>“Portagens, gasóleo (...) em termos de custos é quase uma renda” E7</i>
	1.3	Vencimento	<i>“na altura também era pouco a remuneração era baixa, eram valores muito baixos, carreira também, já nessa altura, não era muito bem remunerada e acabei por sair” E1</i>
	1.4	Distância da família	<i>“Qualquer coisa que aconteça é sempre limitado para nós, que estamos longe, não podemos dar o apoio à família, nem a família nos pode apoiar a nós” E1</i>

		<i>“Tive más experiências mesmo quando estive em escolas longe, onde estive deslocada, mesmo com diretores que não foram nada acessíveis, nem sequer com cuidado ou atenção para quem é de longe e ter um horário fosse mais razoável ou que fizessem esforço para nos dar o horário completo e arranjar mais horas”</i>
1.5	Ambiente escolar adverso	E9
1.6	Instabilidade	<i>a situação de contratado é uma situação que provoca muita instabilidade nas famílias”E1</i>
1.7	Instabilidade dos contextos	<i>“Muda o ministro, muda a política. Esta instabilidade foi criada e sobretudo a classe foi maltratada, foi desvalorizada” E7</i>
1.8	Formação contínua	<i>“sempre fiz formação naquilo que eu achava que era importante e que me ia ajudar a ser melhor profissional”E13</i>
1.9	Experiência e conhecimento adquirido	<i>“experiência profissional ganha em termos de conhecimento de outras escolas e a relação com outros colegas, conhecimento de outras realidades.” E1</i>

Anexo 6

Descrição do sistema de categorias – motivações para ingressar na carreira docente

Questão de investigação	Código	Designação	Exemplo de dados
Q2: Quais as motivações dos professores para ingressar na carreira docente?	2.1.1	Motivos familiares	<i>“às vezes, somos muito levados pelas nossas referências de família (...) tinha uma série de professores na família também. Então, foi um bocado mais por aí” E6</i>
	2.1.2	Vocação	<i>“ser professora sempre foi aquilo que eu quis” E20</i>
	2.1.3	Referências inspiradoras	<i>“fiquei deslumbrado por ter ali uma senhora à frente de 30 macacos que sabia tudo e mais um par de botas, e estava disposta a partilhar tudo aquilo que sabia connosco para nos enriquecer. E eu fiquei apaixonado por isso. E assim que entrei na escola, decidi que queria ser professor.” E19</i>
	2.1.4	Experiência preliminar enquanto docente	<i>“eu acho que o que motivou a querer enveredar por esta carreira não foi a minha formação inicial. Foi eu ter começado a trabalhar na área e perceber que gostava.” E13</i>

Anexo 7

Descrição do sistema de categorias – motivações para permanecer na carreira docente

Questão de investigação	Código	Designação	Exemplo de dados
Q3: Quais as motivações dos professores para permanecer na carreira docente?	2.2.1	Gosto pela profissão/ensino	<i>“Porque apesar de tudo, (...) quando estou dentro da sala de aula, é onde sou feliz.” E19</i>
	2.2.2	Gratificação pelo desenvolvimento do aluno	<i>“O que me mantém na profissão é o gosto por trabalhar com os miúdos, com os alunos. O gosto de ver o progresso deles, isso é o que mais me motiva, de gostar mesmo daquilo que eu faço.” E18</i>
	2.2.3	Reconhecimento/ Valorização da profissão	<i>“agora está-se a reconhecer um bocadinho mais o papel dos professores, (...) está-se a também a recuperar tempo de serviço e a dar algumas vantagens que permite melhorias de salário, subida de escalões, e isso dá alguma satisfação perante o corpo docente” E1</i>
	2.2.4	Ambiente escolar positivo	<i>[“nunca aqui ninguém nos impediu de realizar uma atividade. Nunca tivemos nada impedido, e acho que isso contribui grandemente para que nós tenhamos um excelente bem-estar e felicidade em ir trabalhar” E8</i>
	2.2.5	Reconhecimento enquanto profissional	<i>“Porque tu sentes que, no fundo, até estão a valorizar um bocadinho aquilo que tu estás a fazer, e sentes-te motivada.” E14</i>

2.2.6	Resiliência	<i>“tem havido situações muito difíceis. Mas eu tenho superado, tenho conseguido superar. A nossa base é: eu consigo” E5</i>
-------	-------------	--

Anexo 8

Descrição do sistema de categorias – motivações para exercer no ensino público

Questão de investigação	Código	Designação	Exemplo de dados
Q4: Quais as motivações dos professores para a exercer no ensino público?	2.3.1	Desejo de melhorar a equidade social	<i>“motiva-me estar aqui [escola pública], sim, motiva-me estar a ajudar crianças de famílias carenciadas quando as encontramos, motiva-me ajudar a ultrapassar obstáculos a muita criança para preparar para o futuro”</i> E7
	2.3.2	Contribuição para a sociedade	<i>“há aquela sensação permanente que estamos, se calhar, a ajudar um país melhor, a uma sociedade melhor aqui (...) Nós aqui, às vezes, ficamos coma sensação que somos a última retaguarda, podemos ser aqueles heróis anónimos que ‘populam’ um pouco por aí”</i> E6
	2.3.3	Perspetiva de efetivar	<i>“A motivação é muito simples. Nós concorreremos para ficar efetivos, conseguimos ficar efetivos, acabámos sempre por ficar aqui.”</i> E8
	2.3.4	Condições de trabalho associadas ao Ensino público	<i>“Também a questão da ADSE, a ADSE é um subsistema que temos muito bom.”</i> E18

Anexo 9

Descrição do sistema de categorias – fatores que afetam negativamente a motivação

Questão de investigação	Código	Designação	Exemplo de dados
Q5: Quais os fatores que afetam negativamente a motivação dos professores do ensino público?	2.4.1	Desvalorização da carreira docente	<i>“desde a própria tutela, que nunca defendeu assim os professores, nunca os valorizou, a sociedade, entrou um bocadinho aqui em descrédito, em consideração, no papel do professor como formador” E3</i>
	2.4.2	Sobrecarga de trabalho	<i>“Nós dedicamos imensas horas a trabalhar para a escola, muitas, muitas. Além do trabalho que nós temos na escola, aquele trabalho letivo, (...) trazemos sempre trabalho para casa, sempre, sempre, sempre. E isso deixa-nos muito cansadas.” E17</i>
	2.4.3	Excesso de burocracia	<i>“estamos afogados nessa burocracia mostra” E8</i>
	2.4.4	Barreiras institucionais à progressão	<i>“Porque um professor que é empenhado, um professor que vive para a profissão e depois chega ao fim de um percurso e que lhe é dito: “olha, tu não vais progredir porque as cotas não te permitem”. É uma desmotivação, de uma desvalorização do trabalho, é muito mau” E12</i>
	2.4.5	Falta de reconhecimento profissional	<i>“acho que sempre dei o meu máximo e acho que só uma ou duas vezes, por exemplo, na avaliação é que foi reconhecido o meu trabalho” E6</i>

2.4.6	Indisciplina dos alunos	“alunos com mau comportamento e que realmente nos provoca uma situação mais desagradável” E12
2.4.7	Atitudes dos encarregados de educação	<i>“eu acho que um dos grandes problemas no ensino hoje em dia são os encarregados de educação e o poder que se dá aos encarregados de educação de serem eles a orientar ou a ter uma voz ativa naquilo que devemos fazer dentro da sala de aula e isso está errado.” E11</i>
2.4.8	Redução horária inexistente	<i>“Enquanto que dantes, por antiguidade, ia-se perdendo tempo, e efetivamente, perdias tempo e não ias para a escola, não tinhas trabalho na escola com alunos, agora, quando tens redução, deixas de ter uma turma de aulas, mas essa redução de duas horas, que eu recebi este ano pela primeira vez, é te transformada em duas horas de apoios, por exemplo, em que não estás a dar aulas, mas estás a realizar na mesma trabalho com alunos. Portanto, é uma redução completamente fictícia, o que faz com que as pessoas... Isto é trabalho esgotante” E19</i>

Anexo 10

Descrição do sistema de categorias – perspetivas de carreira

Questão de investigação	Código	Designação	Exemplo de dados
Q6: Como é que os professores perspetivam o seu futuro profissional?	3.1	Manutenção na carreira docente	<i>“eu tenciono dar aulas até à idade da reforma”</i> E11
	3.2	Progressão de carreira	<i>“o meu objetivo é chegar ao topo da carreira, que é o décimo escalão”</i> E14
	3.3	Formar bons alunos	<i>“O meu objetivo de carreira é formar bons alunos e bons cidadãos. Esse é o meu grande objetivo de carreira”</i> E3
	3.4	Lecionar no ensino superior	<i>“Talvez um dia ir para o ensino superior. É o meu objetivo, em termos profissionais, é esse”</i> E4
	3.5	Ingressar em projetos/orgãos administrativos	<i>“a minha última pós-graduação em Supervisão Pedagógica, já pensei em, espera lá, eu tenho uma visão para isto, eu tenho uma forma de ver a escola pública. Por que não tentar eu, um dia, estar à frente de um projeto, de um agrupamento? Já pensei nisso”</i> E6
	3.6	Experiências de Ensino fora de Portugal	<i>“Tenho esperanças de voltar a fazer uma experiência como fiz em Timor, mas noutros sítios”</i> E9
	3.7	Apenas lecionar	<i>“Não tenho perspetivas nenhuma de ir para nenhuma equipa diretiva, não tenho perspetivas nenhuma. Aliás, gostava muito de ser só</i>

professor. Não ser coordenador de departamento, não ser coordenador da equipa de autoavaliação, não fazer parte da comissão e plano do conselho geral. Não tenho pretensões nenhuma, não aspiro a nada, gostava de ser só professor de geografia, era o meu objetivo.” E8
