

A satisfação na actividade docente



Graça Maria dos Santos Batista Seco

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra Coimbra, 2000

A satisfação na actividade docente

Graça Maria dos Santos Batista Seco

Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Psicologia da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação do Professor Doutor António Simões



Aos meus pais,
Alice e Manuel,
que me procuraram
ensinar que a vida deve
ser uma construção de
tempos de prazer,
alicerçada,
necessariamente, em
alguns desprazeres.



Ao meu marido e às
minhas filhas, pela forma
como souberam conduzir
o caleidoscópio de
emoções e de razões que
cruzaram este meu
projecto, transformado
num desafio de família.

Ao Jorge, que sempre
me encorajou a olhar para
o “outro lado” do
problema.

À Sara e à Ana Sofia,
pelas histórias e fantasias
de que me dispensaram.

Agradecimentos

Ciente de quão difícil seria a tarefa de agradecer, individualmente, a todos os mentores, familiares, amigos e colegas que tornaram possível este trabalho, gostaria, no entanto de destacar e exprimir o meu profundo reconhecimento àqueles que mais de perto me apoiaram.

Ao Professor Doutor António Simões, pela confiança e incentivo, pela orientação empenhada, rigorosa e sempre atenta, pela inexcedível disponibilidade e encorajamento permanentes em todas as fases deste projecto, não me permitindo “desistir da empresa começada”.

Ao Conselho Directivo e ao Conselho Científico da Escola Superior de Educação de Leiria, pelo apoio institucional, que me tornou mais disponível para prosseguir os meus objectivos.

A todos os professores que, de alguma forma, tornaram possível este trabalho:

- aos docentes envolvidos directamente no estudo que, pela sua disponibilidade e vontade de participar, viabilizaram a concretização da parte empírica deste projecto;

- aos membros dos Conselhos Directivos e das Comissões Instaladoras das escolas abrangidas pelo estudo, por me terem aberto as suas portas e facilitado a realização da investigação;

- aos meus colegas do Departamento de Ciências Sociais da Escola Superior de Educação de Leiria, pelo esforço realizado no sentido de me libertarem das tarefas docentes;

- aos restantes professores do Pólo Educacional das Caldas da Rainha e da Escola Superior de Educação de Leiria, pelo estímulo e encorajamento;

- ao professor Manuel Nunes, meu colega e amigo, pelas interações construtivas que me proporcionou, pelas opiniões e sugestões e pelo seu sentido de humor perante as dificuldades;

- às professoras do *English Center* das Caldas da Rainha, pelo seu contributo para uma leitura mais rigorosa da bibliografia consultada;

- a todos os docentes com que me cruzei ao longo deste processo, pelos esclarecimentos valiosos e pela troca enriquecedora de ideias, ajudando-me, por vezes, a dar um sentido aos resultados encontrados.

À Dr^a Paula Cruz, responsável pelo Serviço de Biblioteca e Informação do *British Council* de Coimbra, pela sua preciosa colaboração na tradução inicial de alguns dos instrumentos utilizados no estudo empírico.

À Dr^a Florbela Vitória, pelo seu profissionalismo, disponibilidade e estímulo, ao longo dos meandros da investigação.

Ao Dr. José Joaquim Costa, pela flexibilidade e pelo empenho na procura de uma coerência estética para o arranjo gráfico deste trabalho.

À Dr^a Ana Alves Pereira, responsável pela Biblioteca da Escola Superior de Educação de Leiria, até Fevereiro de 2000, pela forma tão especial como acompanhou e enriqueceu a investigação, mostrando-se sempre disponível para colaborar nas múltiplas pesquisas bibliográficas inerentes a uma tarefa desta natureza e, ainda, pelo incentivo amigo que soube dar.

A todas as funcionárias da Biblioteca da Escola Superior de Educação de Leiria e da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, pela disponibilidade demonstrada e pelas facilidades concedidas.

À Ana Paula Cardoso, minha colega e amiga, pela cumplicidade e pela extraordinária capacidade de empatia nos momentos de alegria e, sobretudo, nos de maior solidão e desalento.

À Maria José Jardim, à Margarida Lima, à Filomena Gaspar, à Anabela Pereira e à Isabel Alberto, pelo optimismo.

À Margarida Espanha, pelos esclarecimentos e sugestões, pela força e ânimo sempre tão estimulantes.

À Isabel Sousa, pelo companheirismo, pela sua amizade incondicional, ajudando-me a acreditar que “conseguiria remar até ao fim”.

A minha mais profunda estima vai, finalmente, para todos os outros, familiares, amigos e colegas que, de algum modo, souberam dar o seu valioso e indispensável contributo, sem o qual tudo teria sido mais difícil. Bem-hajam, todos e cada um, pelas singelas manifestações de apoio e de incentivo demonstradas ao longo deste projecto, que me deixou menos liberta para partilhar as “outras faces” da vida!

Gostaria de terminar, salientando que as Acções 5.2. e 5.3, integradas no Programa *Formação Avançada no Ensino Superior* do PRODEP, viabilizaram um conjunto de condições, que me permitiram uma maior disponibilidade para aprofundar a problemática da presente dissertação.

A SATISFAÇÃO NA ACTIVIDADE DOCENTE

Graça Maria dos Santos Batista Seco

Coimbra, 2000

Índice

INTRODUÇÃO 3

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1 – DESAFIOS DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO:
IMPLICAÇÕES PARA A PROFISSÃO DOCENTE 17

1.1. As mudanças de paradigmas no mundo pós-moderno	19
1.2. As mudanças de paradigmas e os sistemas educativos	25
1.3. Implicações das mudanças de paradigmas para a profissionalidade docente	34
1.4. Profissionalidade docente e satisfação com o trabalho	44

CAPÍTULO 2 – A SATISFAÇÃO NA ACTIVIDADE DOCENTE: CONSIDERAÇÕES GERAIS,
CONCEPTUALIZAÇÕES, MODELOS TEÓRICOS E FACTORES ASSOCIADOS 53

2.1. Algumas considerações em torno do significado do trabalho	55
2.2. Influências genéticas e ambientais nas atitudes face ao trabalho: notas breves	62
2.3. Para uma abordagem da satisfação no trabalho: sua importância	66
2.4. Enquadramento histórico do conceito de satisfação profissional	73
2.4.1. Enquadramento histórico do conceito de satisfação profissional na actividade docente	78
2.5. Satisfação profissional: ambiguidades e conceptualizações	82
2.5.1. Satisfação profissional em geral <i>versus</i> satisfação profissional por facetas: algumas questões metodológicas	90
2.6. Alguns modelos teóricos da satisfação profissional	96
2.6.1. Teorias dos conteúdos centradas no indivíduo	97
2.6.1.1. Hierarquia das necessidades de Maslow	97
2.6.1.2. Teoria dos factores motivadores e higiénicos de Herzberg.....	101
2.6.1.3. Teoria das necessidades aprendidas de McClelland.....	107
2.6.2. Teorias processuais	110
2.6.2.1. Teoria das expectativas.....	110
2.6.2.2. Teorias da discrepância	116
2.6.2.3. Modelo das características do trabalho.....	119

2.6.2.4. Teoria da adaptação ao trabalho	125
2.6.2.5. Relação de ajustamento entre as características da actividade docente e algumas variáveis do professor: contributos para uma conceptualização exploratória	132
2.7. A satisfação na actividade docente: factores implicados	136
2.7.1. Natureza do próprio trabalho	139
2.7.2. Recompensas pessoais	146
2.7.2.1. Salário	146
2.7.2.2. Oportunidades de progressão	154
2.7.2.3. Reconhecimento	155
2.7.3. Relações interpessoais	158
2.7.3.1. Relações com os colegas	160
2.7.3.2. Relações com os órgãos de gestão.....	162
2.7.4. Condições de trabalho	167
2.7.4.1. Condições gerais.....	167
2.7.4.2. Condições temporais	170

CAPÍTULO 3 – A SATISFAÇÃO NA ACTIVIDADE DOCENTE:

RELAÇÕES COM ALGUMAS VARIÁVEIS PSICOLÓGICAS E SOCIODEMOGRÁFICAS 179

3.1. A satisfação profissional: sua relação com algumas variáveis psicológicas	181
3.1.1. A satisfação com a vida em geral: algumas considerações	183
3.1.1.1. A satisfação com a vida em geral e a satisfação no trabalho: dados empíricos e ambiguidades	187
3.1.1.2. A satisfação com a vida em geral e a satisfação com o trabalho docente	193
3.1.2. Motivação para o trabalho	195
3.1.2.1. Motivação intrínseca <i>versus</i> extrínseca: teoria da avaliação cognitiva de Deci	198
3.1.2.2. A teoria da avaliação cognitiva: controvérsias e limitações	201
3.1.2.3. Motivação intrínseca <i>versus</i> extrínseca na profissão docente	209
3.1.3. <i>Locus</i> de controlo: conceptualizações, limites e implicações	212
3.1.3.1. <i>Locus</i> de controlo e actividade docente	221
3.1.4. Auto-conceito: conceptualização e implicações	225
3.1.4.1. Auto-conceito e satisfação no trabalho docente	230
3.1.5. O sentido da autonomia: definições e implicações	233
3.1.5.1. O sentido da autonomia e a satisfação no trabalho docente	236
3.2. Influência de algumas variáveis sociodemográficas na satisfação profissional	240
3.2.1. Variáveis pessoais	241
3.2.1.1. Idade	241

3.2.1.2. Sexo	249
3.2.1.3. Estado civil.....	255
3.2.1.4. Habilitações académicas	256
3.2.2. Variáveis profissionais	259
3.2.2.1. Tempo de experiência	259
3.2.2.2. Situação profissional	269
3.2.2.3. Nível de ensino leccionado.....	270
3.2.2.4. Outros cargos desempenhados na escola	271

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4 – O ESTUDO PILOTO 279

4.1. Objectivos da investigação	281
4.2. Estabelecimento das hipóteses	282
4.3. Operacionalização das variáveis	282
4.4. Caracterização da amostra.....	283
4.5. Procedimentos	285
4.6. Descrição dos instrumentos e apresentação dos seus índices psicométricos	287
4.6.1. <i>The Satisfaction with Life Scale</i>	288
4.6.1.1. Validação em amostras portuguesas	290
4.6.1.2. Estudo da SWLS numa amostra de professores portugueses	291
4.6.2. <i>Work Preference Inventory</i>	292
4.6.2.1. Estudo do WPI numa amostra de professores portugueses	294
4.6.3. <i>Teacher Role Survey</i>	297
4.6.3.1. Validação em amostras portuguesas	298
4.6.3.2. Estudo do TRS numa amostra de professores portugueses	299
4.6.4. <i>Rosenberg's Self-Esteem Scale</i>	300
4.6.4.1. Estudo da ROS numa amostra de professores portugueses	301
4.6.5. <i>Teacher Autonomy Scale</i>	302
4.6.5.1. Estudo da TAS numa amostra de professores portugueses	304
4.6.6. <i>Job in General Scale</i>	306
4.6.6.1. Validação da JIG numa amostra de professores portugueses	307
4.6.7. <i>Teacher Job Satisfaction Questionnaire</i>	308
4.6.7.1. Estudo do TJSQ numa amostra de professores portugueses	310
4.6.8. Estudos de validade	314

CAPÍTULO 5 – O ESTUDO FINAL 323

5.1. Selecção da amostra	324
5.2. Caracterização da amostra	327
5.3. Apresentação dos resultados	328
5.3.1. Análise de itens e estudos de fidelidade	328
5.3.1.1. <i>The Satisfaction with Life Scale</i> (SWLS)	328
5.3.1.2. <i>Work Preference Inventory</i> (WPI)	329
5.3.1.3. <i>Teacher Role Survey</i> (TRS)	330
5.3.1.4. <i>Rosenberg's Self-Esteem Scale</i> (ROS)	330
5.3.1.5. <i>Teacher Autonomy Scale</i> (TAS)	331
5.3.1.6. <i>Teacher Job Satisfaction Questionnaire</i> (TJSQ)	333
5.3.2. Estudos de validade	333
5.3.2.1. Análise factorial da SWLS	335
5.3.2.2. Análise factorial do WPI	336
5.3.2.3. Análise factorial do TRS	339
5.3.2.4. Análise factorial da ROS	339
5.3.2.5. Análise factorial da TAS	340
5.3.2.6. Análise factorial do TJSQ	342
5.3.2.7. Outros estudos de validade	346
5.4. Teste das hipóteses	349
5.4.1. Análise correlacional	349
5.4.2. Teste Z	350
5.4.3. Estatísticas multivariadas	351
5.4.3.1. Verificação dos pressupostos da análise de regressão múltipla	353
5.4.3.2. Considerações gerais sobre o modelo de regressão hierárquica utilizado	354
5.4.3.3. Apresentação dos resultados da regressão hierárquica	358
5.5. Discussão dos resultados	370

CONCLUSÃO 391

BIBLIOGRAFIA 413

ANEXOS 451

ANEXO 1 – Folha de apresentação do investigador	453
ANEXO 2 – Folha de caracterização do professor (estudo piloto)	454
ANEXO 3 – Folha-Memorandum	455

ANEXO 4 – Folha de caracterização do professor (estudo final)	456
ANEXO 5 – <i>Work Preference Inventory</i> (estudo piloto – 30 itens)	457
ANEXO 6 – <i>Work Preference Inventory</i> (estudo final - 26 itens)	460
ANEXO 7 – <i>Teacher Role Survey</i> (estudo piloto – 24 itens)	463
ANEXO 8 – <i>Teacher Autonomy Scale</i> (estudo piloto – 18 itens)	469
ANEXO 9 – <i>Teacher Autonomy Scale</i> (estudo final - 17 itens)	471
ANEXO 10 – <i>Job in General Scale</i> (estudo piloto - 18 itens)	473
ANEXO 11– <i>Teacher Job Satisfaction Questionnaire</i> (distribuição dos itens por factores)	475
ANEXO 12 – <i>Teacher Job Satisfaction Questionnaire</i> (estudo piloto – 110 itens)	480
ANEXO 13 – <i>Teacher Job Satisfaction Questionnaire</i> (estudo final - 87 itens)	488
ANEXO 14 – Listagem das escolas do Centro da Área Educativa do Oeste	494

Introdução



INTRODUÇÃO

"Considera-se um truismo falar da insatisfação profissional dos professores, do seu mal-estar profissional, tantas são as notícias veiculadas pelos media a este propósito. Mas frequentemente tais notícias transmitem a opinião dos sindicatos em confronto com os governantes responsáveis pelo sector educativo. Devem, por isso, ser tratadas criticamente. Serão de facto os professores uma classe insatisfeita e frustrada?" (Barros, Neto & Barros, 1991, p. 53)

Se bem que, desde os anos 30, o interesse e a investigação em torno da satisfação profissional tenha vindo a aumentar, rapidamente, a compreensão das suas causas está longe de uma clarificação e sistematização inequívocas, procurando saber-se, ainda hoje, se as determinantes residem na natureza do trabalho em si, nas variáveis inerentes ao profissional ou se, por outro lado, ela é resultante das interacções estabelecidas entre o cidadão activo (respectiva história de vida e personalidade) e as especificidades do seu contexto de trabalho.

De facto, a satisfação profissional tem vindo a constituir um tópico de interesse crescente para aqueles que se preocupam com a qualidade de vida no trabalho e com o sucesso organizacional. Apesar da grande acumulação de resultados empíricos, poucas afirmações de natureza causal se podem fazer, devido às metodologias de investigação, utilizadas nos diferentes estudos, normalmente de natureza transversal. As relações mais claras e fundamentadas têm-se estabelecido, ao nível das consequências da satisfação no trabalho, que parecem ser de grande relevância, quer para a organização, em termos da sua eficácia, produtividade, clima, absentismo e abandono, quer para o trabalhador, em termos da sua saúde e bem-estar, em geral. Neste sentido, conseguir aliar trabalho e família,

mais do que uma exigência, deve ser um direito que pode trazer benefícios, tanto pessoais como sociais e, até, económicos.

Efectivamente, as modificações sociais, demográficas e tecnológicas que se fizeram sentir ao longo das últimas décadas do século XX, têm vindo a reflectir-se nas atitudes do indivíduo face ao trabalho e em relação à aprendizagem. Deste modo, a mutabilidade acelerada da configuração social impõe frequentes modificações das estruturas e perfis profissionais, a exigirem o estabelecimento de relações estreitas entre inovação e educação ao longo da vida. Assim, num contexto que valoriza, cada vez mais, a permanente actualização e gestão de saberes e a construção e desenvolvimento de atitudes, a definição de um sentido de competência individual passa, crescentemente, pelo reconhecimento da capacidade e disponibilidade para aprender, além do período de frequência escolar. Neste sentido, a forma como o sujeito se percepçiona, enquanto elemento envolvido num determinado processo de aprendizagem e de desenvolvimento, reflecte-se, então, na qualidade de adaptação e funcionamento pessoais.

Atendendo a que as competências e os conhecimentos exigidos pelos requisitos da economia da informação apelam a uma crescente implicação pessoal e participação do cidadão na orientação das mudanças sociais, aprendemos a perceber, então, que ser inteligente e competente, num contexto intensamente renovável, supõe a mobilização de um vasto leque de capacidades, competências, atitudes e afectos.

Neste sentido, e considerando que o exercício de uma profissão continua a ser uma das dimensões fortemente valorizadas nas sociedades, que alguns consideram, pós-modernas (Santos, 1994; Hargreaves, 1995, 1998; Santos, 1999), conferindo grande importância e sentido à vida em geral e que, em termos teóricos, o trabalho ocupa uma grande parte do transcurso individual, parece-nos da maior pertinência e utilidade, para além de uma análise das consequências da (in)satisfação profissional noutras esferas do contexto vivencial do indivíduo (com implicações inevitáveis na natureza da sua qualidade de vida), levar a cabo um esforço de compreensão dos factores, mais frequentemente, associados à percepção de bem-estar em situação de trabalho e de alguns dos processos psicológicos que lhe estão subjacentes.

Se nos situarmos, agora, ao nível da actividade dos professores e considerarmos os resultados da crescente investigação em torno dos conceitos de “crise” e “mal-estar” docente, somos levados a confrontar-nos com indicadores negativos do bem-estar psicológico e emocional deste grupo de profissionais, entre os quais se destacam alguns “sintomas” de insatisfação profissional, dos quais podem advir implicações menos desejáveis para a qualidade de vida, em geral, dos professores e para o seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, em particular. Dado que se avolumaram as expectativas

sociais e os desafios sociais face à educação, também, para os docentes, a necessidade de uma qualificação profissional e pessoal, ao longo da vida, implica perceber como o acesso ao saber e conhecimento e a gestão da informação podem ser estruturantes.

De facto, dos professores do século XXI espera-se que sejam mediadores entre dois mundos: o mundo do passado, do presente e do conhecido, e o mundo do futuro e do desconhecido. O papel dos professor como mediador entre o tradicionalismo e a modernidade não é um papel novo, mas as complexidades de uma sociedade pluralista e altamente imprevisível colocarão maiores exigências ao professor do futuro, tanto a nível pessoal, como ao nível do seu desenvolvimento profissional. Assim, assumir os renovados papéis que o contexto social espera dos professores, supõe a estruturação de um conjunto de competências pessoais, que não podem reduzir-se ao âmbito da simples acumulação de conhecimentos. Neste sentido, estudos mais recentes têm vindo a reforçar a perspectiva de que também as competências, ao nível da personalidade do professor, são importantes para a determinação de uma docência de sucesso e para a experiência de um sentimento de satisfação.

Se bem que a prática quotidiana de ensino ponha à prova, fundamentalmente, as competências pessoais e relacionais dos professores principiantes e de ser, por conseguinte, no domínio da personalidade, que encontraremos as consequências mais negativas do mal-estar docente, o certo é que, o nosso sistema educativo continua a seleccionar os futuros professores, exclusivamente, com base nas notas escolares, que traduzem, essencialmente, a sua capacidade de acumulação e retenção de conhecimentos, utilizando-se, então, um critério, muitas vezes, alheio “à atitude psicológica que está na base da opção para o ensino como profissão” (Nunes, 1984, p. 147). Como tal, julgamos ser importante que o (potencial) professor se sinta motivado para exercer esta profissão, ainda antes de nela ingressar, de forma a vivenciá-la como um projecto de vida e, não apenas, como uma alternativa, percebendo algumas competências de auto-eficácia que lhe permitam lidar, adequadamente, com os desafios e imperativos que esta lhe colocará. Embora admitamos que se aprende a ser professor, estas parecem-nos ser duas condições indispensáveis para construir um trajecto profissional marcado pelo prazer de realizar um trabalho de que se gosta, na condição expressa do professor não colocar entre parêntesis o sujeito que a vive.

Como julgamos que uma parte importante do sucesso educativo e do sentido da escola passa, também, pelo grau de satisfação que os professores possam retirar da sua prática, parece-nos fundamental, então, que qualquer sistema educativo procure identificar os factores profissionais que influenciam o modo como os professores pensam, avaliam e agem, em contexto de trabalho. Neste sentido, algum conhecimento do mundo profissional dos professores pode guiar as políticas educativas e as tomadas de decisão de quem

tem a seu cargo o bem-estar deste grupo de profissionais.

Na realidade, grande parte do êxito dos projectos de mudança que estão em curso nas nossas escolas, como sejam, a implantação da reforma educativa, a profissionalização dos cargos directivos, a autonomia curricular, organizacional e económica dos estabelecimentos escolares, mais do que a sua mera publicação em leis, depende, em última instância, da mobilização das vontades e esforços dos professores e da sua percepção de bem-estar em situação de trabalho. Por eles, dever-se-ia exigir uma política global de desenvolvimento profissional que contemplasse a formação como um meio de adequar os indivíduos (e as organizações) à transformação constante da sociedade actual, permitindo-lhes a construção de expectativas realistas, face à carreira escolhida, e de uma integração ajustada às condições de uma profissão, cuja característica mais marcante, parece ser a forma súbita e repentina com que a responsabilidade total é completamente assumida. De facto, até ao momento, não é proporcionado qualquer tipo de apoio adicional para os professores que iniciam esta profissão, de forma a adaptarem-se, progressivamente, aos novos papéis sociais, à esmagadora complexidade das tarefas profissionais e, não raro, às modificações significativas das suas vidas pessoais.

Deste modo, as transformações em curso na educação deveriam começar, logo, a fazer sentir-se ao nível do processo de formação inicial de professores (e, se calhar, já da sua selecção), sem descurar, obviamente, os processos de valorização da profissão docente e de dignificação do seu papel, na busca da estruturação de um conjunto de condições que favoreçam a experienciação de um sentimento de satisfação na actividade docente. “Trata-se, por um lado, de melhorar substancialmente a qualidade dos recursos humanos ao serviço da educação e, por outro, de criar condições para a mobilização das energias criativas dos professores para as mudanças que uma educação de qualidade reclama” (Lemos & Carvalho, 1999, p. 7).

Assim sendo, importa que aqueles que trabalham na formação de professores a procurem encarar como um processo contínuo, progressivo e avaliável, tentando nortear a sua intervenção por objectivos que incidam na construção do saber, mas também na mudança de percepções, cognições e crenças que o (futuro ou actual) professor apresenta em relação a si próprio e à actividade docente, na compreensão das dinâmicas organizacionais e grupais e, ainda, no desenvolvimento de competências de pensamento e de preparação para a acção. Favorecer a capacidade de cada um construir os seus próprios mecanismos de pensamento e encorajar a capacidade de reflectir sobre o que se passa à volta do professor, bem como promover a consciencialização dos efeitos negativos que os factores de mal-estar podem ter nos professores, na qualidade do seu trabalho e na satisfação que daí retiram, pode ajudá-los a encontrarem-se com a própria profissão. Estruturar a formação na base da flexibilidade, de modo a que o trabalho que os

formandos (futuros ou actuais professores) desenvolvem seja considerado útil e constitua um contributo para a compreensão das novas teorias e práticas e para os novos modos de funcionamento da organização onde estão inseridos (ou irão inserir-se), pode permitir-lhes aprender a lidar com o crescente aumento de pressões e de tensões associadas à tarefa docente, ajudando-os assim, a tornarem-se, mais confiantes nas suas capacidades e competências e, conseqüentemente, no seu sucesso e bem-estar.

“Se a contemporaneidade assiste a mudanças acentuadas nos paradigmas organizadores da sociedade, não nos parece legítima a falta de actualização dos discursos curriculares” (Santos, 1999, p. 250). Ou seja, a indispensável reconversão profissional dos professores exige uma outra lógica de formação inicial e contínua dos mesmos, de maneira a dar resposta às novas e múltiplas exigências do ensino, num tempo histórico marcado por profundas modificações sociais, que exigem dos professores uma dinâmica de renovação permanente.

A nossa prática, numa instituição de formação de professores, tem vindo a contribuir para uma maior atenção e preocupação pelas questões inerentes à construção e desenvolvimento do bem-estar dos futuros profissionais da educação, no sentido de, quase preventivamente, procurar ajudar os actuais alunos a construir e desenvolver representações e atitudes compatíveis com as exigências da profissão que, supostamente¹, irão desempenhar, de forma a vivenciá-la com (algum) prazer e satisfação. Desta forma, as possíveis respostas encontradas para a temática em estudo, poderão trazer contributos relevantes para a dinâmica estrutural e curricular que caracteriza o actual sistema de formação de professores, tanto inicial, como contínua.

Também o facto de termos vindo a dar conta de que muitos dos nossos professores se encontram na actividade docente por falta de alternativas profissionais, e não enquanto projecto de vida, nos conduziu a um interesse pela temática da satisfação profissional. Finalmente, a constatação de professores com habilitações académicas equivalentes, que trabalham em contextos semelhantes e com exigências similares, revelando, no entanto, atitudes e comportamentos, no desempenho profissional, muito diferentes, levou-nos a procurar perceber algumas das variáveis subjacentes a esse desfasamento e explicativas de tal diferença.

¹ Dizemos “supostamente”, porque se regista uma percentagem de alunos a frequentar os cursos de formação inicial de professores da Escola Superior de Educação de Leiria, que não perspectivam a actividade docente como um projecto de vida, mas antes como uma alternativa ou recurso. E não será que a satisfação pessoal no trabalho passa, em primeiro lugar, por estarmos a concretizar algo que desejamos?

Assim sendo, é nosso objectivo situar este estudo no contexto do desenvolvimento dos professores como adultos a intervirem, ao nível da escola, fazendo incidir a problemática da investigação nas implicações de algumas características pessoais dos docentes para a sua satisfação profissional, área em que escasseiam as investigações. Mais do que a análise de aspectos relacionados com a eficácia e sucesso escolar, pretendemos abordar o professor como pessoa e profissional em construção, situado num quadro temporal de mudanças e num contexto pleno de interrogações. Procuraremos, então, recolocar os professores – na sua carreira e percursos profissionais – no centro da problemática de investigação. Conforme refere Prick (1989) «tradicionalmente, a investigação em educação centrou-se, essencialmente, no processo ensino-aprendizagem e nos alunos. Tem sido dada menos atenção ao terceiro elemento daquilo a que se chama “triângulo pedagógico”, designado como professor» (p. 363).

O presente estudo insere-se, pois, no movimento de pesquisas centradas na figura do docente e pretende contribuir para o aprofundamento e alargamento do conhecimento objectivo sobre a vida e o trabalho dos professores portugueses e, em particular, sobre a sua satisfação. “Este movimento de pesquisa centrada no professor alargou-se e consolidou-se a partir da reconceptualização dos paradigmas da pesquisa educativa e da contestação epistemológica aos tradicionais pólos de investigação: as macro-análises sobre o sistema e as instituições, por um lado, e as micro-análises relativas às práticas em sala de aula, por outro” (Moreno, 1998, p. 88). Partilhando do ponto de vista de Goodson (1994), segundo o qual a análise centrada na estreita perspectiva da prática da sala de aula não leva muito longe a investigação, também Moreno (1998) propugna por uma “contra-cultura baseada num modelo de pesquisa que acima de tudo coloque os professores no centro da acção” (Goodson, 1994, p. 31).

É nesta perspectiva que se situa a nossa investigação, realizada com o objectivo geral de procurar estruturar uma abordagem mais positiva e construtiva da vida do professor (já cansado da descrição, explicitação e divulgação dos aspectos negativos da sua carreira profissional), pretendendo, ainda, esclarecer quais os aspectos do trabalho a incentivar e os processos psicológicos a promover, de forma a conseguir-se o melhor ajustamento possível (enquanto condição de satisfação) entre as suas características pessoais e uma actividade profissional que assumimos como significativa, diversificada e potencialmente inovadora.

Desta forma, decidimos fazer incidir o nosso projecto de investigação na análise da seguinte problemática:

- que tipo de variáveis predizem melhor a satisfação profissional dos professores: as de natureza psicológica (como a motivação, a auto-estima, o locus de controlo, etc.), ou as variáveis sociodemográficas (idade, sexo, situação profissional, etc.)?

Assim, propomo-nos, neste estudo, analisar a recente literatura de âmbito psicológico, no que se refere à satisfação profissional dos professores e, num esforço de compreensão crítica da actualidade das pesquisas sobre a matéria, levar a cabo um estudo empírico, de natureza transversal, que se pretende englobante das demais investigações já realizadas e heurístico na busca de espaços e de relações pouco explorados, para estudos futuros. Com base numa amostra de professores portugueses do segundo e terceiro ciclos do ensino básico e do ensino secundário e utilizando um instrumento de medida da satisfação profissional construído segundo os modelos teóricos de Maslow e Herzberg, pretendemos analisar a eficácia preditiva de algumas variáveis sociodemográficas (como, por exemplo, a idade, sexo, estado civil, nível de ensino leccionado, habilitações académicas, situação profissional e tempo de experiência docente) e de constructos de natureza psicológica (como sejam, a motivação intrínseca versus extrínseca, o locus de controlo, a auto-estima, o sentido de autonomia no trabalho e a satisfação com a vida em geral) na percepção do bem-estar com o trabalho docente.

Subsidiariamente, pretendemos validar, numa amostra de professores portugueses, três escalas, especificamente construídas para este grupo profissional, em contexto americano, no qual se revelaram úteis e adequadas: uma medida de orientações motivacionais – o Work Preference Inventory (WPI), uma escala de autonomia no trabalho - a Teacher Autonomy Scale (TAS) e uma outra de satisfação com o trabalho docente - o Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ).

Desta forma, a dinâmica do presente trabalho encontra-se organizada em dois momentos: no primeiro, procuramos delimitar o enquadramento teórico-conceitual, que nos servirá de referência para o estudo empírico, que se segue, e no qual, pretendemos analisar a natureza das relações entre a satisfação profissional dos professores e algumas variáveis psicológicas e sociodemográficas, previamente definidas e operacionalizadas. Mais especificamente, a primeira parte deste trabalho é constituída por três capítulos. No capítulo 1 começamos por descrever as mudanças sociais, económicas e culturais fortemente condicionadoras da eficácia e da qualidade organizacionais, as quais, no seu todo, retratam um tempo de elevada complexidade e incerteza, com reflexos nos sistemas educativos e, conseqüentemente, nos papéis profissionais dos professores. Chamados a viver numa configuração crescentemente pluralista e diversificada, a redefinição do seu perfil de competências parece apresentar implicações relevantes, na forma como experienciam um sentido de satisfação em contexto profissional, implicações que pretendemos explicitar neste primeiro capítulo.

Centrando-se sobre o constructo que constitui o cerne da nossa problemática de estudo, o capítulo 2 procura dar conta dos inúmeros trabalhos teóricos e empíricos desen-

volvidos no sentido de melhorar a qualidade de vida e o bem-estar no trabalho. De facto, a satisfação profissional tem-se revelado como uma das principais áreas de estudo e interesse da Psicologia do Trabalho e das Organizações (Peiró, Prieto & Roe, 1996; Büssing et. al., 1999), quer por razões culturais e/ou históricas (a valorização progressiva da qualidade de vida no trabalho e do desenvolvimento pessoal em todas as esferas da vida), quer por razões de carácter funcional (não só pelo seu valor intrínseco, como também pelas suas relações com outras variáveis importantes, como a produtividade, o absentismo e o abandono), quer, ainda, por razões de ordem prática (trata-se de uma variável que se pode utilizar e medir facilmente). A proliferação de estudos não permitiu, contudo, um bom trabalho de síntese em torno do conceito. Há ainda a registar uma certa confusão terminológica, não existindo, na actualidade, uma definição unanimemente aceite do conceito de satisfação no trabalho. Apesar da larga tradição de investigação, faltam modelos e teorias sobre a satisfação no trabalho e, em muitos casos, existe uma escassa ligação entre as teorias existentes e os instrumentos de medida utilizados. Contudo, procuraremos, neste capítulo, fazer uma abordagem de algumas teorias e modelos explicativos da satisfação no trabalho, para terminarmos com uma análise dos factores mais frequentemente associados à satisfação profissional dos professores: a satisfação com a natureza do próprio trabalho, com o salário e as oportunidades de progressão na carreira, com as condições de trabalho, com os colegas e os órgãos de gestão da escola.

Na senda das tendências de investigação mais recentes, que têm vindo a sublinhar a importância das características pessoais do indivíduo para a experiência de bem-estar pessoal e profissional, procuraremos, no capítulo 3, analisar o contributo relativo de algumas variáveis de natureza psicológica e de outras de índole sociodemográfica na satisfação com o trabalho docente. Depois de apresentarmos uma breve conceptualização de cada uma delas, pretendemos, com base na investigação disponível, explicitar a natureza das suas relações com a satisfação profissional do professor, de maneira a fundamentar as nossas hipóteses de investigação, formuladas em função de um modelo teórico exploratório, apresentado no capítulo 2.

O segundo momento desta dissertação inicia-se com o quarto capítulo, que consiste na apresentação de todo o estudo piloto. Depois de especificados os objectivos da investigação e de definida a sua problemática, pretendemos operacionalizar as variáveis independentes e dependente, com base numa apresentação pormenorizada dos instrumentos escolhidos. Após a caracterização da amostra e a descrição dos procedimentos, é nossa intenção apresentar, neste capítulo, os resultados dos diferentes momentos de validação dos instrumentos utilizados, de forma a fundamentarmos as opções tomadas em relação às versões finais das escalas a aplicar no estudo definitivo.

Após a confirmação dos indicadores de qualidade psicométrica das medidas a utili-

zar na nossa investigação, é nosso objectivo, no quinto e último capítulo, dar conta dos resultados do estudo final. Depois de apresentarmos e caracterizarmos a amostra que lhe serviu de base, faremos uma descrição das opções tomadas relativamente à recolha, tratamento, organização e análise dos resultados obtidos. A apresentação e análise destes dados será estruturada em dois momentos distintos, embora interdependentes: os estudos de fidelidade e de validade, relativos aos instrumentos utilizados, e o teste das hipóteses. Terminaremos, procurando analisar as implicações dos resultados encontrados, quer do ponto de vista teórico, quer prático, referindo-nos, ainda, às limitações metodológicas do estudo e apontando pistas futuras de investigação.

Esperamos que esta dissertação, para além de constituir uma síntese dos estudos realizados, até ao momento, sobre a problemática da satisfação profissional dos professores, possa contribuir, de forma útil, para um alargamento do conhecimento científico, neste domínio, permitindo compreender, com maior rigor e objectividade, algumas das variáveis implicadas e dos factores associados ao constructo em análise. Gostaríamos que as nossas conclusões pudessem constituir uma base de trabalho a ser tida em conta pelos responsáveis pela política educativa, pelos órgãos de gestão das escolas e pelos formadores de professores, no sentido de, por um lado, serem operacionalizadas as implicações daí decorrentes, ao nível das perspectivas teóricas, metodológicas e práticas, envolvidas no processo de desenvolvimento profissional docente (tanto ao nível da formação inicial, como contínua), no contexto escolar português e, por outro, de serem desenvolvidas, de forma sustentada, estratégias de promoção de bem-estar, no trabalho, neste grupo profissional, em consonância com os objectivos da reforma educativa e com o contexto social actual.

Deste modo, pensamos poder contribuir “para que a escola possa ser, cada vez mais, um espaço de realização e de desenvolvimento de todos os agentes educativos, nomeadamente os professores e os alunos que nele expressam e (re)constróem quotidianamente os seus projectos” (Jesus, 1996, p. 16).

Fundamentação teórica



Capítulo 1
Desafios da sociedade da
informação: implicações para a
profissão docente

Capítulo 2
A satisfação na actividade
docente: considerações gerais,
conceptualizações, modelos
teóricos e factores associados

Capítulo 3
A satisfação na actividade
docente: relações com algumas
variáveis psicológicas e
sociodemográficas

Capítulo 1

Desafios da sociedade da informação: implicações para a profissão docente



As mudanças de paradigmas no mundo pós-moderno

As mudanças de paradigmas e os sistemas educativos

Implicações das mudanças de paradigmas para a profissionalidade docente

Profissionalidade docente e satisfação com o trabalho

CAPÍTULO 1

Desafios da sociedade da informação: implicações para a profissão docente

Temos o privilégio de viver e actuar num tempo de discontinuidades, que alguns não hesitam em qualificar como tempo de mudança de paradigmas, de que a interdependência planetária e a globalização da economia de mercado, a flexibilidade introduzida pelas novas tecnologias e a necessidade crescente de um desenvolvimento profissional e pessoal ao longo de toda a vida, parecem constituir traços gerais evidentes.

Efectivamente, do ponto de vista político, económico, social e cultural, as nossas sociedades estão a mudar muito e aceleradamente. A informação está disponível em todo o lado e o seu domínio é fundamental para construir o conhecimento. Os meios de comunicação tornam mais clara a permanente mudança, em que estamos, inevitavelmente, imersos e que sempre existiu. Contudo, hoje, sendo comparativamente mais rápida, a mudança aparece-nos como menos previsível e, por isso, com efeitos menos controláveis. Todavia, a vida das sociedades é, por definição, mudança. As pessoas e as organizações são confrontadas com a necessidade de aprendizagem permanente, ao longo da vida. Cremos que os sistemas escolares, às portas do século XXI, estão a ser interpelados de forma a rever, profundamente, a sua proposta educativa ou o seu currículo, se entendido no sentido mais amplo.

É nessa perspectiva que pretendemos reflectir acerca das transformações que vêm cruzando os sistemas educativos e, conseqüentemente, os objectivos e papéis da escola, numa economia em que a inovação e a nova valorização do conhecimento se tornaram os motores nucleares do sucesso e da competência. A organização escolar, como unidade de mudança, reflectindo as modificações exteriores e os significados, que lhe são atribuídos, no interior da(s) cultura(s) organizacionais, tem, ainda, um longo caminho a percorrer, ao

nível das transformações a operar nos processos e conteúdos do trabalho, de forma a responder, adequada e eficazmente, às renovadas exigências de construção da cidadania e da democracia, numa época de transição de paradigmas e de forte relativismo cultural e moral.

Num tempo de acentuada mudança na natureza e exigência do serviço prestado pela instituição educativa e pelo profissional do ensino, e partindo da ideia de que, dentro de certos limites, o cidadão deve assumir, conscientemente, a responsabilidade da orientação da sociedade, pretendemos questionar o entendimento da actividade docente num quadro conceptual definidor da sua profissionalidade, procurando, desta forma, identificar algumas das competências requeridas para o desempenho adequado e gratificante de uma profissão, cuja função social se encontra, cada vez mais, vocacionada para a busca de uma convergência e integração entre as diferentes dimensões do processo educativo e do desenvolvimento.

Desta forma, neste primeiro capítulo começaremos por descrever as mudanças mais relevantes, ao nível dos paradigmas organizadores do mundo actual, que têm marcado, nas últimas décadas, as sociedades mais desenvolvidas, e que vêm influenciando e regulando os sistemas educativos, no dealbar do século XXI. Partindo de uma abordagem macroestrutural e contextual, procuraremos enquadrar as implicações decorrentes de tais alterações paradigmáticas nas modificações das competências e atitudes face ao trabalho, dos profissionais, em geral, e dos professores em particular, para, progressivamente, focalizarmos a nossa atenção, nas dimensões que relevam da experienciação de bem-estar, em situação de trabalho docente.

1.1. As mudanças de paradigmas no mundo pós-moderno

“Tudo é mudança. Ninguém se banha duas vezes na água de um mesmo rio”. (Heraclito, 580 a . c.)

“No que respeita à sociedade industrial, é provável que certas tendências venham a acentuar-se ainda mais no futuro: os conhecimentos continuarão a aumentar a ritmo ainda mais acelerado e a evolução da técnica acarretará mudanças ao nível da profissão . (...) Parece que a educação de amanhã deverá poder responder à exigência de adaptação incessante às circunstâncias que se revelam mutáveis”. (Simões, 1979, p. 89)

“A força de trabalho do próximo século será constituída por indivíduos mais velhos, com níveis de formação mais elevados, de composição multiétnica e com uma ampla participação das mulheres”. (Peiró, 1998, p. 168)

As profundas e aceleradas mutações científicas, tecnológicas, políticas, sociais e demográficas, que cruzaram o século XX, introduziram modificações conjunturais e estruturais com implicações relevantes em todos os níveis institucionais (da família, à escola, às empresas e ao próprio Estado), lançando grandes desafios a todos os sectores da sociedade e áreas de intervenção humana.

As mudanças impõem-se, de forma intensa e rápida (mas também de forma desigual), no quotidiano do cidadão, configurando “um mundo cada vez mais pós-industrial e pós-moderno”, na expressão de Hargreaves (1998), “um mundo caracterizado pela compressão intensa do tempo e do espaço, pela diversidade cultural, pela complexidade tecnológica, pela insegurança nacional e a incerteza científica” (p. 4).

Efectivamente, assiste-se a significativas mudanças de paradigmas que, de algum modo, fazem estremecer princípios ideológicos e sociais dogmáticamente aceites há muito tempo, sendo o nosso espaço referencial invadido, progressivamente, por outras certezas mais efémeras que as primeiras, vivendo-se “numa civilização acometida da *ideologia da urgência*” (Carneiro, 1996), num tempo cada vez mais contingencial e, talvez por isso, paradoxal: parece que nunca temos tempo suficiente, embora nunca tenhamos tido tanto tempo disponível. Quando a dimensão temporal parece correr a uma velocidade superior à da luz, alguns têm mais tempo do que o que sabem fazer com ele, enquanto outros têm

pouco tempo para fazerem tudo o que querem¹.

“A década de 80 foi a da qualidade, a de 90 foi a da reorganização e a primeira década de 2000 será a da velocidade. Esta mudança irá ocorrer devido a algo extremamente simples: o fluxo de informação digital” - esta é uma das profecias de Gates (1999, p. 120). Numa entrevista concedida a Luc (2000), o patrão da Microsoft reafirma que “o computador é o utensílio de comunicação que está a mudar mais o nosso modo de vida, com um impacto extraordinário esperado para o próximo século, muito maior do que qualquer mudança que a humanidade conheceu. O desenvolvimento das tecnologias informáticas permite uma existência mais democrática, mais aberta e enriquecedora” (p. 54).

As novas tecnologias da informação e da comunicação, ao permitirem uma livre e rápida circulação de imagens e palavras (e conseqüente diluição de fronteiras), vão mudando profundamente as nossas acções quotidianas (o modo de aprender, de trabalhar, de comprar, de se distrair), transformando seriamente as relações internacionais e interpessoais. As informações e os conhecimentos mais actuais podem ser postos ao dispor de todo o mundo em tempo real², sendo possível um imediato diálogo e troca de pontos de vista entre os cidadãos dos cinco continentes³. No entanto, na era da comunicação (diríamos, conversação) universal e virtual, experimentamos, contudo, o paradoxo de ser imprescindível aprender a “pôr em comum” e a perceber o outro que utiliza uma linguagem cada vez mais específica (basta pensarmos nos fenómenos migratórios e de refugiados e nas respectivas implicações ao nível da diversidade cultural). Mas seremos nós capazes de viver juntos nesta “aldeia cada vez mais global”, se por vezes não conseguimos perceber, tolerar e comunicar com o nosso vizinho ou colega de trabalho?

Parece-nos que “um paradoxo importante da pós-modernidade é que o anonimato, a complexidade e a incerteza produzidos pela globalização se manifestam numa busca irónica de sentido e de certezas consubstanciadas em identidades definidas mais localmente” (Hargreaves, 1998, p. 61).

¹ Actualmente, a informática e os meios de comunicação que daí decorrem (*e-mail*, *internet*) mudaram radicalmente a maneira como as pessoas passam o tempo. Se para alguns, estas tecnologias ajudam a deixar tempo livre para actividades diversas (incluindo estar com a família e com os amigos), para outros o contacto e a utilização da máquina constituem uma verdadeira obsessão, ocupando-os a tempo inteiro.

² Para alguns, sobretudo para os americanos, a *internet* é um excelente meio de democratizar a sociedade, revolucionando o trabalho, o comércio e a própria casa.

³ “Não nos podemos esquecer, contudo, que numerosas populações carenciadas, vivem ainda afastadas desta evolução, principalmente em zonas desprovidas de electricidade. Recordemos, também, que mais de metade da população mundial não tem acesso aos diversos serviços oferecidos pela rede telefónica” (Delors *et. al.*, 1996, p. 35).

Desta forma, no pós-modernismo, as mudanças de paradigmas⁴ traduzidas na crescente interdependência planetária (nos mais diversos domínios), na nova cartografia mundial estabelecida pela globalização (ao nível político, económico, social, científico, educativo, cultural e, até, criminal), na flexibilização crescente das economias⁵ e, conseqüente, competitividade generalizada, fazem mergulhar a humanidade num complexo processo de transição para o qual se encontra mal preparada (Santos, 1994; Hargreaves, 1995, 1998; Santos, 1999). A tecnologia tem dado um contributo insubstituível para a modificação do mundo, mas o homem é o único responsável pelo momento e pela direcção dessa mudança⁶. De facto, as vantagens competitivas mais sustentadas e duradouras são aquelas que se baseiam nas pessoas, nas suas competências e na sua capacidade de se adaptarem, criarem sinergias⁷ e gerarem mudanças. Contudo, hoje em dia, as mudanças obrigam a que as organizações funcionem, de uma forma cada vez mais rápida, flexível e descentralizada. Tal significa que a estrutura hierárquica e funcional actual (de natureza burocrática), que caracteriza a espinha dorsal de muitas das nossas organizações, tenderá a mudar progressivamente para um modelo mais horizontal⁸, de modo a facilitar a comunicação, a desenvolver e motivar, de forma permanente e contínua, as capacidades individuais e colectivas, a favorecer o trabalho em equipa, a cooperação e a acelerar os processos de decisão por consenso, em suma, de forma a adaptar-se às novas formas de trabalho, cada vez mais convertido numa actividade mental baseada, sobretudo, no conhecimento e processamento de informação.

«As transformações do trabalho em cadeia, a redução das actividades baseadas no esforço físico e na mão-de-obra, o incremento do trabalho em equipa, do trabalho à distância e do teletrabalho, a maior flexibilidade e mobilidade das carreiras profissionais, são algumas das modificações constatáveis na actividade laboral e no seu contexto, que fazem antever uma necessidade crescente de “trabalhadores do conhecimento”, capazes de integrar a informação, elaborá-la, obtendo assim novos “produtos mentais”, exigidos pelas empresas» (Peiró, 1998, p. 169).

Como consequência, e visando responder aos desafios da competitividade inerente à internacionalização dos processos económicos, as organizações procuram integrar um

⁴ Conceito que aprofundaremos um pouco mais no ponto 1.2.

⁵ Importa, no entanto, lembrar a persistência das desigualdades de desenvolvimento no mundo, tal como são explicitadas por Delors *et. al.* (1996).

⁶ Nas palavras de Peters (1994), “as novas tecnologias são os novos capacitadores, mas a antropologia da rede é mais importante do que o *software* da rede” (p. 190).

⁷ Fala-se de sinergias quando, através da utilização global dos recursos comuns existentes nas diferentes organizações, se consegue ganhos de eficiência e qualidade.

⁸ “As pesadas burocracias deste século serão substituídas por grupos fluidos e independentes de solucionadores de problemas” (Peters, 1994, p. 122)

capital humano capaz de trabalhar em equipa e de resolver problemas, em constante actualização e desenvolvimento de competências e suficientemente flexível em termos de qualificações e disponibilidade para aprender e para mudar.

Face a estas transformações, «o século XXI vai exigir que se passe de uma atitude de “esperteza medíocre” (o que espero do Estado) para um espírito de participação e intervenção (o que todos podemos fazer para ajudar o Estado). Nesta alteração de paradigma, a *adaptabilidade*, a *flexibilidade* e a *educabilidade* passam a ser mais relevantes do que o conceito unilinear de empregabilidade que dominou a filosofia educativa do último quartel do século XX » (Carneiro, 1996, p. 50). A era do emprego seguro e de uma ocupação laboral única para toda a vida tenderá, a breve prazo, a ser uma ideia do passado, embora ainda persista na mentalidade de uma parte considerável dos portugueses⁹. Mas tal “não significa que não haverá trabalho. O que irá desaparecer são os dias de trabalho das 9 horas às 17, 12 meses por ano, bem como a ideia de emprego seguro com reforma aos 65 anos”, afirma Bridges (1995). Face a um futuro com “menos emprego”, apontam-se como ultrapassados os valores do “Direito do Trabalho”, surgindo conceitos novos como flexibilidade, polivalência, qualificação, diversidade das formas de contrato e mobilidade funcional.

Como tal, o século XXI faz-nos antever uma nova ordem mundial sustentada na trilogia “*sociedade do risco, sociedade activa e sociedade educativa*” (Carneiro, 1996), trilogia que apela nitidamente à imprescindibilidade da intervenção do homem no traçar da cartografia dos tempos que se avizinham. Se o primeiro pressuposto aponta para a importância da capacidade de iniciativa (“em que o espírito empreendedor sobreleva a mentalidade de assalariado”), de desafio (apostando no desconhecido) e de responsabilização própria de cada cidadão na construção do seu projecto de vida e no da sua comunidade, bem como para a necessidade de flexibilização e de autonomização das formas de trabalho, a sociedade activa configura o requisito “do que podemos fazer todos para ajudar o Estado”. Contudo, a sociedade de risco e a sociedade activa só terão sentido e viabilidade num contexto de “capitalização cultural” dos indivíduos, ou seja, cada vez mais a ordem mundial tem de ser gerida pela “civilização do conhecimento” (na expressão de Toffler, 1980)¹⁰, registando-se “uma diferença crucial entre a economia do conhecimento e as an-

⁹ De acordo com as principais conclusões da Cimeira do Emprego, realizada em Lisboa, em Março de 2000, a nova economia digital (consequência directa da rápida expansão e afirmação da rede planetária de meios de comunicação e das novas tecnologias) poderá gerar, a médio prazo, mais trabalho, mas muito menos emprego, já que se trata de uma área em que os conhecimentos e as habilitações se tornam mais rapidamente obsoletos. Grande parte do trabalho será precário, muito dele individual, consistindo essencialmente numa prestação de serviços especializados.

¹⁰ Depois da civilização agrícola e da industrial, a terceira vaga caracteriza-se pela civilização

teriores; o conhecimento não pode ser guardado permanentemente nem ser um monopólio de elites; ele pode ser usado por várias pessoas simultaneamente” - uma das profecias de Toffler, apresentadas na Revista *Executive Digest*, num artigo assinado por Rodrigues (1999, p. 40). Em suma, a evolução científica e tecnológica, designadamente no domínio da informação e da cibernética, “tem vindo a libertar o homem das tarefas mais rotineiras, criando assim espaço para o desenvolvimento dos seus processos mentais superiores – a análise, a síntese e a criatividade” (Landsheere, 1996, p. 84).

Assim sendo, a sociedade do futuro será definitivamente baseada no conhecimento, sendo imprescindível o investimento realizado por cada cidadão no seu processo educativo, cujos conteúdos e dinâmica marcarão, com certeza, a diferença desse futuro. É fundamental, então, investirmos em nós próprios, já que a “revolução social começa quando se muda o coração e a mente das pessoas” (Handy, referido por Cardoso, 1999, p. 30). A diferença do mundo do futuro residirá na sociedade educativa. O controlo do conhecimento e da informação será o ponto crucial da luta mundial pelo poder, em todas as instituições humanas¹¹.

“O analfabeto de amanhã não será o homem que não sabe ler; será aquele que não aprendeu a aprender” (Toffler, 1972, p. 407). Na viragem para o século XXI, atrever-nos-íamos a afirmar que o analfabeto de hoje é aquele que não sabe lidar com as novas tecnologias de informação e de comunicação, perspectivando-se uma expansão da iliteracia informática nas próximas décadas.

do conhecimento, em que a posse e a gestão da informação parece ser o bem fundamental. Enquanto que nas economias industriais a riqueza era medida pela posse dos bens, o novo sistema acelerado de criação de riqueza depende cada vez mais da troca de dados, informação e conhecimento. Sem troca de conhecimento não se cria riqueza. Como tal, os instrumentos mais poderosos de ampliação da riqueza são os símbolos que estão por dentro das cabeças dos trabalhadores.

¹¹ De acordo com os resultados de um estudo apresentado por Rodrigues (2000), efectuado com base numa análise comparativa das alterações registadas na população activa portuguesa, tendo em conta os censos de 1960, 1970, 1981 e 1991 e os dados do Instituto Nacional de Emprego do 1º trimestre de 1999, verifica-se que uma das grandes alterações registadas se situa, precisamente, na clara ascensão do trabalho baseado no saber. Por exemplo, os quadros superiores e intermédios, os patrões, os profissionais liberais e os profissionais científicos e intelectuais cresceram 40% entre 1991 e 1999. Estes profissionais são gente que manipula regularmente, em maior ou menor grau, conhecimento implícito e explícito, correspondendo a um novo bloco de recursos humanos, criadores de valor acrescentado. Contudo, importa referir que este mesmo estudo constata que a especialização de Portugal ainda assenta num país “braçal” (por oposição aos países “cerebrais”), com forte peso do operariado e da construção civil, reforçando, aliás, as tendências encontradas por Rodrigues (1995) as quais apontavam para uma valorização, por parte dos portugueses, “do *trabalho esforço*, encarado principalmente como um instrumento de acesso a bens materiais, oposto ao *trabalho saber*, constituindo uma finalidade em si mesmo ou um meio de acesso a múltiplas finalidades” (p. 58)

Uma vez que o grau de complexidade e imprevisibilidade das sociedades actuais é demasiado elevado para que quaisquer entidades – Estados, empresas, serviços ou escolas – possam aspirar a apreendê-lo na sua totalidade dinâmica (quanto mais prevê-lo ou controlá-lo) precisamos, então, no século XXI, de um homem capaz de trabalhar em contextos marcadamente mutáveis, de decidir e participar, de inovar e criar, mas também de concretizar, na busca de uma conjugação entre o conhecimento imaginativo e a acção. Todos temos de ser mais responsáveis pelo nosso destino – pessoal, familiar, profissional e cívico - procurando a construção de novos possíveis, sob pena de vivermos um transcurso desajustado e menos feliz.

Tais desafios pressupõem uma educação de qualidade que possibilite ao homem pensar sobre a mudança, interrogar-se, reflectir e extrapolar sobre informações, conhecimentos e desafios, mas também desenvolver-se enquanto unidade que estabelece redes de interacção com os outros, a nível social, emocional e de comunicação. Uma atitude reflectida da inteligência (ou melhor, das inteligências)¹² em relação aos factos da civilização e da vida parece ser a chave para a reconstrução de uma cultura geral e para o desenvolvimento de uma visão prospectiva face aos novos desafios.

Como consequência, os sistemas educativos vêem-se confrontados com a exigente – mas grandiosa - tarefa de responder com qualidade e eficácia, a todas estas mutações e inovações¹³ de que o mundo tem sido palco, procurando ajudar a desenvolver cidadãos com espírito crítico, capacidade de iniciativa e de cooperação, bem como flexibilidade nas atitudes e competências, qualidades – ou melhor, requisitos - que se antevê imprescindíveis para o cidadão da era pós-moderna.

¹² Sem pretender, de forma alguma, uma análise extensa deste conceito tão interessante quanto complexo e polémico, gostaríamos, no entanto, de realçar a “teoria das inteligências múltiplas” de Gardner (1981, referido por Almeida, 1994, p. 39), a qual distingue sete tipos de inteligência: a linguística, a musical, a lógico-matemática, a espacial, a quinestésica-corporal, a intrapessoal (auto-conhecimento) e a interpessoal (compreensão e relacionamento com os outros). De acordo com esta terminologia, poderemos afirmar que a escola tem dado pouca importância às duas últimas, de alguma forma agrupáveis na designação “inteligência emocional”. Para uma abordagem mais abrangente do conceito retomaremos a definição de Almeida (1996), que aponta para “a inteligência como um conjunto dinâmico de capacidades, de conhecimentos e de competências que o sujeito organiza e disponibiliza a cada momento e situação de acordo com os problemas a resolver e as demais características pessoais”, assumindo ainda que “a inteligência, como as demais dimensões psicológicas, decorre de um processo experiencial do sujeito numa dada cultura” (p. 19). Esta parece-nos ser uma perspectiva da inteligência compatível com as implicações decorrentes das mudanças de paradigmas que temos vindo a abordar.

¹³ Mas para inovar é preciso saber. Para saber é necessário aprender. Para aprender é fundamental estudar. Sem este movimento não existe resposta possível aos problemas, mesmo que eles estejam exaustivamente diagnosticados.

1.2. As mudanças de paradigmas e os sistemas educativos

«O novo século, tempo de esperança por excelência, encerra um precioso tesouro que pode ser a chave da conversão de uma utopia inalcançável em visão motora e mobilizadora das consciências e das boas vontades. Esse fabuloso tesouro a descobrir pelas gerações vindouras, o qual pode constituir os alicerces de um “humanismo XXI” a partilhar no oceano da intensa comunicação que caracteriza o tempo próximo, é nada mais nada menos do que a educação». (Delors *et. al.*, 1996, p. 9)

“A mudança provém mais da consciência dos indivíduos do que das leis”. (Tamaro, 1998, p. 151)

Na opinião de Santos (1999), «vivemos, hoje, em termos de período histórico, numa época de transição do paradigma da “ciência moderna”, que muitos epistemólogos caracterizam por uma ruptura epistemológica da ciência com o senso comum, para um paradigma emergente que sociólogos contemporâneos designam de “ciência pós-moderna”» (p. 154). As diferenças mais significativas, entre estas duas formas de leitura da realidade, encontram-se sistematizadas no Quadro 1.1.

MODERNISMO	PÓS-MODERNISMO
Paradigma da racionalidade científica	Pluriculturalidade
Universalismo	Particularismo e relativismo
Unireferencial (univinculada)	Plurireferencial (multi ou desvinculada)
Significado simbólico	Realidade simulada, virtual
Eu intelectual	Eu emocional
Organização maniqueísta dos valores	Crise de valores
Segurança das certezas	Incerteza e caos

QUADRO 1.1 - Modernismo *versus* pós-modernismo (Santos, 1999, p. 48)

Ainda, segundo a autora, «a revolução da informação está na origem da “sociedade da informação” que é constituída por homens fracamente reencontráveis e fortemente

comunicantes e que se situa no contexto do que é comum designar-se de pós-modernidade» (Santos, 1999, p. 120).

Uma breve análise do quadro 1.1, permite-nos concluir, então, que as implicações destes tempos pós-modernos¹⁴ poderão fazer sentir-se em todas as áreas da actividade humana, cruzando inevitavelmente os sistemas educativos, sobretudo, os das sociedades ditas industrializadas ou mais desenvolvidas¹⁵.

Para Hargreaves (1998), “a flexibilidade é apresentada frequentemente como uma finalidade central da educação e da sua reestruturação. (...) A flexibilidade e a iniciativa, nos seus sentidos mais dinâmicos e criativos, podem de facto ser necessárias às futuras elites técnicas e profissionais, que trabalharão nos níveis elevados e intermédios da nova economia pós-industrial” (p. 57/58).

Ao nível dos sistemas educativos, a mudança a operar passa por uma transformação qualitativa da educação (depois da quantitativa, traduzida na massificação do ensino), pela construção de uma sociedade de aprendizagem (mais do que de instrução e ensino), extensível a todos os cidadãos e à sociedade no seu conjunto.

Os paradigmas da pós-modernidade exigem, então, que a aprendizagem seja sobretudo um processo de construção do conhecimento, de apropriação pessoal e estruturação significativa de informação, implicando cada sujeito no seu todo. Neste sentido, a educação tenderá a deixar de ser um privilégio para alguns, para se tornar num percurso a que todos têm direito ao longo da vida.

“À educação cabe fornecer, de algum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors *et. al.*, 1996, p. 77). De acordo com o Relatório para a UNESCO da Comissão

¹⁴ Contudo, a perspectivização do tempo actual como pós-moderno não é consensual. Por exemplo, Touraine (1992) prefere falar de uma “nova modernidade”, considerando que “*nous ne vivons pas entièrement dans une situation post-moderne, de dissociation complète du système et de l'acteur, mais au moins autant dans une société post-industrielle, que je préfère nommer programmé, définie par l'importance centrale des industries culturelles – soins médicaux, éducation, information -, où un conflit central oppose les appareils de production culturelle à la défense du sujet personnel. Cette société post-industrielle constitue un champ d'action culturel et social encore plus fortement constitué que ne le fut la société industrielle aujourd'hui en déclin*” (p. 16). Por seu lado, Giddens (2000) opta pela designação de “modernidade radicalizada”, considerando que “longe de entrarmos numa época de pós-modernidade, estamos, antes, a iniciar uma época em que as consequências da modernidade se tornaram mais radicalizadas e universalizadas do que antes” (p. 2).

¹⁵ Uma vez que os sistemas educativos são sempre marcados pela especificidade dos contextos institucionais e socioculturais próprios de cada país, provavelmente nos países em vias de desenvolvimento (em África, na América do Sul) as preocupações situam-se ainda a um outro nível mais elementar, com ênfase nos processos de erradicação do analfabetismo, no acesso à igualdade de oportunidades na escola e no trabalho, etc.

Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996), os grandes desafios dos sistemas educativos situar-se-ão, num futuro próximo, em torno de quatro grandes pilares.

O primeiro é o de *aprender a conhecer*.

“Numa sociedade em que os conhecimentos factuais se desactualizam de forma rápida, importa formar um aluno autónomo, com estratégias cognitivas e metacognitivas para enfrentar e aprender com situações novas” (Almeida, 1996, p. 20).

O acesso ao conhecimento permite ao homem situar-se, no mundo que o rodeia, tendo consciência de que o compreende e nele pode intervir activamente, ajudando-o a perceber os referenciais que o permitem interpretar na sua constância, mas também no dinamismo das suas transformações.

Face à natureza eminentemente provisória dos conteúdos e dados factuais, importa que os processos educativos apostem, fundamentalmente, no desenvolvimento das metodologias de acesso ao saber, ou seja, dos instrumentos de compreensão que permitam ao sujeito a (re)construção e (re)organização dos conhecimentos informações, de forma a que o indivíduo seja o principal responsável pela gestão do seu próprio percurso de aprendizagem. De facto, “não adianta muito multiplicar o número dos teoremas ensinados. Vale mais aprender a aprender. Essa é, realmente, a melhor maneira de preparar os alunos para viver num mundo onde a mudança é a única coisa realmente estável. Em vez de atulhar a mente dos alunos com uma multidão de fórmulas ou de resultados, é melhor ensinar-lhes a encontrar os resultados complexos a partir de elementos mais simples. O nosso génio deve consistir no que sempre foi próprio do génio, ou seja, a capacidade de simplificar” (Houot, 1993, p. 82).

O segundo é o de *aprender a fazer*.

“A relação com a matéria e a técnica deve ser completada com a aptidão para as relações interpessoais. O desenvolvimento dos serviços exige, pois, qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem, necessariamente, e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis eeficazes entre as pessoas” (Delorset. al., 1996, p. 82).

Para poder desempenhar convenientemente o papel de cidadão interveniente, ao nível do mundo do trabalho (cada vez mais terciarizado), o indivíduo necessita de desenvolver competências técnico-funcionais imprescindíveis para uma qualificação profissional, capaz de se ajustar à grande mobilidade e versatilidade exigida por esse subsistema da sua estrutura de vida. Contudo, “aprender a fazer” ultrapassa a perspectiva meramente tecnicista da formação, para integrar qualidades como a capacidade de comunicar, de tra-

balhar em equipa, de gerir conflitos e de tomar decisões em consenso, apelando à competência pessoal do cidadão para um desenvolvimento profissional saudável e gratificante.

À dimensão informativa do conhecimento importa aliar a sua componente interpretativa, que permite a passagem dos conhecimentos descritivos aos procedimentais e, ainda a relacional, que valoriza a componente interpessoal do desenvolvimento, tão necessária para aprender “a viver juntos”.

O terceiro é o de *aprender a viver juntos*.

“*Se tu diferes de mim, irmão, longe de me magoares, enriqueces-me*”. (Saint-Exupéry, *Lettre à un ami*)

A globalização da economia, a par da revitalização das identidades locais e regionais, obriga-nos a aprender a lidar com uma pluralidade flutuante de crenças, valores, atitudes e expectativas que acabam por ameaçar a estabilidade e a resistência das nossas bases de conhecimento, tornando-as irremediavelmente frágeis e provisórias.

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

Saber lidar com a diversidade e a pluralidade (a qual começa logo ao nível da família)¹⁶ implica um espírito de descoberta, de tolerância (para com os pontos de vista e modos de viver diferentes do nosso), mas essencialmente de intercâmbio e partilha, de forma a tomarmos consciência da interdependência planetária e de sermos capazes de trabalhar para objectivos comuns.

“Aprender a partilhar” nesta “aldeia cada vez mais global”, mantendo, no entanto, a identidade cultural, social, comunitária e individual, parece ser um requisito fundamental para uma utilização adequada dos conhecimentos e recursos ao nível dos processos educativos.

¹⁶ Nas últimas décadas, e em parte devido à progressiva e crescente entrada da mulher no mundo do trabalho, o conceito de família sofreu alterações substanciais, parecendo acompanhar também as tendências da globalização. A família alargada foi dando lugar à nuclear, a qual pode apresentar múltiplas configurações. Para além da tradicional, constituída por pais (cada um de seu sexo) e filhos biológicos, encontramos as famílias reconstituídas, as monoparentais, as de pais do mesmo sexo, numa diversidade de relações e contextos que levam a que hoje se formule o conceito no plural.

O quarto é o de *aprender a ser*.

“*É com o coração que vemos claramente; o que é essencial é invisível aos nossos olhos*”
(Saint-Exupéry, *O Príncipezinho*)

Os paradigmas organizadores das sociedades actuais exigem a estruturação das competências cognitivas, técnicas e relacionais (indissociavelmente ligadas às emocionais) numa personalidade¹⁷, que terá de aprender (ou, pelo menos, querer aprender) a lidar convenientemente com a mudança, procurando dar-lhe um sentido e integrá-la no seu projecto pessoal e profissional, de forma a poder responder adequadamente “às exigências de um novo saber-ser imposto pela contemporaneidade” (Landsheere, 1996), que apela cada vez mais à capacidade de autonomia, de implicação e responsabilização pessoal, bem como a uma boa gestão das emoções.

Para além da inteligência na sua definição mais tradicional, importa que o professor desenvolva competências como a empatia e a capacidade de interpretar a natureza das situações sociais e sentimentos dos outros, ou seja, a inteligência emocional (Goleman, 1995), porque ensinar e educar é também um processo afectivo que pressupõe uma rede de interacções com múltiplos e diversificados parceiros sociais, na qual se expressam e vivenciam muitas emoções. “*Good teaching is charged with positive emotion, because teaching is a form of emotional labor*” (Hargreaves, 1999, p. 838).

Como tal, “não nos parece sensato excluir as emoções e os sentimentos de qualquer concepção geral da mente, muito embora seja exactamente o que fazem vários estudos quando separam as emoções e os sentimentos dos tratamentos dos sistemas cognitivos” (Damásio, 1995, p. 172). Os sentimentos são indispensáveis para a tomada de decisões racionais: eles apontam-nos para a direcção correcta, onde a lógica pura pode ser mais útil. O que se pretende não é dispensar a emoção e pôr a razão no seu lugar, mas antes encontrar um equilíbrio inteligente entre as duas.

Assumir que, também, na prática de um professor, as esferas cognitiva e emocional nunca se expressam, de forma completamente independente (Damásio, 1995, 2000; Hargreaves, 1999), mas, antes, se inter cruzam, numa matriz mais ou menos consistente, constitui um dos grandes desafios das reformas e inovações, em contexto educativo, porque como afirma Antunes (2000), “educar é fornecer instrumentos de felicidade”¹⁸.

¹⁷ A palavra personalidade deriva do étimo latino *persona*, que significa máscara de actor. Para Lima (1997), “os traços de personalidade não são formas sumárias de descrever o comportamento, mas disposições inferidas a partir (e que predizem, dão conta) de padrões de pensamentos, sentimentos e acções” (p. 30).

¹⁸ Referimo-nos a uma afirmação do Professor João Lobo Antunes feita no decurso da Conferência “Novo Conhecimento e Nova Educação”, promovida pela Secção de Educação da Fundação Gulbenkian, e que se realizou em Lisboa, a 19 e 20 de Outubro de 2000.

Estes quatro grandes pilares nortearão a redefinição dos sistemas educativos, procurando ajudar o indivíduo na construção de processos dialécticos que lhe permitam reencontrar o (seu) equilíbrio (no seio das sucessivas instabilidades que vai vivenciando) e no desenvolvimento das capacidades para a realização plena como pessoa, de acordo com a lógica e as consequências pessoais e sociais inerentes a uma *educação ao longo de toda a vida*¹⁹, “conceito que parece impor-se cada vez mais, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. (...) É que, para lá das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão” (Delors *et. al.*, 1996, p. 17). Este conceito de educação ao longo de toda a vida pressupõe que a aprendizagem e o desenvolvimento de competências ocorra em qualquer circunstância e ocasião oferecidas pela sociedade, enquanto processo experiencial e activo. Ou seja, neste sentido, a educação é algo mais que actualização, reciclagem ou conversão; é essencialmente um processo de desenvolvimento, a partir do interior do sujeito, construído em qualquer situação do seu contexto vivencial. Assim sendo, a permeabilidade e a capacidade de integração das mudanças e das novas aprendizagens parecem ser condições indispensáveis para uma educação ao longo da vida.

Tal como temos vindo a constatar, a era pós-moderna exige cada vez mais cidadãos qualificados, pessoal e profissionalmente, sendo fundamental, então, investir no capital humano²⁰. A imprescindibilidade de uma aprendizagem ao longo do transcurso de vida e o desafio de recolher, tratar e utilizar as mais diversas informações, oriundas de múltiplas fontes de conhecimento, conduzem, inevitavelmente, as pessoas e as organizações a um questionamento e problematização quase diários. As opções e as decisões individuais e institucionais têm de ser tomadas num espaço de tempo cada vez mais curto e quase *on-line*, apelando a um forte empenhamento reflexivo e crítico por parte do cidadão e a uma crescente flexibilidade, quer a nível individual, quer a nível colectivo.

Assim como as empresas, também as escolas precisam de adoptar uma perspectiva sistémica, necessitando, para isso, de compreender e articular-se com as outras estruturas

¹⁹ Conceito que, para os autores do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, ultrapassa a distinção tradicional entre formação inicial e educação continuada.

²⁰ Enquanto, até aqui, as propostas de mudanças eram ao nível dos processos, actualmente aquilo que há a fazer passa pelas pessoas. A “palavra de ordem” é agora que as pessoas são mesmo o recurso mais valioso das organizações.

sociais com que interagem, criando parcerias, gerando sinergias e desenvolvendo uma postura de intervenção responsável. Na linha da cultura empresarial, as escolas, instituições crescentemente heterogêneas e complexas nas suas funções sociais, necessitam de educar e formar continuamente a sua actual força de trabalho, proporcionando condições que possam conduzir a uma aprendizagem autónoma, individualizada e significativamente colaborativa. No entanto, se cada sujeito é construtor do seu próprio conhecimento, ele é ajudado nessa tarefa pelos professores, pais e outros significativos, também eles em processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Como afirma Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, mas todos nos auto-educamos em confronto”.

Então, numa “sociedade cognitiva ou da informação” e que exige uma educação ao longo da vida, o que deve a escola ensinar?

No seio das inúmeras interrogações que emergem acerca do seu papel, hoje e num futuro próximo, levantam-se muitas questões sobre o que esta instituição deve ensinar. Aquilo que alguns dizem ser o conjunto de saberes essenciais que a escola deveria ensinar, nas novas dinâmicas sociais, muitos alunos não o aprendem. “A *incerteza moral e científica* reduz a confiança nas certezas factuais *daquilo* que se ensina, diminui a dependência em relação a métodos tidos como “os melhores” e “cientificamente comprovados” (Hargreaves, 1998, p. 93).

Num contexto de forte relativismo cultural e moral, espera-se que as escolas sejam espaços de aprendizagem da cidadania, da democracia e do combate à exclusão social, que ajudem a responder aos apelos da sociedade da informação e da nova valorização do conhecimento e da capacidade de inovação, que sejam organizações eficientes e eficazes e prestem contas à comunidade que servem. Para as escolas reclamam-se modelos de gestão racionalizada, que conjuguem a complexidade do contexto envolvente com uma participação social responsável dos diferentes parceiros do processo educativo.

Em suma, à escola exige-se o desempenho de novas e complexas funções pedagógicas e sociais, estabelecendo-se, frequentemente, expectativas exageradas face a um subsistema que apresenta algumas dificuldades em responder, com eficácia e qualidade, já que “as escolas continuam a ser instituições modernas (e, em certos casos, até pré-modernas), que se vêem obrigadas a operar num mundo pós-moderno complexo. (...) A natureza anacrónica da escola é cada vez mais evidente. É esta disparidade que define grande parte da crise contemporânea da escolarização e do ensino” (Hargreaves, 1998, p. 27).

Parece-nos insensato continuar a ignorar as necessidades e exigências da flexibilidade na economia pós-industrial, agarrando-nos a estruturas departamentais calcificadas e a áreas disciplinares compartimentadas que se ajustavam mais a contextos de “instrução”. Os sistemas escolares, enquanto fontes centrais e isoladas de informação e conhecimento,

estão – ou sentir-se-ão - definitivamente ultrapassados.

“Como consequência da globalização e da internacionalização das economias, da reestruturação de muitos dos sistemas políticos, dos movimentos migratórios multiculturais e das flexibilizações organizacionais, os pressupostos morais fundamentais da tradição judaico-cristã, que caracterizavam os sistemas educativos de grande parte dos países da Europa, têm vindo a desmoronar-se. Como tal, o desenvolvimento dos professores e das escolas surge intimamente associado à crescente diversidade cultural e achatamento das estruturas de tomada de decisões, aos maiores níveis de incerteza moral e aos esforços crescentes da participação dos múltiplos parceiros, por vezes dissonantes, na vida social e organizacional” (Hargreaves, 1995, p. 15).

Então, uma coisa parece certa: impõe-se uma reinvenção do papel e dinâmica da escola, devendo esta organizar-se, cada vez mais, como um sistema (como tal, mutável, interactivo e construído por diferentes parceiros) que visa a aprendizagem (e não meramente o ensino e a instrução), fomentando o desenvolvimento de competências e atitudes (e não só de saberes), procurando estar atenta ao papel da multiplicidade de outros meios que constituem oferta educativa, e com os quais, por vezes, necessita de competir. A reinvenção do papel da escola passa por assumir, como preocupação central, a preparação de cidadãos para uma sociedade que ainda não existe e dificilmente se prevê²¹, utilizando, o mais precocemente possível, estratégias de implicação, intervenção e participação activa na gestão da mudança.

“Fala-se muito da reforma da escola e, naturalmente, o receio é sempre o mesmo: que se raspe o reboco, deixando as paredes intactas. Como o pedagogo Aldo Agazzi afirmou recentemente nas páginas de *Avvenire*, o maior desafio que se pode fazer às modas, às crises de todos os tempos, não é ensinar o aluno a servir-se do computador, é promovê-lo, ajudá-lo a desenvolver-se em todas as suas potencialidades. É desenvolver nele a liberdade plena” (Tamaro, 1998, p. 83).

Se sobre a escola recaem enormes expectativas e aspirações sociais, como se ela fosse o último reduto capaz de nos sossegar, diante de tantas interrogações e de tantas promessas sem resposta, não admira então que a problemática da organização, gestão e avaliação das escolas faça parte das agendas políticas de todos os países da sociedade pós-moderna.

Em Portugal, também, temos vindo a assistir à sucessão de uma série de medidas de política educativa que pretendem a reordenação de todo o campo da educação e da

²¹ “A escola não pode continuar a ser pensada para um mundo que já não existe”, afirmava Oliveira Martins, então Ministro da Educação, a um jornal diário português de Maio de 2000.

formação, procurando contribuir para um aumento do bem-estar em contexto escolar, das quais a mais emblemática é, sem dúvida, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada em 1986 (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, alterada pela Lei nº 115/97 de 19 de Setembro), a qual alarga claramente os objectivos da escola em relação ao que dela se esperava anteriormente. No seu artigo 7º, referente à formulação dos objectivos do ensino básico, subjaz claramente o pressuposto de que a educação deve procurar a formação integral da pessoa e do aluno nas suas múltiplas facetas (ou seja, ao nível dos conhecimentos, atitudes, valores e competências), devendo, por isso, estruturar-se todo o processo de ensino-aprendizagem no sentido de permitir o desenvolvimento da dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais, da dimensão para a cidadania e da dimensão pessoal, consubstanciando, desta forma, os quatro grandes pilares dos sistemas educativos referidos anteriormente.

“O objectivo de educar é o que aparece formulado de modo mais forte na lei e isto pode apreciar-se através do número de referências, da sua emergência em múltiplas situações, pela repetição de determinadas perspectivas e pela multiplicidade de matizes que reveste. (...) A preocupação pela relação da escola com o meio, pela necessidade de a escola se abrir à comunidade, é evidente em múltiplos normativos” (Teixeira, 1995, p. 39).

Em jeito de conclusão-síntese, poderemos afirmar que a construção de novas formas de estar e de entender o mundo têm conduzido a uma reorganização das coordenadas dos sistemas educativos, no sentido de poderem dar um contributo insubstituível para o desenvolvimento de cidadãos responsáveis e intervenientes (conhecedores dos seus direitos, mas também dos seus deveres), com espírito de iniciativa (qualidade básica para fazer face às exigências de contextos altamente mutáveis) e de cooperação (tanto mais necessário quanto maior é a competição), tolerantes (em relação às diferenças e pluralismo culturais) e solidários e, essencialmente, possuidores de uma inteligência criativa (tão necessária aos progressos tecnológicos e sociais, à dinâmica económica e a todas as realizações humanas).

1.3. Implicações das mudanças de paradigmas para a profissionalidade docente

“O mais difícil não é mudar o mundo, mas mudarmo-nos a nós próprios”. (Mandela, 2000, p. 52)²²

“Os professores são, paradoxalmente, um corpo profissional que resiste à moda e que é muito sensível à moda. A gestão pessoal deste equilíbrio entre a rigidez e a plasticidade define modos distintos de encarar a profissão docente”. (Nóvoa, 1992, p. 17)

“Acontece também que, dado o sistema de interesses, atitudes e representações, há por vezes impermeabilidade do indivíduo em relação à novidade, ao conhecimento, regra e ritual que mexe com a tradição”. (Vieira, 1995, p. 142)

Da explicitação apresentada no ponto anterior depreende-se que as escolas e, conseqüentemente, os professores, se sentem cada vez mais afectados pelas exigências e contingências inerentes às amplas e profundas mudanças na vida económica e organizacional pós-moderna e respectivas influências no acesso, estruturação e impacto do conhecimento e da informação.

Hargreaves (1998) resume o sentido das pressões da pós-modernidade na profissão docente da seguinte forma: “Em primeiro lugar, o papel do professor expande-se e assume novos problemas e requisitos. Em segundo lugar, as inovações multiplicam-se, à medida que a mudança acelera, criando sentimentos de sobrecarga entre os professores e os directores das escolas que são responsáveis pela sua implementação. São impostas cada vez mais mudanças e os prazos-limite para a sua implementação são truncados. Em terceiro lugar, o colapso das certezas morais, as antigas missões e desígnios começam a desagregar-se, mas existem poucos substitutos óbvios para o seu lugar. Em quarto lugar, os métodos e as estratégias utilizadas pelos professores, assim como a base de conhecimento que os justifica, são constantemente criticados – mesmo entre os próprios educadores – à medida que as certezas científicas perdem a sua credibilidade” (p. 4).

Perante este cenário, tão grandioso quanto ameaçador, não admira que a classe

²² Esta citação foi retirada da revista *Visão*, de 13 a 19 de Janeiro de 2000

profissional dos professores manifeste crescentes sinais de “mal-estar docente” (na expressão de Esteve, 1992), traduzidos, por exemplo, nas altas taxas de absentismo, no excessivo número de baixas por doença, nos níveis de *stress* ocupacional muito elevados, na falta de implicação profissional e na intenção de abandono da profissão²³. De facto, dos professores espera-se uma responsabilização crescente e um maior número de competências para gerir mudanças e dilemas, ao mesmo tempo que se assiste a uma crise de confiança na escola, a “uma crise de profissionalismo docente” (nas palavras de Estrela, 1986, p. 305) e a uma certa desvalorização do estatuto da profissão (quer ao nível do reconhecimento social, como do próprio salário e outras regalias)²⁴. A multiplicidade e variedade de mutações, que se pretendem introduzir, simultaneamente, nas escolas, fazem com que os professores se sintam a viver uma “sobrecarga de inovações”²⁵ (Hopkins *et. al.*, 1994, referidos por Garcia, 1995b, p. 206), com a qual necessitam de aprender a lidar. Em primeiro lugar, são as modificações sentidas na sua própria vida pessoal (e que são o reflexo das mutações dos macro e microsistemas que caracterizam o seu transcurso de vida)²⁶, depois as constantes reformulações do seu papel profissional (na sequência das pressões da comunidade educativa) e, finalmente, a revisão do seu estatuto de cidadão, num mundo cada vez mais marcado pela diversidade, pela incerteza e pelo efémero, mas

²³ Cruz *et. al.* (1988) relevam alguns indicadores de um mal-estar generalizado entre os professores portugueses. Num estudo levado a cabo com 1500 professores de vários níveis de ensino e 1500 sujeitos representativos da opinião pública, verificaram que uma percentagem muito significativa (35%) destes profissionais abandonaria a docência, caso tivessem outras alternativas no mundo do trabalho e/ou não fosse demasiado tarde para iniciar uma nova carreira.

²⁴ Também no estudo referido anteriormente, se regista “uma opinião pouco favorável da profissão em si, apesar de os professores se acharem como bons profissionais e apesar de terem a profissão como importante para a sociedade portuguesa. Ser professor, sobretudo do secundário, é das profissões menos consideradas, não só pelos professores como pelo público” (p. 1255).

²⁵ Esta sucessão acelerada de mutações pode “levar as pessoas a concentrarem-se na aparência estética da mudança ou do desempenho, e não na qualidade e substância da própria mudança ou desempenho” (Hargreaves, 1998, p. 92).

²⁶ A perspectiva de desenvolvimento subjacente a este estudo insere-se na posição de autores como Baltes, Reese e Nesselroade, que se apresentam defensores de uma “*life-span developmental psychology*” (Simões, 1984, p. 19), a qual se caracteriza, essencialmente, por assumir uma continuidade integradora na diversidade das transformações (biofisiológicas, cognitivas, comportamentais, axiológicas, etc) que ocorrem ao longo do percurso de vida (do nascimento à morte), que, por sua vez, se desenrola num determinado contexto histórico, cultural, económico e social. Ou seja, do nascimento à velhice, o indivíduo vive acontecimentos normativos e idiossincráticos que o levam a rever e reformular valores, expectativas, atitudes e comportamentos. “A crença na plasticidade (modificabilidade) do comportamento” (Simões, 1984, p. 28), ao longo de toda a vida, e a natureza interactiva do processo de desenvolvimento parecem ser das implicações mais relevantes e significativas da abordagem *life-span*.

também pelo apelo à participação activa²⁷ e democrática de todos na construção das organizações.

Efectivamente, o ritmo acelerado a que se sucedem as medidas inovadoras e o curto espaço de tempo concedido para a sua implementação podem levar alguns professores a experimentarem sentimentos de culpa e de sobrecarga intoleráveis, podendo originar, por parte do corpo docente, um reforço da resistência à mudança e à consequente intensificação do seu trabalho, um desgaste prematuro e uma grande dificuldade em atingir os seus objectivos, a nível profissional e de realização. Face às constantes inovações e diversidade de exigências que se impõem no percurso profissional dos professores, é compreensível que alguns se sintam ameaçados, de forma a que as suas construções pessoais se estreitem ou se tornem impermeáveis, gerando um processo de “dissonância cognitiva”, pouco conducente à experiencição de um sentimento de adequação e satisfação em contexto de trabalho.

De alguma forma, os professores vivem, actualmente, na situação denunciada por Toffler, já em 1972, e que se caracteriza por “desastrosas tensões e desorientações que provocamos nos indivíduos ao obrigá-los a uma mudança excessiva num lapso de tempo demasiado curto; a fim de sobreviver para evitar o choque do futuro, o indivíduo deve tornar-se infinitamente mais adaptável”. A construção da adaptabilidade, de que fala Toffler, nem sempre é tão rápida quanto o desejável, uma vez que as crenças e as expectativas que os professores transportam consigo e que foram construídas num determinado contexto histórico-social e ao longo de uma história de vida, não se mudam de um dia para o outro. «Reconceptualizações relativas à forma de ensinar, bem como as “reinvenções” curriculares, ameaçando estilos familiares consagrados pelo tempo, hábitos que se deixaram de questionar, crenças e preconceitos, colocam os professores na defensiva contra o novo” (Santos, 1999, p. 12). Assim sendo, o desenvolvimento de um sentido de adaptabilidade, por parte do professor, pressupõe a estruturação de um conjunto de competências, atitudes, valores e afectos, numa personalidade que revele alguma (diríamos, muita!) permeabilidade cognitiva e disponibilidade interior, para viver um processo de educação ao longo da vida, enquanto condição necessária ao desenvolvimento de agentes de mudança, que experienciem a sua profissão com satisfação.

De facto, também na opinião de Esteve & Fracchia (1988) “todos os professores deveriam procurar assimilar e compreender, progressivamente, as modificações sociais e institucionais, afim de se adaptar às novas condições de exercício da sua profissão, que têm vindo a modificar o seu papel” (p. 52), responsabilizando, autonomizando e implicando, cada vez mais o docente, em todas as dimensões do processo educativo, desde

²⁷ Trata-se, de facto, de um *Leit motiv* da nova visão da sociedade e, também, da escola.

a sua concepção e planeamento, à respectiva avaliação.

Assim, tal como de outros profissionais, também se espera dos professores uma crescente polivalência e, sobretudo, uma flexibilidade funcional, exigindo-se-lhes um conhecimento de uma gama mais elevada e variada, quer de procedimentos, quer de conhecimentos específicos da sua área de intervenção, o que pressupõe, antes de mais, uma capacidade de iniciativa, de questionamento, de resolução de problemas e de tomada de decisões (a que subjaz um maior sentido de autonomia), bem como competências para comunicar e ser cooperativo²⁸, num contexto de novas realidades tecnológicas (que exigem ao professor que saiba ser, também, um bom gestor da informação), pré-requisitos ou condições de sucesso que nem todos os docentes encaram de forma positiva, porque frequentemente compreendem mal a necessidade de aprender algo na sua profissão, apesar de exprimirem um certo mal-estar e sentirem uma certa impotência para ultrapassarem dificuldades.

O papel do professor, enquanto integrador da informação e do saber, capaz de gerir um conhecimento colectivo²⁹, afigura-se-nos como um dos desafios mais interessantes a marcar o seu percurso futuro, já que as novas tecnologias, promovendo a partilha da informação e o trabalho em equipa, constituem um instrumento precioso para maximizar as competências técnicas e criativas do cidadão do próximo século. As chamadas tecnologias de informação e comunicação tornaram-se produtoras de um espaço público, habitado por consumidores electrónicos, onde se produz também um novo espaço pedagógico, muito mais atractivo, já que permite uma participação activa do “aprendiz”, gerando formas de apropriação do saber mais instantâneas, embora por vezes até mais complexas. Como consequência, os processos pedagógicos são, cada vez mais, mediatizados tecnologicamente, exigindo muito dos professores, quer ao nível de uma crescente consciência tecnológica, quer ao nível das mudanças pedagógicas necessárias para fazer face ao desinteresse de muitos estudantes pelo currículo e pelo ensino baseado nos manuais e nas fichas de trabalho, numa época em que a cultura da imagem e dos ícones marcam, de forma significativa, a vida dos cidadãos, sobretudo dos mais jovens. No entanto, importa frisar que “quando as pessoas são rodeadas por um excesso de imagens, isto pode produzir enormes espectáculos, mas também superficialidade moral e política; atractividade estética, mas também vacuidade ética” (Hargreaves, 1998, p. 86). Como tal, o desafio para os profes-

²⁸ Condição difícil de concretizar para um grupo de profissionais que ainda trabalha, frequentemente, de forma muito solitária.

²⁹ “Informamos sobre conhecimentos, mas nada ensinamos do conhecimento em si”, afirmava Edgar Morin na Conferência “Novo Conhecimento e Nova Aprendizagem”, promovida pela Secção de Educação da Fundação Gulbenkian, que se realizou em Lisboa, a 19 e 20 de Outubro de 2000.

res consiste em saber como empenhar-se, eficazmente, na utilização das imagens e tecnologias do mundo pós-moderno, sem se desfazerem da análise cultural, do juízo moral e da reflexão crítica que aquelas ameaçam dissolver.

Os professores “devem ser, simultaneamente, utilizadores competentes e inovadores da tecnologia e guardiões morais contra os seus efeitos mais superficiais e trivializantes” (Hargreaves, 1998, p. 85).

Não será esta uma tarefa hercúlea, para um profissional a quem se exigem papéis cada vez mais complexos, numerosos e significativos em contextos marcadamente mutáveis e plurais?

Do papel de mediador do processo de aprendizagem³⁰ (ou de “director de orquestra”, nas palavras de Salomon, 1992) ao de “aprendiz” permanente (analisando situações novas, problematizando as existentes, definindo projectos e avaliando os seus resultados), das tarefas de comunicador eficaz às de gestor das diferenças (desenvolvimentais, culturais, sociais, axiológicas, etc.), das funções de cooperação³¹ às de liderança, os paradigmas pós-modernos vêm traçando uma matriz de papéis e funções para o profissional da docência que pressupõe, acima de tudo, uma grande complexidade cognitiva, flexibilidade e criatividade para uma reconstrução bem sucedida das suas representações e práticas no contexto educativo, para uma experiencição de bem-estar em situação de trabalho docente e para uma afirmação da sua profissionalidade. “Ver os professores como profissionais implica, em definitivo, considerá-los e torná-los capazes de criarem a sua própria agenda de desenvolvimento profissional” (Sacristán, 1993, p. 71).

A consideração da actividade docente, como profissão, ainda não é uma questão pacífica, constituindo este um dos aspectos responsável pela sua relativa desvalorização social. Embora na linguagem corrente, a docência seja designada como uma profissão, o certo é que, por motivos diversos, o seu estatuto não é tão elevado como o de outras actividades equivalentes, sendo associada, ainda, com alguma frequência, à “vocação” e ao

³⁰ Para que o professor desenvolva um papel de facilitador de aprendizagens assistidas e independentes, importa “criar condições para que os alunos se apercebam das várias estratégias que existem em alternativa, quando e como podem ser usadas, ou porque são úteis e diferenciadas na sua eficácia nas diferentes situações” (Almeida, 1996, p. 29). O mais importante, então, será incidir no treino das estratégias de aprender a pensar, favorecendo a autonomia do aluno no uso selectivo das estratégias de acordo com as suas características pessoais e as características dos problemas. Parece-nos que a escola tem ainda um longo trabalho a fazer, no sentido de ajudar os alunos a estudar, a aprender e a pensar para poderem intervir de forma consciente e esclarecida.

³¹ Numa lógica absolutamente contrária à que Houot (1991) apresenta, ironicamente, como sendo “um dos teoremas fundamentais da geometria professoral: se dois professores ensinam no mesmo estabelecimento, é provável que eles quase nunca cheguem a encontrar-se” (p. 38)

“jeito” (Cruz *et. al.*, 1988; Prick, 1989; Roldão, 1998c).

Sem nos alongarmos numa análise do conceito de “profissionalidade docente” (de natureza complexa e multifacetada), gostaríamos, no entanto, de retomar a definição apresentada por Sacristán (1993), que perspectiva “a profissionalidade como a expressão da especificidade da actuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de intervenções, competências, conhecimentos, atitudes e valores, que constituem a especificidade de ser professor” (p. 54), acrescentando que, uma vez que a prática docente é sempre contextualizada, “o conceito de profissionalidade docente está em constante definição, sendo impossível abordá-lo sem referência ao momento histórico concreto”. Neste sentido, as sociedades pós-modernas exigem uma ampliação do sentido e conteúdo deste constructo, no que respeita aos problemas, espaços e contextos em que o professor deverá intervir, ou seja, apontam para a necessidade de um “profissionalismo alargado” (nas palavras de Estrela, 1986, p. 305)³².

Contudo, e com alguma frequência, “os professores não são ainda considerados verdadeiros profissionais, no sentido anglo-saxónico do termo” (Landsheere, 1996, p. 88), uma vez que parecem não preencher todos os requisitos essenciais para a definição de uma profissão, organizados por Hoyle (1995)³³ em torno de quatro eixos estruturadores:

- actividade ou função socialmente reconhecida como útil e significativa;
- domínio de um conjunto específico de saberes e de competências;
- exercício da profissão com uma determinada margem de poder e de autonomia e, como tal, de responsabilização;
- enquadramento da actividade num contexto de desenvolvimento profissional, que implica um permanente processo de análise reflexiva.

Permanecendo em aberto, o debate acerca da docência como profissão e dos professores como profissionais não é um problema meramente semântico, levantando questões relevantes que, em última análise, se reflectem na qualidade da educação, pressupondo

³² Também Evans (1998) distingue os professores que manifestam características de profissionalidade restrita (cujas preocupações, acerca do trabalho, não se estendem para além das fronteiras da sala de aula) dos que revelam uma visão mais ampla dos mecanismos reguladores da escola e do processo educativo, interessando-se, por exemplo, por aspectos macrorrogacionais, de que o desenvolvimento curricular pode ser um exemplo (profissionalidade alargada).

³³ Este autor distingue *profissionalismo* (enquanto conjunto de estratégias usadas pelo trabalhador para concretizar o seu projecto profissional) de *profissionalidade* (reportando-se à qualidade das competências e dos serviços proporcionados). Atendendo a que «o termo “profissão” apresenta diferenças qualitativas em relação às designações ocupação, emprego ou ofício», também Popkewitz (1985) considera que «a denominação “profissional” se utiliza em referência a grupos de pessoas com elevada preparação, competência e especialização e que prestam um serviço público. Além disso, tal denominação proporciona privilégio, autoridade e reconhecimento social às pessoas que a reclamam» (p. 3).

uma renovada matriz de competências para o exercício adequado de tão polémica, mas socialmente significativa, actividade (Anderson, 1987; Pearson & Hall, 1993).

A constatação da necessidade de redefinição do perfil de qualificações e de competências dos professores (tal como o de outros profissionais), releva de uma nova concepção antropológica de formação (com muitos benefícios para os indivíduos e para as organizações) que, face aos desafios e constrangimentos da evolução da sociedade, é entendida hoje como a construção individual de uma capacidade permanente de desenvolvimento pessoal, através da renovação de conhecimentos técnicos, da valorização de saberes e experiências, da formação de competências cognitivas e relacionais e de compreensão da realidade a nível global.

Como tal, e na perspectiva de Alarcão (expressa no prefácio da obra de Tavares, 1994) “ser professor envolve uma simbiose de competências várias: da interpretativa à operativa, da referencial à interpessoal”³⁴, ou seja, da capacidade de integrar e estruturar o conhecimento à sua utilização situada, em contextos específicos, marcados por significativas teias de relação. “Não é apenas uma parte de nós que se torna professor” - escreveu Warner (citada por Nóvoa, 1992, p. 82). O desenvolvimento pessoal e a compreensão de si próprio, enquanto ser com uma determinada história de vida em contextos experienciais específicos, têm de ser considerados como aspectos-chave para uma abordagem do papel do profissional docente e do seu respectivo crescimento.

O alargamento e/ou enriquecimento das funções do profissional da docência a que temos vindo a assistir³⁵, só é viável e exequível num contexto de crescente autonomia e capacidade para tomar decisões profissionais, exigência com a qual nem todos os docentes sabem lidar convenientemente³⁶. A autonomia sentida pelo professor, na situação de trabalho, pode facilitar a adaptação às inúmeras exigências e mudanças que marcam o seu

³⁴ Pese embora, a profunda revolução a que temos vindo a assistir, ao nível da comunicação, o professor continua a ser “um ser de relação numa profissão de relação” (Teixeira, 1995). Aliás, este parece ser um paradoxo interessante: quanto mais comunicamos electronicamente mais se fala na importância do contacto humano, essencial para criar uma relação de confiança em qualquer processo educativo.

³⁵ Bem evidente nos deveres profissionais consignados no artigo 10º do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (aprovado pelo Decreto-Lei nº 139 – A/90, de 28 de Abril, alterado pelo Decreto-Lei nº 105/97, de 29 de Abril e pelo Decreto-Lei nº 1/98 de 2 de Janeiro). Nas diferentes alíneas deste artigo são explicitados os contributos que cabem aos docentes na formação e realização integral dos seus alunos, no âmbito dos objectivos educativos preconizados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

³⁶ Evidências sociológicas apontam para o facto de muitos indivíduos não procurarem as grandes oportunidades profissionais que permitem o exercício da autonomia, criatividade e responsabilidade, preferindo antes empregos que lhes garantam segurança, bons ordenados e boas condições de trabalho (Corsini, 1984).

contexto profissional, aumentando a implicação pessoal nas inovações educativas e poupando o professor a tensões e esforços excessivos. Todavia, para alguns profissionais da docência, a autonomia é difícil de pensar e de viver: por um lado, porque conjugar a tendência de autonomia com um certo grau de burocratização das nossas instituições escolares não é tarefa fácil; por outro, porque tal tendência é parcialmente ilusória, já que a actividade o professor se encontra delimitada por determinados constrangimentos impostos pela organização escolar (horários, ocupação dos espaços, manuais, organização dos programas), que podem afectar, de forma relevante, a experiencição de alguma liberdade no espaço da sua identidade profissional. Finalmente, porque, a nível pessoal, podem não desejar ou não demonstrar competências, que lhes permitam retirar alguma satisfação, de uma actividade crescentemente marcada pelo exercício da autonomia. De facto, é este o maior repto que está lançado aos professores e às escolas: exercer a autonomia em liberdade³⁷ e em responsabilidade o que pressupõe, para além de uma reestruturação das crenças, cognições e representações em torno dos renovados papéis do professor, alguma mudança nas concepções burocráticas da escola para estruturas mais horizontais, onde os docentes possam exercer uma liderança participativa e democrática. À gestão das escolas cabe o importante papel de, no mínimo, não cercear a autonomia e a liberdade e de, positivamente, a incentivar e apoiar, não esquecendo, contudo, que “as margens de autonomia dos professores se situam em relação a um referencial político e histórico” (Sacristán, 1993, p. 64). Na opinião de Carneiro (1996), “a autonomia das escolas e o pluralismo pedagógico são definitivamente resgatados do autoritarismo burocrático do Estado, cedendo o passo a um modelo horizontal de organização de políticas sociais. O processo educativo é restituído à sua dimensão eminentemente comunitária (p. 49).

O problema é que, nas últimas cinco décadas, se tem feito sentir uma clara desconfiança da sociedade, ou melhor, do poder dominante, em relação à capacidade dos professores para tomarem decisões sobre aspectos importantes da sua vida profissional. “É sobretudo a falta de autonomia no exercício profissional que leva alguns autores a considerar o carácter semi-profissional da função docente” (Estrela, 1986, p. 306). Por outro lado, “a autonomia no trabalho e muitas das facetas da ética profissional parecem fundamentar-se não só em normas inerentes à profissão como também no estatuto da classe de profissionais, na sua origem social e na posição de classe dos seus clientes. Nesta perspectiva, podem compreender-se melhor as causas que fazem com que o ensino não seja considerado,

³⁷ Nas palavras de Cunha (1989), “autonomia diz mais do que simplesmente liberdade; é um conceito positivo. Significa que a pessoa, ou a instituição, tem uma lei, mas que essa lei é própria (*auto-nomos*). Evidentemente que implica liberdade, liberdade, no entanto, não em relação à lei, mas simplesmente em relação à lei dos outros” (p. 4).

na sua globalidade, como uma profissão: a procedência social dos seus membros é, em geral, da classe média-baixa e os clientes da profissão docente são maioritariamente sujeitos não adultos” (Garcia, 1995b, p. 211). Também no contexto português, “a origem social maioritária dos professores é mais baixa do que o nível médio em que se enquadra a actual actividade profissional”, permitindo inferir que “a profissão docente tem constituído um importante factor de mobilização social ascendente” (Cruz *et. al.*, 1988, p. 1203).

Estas considerações dão que pensar, quando se procuram delinear estratégias e envolver esforços para envolver mais os professores nos processos de mudança, no exercício da liderança e no estabelecimento de culturas de colaboração e de aperfeiçoamento contínuo. Uma coisa parece certa: a gestão – individual e colectiva da autonomia – será um tema incontornável a integrar as competências de base dos professores reflexivos.

Em Portugal, foi publicado, recentemente, o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (aprovado pelo Decreto-Lei nº 115 – A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril)³⁸, que assume como objectivo central uma reorganização da administração da Educação, baseada na descentralização e no desenvolvimento da autonomia das escolas. Tal objectivo implica que seja valorizada a identidade de cada instituição escolar, materializada no seu projecto educativo, regulamento interno e plano anual de actividades, documentos elaborados a partir dos contributos, intervenções e sugestões de todos os parceiros daquela comunidade educativa.

A Lei da Autonomia (como é vulgarmente conhecida) introduziu alterações significativas no quadro organizacional e de partilha de responsabilidades, obrigando a que todas as escolas façam opções, em áreas que até aí cabiam aos órgãos centrais da Administração Educativa e pedindo (exigindo) aos professores que sejam cada vez mais autónomos, colaborando numa organização pedagógica flexível e numa administração em co-responsabilidade³⁹. A autonomia da escola exerce-se através de competências próprias em vários

³⁸ Este Decreto-Lei revoga os normativos da legislação anterior datada de 1991 (Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio), a qual apresentava uma estrutura do modelo de administração das escolas baseada “nos princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária”, acrescentando que “o modelo agora instituído pretende assegurar à escola as condições que possibilitam a sua integração no meio em que se insere” (pode ler-se no prólogo), transformando a escola em “comunidade educativa”. O diploma legal de 1991 apostava, então, numa estrutura baseada na participação de todos os parceiros dessa comunidade – dos professores, alunos e funcionários aos pais, representantes da autarquia e dos interesses sociais, económicos e culturais – alargando, objectivamente, as próprias fronteiras da escola.

³⁹ A participação do pessoal docente na administração do sistema educativo e, particularmente, na administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, já se encontrava con-

domínios, que vão da gestão de currículos e programas, à gestão de espaços e tempos de actividades educativas, à gestão da formação do pessoal docente e não docente até à gestão administrativa e financeira.

“A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia-a-dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa. (...) A concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e a complementaridade dos projectos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, alunos, pessoal não docente e representantes do poder local. Trata-se de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades” (pode ler-se na introdução da Lei nº 115 –A/98).

Neste contexto, os professores e as escolas têm diante de si o enorme desafio da liberdade, da organização autónoma (começando logo ao nível da gestão curricular), mas também das parcerias e da cooperação (entre instituições locais, entre pais e professores, entre a escola e as autarquias), no sentido de encontrarem as estratégias, que respondam da melhor forma, às especificidades e particularidades daquela comunidade educativa. Como tal, para os docentes, “o desafio consiste em desenvolver nas suas escolas, concebidas enquanto comunidades de colaboração, certezas *situadas*, ao invés de certezas *científicas*” (Hargreaves, 1998, p. 94).

Contudo, como afirma Teixeira (1995), “esta alteração da estrutura organizacional da escola – que na nossa perspectiva, decorre de uma alteração de estratégia – não está, ainda, suficientemente testada para poder inferir-se, com alguma certeza, que se registará uma alteração real das estratégias escolares, no sentido da plena participação da comunidade educativa e da entrega à escola de maior margem de poder” (p. 82), acrescentando ainda que “as orientações contidas na Lei de Bases do Sistema Educativo e, mesmo, no Estatuto dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário, não tiveram ainda suficiente repercussão sobre o modo como os professores encaram a sua profissão” (p. 125).

As implicações das mudanças de paradigmas dos tempos pós-modernos nos sistemas educativos exigem que se ultrapasse algumas destas incertezas. Para tanto, é preciso dar tempo para se experimentar e avaliar as repercussões da legislação na vida das escolas e permitir uma diluição do desfasamento que existe entre o que as leis prevêm e a cons-

templada na Lei de Bases do Sistema Educativo (artigos 43º e 45º, nº4) e no Decreto-Lei nº 172 /91. A Lei nº 115–A/ 98 “afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e adopta uma lógica de matriz, consagrando regras claras de responsabilização” (pode ler-se na introdução).

ciência que os professores têm disso, procurando capacitá-los (*empowering*, na expressão inglesa) para o “desenvolvimento de uma *profissão*, com o que isso implica de tomada de decisões, busca e apropriação adequada de saberes, e não para um papel de *funcionário, bom executante de decisões*, que todavia não lhe cabem” (Roldão, 1998a, p. 31).

Se os novos paradigmas da profissionalidade docente implicam uma reformulação dos objectivos educativos, uma reestruturação curricular, uma reorganização das estratégias de ensino e de intervenção na comunidade e uma atenção especial ao processo de formação e desenvolvimento do professor nas suas múltiplas dimensões, então parece-nos que “a modificação da profissionalidade docente não pode entender-se como algo circunscrito aos professores enquanto sujeitos individuais, mas como um processo integrado num modelo de desenvolvimento profissional e pessoal, evolutivo e contínuo, uma vez que a sua profissionalidade está arreigada em mecanismos culturais, institucionais e pessoais muito fortes e de efeito permanente” (Sacristán, 1993, p. 71), com reflexos diferenciados na experienciação de bem-estar em situação de trabalho docente.

1.4. Profissionalidade docente e satisfação profissional

“Numa civilização que deverá e poderá oferecer a todos uma melhor qualidade de vida, a escola poderá realmente assumir um papel determinante. Mas, para que isso seja viável, são precisos professores com muita qualidade”. (Landsheere, 1996, p. 96)

“Há professores felizes. Eu fui-o pessoalmente, e vi numerosos colegas viverem a sua profissão com prazer. Esta profissão é muitas vezes para mim da ordem do júbilo. (...) O que se passa na aula é de facto maravilhoso. Somos submersos pela diversidade dos rostos e dos caracteres, pela riqueza dos contactos, pelo despertar espantoso das inteligências”. (Houot, 1993, p. 125)

Como acabámos de explicitar no ponto anterior, e tal como acontece com outros profissionais, também os professores se vêem cada vez mais implicados em profundas transformações da natureza do seu trabalho, decorrentes das novas realidades económicas, sociais e culturais, face à internacionalização, à globalização, às flexibilizações organizacionais e às novas competências distintivas. Dos professores da escola do século XXI, es-

pera-se que sejam “profissionais qualificados, provavelmente menos especializados, com formação de banda larga e com competências profissionais mais enriquecidas”, afirmava Silva, actual Ministro da Educação, na Conferência “Novo Conhecimento e Nova Informação”, promovida pela Secção de Educação da Fundação Gulbenkian, e que se realizou em Lisboa, nos passados dias 19 e 20 de Outubro de 2000.

Neste sentido, talvez os professores tenham de enfrentar, necessariamente, uma crise de identidade para assumir as renovadas funções que o contexto social lhes exige, procurando vencer alguns mecanismos de resistência à mudança e inovação. De facto, os múltiplos papéis que o contexto socioeconómico espera do profissional da docência supõe o domínio de um leque de competências pessoais (que ultrapassa largamente a simples acumulação de conhecimentos) e uma maior versatilidade para lidar com a mudança (quer ao nível da sala de aula, quer ao nível do próprio contexto escolar), imperativos que conduzem, em muitos casos, ao confronto com desajustes que implicam reestruturações frequentes das representações que o professor tem da sua actividade, por forma a conseguir responder adequadamente às exigências sociais e profissionais, que se sucedem a um ritmo tão acelerado. Para ilustrar esta situação, Esteve (1995) utiliza a metáfora do actor que representa um determinado papel, sendo, de repente e sem aviso prévio, mudado o cenário, deixando a sua representação de ter sentido no novo enquadramento em que é colocado. Tudo isto pode dificultar a concretização, com gosto e prazer, das diversas responsabilidades no mundo do trabalho, gerando formas muito diferenciadas (das mais conformistas às mais inovadoras) de investimento profissional na actividade docente. A gestão pessoal deste equilíbrio, entre uma certa rigidez e alguma flexibilidade, define modos distintos de encarar e viver a profissão docente.

Efectivamente, a actividade profissional dos professores, tal como outras, é orientada, também, pelas representações que têm da própria função docente: por um lado, a noção do papel social que lhes é atribuído; por outro, os comportamentos profissionais que desenvolvem e que são modulados pelas normas e expectativas que a sociedade e as instituições estabelecem, as quais decorrem igualmente das representações que estas têm da actividade docente (fundamentalmente centradas nas componentes de competência e de eficiência, a que se juntou, nas duas últimas décadas, a dimensão relacional)⁴⁰. Finalmente, as pressões e exigências duma sociedade altamente competitiva desenvolvem no indivíduo a necessidade de se apresentar como alguém com êxito, capaz de enfrentar os no-

⁴⁰ Ou seja, a competência e a eficiência traduzir-se-ão na capacidade demonstrada pelo professor de ensinar um conjunto de conteúdos, um instrumental teórico, previamente adquirido e construído, cumprindo os procedimentos e objectivos a que a escola se propõe; por seu lado, à dimensão relacional associa-se a construção e desenvolvimento de atitudes, num contexto de interacções adequadas.

vos desafios, apresentando comportamentos conformes a determinados estereótipos sociais, requisitos considerados essenciais para um desempenho de sucesso (Champoux, 1992).

Como tal, e se no âmbito dos valores laborais parece assistir-se a uma valorização crescente da expressividade e individualidade (tendência que fundamentaremos, do ponto de vista teórico e empírico, no capítulo 2), tal significa que, também na actividade docente, a percepção do bem-estar profissional pressupõe uma crescente *implicação pessoal do indivíduo*. Assim, para que o professor possa desempenhar, com prazer e satisfação, os numerosos e diversificados papéis que lhe têm vindo a ser atribuídos, é importante que preste atenção ao seu próprio processo de desenvolvimento pessoal, apostando no enriquecimento da sua dimensão de relação (e variáveis psicológicas afins), ao mesmo tempo que investe no seu próprio processo de formação científica, técnica e pedagógica (de acordo com os direitos profissionais explicitados no artigo 4º do Estatuto da Carreira Docente), ou seja, no seu desenvolvimento profissional, com recurso obrigatório à reflexividade, enquanto elemento de gestão permanente da sua acção.

“Porque foi esta aula barulhenta e pouco acompanhada e porquê aquela cativou a turma? Porque foi este novo conceito bem entendido e aquele outro ainda não foi assimilado? Como tirar partido do que se passou bem? Como evitar o que não correu bem? A nossa nova profissão coloca-nos mil e uma perguntas” (Houot, 1993, p. 55). E para que os professores consigam responder-lhes, de uma forma adequada e profissional, importa que se tornem capazes de “exercer uma *prática reflexiva* (procurando compreender a sua intervenção, analisar os seus constrangimentos e potencialidades e introduzir mudanças para melhorar a acção) enquanto um dos elementos definidores da profissionalidade docente” (Roldão, 1998 a, p. 30), por contraponto ao desempenho do *técnico* ou do *funcionário*.

De facto, manter-se reflexivo e autónomo é a melhor garantia para que o professor permaneça envolvido numa procura, activa e em comum do conhecimento, e num processo de desenvolvimento profissional, que implica uma atitude permanente de análise reflexiva, no sentido de modificar as decisões, ajustar os seus procedimentos e actualizar os saberes que as situações concretas vão requerendo, de forma a poder experienciar, um sentimento de satisfação e prazer, na sua profissão. Deste modo, o pleno exercício de uma profissão, que se deseja promotora de um certo bem-estar, pressupõe a necessidade do professor reflectir sobre os papéis que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve, no sentido de aprofundar e ajustar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos de acção, (re)orientando-a, através da tomada fundamentada de decisões (Oliveira, 1994; Vieira, 1994).

Para tal, os professores têm de realizar, necessariamente, uma espécie de “viagem

interior”, para que, cada vez mais, a formação (a sua e a dos seus alunos) seja encarada não apenas como uma etapa escolar, institucional ou organizada de aquisição de conhecimentos fundamentais e técnicos e de competências de diferente natureza, mas como um processo contínuo (ou de trans-formação), apoiado em momentos de reorganização e de balanço, que sustenta um projecto de realização pessoal e de desenvolvimento profissional.

Eis-nos de novo face à questão da *pessoa* e do *profissional*, do *ser* e do *ensinar*. Esta dialéctica constitui o cerne do processo identitário da profissão docente. “A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (Nóvoa, 1992, p. 16), em suma, para que os professores se reinventem, procurando transformar o processo de formação (o seu e o dos seus alunos) numa experiência de desenvolvimento do prazer de pensar, de aprender, de partilhar e de empreender.

“Considero que a sabedoria se atinge realmente quando se aceita por fim não querer modificar os outros, mas aceitá-los tal como são. Isso não quer dizer que nos resignemos a não mais pretender transformar o Mundo. Isso quer dizer, simplesmente, que se sabe finalmente por onde essa transformação deve começar: pela nossa admirável e cara pessoa”(Houot, 1993, p. 71)

Desta forma, poderemos concluir que, tal como noutras profissões, também na actividade docente, a percepção do bem-estar, em situação de trabalho, deriva da interacção de factores subjectivos (sentimentos de realização, expectativas, auto-estima) com variáveis objectivas ou de contexto (clima organizacional, condições de trabalho, sistema de incentivos), interacção, que conduz a uma determinada representação da profissão de professor, cada vez mais desenvolvida numa bipolaridade por vezes difícil de gerir. A ambiguidade quanto aos papéis que lhe são atribuídos e as contradições que caracterizam as representações que se tem dos professores, reflecte-se na percepção que eles próprios têm da sua actividade e no seu sentimento de satisfação profissional. Neste sentido, Simard (1984) e Cavaco (1995) consideram que, desde o início da carreira, é possível distinguir duas linhas orientadoras do sentido dado à profissão, que parecem aprofundar-se e distanciar-se, significativamente, por volta da crise da meia-idade:

- uma, que se caracteriza pela valorização dos aspectos burocráticos, pelo sentido de continuidade e de aceitação resignada das disposições hierárquicas; manifesta-se pelo isolamento na acção pedagógica, conduz ao fechamento em relação às mudanças, a um certo cepticismo e ressentimento em relação aos outros, à crença em determinismos cegos no desenvolver das situações;

- outra, que encontra sentido na inovação, no acolher da diversidade, e se alicerça na partilha das experiências e do trabalho, do questionamento das situações; caracteriza-se

pela capacidade de contextualizar os acontecimentos e os factos, de perceber os olhares dos outros, pela vontade de intervir nos processos, pela apropriação de conhecimentos favoráveis ao desenvolvimento profissional.

Partilhando do ponto de vista da autora, também nós consideramos que “a forma mais feliz de prosseguir a carreira parece decorrer, como noutras profissões, de estar atento e aceitar a aventura, os riscos, os desafios; considerar e prosseguir grandes metas finais, distinguindo-as dos objectivos realizáveis a curto prazo; manter um certo grau de liberdade; analisar a experiência própria e reconhecer os valores dos erros; escutar e saber aceitar a razão dos outros; repensar a sua vida e reviver cada dia” (Cavaco, 1995, p. 190), reconhecendo-se, desta forma, a estreita articulação entre os percursos pessoais e profissionais e os múltiplos contextos onde ganham sentido, e na qual a personalidade do professor parece desempenhar um papel muito significativo.

Procurando situar-nos, ainda que brevemente, na realidade portuguesa, verificamos que na Lei de Bases do Sistema Educativo, para além de ser realçada a importância da flexibilidade e da articulação entre o saber e o saber-fazer, num processo de auto-construção, prevê-se que o professor tenha “uma formação pessoal e social adequadas ao exercício da sua função” [artigo 30º, nº 1, alínea a)]. Por outro lado, no Capítulo II do Estatuto da Carreira Docente, referente aos direitos (menos lembrados) e deveres profissionais, “para além do direito à formação e informação para o exercício da função educativa” [artigo 4º, nº 2, alínea b)], é evidente, ao longo do artigo 5º, a consignação do direito de participação e intervenção do docente em todo o processo educativo, pelo que, do nosso ponto de vista, nos parece que a satisfação profissional do professor pode passar, cada vez mais, por uma capacidade de resposta adequada a tais requisitos, em paralelo com um bem-estar psicológico, enquanto factor facilitador de um clima afectivo-emocional, com implicações no processo de ensino-aprendizagem, na relação com os alunos, colegas e toda a comunidade educativa e nos resultados escolares dos seu educandos. Precisamos de professores que se sintam optimistas na e acerca da sua profissão. De outro modo, “que sentido faz ser professor se não se andar entusiasmado com a vida, saboreando-a como uma permanente e fascinante aprendizagem e descoberta? Não devemos ser nós, que ensinamos outros, comportarmo-nos como mensageiros da esperança? Se não andarmos felizes, como poderemos transmitir e ensinar aos outros alegria e vontade de viver? Como conseguiremos acreditar, e levar os outros a acreditar, que o que vem aí, no futuro será melhor? De que forma passaremos a ideia de que é bom crescer e vale a pena ser adulto?” (Marujo *et. al.*, 1999, p. 14).

Em 1988, Cruz e colaboradores concluíam que, “quando comparados com os professores de ontem, os professores de hoje têm de si uma visão mais optimista, bem mais

positiva aliás que a opinião comparada do público sobre eles” (p. 1255). Cerca de uma década depois, de que cores se pintam as visões dos professores acerca do seu bem-estar profissional?

Em síntese, procurámos, neste primeiro capítulo, dar conta das amplas mudanças, que têm vindo a acontecer, nas últimas décadas, na estrutura e nas condições de trabalho e das implicações de tais modificações nas competências, valores e atitudes do indivíduo, em contexto profissional.

Efectivamente, a sociedade e as organizações atravessam uma mudança profunda, de contornos ainda pouco precisos, uma mudança comparável à operada com a Revolução Industrial, no século passado, embora, necessariamente, com outras especificidades. As transformações demográficas e tecnológicas têm vindo a afectar a estrutura do contexto de trabalho (cada vez menos rígida e previsível) e a composição da força de trabalho (crescentemente qualificada, envelhecida, feminizada e diferenciada). Existem novos valores na economia do trabalho, que têm vindo a substituir, progressivamente, os valores associados a um emprego para toda a vida e a horários e salários regulares, diversificando, cada vez mais, o trabalho que há a fazer.

Como consequência da globalização, da crescente interdependência planetária e da profunda revolução operada pelas tecnologias da informação e de comunicação, espera-se que os cidadãos se mostrem mais permeáveis a outros conhecimentos e competências, onde alguns dos novos vectores parecem ser uma outra valorização do saber, a flexibilidade e o sentido estratégico de actuação, a participação e implicação pessoal. Actualmente, o acesso à informação democratizou-se e, deste modo, nas organizações e nas empresas não há tempo (nem convém) para planear vagarosamente. As mudanças obrigam a que as decisões sejam tomadas cada vez mais rapidamente, o que se traduz numa necessidade de funcionar de modo cada vez mais flexível e descentralizado, apelando-se, então, a processos de trabalho racionalizados e inovados constantemente, desempenhados por indivíduos com mais formação e não com mais especialização.

De facto, as novas exigências do mundo do trabalho apontam para as pessoas como o recurso mais valioso de qualquer organização, esperando-se (exigindo-se) trabalhadores cada vez mais qualificados, capazes de se integrarem em processos de aprendizagem e formação constantes, onde o domínio das novas tecnologias, a polivalência, a participação, a responsabilização e a autonomia são traços fundamentais. As relações entre colegas e a prevalência de formas de trabalho em rede, em equipa, associados a estilos de liderança progressivamente mais participativos, constituem outras das condições fundamentais para uma boa adequação ao “novo” mundo do trabalho, que, desta forma, apela à necessidade de uma integração equilibrada entre as competências técnicas, relacionais e emocionais construídas e desenvolvidas pelo profissional.

As alterações paradigmáticas acabadas de sumariar têm vindo a cruzar, inevitavelmente, os sistemas educativos, que se vêem, assim, confrontados com o imperativo de se reestruturarem, de forma a proporcionarem as condições necessárias para a construção de uma sociedade de aprendizagem, extensível a todos os cidadãos. Face ao aumento das exigências sociais sobre o papel do professor no processo educativo e à tomada de consciência da sua centralidade nos movimento de reforma e de inovação do ensino, também se espera que os docentes se mostrem disponíveis para uma progressiva redefinição do seu perfil de qualificações e competências, através da construção individual de uma capacidade permanente de desenvolvimento pessoal e profissional, com base na renovação de conhecimentos técnicos e na valorização de outros saberes e experiências, procurando integrar as dimensões cognitivas, relacionais, emocionais e comportamentais numa matriz dinâmica e ajustável aos requisitos da sociedade de informação. Neste sentido, procurámos fazer uma análise das principais competências e atitudes requeridas aos docentes de hoje, na busca de uma clarificação das variáveis subjacentes à experientiação de um sentido de adequação, de satisfação e bem-estar na profissão docente.

Enquadrar, teoricamente e sob o ponto de vista empírico, o conceito de satisfação na profissão docente, bem como os factores a ela associados, constitui o objectivo geral do próximo capítulo.

Capítulo 2

A satisfação na actividade docente: considerações gerais, conceptualizações, modelos teóricos e factores associados



Algumas considerações em torno do significado do trabalho

Influências genéticas e ambientais nas atitudes face ao trabalho: notas breves

Para uma abordagem da satisfação no trabalho: sua importância

Enquadramento histórico do conceito de satisfação profissional

Satisfação profissional: ambiguidades e conceptualizações

Alguns modelos teóricos da satisfação profissional

A satisfação na actividade docente: factores implicados

CAPÍTULO 2

A satisfação na actividade docente: considerações gerais, conceptualizações, modelos teóricos e factores

No capítulo anterior, procurámos analisar como as questões emergentes das novas expectativas sociais face à escola e de uma concepção de homem como ser em construção têm conduzido ao reequacionamento das especificidades da função social da actividade docente e, em particular, da satisfação experienciada pelos seus actores principais – os professores. Assim, depois de termos procurado situar a actividade profissional do professor no contexto dos paradigmas organizadores da sociedade, que alguns consideram como pós-moderna, e dos actuais sistemas educativos, pretendemos, neste capítulo, focalizar a nossa atenção na problemática que constitui o verdadeiro objecto de estudo e de análise da presente dissertação – a satisfação profissional dos professores.

Deste modo, após aflorarmos as principais modificações que têm vindo a afectar, globalmente, o mundo do trabalho, é nosso objectivo questionar o seu significado e centralidade no contexto da vida, em geral, do cidadão no activo. Para além de uma diversidade nas orientações face ao trabalho, em função de factores contextuais e ambientais, e do reconhecimento de diferenças interindividuais na importância atribuída à dimensão profissional, no transcurso de vida do indivíduo, pretendemos dar conta de algumas das tendências mais recentes, no que concerne à hereditabilidade na determinação das diferenças nas atitudes face ao trabalho.

Considerando que se trata de uma variável que, desde a década de 30 (com a Teoria das Relações Humanas de Elton Mayo) tem sido alvo de um interesse crescente, em diversas áreas de investigação, a relevância atribuída à satisfação profissional deriva, antes de mais, do facto de poder ser perspectivada como um fim em si própria, já que o bem-estar, em todas as esferas, constitui um dos objectivos fundamentais da vida. Por outro lado, a forma como o indivíduo vive e sente a sua profissão tem implicações e con-

sequências noutras atitudes e comportamentos, quer a nível individual, quer a nível organizacional, que se reflectem, de forma diferenciada, na qualidade de vida e na eficácia do trabalhador e da organização.

Face a esta constatação, e partindo do pressuposto de que o sucesso na implementação e concretização dos movimentos de reforma e de inovação educativa passam, necessariamente, pela mobilização e satisfação profissional dos professores, procuraremos, neste segundo capítulo, aprofundar e perceber, um pouco melhor, o processo de desenvolvimento do bem-estar na profissão docente que, em termos históricos, tem vindo a registar uma valorização crescente por parte da literatura da especialidade.

Constituindo uma das variáveis dependentes mais importantes para a investigação, no âmbito da Psicologia Social e Organizacional, a satisfação com o trabalho parece representar um constructo complexo e multidimensional, em torno do qual ainda se registam muitas ambiguidades terminológicas e conceptuais, das quais derivam, como consequência, questões de natureza metodológica, relacionadas com a validade de constructo dos instrumentos utilizados para medir a variável em análise. Apesar de tais dificuldades, a investigação no âmbito da satisfação profissional tem sido marcada, nas últimas décadas, pelo desenvolvimento de teorias de natureza diversa que, a seu modo, procuram aceder a uma compreensão, ainda que parcial, dos conteúdos e dinâmicas subjacentes à percepção e experienciação de satisfação em contexto profissional. Neste capítulo, iremos abordar, pormenorizadamente, algumas dessas teorias, antes de apresentarmos aquilo que consideramos ser um modelo de satisfação com o trabalho docente, meramente heurístico e exploratório, o qual pretendemos testar, do ponto de vista empírico, na segunda parte da nossa investigação.

Terminaremos este capítulo, com uma extensa revisão dos estudos empíricos que procuram fundamentar a importância dos factores, de ordem intrínseca e extrínseca, implicados na configuração do bem-estar, no transcurso profissional do professor.

Assim, depois de traçarmos algumas considerações gerais sobre o significado do trabalho nas sociedades actuais e de procedermos a um breve apontamento sobre a hereditabilidade de aspectos ligados ao trabalho, pretendemos, neste capítulo, realçar a importância do estudo da satisfação profissional na sua dupla vertente: enquanto variável que pode ser perspectivada como um fim em si própria e enquanto constructo com implicações e consequências noutras atitudes e comportamentos, quer a nível individual, quer organizacional. Após um breve enquadramento histórico do conceito, procuraremos registar as ambiguidades que têm marcado as conceptualizações em torno da satisfação no trabalho, tocando, para o efeito, em algumas das limitações metodológicas que têm marcado a investigação nesta área. Pretendemos, ainda, explicitar alguns modelos teóricos da

satisfação profissional, para concluirmos, especificando as facetas ou dimensões subjacentes à experiência subjectiva da satisfação com o trabalho docente.

2.1. Algumas considerações em torno do significado do trabalho

«Desviado sob a forma perversa de ‘emprego’, o trabalho dá de facto fundamento à civilização ocidental, que domina por inteiro o planeta. Confunde-se com ela, ao ponto de, no preciso momento em que se volatiliza, o seu enraizamento, a sua evidência, nunca serem oficialmente postos em causa – e muito menos a necessidade. Não é ele que rege, em princípio, toda a distribuição e através dela toda a sobrevivência?»
(Forrester, 1997, p. 7)

Ao longo da última década do século XX, assistimos a uma profunda transformação das condições sociais e económicas que caracterizaram a sociedade da Revolução Industrial, com a qual nasceu o conceito de emprego, como sinónimo do trabalho exercido nas florescentes unidades fabris e instituições burocráticas. As condições que há 200 anos criaram estes empregos – a produção em massa e as grandes organizações - estão a desaparecer rapidamente. Numa economia com um crescimento acelerado, os empregos, de horário fixo e para toda a vida, parecem ser soluções rígidas para um problema elástico, mostrando-se, cada vez menos, adaptáveis à nova economia do conhecimento.

De facto, como consequência da internacionalização e globalização dos processos económicos¹, do papel das tecnologias de informação e de comunicação², das novas condições sociais³ e das alterações demográficas, que têm marcado o devir histórico do final do século XX, assistimos a numerosas e complexas transformações no mundo laboral traduzidas na emergência de novas formas de trabalho⁴, na progressiva terciarização dos

¹ E do respectivo incremento da competitividade e da diversidade de exigências e imperativos, ao nível dos mercados mundiais.

² Ao permitirem uma maior flexibilização e integração dos processos de produção e de comunicação, fizeram emergir uma nova organização e divisão do trabalho.

³ Caracterizadas, fundamentalmente, pela crescente cooperação (a União Europeia é um dos exemplos) e democratização das sociedades (as ditaduras que surgiram na sequência da II Guerra Mundial foram sendo substituídas, gradualmente, por regimes democráticos), numa perspectiva de “aldeia global”.

⁴ Concretizada, sobretudo, numa centralização na actividade mental- trabalho de informação mental - em detrimento das de carácter físico.

serviços⁵, na crescente qualificação dos trabalhadores e feminização das sociedades e do poder⁶, no aumento da heterogeneidade étnica e cultural da força de trabalho⁷ e no envelhecimento das populações⁸, alterações que se vão reflectir, necessariamente, na conceptualização e significação do trabalho e dos valores a ele associado, estabelecendo-se, deste modo, uma nova rede de relações entre a actividade laboral, a força de trabalho e o tempo livre, como se depreende da figura 2.1

Face a tão profundas transformações no mundo do trabalho, são previsíveis importantes mudanças nas orientações face ao trabalho e à sua centralidade na vida do indivíduo. Já na década de 80, Francès (1981) referia que, historicamente, se vinha assistindo a uma desvalorização da importância da vida profissional, ao “crepúsculo do valor do trabalho”, com um deslocamento da ênfase dos valores associados ao mundo laboral para os valores ligados à vida familiar e às relações interpessoais, processo mais evidente nos sujeitos mais jovens, com maior grau de escolaridade e de especialização. “Esta crise do valor do trabalho parece ser, de facto, uma crise da valorização de si, através do trabalho”, notando-se uma tendência para a sua “dessacralização”⁹ (do Francês, “désacraliser”). Também Rodrigues (1995)¹⁰, Peiró et. al. (1996) e Weaver (1997) consideram que, nos

⁵ Mais baseados na gestão do conhecimento e na posse de informação, a crescente terciarização dos serviços gera um trabalho com base em objectivos intangíveis, requerendo uma maior quantidade de contactos interpessoais e de relações de mercado mais difusas.

⁶ Uma das tendências mais importantes da sociedade portuguesa, de acordo com o estudo de Rodrigues (2000), já referido no capítulo 1, é a do disparo da feminização do trabalho. As mulheres têm vindo a atribuir uma grande importância simbólica ao trabalho remunerado. Entre 1991 e 1999, o crescimento do emprego fez-se em 76% no feminino. A mulher portuguesa representa hoje 45% da população empregada, face a 40% em 1991, embora seja provável que estes cinco pontos percentuais tenham sido conquistados em sectores de enorme peso de precariedade. A taxa de feminização do mercado de trabalho português é mais elevada que na maioria dos países da Europa.

⁷ Devido aos importantes e frequentes movimentos migratórios.

⁸ Os avanços na saúde possibilitam-nos viver mais e com melhor qualidade. Mas isso levanta, por um lado, o problema da sustentabilidade dos sistemas de segurança social e, por outro, a necessidade de ser atribuído aos idosos um novo papel e uma nova importância social no século XXI. É necessário envolver os idosos em tarefas que sejam úteis à sociedade e que os dignifiquem enquanto seres humanos, bem como desenvolver centros de formação e reciclagem dos idosos, para que se integrem na sociedade de informação.

⁹ Francès considera que, com a laicização do mundo do trabalho (através do progressivo declínio das religiões e das ideologias que consagravam o esforço e o sacrifício), se assiste a uma perda de importância do sentimento de obrigação ligado ao mundo laboral, passando a satisfação profissional a estar mais dependente da necessidade de auto-estima.

¹⁰ Na opinião da autora, «nas sociedades modernas as atitudes face ao trabalho, bem como as suas representações, teriam evoluído de um modelo marcadamente “materialista” para um outro que designa por “pós-materialista”, e no qual as motivações económicas vão dando lugar a outro

últimos anos, se regista um declínio da “ética do trabalho”, ou seja, a crença de que este é uma obrigação social ou uma necessidade económica vem sendo, paulatinamente, substituída pela perspectivação do trabalho como espaço e oportunidade de expressão e de realização pessoal, num contexto de crescente autonomia e independência.

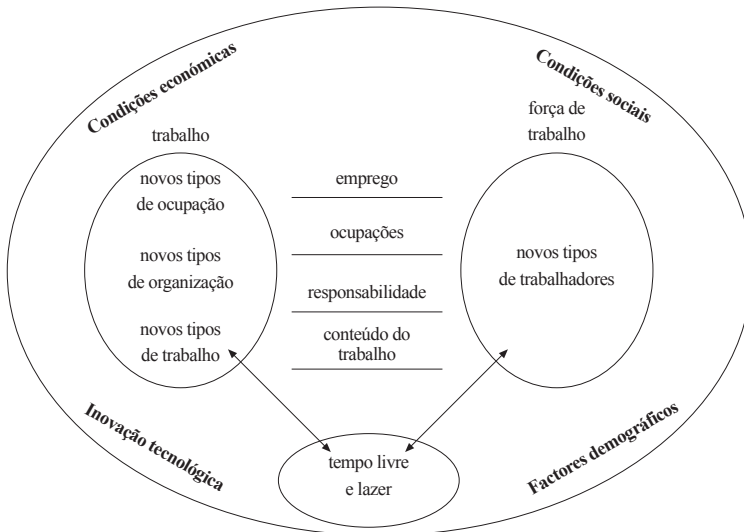


FIGURA 2.1 - A natureza mutável do contexto de trabalho (Peiró, Prieto & Roe, 1996, p. 20)

Para além de uma atitude menos comprometida em relação ao trabalho, a entrada mais tardia na vida profissional e padrões de carreira menos estáveis parecem ser outras das alterações com possíveis implicações, ao nível da centralidade de trabalho na vida do indivíduo. Será de prever, então, que o trabalho venha a perder o seu lugar de princípio organizador central da vida em sociedade, que se lhe reconhecera, há algum tempo atrás?

Procurando responder a esta questão, Quintanilla (1990) apresenta os resultados de um estudo, com base numa amostra extraída de uma investigação comparativa mais ampla¹¹, a qual incluía dados referentes ao Japão (N= 3226), Estados Unidos (N= 1002) e República Federal Alemã (N= 1278). Em conjunto, estes três países explicavam a maior

tipo de motivações menos marcadas pela “ética do trabalho”» (p. 33).

¹¹ Esta investigação foi levada a cabo por cientistas de 8 países (Bélgica, República Federal Alemã, Grã-Bretanha, Israel, Japão, Holanda, Estados Unidos e Jugoslávia) que, em conjunto, procuraram explorar e perceber os significados associados ao trabalho (nomeadamente, no que concerne à sua centralidade, objectivos e normas sociais) por indivíduos de diferentes origens culturais, sociais e profissionais. Este estudo, hoje conhecido por MOW (Meaning of Working), decorreu na década de 80.

parte da variância da amostra total internacional. No que respeita à centralidade do trabalho, definida como “o grau de importância que o acto de trabalhar tem na vida do indivíduo” (p. 258), foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os três países, registando-se uma maior centralidade para os japoneses, seguidos dos americanos e, finalmente, dos alemães, que apresentavam o valor mais baixo. No que diz respeito aos valores associados ao trabalho, verificou-se que, na Alemanha, os factores económicos foram classificados como mais importantes (do que nos outros dois países), enquanto no Japão os valores expressivos (autonomia, ajustamento indivíduo/trabalho) assumiram maior relevância¹².

Estudos com sujeitos israelitas (Harpaz, 1986; Mannheim, 1993¹³) reforçam a visão da centralidade do trabalho como valor importante, constatando, no entanto, a emergência significativa de áreas não relacionadas directamente com o trabalho (família¹⁴, lazer, etc.). Também Niles (1999), num estudo comparativo¹⁵ com sujeitos da Austrália e do Sri Lanka, confirma a centralidade do trabalho na organização da vida dos indivíduos, verificando, no entanto, que os últimos conferem ainda uma avaliação preponderante ao trabalho árduo, enquanto trabalho esforço.

Ao estabelecerem uma comparação entre as dimensões mais valorizadas no trabalho, com base numa amostra constituída por sujeitos americanos e da Coreia do Sul¹⁶, Mueller, Iverson & Jo (1999) verificam diferenças em relação à natureza dos objectivos, ao critério de progressão na carreira e à atitude face aos superiores hierárquicos. Os americanos apresentam objectivos fundamentalmente individuais (sendo de natureza mais colectiva na Coreia do Sul), valorizam a progressão por mérito (os coreanos dão mais importância ao critério da antiguidade) e revelam cepticismo frequente em relação à hierarquia (enquanto os coreanos apresentam um alto nível de respeito para com a mesma). Globalmente, os sujeitos das duas amostras atribuíam uma grande centralidade à esfera do trabalho.

A importância do trabalho, como uma dimensão central da vida do indivíduo, res-

¹² No que respeita à população portuguesa, há ainda evidências de uma maior ênfase nos valores associados às recompensas, seguidos, então, dos que remetem para a possibilidade de expressão e realização pessoal (Rodrigues, 1995).

¹³ Neste estudo, o autor verificou que os valores de competência e de realização caracterizam a centralidade do trabalho para os homens israelitas, enquanto que para as mulheres a satisfação decorrente dos contactos sociais continuava a fazer do trabalho um factor central da vida.

¹⁴ Um estilo de vida centrado na família desempenha um papel organizador na cultura israelita.

¹⁵ Pretendia confrontar as diferenças culturais e religiosas (protestante versus budista) nas orientações face ao trabalho.

¹⁶ Sociedade regulada fundamentalmente pelos princípios de Confúcio.

salta, por exemplo, das respostas dadas àquilo a que Harpaz (1986) designa como a “questão da lotaria”: caso ganhasse a lotaria ou herdasse muito dinheiro, continuava ou não a trabalhar? Cerca de 80% dos sujeitos responde positivamente, demonstrando, então, que não se trabalha apenas por uma questão meramente económica. O significado do trabalho reflecte-se, ainda, no impacto de uma situação de desemprego¹⁷ ou de aposentação em indivíduos produtivos e activos em toda a sua vida. Por último, o trabalho encontra-se estreitamente ligado a outras facetas da vida (não-trabalho) e a distribuição do tempo entre as diferentes dimensões parece desempenhar um papel importante na estruturação da vida pessoal, na configuração dos papéis sociais e na percepção de bem-estar em geral.

Pesem embora as diferenças interculturais, o trabalho remunerado parece, então, continuar a ocupar, ainda hoje, um lugar fundamental na estruturação e compreensão das sociedades, bem como das identidades individuais que, a partir delas e no seu seio, se definem, referenciam e desenvolvem (Warr, 1999). Nesta passagem de uma economia industrial a uma economia do conhecimento e da informação, parece-nos até que a centralidade do trabalho tenderá a aumentar, dado que as exigências profissionais, cada vez mais, concentradas em torno de conhecimentos e de competências, implicam uma maior capacidade e disponibilidade para aprender ao longo da vida. Na opinião de Peters (1994), se “a economia é educação e a educação é economia”, tal significa que “o indivíduo se tem de comprometer, de alguma forma, com a escola para a vida inteira” (p. 104).

Efectivamente, para grande parte dos adultos, trabalhar é mais do que uma ocupação e/ou um salário – é fundamentalmente um modo de estar na vida - ou mesmo, um modo de vida. É no âmbito da vida profissional que muitos adultos experienciam um sentido de valor pessoal e de estatuto social, podendo o trabalho constituir, simultaneamente, uma fonte de diferenciação ou de integração social (Steers & Porter, 1991). A capacidade de conjugação e de coordenação da vida profissional e familiar constitui uma das tarefas mais significativas da vida adulta, com implicações e desafios nem sempre fáceis de gerir. Deste modo, uma boa relação com o mundo do trabalho, dimensão que ocupa uma parte relevante do transcurso humano, pode reflectir-se numa maior satisfação com a vida.

Apesar de se registar alguma reciprocidade entre as experiências profissionais e o desenvolvimento pessoal, o certo é que há uma grande variação interindividual na ponderação atribuída às diferentes dimensões da estrutura de vida. Ou seja, para além das diferenças inerentes às especificidades dos contextos socioculturais, importa realçar que nem

¹⁷ Com base nos seus dados, Winefield & Tiggemann (1990) concluíam que “os indivíduos desempregados demonstravam menor auto-estima, eram predominantemente de locus de controlo externo, revelando um menor bem-estar em geral” (p. 455).

todos os indivíduos valorizam, de igual forma, a dimensão do trabalho, isto é, a vida profissional não tem o mesmo peso no contexto geral da vida dos indivíduos, variando a importância, que lhe é atribuída, em função da sua personalidade, das suas necessidades, valores e expectativas, da história biográfica e do contexto sociocultural no seio do qual decorre o seu processo de desenvolvimento¹⁸. Os “carreiristas” não se sentem bem, quando estão muito tempo afastados do seu trabalho; os que preferem as actividades no âmbito da família e dos hobbies, vivem a relação profissional, muitas vezes, somente, numa perspectiva de subsistência ou de algum reconhecimento social. Nas palavras de Robbins (1996), “para muitas pessoas o trabalho é apenas um meio de ganhar o dinheiro que necessitam para fazer as coisas que desejam durante as horas que não trabalham” (p. 200).

Por outro lado, a promoção e a facilitação do acesso ao “prazer” proporcionado pelas actividades de lazer da “sociedade de consumo”, em que vivemos, também contribui para que o sujeito possa diminuir a importância da profissão na sua escala de valores pessoais, encontrando muitas outras fontes de satisfação para além do contexto de trabalho.

Embora a noção de trabalho¹⁹ seja complexa e multidimensional²⁰, na sua aborda-

¹⁸ Na cultura americana e na cultura da Europa Ocidental, o direito à qualidade de vida, à satisfação no trabalho, enfim, a ser feliz, são direitos consagrados e valorizados, explicando a grande quantidade de estudos sobre o bem-estar na profissão. Em contrapartida, nas culturas dos países da Europa de Leste ou na cultura asiática, a qualidade de vida no trabalho não constitui um objectivo tão importante, sendo, por isso, escassos os estudos sobre satisfação profissional. É de esperar que esta dicotomia se dilua, muito brevemente, em virtude da contaminação das culturas orientais pelos valores associados ao trabalho e à pessoa humana vigente nos outros contextos sociais, que os actuais sistemas de comunicação possibilitam (Ferreira et. al., 1996, p. 145).

¹⁹ Francès (1981) faz questão de realçar que, na linguagem corrente e nos dicionários, se utilizam, sinonimamente, os termos emprego (do Francês, “emploi”) e trabalho (do Francês, “travail”). Mas, quando se fala de satisfação, importa distingui-los, para uma melhor compreensão das suas interligações, já que, na sua perspectiva, a satisfação no trabalho é uma expressão mais abrangente que a satisfação no emprego. Também para Bussing et. al. (1999), a utilização da expressão “work satisfaction”, em lugar de “job satisfaction” reflecte uma visão mais ampla da satisfação no contexto de trabalho. Consciente destas especificidades terminológicas, utilizaremos, contudo, as expressões satisfação no trabalho, satisfação com o trabalho e satisfação profissional como sinónimas, procurando limitar, desta forma, algumas redundâncias ao longo da redacção da dissertação.

²⁰ Quando nos referimos ao trabalho, podemos estar a falar de uma tarefa ou actividade (“estou a trabalhar arduamente”), de um ambiente ou contexto físico (posto de trabalho, trabalho ao ar livre), de uma técnica ou método de produção (trabalho artesanal), de um significado subjectivo (“tenho direito a trabalhar”), de um valor (“o trabalho é o mais importante da minha vida”), de uma estruturação temporal (“é hora de trabalhar”), como símbolo social e cultural (“tenho um bom trabalho”; “os japoneses são trabalhadores”), ou, tão simplesmente, como ética (Peiró, Prieto & Roe, 1996).

gem conceptual²¹, o certo é que a relação com o mundo laboral constitui um factor estrutural de grande importância no estabelecimento de um determinado estilo de vida, condicionando, em grande parte, as actividades que o indivíduo realiza, as suas relações sociais, as suas expectativas, as suas transformações, os seus prazeres, mas também as frustrações da vida diária. Para Newman & Newman (1999), a vida profissional determina, em grande parte, até a estrutura do tempo : “quando vamos e regressamos do trabalho; o que nos apetece ou o que somos capazes de fazer depois; o trabalho que trazemos para casa; quanto tempo nos resta livre; os dias de férias que temos” (p. 413). Para além do mais, o exercício de uma profissão é uma das dimensões fortemente valorizadas, enquanto factor preponderante para a saúde (relação já enfatizada por Herzberg et. al., em 1959)²² e equilíbrio dos indivíduos, conferindo grande importância e sentido à sua auto-estima.

Apesar destas considerações traduzirem apenas um esforço de compreensão do significado do trabalho na sua complexidade, permitem-nos, no entanto, formular algumas hipóteses interessantes acerca das relações entre as características pessoais do sujeito, a sua história de vida e os contextos socioculturais que cruza no seu transcurso, interações que condicionam e influenciam a construção dos valores associados ao trabalho. Pesem embora as profundas alterações que se têm vindo a registar a este nível, «it may be concluded that the “meaning of working” is a central issue in the further development of socio-economic structures in the post-industrial era » (Harpaz, 1986, p. 596).

Embora o emprego, com carácter definitivo e horário rígido, possa, cada vez menos, fazer parte da realidade económica de amanhã, existe, e existirá sempre, uma quantidade imensa de trabalho para ser desempenhado. No entanto, o trabalhador da “era pós-emprego” exigirá estruturas organizacionais mais flexíveis que as actuais, bem como novos tipos de trabalho, mais independentes e autónomos, embora mais exigentes, do ponto de vista da responsabilidade e da tomada de decisões.

Na opinião de Bridges (1995), o século XXI pode trazer alterações que irão marcar

²¹ Peiró, Prieto & Roe (1996) alertam ainda para a necessidade de distinguir o conceito de trabalho dos de ocupação (mais relacionado com a noção de “papel” profissional) e emprego (mais vocacionado para os aspectos económicos e contratuais).

²² Diversos estudos têm demonstrado que a satisfação profissional é um bom preditor da esperança de vida (melhor que a condição física ou o uso do tabaco), podendo as implicações fisiológicas da insatisfação ir das simples enxaquecas às doenças cardíacas. Smither (1988) verificou, por exemplo, que a incidência de problemas psiquiátricos nos controladores aéreos era maior quando estes se sentiam insatisfeitos. Se os trabalhadores se sentirem globalmente satisfeitos com a sua actividade profissional, tal permitirá reduzir os custos médicos, o absentismo excessivo e os abandonos precoces de empregados muito úteis, aspectos que agradam bastante aos gestores de qualquer empresa (Robbins, 1996).

a evolução da sociedade humana. Será algo pouco espectacular, nada semelhante a uma grande inovação tecnológica, mas com efeitos de uma amplitude imprevisível. Será uma revolução silenciosa, que afectará cada um de nós, de forma definitiva e inevitável, exigindo uma enorme capacidade de adaptação a um outro conceito de trabalho.

2.2. Influências genéticas e ambientais nas atitudes face ao trabalho: notas breves

“Genetic makeup not only is associated with job satisfaction but also with work values, that is, the outcomes wanted on the job”.
(Keller et. al., 1992, p. 86)

Para além da influência que os factores históricos, sociais e culturais parecem desempenhar na representação que os indivíduos constroem acerca do trabalho, tendências mais recentes têm vindo a sublinhar a influência de factores genéticos na determinação das diferenças nas atitudes face ao trabalho, numa abordagem que alguns consideram “provocatória” (Arvey, Carter & Buerkley, 1991; Bravo, Peiró & Rodriguez, 1996). Ou seja, actualmente, os estudos parecem sugerir a existência de uma componente biológica significativamente associada às nossas atitudes e comportamentos em relação à vida profissional, de que a satisfação é, apenas, um dos indicadores.

Sublinhando que os aspectos situacionais haviam sido sobrevalorizados na investigação realizada, até então, Staw & Ross (1985) reacenderam o debate acerca da importância das variáveis da personalidade, na compreensão das atitudes face ao trabalho. De facto, o seu estudo e o de Staw et. al. (1986) proporcionaram, pela primeira vez, um apoio empírico, digno de registo, para o efeito da influência de predisposições (“dispositional perspective”) sobre tais atitudes: “dispositional influences importantly influence job attitudes”(p. 66). De acordo com tal perspectiva, estas predisposições podem afectar a forma como o indivíduo racionaliza condições de trabalho difíceis ou insatisfatórias. Deste modo, indivíduos com predisposições positivas, mas insatisfeitos com o seu trabalho, apresentam maiores probabilidades de o abandonar, sugerindo-se, assim, que a satisfação no trabalho e o abandono voluntário estejam relacionados, de forma mais significativa, para os indivíduos com predisposições positivas do que para os trabalhadores com predisposições negativas.

Também as investigações de Gerhart (1987), Rain et. al. (1991), Judge & Watanabe (1993), McCall et. al. (1997), Judge et. al. (1998) e Iverson & Maguire (2000)

têm vindo a fundamentar a hipótese de que a satisfação no trabalho seja, pelo menos parcialmente, uma característica estável ou predisposição. Porém, na opinião de Judge & Watanabe (1993), é possível que tais predisposições (quer derivem de factores genéticos, ou de experiências precoces da infância) influenciem mais a satisfação com a vida do que a satisfação no trabalho. “É pouco provável, por exemplo, que os indivíduos nasçam insatisfeitos com o seu trabalho. É mais provável, contudo, que os indivíduos nasçam com uma predisposição para se sentirem felizes e satisfeitos com a sua vida em geral. Esta fundamentação aponta para a possibilidade de que os efeitos das predisposições na satisfação com o trabalho actuem através da satisfação com a vida” (p. 942), opinião partilhada, também, por Judge & Locke (1993), que reforçam a possibilidade de haver uma explicação, biologicamente fundamentada, para a satisfação em contexto profissional.

Os apoios mais evidentes para o efeito de predisposições na determinação das diferenças nas atitudes face ao trabalho derivam, fundamentalmente, dos estudos relativos à hereditabilidade, levados a cabo com amostras constituídas por gémeos²³.

A partir de um estudo com 34 pares de gémeos monozigóticos educados separadamente, desde tenra idade, Arvey et. al. (1989) concluíram que 30% da variância na satisfação profissional, em geral, se encontrava associada a diferenças genéticas. Embora frisando a relevância da componente genética na satisfação profissional (sobretudo na sua dimensão intrínseca), os autores reconhecem, contudo, que tal resultado não é preponderante²⁴, uma vez que aproximadamente 70% da variância continua a ser explicada por factores ambientais ou outros (como por exemplo, influências da personalidade que não são geneticamente determinadas ou a variância do erro). Esta investigação desencadeou uma acesa polémica (Cropanzano & James, 1990), à qual Bouchard et. al. (1992) e Arvey & Bouchard (1994) procuraram dar uma detalhada resposta.

Embora não rejeitem, totalmente, a tendência de resultados encontrada por Arvey et. al. (1989), Cropanzano & James (1990) consideram polémica a hipótese de que as diferenças nas atitudes do indivíduo face ao trabalho possam ser, parcialmente, devidas a factores genéticos, referindo algumas limitações metodológicas de tal estudo que, na sua opinião, podem ameaçar a validade dos resultados encontrados, como sejam, o facto de só terem sido utilizados gémeos monozigóticos e de não ter sido dada informação suficiente relativa às diferenças do contextos socializadores das crianças.

²³ Com base em estudos de gémeos, DeNeve & Cooper (1998) também registam alguns dados sobre a hereditabilidade, relativamente ao bem-estar subjectivo, assumindo, então, que a personalidade se tem vindo a revelar com um dos preditores mais significativos de tal constructo.

²⁴ Assumindo, mesmo, a necessidade de se utilizar uma amostra maior, para fundamentar tais conclusões.

Procurando trazer alguma luz a esta polémica, entretanto, instalada, e obter esclarecimentos adicionais em relação à importância dos factores genéticos nos valores associados ao trabalho, Keller et. al. (1992) recorreram a uma outra amostra de gémeos (23 pares monozigóticos e 20 dizigóticos), também educados separadamente. Com base em análises estatísticas multivariadas, verificaram que 40% da variância se encontrava relacionada com factores genéticos, apontando, tal percentagem para “uma componente genética significativa nas preferências face ao trabalho” (p. 85).

De forma a testar a robustez dos seus dados iniciais e procurando contornar as críticas metodológicas apresentadas por Cropanzano & James (1990), Arvey & Bouchard (1994) utilizaram, agora, uma amostra maior, constituída por gémeos monozigóticos (1236 pares) e dizigóticos (1165 pares), educados em conjunto, com base na qual conseguiram reforçar a sua posição, relativamente à hereditabilidade na satisfação profissional, em geral, que tinha sido de 16% para o primeiro estudo²⁵, passando a 27% nesta investigação.

Ao realçarem a influência dos factores genéticos, os estudos em torno da hereditabilidade têm vindo a sublinhar a importância de variáveis disposicionais, inerentes à personalidade do indivíduo, na determinação das diferenças nas atitudes face ao trabalho²⁶. Tal como Diener et. al. (1999) concluíam, relativamente ao efeito da hereditabilidade do bem-estar subjectivo, também nos parece ser possível considerar que, em relação à satisfação profissional, “a hereditabilidade (h^2) não nos dá estimativas absolutas e imutáveis dos efeitos genéticos” (p. 279), pois, como acrescenta Simões et al. (no prelo), “o h^2 é sempre relativo a uma determinada operacionalização da variável, a uma população específica e a um período histórico também específico” (p. 8).

Mas, se se pode falar de uma predisposição estável para experienciar satisfação ou insatisfação, então, será de admitir que ela seja, minimamente, consistente no tempo e entre as situações, tendência para que apontam alguns estudos mais recentes (Diener, 1996, DeNeve & Cooper, 1998; Judge et. al., 1998; Diener et. al., 1999; Iverson & Maguire, 2000). Deste modo, os indivíduos com predisposição para a afectividade negativa, mais associada à experenciação de insatisfação, têm mais probabilidades de a experienciar, em relação ao seu trabalho, do que os indivíduos mais predispostos a serem, ge-

²⁵ Em relação à satisfação profissional associada à sua dimensão intrínseca, Arvey et. al. (1989) encontraram um índice de hereditabilidade de 23%. Para a componente extrínseca foi obtido um índice de 0%, a qual parece não ser, então, geneticamente influenciada.

²⁶ Apesar de influenciadas geneticamente, tais predisposições podem modificar-se, de forma significativa, através de intervenções de natureza ambiental e social (Arvey, Carter & Buerkley, 1991).

ralmente, felizes.

Algumas implicações podem ser retiradas destas conclusões. Por virtude da relativa estabilidade das predisposições, a partir da actual satisfação do indivíduo, é possível prever, obviamente com uma certa margem de erro, a sua satisfação futura num outro trabalho. De acordo com o efeito dos factores genéticos encontrado em alguns estudos, é de admitir que, as organizações exerçam uma influência menor do que se poderia pensar sobre a dimensão intrínseca da satisfação profissional, podendo limitar, por exemplo, o efeito de alguns dos pressupostos do “job enrichment” ou de outras modificações do contexto de trabalho.

Apesar da relevância da hereditabilidade e das predisposições não excluir o impacto significativo do meio ambiente na determinação das atitudes e valores associados ao trabalho, a questão da influência relativa de cada um dos factores permanece em aberto, face às ambiguidades conceptuais e dificuldades metodológicas que caracterizam esta área de estudo tão recente, afigurando-se-nos como um campo de investigação profícuo e desafiante. À investigação futura cabe examinar, em profundidade, de que modo as características pessoais, as dimensões organizacionais e os atributos do trabalho interagem, para determinar as diferenças interindividuais nas atitudes face ao trabalho.

De facto, na linha de Arvey & Bouchard (1994), é de admitir que se regista “an active interplay between the genetic and environmental factors or genotype-environmental covariation that shape the resulting individuals’ future preferences, skill development, choices and so forth” (p. 72). Partilhando do ponto de vista de McGuire & Havilland (1985), “it seems that job satisfaction is controlled by the complex interplay of nature and nurture”(p. 1436).

2.3. Para uma abordagem da satisfação no trabalho: sua importância

“Para que uma pessoa possa ser feliz no seu trabalho, são necessárias três coisas: deve estar adaptada ao trabalho, não deve ter demasiado trabalho, e deve ter alguma percepção de sucesso no trabalho”. (Ruskin, 1997, p. 50)²⁷

“Se o trabalho fosse realmente algo de bom, os ricos teriam encontrado uma forma de o guardar só para eles”.

Provérbio haitiano

Apesar da importância diferencial atribuída à dimensão profissional, na vida em geral, e da polémica em torno da hereditabilidade de factores ligados ao trabalho, melhorar a qualidade de vida em contexto de trabalho, e consequentemente a respectiva percepção de bem-estar, tem constituído o objectivo de grande parte dos trabalhos teóricos e empíricos.

Duas ordens de razões justificam esta preocupação e interesse crescente pelo fenómeno da satisfação profissional. Primeiro, porque se trata de uma variável que pode ser perspectivada como um fim em si própria, já que o bem-estar, em todas as esferas, é o objectivo primeiro da vida²⁸. As vantagens advindas de uma satisfação no campo profissional podem reflectir-se, positivamente, nas outras dimensões do transcurso do indivíduo, o qual desenvolverá, provavelmente, atitudes mais agradáveis em relação à vida em geral, conduzindo à construção de uma sociedade constituída por cidadãos felizes e mais saudáveis psicologicamente. Na opinião de Watson et. al. (1991), “satisfaction is an important focus for study, because it is the source of motivation to sustain effort in performing over an extended period, the many routine but necessary tasks that are required for good teaching” (p. 64).

Em segundo lugar, porque representa um constructo com implicações e consequências noutras atitudes e comportamentos, quer a nível individual, quer a nível organizacional. Nesta linha, a insatisfação profissional tem sido considerada como um poten-

²⁷ Esta citação foi retirada da revista *Executive Digest*, Outubro de 1997.

²⁸ Nas palavras de Carl Jung, “le but suprême de l’homme est de se réaliser soi-même en tant qu’individu créateur, unique en son genre, selon ses propres possibilités innées et dans les limites de la réalité” (citado por Herzberg, 1971, p. 102).

cial determinante do absentismo (Miguez, 1987; Cruz et. al., 1988²⁹; Spector & Jex, 1991; Esteve, 1992; 1995; Rodrigues, 1995), do stress ocupacional (Kyriacou & Sutcliffe, 1979, 1987; Reich & Zautra, 1981; Smilansky, 1984; Esteve & Fracchia, 1988; Hill, 1994; Esteve, 1995), do desgaste (Blase, 1982; Anderson & Iwanicki, 1984; Esteve & Fracchia, 1988; Hill, 1994; Lee & Ashforth, 1996; Brouwers & Tomic, 2000), e até do abandono da profissão (Goodlad, 1983; Philips & Benson, 1983; Spector & Jex, 1991; Judge, 1993) - implicações que acarretam um aumento das despesas de saúde e de segurança social, decorrentes do mal-estar sentido pelo profissional.

Mas, efectivamente, a relação que tem merecido uma atenção especial é a que se refere às repercussões da satisfação na produtividade e eficiência dos trabalhadores e, como tal, das organizações. Os ideais de uma alta satisfação profissional, associada a uma alta produtividade (nascidos no contexto da Escola das Relações Humanas), são ainda fortemente valorizados nas sociedades ditas pós-modernas, na linha de que um trabalhador feliz será mais produtivo, pressuposto evidenciado na ênfase concedida, no âmbito das técnicas de gestão organizacional, às estratégias de “job enrichment”³⁰, de participação nas tomadas de decisão e aos grupos de trabalho autónomos.

Embora pareça que de uma maior satisfação possa resultar um maior envolvimento na tarefa e um aumento de produtividade, tal relação tem encontrado pouco suporte empírico (Vroom, 1964; Locke, 1976³¹; Smither, 1988; Steers & Porter, 1991; Ostroff, 1992, Robbins, 1996). Os estudos realizados têm vindo a mostrar que as duas dimensões – satisfação e desempenho profissional – se correlacionam, de forma pouco significativa (Iaffaldano & Muchinsky, 1985)³². Por isso mesmo, estes autores consideraram tal relação

²⁹ No seu estudo com professores, os autores verificaram que o absentismo abrangia uma parte significativa dos professores portugueses. Faltavam mais os professores mais novos. “O absentismo aumenta com a elevação da origem social do professor, com a precariedade da habitação e a distância da escola, com a precariedade da situação profissional, com o aumento das habilitações literárias e com a diminuição da atribuição própria do prestígio social” (p. 1234).

³⁰ Contudo, os resultados de alguns estudos (Hackman & Oldham, 1975; Loher et. al., 1985) vão no sentido de que um processo de “job enrichment” não se traduzirá, necessariamente, no mesmo aumento de benefícios e de vantagens para todos os trabalhadores da mesma empresa ou organização. Pode reflectir-se em resultados mais desejáveis para um determinado grupo de empregados e pode ter mais sucesso em organizações com características específicas.

³¹ Para Locke (1976), a satisfação e a produtividade são consequências distintas da relação entre a profissão e o trabalhador, sendo que a primeira não tem um efeito directo na segunda. Acrescenta ainda que a produtividade pode ser um determinante da satisfação, no sentido de que os bons desempenhos, quer em quantidade, quer em qualidade, podem conduzir ao reconhecimento por parte das chefias, constituindo motivo de prémios e de promoções que, por sua vez, fazem aumentar o nível de satisfação que o indivíduo retira do seu contexto de trabalho, apontando, assim, para a possibilidade de uma causalidade circular entre as duas variáveis.

³² Com base numa meta-análise, os autores encontram um resultado semelhante ao referido

de natureza ilusória, já que se trata de uma relação percebida entre duas variáveis lógica e intuitivamente associadas, mas que, de facto, não se correlacionam de forma tão evidente, do ponto de vista empírico. Para Ostroff (1992), esta relação é mais significativa ao nível organizacional, aliás como ele próprio pôde comprovar no seu estudo com 298 escolas secundárias do Canadá (num total de 13 808 sujeitos), do qual concluiu que as instituições com professores mais satisfeitos, mais envolvidos e não tão afectados pelo stress, apresentavam melhor desempenho³³.

Tanto a nível organizacional como individual, a satisfação tem sido estudada numa grande variedade de meios profissionais. Uma série de investigações referenciadas no segundo volume da *Encyclopedia of Psychology*, de Corsini (1984), apontavam para a existência de indivíduos satisfeitos em todas as áreas de actividade, verificando-se que alguns trabalhadores envolvidos em tarefas manuais e repetitivas se sentiam mais satisfeitos do que outros em profissões mais apelativas em termos de autonomia e criatividade. Wool (1984, p. 299) com base numa revisão da investigação disponível – cerca de 2000 estudos conduzidos nos EUA, ao longo de algumas décadas – verificou que poucas pessoas expressaram extrema satisfação com a sua vida profissional, mas ainda menos revelaram extrema insatisfação, enquanto a maioria dos indivíduos afirmava sentir-se bastante satisfeita.

De facto, a partir de inquéritos de opinião realizados a diversos trabalhadores, em diferentes contextos socioculturais, ao longo das últimas décadas, verificou-se que, independentemente do nível e natureza da organização, cerca de 80% dos profissionais afirmam estarem satisfeitos com o trabalho que realizam (embora não necessariamente com todas as suas dimensões), apesar de, certamente, nem todas as profissões gozarem de um elevado prestígio, altos salários ou condições de trabalho agradáveis (Khaleque & Rahman, 1987³⁴; Miguez, 1987; Smither, 1988; Robbins, 1996). Também em estudos realizados com professores se tem vindo a encontrar uma percentagem muito alta (cerca de 80 a 90%) de docentes satisfeitos com a sua profissão (Chase, 1985³⁵; Prick, 1989; Watson et. al., 1991; Boylan, 1993³⁶; Smith & Smith, 1993; Oshagbemi, 1996³⁷;

nas investigações realizadas 20 anos atrás: a da existência de uma fraca correlação ($r = .17$) entre a satisfação profissional e o desempenho.

³³ Contudo, tais resultados não permitem apontar para uma relação de causalidade, devendo ser interpretados com alguma cautela, já que se baseiam apenas numa amostra de escolas secundárias.

³⁴ Estudo realizado no Bangladesh, com 1560 trabalhadores da indústria de sacos de juta.

³⁵ Com base numa amostra de 2223 professores do ensino secundário de 58 escolas de 29 estados dos EUA, Chase registou um sentimento de satisfação geral com a profissão (contrariando, assim, uma visão negativa e pessimista que tem marcado a abordagem da profissão docente), embora tal não signifique que os professores se sintam contentes com todos os aspectos do seu trabalho.

³⁶ Com 1100 professores australianos de zonas rurais, com mais de seis anos de experiência,

Klecker, 1997³⁸). Evans (1998) e Büssing et. al. (1999) assumem uma atitude crítica, face às altas taxas de satisfação no trabalho, que cruzam diversos contextos socioculturais e diferentes estruturas organizacionais, considerando que tais indicadores relevam da utilização de uma abordagem meramente estática e quantitativa do constructo. Em seu lugar, propõem o recurso a uma metodologia mais qualitativa e dinâmica, na busca de uma compreensão dos processos cognitivo e avaliativo envolvidos na construção da satisfação profissional que, provavelmente, variará, de forma significativa, ao longo do transcurso do indivíduo.

Apesar desta perspectiva crítica, parece-nos interessante retomar aqui os resultados de um estudo internacional acerca da satisfação no trabalho, no qual foi retida e analisada, apenas, a percentagem dos indivíduos que se declararam “muito satisfeitos” (Rodrigues, 1995, p. 42). A ordenação dos vários países, tendo em conta a percentagem da população muito satisfeita, consta do quadro 2.1.

Satisfação com o trabalho	Muito satisfeitos (%)
Estados Unidos da América	50
Áustria	47
Alemanha Ocidental	44
Noruega	42
Países Baixos	40
Inglaterra	39
Israel	36
Itália	34
Portugal	17
Hungria	13

QUADRO 2.1 - Resultados de um estudo internacional acerca da satisfação no trabalho

Num quadro comparativo à escala internacional, verifica-se, então, que apenas uma pequena percentagem de portugueses (17%) se mostrava muito satisfeita com o seu trabalho.

No âmbito da actividade docente, Jesus (1996), referindo-se às investigações de Travers & Cooper (1993), afirma que, “comparando os professores com a população em

verificou que 90% continuavam a sentir-se muito satisfeitos com o seu trabalho.

³⁷ A mesma tendência foi verificada por este autor, com base numa amostra de professores de 23 universidades da Grã-Bretanha, País de Gales e Irlanda do Norte.

³⁸ Com base numa amostra de 1877 professores americanos do ensino básico.

geral, tem-se verificado que os primeiros apresentam, de forma significativa, uma menor satisfação profissional” (p. 32), tendência confirmada pelos estudos de Prick (1989). Na investigação realizada por este autor, foi comparado o grau de satisfação dos docentes de vários países da Comunidade Europeia, tendo-se verificado que os professores portugueses (e, no seio destes, os mais jovens) apresentavam um nível de satisfação profissional mais baixo, comparativamente aos de todos os outros países estudados (Holanda, Áustria, Bélgica, Alemanha e Espanha). Neste estudo constatou-se ainda que, em todas as faixas etárias (embora com uma diferença mais evidente no grupo de 46-55 anos), os ex-professores apresentavam um maior grau de satisfação na profissão que desempenhavam no momento, do que os sujeitos que continuavam na actividade docente, manifesto na resposta, numa escala de 5 pontos, à questão “estou satisfeito com a minha profissão?”. Estes resultados revelaram, também, que a insatisfação na profissão docente era superior à das outras profissões.

Contudo, no caso dos docentes portugueses e de acordo com os resultados do Relatório de Cruz et. al. (1988), verificou-se que “a profissão ocupa de longe o lugar mais importante na estratégia de realização pessoal para a quase totalidade dos professores (89%), em todos os graus de ensino e escalões etários. É ainda mais valorizado, nessa perspectiva, quer pelos professores mais jovens, quer pelos professores dos primeiros níveis de ensino”, constatando-se, também, que “a grande maioria dos professores (81,3%) se consideram profissionais com sucesso” (p. 1268). Pese embora esta alta taxa de percepção de sucesso, “mais de 35% dos professores entrevistados declararam que, se tivessem oportunidade, deixariam de ser professores. E, ao mesmo tempo, este valor é não só relativamente elevado mas sistematicamente significativo para todos os grupos de docentes, independentemente da idade, do sexo, do nível de habilitação académica e profissional. Talvez por isso seja correcto considerar que estamos aqui perante um consistente indicador de satisfação profissional” (p. 1224).

Também os estudos de Alves (1991), Carvalho (1991)³⁹, Rosa (1991) e Santos (1996), utilizando amostras constituídas por professores portugueses do ensino secundário, revelam que os docentes se sentem globalmente satisfeitos com a sua própria actividade profissional. No entanto, especificam que, enquanto a percepção pessoal de satisfação se fundamenta em motivos intrínsecos (o gosto de ser professor, a realização pessoal, o tipo de trabalho desenvolvido), os factores de insatisfação são de natureza mais extrínseca (comparação com outras profissões, recompensas salariais, condições de trabalho), dicotomia que iremos aprofundar, um pouco mais adiante.

³⁹ “Dos 90% de professores satisfeitos com o trabalho desenvolvido, cerca de 2/3 considera-se apenas moderadamente satisfeito e só 1/3 muito satisfeito” (Carvalho, 1991, p. 170).

Face a estes indicadores, na diversidade de meios profissionais, Portugal (1976) afirma que a satisfação no trabalho é uma das áreas de estudo recomendadas pela OCDE, devido à sua relevância como barómetro político e social do ambiente laboral de um país. Prick (1989) acrescenta que a satisfação profissional “pode constituir um critério de confiança para avaliar a qualidade da educação” (p. 363). Esteve & Vila (1992) consideram que os domínios educativo e profissional estão interligados, uma vez que, cada vez mais, os sistemas educativos se têm de orientar para as necessidades e mudanças do mercado profissional, o qual exige níveis crescentes de formação. Assim sendo, urge a identificação dos factores que influenciam o modo como os professores pensam, agem e se percebem enquanto profissionais, no sentido de criar as condições necessárias para aumentar ou facilitar o seu bem-estar.

Nos últimos anos, o fenómeno da insatisfação profissional (mais do que a satisfação) dos professores tem vindo a tornar-se, não só num dos principais temas de investigação psicológica e educacional, como também num problema social relevante, traduzido em crescentes sinais de mal-estar docente (Anderson & Iwanicki, 1984; Cruz et. al., 1988; Scott & Wimbush, 1991; Esteve, 1992, 1995; Friedman & Farber, 1992; Nóvoa, 1992; Marlow, 1996; Brouwers & Tomic, 2000), com consequências preocupantes na qualidade de vida em geral dos professores, no envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, na qualidade e eficácia do ensino e no bem-estar e sucesso escolar dos alunos. A relação da insatisfação com o abandono da profissão (Chapman & Hutcheson, 1982; Cruz et. al., 1988; Hall, Pearson & Carroll, 1992; Marlow, 1996) e com os sentimentos de stress do professor (Blase, 1982, 1986; Smilansky, 1984; Borg & Riding, 1991; Wolpin, Burke & Greenglass, 1991; Kim & Loadman, 1994; Dinham & Scott, 1996; Male, 1996; Melo, Gomes & Cruz, 1997) têm sido alvo de uma atenção particular.

Na investigação de Cruz et. al. (1988), verificou-se que “o desejo de abandono da profissão parece aumentar quando pioram as condições de trabalho e de residência dos professores entrevistados; a distância casa-escola parece ser um factor a ter em conta, ou ainda, situações de maior precariedade habitacional (residência transitória, em quarto ou pensão) e, portanto, em princípio, em situações de co-habitação com não-familiares” (p. 1225)⁴⁰. Na linha dos resultados de Chapman & Hutcheson (1982), também Hall et. al. (1992) verificaram que aqueles que planeavam deixar a docência colocavam uma maior ênfase nas recompensas insuficientes, nas condições de trabalho geradoras de stress e nas poucas oportunidades de promoção. Por seu lado, os docentes que pensavam continuar na carreira revelaram-se mais autónomos, apresentando atitudes mais positivas em relação à

⁴⁰ Também Rodrigues (1995) verificou que trabalhar perto de casa era referenciado como o segundo factor de satisfação no trabalho.

tarefa, aos alunos e às políticas administrativas. Na mesma linha se situam os resultados do estudo de Marlow (1996), que constatou que os professores (também americanos) que pensavam abandonar a docência o fariam pelos baixos salários e condições de trabalho, pela falta de reconhecimento e pela natureza rotineira do trabalho.

A relação entre o stress sentido na profissão docente e o efeito dos factores externos é semelhante ao impacto postulado por Herzberg dos factores higiénicos na insatisfação profissional. No entanto, na linha de Blase (1982, 1986) e de Smilansky (1984), o estudo de Melo, Gomes & Cruz (1997) sobre stress ocupacional realça a pressão gerada por causas intrínsecas ao trabalho e às relações interpessoais na experiência de sentimentos de stress no contexto da actividade docente. Na opinião de Smilansky (1984), “os dados indicam que a satisfação profissional e o stress ocupacional são aspectos diferentes do trabalho, de tal forma que o professor pode sentir-se satisfeito, embora refira a vivência de grande stress em determinada área do trabalho, enquanto outro docente, igualmente satisfeito, pode experienciar um baixo nível de stress” (p. 88). E um pouco mais à frente acrescenta que os seus dados sugerem que “os melhores professores (de acordo com a opinião das chefias e dos alunos) referem maiores níveis de stress no trabalho. Pode alegar-se que uma actividade docente de qualidade exige trabalho árduo e esse aumento de investimento faz aumentar o stress; ou, então, pode ser que os melhores professores estejam mais abertos a admitir a experiência do stress como parte integrante da situação de trabalho” (p. 91). Na mesma linha se situa o estudo de Male (1996), com professores na área das necessidades educativas especiais, o qual mostrou que, apesar dos indivíduos reconhecerem que a sua profissão é altamente exigente e geradora de stress, se sentiam profissionalmente satisfeitos.

Com professores do ensino secundário de Malta, Borg & Riding (1991) verificaram que os docentes que apresentavam maiores índices de stress, se mostravam menos satisfeitos com a profissão, faltavam mais frequentemente e revelavam maiores intenções de abandono. Desta forma, é possível que “a insatisfação do professor com o seu trabalho aumente na proporção em que aumentam as fontes de stress e de desgaste psicológico experienciados por ele” (Wolpin et. al., 1991, p. 205).

Face a esta tendência dos resultados e partindo do pressuposto de que, antes de mais, a concretização e sucesso das reformas educativas passa, necessariamente, pelo empenho, motivação e satisfação dos professores, “actores” principais das mudanças de papéis, então, uma análise, avaliação e desenvolvimento do bem-estar na profissão docente, afigura-se-nos como uma questão inadiável.

2.4. Enquadramento histórico do conceito de satisfação profissional

“Se o homem económico de Taylor deu lugar ao homem social de Elton Mayo e se este é ultrapassado pelo homem participativo de Ouchi, podemos admitir que todos andamos à procura de conhecer melhor o que move os homens e os encaminha para prestações profissionais de excelência” (Teixeira, 1995, p. 29)

“Dans l’histoire, le travail est situé plutôt au versant négatif de l’existence humaine”. (Francès, 1981, p. 16)

Desde a década de 30 que se regista um grande interesse pela investigação em torno da satisfação profissional, o qual atingiu, provavelmente, o seu ponto máximo nos anos 60, notando-se, então, um certo declínio, sobretudo quando a pretensa relação entre a satisfação e a produtividade foi questionada. Contudo, nos finais da década de 70, e ainda numa lógica economicista, volta a registar-se um ressurgimento gradual do interesse pela temática, perspectivando-se a satisfação no trabalho como uma atitude com consequências importantes para o indivíduo e para a organização, como sejam, o absentismo e o abandono da profissão. A partir de meados dos anos 80, o interesse por este constructo passa a situar-se mais nas suas relações com a qualidade de vida no trabalho, no impacto do trabalho sobre a saúde mental e nas relações entre o trabalho e a família, com uma ênfase crescente no desenvolvimento pessoal do indivíduo, num contexto de educação ao longo da vida.

Apesar da quantidade e diversidade de investigações produzidas em torno da satisfação no trabalho, a compreensão das suas causas está longe de uma clarificação e sistematização inequívocas, procurando saber-se ainda hoje se as suas determinantes residem, predominantemente, na natureza do trabalho em si, nas variáveis do trabalhador ou se, por outro lado, a satisfação profissional é resultante das interações estabelecidas entre o cidadão activo (respectiva história de vida e personalidade) e as especificidades do contexto de trabalho. De facto, a quantidade de investigação produzida (baseada, sobretudo, em estudos americanos) não tem sido acompanhada da necessária qualidade no esclarecimento dos factores subjacentes ao bem-estar do indivíduo, enquanto profissional.

Locke (1976) referenciou 3300 investigações sobre satisfação profissional produzidas até essa altura, constatando que, embora as tentativas sistematizadas de estudo da natureza e causas deste constructo datassem dos anos 30, as atitudes do trabalhador na sua actividade profissional mereceram atenção, já anteriormente, contextualizadas na evolução histórica das teorias organizacionais.

No âmbito da Teoria da Administração Científica de Taylor (do princípio do século XX), eram já enfatizados os efeitos das condições físicas do trabalho (iluminação, ventilação, pausas para descanso) e do salário na satisfação profissional e, consequentemente, no desempenho do trabalhador⁴¹. Com a Teoria das Relações Humanas (surgida após as investigações de Mayo), que começou a desenvolver-se na década de 30, tendo atingido o seu ponto máximo de influência nos anos 60, assistiu-se a um deslocamento da ênfase na estrutura das tarefas para uma focalização na pessoa (mais motivada por uma necessidade de reconhecimento social do que por benefícios materiais), atribuindo-se uma importância crescente aos factores interpessoais e à estrutura informal da organização na determinação da satisfação profissional⁴², na sequência da descoberta de que “além de braço, o homem é igualmente coração”.

Esta tendência dominou, fortemente, o enquadramento da investigação, até à década de 70, altura em que começou a prestar-se uma atenção particular aos efeitos da natureza e do conteúdo do trabalho nas atitudes do indivíduo enquanto profissional, procurando identificar-se os atributos do contexto de trabalho conducentes a uma redução da monotonia e a um aumento do envolvimento profissional.

Esta breve panorâmica histórica configura aquilo que Locke (1976) designou como as três grandes escolas de pensamento ou movimentos de investigação, no que concerne à abordagem dos factores de satisfação profissional: a físico-económica (“physical-economic school”), a escola de relações humanas (“social or human relations school”) e a escola do desenvolvimento pelo trabalho (“work itself or growth school”)⁴³, às quais se têm vindo a acrescentar outras tendências mais recentes.

Se a Escola das Relações Humanas (que, para além de Mayo, celebrou nomes como Lewin, Maslow e Herzberg) fez emergir uma compreensão mais humanista da realidade organizacional, evidenciando a importância das relações que se estabelecem no seu interior e valorizando a personalidade do indivíduo e, sobretudo, a representação que ele tem das suas relações com o seu papel profissional, foi abrindo, também, pouco a pouco,

⁴¹ Para as abordagens tayloristas, as organizações deveriam ser um espaço de estandarização, de hierarquização e de especialização na execução das tarefas, como também de uma racionalidade comportamental prescrita por regras, regulamentos e uma autoridade formal, enquadrada na teoria da burocracia de Weber

⁴² Se para Taylor o rendimento da organização dependia, essencialmente, da planificação e divisão racional e eficaz dos sistemas de trabalho, para Mayo o nível de produção estava em função da satisfação do pessoal, decorrendo esta da integração social obtida na empresa e do enriquecimento do posto de trabalho, ou seja, de factores psicossociais da organização.

⁴³ Para Francès (1981) trata-se de uma escola contemporânea que enfatiza a concretização da satisfação profissional através do desenvolvimento das competências, eficácia e responsabilidade, tornadas possíveis por um trabalho mentalmente desafiante.

novos horizontes, progressivamente alargados e enriquecidos, para abordagens sistémicas (sobretudo nos anos 80) e contingenciais (mais na década de 90) das organizações e, conseqüentemente, da satisfação dos trabalhadores, com um apelo crescente à sua implicação, participação, responsabilização e empenhamento crítico. Para a teoria geral dos sistemas, as organizações resultam da interdependência e interacção entre os seus subsistemas estruturais e funcionais, sendo necessário estruturar uma organização baseada nas decisões e participação do trabalho em grupo, como estratégia para aumentar a satisfação e a motivação no trabalho. Para as abordagens contingenciais, que encaram as organizações como sistemas abertos, cujas estruturas constituintes apresentam um complexo relacionamento entre si e com os contextos adjacentes, só serão viáveis no futuro os sistemas que tiverem capacidade para se adaptarem, permanentemente, às mudanças aceleradas, comprometendo-se em objectivos e actividades que ainda hoje não se vislumbram. Deste modo, a ênfase na dimensão de incerteza quanto ao futuro e a capacidade de gestão do imprevisível e do efémero parecem ser as tónicas dominantes deste modelo de abordagem das organizações.

Assim, se no início dos anos 80, as empresas consideradas excelentes apostavam em competências como o serviço ao cliente e a gestão humanista⁴⁴, nos anos 90, “entrevê-se uma evolução para outro paradigma que pode caracterizar-se como o “capital humano”, com ênfase para o constante desenvolvimento desse capital mediante estratégias de formação”(Peiró, 1998, p. 177). Ou seja, assiste-se a uma importância crescente atribuída à “gestão do conhecimento”, para o desenvolvimento do “capital humano”, enquanto estratégia de sucesso e de eficácia das organizações e de bem-estar dos seus membros, os quais são chamados a desenvolver competências e conhecimentos determinados por contextos e dinâmicas que se alteram a uma velocidade estonteante.

Em suma, e de acordo com a síntese comparativa das teorias organizacionais (Quadro 2.2), apresentada por Ferreira et. al. (1996), verificamos que a evolução histórica que acabamos de traçar, traduz diferentes concepções do homem, reflectindo-se nos critérios de eficiência organizacional e no sistema de incentivos básicos.

⁴⁴ Este modelo de gestão organiza-se em torno de três eixos fundamentais:

- desenvolvimento de uma cultura de empresa, tendente à criação de valores e objectivos comuns;
- sentido de pertença a uma comunidade organizacional, com ampla circulação da informação;
- decisões tomadas com recurso à participação dos diferentes membros da organização.

Teorias	Clássicas	Relações humanas	Sistémicas	Contingenciais
Concepção de pessoa	" <i>Homo economicus</i> "	" <i>Homo sociologicus</i> "	Homem funcional	Homem complexo
Eficiência organizacional	Máxima produtividade do trabalho	Máxima satisfação do trabalhador	Equilíbrio interno no funcionamento da organização	Adaptação das estruturas e funções à natureza da situação
Sistema de incentivos	Recompensas salariais e materiais	Afiliação e bom ambiente social	Participação e decisão na organização do trabalho	Realização na concretização de tarefas e funções

QUADRO 2.2 - Síntese comparativa das teorias organizacionais (Ferreira *et. al.*, 1996, p. 127)⁴⁵

Apesar dos movimentos históricos, aqui referidos, constituírem uma representação algo simplificada das tendências actuais da investigação nesta área (uma vez que se sobrepõem no tempo, prevalecendo ainda hoje simultaneamente nos modelos organizacionais), eles representam, no entanto, um importante quadro de referência, para uma sistematização das principais tendências históricas no âmbito da investigação em torno da satisfação profissional.

Se os valores profissionais do indivíduo tendem a reflectir os valores sociais do período histórico-cultural que caracterizam o seu transcurso de vida e se o conceito de trabalho constitui uma realidade histórica sociocognitivamente construída, parece-nos interessante inserir aqui um quadro-síntese dos valores associados ao trabalho (com base em profissionais americanos), em diferentes coortes, apresentado por Robbins (1996)⁴⁶, o qual, na nossa perspectiva, constitui um organizador importante para uma abordagem histórica da satisfação profissional.

Entrada no mundo do trabalho	Idade actual (aproximada)	Valores do trabalho dominantes
Meados década de 40, até finais anos 50	55 - 75 anos	Trabalho árduo, conservadorismo, lealdade à organização
Anos 60, até meados década de 70	40 - 55 anos	Qualidade de vida, inconformismo, busca de autonomia, preocupação consigo próprio
Meados década de 70, até finais anos 80	30 - 40 anos	Sucesso, realização, ambição, preocupação com a carreira
De 1990, até ao momento	< 30 anos	Flexibilidade, satisfação profissional, valorização do lazer, preocupação com as relações interpessoais

QUADRO 2.3 - Evolução histórica dos valores dominantes no mundo do trabalho (Robbins, 1996, p. 178)

⁴⁵ Em relação ao sistema de incentivos, é muito interessante verificar que, fazendo uma leitura horizontal do quadro 2.2, se regista uma evolução que se integra na hierarquia de necessidades de Maslow, a qual iremos abordar, no devido momento

⁴⁶ Este autor realça, desde logo, a não aplicabilidade universal das tendências encontradas.

Assim, e de acordo com o Quadro 2.3, verificamos que os trabalhadores que se desenvolveram sob a influência da Grande Depressão e da 2ª Guerra Mundial, valorizavam, particularmente, a segurança do emprego e da família. Para os que entraram no mundo do trabalho, nos anos 60 até meados de 70 (sob a influência da proclamação dos direitos humanos, da Guerra do Vietname, do movimento hippie e do baby-boom), mais do que a acumulação de bens, importava a qualidade da sua vida na busca de uma autonomia profissional, em lugar de uma grande fidelidade organizacional⁴⁷. Os indivíduos que integraram a força de trabalho, desde meados da década de 70 até finais dos anos 80, num contexto de retorno a valores sociais mais tradicionais, voltam a dar grande ênfase ao sucesso material, ao reconhecimento social e à realização profissional, perspectivando as organizações onde trabalhavam, essencialmente, como veículos das suas carreiras⁴⁸. A coorte final (depois dos anos 90), envolvida por um contexto de queda do comunismo, de globalização económica e de informatização crescente, aprendeu a valorizar, sobretudo, a flexibilidade na organização do trabalho e a obtenção da satisfação profissional. Para esta geração o dinheiro é importante como indicador de desempenho profissional, mas os seus membros estão dispostos a prescindir de maiores salários ou promoções, no sentido de poderem dispor de mais tempo para o lazer e para actividades noutras esferas da vida, nas quais se destacam as relações com a família e com os outros. Prazer, felicidade e amizade parecem ser os objectivos procurados pelos trabalhadores dos anos 90, que estão menos dispostos a sacrifícios pessoais por causas profissionais que as gerações precedentes⁴⁹.

O quadro-síntese 2.3 configura algumas tendências históricas que se relacionam com o estudo dos valores associados ao trabalho, permitindo um enquadramento interessante para a temática que pretendemos aprofundar ao longo desta dissertação - a satisfação profissional.

Globalmente, e em termos históricos, poderemos afirmar que se regista uma tendência para realçar a importância do processo de desenvolvimento e de implicação pessoal na determinação da satisfação no mundo do trabalho⁵⁰, assistindo-se a uma grande

⁴⁷ Em Portugal, até meados dos anos 70, os valores laborais eram fortemente condicionados e moldados pela política do Estado Novo, não acompanhando, decerto, as tendências apresentadas no quadro 2.2.

⁴⁸ Os yuppies dos anos 80 são um bom exemplo: procuravam, a todo o custo, fazer fortuna, valendo para isso todos os sacrifícios.

⁴⁹ Com base numa amostra de sujeitos de diferentes grupos profissionais, Rodrigues (1995) verifica, contudo, que “grande parte da população portuguesa aceita comprometer os seus tempos livres, para ganhar mais” (p. 54).

⁵⁰ Contrariando a tendência histórica de «travailler, oui, mais “parce qu’il faut”; la noblesse du travail c’est celle de l’effort; la satisfaction au travail, hormis certains cas privilégiés, paraît en ce sens tout négative; elle consiste moins à se contenter soi-même qu’à se conformer à des stéréotypes sociaux, à

diversidade interindividual na ponderação atribuída à multiplicidade de dimensões valorativas inerentes ao mundo do trabalho⁵¹, como sejam, a integração no contexto organizacional, a natureza das tarefas realizadas, as relações humanas, o salário, o reconhecimento social, a progressão na carreira e a realização pessoal. Ou seja, uma abordagem de cariz mais organizacional do constructo em análise tem vindo a dar lugar a uma perspectiva mais centrada na figura do trabalhador, na sua personalidade e sistema de valores, nas suas expectativas e representações, enfim, na sua história e estilo de vida.

Todavia, em Portugal, e de acordo com o estudo de Rodrigues (1995), a dimensão do trabalho mais valorizada “era a material ou de sobrevivência (porque se ganha dinheiro), seguida da possibilidade de expressão individual (porque as pessoas se realizam). Assim, o trabalho, surgia em primeiro lugar, ainda, como um meio para assegurar um rendimento, que não é possível iludir, mas a expressão individual e a utilidade social surgiam também como aspirações legítimas para um número crescente de indivíduos” (p. 49). Parece, então, que até 1995, a manifestação de valores materialistas era, ainda, muito frequente, entre a população portuguesa.

Se, “de entre as organizações que estruturam a nossa sociedade, a organização escola é uma das mais relevantes já que, de alguma maneira, irá ter influência sobre todas as outras” (Teixeira, 1995, p. 5), então, parece-nos que a abordagem da satisfação profissional dos professores apresentará uma evolução histórica em tudo semelhante à de outras organizações.

2.4.1. Enquadramento histórico do conceito de satisfação profissional na actividade docente

No que diz respeito à satisfação profissional dos professores, a investigação provém de estudos e teorias de uma variedade de campos e cenários.

Desde os finais da década de 50 que se publicam trabalhos referentes à insatisfação profissional dos professores; no entanto, só a partir dos anos 70 é que este constructo passa a constituir objecto de investigação, embora ainda não muito abundante. Nos anos 80, e após a democratização do ensino e a verdadeira explosão escolar, assiste-se a um aumento substancial da investigação dedicada a esta problemática, provavelmente devido aos

sacrifier à une dure nécessité le contentement de soi, pouvant dans certains cas être tiré de ce sacrifice» (Francès, 1981, p. 15) - este autor defende que “seule l’implication réussie conduit à la réalisation de soi, et par suite à la satisfaction” (p. 13).

⁵¹ Já para além das variações registadas na importância atribuída à dimensão profissional na vida, em geral, dos indivíduos.

crescentes indicadores de mal-estar docente.

Santos (1996, p. 38) refere que Lester (1988), num guia bibliográfico para a investigação no campo da satisfação profissional do professor, apresentou 1063 registos, cobrindo apenas os anos compreendidos entre 1975 e 1986. Esta lista, não exaustiva, demonstra o interesse crescente sobre o assunto e os muitos estudos ilustram a variedade de abordagens possíveis na investigação da satisfação do professor.

Contudo, e na opinião de Evans (1997), a maior parte das investigações baseia-se na actividade docente, em contexto americano e australiano, o que levanta, desde logo, problemas de generalização das conclusões, dado o enviesamento cultural dos resultados.

Nos estudos sobre os factores associados à satisfação/insatisfação na actividade docente, é possível, contudo, identificar uma evolução temática, compatível com os períodos históricos traçados no ponto anterior, embora ligeiramente desfasados no tempo:

- nos anos 70, a acelerada democratização do ensino e o conseqüente expansionismo docente (numa lógica absolutamente quantitativa), apelam a uma preocupação com os factores extrínsecos (salários, condições de trabalho, administração) na determinação do bem-estar dos professores;

- na década de 80, começam a registar-se inúmeras preocupações com uma dimensão mais qualitativa do ensino, assistindo-se a um deslocamento das investigações para o estudo dos factores intrínsecos ao trabalho (realização pessoal, responsabilidade, reconhecimento, auto-estima) na satisfação profissional dos professores;

- no início da década de 90, vemos surgir, com certa incidência, estudos que dão particular atenção ao domínio da formação, participação e interacção (com alunos, colegas e meio), numa palavra, ao desenvolvimento psicossocial do professor, dimensão considerada imprescindível para o bem-estar na docência, num contexto sistémico e contingencial, marcado pelo apelo crescente à implicação e autonomia na construção, desenvolvimento e gestão da escola e do processo educativo⁵².

As alterações inerentes à mudança de paradigma “de uma escola para alguns” para “uma escola para todos”, concomitantes às modificações do papel da escola e dos professores enquanto veículos transmissores do saber, têm vindo a introduzir condicionantes diferenciais na percepção de satisfação na actividade docente, que se integram na lógica histórica apresentada no Quadro 2.2.

Em Portugal, e embora a investigação educacional na área da satisfação profissional dos professores seja recente, verificamos que a sua evolução histórica acompanha as al-

⁵² Para Nóvoa (1992), a década de 70 ficou marcada pelo signo da formação inicial de professores, a de 80 pelo signo da profissionalização em serviço e a década de 90 será marcada pelo signo da formação contínua.

terações estruturais que ocorreram na escola, na sequência da Revolução de Abril de 1974 e do processo de integração na União Europeia, passando-se, gradualmente, de uma estrutura formal de escola fomentadora de passividade para uma estrutura apostada na participação e intervenção de todos os seus subsistemas. Se, com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, se democratiza o ensino⁵³, pedindo-se (ou melhor, impondo-se) aos professores que orientem as suas práticas por finalidades educativas (visando, já não só a instrução, mas o desenvolvimento integral do aluno) e de intervenção criativa na escola e na sociedade, conferindo-lhes, assim, a responsabilidade de delinear o futuro do país, o Decreto-Lei n.º 139 – A/90 estabelece, pela primeira vez, o Estatuto da Carreira Docente dos Professores do Ensino Básico e Secundário, procurando assegurar-lhes um estatuto profissional compatível com a responsabilidade social da sua função⁵⁴. Em 1991, o Decreto-Lei n.º 172, que estabelece o modelo de “gestão democrática”, constituiu o primeiro sinal de que o poder político pretendia fazer uma mudança dos modelos de gestão das escolas para um estilo mais democrático e com uma intervenção mais significativa e localizada dos seus diversos elementos, alargando as fronteiras da escola à participação de todos os parceiros da comunidade educativa – dos actores internos à escola (professores, alunos, funcionários) à participação externa (pais, representantes da autarquia, dos interesses económicos, culturais e sociais). Ou seja, parte do poder de gestão e de direcção passaria dos serviços centrais do Ministério da Educação para cada escola, enquanto unidade com características específicas (que dependeriam, cada vez mais, da natureza da intervenção dos seus elementos constituintes), passando na sua totalidade, pelo menos teoricamente⁵⁵, após a publicação do Decreto-Lei n.º 115, de 4 de Maio de 1998⁵⁶, que aprova o Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

⁵³ Fazendo aumentar o número de professores necessários, mas baixando o seu nível de qualificação.

⁵⁴ É evidente que, na sua base, estiveram as reivindicações das organizações sindicais de professores, criadas no dealbar da Revolução de 1974. Contudo, Nóvoa (1992) considera que «o Estatuto da Carreira Docente trouxe algumas melhorias significativas, mas revelou-se decepcionante pela incapacidade de conceber uma nova “profissionalidade docente”» (p. 22).

⁵⁵ Dizemos “teoricamente” dado que, competindo ao Ministério, por exemplo, a dotação orçamental para cada estabelecimento de ensino, as suas possibilidades de autonomia ficam, desde logo, delimitadas por um determinado plafond financeiro, que condicionará, com certeza, muitas das opções a tomar.

⁵⁶ Apesar de, em Portugal, na opinião de Santos (1996), «pouco se ter investido em projectos de desenvolvimento profissional dos professores que pudessem facilitar a transição do ser “apenas” professor para passar a assumir a responsabilidade de gerir toda a escola. Tal transição fez-se por um processo de “aprender fazendo”, uma abordagem que deixou o fardo da mudança totalmente à responsabilidade dos professores» (p. 24).

Partilhando da opinião de Santos (1996), “a Lei de Bases e subseqüentes propostas de reforma do sistema educativo, delineadas no sentido de contribuir para responder ao desafio que constituíam as exigências de uma integração na comunidade europeia, reconheciam implicitamente a necessidade de elevar os padrões de quantidade e qualidade dos resultados educacionais e do desempenho dos professores” (p. 21), pretendendo com o apelo crescente à participação, exercício do poder e profissionalismo dos docentes, aumentar a sua motivação e satisfação no trabalho.

Contudo, desde 1974 que os professores portugueses se têm defrontado com fluxos de medidas legislativas que introduzem mudanças constantes em todos os níveis de ensino, sendo sucessivamente chamados a participar em movimentos de reforma e de inovação, nos quais nem sempre conseguem (ou alguns não querem) ter uma intervenção adequada (criando até, por vezes, movimentos de resistência), factores que geram novos tipos de tensão no seu contexto de trabalho, afectando deste modo a representação que têm de si enquanto profissionais⁵⁷. Uma explicação possível para esta falta de entusiasmo, por parte dos professores, pelas reestruturações inerentes às reformas iniciadas no pós-25 de Abril, pode ser encontrada, não no seu conteúdo, mas no processo burocrático de imposição vertical de inúmeras directivas, com pouco conhecimento prévio dos principais agentes de mudança e sem preocupação pelos sentimentos e atitudes dos professores sobre a natureza do seu próprio trabalho. “Alguns professores referem simplesmente o facto de ter havido demasiadas mudanças em pouco tempo, de ter havido uma falta de informação e falta de análises avaliativas das reformas” (Seixas, 1997, p. 146).

Do ponto de vista sociológico, é sabido que nas escolas, como noutras organizações, não basta legislar novas medidas: é imprescindível a compreensão e apropriação das novas regras pelos intervenientes implicados nos processos de mudança esperados. Mais do que as orientações oficiais escritas e recebidas, o que, de facto, conta é o modo como os diferentes elementos do sistema assumem os seus papéis e como valorizam e significam as novas funções que lhes são atribuídas.

Deste modo, é fundamental reconhecer a importância do envolvimento dos professores em todas as fases do processo da Reforma Educativa, como condição necessária para o seu sucesso. Para que a comunidade educativa se constitua, para que o projecto educativo tenha um papel mobilizador sobre os seus próprios autores, os professores têm de encarar estes requisitos como uma forma positiva de auto-realização, acreditando que uma parcela significativa de poder lhes foi restituída e que lhes é concedida uma autêntica margem de manobra para a construção, em comum, de uma escola que também é sua. Só as-

⁵⁷ Frequentemente chamados a assumir funções diversas, os professores estabelecem a sua própria hierarquia de prioridades e actuam em consequência.

sim será possível a sua implicação total num projecto partilhado, que se reflectirá na percepção de bem-estar docente .

Neste sentido, parece-nos da máxima relevância uma avaliação aprofundada dos factores que contribuem para a satisfação profissional dos professores, num esforço de compreensão das transformações a operar, tendo em vista um aumento do seu bem-estar em situação de trabalho.

2.5. Satisfação profissional: ambiguidades e conceptualizações

“Como poderá o trabalho ser uma fonte de satisfação, uma vez que desde logo o seu étimo latino evoca constrangimento e tortura (o tripalium era um objecto de três pés ao qual se prendia um condenado)?” (Francès, 1981, p.15)

O estudo da satisfação profissional tem suscitado o interesse de numerosos investigadores (a avaliar pelo grande número de artigos científicos produzidos e já referidos na abordagem histórica), constituindo uma das variáveis dependentes mais importantes para a investigação no âmbito da Psicologia Social e Organizacional. Contudo, apesar do enorme volume de investigação sobre a satisfação profissional produzido nas últimas décadas, há ainda muitas questões por responder no que concerne à sua natureza⁵⁸, subsistindo alguma controvérsia e confusão em torno, por exemplo, da importância atribuída às diferentes facetas inerentes ao bem-estar em situação de trabalho. Os resultados obtidos parecem ser contraditórios, confusos, vagos e ambíguos, encontrando-nos, actualmente, na opinião de Lester (1987), tão próximos do esclarecimento dos determinantes da satisfação profissional, como há 50 anos atrás.

Já em 1969, Locke afirmava a necessidade de se definir, claramente, em que consistia a satisfação profissional, de forma a ser possível estudá-la e investigá-la, de modo mais sistematizado e inequívoco⁵⁹. Apesar da superabundância de estudos neste campo, têm-se

⁵⁸ De acordo com Peiró, Prieto & Roe (1996), do ponto de vista psicológico, o trabalho pode ser perspectivado como actividade (aspectos comportamentais do acto de trabalhar); situação ou contexto (aspectos físicos e ambientais do trabalho); significado (aspectos subjectivos do trabalho) e como fenómeno social (aspectos socialmente subjectivados do trabalho).

⁵⁹ Para Locke (1976), a satisfação profissional está relacionada, embora se diferencie, dos conceitos de moral (do Inglês, “morale”) e de envolvimento profissional (do Inglês, “job involvement”). Tal como a satisfação profissional, também o moral (enquanto atitude de satisfação com, desejo de continuar em e vontade de empenhar-se na prossecução dos objectivos de um grupo par-

encontrado, relativamente, poucas definições e têm-se registado poucos esforços, bem conseguidos, de conceptualização. Até Herzberg, cuja teoria dos 2 factores é normalmente considerada como um estudo-embrião que inspirou e influenciou grande parte do trabalho neste campo, não apresentou uma definição de satisfação profissional.

Desta forma, por falta de clarificação teórica, metodológica e até terminológica, as investigações em torno da satisfação no trabalho têm vindo a multiplicar-se, tornando difícil obter uma perspectiva global e integradora sobre esta problemática, registando-se, ainda, muitas descontinuidades teóricas. Diversas medidas da satisfação profissional foram elaboradas numa série de cenários organizacionais, as quais só mais tarde foram aplicadas a contextos educacionais, o que, desde logo, levanta alguns problemas na sua análise e interpretação, dado que a actividade docente apresenta características muito específicas na natureza e diversidade das suas dimensões e nas dos seus profissionais, conforme pretendemos esboçar no capítulo 1.

O problema principal, subjacente ao enquadramento conceptual da temática em análise, advém da falta de consenso sobre o que significa a expressão “satisfação no trabalho”. Este conceito foi definido, de uma forma ampla, há cerca de 50 anos, sendo feito um esforço progressivo no sentido de lhe conferir um carácter mais específico e objectivo, na busca de um esclarecimento da complexidade deste constructo, com base na definição das suas múltiplas dimensões.

Encontramo-nos, então, perante uma multiplicidade de definições de “satisfação no trabalho”, que apresentam, entre si, uma grande disparidade, não só ao nível do aprofundamento do conceito, como da sua interpretação. A variedade de conceptualizações subja-

ticalar ou organização) se refere a uma avaliação individual, a um estado emocional positivo vivido pelo trabalhador, sendo, contudo, uma orientação mais prospectiva, mais virada para o futuro, enquanto a satisfação profissional é mais centrada no presente e no passado. Quanto ao envolvimento profissional (resposta de natureza mais grupal), este refere-se ao grau segundo o qual a pessoa se identifica com o seu trabalho, participa activamente nele, considerando o seu desempenho importante para o sentido de valor pessoal. Deste modo, um indivíduo altamente envolvido profissionalmente apresenta uma maior tendência para se sentir extremamente satisfeito ou insatisfeito com o seu trabalho (dependendo das percepções de sucesso), enquanto uma pessoa pouco envolvida profissionalmente apresentará reacções emocionais menos vincadas em relação a experiências de trabalho semelhantes. A insistência na especificidade e validade discriminante dos diversos constructos foi retomada por Blase (1982), Mathieu & Farr (1991), Gangloff (1994), Robbins (1996), Ferreira et. al. (1996) e Evans (1997, 1998). Aliás, Blase (1982) introduz uma dualidade interessante na conceptualização do envolvimento profissional: as dimensões quantitativas e qualitativas do desempenho, tal como são percebidas pelo professor (p. 107). A dimensão quantitativa do envolvimento remete para o tempo e a energia que o professor gasta no seu trabalho; a dimensão qualitativa refere-se ao investimento criativo-inovador, sócio-emocional, intelectual e de expectativas efectuado pelo professor no seu trabalho com os alunos. Em conjunto, as dimensões quantitativa e qualitativa constituem indicadores e medidas do envolvimento profissional do professor.

centes aos principais estudos sobre a satisfação vai da simples descrição de um mero sentimento, tal como “estou feliz com a minha profissão”, a listas de características ou de possíveis consequências da satisfação profissional, até complexos enquadramentos socio-psicológicos. Quando a satisfação é entendida como atitude⁶⁰, cada definição traz consigo problemas teóricos adicionais, que advêm deste paralelismo.

Hoppock (1935)⁶¹, citado por Lester (1987, p. 224), define a satisfação profissional como “a combinação das circunstâncias fisiológicas, psicológicas e ambientais que permite à pessoa afirmar com toda a certeza que está feliz com o seu trabalho”.

Vroom (1964) encara a satisfação no trabalho como “o conjunto de orientações afectivas do sujeito em relação aos papéis profissionais que desempenha, no momento; atitudes positivas são conceptualmente equivalentes à satisfação profissional; atitudes negativas em relação à sua vida profissional são equivalentes à insatisfação profissional” (p. 99). Sendo uma definição, de carácter bastante geral, não é proporcionada qualquer informação sobre os componentes da satisfação no trabalho, embora já aponte para a emergência de estados afectivos implícitos no conceito de atitude.

Nesta linha se situa também a definição de Smith, Kendall & Hulin (1969), para quem a satisfação profissional se traduz nos sentimentos positivos ou negativos que o indivíduo manifesta em relação ao seu trabalho. Para Hackman & Oldham (1975), a satisfação profissional em geral, “refere-se ao grau de felicidade e de bem-estar que o indivíduo apresenta no trabalho” (p. 162). Em 1981, Francès, na nota preliminar do seu livro, define a satisfação profissional como “a impressão global e permanente proporcionada pelo trabalho a quem o realiza”, enquanto para Chapman & Lowther (1982) “a satisfação na carreira é entendida como a reacção afectiva geral do professor em relação ao seu trabalho” (p. 243), sem qualquer referência a dimensões mais específicas. Watson et. al. (1991) definem a satisfação no trabalho docente como “o grau de satisfação ou de bem-estar que os professores sentem em relação ao seu trabalho e às circunstâncias que o envolvem” (p. 69). Para Lima, Vala & Monteiro (1994), “a satisfação no trabalho trata-se de um constructo que visa dar conta de um estado emocional positivo ou de uma atitude positiva face ao trabalho e às experiências em contexto de trabalho” (p. 110). Partindo da distinção entre envolvimento (enquanto resposta de natureza grupal) e satisfação no trabalho (de natureza estritamente

⁶⁰ Sendo afirmações avaliativas ou juízos em relação a objectos, pessoas ou acontecimentos, as atitudes distinguem-se dos valores (mais estáveis), embora estejam inter-relacionados. As atitudes, tal como os valores, são construídas ao longo do processo de socialização, e apresentam três componentes: a cognitiva (traduzindo uma opinião ou crença), a afectiva (a dimensão da emoção e do sentimento) e a comportamental (a intenção de agir, de determinada maneira).

⁶¹ Considerado como o primeiro autor a publicar trabalhos sobre a satisfação profissional.

individual), Ferreira et. al. (1996)⁶² consideram que esta “traduz uma resposta emocional e afectiva, gratificante, que resulta da situação de trabalho” (p. 145). Também para Robbins (1996) “a atitude geral do indivíduo em relação ao seu trabalho” (p. 181) traduz a sua satisfação neste contexto. No âmbito de definições tão amplas e abrangentes, um indivíduo com um elevado nível de satisfação profissional apresenta atitudes positivas em relação ao seu trabalho, enquanto aquele que está descontente manifesta atitudes negativas, face ao mesmo contexto.

Algumas outras definições, envolvendo, ainda, estados emocionais e/ou orientações afectivas, embora relativamente generalistas, procuram, já especificar, um pouco mais, as dimensões do trabalho que se associam à experiência da satisfação profissional. Assim, Blase (1982) considera que o termo satisfação se refere “a um estado emocional subjectivo de sinal positivo associado, fundamentalmente, às recompensas intrínsecas adequadas auferidas do trabalho com os alunos ou aos diferentes papéis ocupacionais que os professores desempenham” (p. 107), enquanto Alves (1991), num estudo realizado em contexto português, define a satisfação profissional docente como o “sentimento e forma de estar positivos dos professores perante a profissão, originados por factores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e felicidade perante a mesma” (p. 16).

Quando nos afastamos um pouco destas definições mais abrangentes vamos dando conta da existência de diferenças na interpretação dos processos subjacentes à determinação da satisfação no trabalho. Se Strauss (1974, referido por Gorton, 1982, p. 1904) considera que “o termo satisfação quando aplicado ao contexto da docência se refere ao grau de satisfação das necessidades pessoais e profissionais como trabalhador”, já Lawler (1973) fala mais em expectativas do que em necessidades, defendendo que a satisfação profissional, em geral, é determinada pela diferença entre aquilo que o indivíduo sente que deveria receber do seu contexto de trabalho e o que de facto recebe. Locke (1969)

⁶² Estes autores acrescentam ainda uma distinção em relação à noção de comprometimento organizacional, a qual traduz em que medida o trabalhador se identifica com aquela organização em particular, com os seus objectivos, desejando manter-se seu membro. Nesta perspectiva, um alto envolvimento profissional significa uma identificação com o tipo de trabalho especificamente desenvolvido pelo indivíduo, enquanto um elevado comprometimento organizacional remete para uma identificação a um nível mais amplo: a organização no seu todo. De acordo com Robbins (1996), ambos os constructos parecem estar associados a taxas inferiores de absentismo e de abandono da profissão. Alguns estudos com professores têm vindo a distinguir os dois constructos, apontando para uma predominância causal da satisfação sobre o comprometimento (Shin & Reyes, 1991; Fresko et. al., 1997).

conceptualiza a satisfação profissional em termos de valores⁶³, definindo-a como “um estado emocional positivo ou agradável resultante da avaliação que o indivíduo faz do seu trabalho como realizando ou facilitando a realização dos seus valores profissionais” (p. 316). Como tal, a satisfação profissional resulta, então, de um sentido de realização pessoal. Cada experiência de satisfação ou de insatisfação reflecte um duplo juízo de valor: o grau de discrepância entre o valor e a percepção do que é obtido e a importância relativa desse valor para o indivíduo. Tal conceptualização levou a que diversos autores (Khaleque & Rahman, 1987; Rice, McFarlin & Benett 1989⁶⁴) considerassem o posicionamento de Locke enquadrável nas teorias da discrepância, sendo que os efeitos de uma discrepância positiva ou negativa dependeriam da combinação específica entre a faceta profissional em causa e o padrão de comparação que estaria a ser considerado.

Locke (1976) diferencia as facetas (ou componentes) do trabalho (do Inglês, “job facets”) das satisfações nas facetas (do Inglês, “facets satisfactions”), considerando as primeiras como os elementos ou dimensões que constituem a experiência profissional individual (colegas, chefia, salário, progressão), enquanto que as “facet satisfactions” traduzem as avaliações afectivas em relação a cada uma das “job facets”. Na sua vida profissional, o indivíduo constrói descrições face às diversas dimensões do trabalho, às quais confere uma importância diferencial, resultando, da interacção entre as componentes cognitiva e avaliativa, a satisfação específica para aquela dimensão. Mais concretamente, a importância pessoal associada a uma determinada faceta do trabalho serve como um factor de ponderação capaz de moderar a magnitude da relação entre a componente descritiva e a satisfação inerente àquela dimensão. Desta forma, a satisfação profissional é entendida, conceptualmente, por Locke como uma resposta avaliativa individual, em relação ao trabalho, a qual é determinada pela combinação de diferentes avaliações em relação a facetas específicas

⁶³ Afastando-se um pouco das abordagens da satisfação profissional, em termos de necessidades, Locke utiliza uma dimensão valorativa do homem, estabelecendo uma distinção entre os dois conceitos: contrariamente à noção de necessidade, a noção de valor (como algo que o homem, efectivamente, pretende obter ou conservar) pressupõe o conhecimento ou consciência do objecto/situação procurado ou pretendido. Os valores não são intrínsecos nem subjectivos (não residem, nem apenas nos objectos, nem apenas na consciência do homem), sendo construídos a partir da relação do sujeito com a sua realidade, que os hierarquiza de forma única e diferencial. Neste sentido, os juízos de valor são, então, estimativas do significado e da importância dos factos percebidos em comparação com os padrões valorativos do homem.

⁶⁴ Aliás, também estes autores consideram que “a satisfação em relação a facetas específicas da situação de trabalho é determinada, em parte, pelas discrepâncias sentidas como consequência da comparação que o sujeito faz entre as experiências profissionais actuais e os seus padrões de comparação pessoal” (Rice, McFarlin & Benett, 1989, p.591), os quais podem ser definidos, a partir de expectativas pessoais ou de comparações com outros (o que recebem, as regalias que usufruem).

dessa mesma dimensão da vida do indivíduo, pairando já na sua teorização o conceito de atitude.

De facto, para Francès (1981), “as reacções afectivas do homem no trabalho não são simples respostas a estímulos advindos do posto de trabalho que ocupa no momento, mas são mediatizadas por atitudes, isto é, por variáveis intermediárias relativas à vida profissional, as quais dependem, por sua vez, do lugar que esta dimensão ocupa no estilo de vida do indivíduo” (p. 190). Por isso mesmo, e partindo de uma distinção entre emprego e trabalho, considera que a satisfação no trabalho remete para uma conceptualização mais abrangente que a satisfação no emprego.

Nesta linha se inserem as posições de Gorton (1982), que considera a satisfação profissional como “uma variável atitudinal que reflecte sentimentos positivos ou negativos acerca de determinados aspectos do contexto de trabalho” (p. 1903) e de Santos (1996) que define o constructo em análise como “uma atitude positiva acerca da profissão que tem origem na influência dos factores de satisfação” (p. 70). Com base numa revisão das diferentes definições que foram encontradas para a noção de satisfação no trabalho, Harpaz (1983) conclui que esta, tal como outras atitudes, é composta por elementos afectivos, cognitivos e comportamentais, podendo variar em consistência e amplitude, ser obtida de diferentes formas e cumprindo funções distintas para o indivíduo. Assim, sustenta que “as pessoas que trabalham, desenvolvem um conjunto de atitudes que podem ser definidas com o termo geral de satisfação no trabalho” (p. 21).

Também a conceptualização de Lester (1982), a autora que construiu o questionário que utilizámos para medir a variável dependente no nosso estudo, se enquadra numa abordagem atitudinal, já que define a satisfação profissional como “o grau segundo o qual o professor percebe e valoriza os diversos factores da situação de trabalho” (p. 1)⁶⁵. Admitindo que, em primeiro lugar, a satisfação no trabalho pressupõe um processo de cognição da situação laboral, seguido de um juízo valorativo em torno das diferenças entre o que o indivíduo percebe e aquilo a que ele aspira, e que se encontra associada a estados emocionais positivos e negativos, com implicações comportamentais, estão, assim, reunidas as dimensões que definem, conceptualmente, uma atitude.

Deste modo, o envolvimento de processos avaliativos, na construção da percepção do bem-estar em contexto profissional, pressupõe a existência de padrões de comparação

⁶⁵ Para Lester (1982), “job satisfaction is defined as the extent to which the teacher perceives and values various factors (job characteristics) of the work situation” (p. 1). A autora identificou nove factores que constituíram a base de trabalho para a construção do Teacher Job Satisfaction Questionnaire (cuja validade de conteúdo foi assegurada pelas teorias de Herzberg e Maslow): relação com as chefias, relação com os colegas, condições de trabalho, salário, responsabilidade, natureza do próprio trabalho, progressão na carreira, segurança e reconhecimento.

de natureza diversa: a factores subjectivos (como algumas variáveis psicológicas), juntam-se factores objectivos ou de contexto na determinação da satisfação profissional. De acordo com Rodrigues (1995), a satisfação no trabalho “constitui um indicador da percepção que os indivíduos têm entre aquilo que são as suas expectativas perante o trabalho e aquilo que são as recompensas intrínsecas ou extrínsecas que efectivamente retiram dessas situações, passível de revelar os sentimentos de realização pessoal e de participação no sistema através do trabalho” (p. 43). Em lugar do papel da “discrepância sentida”, Bretz & Judge (1994) realçam a importância da correspondência (do Inglês, “fit”) entre as características individuais e organizacionais na construção de uma percepção de bem-estar no mundo do trabalho, considerando que a “satisfação profissional representa a avaliação subjectiva do trabalhador do grau segundo o qual as suas exigências são correspondidas, em contexto de trabalho” (p. 32).

Numa interessante análise sobre a ambiguidade registada em torno da conceptualização da satisfação no trabalho, Evans (1998) considera que tal situação “deriva da aplicação da palavra satisfação a algo que resulta, quer de circunstâncias meramente satisfatórias (“which are satisfactory”), quer de circunstâncias que satisfazem completamente” (“which are satisfying”), havendo, na sua perspectiva, uma clara distinção entre os dois tipos de satisfação⁶⁶ (p. 6). Esta distinção retoma, de alguma forma, a dualidade identificada, anteriormente, por Herzberg et. al. (1959), e subjacente à sua teoria dos dois factores, segundo a qual os factores motivadores (como a realização, a responsabilidade e a natureza do trabalho) contribuiriam para a satisfação profissional, enquanto os factores higiénicos (condições materiais de trabalho, salário, relações interpessoais) concorriam para a insatisfação. Na perspectiva de Evans (1998), estes últimos (equivalentes às necessidades de ordem inferior da pirâmide de Maslow)⁶⁷ influenciariam a dimensão satisfatória do trabalho, enquanto os primeiros (equivalentes às necessidades de ordem superior) se re-

⁶⁶ A ambiguidade gerada pela dupla dimensão “satisfactory/satisfying” pode explicar, pelo menos parcialmente, algumas das divergências registadas, ao nível das definições de satisfação profissional. De facto, se parte delas parecem incidir, sobretudo, nos factores que proporcionam a satisfação plena (utilizando indicadores como o reconhecimento, o sentir-se competente, enriquecido, ser capaz de enfrentar um desafio, experimentar oportunidades de sucesso, de responsabilização e de realização), valorizando menos as condições satisfatórias, noutras poderá ser o contrário. Do ponto de vista da investigação, a ambiguidade de que vimos falando, pode reflectir-se na validade de algumas investigações, caso se registe uma certa falta de convergência na preponderância atribuída a cada uma das dimensões, na definição teórica do conceito e no respectivo instrumento de medida.

⁶⁷ Uma abordagem mais detalhada das teorias de Herzberg e Maslow será apresentada, oportunamente, no ponto 2.6.

lacionariam mais com o grau de satisfação plena que o trabalho proporciona.

De acordo com a sua investigação⁶⁸, e partilhando da distinção terminológica proposta pelos autores da teoria da adaptação ao trabalho (Dawis et. al., 1964, citados por Dawis & Lofquist, 1984), Evans (1998) sugere, assim, duas componentes distintas:

- “job comfort”, que remete para o grau de conforto sentido pelo indivíduo no seu trabalho; mais especificamente, traduz até que ponto o indivíduo se sente satisfeito com as condições e circunstâncias do seu trabalho;

- “job fulfilment”, que envolve a avaliação individual que o sujeito faz do seu desempenho no trabalho e se refere às autopercepções de realização, definindo-o conceptualmente como “um estado de espírito que integra todos os sentimentos, determinados pelo grau de percepção de realização pessoal, que o indivíduo atribui ao seu desempenho nas componentes do trabalho que ele próprio valoriza” (p. 11).

Tanto o “job comfort”, como o “job fulfilment”⁶⁹, são influenciados pela avaliação individual das diversas condições e circunstâncias nas quais o seu trabalho pode ser compartimentado. Em conjunto, são componentes da satisfação no trabalho⁷⁰, conceito que Evans interpreta como sendo “um estado de espírito que integra todos os sentimentos determinados pelo grau de percepção que o indivíduo tem de que as necessidades relacionadas com o seu trabalho estão a ser correspondidas” (p. 12). Ao utilizar a expressão “estado de espírito”, parece-nos que a autora em questão se posiciona, claramente, numa abordagem processual da satisfação no trabalho, realçando a mutabilidade do valor atribuído pelo indivíduo aos diferentes componentes do trabalho, avaliação que é influenciada por factores de natureza diversa, desde os de cariz mais pessoal (inerentes à história de vida) aos de carácter mais contextual (cultura profissional, normas e atitudes inerentes à profissão)⁷¹. Desta forma, “parece-me importante não só compreender e clarificar o conceito de satisfação profissional, como também entender o processo necessário para a alcançar” (1998, p. 12).

⁶⁸ Estudo longitudinal, de 4 anos (1988-92), com base numa amostra de 19 professores ingleses de 4 diferentes escolas do 1º ciclo, utilizando observação, entrevistas e questionários.

⁶⁹ Evans (1998) faz equivaler os factores higiénicos de Herzberg à sua dimensão de “job comfort” e os motivadores à de “job fulfilment” afastando-se, no entanto, do seu postulado da independência entre factores de satisfação e insatisfação, posição que traduz, na sua opinião, a dificuldade de Herzberg em reconhecer a ambiguidade, gerada pela integração das dimensões “satisfactory” e “satisfying”, na expressão “satisfação no trabalho”.

⁷⁰ Evans (1997) tem o cuidado de realçar que os conceitos de moral e satisfação profissional têm sido usados, embora erradamente, como sinónimos. Se bem que, na sua perspectiva, ambos remetam para estados de espírito, a base da distinção está, de facto, na orientação temporal: a satisfação mais orientada para o presente, constituindo a resposta a uma situação, enquanto que o moral, de natureza antecipatória, traduz uma orientação para o futuro.

⁷¹ Aliás, na opinião da autora “a satisfação profissional, o moral e a motivação são, predominantemente, determinados pelo contexto” (1998, p. 138).

Por uma questão de coerência, adoptaremos a definição de satisfação profissional apresentada por Lester (1982), autora do instrumento utilizado no nosso estudo, para avaliar a satisfação dos professores, e já anteriormente referida.

Em jeito de conclusão-síntese, poderemos considerar que, balançando-se entre conceptualizações mais estáticas e outras mais dinâmicas, entre enquadramentos mais focalizados no conteúdo do trabalho e outros de natureza mais processual, constatamos que a delimitação teórica do campo em estudo é complexa e difícil, não se registando uma unanimidade de posições, não só porque os diversos autores pertencem a contextos de investigação socioeducacionais diferentes, mas também porque as suas opiniões e investigações são mediatizadas por momentos culturais e temporais diferentes. A variedade de abordagens conceptuais tem conduzido ao desenvolvimento de diferentes instrumentos de medida (embora todos eles com o objectivo comum de avaliar a satisfação profissional), de acordo com a definição assumida pelo investigador, o que, em última análise, significa que podem não estar a medir a mesma coisa. Como tal, a ambiguidade da expressão “satisfação no trabalho”, ou melhor, a falta de reconhecimento de tal ambiguidade, tem gerado problemas de conceptualização e de validade de constructo no âmbito da investigação neste campo, questão que iremos abordar no ponto seguinte.

2.5.1. Satisfação profissional em geral *versus* satisfação profissional por facetas: algumas questões metodológicas

“However a number of studies suggest that job facets satisfaction scores weighted by importance are no better an indicator of overall job satisfaction than are unweighted job facets”. (Khaleque & Rahman, 1987, p. 402).

Dos problemas que acabámos de enunciar, no âmbito da conceptualização, derivam, como consequência, questões de natureza metodológica relacionadas com a validade de constructo dos instrumentos utilizados. Registando-se uma ausência de consenso em relação ao que significa o conceito “satisfação no trabalho” ou “satisfação profissional”, os problemas de validade de constructo aumentam, potencialmente, quando os investigadores são incapazes de proporcionar uma indicação inequívoca do que querem dizer com o conceito utilizado, ou quando são incapazes de clarificar como é que os sujeitos envolvidos na investigação entendem e interpretam o termo. Ora, se a validade de constructo, implica uma compreensão, pelo menos parcialmente consensual, de alguns termos es-

pecíficos, os resultados poderão ser enviesados, quando investigadores e sujeitos não partilhem de alguma coisa, em comum, no entendimento e interpretação dos conceitos-chave da problemática, neste caso, da satisfação profissional, podendo conduzir a que o processo de recolha, análise e apresentação dos dados seja, de alguma forma, inconsistente com a definição utilizada.

Deste modo, “se se pretende uma análise apurada e rigorosa das atitudes dos professores em relação ao seu trabalho, a investigação no âmbito da satisfação profissional necessita de se basear numa compreensão (e, se possível, aceitação) consensual do conceito, devendo o investigador apresentar uma ideia bem clara de como o define e interpreta” (Evans, 1998, p. 5), sendo que “este desenvolvimento do constructo não tem de preceder necessariamente a recolha dos dados, mas pode resultar da análise dos mesmos”(p. 54).

No que se refere à natureza das medidas utilizadas para a investigação na área da satisfação profissional, para além de variarem na definição que têm subjacente, há as que avaliam a satisfação profissional em geral, enquanto outras abordam factores mais específicos deste constructo⁷². Baseando-se em questionários ou entrevistas, nos quais se pede aos sujeitos que se pronunciem sobre o grau de satisfação ou de insatisfação em relação a vários aspectos inerentes aos seus papéis profissionais, a investigação em torno desta problemática regista uma fraca padronização das medidas utilizadas.

Face à controvérsia e confusão em torno da natureza e da importância atribuída às diferentes facetas inerentes ao bem-estar em situação de trabalho, uma delimitação precisa das diferentes dimensões do constructo em análise tem vindo a constituir objecto de múltiplas investigações em diferentes enquadramentos teóricos, verificando-se, em termos gerais, que poucos trabalhadores estão satisfeitos com todos os aspectos da profissão, embora, globalmente, se revelem satisfeitos.

Em 1964, Vroom considerava que, mais do que uma variável única, a satisfação profissional parecia resultar de um conjunto de dimensões funcionalmente interdependentes, face às quais o sujeito apresentava diferentes valências, sendo que “os resultados de diferentes estudos têm demonstrado a existência de intercorrelações positivas entre medidas de diferentes aspectos da satisfação profissional, sugerindo um factor ou atitude geral em relação ao trabalho análogo à inteligência geral de Spearman” (p. 102) e apontando para a utilidade dos dois tipos de medidas (as de carácter mais geral e as específicas) para a

⁷² Quando se trata de definições da satisfação profissional por facetas, regista-se uma grande diversidade entre os autores, no que concerne à identificação dos factores que lhe estão subjacentes, reflectindo diferentes percepções dos contextos de trabalho. Factores incluídos em alguns estudos são eliminados noutros, o que leva a que, quando se comparam os seus resultados, estes pareçam confusos e até contraditórios.

investigação no domínio da satisfação profissional.

No entanto, para Locke (1969), a “satisfação profissional em geral resulta da soma das avaliações doselementos discriminativos que compõem o contexto detrabalho” (p.330).

Como tal, se inicialmente se pensou poder construir um índice de satisfação global no trabalho, variando a resposta das pessoas, ao longo de um continuum, cujos pólos oscilavam entre pouco ou nada satisfeito e muito satisfeito, uma análise mais aprofundada dos aspectos do trabalho, que mais directamente influenciavam a satisfação, revelou que eram inúmeros os factores com repercussões na satisfação e que os mesmos afectavam, de forma diferente, os indivíduos. Tal constatação relativiza o valor do índice de satisfação global, uma vez que duas pessoas podem apresentar o mesmo índice, mas por razões diferentes: uma pode estar contente com os colegas mas insatisfeita com a remuneração, enquanto outra pode estar moderadamente satisfeita com ambas as variáveis.

As duas abordagens metodológicas, mais amplamente utilizadas, são as escalas globais de um só item⁷³ e as que se baseiam nos resultados obtidos em diferentes factores relacionados com o trabalho e que contribuem para a satisfação em geral. As primeiras consistem em pedir aos indivíduos que respondam, numa escala de Likert, a uma só questão do tipo “Em geral, como se sente satisfeito em relação ao seu trabalho?”. Este tipo de abordagem considera que a satisfação é mais do que uma simples soma dos diferentes factores, sendo que os trabalhadores podem expressar insatisfação com algumas facetas e, no entanto, manifestarem-se, em geral, satisfeitos profissionalmente⁷⁴.

Entre os instrumentos de um só item mais utilizados, destacam-se The Faces Scale de Kunin (1955)⁷⁵ e o Job in General Scale (JIG) de Ironson et al. (1989)⁷⁶.

O segundo tipo de abordagem identifica elementos-chave no contexto de trabalho e procura avaliar as percepções dos indivíduos em relação a cada um deles. As escalas por facetas pretendem abranger, separadamente, as principais áreas dentro da satisfação profes-

⁷³ Porque este tipo de medida apresenta índices de fidelidade, relativamente baixos ou inaceitáveis, o seu uso na investigação de constructos psicológicos e educacionais é, de alguma forma, desencorajado.

⁷⁴ Os resultados das escalas globais são amplamente utilizados como índices da eficácia organizacional e como preditores de comportamentos individuais relevantes como o absentismo e o desejo de abandono da profissão.

⁷⁵ São apresentadas aos sujeitos 6 faces com diferentes expressões que vão da sorridente à carrancuda, pedindo-se-lhes que indiquem qual delas expressa melhor os seus sentimentos em relação à sua profissão. Dado que esta escala praticamente não recorre às palavras, é particularmente útil para medir a satisfação profissional em populações analfabetas ou que não falem inglês.

⁷⁶ O JIG foi concebido de forma a constituir uma escala global a utilizar em simultâneo com o Job Descriptive Index (JDI), medida por facetas (5) da satisfação profissional. O JIG foi utilizado no nosso estudo piloto.

sional em geral, sendo cada uma delas encarada como relativamente homogénea, mas discriminativa em relação às outras. Estes diferentes elementos são avaliados e cotados em escalas estandardizadas⁷⁷ e depois adicionados, de forma a obter-se um valor da satisfação profissional em geral. Para esta abordagem multidimensional do conceito, apesar do indivíduo poder apresentar diferentes níveis de satisfação em relação às diversas facetas, no seu conjunto eles traduzem a satisfação profissional.

De acordo com Staw (1984), Buckley et. al. (1992) e Ferreira et. al. (1996), no âmbito das medidas de satisfação, dirigidas a aspectos específicos do contexto de trabalho, as mais vulgarizadas são: o Job Descriptive Index (JDI), desenvolvido por Smith, Kendall & Hulin, em 1969⁷⁸, e o Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) de Weiss, Davis, England & Lofquist, em 1967⁷⁹.

Qual destas duas abordagens metodológicas é a melhor? Intuitivamente, parecem ser os instrumentos por facetas aqueles que permitem obter uma avaliação mais precisa da satisfação profissional, intuição que, contudo, não tem encontrado grande suporte empírico. As comparações entre os dois tipos de medidas têm permitido constatar que as escalas de um só item se revelam muito úteis na avaliação do constructo em análise, provavelmente porque, sendo o conceito de satisfação profissional tão amplo, a única questão colocada torna-se, de facto, uma medida bastante inclusiva (Scarpello & Campbell, 1983; Smither, 1988).

Neste sentido, Wanous, Reichers & Hudy (1997), a partir de uma meta-análise⁸⁰ de medidas de um só item da satisfação profissional em geral correlacionadas com escalas

⁷⁷ São utilizados, normalmente, inventários autodescritivos (tipo Likert) que, já de si, apresentam algumas limitações: nem todos os indivíduos possuem uma adequada capacidade de introspecção, de forma a identificarem, correctamente, os seus sentimentos (em relação à sua vida profissional); nem todos interpretam, de igual forma, os itens constituintes de uma determinada escala. Estes problemas inerentes à natureza dos instrumentos podem levantar algumas objecções, no que se refere à interpretação dos resultados obtidos nos estudos.

⁷⁸ O JDI engloba 5 facetas da satisfação profissional: o trabalho em si, o salário, as promoções, as relações com as chefias e as relações com os colegas. Frases curtas ou adjectivos são apresentados ao sujeito, que terá, simplesmente, de indicar se cada um(a) deles(as) descreve/traduz ou não o seu trabalho. O JDI é o método de avaliação da satisfação profissional mais popular, sendo reconhecido como uma medida cuidadosamente construída.

⁷⁹ O MSQ é o segundo instrumento de medida da satisfação profissional mais popular e foi construído com base na Teoria da Adaptação ao Trabalho, tal como foi estabelecida por Dawis et. al. (1964). Procura avaliar a satisfação do trabalhador em 21 aspectos diferentes do trabalho e das organizações, que vão da criatividade e reconhecimento, ao estatuto social e condições de trabalho. A escala pode ser cotada, no total ou por subconjuntos, que fornecem indicações acerca da satisfação intrínseca e extrínseca.

⁸⁰ Uma meta-análise baseada em 28 correlações resultantes de 17 estudos, abrangendo um total de 7682 indivíduos.

(resultantes da soma de satisfações em facetas específicas), que avaliavam supostamente o mesmo constructo, encontraram uma magnitude de efeito média de $r=.67$, indicadora de uma validade convergente entre os dois tipos de medida e fundamentando a aceitabilidade das de item único. No entanto, e na opinião dos autores, “há ainda boas razões para preferir as escalas a esse tipo de instrumento” (p. 250).

De facto, as medidas de item único devem ser consideradas aceitáveis e válidas, sempre que o problema da investigação assim o exija (por exemplo, quando se pede ao indivíduo que faça uma avaliação sumária da sua satisfação profissional, em geral), ou quando determinados constrangimentos, de natureza temporal ou financeira, limitam ou impedem o uso de escalas, que, no entanto, quando bem construídas, são psicometricamente mais robustas e, como tal, mais adequadas para o estudo da satisfação profissional, nas suas múltiplas dimensões.

É neste sentido que se tem desenvolvido a maior parte da investigação sobre o bem-estar no trabalho, a qual tem recorrido, predominantemente, às abordagens por facetas, pesem embora os argumentos justificativos da sua insuficiência, para uma avaliação da satisfação profissional em geral, apresentados por Ironson et. al. (1989, p. 194):

- as escalas por facetas podem omitir áreas que sejam muito importantes para o indivíduo, ou incluir dimensões (ou itens) absolutamente irrelevantes para a avaliação que o indivíduo faz do seu bem-estar na vida profissional;

- as escalas por facetas podem incluir, para além da componente descritiva, uma outra avaliativa, não permitindo, contudo, a expressão das características da personalidade ou da afectividade do indivíduo;

- o quadro de referência utilizado para responder às escalas por facetas pode diferir do das escalas globais; a natureza descritiva das primeiras pode, por exemplo, produzir respostas mais curtas.

Contudo, e apesar destas objecções, Ironson et. al. (1989) são da opinião, que “uma boa combinação linear das subescalas do JDI pode proporcionar, de facto, uma boa estimativa da satisfação em geral” (p. 194).

Em investigações que recorrem a escalas para avaliar a satisfação profissional em geral, a forma como o indivíduo chega ao valor global, que traduz essa combinação linear, tem sido alvo de grande controvérsia. Se, por exemplo, para Locke (1976), uma medida válida da satisfação profissional em geral traduzirá a soma dos seus constituintes, para outros autores tal resultará de uma média ou valor ponderado (Khaleque & Rahman, 1987).

Neste sentido, Ferratt (1981) procurou investigar três modelos diferentes (lineares e não lineares) de estruturação das facetas específicas da satisfação profissional para a obtenção do seu valor global. Os modelos específicos investigados foram:

- o compensatório – o modelo linear típico de satisfação profissional, em que uma alta pontuação numa faceta compensa um baixo resultado noutra;

- o conjuntivo – um modelo não linear, que aponta para a necessidade de o sujeito apresentar satisfação em múltiplas facetas, de forma a aumentar o bem-estar profissional em geral, já que um resultado elevado numa dimensão da satisfação não compensa uma pontuação baixa noutra faceta;

- o disjuntivo – outro modelo não linear que, no entanto, considera que uma alta satisfação numa faceta é suficiente para prevalecer sobre uma baixa satisfação em todas as outras facetas.

Com base num estudo, em que utilizou três medidas de satisfação profissional por facetas (entre as quais o Job Descriptive Index) e outras três de satisfação com o trabalho em geral (numa amostra de 233 secretárias)⁸¹, Ferratt verificou, a partir da análise de diferentes correlações, que os modelos não lineares conjuntivo e disjuntivo não funcionam melhor que o simples modelo linear compensatório, o qual, de acordo com os seus resultados, contribuía para a explicação de 50 a 60% da variância na medida da satisfação profissional em geral. Tais resultados parecem, então, proporcionar apoio para a hipótese de que esta possa ser uma função linear da satisfação com as diversas facetas da profissão⁸², na linha das tendências encontradas mais recentemente por Rice, Gentile & Mcfarlin (1991)⁸³ e por Robbins (1996), que também abonam a favor do modelo aditivo da satisfação profissional. De acordo com a hipótese destes autores, a relação entre a satisfação por facetas e a satisfação profissional em geral não se altera significativamente em função da importância atribuída a essa faceta, verificando-se, assim, que o modelo linear compensatório funciona tão bem ou melhor que os não lineares.

Os resultados indicaram, ainda, que os instrumentos por facetas não constituem medidas suficientes para uma avaliação da satisfação profissional global, proporcionando um suporte empírico para o pressuposto de que a operacionalização de uma medida deste constructo possa ser concretizada através da combinação de satisfações com dimensões

⁸¹ As conclusões devem ser interpretadas, com alguma cautela, dado a natureza da actividade profissional da amostra e o facto de esta ser constituída só por mulheres.

⁸² Frisamos o “possa ser”, já que estamos a basear a nossa conclusão nos resultados encontrados por Ferratt, os quais, proporcionando algum apoio para a adequação do modelo compensatório, deixam, no entanto, por explicar entre 40 a 50% da variância da satisfação profissional, em geral.

⁸³ Num estudo com 97 estudantes trabalhadores a frequentarem o ensino universitário (e, como tal, uma amostra com características bem diferentes da anterior), estes autores encontraram algum apoio para a abordagem aditiva da satisfação profissional em geral, tal como tinha sido preconizada por Locke (1969, 1976): a satisfação com as facetas específicas do trabalho contribui para a percepção geral da satisfação.

mais específicas da profissão.

Registando-se, na literatura, alguma controvérsia quanto à equivalência entre as medidas gerais e as medidas específicas da satisfação no trabalho, bem como os problemas acabados de enunciar em torno da conceptualização, instrumentação e selecção das características do trabalho, não admira que seja imprescindível um esforço de investigação adicional, a nível teórico, para um esclarecimento e compreensão mais refinados da satisfação do indivíduo em situação de trabalho.

2.6. Alguns modelos teóricos da satisfação profissional

“Seria de esperar um grande contacto entre o estudo da satisfação no trabalho e as teorias sobre as emoções ou as teorias sobre as atitudes; tal não tem porém sucedido, desenvolvendo-se o estudo da satisfação profissional através de perspectivas teóricas autónomas em relação a estes campos”. (Lima, Vala & Monteiro, 1994, p. 110)

Apesar das dificuldades conceptuais e metodológicas que têm marcado a investigação no âmbito da satisfação profissional, teorias de natureza diversa têm sido desenvolvidas nas últimas décadas, no sentido de explicar tal constructo. Contudo, e dado que grande parte delas se relaciona estreitamente com as teorias da motivação no trabalho⁸⁴, poderemos sistematizá-las, de acordo com Locke (1976), em duas grandes categorias:

- As teorias dos conteúdos, mais preocupadas com o “objecto” da motivação e acentuando a compreensão dos factores internos ao indivíduo, da “identidade daquilo que existe no interior do indivíduo”, pretendem especificar as necessidades ou os valores particulares que importa alcançar para que o indivíduo se sinta realizado no seu trabalho. Estas teorias procuram dar conta das regularidades existentes ao nível humano (tentando aceder a “princípios universais”), relativamente aos motivos ou necessidades fundamentais que constituem o vector energético do comportamento, pretensão de regularidade que nem sempre acontece na prática. Enquadram-se nesta categoria as teorias da hierarquia das necessidades de Maslow (formulada em 1954), dos factores motivadores e higiénicos de

⁸⁴ Na opinião de Bravo, Peiró & Rodriguez (1996), a motivação e a satisfação, embora estejam relacionadas, não são conceitos sinónimos, nem descrevem o mesmo processo. Enquanto a satisfação profissional se define, normalmente, em termos de respostas afectivas, a motivação para o trabalho refere-se às avaliações sobre a importância do trabalho e dos resultados daí esperados, para o indivíduo.

Herzberg et. al. (1959) e a teoria dos motivos de McClelland (1961).

- As teorias processuais, mais centradas no “como se exprime a motivação”, assumem que as pessoas não são só diferentes em relação àquilo que as motiva (e, como tal, apresentam comportamentos diferenciais), como as suas motivações variam com o tempo e com as circunstâncias. Para estas abordagens teóricas, a satisfação profissional deve ser perspectivada como uma resposta emocional agradável, resultante da percepção que o indivíduo tem de que o trabalho que desempenha permite a concretização dos seus valores profissionais mais importantes. Os indivíduos tendem a escolher e a considerar mais satisfatórios aqueles trabalhos que sejam mais consistentes com as suas “autocognições”. Na medida em que uma pessoa se considere a si própria como competente e em sintonia com as necessidades e exigências impostas pela actividade profissional, escolherá e achará mais satisfatórias aquelas situações que estejam na linha das suas autopercepções. Enquadram-se, nesta categoria, a teoria das expectativas de Vroom (1964), as teorias da discrepância, o modelo das características do trabalho (Hackman e Oldham, 1975) e a teoria da adaptação ao trabalho (Dawis & Lofquist, 1984).

Iremos traçar, em seguida, as linhas gerais de algumas das teorias referidas, com uma ênfase especial para os dois modelos que têm marcado o panorama contemporâneo das teorias dos conteúdos: a hierarquia das necessidades de Maslow e a teoria de Herzberg, já que estas serviram de base para a fundamentação dos itens do instrumento utilizado, no nosso estudo, para medir a satisfação profissional (o Teacher Job Satisfaction Questionnaire). Tendo em conta os contributos da globalidade das teorias apresentadas, esboçaremos a nossa conceptualização que se situa numa perspectiva de ajustamento entre a natureza do trabalho desempenhado e as características do indivíduo.

2.6.1. Teorias dos conteúdos centradas no indivíduo

No âmbito destas teorias, passaremos, agora, a apresentar a pirâmide das necessidades de Maslow, a teoria dos factores motivadores e higiénicos de Herzberg e a teoria das necessidades aprendidas de McClelland.

2.6.1.1. Hierarquia das necessidades de Maslow

Maslow parte do pressuposto teórico de que os indivíduos são motivados por cinco níveis de necessidades que formam uma hierarquia:

1. necessidades fisiológicas (englobando a necessidade de ar, água, alimentos, etc., para sobreviver);
2. necessidades de segurança (implicam a segurança e a protecção de danos físicos e

emocionais);

3. necessidades sociais (incluem o desejo de pertença, de amizade e de aceitação no grupo);

4. necessidades de auto-estima (englobam factores internos como a autoconfiança, a autonomia, o sentido de realização e de valor pessoal e factores externos de estima como o reconhecimento, o prestígio e a atenção por parte dos outros, que Maslow designa como reputação);

5. necessidades de auto-actualização (abrangendo as necessidades de crescimento e de realização pessoal).

As necessidades fisiológicas e de segurança, porque têm a ver com a preservação e conservação da espécie, foram designadas por primárias, ou necessidades de ordem inferior; as outras, porque visam mais a identidade psicossocial receberam a designação de secundárias, ou de necessidades de ordem superior. Esta diferenciação em dois tipos de factores foi feita com base na premissa de que as necessidades de ordem superior são satisfeitas internamente (dentro da própria pessoa), enquanto as de ordem inferior são, predominantemente, satisfeitas externamente (por exemplo, através do salário, prestígio). Maslow considerava que as necessidades de nível superior não se manifestariam, enquanto as de nível inferior não se encontrassem satisfeitas. À medida que o sujeito satisfaz as necessidades que se situam mais abaixo na hierarquia, outras mais elevadas predominam na influência sobre o seu comportamento. Esta teoria postula, então, que, quando uma necessidade é satisfeita, a próxima que se situa acima, na hierarquia, emerge, deixando as necessidades satisfeitas de ser activadoras do comportamento. Desta forma, na perspectiva de Maslow (1970), “a want if is satisfied is no longer a want. The organism is dominated and its behavior organized only by unsatisfied needs (p. 38).

Refere, ainda, o autor que as diferenças individuais são menores no patamar das necessidades primárias que ao nível das secundárias, e que o ciclo motivacional do primeiro patamar é mais rápido, em termos temporais, do que o do segundo.

Embora Maslow não tenha desenvolvido uma teoria específica de motivação para o trabalho, a sua conceptualização recebeu um amplo reconhecimento por parte dos quadros de chefia e dos gestores, provavelmente devido à sua lógica intuitiva e à fácil compreensão, tendo sido retiradas inúmeras implicações para a definição de estratégias de incentivo no trabalho. A principal conclusão que se pode tirar, a partir da classificação de Maslow, é a de que, num contexto de bem-estar económico e de pleno emprego, as necessidades mais baixas da hierarquia estão normalmente satisfeitas. Assim sendo, os gestores e/ou os quadros de chefia devem procurar motivar os trabalhadores com incentivos que correspondam às suas necessidades mais elevadas, como sejam o sentido de pertença,

o reconhecimento e as oportunidades de auto-actualização.

Ao nível da profissão docente, as necessidades consideradas de ordem mais elevada são a participação na tomada de decisões, a diversidade de tarefas permitindo o uso de diferentes competências, a expressão da criatividade, a oportunidade para aprender e a autonomia profissional, enquanto as necessidades de ordem mais baixa são o melhor salário e outros benefícios, a segurança profissional e as boas relações com os colegas (Pastor & Erlandson, 1982). Investigações diversas têm verificado que os professores se encontram, geralmente, satisfeitos ao nível das necessidades mais baixas, mas significativamente menos satisfeitos nos outros três níveis, pelo que os políticos e os órgãos de gestão das escolas deveriam colocar o acento na motivação dos professores ao nível do seu reconhecimento e da sua auto-actualização, procurando que eles possam melhorar o seu desempenho através do desenvolvimento de uma maior competência, confiança e autonomia, ganhando, desse modo, a estima de si próprio e dos outros (Williams, 1978⁸⁵; Pastor & Erlandson, 1982; Mills, 1987). Para os órgãos de gestão de uma escola, esta conclusão é muito importante, já que, se estes têm autonomia para poder concretizar actividades e estratégias que permitem a satisfação, ainda que parcial, das necessidades mais elevadas da hierarquia de Maslow (estima e auto-realização)⁸⁶, as suas hipóteses de interferirem nas políticas salariais e nos benefícios sociais dos professores (estimulando, assim, os níveis mais baixos da pirâmide) são bem mais limitadas, uma vez que tais incentivos se encontram dependentes, em grande parte, das estruturas políticas centrais. Aos elementos dos órgãos de gestão das escolas cabe perceberem que a eliminação dos factores que contribuem para a insatisfação profissional é uma condição necessária, mas não suficiente, para melhorar o desempenho do professor, já que os docentes são mais facilmente motivados por actividades e incentivos que lhes permitam atingir os níveis mais elevados da hierarquia de Maslow.

⁸⁵ Na opinião de Williams (1978), os dois primeiros níveis da hierarquia de Maslow não constituem problema para a grande maioria dos professores, dado que se estão empregados, dispõem, desde logo, de um salário e de algumas regalias. Quanto às necessidades sociais, os professores vão procurar ser aceites pelo órgão de gestão, pelos colegas, pelos alunos e até por outros grupos de adultos da comunidade. Satisfeitas as necessidades sociais, o professor vai, então, pretender obter o reconhecimento dos outros, com base nas suas competências e na sua participação na solução dos problemas da escola. O quinto nível de necessidades - auto-actualização - diz respeito aos sentimentos subjectivos de realização e sucesso pessoal, sendo de esperar que um professor satisfeito, a este nível, vivencie grande satisfação profissional.

⁸⁶ Por exemplo, Mills (1987) especificou diversas estratégias de motivação, nomeadamente a diversificação de tarefas, as oportunidades para o desenvolvimento pessoal, o envolvimento na tomada de decisão e o feedback verbal ou escrito.

De acordo com Jesus (1996), “as medidas apresentadas pelos autores que têm analisado a motivação dos professores segundo a teoria de Maslow apontam no sentido da satisfação das necessidades mais elevadas, nomeadamente de reconhecimento e de desenvolvimento profissional, pois são aquelas em que os professores apresentam um maior grau de insatisfação profissional, inclusivamente num grau superior ao verificado noutras profissões” (p. 55).

Apesar de, intuitivamente, a hierarquia de Maslow poder apresentar alguma lógica, as investigações levadas a cabo para testar esta teoria não têm vindo a trazer apoios muito efectivos e evidentes para a tese principal da hierarquia fixa de necessidades (da disposição das necessidades, segundo a hierarquia representada pela pirâmide) que, de forma automática, determina a acção do homem (Wahba & Bridwell, 1976; Rauschenberger, Schmitt & Hunter, 1980; Robbins, 1996). Como tal, as evidências empíricas da teoria de Maslow são escassas ou até mesmo inexistentes⁸⁷. Mesmo o próprio autor não apresentou qualquer tipo de provas empíricas. Algumas das proposições da sua teoria foram totalmente rejeitadas; outras receberam apoio, embora questionável. A principal confirmação foi para relevância das necessidades básicas e a menos importante foi para as necessidades de auto-realização.

Na opinião de Locke (1976), a conceptualização apresentada por Maslow enferma de algumas limitações, como sejam:

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

2. Confunde valores e necessidades que, como já vimos, são conceitos completamente diferentes. Enquanto as necessidades, por definição, são inatas e universais, os indivíduos diferem, significativamente, entre si e entre os seus contextos culturais, no que diz respeito aos valores⁸⁸. Maslow defende que as necessidades podem “desaparecer per-

⁸⁷ No entanto, Vala, Bastos & Catarro (1983), com base numa amostra de cerca de 5000 sujeitos portugueses, representativos de uma grande empresa de serviços públicos (escolhidos, aleatoriamente, a partir de 12 300 respostas a um questionário estruturado), consideram que os seus resultados estão muito próximos do que é previsto pela hierarquia de necessidades, acrescentando mesmo que “os resultados se aproximam mais da taxinomia de Maslow do que da de Herzberg” (p. 257).

⁸⁸ Numa interessante reflexão, Robbins (1996, p. 235) afirma que, uma vez que as teorias da motivação mais conhecidas e utilizadas foram desenvolvidas a partir de estudos com sujeitos americanos, a sua aplicação não pode ser, de forma alguma, de natureza universal. No que concerne à hierarquia de Maslow, se ela tem alguma aplicabilidade é, decerto, na cultura americana. De facto, em países como a Grécia e o México, em que a incerteza e a natureza contingencial do

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

3. Tal como Maslow define o conceito de auto-actualização (“the desire to become more and more what one is, to become everything that one is capable of becoming”), este não apresenta um significado coerente e inteligível. Por outro lado, na opinião de Smither (1988)⁸⁹, regista-se a ausência de um correspondente biológico para esta necessidade.

Traduzindo uma hierarquia com uma progressão relativamente rígida, Maslow parece não reconhecer que necessidades diversas podem estar a actuar, simultaneamente, como factores motivadores. Por outro lado, a dificuldade de operacionalização das várias necessidades tem gerado, com certeza, uma grande variação entre as definições utilizadas neste campo de investigação. Face às poucas evidências empíricas encontradas, tal não significa que a teoria de Maslow seja de descurar, apontando, antes, para a necessidade da sua reformulação, na busca de uma maior validade e utilidade deste modelo teórico. Sendo, provavelmente, uma das teorias da motivação mais bem conhecidas e utilizadas (talvez pela sua simplicidade lógica), mas “baseada mais em perspectivas lógicas e clínicas acerca da natureza humana que em resultados da investigação, alguns autores apelidam esta teoria de mais filosófica que empírica” (Ferreira et. al., 1996, p. 137).

2.6.1.2. Teoria dos factores motivadores e higiénicos de Herzberg

Um segundo grande modelo teórico que tem enquadrado, de forma considerável, a investigação em torno da satisfação profissional é a teoria de Herzberg, a qual apresenta muitos pontos em comum com a de Maslow, havendo autores que têm procurado fazer corresponder as necessidades de Maslow aos factores de Herzberg, conforme se pode ver na figura 2.2. No entanto, e de acordo com Jesus (1996) “Herzberg não considerava a teoria de Maslow adequada para o estudo da motivação em contextos profissionais, pelo que propôs a sua teoria dos dois factores. Conforme refere o próprio Herzberg, “the

mercado de trabalho é grande, as necessidades de segurança estarão no topo da hierarquia. Por seu lado, em países com padrões de qualidade de vida elevados, como sejam a Noruega, a Suécia e a Finlândia, serão as necessidades sociais que ocuparão, provavelmente, o topo da pirâmide. Desta forma, para Robbins, as teorias da motivação necessitam de ser perspectivadas no âmbito das suas especificidades culturais, determinadas pelas fronteiras dos países de onde provêm os estudos.

⁸⁹ Este autor refere ainda que, tal como outras teorias, também a de Maslow pressupõe que as necessidades apresentadas são universais, aplicando-se a todos os contextos culturais, o que, de facto, parece não se verificar.

Maslow system, then, does not seem appropriate (...) A new theory in work motivation is needed” (p. 55).

Tentando compreender o que procuram as pessoas na situação de trabalho, Herzberg, Mausner & Snyderman (1959) pediram aos sujeitos da sua amostra⁹⁰ que descrevessem, com detalhe, situações de grande satisfação e de insatisfação no trabalho⁹¹. Depois de calculada a frequência e o período de duração de cada elemento identificado, Herzberg e colaboradores verificaram que, quando os sujeitos eram questionados sobre os factores de satisfação apresentavam respostas diferentes, no que concerne à intensidade e à frequência daquelas que referiam, quando eram questionados sobre os factores de insatisfação.

Desta forma, identificaram cinco factores responsáveis pela satisfação dos trabalhadores: a realização, o reconhecimento, a responsabilidade, o trabalho em si e a possibilidade de progressão na carreira (segundo os autores, estes três últimos acarretariam as mudanças de atitudes mais estáveis e duráveis). Estes factores foram designados por motivadores ou de conteúdo⁹², estando associados aos aspectos intrínsecos do trabalho. Os autores fazem-nos corresponder, habitualmente, às necessidades de estima e de auto-actualização de Maslow.

Por outro lado, a insatisfação no trabalho surgia consistentemente relacionada com factores extrínsecos, como as estratégias administrativas da empresa ou organização, o estilo de chefia, as relações interpessoais, o salário e as condições de trabalho. Estes factores foram designados por higiénicos ou de contexto, correspondendo às necessidades fisiológicas, de segurança e sociais da pirâmide de Maslow, conforme se depreende da figura 2.2.

Dos factores atrás referidos, o salário revelou ser o mais difícil de classificar (como motivador ou higiénico), na investigação de Herzberg. No entanto, este autor acabou por classificá-lo como factor higiénico, porque corresponde mais à definição de ambiente ou condições de trabalho, do que ao conteúdo da actividade profissional. Na sua perspectiva, um salário elevado apenas pode fazer com que o sujeito não se sinta insatisfeito na sua profissão, enquanto o sentido de realização pessoal, proporcionado pelo trabalho desempenhado, se associa de forma mais significativa à satisfação profissional.

⁹⁰ Constituída por 200 engenheiros e contabilistas que trabalhavam em indústrias da zona de Pittsburgh.

⁹¹ Utilizando a técnica da entrevista, através do registo dos incidentes críticos, era pedido aos sujeitos que descrevessem uma circunstância em que se sentissem particularmente satisfeitos e outra particularmente insatisfeitos com o seu trabalho.

⁹² Para Evans (1998), “estes cinco factores motivadores podem ser reduzidos a um factor-chave: a realização; os outros quatro factores ou são contributos para e/ou reforçadores da, realização” (p. 143).

A partir dos resultados encontrados, e contrariando as perspectivas tradicionais, o autor sugere que o oposto da satisfação é a não satisfação, e que o inverso da insatisfação é a não insatisfação. A grande novidade desta teoria reside, então, no postulado da independência entre factores de satisfação e de insatisfação, ao contrário das teorias tradicionais que pressupunham uma continuidade entre os dois pólos. De acordo com a perspectiva de Herzberg, os factores que conduzem à satisfação profissional são separados e distintos dos que determinam a insatisfação no trabalho. A presença dos factores intrínsecos pode fazer aumentar a satisfação profissional em geral, não determinando, contudo, a insatisfação, enquanto que os factores extrínsecos ao trabalho podem causar insatisfação profissional, mas não conduzem à satisfação.

Neste sentido, os factores intrínsecos são os verdadeiros motivadores e referem-se à natureza do próprio trabalho desempenhado, tendo paralelo com as necessidades mais elevadas da pirâmide de Maslow. Os factores extrínsecos referem-se ao contexto de trabalho e, como tal, são periféricos e exteriores à actividade profissional em si⁹³, relacionando-se com os níveis inferiores da hierarquia de Maslow, tal como se pode ver na figura 2.2.

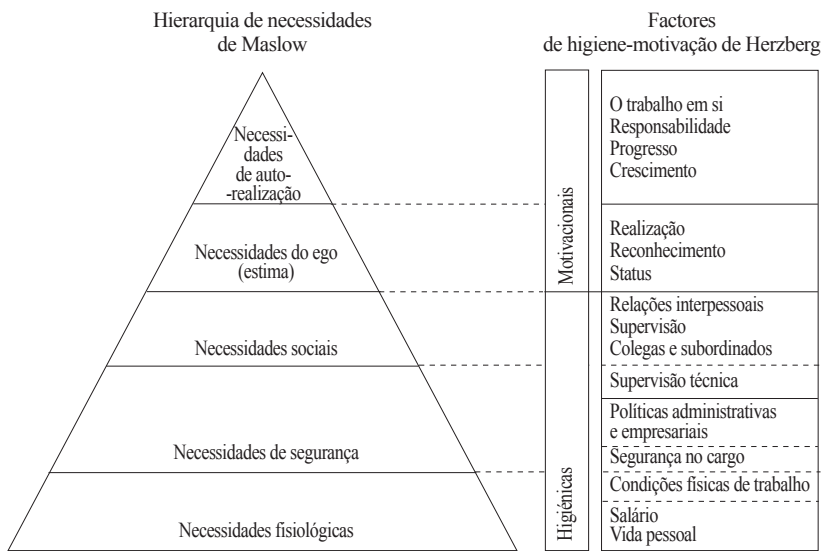


FIGURA 2.2 - Modelo de correspondência entre os factores de Herzberg e de Maslow (Fachada, 1991, p. 432)

Desta forma, Herzberg sugere que, se pretendemos motivar os indivíduos para o trabalho devemos dar ênfase a factores como a natureza do trabalho em si, a responsabili-

⁹³ Assumindo, então, a designação de factores higiénicos, numa alusão ao carácter profiláctico e preventivo daqueles na satisfação com o trabalho.

dade, a realização e o desenvolvimento pessoal.

Esta bipolaridade de factores leva Herzberg a admitir que, ao nível psicológico, o indivíduo apresenta uma estrutura de necessidades com uma dupla orientação: evitar o que é desagradável e, ao mesmo tempo, desenvolver-se e realizar-se. As necessidades físicas (que o homem partilha com os outros animais) funcionam de acordo com o princípio da redução de tensão, enquanto que as psicológicas, com origem na capacidade pensante do homem, dirigem a acção num sentido positivo de busca de realização. O autor estabelece um paralelismo entre a teoria dos dois factores da satisfação profissional e a sua teoria dualista das necessidades do homem: “the hygiene factors operate only to frustrate or fulfill man’s physical needs, while motivators serve to fulfill or frustrate man’s growth needs” (1959, p. 94), diferenciando os sujeitos que procuravam os factores higiénicos dos mais orientados para o desenvolvimento e para a motivação.

Procurando obviar a uma das principais críticas ao seu trabalho (a de uma excessiva generalização das conclusões, com base numa amostra restrita de engenheiros e contabilistas), Herzberg apresenta os resultados de investigações adicionais, realizadas noutros contextos socioprofissionais e culturais, com sujeitos de uma vasta gama de ocupações. A sua metodologia de investigação foi reproduzida num grande número de profissões (de pessoal de limpeza a cientistas, passando por enfermeiros, contramestres, pessoal técnico, etc.) e sob a direcção de outros investigadores, tendo-se obtido resultados muito semelhantes às tendências encontradas por Herzberg, no que concerne aos determinantes da satisfação e da insatisfação profissional (1971, p.110). Um outro ponto importante de acordo entre alguns dos estudos e o trabalho de Herzberg deriva do facto de as diferenças de idade, as categorias profissionais e os níveis de instrução terem uma influência mínima como determinantes da satisfação/insatisfação profissional.

Na sua investigação, Herzberg não utilizou professores. No intuito de verificar a aplicabilidade das teses deste autor na profissão docente, têm sido realizadas, entretanto, diversas investigações com professores. Alguns estudos sobre a motivação destes profissionais têm encontrado apoio para o modelo bidimensional proposto por Herzberg (Smilansky, 1984; Galloway, 1985; Moore & Hofman, 1988; Frase, 1989; Hill, 1994⁹⁴). No entanto, noutras investigações, este modelo não tem sido confirmado (Medved, 1982; Frase & Sorenson, 1992; Evans, 1998)⁹⁵, não se corroborando a distinção entre os dois

⁹⁴ Embora confirme os factores tal como foram propostos por Herzberg, não corrobora a sua distribuição em duas dimensões contínuas distintas.

⁹⁵ Também o estudo de Khaleque & Rahman (1987), em contexto industrial, corroborou esta tendência.

tipos de factores, o que leva a concluir, então, que a satisfação-insatisfação dos professores parece situar-se num continuum único, sendo os factores responsáveis pela satisfação também factores de insatisfação, no caso de estarem ausentes. Tem-se registado, contudo, uma tendência para encontrar factores diferentes relacionados com a satisfação e com a insatisfação (como iremos ver no ponto 2.7), embora nem sempre seguindo o modelo intrínseco/extrínseco de Herzberg.

Apesar dos resultados serem contraditórios e inconclusivos, mesmo os críticos da teoria de Herzberg a reconhecem como “o maior contributo para a compreensão e conhecimento da natureza da satisfação profissional, sobretudo pela sua ênfase na importância do desenvolvimento psicológico, como pré-condição da satisfação na profissão e, da sua demonstração, de que tal desenvolvimento deriva do próprio trabalho” (Locke, 1976, p. 1318), embora, na opinião de Johnson (1986), se trate de uma abordagem muito simplista na distinção que estabelece entre as fontes de satisfação e de insatisfação e na análise das relações entre a motivação e a satisfação.

Devido aos problemas resultantes da utilização da técnica dos incidentes críticos por Herzberg, a replicação dos estudos não tem sido fácil nem muito proveitosa para a validação da teoria, e a maior parte da investigação tem-lhe proporcionado pouco apoio. Os problemas típicos relacionados com a teoria dos dois factores prendem-se com a dificuldade em determinar o que é um factor higiénico e o que é um factor motivador para aquele trabalhador em concreto (para cada um), bem como com o desenvolvimento de estratégias para utilização dessa informação.

Se bem que, intuitivamente, a teoria dos dois factores de Herzberg possa apresentar alguma lógica, Locke (1976) considera que a referida conceptualização enferma de algumas limitações, como sejam:

1. A sua visão do homem traduz uma profunda e injustificada dicotomia “mind-body” quase recolocando a dicotomia tradicional cartesiana “res cogitans - res extensa”, quando, de facto, “man’s mind has a great deal to do with physical needs” (p. 1310). É através da sua razão e do seu pensamento que o homem descobre a natureza das suas necessidades, quer físicas, quer psicológicas, bem como a forma de as satisfazer. O motivo pelo qual o homem necessita de utilizar o seu pensamento, de forma produtiva, é, em última análise, biológica: o pensamento é o seu meio de sobrevivência.

2. A perspectiva da motivação, com base no simplismo do mecanismo da redução da tensão tem vindo a ser desacreditada mesmo para os animais.

3. O paralelismo estabelecido entre a teoria dos dois factores da satisfação profissional e a sua teoria dualista das necessidades do homem parece não se confirmar, dado que os factores higiénicos podem ter consequências directas para o sucesso e interesse do

indivíduo no trabalho, enquanto que os factores motivacionais podem ter implicações nas necessidades físicas.

4. O autor minimizou, consistente e frequentemente, a existência de diferenças individuais nos factores de satisfação e de insatisfação profissional. Se é defensável afirmar-se que todos os homens apresentam as mesmas necessidades, já não é legítimo considerar que todos têm os mesmos valores, valores diferenciais que são os mais directos determinantes das reacções emocionais em relação ao trabalho. Por exemplo, nem todos os trabalhadores valorizam, do mesmo modo, contextos profissionais que lhes proporcionem oportunidades de crescimento pessoal e nem todos reagem, de forma positiva, aos programas de “job enrichment”.

Nesta linha, Robbins (1996) apresenta, mais recentemente, a sua avaliação crítica da teoria de Herzberg, acrescentando as seguintes considerações (p. 217):

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

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

- a insistência de Herzberg em dois continuums unipolares (um relativo à satisfação e outro à insatisfação) parece indefensável, quer lógica quer empiricamente⁹⁶;

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

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

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

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

Embora com pouca confirmação empírica e apesar das críticas apresentadas, a teoria de Herzberg tem sido amplamente utilizada (talvez pela sua simplicidade e grande

⁹⁶ Em termos de confirmação empírica da teoria de Herzberg, os resultados revelam que, tanto os factores de conteúdo como os de contexto, contribuem para a satisfação e para a insatisfação profissional.

ligação ao mundo do trabalho) e a maioria dos gestores está familiarizada com as suas recomendações. A crescente popularidade, a partir dos meados da década de 60, da atribuição aos trabalhadores de uma maior responsabilização no planeamento e no controlo dos seus processos de trabalho, pode ser, provavelmente, largamente atribuída aos dados e recomendações de Herzberg e colaboradores. Contudo, tanto esta teoria como a de Maslow foram desenvolvidas no domínio empresarial e industrial, pelo que a sua aplicação à profissão docente deve continuar a ser cautelosa. Este reconhecimento das limitações dos quadros teóricos utilizados para o estudo da motivação dos professores, é expresso por Pastor & Erlandson (1982), nos seguintes termos: “present theories of motivation do not adequately explain teacher motivation and needs” (p.182).

2.6.1.3. Teoria das necessidades aprendidas de McClelland

Para McClelland, as três necessidades mais importantes, para compreender a motivação para o trabalho, são:

- a necessidade de realização (enquanto desejo de querer ser excelente, esforçando-se e empenhando-se para ser bem sucedido, procurando realizar-se, de acordo com os seus padrões de desempenho);
- a necessidade de poder (enquanto desejo de influenciar e controlar o comportamento de outros);
- a necessidade de afiliação (enquanto desejo de estabelecer relações interpessoais amigáveis e próximas).

Os indivíduos com uma alta necessidade de realização (os “high achievers”, na expressão de McClelland) gostam de assumir responsabilidades pessoais na busca de soluções para os problemas e na tomada de decisões, tendendo a estabelecer objectivos exigentes (que lhes permitam a utilização das suas competências), mas a assumir riscos calculados (gostam de apostar nas tarefas moderadamente difíceis, mas potencialmente atingíveis), valorizando o feedback relacionado com o seu desempenho (de forma a terem uma percepção imediata dos aspectos a melhorar ou dos objectivos a alterar)⁹⁷. Não apreciando o sucesso devido ao acaso, os “high achievers” preferem assumir a sua responsabilidade pessoal nesse êxito, a deixá-la ao sabor da sorte ou da acção dos outros, apresentando um desempenho superior, quando percebem que as suas possibilidades de sucesso são, pelo menos, de 50%. Mais do que as recompensas do sucesso per se, estes sujeitos buscam a realização pessoal, na mira do desempenho excelente. Tais características funcionam

⁹⁷ Preferem o feedback referente às tarefas realizadas ao feedback social ou relativo a atitudes. Contudo, os “high achievers” gostam de comparar as suas realizações com as das outras pessoas.

como bom prognóstico de elevado desempenho em contextos de trabalho desafiante e competitivo e de fraco desempenho em situações de rotina e/ou pouco competitivas.

Os indivíduos com uma alta necessidade de poder, empenham-se em exercer influência e controlo sobre os outros, preocupando-se mais com o prestígio, o estatuto e a relação de liderança do que com um desempenho eficaz. As necessidades de poder e de afiliação parecem estar intimamente relacionadas com o sucesso em cargos de chefia. Os melhores líderes apresentam uma alta necessidade de poder e baixa de afiliação

A terceira necessidade identificada por McClelland – a de afiliação – foi a que recebeu menos atenção por parte dos investigadores. Três características estão associadas a esta necessidade: um forte desejo de aprovação e confiança; a tendência para agir de acordo com as normas valorizadas pelo grupo e um verdadeiro interesse pelos sentimentos e avaliações dos outros. Os indivíduos com alta necessidade de afiliação preferem situações de cooperação (mais do que de competição), procurando estabelecer inter-relações que envolvam um elevado grau de compreensão mútua.

Para McClelland (1961), estas necessidades são aprendidas no contexto das experiências de vida do indivíduo, sobretudo das suas experiências mais precoces, realçando que as práticas educativas vividas na infância são os determinantes mais importantes do nível de motivação para a realização de cada indivíduo. As crianças que vivem em famílias, cujos pais salientam a importância do sucesso e da independência e que recompensam os filhos pelos bons desempenhos, manifestam mais motivos de realização. Estas necessidades tornam-se predisposições pessoais (sendo consistentes, ao longo do tempo e de situações, e relativamente resistentes à mudança), que influenciam as perspectivas individuais e as atitudes face ao trabalho, orientando o sujeito para a consecução de determinados objectivos⁹⁸. Desta forma, a necessidade de realização é aprendida, quando às oportunidades de competição com padrões de excelência se associam, consistentemente, resultados positivos. Tendo em conta este pressuposto, é possível desenvolver programas de treino dos profissionais no sentido de estes aprenderem a comportar-se de acordo com a definição de “high achiever” (McClelland, 1965; Steers et. al., 1996).

O problema da utilização deste modelo com objectivos preditivos consiste no facto de as necessidades variarem inter e intra-individualmente, em diferentes lugares e

⁹⁸ No entanto, Niles (1999) considera que, face aos seus resultados e tendo em conta estudos efectuados anteriormente numa perspectiva transcultural, parece ser legítimo afirmar que as necessidades de realização também podem ser condicionadas pelas relações grupais estabelecidas no seio de um determinado contexto sociocultural, as quais influenciam as representações construídas pelo sujeito.

tempos. Neste sentido, Robbins (1996) considera que, por exemplo, os dados relativos à necessidade de realização, tal como foi definida por McClelland, se encontram enviesados e apresentam uma generalização limitada, uma vez que foram obtidos a partir de amostras constituídas, apenas, por homens⁹⁹ americanos. “De facto, a perspectiva de que uma alta necessidade de realização funciona como um factor motivador intrínseco pressupõe duas características culturais: a vontade e o desejo de aceitar tarefas de risco moderado (o que exclui países com elevado grau de instabilidade e de incerteza relativamente ao seu futuro) e uma preocupação com o desempenho (o que se aplica, essencialmente, a países com bons indicadores de qualidade de vida). Esta conjugação de factores encontra-se em países de cultura anglo-saxónica, como por exemplo, os Estados Unidos da América, a Inglaterra e o Canadá, estando relativamente ausentes em países como o Chile e Portugal¹⁰⁰” (p. 236).

Com base em alguns estudos empíricos, poderá estabelecer-se uma relação, razoavelmente bem fundamentada, entre a necessidade de realização e a satisfação profissional. No que se refere às necessidades de poder e de afiliação, estas carecem de estudos adicionais¹⁰¹ (Robbins, 1996; Evans, 1998; Scott, Cox & Dinham, 1999).

A opção pela inclusão da abordagem de McClelland nas teorias dos conteúdos prende-se com o facto de a considerarmos interessante e ajustada à dinâmica da satisfação profissional na actividade docente, sobretudo se atendermos às considerações traçadas no primeiro capítulo. O bem-estar dos professores em situação de trabalho parece requerer algumas das características dos “high achievers”, uma vez que se trata de uma actividade cada vez mais desafiante, exigente e com um apelo crescente à capacidade de tomada de decisões autónomas. Constituindo uma “profissão de relação”, as necessidades de afiliação parecem imprescindíveis. Como qualquer outra organização, também as escolas necessitam de líderes que corporizem a necessidade de poder, cada vez mais partilhado (e já não tão controlador e rígido, como foi definido por McClelland). Contudo, parece-nos que, pelo menos em Portugal, a actividade docente não pode, ainda, ser perspectivada como uma profissão na qual os indivíduos com alta necessidade de realização encontrarão uma boa satisfação, já que ainda não se faz sentir, pelo menos de forma evidente, o efeito de dimensões relevantes, como o feedback concreto sobre o trabalho desempenhado.

⁹⁹ Pelo facto de todos os elementos das amostras pertencerem ao sexo masculino, tal poderá reflectir-se, desde logo, na intensidade com que se faz sentir a necessidade de realização.

¹⁰⁰ De facto, Rodrigues (1995) constatou que a manifestação dos valores materialistas era, ainda, muito frequente entre a população portuguesa.

¹⁰¹ Talvez, também, por que o próprio autor destacava a necessidade de realização como um dos factores críticos para a determinação dos níveis de desempenho individuais.

Em síntese, as teorias de Maslow, Herzberg e McClelland, sendo convergentes, procuram dar conta das necessidades ou dos valores particulares que importa alcançar para que o indivíduo se sinta satisfeito no seu trabalho. Estes três quadros conceptuais, que acabámos de apresentar, detalhadamente, sugerem, em comum, a importância da satisfação das necessidades de ordem superior, como sejam o sentido de pertença e as oportunidades de realização pessoal, na determinação do bem-estar em contexto de trabalho.

Realçando a relevância da auto-estima e, sobretudo, da auto-realização para a satisfação profissional, as teorias de Maslow, Herzberg e McClelland parecem complementar-se, sendo a primeira mais útil na identificação das necessidades, enquanto a segunda abordagem parece ser mais adequada para a identificação dos incentivos que as permitem satisfazer (Francès, 1981). Por seu lado, a perspectiva de McClelland, admitindo a existência de diferenças interindividuais e realçando a influência da aprendizagem, na determinação de tais necessidades, apresenta, em relação às outras duas, uma visão menos determinista e rígida da diversidade e complexidade que caracteriza a satisfação profissional.

2.6.2. Teorias processuais

Numa linha um pouco diferente das teorias dos conteúdos, as processuais procuram, exactamente, dar conta, das dinâmicas inerentes à construção e desenvolvimento de uma percepção de bem-estar, em contexto de trabalho. Desta forma, “é geralmente aceite que as teorias processuais oferecem uma melhor explicação teórica da motivação para o trabalho e, conseqüentemente, da satisfação, do que as teorias de conteúdo” (Barnabé & Burns, 1994, p. 171).

No âmbito desta categoria, iremos apresentar a teoria das expectativas de Vroom, as teorias da discrepância, o modelo das características do trabalho e a teoria da adaptação ao trabalho, para terminarmos, apresentando uma conceptualização exploratória de um modelo de ajustamento na actividade docente.

2.6.2.1. Teoria das expectativas

No domínio da motivação para o trabalho, a teoria de Vroom (1964) é considerada como um dos modelos explicativos mais amplamente aceite, constituindo-se como uma referência clássica nesta matéria, já que representa uma conceptualização pioneira no âmbito dos modelos cognitivistas de expectativa-valor, que emergiram na década de 60. De acordo com estas abordagens, o comportamento individual é regulado por objectivos ou metas pessoais, podendo o sujeito antecipar situações, em relação às quais perspectiva o

alcançe de determinados objectivos que lhe permitem a sua realização pessoal¹⁰². Tal como a teoria da equidade, também a da expectativa constitui um modelo racional e cognitivo da motivação, segundo o qual o trabalhador faz estimativas das probabilidades e escolhas entre alternativas. O grande contributo dos modelos expectativa-valor tem a ver com a inclusão da variável expectativa, permitindo enfatizar a dimensão futura do comportamento humano.

Apresentando um dos modelos interaccionistas mais consistentes, Vroom defende que a motivação individual é determinada pela combinação das valências¹⁰³, enquanto “orientações afectivas em relação a determinados resultados” (1964, p. 15), e das expectativas. A sua teoria postula que a intensidade da tendência para agir, de determinada forma, depende da magnitude da expectativa face ao resultado da sua actuação e ao grau de atracção de tal resultado para o indivíduo. Em termos práticos, tal significa que o trabalhador só estará motivado para realizar um esforço elevado no seu trabalho, quando julga que tal esforço conduzirá a uma boa avaliação do seu desempenho¹⁰⁴; uma boa avaliação conduzirá a recompensas organizacionais, como sejam, um aumento de salário ou uma promoção; por sua vez, estas recompensas contribuirão para a satisfação dos objectivos pessoais do trabalhador. Assim sendo, a formulação da teoria das expectativas baseia-se em três relações:

1. relação esforço/desempenho (a probabilidade percebida pelo indivíduo de que o seu esforço conduzirá a um determinado desempenho e a atracção ou a importância desse resultado para o indivíduo);
2. relação desempenho/recompensa (a medida em que o indivíduo acredita que determinado desempenho conduzirá à obtenção de um resultado desejado);
3. relação recompensa/objectivos pessoais (até que ponto as recompensas organizacionais são percebidas como atractivas, satisfazendo as necessidades ou objectivos pessoais do indivíduo).

¹⁰² A teoria perspectiva os indivíduos “como organismos decisores que continuamente (embora nem sempre de forma consciente) tomam decisões acerca da sua vida e dos factores relacionados com o trabalho” (Robertson et. al., 1992, p. 26)

¹⁰³ Embora a maioria dos autores faça equivaler as noções de “valor” e “valência”, Vroom estabelece uma distinção entre elas, considerando que a valência se refere à satisfação antecipada em relação a um resultado, enquanto o valor diz respeito à satisfação experienciada com o resultado obtido. Esta diferenciação revela implicitamente a distinção entre o resultado previsto, mas ainda não alcançado, remetendo mais para uma orientação temporal futura, e o resultado já obtido, mais relacionado com uma orientação para o passado.

¹⁰⁴ A natureza da relação esforço-desempenho poderá constituir uma das explicações, para a constatação de um largo segmento da força de trabalho que apresenta níveis de esforço mínimo, para levar a cabo as suas responsabilidades profissionais.

Cinco conceitos funcionam como pilares da teoria: resultados¹⁰⁵, valência¹⁰⁶, instrumentalidade¹⁰⁷, expectativa¹⁰⁸ e força¹⁰⁹. Os factores mais importantes para a determinação da motivação para o trabalho são, em primeiro lugar, os resultados e a respectiva valência. Se os mesmos apresentam uma valência baixa para o sujeito, não existem motivos para este realizar um grande esforço para alcançá-los. Em segundo lugar, a teoria realça a importância da instrumentalidade¹¹⁰. Se a pessoa não vê qualquer relação entre o seu desempenho e os resultados obtidos, não se empenhará para os conseguir obter (situação de baixa instrumentalidade). Por fim, a expectativa traduz-se numa relação entre o esforço e o desempenho. Se a expectativa de alcançar um resultado é baixa, é indiferente a intensidade do esforço realizado, pois, no final, o desempenho não variará significativamente. Se é elevada, então existirá grande probabilidade de aumento do esforço para alcançar determinados resultados.

Em termos globais, a teoria das expectativas de Vroom considera que o comportamento é orientado para objectivos e resultados, sendo o comportamento escolhido, bem como o esforço e a persistência do sujeito, função do valor desses resultados e da expectativa de alcançá-los. Quanto maior for a expectativa de que determinado resultado será alcançado e maior o valor de incentivo desse objectivo, maior será a tendência motivacional

¹⁰⁵ Os resultados são os aspectos tangíveis ou intangíveis, que a organização proporciona ao profissional, como contrapartida do seu trabalho. De acordo com a percepção individual do trabalhador, estes podem ser positivos (salário, promoções, segurança, bom relacionamento, oportunidade de realização, etc.) ou negativos (fadiga, ansiedade, frustração, mal-estar, etc.).

¹⁰⁶ A valência traduz o grau de atracção que o resultado representa para o indivíduo, ou seja, a intensidade da preferência da pessoa pelo resultado esperado. Esta pode ser positiva, quando o resultado é atractivo para o indivíduo, esforçando-se este para o atingir. Pode ser negativa, quando o resultado causa insatisfação. Pode ser neutra, quando o resultado é indiferente, assumindo mesmo a valência zero.

¹⁰⁷ A instrumentalidade traduz a percepção do grau de relação entre o desempenho e o resultado alcançado. Por exemplo, um indivíduo que associe o aumento de remuneração ao acréscimo de desempenho, atribui, a este último, uma instrumentalidade elevada.

¹⁰⁸ A expectativa significa o que a pessoa antevê, como provável resultado, em função do seu desempenho. Trata-se da relação percebida entre o esforço e o desempenho, no sentido de estimar em termos de probabilidades se, quanto maior for o esforço, maior será o desempenho.

¹⁰⁹ A força constitui a quantidade de esforço ou de tensão existente no interior da pessoa, capaz de a motivar. Quanto maior for a força, maior será a motivação. Matematicamente, a força é o produto da valência, da instrumentalidade e da expectativa. O produto final traduzirá, assim, a quantidade de motivação existente na pessoa.

¹¹⁰ Vroom distingue entre o conceito de expectativa, que se refere à probabilidade subjectiva de uma dada acção ser seguida de um determinado resultado, e o de instrumentalidade, que significa a crença de que um segundo resultado depende de um resultado anterior, isto é, refere-se à associação entre resultados sequenciais de primeira (que provêm directamente do esforço do sujeito) e de segunda ordem.

para o empenhamento no comportamento instrumental apropriado. Este modelo reconhece a importância, quer dos resultados intrínsecos, quer extrínsecos, não sobrevalorizando à partida qualquer deles, pois os objectivos a alcançar e o valor atribuído são estabelecidos pelo sujeito¹¹¹.

Como acontece com muitas teorias, também esta foi objecto de numerosos estudos empíricos, tendo em vista a validação dos seus pressupostos (Parker & Dyer, 1976; Muchinsky, 1977; Arnold, 1981; Staw, 1984; Steers & Porter, 1991, Robbins, 1996). Contudo, questões metodológicas e problemas de medição deram origem a resultados divergentes entre os vários estudos efectuados, os quais devem ser interpretados com alguma cautela. Mas algum consenso se obtém, a partir dos resultados de inúmeros estudos: o de que a teoria funciona com maior capacidade preditora, em termos motivacionais, a nível individual, e em pessoas com locus de controlo interno, do que a nível interindividual¹¹².

O estudo de Lima, Vala & Monteiro (1994), já referido anteriormente, constatou que “no contexto estudado e com as medidas utilizadas, a abordagem que sobressai como aquela que estatisticamente dá mais conta das respostas relativas à satisfação no trabalho é o modelo da realização das expectativas” (p. 120). Mais especificamente, a análise da regressão múltipla utilizada no estudo, “salienta, sobretudo, a importância da realização das expectativas intrínsecas para a explicação da satisfação” (p. 117).

Algumas críticas sugerem que a teoria tem uma utilização limitada, apontando para uma maior validade na predição de situações nas quais as ligações esforço-desempenho e desempenho-recompensa sejam claramente percebidas pelo indivíduo (o que, na nossa perspectiva, não acontece na actividade docente em Portugal). Uma vez que são poucos os indivíduos que percebem uma alta correlação entre o seu desempenho e as recompensas no contexto de trabalho, a teoria tende a ser algo idealista (Robbins, 1996). Se as organizações recompensassem, efectivamente, os indivíduos pelos desempenhos apresentados, em lugar de o fazer, de acordo com critérios como a antiguidade, as habilitações académicas, o nível de competências ou o grau de dificuldade da tarefa, então, a validade da teoria poderia ser considerada superior.

¹¹¹ Outros investigadores procuraram elaborar e refinar o pensamento de Vroom, de forma a oferecer maior relevância para a prática organizacional diária. Tal foi o caso do modelo de Porter & Lawler (1968, referidos por Shackleton & Hassard, 1982), que transformaram a terminologia, por vezes tortuosa de Vroom, numa linguagem mais acessível. De acordo com o modelo de Porter & Lawler, a “força” de Vroom torna-se “esforço”, a “instrumentalidade”, “actuação”, a “probabilidade de recompensa” e a “valência” transformam-se em “valor das recompensas”.

¹¹² Como modelo contingencial, a teoria das expectativas reconhece que não há princípios universais para a explicação das motivações de todas as pessoas.

Desta forma, as críticas de que tem sido alvo (Mitchell, 1974; Robertson et. al., 1992; Robbins, 1996) prendem-se, essencialmente, com as dificuldades inerentes à operacionalização das relações assumidas:

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

Apesar das críticas de que tem sido alvo, parece-nos, contudo, que, globalmente, os pressupostos da teoria em análise se revelam de grande utilidade para a construção de programas motivacionais. Primeiro, porque chama a atenção para a importância do resultado e para a necessidade de o mesmo apresentar um elevado grau de atracção para o sujeito. Depois, porque realça a necessidade de regras claras que relacionem desempenho e recompensa, possibilitando a cada um conhecer, com clareza, não só o que se espera dele, mas também quais os parâmetros e critérios que regulam a avaliação do seu desempenho. Por último, porque sublinha a natureza individual da expectativa, que é o que, em último grau, determina a quantidade de esforço dispendido por parte do indivíduo, independentemente do maior ou menor realismo e racionalidade dos incentivos definidos no plano motivacional (Ferreira et. al., 1996, p. 142).

Pelos motivos que acabámos de enunciar, parece-nos que a implementação de um programa motivacional, elaborado de acordo com a teoria das expectativas, em contexto docente português, estaria condenado, em grande parte, ao insucesso. O principal obstáculo colocar-se-ia, desde logo, ao nível da avaliação de desempenho do professor.

De facto, só, recentemente, se passou a fazer uma avaliação organizacional do desempenho do professor¹¹³, a qual se processa, através da elaboração formal de um relatório

¹¹³ Após a publicação do Decreto Regulamentar nº 11/98 de 15 de Maio, em cuja introdução se pode ler: “A recente revisão do Estatuto da Carreira Docente, aprovada pelo Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro, deu particular relevância à consagração de mecanismos de incentivo ao mérito e ao reforço da profissionalidade docente, designadamente no âmbito do processo de avaliação do desempenho dos educadores e dos professores. A avaliação do desempenho dos docentes passa, assim, a ser encarada como estratégia integrada no modo como as escolas, enquanto instituições dinâmicas e inseridas num sistema mais amplo, desenvolvem e procuram valorizar os seus recursos humanos”. Até 1998, e de acordo com o estabelecido no artigo 36º da Lei de Bases do Sistema Educativo, embora o professor elaborasse um relatório crítico ao fim de cada fase, a pro-

crítico¹¹⁴ das actividades desenvolvidas num determinado período de tempo de serviço, acompanhado da certificação das acções de formação concluídas (as quais, de acordo com o número de horas de duração, concedem determinados créditos ao professor). Este relatório é submetido à apreciação de uma comissão especializada constituída na escola, que lhe atribui uma menção qualitativa (a qual pode variar entre “Não Satisfaz” e “Muito Bom”), que, no entanto, só tem validade, depois de ratificada pelo presidente do Conselho Executivo da escola. Tal avaliação traduzir-se-á, essencialmente, na possibilidade de mudança de escalão remuneratório. Os pareceres emitidos por essas comissões, na prática, são quase sempre (senão sempre) favoráveis e, normalmente, ratificados¹¹⁵. Como tal, o professor não progride pelo que, efectivamente, faz na escola, mas pelo relatório que apresenta, pelo tempo de serviço e pelas acções creditadas que frequentou. De facto, não é a prática concreta do docente em sala de aula que é avaliada, mas as elaborações e considerações que ele estruturou e organizou a partir da mesma, não se avaliando, deste modo, o desempenho imediato, tal como foi preconizado por Vroom. A avaliação mais imediata do desempenho do professor acontece, sobretudo, ao nível informal, a partir dos feedbacks dos colegas, alunos e pais, não sendo, contudo, conseqüente, no âmbito das recompensas organizacionais, de que um possível aumento salarial pode constituir, apenas, um exemplo.

Assim sendo, as relações esforço-desempenho e desempenho-recompensa, tais como foram definidas por Vroom, não são, claramente, percebidas pelo professor, constituindo a sua experiência na profissão docente, pelo menos em Portugal, uma condição ainda algo idealista. Deste modo, a utilização da teoria das expectativas, num esforço de compreensão processual da satisfação profissional dos professores, afigura-se-nos limitada. Resta-nos a natureza individual da expectativa para explicar porque é que um grande número de professores não se sente motivado para o seu trabalho, fazendo o mínimo necessário para ganhar o respectivo salário, enquanto outros, intervindo em condições semelhantes, apresentam níveis de empenho e de esforço elevados.

Se, de facto, a natureza do modelo da avaliação de desempenho dos professores está longe de ser clarificada e ajustada aos pressupostos de uma teoria como a de Vroom e às

gressão era praticamente automática.

¹¹⁴ No qual devem ser considerados os seguintes indicadores e elementos de avaliação (artigo 6º da legislação referida na nota anterior): serviço distribuído; relação pedagógica com os alunos; cumprimento dos núcleos essenciais dos programas curriculares; desempenho de outras funções educativas; participação em projectos da escola e em actividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa; acções de formação frequentadas e respectivas certificações; estudos realizados e trabalhos publicados.

¹¹⁵ Apenas três elementos podem conduzir a uma menção qualitativa de “Insatisfaz”: o facto do professor não ter os créditos necessários por lei, não aceitar os cargos para que foi eleito e a comprovação de um mau relacionamento com os alunos.

necessidades do mundo actual do trabalho (provavelmente, devido à complexidade e especificidade da profissão, ao seu sistema de colocações ou, meramente, pelo corporativismo deste grupo profissional), parece-nos, no entanto, que uma reflexão sobre esta problemática constitui uma questão inadiável, em nome da qualidade do processo educativo e do bem-estar dos professores.

2.6.2.2. Teorias da discrepância

Refutando a importância preponderante das características do trabalho ou do seu contexto na determinação da satisfação profissional, as teorias da discrepância¹¹⁶ defendem que as interpretações sociais acerca dos diferentes tipos de trabalho desempenhado¹¹⁷, as representações pessoais que o indivíduo constrói a partir dessas mesmas interpretações e avaliações e os processos de comparação pessoal vão condicionar e afectar as suas percepções e atitudes acerca do trabalho.

Para as teorias da discrepância, a satisfação depende do grau de concordância entre o que o indivíduo procura no seu trabalho e o que ele realmente consegue obter. Quanto maior for o desfasamento entre o que pretende alcançar e o que, de facto, consegue obter do trabalho, menor será a satisfação. Estes pressupostos, divulgados a partir dos trabalhos de Locke (1969)¹¹⁸, constituíram o ponto de partida de um grande número de investigações, que deram origem a muitas variantes teóricas, diferenciadas em função da combinação e estruturação das facetas de trabalho e dos critérios de comparação utilizados (Staw, 1984; Smither, 1988; Rice, McFarlin & Bennett, 1989).

Contudo, na opinião de Bravo, Peiró & Rodriguez (1996), as discrepâncias podem ser, fundamentalmente, de dois tipos: interpessoais e intra-pessoais. As primeiras surgem do processo de comparação que as pessoas estabelecem entre si e os outros, quando se trata de avaliar a sua satisfação no trabalho. A comparação realiza-se, dentro de um mesmo sistema social, a partir da observação e avaliação do tipo e do grau de compensações que os outros recebem, em postos de trabalho semelhantes aos do indivíduo. Por seu lado, as discrepâncias intra-pessoais são aquelas que resultam de um processo psicológico de comparação entre a percepção das experiências de trabalho reais e os critérios

¹¹⁶ Inseridas na categoria das teorias de comparação social, cujos princípios derivam da teoria da dissonância cognitiva desenvolvida por Festinger (1957).

¹¹⁷ Os trabalhos que requerem competências especializadas, ou que permitem exercer algum controlo sobre recursos valorizados são, normalmente, os mais considerados, o que demonstra que as actividades profissionais diferem na forma como estão socialmente estratificadas.

¹¹⁸ Para Locke, o determinante da satisfação é a discrepância resultante dos processos de comparação das experiências reais de trabalho com algum critério pessoal.

de comparação pessoal, os quais podem remeter para as necessidades do indivíduo, valores ou recompensas esperadas.

No âmbito das formulações conceptuais das discrepâncias interpessoais, insere-se a teoria da equidade de Adams (1965), segundo a qual um indivíduo apresenta maiores probabilidades de se sentir insatisfeito, quando percebe que a relação entre os seus contributos para a organização e os benefícios que daí retira é menos satisfatória que a experienciada por outros indivíduos da organização¹¹⁹, ou seja, quando, ao comparar as suas recompensas com as de outros, o sujeito experimenta certas discrepâncias¹²⁰. Quando o resultado desta comparação não é equitativo, a situação é percebida como injusta e os indivíduos experienciarão um estado interno de desagrado ou de insatisfação, que procurarão reduzir, através de estratégias de natureza comportamental ou cognitiva, como sejam, modificando o doseamento (aumentando ou diminuindo) dos seus esforços e investimentos na organização, alterando as auto-percepções, ou escolhendo referenciais de comparação diferentes.

Como tal, a teoria da equidade afigura-se-nos relevante, ao assumir que o valor relativo da recompensa (mais do que o seu valor absoluto) é susceptível de interferir no processo motivacional para o trabalho, o qual, além da componente individual, integra, igualmente, uma dimensão resultante do processo de comparação social (em função dos seus amigos, vizinhos, colegas de trabalho, colegas em outras organizações, ou até de trabalhos anteriores que o indivíduo tenha desempenhado). Esta questão da equidade na recompensa aponta para a necessidade dos sistemas e políticas de benefícios e promoções, a nível organizacional, reflectirem justiça, clareza e transparência e estarem de acordo com as expectativas do trabalhador. Se as promoções podem proporcionar oportunidades para o crescimento pessoal, maior responsabilização e um estatuto social superior, então, só quando o indivíduo as percebe como justas ou as valoriza, é que, provavelmente, experienciará satisfação no seu trabalho.

De acordo com os seus resultados, Witt & Nye (1992) concluem que “a equidade é uma componente importante da satisfação profissional”, uma vez que no seu estudo, “os trabalhadores, que perceberam um sentido de equidade nos seus salários e promoções, apresentaram uma maior tendência para se sentirem satisfeitos com o seu trabalho, do que os que referiram ausência de equidade” (p. 916). A experienciação consistente de senti-

¹¹⁹ Assume-se que a inequidade não resulta da discrepância percebida entre as recompensas recebidas e os esforços realizados pelo indivíduo no seu trabalho, mas das discrepâncias relativas percebidas, quando o indivíduo se compara com outros.

¹²⁰ Nesta linha, Shackleton & Hassard (1982) definem a satisfação profissional como o grau em que as recompensas recebidas são percebidas como apropriadas ou ultrapassando os níveis de equidade requeridos pelo indivíduo.

mentos de inequidade pode constituir um preditor do absentismo e da intenção de abandono da organização.

A teoria da equidade tem sido corroborada em numerosos estudos, cujos resultados nem sempre são concordantes. Algumas predições da teoria têm obtido mais confirmação que outras (Francès, 1981; Summers & DeNisi, 1990; Witt & Nye, 1992; Lima, Vala & Monteiro, 1994; Ferreira et. al., 1996; Robbins, 1996; Bettencourt & Brown, 1997; O'Neill & Mone, 1998; Hultin & Szulkin, 1999¹²¹). É nas situações em que é percebida uma inequidade por defeito (em que as recompensas do outro são superiores às minhas) que mais se verifica a capacidade preditiva da teoria, parecendo que a inequidade por excesso não se afigura de impacto significativo na situação de trabalho, já que se regista uma melhor tolerância e capacidade de racionalizar tais situações (Staw, 1984; Ronen, 1986; Smither, 1988; Carr et. al., 1996; Roberts & Chonko, 1996).

Os principais obstáculos associados à operacionalização do modelo proposto por Adams derivam da ambiguidade do processo de comparação social (a definição do outro - indivíduo ou grupo relevante - com o qual os sujeitos se comparam)¹²² e da ausência de especificação relativa às formas como o indivíduo pode resolver a percepção de inequidade. Acrescem, ainda, as limitações que advêm do facto da teoria não considerar, suficientemente, as diferenças individuais e da sua investigação se ter concentrado, quase sempre, nos efeitos da compensação monetária (Shackleton & Hassard, 1982; Staw, 1984; Smither, 1988, Summers & DeNisi, 1990; Robbins, 1996).

As conceptualizações teóricas no âmbito das discrepâncias intra-pessoais (Locke, 1976; Lawler, 1981) acentuam a importância da natureza da relação entre os objectivos e valores que o indivíduo espera ver realizados na situação de trabalho (expectativas) e as

¹²¹ Com base numa grande amostra de 6000 trabalhadores, entre os 18 e os 75 anos, representativos da população sueca, este estudo realça, sobretudo, a percepção diferencial da inequidade do salário em função do sexo.

¹²² Provavelmente, a escolha do referencial para a comparação será influenciada pela informação que o indivíduo detém acerca dele, bem como pelo seu carácter atractivo. O sexo, o tempo de experiência, as habilitações académicas e o posicionamento na organização parecem ser variáveis que moderam a escolha do referente. Quer os homens, quer as mulheres preferem comparações dentro do seu grupo sexual. Os trabalhadores com menos tempo de serviço numa determinada organização, dispõem de menos informação relativa aos colegas que trabalham ao seu lado, baseando-se mais nas suas próprias experiências pessoais. Os que apresentam mais tempo de serviço comparam-se, frequentemente, com os seus colegas. Os indivíduos com habilitações académicas superiores ou com posições mais elevadas na organização tendem a dispor de mais e melhor informação acerca do funcionamento de outros contextos de trabalho, apresentando uma maior tendência para utilizar comparações com profissionais de outras organizações (Robbins, 1996).

características que ele percebe na situação (as respostas da organização), perspectivando a satisfação profissional como resultante do grau de discrepância percebida pelo indivíduo entre o que ele espera receber do seu trabalho¹²³ e o que de facto ele recebe. Desta forma, a discrepância sentida pode ser de natureza positiva, quando a satisfação experienciada é superior ao padrão de comparação, ou negativa, quando o indivíduo se sente menos satisfeito profissionalmente do que o seu padrão de comparação, em relação a determinada faceta específica da sua situação de trabalho.

Os resultados encontrados por Dawis & Lofquist (1984), Rice, McFarlin & Bennett (1989), Rice, Phillips & McFarlin (1990) e Mueller, Iverson & Jo (1999)¹²⁴ parecem proporcionar um apoio consistente para fundamentar a hipótese de que as discrepâncias entre as percepções das experiências profissionais reais e os padrões de comparação pessoais desempenham um papel fundamental na determinação da satisfação profissional.

Com base num processo de comparação intra ou interindividual¹²⁵, e atendendo aos pressupostos acabados de enunciar, as teorias da discrepância parecem trazer um contributo para a compreensão da satisfação, também na actividade docente. De facto, se atentarmos nos estudos que iremos apresentar no ponto 2.7, facilmente se verifica que o desfasamento entre as expectativas do indivíduo e os resultados ou recompensas obtidas em situação de trabalho parece ser uma tónica dominante na determinação do bem-estar profissional, num largo segmento do grupo dos professores.

2.6.2.3. Modelo das características do trabalho

Tratando-se de um modelo paradigmático, que valoriza as características da tarefa (embora associando variáveis cognitivas ou motivacionais), Hackman & Oldham (1975, 1976) consideram existir formas ideais de organização do trabalho que, uma vez postas

¹²³ Não só em termos de recompensas monetárias, mas também no que se refere à equidade da distribuição de outras recompensas organizacionais (reconhecimento, estatuto, distribuição de equipamentos e de espaços, etc.). Em relação ao salário, o trabalhador estabelece uma comparação entre o que recebe de facto e um ou vários padrões de comparação pessoal, como sejam, o salário que desejaria ou mereceria, o salário mínimo ou, ainda, o que os outros recebem.

¹²⁴ Estudo comparativo realizado com professores americanos (N = 810) e da Coreia do Sul (N=649), procurando avaliar os efeitos das diferenças culturais na construção dos valores associados ao trabalho.

¹²⁵ Para Chapman & Lowther (1982), a importância das competências percebidas e dos critérios definidos pelo indivíduo, para avaliação do seu sucesso profissional, assumem-se como condições de comparação relevantes na determinação da satisfação no trabalho.

em prática, levarão a um aumento da satisfação, propondo relações interactivas entre as características do trabalho, os estados psicológicos e a motivação do trabalhador.

O modelo de Hackman & Oldham sugere que a motivação, a satisfação e o desempenho no trabalho são alcançados, quando três “estados psicológicos críticos” (significado do trabalho, responsabilidade pessoal pelos resultados e feedback sobre esses mesmos resultados) estão presentes no indivíduo. Estes “estados psicológicos críticos” parecem ser influenciados por cinco “dimensões centrais do trabalho” (variedade de competências, identidade da tarefa, significado da tarefa, autonomia e informação de retorno ou feedback sobre o trabalho¹²⁶). A variável força da necessidade de crescimento surge como factor moderador das relações entre as características do trabalho e os resultados alcançados, traduzidos numa alta motivação e satisfação, numa alta qualidade do desempenho profissional e baixas taxas de absentismo e de abandono¹²⁷. A figura 2.3 pretende representar o modelo que acabámos de sintetizar.

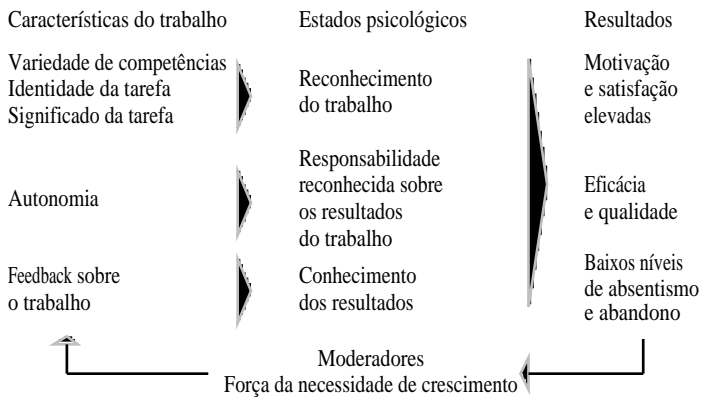


Figura 2.3 - Modelo das características do trabalho de Hackman & Oldham (1975)

De acordo com a figura, verificamos que a variedade de competências exigida pelo

¹²⁶ Apontando para o grau de conhecimento, claro e directo, que o indivíduo tem da qualidade e eficácia do seu desempenho profissional, Fried & Ferris (1987) consideram o feedback sobre o trabalho realizado como uma das características mais promissoras do modelo, uma vez que esta variável surgiu, no estudo por eles desenvolvido, associada a todos os resultados referenciados no esquema apresentado na figura 2.3. A correlação mais significativa que encontraram foi entre o feedback sobre o trabalho e a satisfação profissional em geral ($r=.43$).

¹²⁷ Posteriormente, em 1980, Hackman & Oldham (referidos por Algera, 1990) renunciaram às taxas de absentismo e de abandono como indicadores dos resultados no trabalho, substituindo, ainda, a variável qualidade do trabalho desempenhado por eficácia no trabalho; por outro lado, para além da necessidade de crescimento, introduzem outras variáveis moderadoras no seu modelo original: conhecimentos e competências, e satisfação ligada ao contexto.

trabalho, a identidade da tarefa¹²⁸, o seu significado¹²⁹, bem como o grau de autonomia sentido pelo trabalhador vão exercer uma influência sobre a percepção de valor que o indivíduo retira do seu trabalho, bem como sobre a responsabilidade pessoal experienciada, em função dos seus resultados e do conhecimento desses mesmos resultados. Estes estados psicológicos apresentam, por sua vez, ligações com variáveis como a motivação e a satisfação, o absentismo, o abandono da profissão e os indicadores de qualidade do trabalho. Tal como foi originalmente perspectivado por Hackman & Oldham (1975), o modelo apresentado inclui uma variável intra-individual mediadora entre a satisfação e as características da função: a força da necessidade de crescimento (do Inglês, “employee growth need strength”). Considerando que a intervenção ao nível das características e conteúdo do trabalho terá tanto mais impacto na satisfação profissional, quanto maior for a força dessa necessidade manifestada pelos sujeitos, os autores assumem que os trabalhadores com uma grande intensidade da necessidade de crescimento responderão mais positivamente a um tipo de tarefa que apresente níveis altos nas características referidas, do que os indivíduos com baixa intensidade da necessidade de crescimento.

Para avaliar as variáveis e características deste modelo, os autores construíram um instrumento de medida – o Job Diagnostic Survey (JDS) – que sofreu diversas revisões, ao longo de dois anos de investigação, período durante o qual, nos seus diversos formatos, a escala foi aplicada a cerca de 1500 indivíduos, que trabalhavam em mais de cem tipos de profissões, em 15 diferentes organizações. O instrumento revelou boas características psicométricas (índices de consistência interna satisfatórios, validade discriminativa entre os itens adequada e correlações positivas entre as suas subescalas)¹³⁰, mostrando-se, por isso, ajustado para a fundamentação de modificações a operar na estrutura e/ou contexto de trabalho, de forma a torná-lo mais atractivo e gratificante para os sujeitos. Este instrumento tem sido objecto de alguns estudos empíricos, que, no entanto, não lhe têm trazido um apoio incondicional (Dunham et. al., 1977; Dean & Brass, 1985; Fried & Ferris, 1986; Fried, 1991).

Dunham et. al. (1977) estudaram a estrutura factorial do JDS em 20 amostras dife-

¹²⁸ Até que ponto o trabalho a desempenhar representa uma unidade com significado.

¹²⁹ O grau de impacto daquele trabalho ou tarefa na vida das outras pessoas, quer no contexto imediato da organização, quer no âmbito exterior à organização.

¹³⁰ Hackman & Oldham (1975) incluíram, no JDS, cinco subescalas que, na sua óptica, proporcionavam medidas de satisfação mais específicas, como a segurança no trabalho, o pagamento e outras compensações, as relações com os colegas, as relações com as chefias e a oportunidade de crescimento e de desenvolvimento pessoal no trabalho. Com excepção da primeira, o estudo por nós realizado, e que iremos apresentar na segunda parte desta dissertação, confirmou as outras quatro, como subescalas independentes da satisfação profissional.

rentes, encontrando algumas inconsistências entre elas, no que se refere às dimensões subjacentes ao instrumento. A estrutura de cinco factores (referentes às cinco características do trabalho enunciadas) foi encontrada apenas em duas das 20 amostras. Com base em meta-análises, os estudos de Fried & Ferris (1986) e de Fried (1991) apontam para uma estrutura trifactorial, como a melhor solução para o JDS. A identidade da tarefa e o “job feedback” foram retidos como dimensões legítimas, mas a variedade de competências, significado da tarefa e autonomia fundiram-se num único factor. No seu estudo, os autores verificaram, ainda, que a idade e o nível de educação moderavam a estrutura subjacente ao instrumento.

O modelo que acabámos de apresentar constitui um dos mais heurísticos e empiricamente mais corroborados (Aldag, Barr & Brief, 1981; O’Brien, 1982; Tharenou & Harker, 1982; Staw, 1984; Loher et. al., 1985*¹³¹; Spector, 1986*; Fried & Ferris, 1987*; Kulik, Oldham & Hackman, 1987; Fried, 1991; Spector & Jex, 1991; Barnabé & Burns, 1994¹³²; Cockburn, 2000). No entanto, os resultados encontrados parecem não ser suficientes para apoiar, inequivocamente, o ponto de vista de que o aumento da presença das características centrais do trabalho (isto é, o seu enriquecimento)¹³³ se reflecta, necessariamente, em resultados vantajosos, quer para a organização, quer para o próprio indivíduo¹³⁴. O enriquecimento do trabalho pode traduzir-se em resultados vantajosos para o grupo de trabalhadores que apresentam uma grande força da necessidade de crescimento e pode ser eficaz em organizações com determinadas características. Por exemplo, Loher et. al. (1985), com base numa meta-análise de 28 estudos (realizados entre 1971 e 1981)¹³⁵, encontraram uma correlação de .68 entre as características do trabalho e a sa-

¹³¹ Os estudos assinalados com um * são de natureza meta-analítica.

¹³² Com base numa amostra de 247 professores canadianos, os autores afirmam que “o modelo das características do trabalho, bem como o JDS, são de grande utilidade para a profissão docente” (p. 182).

¹³³ O enriquecimento do trabalho (do Inglês, “job enrichment”) pode ser definido como uma intervenção organizacional planeada no sentido de reestruturar os designs das situações de trabalho, de modo a torná-las mais desafiantes, motivadoras e capazes de proporcionar satisfação ao indivíduo. A ênfase neste tipo de estratégia é determinada, em parte, pelo facto de, actualmente, se registar um aumento do nível de qualificação e das expectativas dos trabalhadores, bem como uma maior vontade e desejo de responsabilização individual no local de trabalho.

¹³⁴ Contudo, de acordo com Algera (1990), são raros os estudos que procurem testar o modelo de Hackman & Oldham no seu todo, incluindo o papel mediador dos três estados psicológicos críticos.

¹³⁵ Um dos critérios para a selecção dos estudos a incluir nesta meta-análise consistia na escolha daqueles que tinham utilizado o Job Diagnostic Survey (JDS), o instrumento construído por Hackman & Oldham, com base no seu modelo. Um segundo critério remetia para a natureza das

tisfação, para os sujeitos que apresentavam uma força da necessidade de crescimento elevada e de .38 para os indivíduos com baixa intensidade desta necessidade. Foi encontrada, ainda, uma magnitude de efeito média de $r = .39$, correlação de natureza moderada, entre as características do trabalho e a satisfação, sendo que as correlações entre cada uma das características e a satisfação variavam entre .32 (identidade da tarefa) e .46 (autonomia). No mesmo sentido vão os dados de Spector (1986)¹³⁶ e de Fried & Ferris (1987)¹³⁷, que constata a existência de correlações mais elevadas entre as características do trabalho e o desempenho, do que entre os estados psicológicos e o mesmo desempenho¹³⁸.

Estes resultados parecem traduzir algum apoio para o processo de “job enrichment”, apontando, contudo, para a possibilidade de que as consequências de uma tal intervenção não sejam sentidas de igual forma por todos os indivíduos. Os sujeitos com elevada força da necessidade de crescimento¹³⁹ terão mais probabilidades de se sentirem satisfeitos, desempenhando um trabalho complexo e enriquecido (perspectivado como uma oportunidade), do que os que apresentam baixa intensidade em tal variável moderadora, que poderão perceber a situação de trabalho (após um “job enrichment”) como excessivamente exigente ou constrangedora (Kulik, Oldham & Hackman, 1987; Steers & Porter, 1991; Champoux, 1992).

Lima, Vala & Monteiro (1994) apresentaram uma perspectiva mais reservada, no que se refere à validade do modelo e à importância da variável moderadora em análise. Num estudo, em que pretendiam contrastar o poder explicativo de algumas das abordagens teóricas mais comuns da satisfação profissional¹⁴⁰, com base em dados recolhidos numa amostra de 186 quadros técnicos de uma empresa portuguesa, Lima e colaboradores constataram que “a operacionalização do modelo das características da função proposto por Hackman & Oldham, de acordo com os resultados obtidos, não parece ser dos mais explicativos da satisfação. A variável individual proposta por estes autores como mediadora entre as características do trabalho e as consequências organizacionais, as necessidades de desenvolvimento ou necessidades de crescimento, não parece, de acordo com os nossos dados, exercer a influência esperada na satisfação” (p.

medidas da satisfação profissional: apenas foram considerados os estudos que utilizaram escalas.

¹³⁶ Com base numa meta-análise de 20 estudos.

¹³⁷ Com base numa meta-análise de 5 estudos

¹³⁸ O que pode apontar para uma limitação (ou até mesmo exclusão) do papel mediador dos estados psicológicos críticos no desempenho profissional. A investigação focalizada na importância destes constructos tem gerado resultados contraditórios.

¹³⁹ Por exemplo, Roberts & Glick (1981) questionaram, seriamente, a importância da força da necessidade de crescimento como variável moderadora.

¹⁴⁰ Modelos relativos às características da situação de trabalho, às características individuais e à interacção social.

120).

Para além das questões relativas à influência da variável moderadora, outras limitações são apontadas ao modelo das características do trabalho, por Algera (1990):

- a dificuldade em encontrar indicadores objectivos das características do trabalho que possam ser utilizados como medidas válidas, ou seja, a questão da operacionalização das características do trabalho¹⁴¹;

- a natureza da relação entre as características objectivas do trabalho e a forma como elas são percebidas pelo sujeito;

- a natureza relativamente estática do modelo, não contemplando, por exemplo, o efeito da dimensão temporal (as pressões do tempo, o ciclo temporal) na relação entre as características do trabalho e os resultados.

As críticas ao modelo não pretendem, de modo algum, refutá-lo, constituindo, tão-somente, argumentos favoráveis à imprescindibilidade da introdução de modificações e de refinamentos no mesmo, no sentido de este poder desempenhar, num futuro próximo, um papel importante na investigação sobre o design do trabalho, nomeadamente no âmbito das relações entre as variáveis ao nível micro e macro da organização, de forma a dar consistência aos pressupostos do “job enrichment”¹⁴².

Partilhando do ponto de vista de Cockburn (2000), a opção pela inclusão do modelo de Hackman & Oldham no âmbito da problemática da satisfação profissional dos professores prende-se com dois tipos de razões: por um lado, o modelo aponta para características do trabalho que perspectivamos como definidoras da actividade docente, tal como foi abordada no capítulo 1, em que, para além de procurarmos explicitar a variedade e diversidade de competências que esta profissão envolve (com ênfase especial na crescente necessidade de trabalho autónomo e de responsabilização pessoal), realçámos o seu significado e identidade (até que ponto o trabalho docente constitui uma unidade significativa) na estruturação dos sistemas educativos e na construção das gerações futuras. O

¹⁴¹ A partir de uma revisão crítica do modelo, Roberts & Glick (1981) concluem que a investigação no âmbito das características do trabalho não passou de um estado meramente exploratório, considerando que o modelo é restritivo do ponto de vista teórico, dado que as características do trabalho, apontadas como relevantes para explicar a motivação neste contexto, são reduzidas.

¹⁴² Baseando-se na necessidade de realização da teoria da motivação de Maslow e derivada da longa tradição da importância dos aspectos intrínsecos ao trabalho, Kulik, Oldham & Hackman (1987) consideram que, apesar da ênfase nas características da tarefa, o modelo também pode ser perspectivado no âmbito de uma relação de ajustamento sujeito-contexto de trabalho, sendo a força da necessidade de crescimento um importante moderador da relação entre a natureza do trabalho e a satisfação experienciada.

feedback sobre o trabalho parece-nos ser a variável menos consistente do modelo, quando utilizado na actividade docente, pelo menos em contexto português¹⁴³. Por outro lado, este modelo realça a importância de algumas características pessoais (no caso, a força da necessidade de crescimento) na determinação da satisfação profissional, perspectiva que subscrevemos, uma vez que parece ajustar-se às especificidades de uma profissão alicerçada nas teias das relações que estabelece com outros, de um “emotional labor” (nas palavras de Hargreaves, 1999).

Este modelo constitui, conjuntamente com a teoria da adaptação ao trabalho, que iremos abordar em seguida, o ponto de partida para a conceptualização que apresentaremos no final deste subcapítulo, relativo aos modelos teóricos, e que procuraremos fundamentar no nosso estudo empírico.

2.6.2.4. Teoria da adaptação ao trabalho

Paralelamente à apresentação da sua teoria dos dois factores, Herzberg (1971) distinguía os indivíduos mais motivados pelos factores higiénicos, ou relativos ao contexto de trabalho, dos mais orientados para o desenvolvimento das suas dimensões intrínsecas, apontando já para a importância diferencial das características de personalidade, na ponderação atribuída aos elementos implicados na situação de trabalho. Assim, para os sujeitos mais atraídos pelos factores inerentes ao trabalho em si, a satisfação derivaria mais da sua natureza interessante, da atribuição de responsabilidade e do reconhecimento do seu esforço, do que da qualidade das condições de trabalho e da natureza das relações com os colegas e com as chefias, dimensões mais valorizadas pelos indivíduos motivados, sobretudo, pelos factores de contexto. Também Vroom (1964), Hulin & Smith (1965) e Locke (1969, 1976) chamavam a atenção para a relevância do ajustamento entre os valores e expectativas no trabalho, tal como são estruturados e hierarquizados pelo indivíduo, e a sua experientiação em contexto profissional, na determinação do bem-estar a este nível. Tal como Vroom propunha que a satisfação profissional “must be assumed to be the result of the operation of both situational and personality variables” (1964, p. 173), também Super & Hall (1978) realçavam a importância da correspondência entre as qualidades pessoais do sujeito e o contexto profissional onde exerce a sua actividade, para a percepção de um sentido de satisfação no trabalho.

Como consequência, verifica-se que, desde há algumas décadas, os investigadores vêm apontando para a importância de uma relação de ajustamento (em Inglês, “fit”) entre

¹⁴³ Também no contexto docente inglês, o feedback obtido em função do trabalho desempenhado parece ser a variável mais crítica (Cockburn, 2000).

os indivíduos e os seus contextos de trabalho na determinação do sucesso, tanto individual, como organizacional, perspectiva que tem vindo a receber uma atenção crescente por parte de um grande número de áreas do conhecimento, directa ou indirectamente, ligadas à Psicologia Social do Trabalho. O interesse despertado pela perspectiva do ajustamento deve-se, por um lado, à influência que a psicologia interaccionista tem vindo a assumir como paradigma dominante na explicação dos comportamentos e, por outro, à sua repercussão no bem-estar pessoal e na eficácia do indivíduo em situação de trabalho.

Na literatura, o conceito de ajustamento surge com diferentes designações, como sejam, adaptação (“fit”, “adjustment”, “adaptation”), equivalência (“match”), correspondência (“correspondence”), congruência (“congruence”)¹⁴⁴, consistência (“consistency”) e acomodação (“accommodation”). Apesar de aparentemente semelhantes, os termos utilizados reflectem aspectos distintos da relação, que vão do grau de ajustamento intra-individual (“consistency”), ao estado (“fit”, “match”, “correspondence” e “congruence”) e processo (“adaptation”) de ajustamento da interacção sujeito-ambiente, bem como às respectivas consequências (“accommodation”).

A teoria da adaptação ao trabalho (do Inglês, “*theory of work adjustment*”)¹⁴⁵ tem sido considerada como uma das formulações mais completas, para a compreensão da satisfação profissional, apresentando, como conceito central, a noção de correspondência/ajustamento entre as necessidades e valores do indivíduo e as características do seu contexto de trabalho.

De acordo com esta teoria, tal como foi definida por Dawis, England & Lofquist (1964, citados por Dawis & Lofquist, 1984), a satisfação no trabalho é influenciada pelo grau de correspondência entre as necessidades do indivíduo, por um lado, e a possibilidade de satisfação dessas mesmas necessidades em contexto de trabalho, por outro. Um dos pressupostos fundamentais desta conceptualização teórica é o de que os indivíduos e os contextos impõem exigências entre si, e que as relações de trabalho bem sucedidas são o resultado das adaptações necessárias, para se estabelecer uma correspondência entre as características do indivíduo e as do contexto de trabalho. Neste sentido, “correspondence is a reciprocal relationship in which the work personality and work environment are mutually res-

¹⁴⁴ Para Muchinsky & Monahan (1987), a congruência indivíduo-meio refere-se “ao grau de ajustamento ou correspondência entre os dois conjuntos de variáveis, o qual produzirá resultados positivos (ou negativos) significativos” (p. 269).

¹⁴⁵ Introduzida, pela primeira vez, em 1964, por Dawis, England & Lofquist, revista em 1968 e, posteriormente, em 1984 (Dawis & Lofquist), foi, mais recentemente, modificada e ampliada, de forma a incluir a correspondência entre o indivíduo e o ambiente, em geral, denominando-se agora teoria da correspondência pessoa-ambiente (Dawis & Lofquist, 1993).

ponsive, with the individual fulfilling the requirements of the work environment and the work environment fulfilling the requirements of the individual. The continuous and dynamic process by which the individual seeks to achieve and maintain correspondence with work environment is called work adjustment” (Rounds, Dawis & Lofquist, 1987, p. 298).

À natureza dinâmica e contínua do processo de adaptação, através do qual o indivíduo procura alcançar e manter a correspondência com o seu ambiente de trabalho, subjaz uma componente motivacional. A relação de ajustamento entre as pessoas e os seus ambientes estabelece-se com base na busca de dois tipos de correspondência: competências pessoais versus exigências do trabalho (até que ponto o indivíduo dispõe das competências necessárias para fazer face às exigências colocadas pelo contexto de trabalho) e valores do indivíduo versus reforços ambientais (em que medida a situação de trabalho satisfaz as necessidades e valores do indivíduo). O primeiro tipo de correspondência traduz-se naquilo que os autores designam por resultados satisfatórios (o que, na língua inglesa, se traduz por “satisfactoriness”) do desempenho e o segundo por satisfação pessoal (do Inglês, “satisfying”)¹⁴⁶, percepções de ajustamento que podem condicionar, ainda, a permanência ou abandono da profissão.

Como se pode deduzir, então, a percepção do bem-estar, no trabalho, não deriva somente do grau de satisfação das necessidades, mas apela também à importância da consecução dos valores dos trabalhadores. Esta teoria situa a satisfação no trabalho, ou a ausência desta, como resultado de uma discrepância, a nível individual, entre as necessidades e os valores que o sujeito pretende alcançar, na sua actividade profissional, e o que, de facto, consegue obter, tratando-se, assim, de uma conceptualização teórica no âmbito das discrepâncias intra-pessoais.

Para a teoria da adaptação ao trabalho, a “satisfação profissional traduz uma avaliação subjectiva, feita pelo trabalhador, do grau segundo o qual as suas exigências são satisfeitas pelo contexto de trabalho” (Bretz & Judge, 1994, p. 32).

A relação de ajustamento entre o sujeito e o contexto de trabalho tem sido estudada de forma exaustiva, sobretudo no âmbito da orientação vocacional (Holland, 1985¹⁴⁷; Spokane, 1985; Hackett, Lent & Greenhaus, 1991), apontando-se para as im-

¹⁴⁶ Esta dualidade terminológica foi retomada, posteriormente, por Evans (1998), como já tivemos oportunidade de referir no ponto 2.5, alusivo às conceptualizações em torno da satisfação profissional.

¹⁴⁷ O modelo de Holland parte da noção da adequação entre as características de personalidade do trabalhador e as características do posto de trabalho que ocupa, defendendo que a satisfação e propensão para abandonar a profissão é função da adequação das características do posto de trabalho ao tipo de personalidade. Uma das principais conclusões de Holland é a de que um alto grau de concordância entre a personalidade do trabalhador e o posto de trabalho ocupado se

plicações desta relação no envolvimento e desempenho profissional, no comprometimento organizacional, nas atitudes face ao trabalho, na saúde e adaptação do indivíduo. Os resultados encontrados em diversos estudos, realizados em diferentes contextos profissionais, sugerem que os indivíduos que percebem um maior ajustamento, nessa relação, tendem a ser mais atraídos pela organização (podendo permanecer mais tempo nela), a serem avaliados de forma mais favorável pelos seus membros, a demonstrar uma maior satisfação e motivação para o trabalho, apresentando um desempenho superior aos que não experienciam tal ajustamento (Meir & Melamed, 1986¹⁴⁸; Kulik, Oldham & Hackman, 1987; Muchinsky & Monahan, 1987; Pervin, 1987; Rounds, Dawis & Lofquist, 1987; Caldwell & O'Reilly, 1990; Quintanilla, 1990¹⁴⁹; Judge & Bretz, 1992; Hesketh, 1992; Bretz, Rynes & Gerhart, 1993; Bretz & Judge, 1994; Melchiori & Church, 1997; Goodman & Svyantek, 1999). Também investigações levadas a cabo com amostras constituídas por professores encontraram uma relação positiva entre as percepções de ajustamento docente-trabalho e a satisfação profissional (Chapman & Hutcheson, 1982; Chapman & Lowther, 1982; Watson et. al., 1991¹⁵⁰; Büssing, 1993; Evans, 1998; Büssing et. al., 1999).

reflectirá num indivíduo mais satisfeito. As pessoas, que trabalhem em contextos profissionais congruentes com o seu tipo de personalidade, tenderão a mostrar-se mais satisfeitas e com menos tendência para abandonar, voluntariamente, o seu trabalho que as pessoas com trabalhos incongruentes. A sua lógica é, basicamente, esta: as pessoas com tipos de personalidade que sejam congruentes com a profissão escolhida reconhecerão que têm as competências adequadas para satisfazer as exigências do trabalho; por conseguinte terão mais sucesso nessa área; e, como consequência, terão mais probabilidades de atingir uma alta satisfação na sua vida profissional. Deste modo, um indivíduo que atribua grande importância à imaginação e autonomia na organização do trabalho não se sentirá bem numa organização que privilegia o conformismo. Apresentando seis tipos de personalidades com características diferenciais e específicas (realista, investigadora, social, convencional, empreendedora, artística), propõe as actividades profissionais congruentes com esses tipos (por exemplo, para desempenhar tarefas de professor, assistente social ou psicólogo clínico, o indivíduo tem de apresentar uma personalidade de tipo social, preferindo actividades que envolvam a ajuda e participação no desenvolvimento dos outros). Os estudos realizados no sentido de replicarem as conclusões de Holland têm-lhes proporcionado um apoio quase universal (Spokane, 1985; Tracey & Rounds, 1993; Lent & Lopez, 1996).

¹⁴⁸ Com sujeitos israelitas.

¹⁴⁹ Entre os onze objectivos propostos em relação ao trabalho, uma boa relação de ajustamento entre o sujeito e as características do trabalho, em conjunto com a percepção de autonomia, surgiu classificada em primeiro lugar pelos japoneses, e em quarto e quinto lugares, respectivamente, pelos sujeitos americanos e alemães.

¹⁵⁰ Considerando que a relação de ajustamento pode constituir uma condição necessária, mas não suficiente, para a satisfação profissional, Watson et. al. (1991) definem “teacher adjustment as adapting to, or fitting in with, the demands of the appointment, including the fellow staff, the pupils and the community” (p. 65).

Com base numa amostra de professores, Evans (1998) realça a importância do grau de correspondência entre os docentes e os contextos onde trabalham, considerando que quanto maior esta for, maiores serão as probabilidades do professor experienciar níveis elevados de satisfação profissional e de motivação para o trabalho que, por sua vez, constituem um reforço para o seu sentido de realização. Uma boa relação de ajustamento pode ser comparada, facilmente, aos jogos de encaixe infantis, nos quais a forma do espaço determina a natureza da peça a colocar pela criança, comparação traduzida numa interessante metáfora: “achieving high levels of job satisfaction, morale and motivation involves matching square pegs with square holes and round pegs with round holes” (p. 154).

Em síntese, quer os pressupostos teóricos, quer a investigação empírica em torno da abordagem em análise parecem sugerir que os indivíduos tenderão a procurar, sentindo-se mais recompensados e realizados, contextos de trabalho que favoreçam e satisfaçam as suas preferências e objectivos específicos, nos quais conseguirão atingir níveis de sucesso elevados¹⁵¹.

Dado que as relações de ajustamento entre o indivíduo e o contexto parecem apresentar potenciais benefícios, a médio e longo prazo¹⁵², conduzindo a níveis mais elevados de satisfação e de sucesso extrínseco, então, a opção por estratégias de adaptação ao trabalho afigura-se-nos de grande utilidade e pertinência para o bem-estar do profissional e para a qualidade e eficácia da organização (Rynes, Bretz & Gerhart, 1991; Judge & Bretz, 1992; Fried et. al., 1999)¹⁵³. Nesta linha, Bretz & Judge (1994) afirmam que “as organizações deveriam ter em atenção as vantagens de uma selecção dos seus trabalhadores com base no critério de ajustamento, presumindo-se que este tipo de selecção conduziria a uma força de trabalho mais satisfeita” (p. 49). As organizações poderiam beneficiar, em diversos aspectos tangíveis, desta selecção com base nas relações de ajustamento: “matching people to environments requires having detailed assessments of both” (Muchinsky & Monahan, 1987, p. 276).

¹⁵¹ Esta parece ser uma questão que, até ao momento, ainda não obteve uma resposta esclarecedora (Goodman & Svyantek, 1999). Isto é, será que os indivíduos que vivenciam uma maior adaptação ao seu trabalho atingem níveis de sucesso, na carreira, mais elevados ou melhores desempenhos do que os que se sentem mais desajustados?

¹⁵² Quer a nível pessoal (satisfação no trabalho, auto-estima, eficácia percebida, etc.), quer a nível organizacional (melhoria da qualidade do trabalho, diminuição do absentismo).

¹⁵³ A teoria da adaptação ao trabalho tem importantes e óbvias implicações nas áreas da selecção, colocação e formação de pessoal, bem como na orientação vocacional e no desenvolvimento da carreira. As organizações devem procurar criar estruturas de trabalho mais flexíveis, prestando mais atenção a quem selecciona para os postos de trabalho, em termos de diferenças individuais e do contexto social em que os indivíduos são colocados (Fried et. al., 1999).

Contudo, é justamente aqui que surge uma das principais (senão a mais importante) limitações desta teoria: a de conseguir definir e avaliar critérios de ajustamento entre as preferências e requisitos dos sujeitos a seleccionar e as características do contexto de trabalho a considerar, ou seja, a questão da operacionalização do modelo, a que acresce a falta de clareza em relação ao que constitui, exactamente, uma boa relação de ajustamento ou correspondência (Muchinsky & Monahan, 1987; Hesketh & Gardner, 1993; Bretz & Judge, 1994; Fried et. al., 1999).

Defendendo, claramente, a importância da correspondência entre as características individuais e organizacionais como condição para uma maximização e optimização da satisfação profissional e da motivação para o trabalho, e embora haja já um considerável corpo de conhecimentos que apoia a validade do modelo do ajustamento, a controvérsia em torno da natureza da relação proposta pela teoria em análise ainda não foi totalmente esclarecida, apesar dos anos de debate e de investigações (Pervin, 1987; Hontangas & Peiró, 1996, Tinsley, 2000).

Recentemente, alguns autores têm vindo a questionar a capacidade destes modelos do ajustamento, que designam por tradicionais, darem resposta aos problemas de adaptação e satisfação no trabalho, na sociedade actual, caracterizada pela transformação permanente (Büssing, 1993; Evans, 1997, 1998; Büssing et. al., 1999). De facto, as crescentes exigências de flexibilidade e adaptabilidade inerentes às mudanças de paradigmas, referidas no primeiro capítulo, implicam, para além de novas competências, a capacidade de saber lidar com a incerteza, de forma a responder, apropriadamente, às renovadas oportunidades e desafios profissionais que cruzam o transcurso do indivíduo.

Partindo do conceito central de correspondência entre características relevantes da pessoa e do trabalho, a perspectiva tradicional do ajustamento assume, implícita ou explicitamente, que a pessoa e o trabalho possuem características relativamente estáveis, permanentes e objectivamente identificáveis. Trata-se, pois, de uma concepção determinista e estática da realidade social, dominada por conceitos de certeza e de previsibilidade, que caracterizam, cada vez menos, os contextos profissionais.

As previsões para as próximas décadas relevam o reconhecimento crescente da flexibilidade e do ajustamento contínuo e dinâmico indivíduo-trabalho, como requisitos importantes para fazer face à transformação dos contextos socioeconómicos e, em consequência, do mercado de trabalho. Como tal, a correspondência sujeito-contexto tem de ser perspectivada, cada vez mais, numa óptica de desenvolvimento, mas também de incertezas, no pressuposto de que as pessoas e as situações de trabalho são entidades dinâmicas que mudam rápida e frequentemente, em consequência não só das transformações socioeconómicas e organizacionais, já anteriormente referidas, como também dos processos de

aprendizagem, crescimento e envelhecimento que caracterizam o desenvolvimento humano. Nesta lógica, a relação de ajustamento passa a ser perspectivada como a forma mais eficaz de lidar com a adaptação dinâmica e permanente à mudança¹⁵⁴.

Para Büssing (1991, citado por Bravo et. al., 1996, p. 365), a satisfação profissional deve ser interpretada como um resultado do processo de interacção entre a pessoa e a sua situação de trabalho, na qual desempenham um papel importante variáveis como o controlo sobre o trabalho e o poder para regular tal interacção, ou seja, as possibilidades de exercer alguma influência sobre a sua situação laboral. Neste sentido, o bem-estar no trabalho é resultado de um processo mais complexo do que o defendido pelos modelos tradicionais, de carácter mais estático, e com primazia dos aspectos quantitativos da satisfação, em lugar dos qualitativos.

Propondo uma teoria dinâmica da satisfação profissional, tanto a nível conceptual, como a nível da investigação, Büssing (1993) apresenta um modelo processual de três etapas (com base no de Bruggemann, apresentado em 1974). Em função da correspondência entre as expectativas, necessidades e motivações, por um lado, e a situação de trabalho, por outro, o indivíduo construirá uma satisfação estabilizada¹⁵⁵ ou uma insatisfação indistinta¹⁵⁶, em relação ao seu trabalho. Face às modificações subsequentes nos níveis de aspiração (enquanto rede de objectivos pessoais e dos respectivos determinantes) e nas estratégias de resolução de problemas, podem ser desenvolvidas seis formas, distintas, de satisfação ou insatisfação.

Argumentando que, para além de ser importante compreender e clarificar o conceito de satisfação no trabalho, é também necessário perceber o processo envolvido na sua construção e desenvolvimento, Evans (1997, 1998) propõe um modelo dinâmico, este constituído por oito estádios, ao longo dos quais o indivíduo vai procurando identificar, perceber e aprender a lidar com as diversas variáveis associadas à satisfação profissional, bem como com as respectivas percepções e atitudes.

Sem nos determos, de forma pormenorizada, nos dois modelos apresentados (cujo aprofundamento ultrapassa o âmbito do presente trabalho), não gostaríamos, no entanto, de terminar este ponto sem fazermos uma referência a estas abordagens dinâmicas do

¹⁵⁴ Considerando que a perspectiva interaccionista subjacente à teoria do ajustamento permite atenuar a ênfase exagerada colocada em cada um dos pólos da controversa relação pessoa-situação, em 1987, Pervin sugere uma abordagem do indivíduo, enquanto agente activo na formulação dos seus objectivos e projectos para a vida profissional, enfatizando a importância do impacto recíproco entre os dois conjuntos de variáveis, num esforço claro de dinamizar esta relação.

¹⁵⁵ Enquanto sentimento estável de tranquilidade e gratificação, como resultado das expectativas e necessidades satisfeitas.

¹⁵⁶ Enquanto sentimento de tensão e frustração em consequência de expectativas e necessidades não satisfeitas.

ajustamento que constituem, sem dúvida, uma área de investigação futura profícua, no que concerne às atitudes do indivíduo face ao trabalho e, nomeadamente, à satisfação profissional.

2.6.2.5. Relação de ajustamento entre as características da actividade docente e algumas variáveis do professor: contributos para uma conceptualização exploratória

Procurando conjugar alguns dos contributos do modelo de Hackman & Oldham e da teoria da adaptação ao trabalho acabada de sistematizar, passaremos a apresentar, de forma esquemática, a conceptualização teórica (meramente hipotética e exploratória), que serviu de ponto de partida para a elaboração desta dissertação:

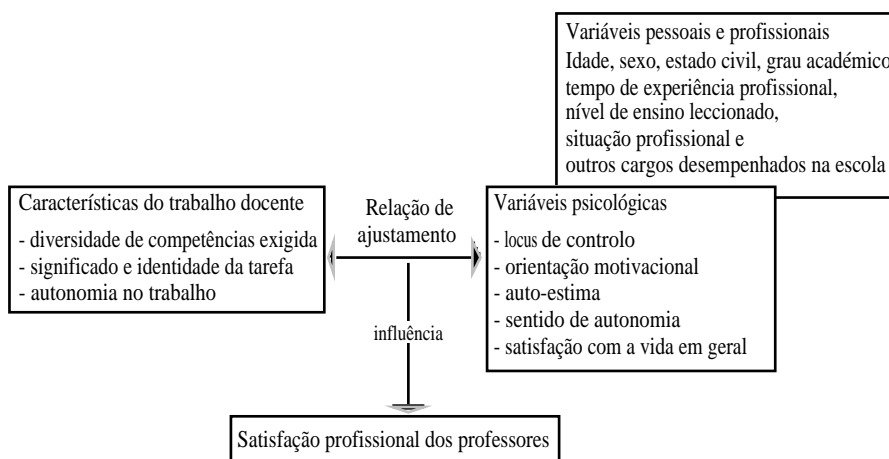


Figura 2.4 - Conceptualização exploratória de um modelo de ajustamento na actividade docente

O nosso ponto de partida situa-se, também, numa perspectiva de correspondência entre a actividade docente, que consideramos desafiante, significativa e potencialmente inovadora, exigindo uma diversidade de competências (assunto oportunamente aprofundado no capítulo 1) e o professor com um locus de controlo predominantemente interno, uma motivação para o trabalho fundamentalmente intrínseca, uma auto-estima positiva, a percepção de um certo grau de autonomia no seu contexto profissional e uma boa satisfação com a vida em geral (uma vez que a actividade profissional constitui, apenas, um dos segmentos do seu transcurso de vida)¹⁵⁷. As variáveis pessoais e profissionais represen-

¹⁵⁷ Estas variáveis serão devidamente explicitadas e aprofundadas no capítulo 3, no pressuposto de que as perspectivamos como relevantes para uma gestão satisfatória e adequada das

tadas no esquema podem influenciar, de forma indirecta, os constructos psicológicos enunciados. Por exemplo, é possível que se registem diferenças sexuais, na motivação para o trabalho ou diferenças devidas à idade na satisfação com a vida em geral. A natureza da relação de ajustamento entre as características do trabalho referidas e as variáveis psicológicas enunciadas influenciará o grau de satisfação profissional experienciado pelo professor (Arvey, Carter & Buerkley, 1991; Robbins, 1996; Ferreira et. al., 1996).

Embora tal não seja referido, explicitamente, é evidente que, para além dos factores organizacionais, todo este processo de ajustamento ou de correspondência entre a tarefa e o professor é mediado pelas diferentes necessidades, expectativas e valores que definem e caracterizam a sua motivação e satisfação com o trabalho. Nesta linha, Judge et. al. (1998) propõem o conceito de “auto-avaliações centrais”, que definem como “as conclusões gerais fundamentais a que o indivíduo chega em relação a si próprio, aos outros e ao mundo que o rodeia” (p.18), incluindo, neste constructo, a auto-estima, o sentido de auto-eficácia, o locus de controlo e a tendência para o neuroticismo. Com base em amostras de sujeitos americanos e israelitas, os autores concluem que as “auto-avaliações centrais” apresentam efeitos directos na satisfação com o trabalho e com a vida em geral. A partir da análise factorial, a auto-estima e o sentido de auto-eficácia revelaram-se as componentes mais significativas, concluindo-se, então, que a forma como os indivíduos se vêem a si próprios, se auto-percebem, influencia o modo como experienciam o seu trabalho e, ainda, a sua vida em geral.

Procurando apenas uma aproximação à compreensão da realidade da satisfação na actividade docente, pretendemos que o esquema apresentado na figura 2.4. represente um esforço conceptual meramente heurístico¹⁵⁸, na busca da sua utilidade e aplicabilidade no contexto profissional dos professores.

Sem pretendermos alongar-nos mais, no que se refere aos modelos teóricos da satisfação profissional, gostaríamos de concluir, frisando que a ausência de consistência entre os modelos, neste domínio, parece constituir uma das explicações relevantes para a divergência de posições, no que se refere à definição do conceito de satisfação e à caracterização dos factores que a condicionam e influenciam. Apesar de tudo, parece-nos que, na sua complementaridade, reside a possibilidade de acedermos a uma compreensão, mais global e integrada, do constructo em análise. Assim, se as teorias dos conteúdos abordadas se preocupam, essencialmente, com a identificação das necessidades e/ou dos valores que, de

exigências inerentes ao trabalho do professor, com reflexos na satisfação.

¹⁵⁸ Apenas um modelo, perspectivado como “uma analogia apresentada sob a forma de uma representação gráfica ou visual, que ilustra um padrão de relações entre fenómenos; como analogia que é, o modelo traduz uma representação incompleta da realidade” (Pinto, 1990, p. 16)

modo regular e quase universal, importa alcançar para que o indivíduo se sinta satisfeito no seu trabalho, sublinhando, em comum, a importância das oportunidades de realização pessoal, as teorias processuais pretendem explicar o dinamismo inerente à concretização e consecução de tais necessidades e valores, numa perspectiva, claramente, interaccionista. Admitindo que não há princípios universais para a explicação do bem-estar profissional de todas as pessoas, estas formulações contingenciais consideram que a satisfação depende das características do indivíduo e da organização onde está inserido, bem como do trabalho que desempenha.

Sugerindo uma maior implicação pessoal do sujeito, na construção da percepção de bem-estar, em situação de trabalho, as teorias processuais sublinham a importância dos objectivos e expectativas profissionais, das competências percebidas e dos critérios definidos pelo indivíduo, para avaliação do seu sucesso, em determinado contexto de trabalho. De facto, ao longo do seu processo de desenvolvimento profissional, as pessoas comparam, a sua actual situação, com padrões referenciais múltiplos, quer estes sejam as suas próprias aspirações e expectativas (ou até situações passadas da sua história de vida, enquanto trabalhador), quer sejam referentes a outras pessoas. Destes processos de comparação resultam avaliações subjectivas, relativas ao grau de ajustamento ou de discrepância sentida, que se reflectirão na satisfação experienciada pelo sujeito, em contexto de trabalho.

Mesmo o modelo de Hackman & Oldham, que concede uma importância relevante às dimensões centrais do trabalho, realça o efeito de uma variável pessoal – a força da necessidade de crescimento¹⁵⁹ – como um dos factores moderadores das relações entre a natureza do trabalho e a satisfação experienciada. Na linha da teoria das expectativas de Vroom, também esta formulação releva a importância do feedback sobre o trabalho, para o desempenho e satisfação, em tal contexto.

Se as avaliações e os processos de comparação pessoal vão condicionar e afectar as percepções e atitudes do indivíduo face ao trabalho, então, em função do padrão de comparação escolhido pelo sujeito, para avaliar a sua satisfação, neste contexto, poderá variar, em correspondência, a natureza das discrepâncias percebidas: serão de cariz interpessoal, quando traduzem um processo de comparação social, ou de ordem mais intra-pessoal, quando reflectem algum desfasamento entre as expectativas do indivíduo, face ao trabalho, e as respectivas consequências e respostas organizacionais.

Inserindo-se, de alguma forma, nas formulações teóricas referentes às discrepâncias intra-pessoais, a teoria da adaptação ao trabalho perspectiva a satisfação profissional como

¹⁵⁹ A qual, na nossa perspectiva, equivale, de algum modo, à necessidade de auto-realização de Maslow, aos factores motivadores de Herzberg, remetendo para alguns dos aspectos inerentes à definição de “high achievers”, tal como foi apresentada por McClelland.

um processo contínuo, através do qual o sujeito procura alcançar (e manter) alguma correspondência entre as suas necessidades, valores e competências pessoais e o contexto de trabalho. Neste sentido, os indivíduos procuram e sentem-se mais realizados em actividades laborais, que favoreçam e satisfaçam os seus objectivos e aspirações, os quais lhes permitem experienciar um maior bem-estar.

Reflectindo, em relação às teorias de conteúdo, uma visão menos determinista e rígida da diversidade e complexidade que caracteriza a satisfação profissional, os enquadramentos conceptuais de natureza processual permitem, no seu conjunto, uma compreensão mais alargada e multifacetada das dinâmicas inerentes à construção e desenvolvimento de uma percepção de bem-estar, em contexto de trabalho.

Contudo, e na opinião de Lima, Vala & Monteiro (1994), o estudo da satisfação no trabalho “ganharia, em termos da clareza do conceito e da riqueza teórica, se fosse, complementarmente, analisada à luz das teorias estabelecidas na literatura para a abordagem das emoções e das atitudes. De facto, a satisfação tem sido definida em termos destes dois constructos, mas os modelos teóricos que a enquadram são frequentemente de grande fragilidade teórica e parecem não aproveitar suficientemente a investigação sobre essas duas variáveis. Parece-nos que existe ainda um longo caminho a percorrer na explicação da satisfação no trabalho, que deverá passar pelo enriquecimento dos modelos de partida e pela sua combinação com as teorias sociocognitivas e socioemocionais. Só desta forma a intervenção poderá encontrar fundamentos relativamente seguros” (p. 122).

Não existindo, hoje, uma definição unanimemente aceite do conceito de satisfação no trabalho, torna-se imperioso, por um lado, identificar os processos psicológicos que constituem a experiência subjectiva da satisfação e, por outro, especificar as facetas ou dimensões do trabalho que produzem as ditas experiências. Embora diversos autores tenham procurado formular diferentes taxinomias relativas às componentes do trabalho, a questão permanece em aberto, requerendo investigação adicional, como iremos ver no ponto seguinte.

2.7. A satisfação na actividade docente: factores implicados

“Les seuls résultats à retenir sont que les meilleures prédicteurs de la satisfaction ou de la dissatisfaction sont les facteurs intrinsèques et que par ailleurs la prédiction de la satisfaction est meilleure que celle de la dissatisfaction quels que soient les prédicteurs”.

(Francès, 1981, p. 156)

Se é um facto que não se regista consenso entre os autores, em torno da delimitação de um conceito tão complexo, como é a satisfação no trabalho, é provável que a causa de grande parte dessa falta de concordância se situe mais nos diferentes quadros de referência utilizados para identificar os factores associados ao constructo em análise, do que na ausência de investigação empírica¹⁶⁰. Apesar do número exacto e da natureza dos factores variar, de forma considerável, de estudo para estudo, os resultados apoiam, consistentemente, uma perspectiva multidimensional do constructo (Howard & Frink, 1996).

Na opinião de Locke (1969), “o trabalho não representa uma entidade única, mas traduz, antes, uma complexa inter-relação de tarefas, papéis, responsabilidades, interacções, incentivos e recompensas, experienciada pelo indivíduo num determinado contexto físico e social” (p. 330). Como tal, uma compreensão mais aprofundada das atitudes em relação ao trabalho, exige uma identificação e análise dos seus elementos constituintes ou factores associados¹⁶¹.

O estudo dos factores correlacionados com a satisfação profissional tem uma longa história. Contudo, de acordo com Staw (1984), nos últimos 30 anos, grande parte da investigação tem consistido mais propriamente numa listagem teórica das variáveis estatisticamente associadas às atitudes face ao trabalho, do que em estudos de larga escala, fundamentados em modelos conceptuais sólidos.

Em 1973, Porter & Steers distinguiam três tipos de factores associados à satisfação: factores gerais inerentes à organização (salários, promoções, benefícios sociais); componentes relacionadas com o contexto de trabalho (natureza da tarefa, estilo de liderança, relações com os colegas) e factores individuais (idade, traços de personalidade, ajusta-

¹⁶⁰ Como já tivemos oportunidade de verificar, a satisfação profissional surge como uma das variáveis mais estudadas na Psicologia Organizacional (Judge & Watanabe, 1993).

¹⁶¹ A abordagem mais utilizada para a identificação desses elementos tem sido a análise factorial que, no entanto, tem conduzido à constatação de tantas estruturas factoriais como o número de estudos (Locke, 1969).

mento do trabalho aos interesses e valores profissionais do indivíduo).

Tendo em conta uma extensa revisão bibliográfica, Locke (1976) considerava como “valores ou condições mais importantes conducentes à satisfação profissional, os seguintes: 1. trabalho mentalmente desafiante, com o qual o indivíduo saiba lidar, proporcionando-lhe êxito; 2. interesse pessoal no trabalho realizado; 3. actividade não muito desgastante fisicamente; 4. desempenho recompensado, de forma justa e objectiva e de acordo com as aspirações do indivíduo; 5. condições de trabalho compatíveis com as capacidades físicas do sujeito, permitindo a realização dos seus objectivos profissionais; 6. uma alta auto-estima por parte do trabalhador; 7. relações interpessoais facilitadoras da realização dos valores profissionais do indivíduo” (p. 1328). Como consequência, os potenciais factores correlacionados com a satisfação e insatisfação profissional poderiam ser sistematizados em duas grandes categorias, as quais reflectem uma possível convergência entre os diferentes estudos que se reportam a esta problemática:

- os agentes (relações e atitudes das chefias; relações com os colegas e políticas ou estratégias organizacionais);
- os acontecimentos ou condições (interesse, variedade, grau de dificuldade, nível de responsabilidade e oportunidades de sucesso proporcionados pelo trabalho realizado; salário; promoções; reconhecimento e benefícios sociais) .

No que se refere à primeira categoria, os factores remetem, basicamente, para a relação do indivíduo com os outros, partindo de um nível mais restrito (de si próprio, enquanto inserido num grupo de colegas) para uma dimensão organizacional. No que respeita à segunda categoria, esta pode ser estruturada em três grandes vectores: a natureza do trabalho em si, as recompensas pessoais (salário, reconhecimento e promoções) e o contexto (condições físicas e sociais de trabalho). Uma das vantagens desta sistematização é a de permitir e encorajar o estudo das atribuições causais, estabelecidas pelo indivíduo, no que concerne aos factores da satisfação profissional. Nesta linha, Vroom (1964) apontava para a possibilidade dos trabalhadores “atribuírem as causas da satisfação às suas próprias realizações e concretizações no trabalho, enquanto que a insatisfação surgiria mais associada a factores do contexto, e não tanto a dificuldades pessoais” (p. 129), sugerindo uma dicotomia, ainda hoje, com alguma aceitação, no âmbito das reflexões e da investigação sobre esta temática:

- factores relacionados com o contexto de trabalho (“job-context”)/ experiências negativas;
- factores relacionados com o conteúdo de trabalho (“job-content”)/ experiências positivas¹⁶².

¹⁶² “Os factores correlacionados com o trabalho em si estão mais frequentemente associados

Harpaz (1986) e Quintanilla (1990) referem que, no estudo conhecido pela designação de MOW (Meaning of Working), sucintamente apresentado no ponto 2.1 deste capítulo, os valores associados ao trabalho foram organizados em torno de duas grandes dimensões:

- uma designada por económica e de conforto (horário, segurança, salário, condições físicas de trabalho);

- outra de natureza mais expressiva (trabalho interessante e variado, autonomia, relações interpessoais de apoio e um bom ajustamento entre o indivíduo e as características do trabalho).

Mais recentemente, Robbins (1996) e Ferreira et. al. (1996) retomam a sistematização proposta por Locke, organizando os factores correlacionados com a satisfação profissional em cinco grandes categorias, assim designadas:

- trabalho mentalmente desafiante (remetendo para a variedade de competências e tarefas, autonomia e feedback proporcionados pelo trabalho);

- equidade na recompensa (traduzindo a necessidade dos incentivos monetários e dos benefícios sociais reflectirem justiça, clareza e transparência e estarem de acordo com as expectativas do indivíduo);

- condições físicas e ambientais de trabalho adequadas (apontando para a importância das condições a nível de conforto, segurança, localização, equipamento e horário de trabalho);

- relacionamento interpessoal de suporte (relevando as interacções formais e informais que acontecem entre colegas e com as chefias, em contexto de trabalho);

- ajustamento entre as características da personalidade do indivíduo e a natureza do trabalho desenvolvido.

Neste sentido, têm apontado as estruturas factoriais encontradas, em alguns estudos. Smith, Kendall & Hullin (1969) incluíram cinco subescalas no Job Descriptive Index, que traduziriam os factores subjacentes ao constructo em análise: o trabalho em si, o salário, as promoções, as relações com a chefia e as relações com os colegas. Também o Job Diagnostic Survey, construído com base no modelo de Hackman & Oldham (1975), integra cinco subescalas que constituiriam medidas específicas da satisfação profissional, no que se refere à segurança no trabalho, pagamento e outras compensações, relações com os colegas, relações com as chefias e oportunidades de crescimento e de desenvolvimento pessoal no trabalho.

às experiências positivas, enquanto que os factores relacionados com o contexto de trabalho surgem mais vezes associados às experiências negativas” (Vroom, 1964, p. 127).

Assim, tendo em conta as propostas de sistematização e as estruturas factoriais apresentadas anteriormente, às quais acrescem a encontrada por Lester (1982), para o Teacher Job Satisfaction Questionnaire¹⁶³, instrumento utilizado, na presente investigação, para avaliar a satisfação dos professores, procuraremos desenvolver, neste ponto, uma revisão dos estudos em torno das cinco dimensões, correlacionadas com a satisfação profissional, que têm vindo a obter, de forma mais consistente, apoio empírico relevante. Atendendo, ainda, a que, o nosso estudo sugere, também, uma estrutura penta-factorial, para o instrumento de medida da satisfação, iremos organizar, então, a referida revisão empírica, em função dos seguintes factores¹⁶⁴:

- natureza do próprio trabalho;
- recompensas pessoais (abrangendo o salário, as oportunidades de progressão e o reconhecimento);
- relações interpessoais (factor que inclui quer as relações com os colegas, quer com as chefias);
- condições de trabalho (no que se refere às suas condições gerais e temporais).

2.7.1. Natureza do próprio trabalho

“Sem trabalho, a vida apodrece; mas quando o trabalho não, tem alma, a vida mingua e morre” (Camus, 1999, p. 26)¹⁶⁵

“Growth is made possible mainly by the nature of work itself”.
(Locke, 1976, p. 1319)

Apesar das diferenças devidas às especificidades culturais, referenciadas aquando da

¹⁶³ Embora Lester tenha encontrado, no seu estudo, uma estrutura de 9 factores, é possível estabelecer um paralelismo entre estes e as cinco dimensões da satisfação, identificadas no Job Descriptive Index (JDI) e no Job Diagnostic Survey (JDS). Assim, os factores natureza do trabalho e responsabilidade de Lester equivalem à categoria “trabalho em si” (JDI) ou oportunidades de desenvolvimento pessoal no trabalho (JDS); as dimensões salário, progressão na carreira e reconhecimento serão equivalentes ao factor “pagamento e outras compensações” (JDS); as condições de trabalho e a segurança no emprego, tal como foram definidas por Lester, equivalem à “segurança no trabalho” do JDS; para as restantes – relações com os colegas e relações com as chefias – a correspondência é directa. Desta forma, é possível “converter” o Teacher Job Satisfaction Questionnaire numa estrutura de 5 factores.

¹⁶⁴ Corroborados, recentemente, por Cheung & Scherling (1999), com base num estudo levado a cabo com cerca de 900 trabalhadores de Taiwan, no qual verificaram que a satisfação profissional decorria de quatro dimensões definidas como: tarefa, equipa, recompensa e estatuto.

¹⁶⁵ Esta citação foi retirada da Revista Executive Digest, de Maio de 1999.

abordagem dos modelos teóricos, registam-se, contudo, algumas consistências interculturais subjacentes à compreensão da satisfação profissional, como por exemplo, o desejo de um trabalho interessante e desafiante. De facto, e como refere Robbins (1996), “um trabalho interessante e variado parece importante para quase todos os trabalhadores, independentemente dos traços culturais do seu país. Num estudo abrangendo oito países¹⁶⁶, os trabalhadores da Bélgica, Inglaterra, Israel e Estados Unidos classificaram a natureza interessante do trabalho como o factor mais importante entre onze objectivos relacionados com o mundo do trabalho. Este factor foi considerado em segundo ou terceiro lugar no Japão, Holanda e Alemanha. Também num estudo comparativo relativo aos resultados das escolhas profissionais, com base numa amostra de estudantes universitários dos Estados Unidos, Canadá, Austrália e Singapura, as necessidades de crescimento, de realização e de responsabilização foram classificadas como as três mais importantes, obtendo cotações idênticas. Estes estudos parecem sugerir, então, alguma universalidade na importância atribuída aos factores intrínsecos na determinação da satisfação profissional” (p. 236). Esta tendência foi confirmada, ainda, pelos estudos de Philipps & Benson (1983), com trabalhadores da indústria e da agricultura, na ex-União Soviética, de Harpaz (1986) com sujeitos israelitas, ocupando diferentes actividades profissionais, de Koustelios & Bagiatis (1997) com trabalhadores gregos e por Cheung & Scherling (1999) com profissionais chineses de Taiwan.

Confirmando as conclusões de Ronen (1979)¹⁶⁷, Vala, Bastos e Catarro (1983) verificaram que, também os trabalhadores portugueses (N= 5000), mostravam uma tendência para privilegiarem as motivações intrínsecas para o trabalho. “É o próprio conteúdo, forma e significação do trabalho que são evidenciados pelos nossos dados” (p. 258).

Com base numa amostra de sujeitos com características semelhantes às da população residente em Portugal¹⁶⁸, segundo os resultados do censo de 1991, no que respeita à situação perante a actividade económica, a idade e o sexo¹⁶⁹, Rodrigues (1995) verificou que o principal motivo de satisfação se prendia com a dimensão relativa ao conteúdo e natureza da tarefa, ou seja, com o “trabalho interessante” (p. 45).

¹⁶⁶ Estudo anteriormente referido como MOW, e a partir do qual Quintanilla (1990) apresentou as suas conclusões.

¹⁶⁷ Num estudo levado a cabo com trabalhadores alemães, ingleses, franceses, canadianos e japoneses, Ronen (1979) confirma a estabilidade transcultural das motivações intrínsecas para o trabalho.

¹⁶⁸ População do Continente com idade igual ou superior a 18 anos.

¹⁶⁹ No que respeita à condição da população, perante a actividade económica, os principais traços eram os seguintes: a taxa de emprego da população era de cerca de 52%, sendo a taxa de inactividade e desemprego de cerca de 48%, constituída maioritariamente por mulheres (66%); a taxa de emprego feminino era de 38% e masculino de 62%; a taxa de assalariamento era de 74%.

No que diz respeito à actividade docente, e tendo como referencial as conclusões de duas das revisões da literatura mais exaustivas no âmbito dos incentivos responsáveis pela motivação dos professores (realizadas por Wright, 1984 e Fox, 1986), Jesus (1996) aponta para os incentivos intrínsecos à actividade docente, nomeadamente os que decorrem do processo de ensino-aprendizagem, como os factores de maior peso na determinação da satisfação profissional. Estudos transculturais, com professores, reforçam também a valorização dos aspectos intrínsecos ao trabalho, em contexto docente: Imam (1990), com professores paquistaneses; Saad & Isralowitz (1992), com professores israelitas; Dinham (1994), com professores australianos, Harri (1997), com professores de enfermagem finlandeses; Koustelios & Koustelios (1998), com professores gregos.

Também em Portugal, o já referido Relatório de Cruz et. al. (1988) realça que, embora múltiplos factores possam concorrer para a satisfação profissional dos professores, são, sobretudo, os factores de conteúdo ou intrínsecos à natureza do trabalho que maior influência parecem exercer. Com base em amostras mais pequenas, os trabalhos de Alves (1991; 1994)¹⁷⁰, Barros, Neto & Barros (1991)¹⁷¹, Rosa (1991)¹⁷², Santos (1996)¹⁷³ e Moreno (1998)¹⁷⁴ chegam a uma conclusão semelhante.

Cruz e colaboradores (1988) registam a existência de «um conjunto de factores extrínsecos à profissão, de conotação socialmente negativa (como, “exercício da profissão de professor por não arranjar outra melhor”, “actuação rotineira e sem imaginação”), à qual se segue a atribuição de factores intrínsecos ao conteúdo da profissão, estes de conotação positiva, especialmente ligados ao gosto de ensinar, à vocação e realização pessoal, assim como ao interesse pelo desenvolvimento humano e pessoal dos alunos» (p. 1254). Também Alves (1994) considera que os 129 professores efectivos de nomeação definitiva do ensino secundário do Distrito de Bragança, da sua amostra, se auto-percepcionam, positiva e negativamente, em relação à satisfação profissional. De facto, “verificamos neles uma percepção pessoal de satisfação, fundamentada em motivos intrínsecos (o gosto de ser professor, a realização pessoal), mas também nos apresentam uma percepção pessoal da insatisfação fundamentada em motivos extrínsecos (comparação com outras profissões,

¹⁷⁰ Professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário (N= 129) do Distrito de Bragança.

¹⁷¹ Professores do ensino básico e secundário (N= 308) do Grande Porto e Distrito de Braga.

¹⁷² Professores do ensino secundário (N= 146) de uma escola da área metropolitana de Lisboa.

¹⁷³ Professores do ensino público secundário (N= 675) de 25 escolas da área de abrangência da Direcção Regional de Educação de Lisboa.

¹⁷⁴ Amostra constituída por 70 professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, a exercer a sua actividade em oito escolas básicas integradas 2, 3 de um concelho da área metropolitana de Lisboa.

afirmação social, recompensas salariais)” (p. 39). Os resultados de Santos (1996) indicam que “os professores parecem estar ligeiramente satisfeitos e, ao mesmo tempo, consideravelmente descontentes com a sua profissão. A responsabilidade, realização e trabalho em si foram os factores que contribuíram para a satisfação e tidos como verdadeiros motivadores, enquanto o reconhecimento, progressão na carreira e possibilidade de desenvolvimento, não se manifestaram como factores motivadores” (p. 150).

Estas conclusões posicionam-se na linha das de Dinham (1994, 1995), para quem a satisfação dos professores parece estar mais relacionada com factores afectivos e humanos, enquanto que a insatisfação se prende, sobretudo, com políticas educativas e procedimentos organizacionais.

Em síntese, parece que, independentemente do contexto sociocultural e do tipo de actividade profissional, os dados dos estudos referidos apoiam, consistentemente, uma semelhança estrutural, a nível transcultural, no que respeita aos sistemas de motivações relacionadas com o trabalho, cada vez mais perspectivado como um espaço de afirmação e de desenvolvimento do indivíduo.

Efectivamente, a distinção entre factores intrínsecos e extrínsecos ao trabalho¹⁷⁵ tem-se revelado útil para uma compreensão do processo de satisfação, realçando-se, na maior parte dos estudos, a preponderância das variáveis de natureza intrínseca ao trabalho, em diferentes ocupações profissionais e contextos socioculturais (Herzberg et. al., 1959; Vroom, 1964; Hulin & Smith, 1965; Iris & Barrett, 1972; Locke, 1976; Ronen, 1979; Gorn & Kanungo, 1980¹⁷⁶; Francès, 1981; Vala, Bastos & Catarro, 1983; Lee & Wilbur, 1985¹⁷⁷; Harpaz, 1986; Khaleque & Rahamn, 1987¹⁷⁸; Quintanilla, 1990; Galinsky, 1993; Schratz, 1993¹⁷⁹; Gangloff, 1994¹⁸⁰; Lima, Vala & Monteiro, 1994¹⁸¹; Rodrigues,

¹⁷⁵ Embora não necessariamente segundo o modelo não linear de Herzberg et. al. (1959), cuja distinção entre factores higiénicos e motivacionais não se revelou consistente com os dados das investigações posteriores.

¹⁷⁶ Amostra de 919 gestores canadianos

¹⁷⁷ Foram inquiridos 1700 funcionários públicos dos Estados Unidos.

¹⁷⁸ Com base numa amostra de 1560 trabalhadores da indústria de sacos de juta no Bangladesh, todos do sexo masculino, com uma idade média de 33 anos e uma média de 7 anos de experiência profissional, e cujo nível de instrução variava entre o analfabeto e aquele que possuía o ensino secundário.

¹⁷⁹ Com base numa meta-análise de 16 estudos verifica que os factores intrínsecos ao trabalho constituem o melhor preditor da satisfação profissional.

¹⁸⁰ Com 60 trabalhadores franceses de um posto de triagem dos correios.

¹⁸¹ Inquiriram 186 quadros técnicos de uma mesma empresa portuguesa, englobando todas as categorias de nível hierárquico, antiguidade, sexo e habilitações.

1995; Aryee & Luk, 1996; Howard & Frink, 1996; Koustelios & Bagiatis, 1997; Chambel et. al., 1999¹⁸²; Cheung & Scherling, 1999) e também na actividade docente (Chase, 1985¹⁸³; Blase & Pajak, 1986; Hatton, 1987; Conley, Bacharach & Bauer, 1989; Frase, 1989; Imam, 1990; Reyes, 1990; Sedeberg & Clark, 1990; Wolpin, Burke & Greenglass, 1991; Saad & Isralowitz, 1992; Harri, 1997; Koustelios & Koustelio, 1998; Moreno, 1998; Cockburn, 2000).

Entre as características intrínsecas ao trabalho, que concorrem para a satisfação profissional, na actividade docente, os estudos analisados têm vindo a realçar a importância de factores como:

1. a natureza interessante do trabalho (Chapman & Lowther, 1982; Medved, 1982; Smilansky, 1984; Deci & Ryan, 1985; Schell & Loeb, 1986¹⁸⁴; Lester, 1987; Prick, 1989¹⁸⁵; Wolpin, Burke & Greenglass, 1991; Hill, 1994; Kim & Loadman, 1994; Oshagbemi, 1996; Klecler & Loadman, 1997; Evans, 1998; Shen & Hsieh, 1999)¹⁸⁶;

2. a diversidade¹⁸⁷ das tarefas e a oportunidade de utilização de competências e capacidades valorizadas pelo indivíduo (Chapman & Lowther, 1982; Lester, 1987; Conley, Bacharach & Bauer, 1989; Hill, 1994; Dinham, 1995; Sutter, 1996; Moreno, 1998);

3. a importância da relação com os alunos (Smilansky, 1984; Prick, 1989; Whiteford, 1990¹⁸⁸; Barros, Neto & Barros, 1991; Watson et. al., 1991; Boylan, 1993; Smith & Smith, 1993; Dinham, 1994, 1995; Hill, 1994; Kim & Loadman, 1994; Klecler & Loadman, 1997; Moreno, 1998; Shann, 1998; Cockburn, 2000);

4. o grau de autonomia percebido (Chapman & Hutcheson, 1982; Friesen et. al., 1984; Lester, 1987; Hill, 1994; Evans, 1998; Shen & Hsieh, 1999);

¹⁸² Participaram nesta investigação 255 sujeitos de uma empresa portuguesa da indústria electrónica.

¹⁸³ Foram inquiridos 2223 professores, dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário, a trabalharem em 58 escolas de 29 estados americanos.

¹⁸⁴ Com professores universitários.

¹⁸⁵ Estudo realizado com 2103 professores holandeses do ensino secundário (que equivale, em Portugal, ao 3º ciclo do ensino básico e secundário).

¹⁸⁶ A importância de tarefas interessantes e desafiantes para a satisfação com o trabalho foi, também, confirmada por outros estudos, em diversos contextos profissionais (Vala, Bastos & Catarro, 1983; Harpaz, 1983, 1986; Quintanilla, 1990; Schratz, 1993; Gangloff, 1994; Rodrigues, 1995; Aryee & Luk, 1996; Salanova, Hontangas & Peiró, 1996; Caudron, 1997; Cheung & Scherling, 1999)

¹⁸⁷ Uma grande diversidade de tarefas só contribuirá para aumentar a satisfação profissional, se elas se estruturarem de forma integrada e significativa. Se a variedade for excessiva, pode ser desmotivadora, constituindo fonte de stress e de ansiedade.

¹⁸⁸ Refere mesmo a alegria de ajudar os alunos a aprender.

5. o sentido de responsabilização e de realização (Chapman & Hutcheson, 1982; Medved, 1982; Ellis, 1984; Friesen et. al., 1984; Bruening & Hoover, 1991; Watson et. al., 1991¹⁸⁹; Frase & Sorenson, 1992; Judge & Bretz, 1992; Poppleton, 1992¹⁹⁰);

6. o grau de implicação e de eficácia pessoal no trabalho (Ellis, 1984; Johnson, 1986; Garcia, 1995a; Jesus, 1996);

7. a oportunidade para o desenvolvimento de novas aprendizagens (Chapman & Lowther, 1982; Salanova, Hontangas & Peiró, 1996; Klecler & Loadman, 1997)¹⁹¹;

8. o envolvimento nas tomadas de decisão (Friesen et. al., 1984; Oliver et. al., 1988; Smylie et. al., 1996; Klecler & Loadman, 1997; Evans, 1998)¹⁹².

Apesar das componentes do trabalho atrás referidas serem conceptualmente diferentes, elas partilham, no entanto, e do nosso ponto de vista, uma característica em comum: perspectivam-no como mentalmente interessante e desafiante¹⁹³. A este propósito, Aryee & Luk (1996) afirmam: “um trabalho interessante está positivamente relacionado com a satisfação profissional, uma vez que proporciona possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento na carreira, conduzindo à experiencição de bem-estar psicológico” (p. 41). Desta forma, actividades profissionais rotineiras ou monótonas, logo, pouco desafiantes, geram aborrecimento¹⁹⁴; contudo, um excesso de desafios, no trabalho, também

¹⁸⁹ Estudo realizado com 1322 professores australianos do ensino básico e secundário, no seu 2º ano de serviço.

¹⁹⁰ Estudo comparativo com professores do ensino secundário: 686 ingleses e 1208 russos.

¹⁹¹ Noutros contextos profissionais, também os estudos de Harpaz (1986), de Rodrigues (1995) e de Caudron (1997) dão conta da importância desta dimensão do trabalho para a satisfação.

¹⁹² A importância do envolvimento na tomada de decisões para a satisfação profissional é realçada, noutros contextos profissionais, através dos estudos de Francès (1981), Vala, Bastos & Catarro (1983), Mills (1987), Bravo, Peiró & Rodriguez (1996) e Caudron (1997).

¹⁹³ No caso da actividade docente, Chapman & Hutcheson (1982) consideram que a natureza desafiante do trabalho é limitada, já que os professores podem leccionar as mesmas disciplinas, por vezes, durante anos. De facto, as tarefas realizadas, diariamente, não mudam assim tanto, ao longo da carreira, sendo que as actividades desenvolvidas por um professor, ao fim de 20 anos, podem não diferir muito das levadas a cabo no segundo ano de serviço. Ensinar novos alunos em cada ano lectivo traduz algum desafio; contudo, ao fim de alguns anos, a percepção de desafio pode diminuir de intensidade e dar lugar à rotina. Também Johnson (1986) e Watson et. al. (1991) consideram que novas tarefas, ou mesmo novos conteúdos, podem não conduzir à percepção da docência como uma profissão desafiante.

¹⁹⁴ No entanto, importa lembrar que de acordo com a teoria da adaptação ao trabalho, a monotonia do trabalho não deve ser encarada apenas do ponto de vista da tarefa, mas também em função do indivíduo que a desempenha, que poderá perceber positivamente um trabalho, à primeira vista, rotineiro. Assim, poderemos encontrar indivíduos muito satisfeitos em actividades profissionais consideradas excessivamente rotineiras e monótonas.

pode conduzir à frustração e a sentimentos de incapacidade. Na opinião de Robbins (1996), “em actividades moderadamente desafiadoras, um grande número de trabalhadores experienciará prazer e satisfação” (p. 192), o que significa que o carácter desafiante do trabalho possui alguns limites, dos quais importa destacar dois:

- as actividades desafiantes estimulam o envolvimento, o que, por sua vez, implica capacidades de escolha e de avaliação por parte do sujeito, tornando-o o principal agente causal da sua acção;

- lidar com um trabalho de natureza desafiante exige esforço pessoal que, por sua vez, implica o comprometimento com os objectivos que o indivíduo procura alcançar.

Face a estas considerações, parece-nos óbvio concluir que nem todos os trabalhadores valorizam, desejam ou procuram tarefas mentalmente desafiantes. Já Locke (1976) considerava que “the fact that employees at higher job levels are more likely to want and to get mentally challenging work than employees at lower job levels may explain, in large part, the almost universal finding of a positive relationship between job level and job satisfaction” (p. 1320). Efectivamente, diversos estudos têm comprovado que o nível de instrução e/ou qualificação profissional, entre outras, representam variáveis moderadoras na busca de um trabalho mentalmente desafiante e interessante (Hulin & Smith, 1965; Lawler & Hall, 1970; Locke, 1976; Francès, 1981; Gangloff, 1994; Lima, Vala & Monteiro, 1994; Rodrigues, 1995; Chambel et. al., 1999), provavelmente, porque tais variáveis condicionam as expectativas, influenciam a auto-estima e o grau de autonomia e de eficácia percebidas no trabalho.

A este propósito, Rodrigues (1995) verifica que, “no que respeita à população portuguesa, e provavelmente devido ao nível de desenvolvimento do país, a manifestação dos valores materialistas é ainda muito frequente, sendo mais frequente ainda entre os indivíduos de mais baixo nível de instrução, estatuto económico e social. Inversamente as orientações para o trabalho marcadas por valores expressivos e pela utilidade social emergem, sobretudo, nos segmentos da população melhor situados na estratificação socioeconómica, que ultrapassaram, portanto, o patamar do rendimento económico e de acesso a recursos socioculturais a partir do qual, tendo em conta a hierarquia de factores, estão criadas condições para se fazerem sentir as aspirações de expressão e desenvolvimento individual” (p. 53).

Com base nas considerações delineadas, em torno deste primeiro factor – natureza do próprio trabalho – parece-nos legítimo afirmar que, para o professor se sentir satisfeito, necessita de saber lidar eficazmente com a situação de trabalho, reconhecendo-a como pessoalmente interessante e significativa, e percebendo um sentido de eficácia e de competência, que lhe permita experienciar o prazer da realização na actividade docente.

2.7.2. Recompensas pessoais

«Rewards are defined as valued “goods” that individuals normally receive in exchange for their work activities». (Mueller, Iverson & Jo, 1999, p. 871)

As recompensas pessoais podem traduzir-se em benefícios tangíveis, em termos de salário e de promoções, ou não-tangíveis como o prestígio e o reconhecimento atribuído à profissão.

2.7.2.1. Salário

“The importance of pay is reflected by the popularity of pay satisfaction as a research variable” (Rice, Phillips & McFarlin, 1990, p. 386)

Nenhuma abordagem sobre a satisfação profissional ficaria completa, sem uma análise da importância do salário, questão em relação à qual se tem registado alguma controvérsia. O aspecto financeiro do papel do trabalho é aquele que, na opinião de Francès (1981), « “finaliza” a actividade do trabalho e a distingue do jogo, do lazer ou mesmo de actividades utilitárias não remuneradas» (p. 81). Uma das finalidades do trabalho é, então, a obtenção de um salário, cuja influência não se pode considerar, de modo algum, desprezível no grau de satisfação profissional. Para Robbins (1996), “o dinheiro é o incentivo crucial para a motivação no trabalho” (p. 239), constituindo um padrão de referência em função do qual o indivíduo avalia a importância que a organização atribui ao seu trabalho, e compara o seu valor com o de outros sujeitos (na mesma ou noutras organizações).

O salário não é igualmente importante para todos os trabalhadores, sendo a sua relevância condicionada pela situação financeira da pessoa e pelas suas próprias aspirações económicas. Se o objectivo primeiro de qualquer remuneração é o de permitir ao indivíduo satisfazer as necessidades básicas, a obtenção de um salário pode significar muito mais do que isso. Para muitos, o dinheiro significa segurança; para outros, é um símbolo de realização e uma fonte de reconhecimento, ou até, um indicador de valor social; para alguns permite uma maior liberdade de acção noutras esferas da vida (por exemplo, ao nível do lazer, da cultura, das artes, etc.).

Apesar do salário representar uma componente essencial do trabalho, a sua relação com a satisfação profissional depende de uma variedade de factores, podendo gerar efeitos diferentes, em situações distintas. Ou seja, o dinheiro pode motivar algumas pessoas em algumas condições. Por exemplo, os indivíduos com alta necessidade de realização (os

“high achievers”, na terminologia de McClelland)¹⁹⁵ são intrinsecamente motivados, exercendo o salário um impacto mínimo. Analogamente, as recompensas financeiras são muito relevantes para aqueles que apresentam necessidades mais evidentes ao nível inferior da hierarquia de Maslow, as quais, contudo, se encontram substancialmente satisfeitas para a grande maioria dos trabalhadores, no contexto de uma economia de pleno emprego. Para Herzberg, o salário é mais um factor higiénico do que, realmente, um factor motivador¹⁹⁶. O salário poderá constituir um factor motivador, se for percebido pelo indivíduo como uma recompensa directa pelo seu desempenho, o que significa que a diferença de salário entre um trabalhador que apresenta um elevado desempenho e um outro de performance média deve ser significativa. Na prática, isto raramente se verifica: os aumentos salariais são, frequentemente, determinados pelos níveis do custo de vida, pelos índices de inflação, pelas reivindicações sindicais e pelas perspectivas financeiras de futuro da organização¹⁹⁷:

Como acabámos de referir, para alguns teóricos da motivação para o trabalho, o salário não é um factor de grande importância para a explicação da satisfação profissional, preferindo antes realçar a natureza desafiante do trabalho, as relações interpessoais de suporte, a participação nas tomadas de decisão, o conhecimento dos resultados do trabalho e outros factores intangíveis (não-monetários), como estimulantes da satisfação profissional.

A partir da revisão de estudos que realizou, Francès (1981) conclui que “a percentagem de variância que, na satisfação profissional em geral, se atribui ao salário, nunca é muito elevada (qualquer que seja a categoria de trabalhadores considerados), quando comparada com a que deriva dos aspectos intrínsecos ao trabalho” (p. 89).

De acordo com a teoria das expectativas, o salário constitui um factor motivador, na medida em que é perspectivado em função de critérios de desempenho, sendo capaz de satisfazer os objectivos pessoais do trabalhador. Também a teoria da equidade sugere que este aspecto da estrutura salarial é mais importante, para a satisfação profissional, que o valor absoluto do salário auferido, realmente pelo sujeito. Apresentando um valor simbólico (podendo traduzir um determinado estatuto ou prestígio da profissão), a teoria da equidade reconhece, então, que o indivíduo não está preocupado, apenas, com o valor

¹⁹⁵ De acordo com este autor, as necessidades sociais, de realização e de poder têm mais importância que o salário, na motivação para o trabalho.

¹⁹⁶ No entanto, importa lembrar que o salário constituiu o factor mais difícil de classificar na sua conceptualização teórica.

¹⁹⁷ Na maior parte das organizações, é dada uma margem de manobra muito apertada aos seus gestores, de forma a poderem recompensar os seus melhores trabalhadores. Assim, se, teoricamente, o dinheiro pode ser capaz de motivar os indivíduos para altos níveis de desempenho, no entanto, a maioria dos gestores não dispõe de flexibilidade suficiente para o fazer.

absoluto das recompensas que recebe pelos seus esforços, mas também com a relação desse valor com o que os outros recebem. Sujeitos que realizam o mesmo trabalho ou tarefas similares ou, mesmo, indivíduos de outras organizações constituem os referentes utilizados pelo sujeito para avaliar a equidade ou inequidade das suas remunerações (Witt & Nye, 1992¹⁹⁸; Roberts & Chonko, 1996; Bettencourt & Brown, 1997; O'Neill & Mone, 1998; Hultin & Szulkin, 1999).

Se, até recentemente, manter e motivar os trabalhadores era considerado, principalmente, uma questão de dinheiro e de constante ascensão hierárquica na organização, a tendência mais actual é a de olhar para além do salário. Embora reconhecendo que o dinheiro ainda é um instrumento poderoso para conquistar os trabalhadores e manter a sua performance e produtividade (não sendo, no entanto, por si só, suficiente), as organizações mais inteligentes procuram atrair os seus colaboradores com recompensas não-monetárias, que facilitem a vida diária. A tendência é recorrer a uma combinação mais estimulante de salário, bónus, benefícios e outros incentivos, que permita implementar uma cultura de feedback e de reconhecimento positivo do desempenho do indivíduo.

A este propósito, parece-nos interessante inserir aqui um quadro-síntese da evolução dos sistemas de recompensas (Quadro 2.4), que nos permite perceber as principais mudanças a que temos vindo a assistir, nos últimos 30 anos, no que se refere aos critérios de incentivos.

	Década de 70	Década de 80	Década de 90
Objectivo	Remunerar equitativamente	Recompensar o desempenho	Suscitar comportamentos adequados aos objectivos e valores da organização
Objectivo a longo prazo	Lealdade à organização (baixa rotatividade)	Desempenho na função	Contributo para o sucesso da organização
Indicador de sucesso para os trabalhadores	Satisfação pessoal	Motivação	Entusiasmo e estímulo na aprendizagem de novas competências
Papel do trabalhador	Observância dos princípios da organização	Participação	Responsabilidade na gestão da sua carreira

QUADRO 2.4 - A evolução dos sistemas de recompensas (Câmara, Maio 2000, p. 96)

Se parece inquestionável a existência de uma relação entre os incentivos salariais e a satisfação profissional, a natureza usualmente complexa dessa relação tem limitado a for-

¹⁹⁸ Baseado numa meta-análise, abrangendo um total de 12 970 sujeitos, de 30 sistemas organizacionais diferentes.

mulação de generalizações. Provavelmente, a generalização mais segura que se poderá fazer, acerca da importância do salário, é que este factor significa coisas diferentes para diversas pessoas, não sendo, certamente, o factor motivador mais importante para um grande número de trabalhadores¹⁹⁹. De acordo com Smither (1988), “apesar de poucas pessoas se encontrarem numa situação em que podem ignorar os aspectos financeiros do trabalho, muitas – senão a maioria – parecem escolher as suas actividades profissionais mais em função da natureza do trabalho em si do que das recompensas financeiras” (p. 323). Contudo, apetece perguntar: as pessoas podem não trabalhar só por dinheiro, mas retirem-lhes o salário e vejam quantas pessoas aparecem para trabalhar?

Investigações várias, em diferentes contextos profissionais, comprovam a importância do salário como factor associado à percepção do bem-estar em situação de trabalho, sendo mais frequentemente referido como fonte de insatisfação do que de satisfação (Vroom, 1964; Hulin & Smith, 1965; Herzberg, 1966; Locke, 1969, 1976; Francès, 1981; Vala, Bastos & Catarro, 1983; Harpaz, 1986; Khaleque & Rahamn, 1987²⁰⁰; Quintanilla, 1990²⁰¹; Judge & Bretz, 1992; Gangloff, 1994²⁰²; Lima, Vala & Monteiro, 1994; Rodrigues, 1995²⁰³; Bravo, Peiró & Rodriguez, 1996; Koustelios & Bagiatas, 1997; Chambel et. al., 1999;), tendência que se mantém na actividade docente (Chapman & Lowther, 1982²⁰⁴; Chapman & Hutcheson, 1982; Goodlad, 1983; Friesen et. al., 1984; Blase & Pajak, 1986; Johnson, 1986; Vila, 1988; Bruening & Hoover, 1991; Smith & Smith, 1993; Hill, 1994; Oshagbemi, 1996; Graham, 1997; Perie & Baker, 1997; Koustelios & Koustelio, 1998; Mueller, Iverson & Jo, 1999; Shen & Hsieh, 1999).

As questões salariais colocam-se com grande acuidade na actividade docente, já que as remunerações dos professores são comparativamente mais baixas que as de outras

¹⁹⁹ Mas, também, é difícil provar que o salário não motiva.

²⁰⁰ O salário surge referenciado como o primeiro factor de insatisfação.

²⁰¹ No seu estudo, verificou que os objectivos económicos assumiam um lugar de grande importância para os alemães e americanos, quando comparados com os japoneses.

²⁰² Constata um efeito do nível escolar na importância atribuída ao salário, sendo que os sujeitos de mais baixo nível escolar consideravam este elemento como prioritário, enquanto os de nível escolar mais elevado se dividiam, quanto à importância atribuída ao salário.

²⁰³ Neste estudo, a fraca remuneração é referenciada como o primeiro factor de insatisfação, representando 58% do total da 1ª e 2ª escolhas.

²⁰⁴ Verificaram que muitos professores deixaram a docência pelo baixo salário e pela pouca autonomia percebida no seu trabalho.

actividades profissionais²⁰⁵, para as quais são necessárias as mesmas habilitações académicas, ou mesmo face àquelas que não exigem certificados académicos (Medved, 1982; Vila, 1988²⁰⁶; Esteve, 1995). Desta forma, “o salário converte-se em mais um elemento da crise de identidade dos professores, pois é preciso reconhecer que, nos países europeus, os profissionais do ensino têm níveis de retribuição sensivelmente inferiores aos profissionais que possuem idênticos graus académicos” (Esteve, 1995, p. 105). Por outro lado, o critério que regula a atribuição dos incentivos salariais encontra-se estreitamente associado ao número de anos de serviço do professor²⁰⁷, parecendo não se revelar muito eficaz para a implementação de estratégias, tendo em vista o aumento da satisfação profissional (Chapman & Hutcheson, 1982; Covert, 1984; Goodlad, 1983; Rosenholtz & Smylie, 1984; Hatton, 1987; Jesus, 1996, 1997; Evans, 1998; Shen & Hsieh, 1999).

De acordo com o estudo de Cruz et. al. (1988), “em 1985, e em todos os níveis de ensino, os professores eram muito mais mal remunerados em Portugal que na média dos países da Europa dos Dez”, embora, “entre 1985 e 1988 tenha havido uma revalorização das carreiras docentes traduzida por aumentos dos leques salariais em praticamente todas as categorias dos vários níveis de ensino”²⁰⁸ (p. 1293). Nesta investigação, 32,6% dos professores apontavam a remuneração como principal razão justificativa do desejo de abandono da profissão²⁰⁹, que constituiria também um dos factores responsáveis pelo decréscimo do prestígio da profissão. A baixa remuneração auferida pelos professores tem a ver com vários factores que, na opinião dos autores, se prendem com o facto de ser exercida sobretudo pelo sexo feminino²¹⁰ e de ser um grupo profissional muito numeroso²¹¹.

²⁰⁵ Ao contrário do que se passa na maior parte dos países da Europa, os professores, em Portugal, não recebem qualquer tipo de subsídio de deslocação ou de habitação, recebendo, como qualquer outro funcionário público, apenas, o subsídio de alimentação (Cruz et. al., 1988).

²⁰⁶ Neste sentido, o autor afirma que “é sobejamente conhecido o poder dissuasivo que os baixos salários exercem sobre os indivíduos mais capacitados, que acabam por canalizar as suas inquietudes para outras profissões não só melhor remuneradas, mas também com maiores possibilidades de promoção e um mais elevado prestígio social” (p. 79).

²⁰⁷ Segundo Medved (1982), quanto mais anos de serviço o professor tem, mais faz incidir a sua satisfação nos factores contextuais de Herzberg.

²⁰⁸ Importa relembrar que, durante o Estado Novo, se assistiu a uma intensa degradação do estatuto socioeconómico da função docente.

²⁰⁹ Aumentando ainda mais esta intenção, quando aumenta a distância residência original-escola e pioram as condições de trabalho, nomeadamente, o elevado número de alunos por turma.

²¹⁰ O menor prestígio social atribuído a profissões exercidas por mulheres, não só em termos remuneratórios, mas também em termos de estatuto, tem afectado o prestígio dos professores em geral.

²¹¹ O grande crescimento quantitativo dos professores, que se registou a partir de 74, não foi acompanhado de um crescimento ao nível qualitativo, o que se traduziu numa desqualificação profissional e académica, que ainda hoje se procura corrigir.

Apesar da revalorização referida, anteriormente, e dos esforços de revalorização ulteriores²¹², o certo é que persiste, nos professores portugueses, a percepção de uma inequidade na remuneração (Cruz et. al., 1988; Teodoro, 1990; Alves, 1991; Barros, Neto & Barros, 1991²¹³; Rosa, 1991; Gonçalves, 1990, 1992; Santos, 1996²¹⁴; Seixas, 1997²¹⁵), apontando provavelmente para necessidade de uma revisão dos critérios salariais, os quais radicam ainda, basicamente, no tempo de serviço docente.

Em Portugal, os salários dos professores integram-se no regime geral de remunerações da Função Pública: o regime de “escalões”, tal como foi definido, mais recentemente, pelo Decreto-Lei nº 312/99, que veio revogar o Estatuto Remuneratório publicado no Decreto-Lei 409/89 de 18 de Novembro²¹⁶. De acordo com a Lei de 99, que aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário, “a progressão nos escalões da carreira docente faz-se por decurso de tempo de serviço efectivo prestado em funções docentes” (artigo 10º, alínea 1), sendo que cada um dos escalões (no máximo de dez) tem uma duração variável (entre 2 e 5 anos), definida no artigo 9º do mesmo Decreto-Lei. “Considera-se escalão o módulo do tempo de serviço docente a que correspondem, na respectiva escala indiciária, posições salariais hierarquizadas, e nível remuneratório para cada uma das posições remuneratórias criadas no âmbito de um mesmo escalão” (artigo 4º, alínea 2). Por seu lado, os escalões de ingresso na profissão docente são atribuídos mediante o grau académico, que o professor possui na altura, e o facto de ser ou não profissionalizado. Por exemplo, de acordo com o artigo 8º, enquanto os docentes profissionalizados com bacharelato ingressam no 1º escalão da carreira docente, os que possuem licenciatura ingressam no 3º (ao qual corresponde um índice mais elevado e, como tal, uma remuneração superior).

Procurando fazer face às limitações decorrentes da atribuição do salário de acordo

²¹² De facto, para além do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90 (revisto em 1997 e 1998), também o Decreto-Lei nº 312/99 de 10 de Agosto procura criar um sistema de incentivos mais atractivo para o profissional da docência.

²¹³ O salário é apontado como o quarto factor de descontentamento.

²¹⁴ No seu estudo, o salário surge como o primeiro factor de descontentamento (apresentando a média mais elevada), o que significa que os professores se encontravam muito insatisfeitos com o aspecto financeiro da profissão.

²¹⁵ O estudo qualitativo (através da entrevista) foi feito com base numa amostra de 80 professores (40 do 1º ciclo e 40 dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário), enquanto no estudo quantitativo (com recurso ao questionário) foram utilizados 336 professores do ensino público, amostra estratificada em função da antiguidade na carreira e dos três níveis de ensino considerados.

²¹⁶ As mudanças mais relevantes entre os dois Decretos ocorreram ao nível do tempo de duração de alguns dos escalões e na forma de contagem do tempo de serviço.

com o tempo de serviço, têm sido realizados alguns estudos em torno de um sistema alternativo – o pagamento com base no mérito do desempenho²¹⁷ do professor²¹⁸ – os quais, têm chegado, no entanto, a conclusões divergentes. Se alguns autores encontraram vantagens na utilização do “pagamento por mérito” (Goodlad, 1983; Ryan et. al., 1983; Nunes, 1984; Kaltsounis, 1985; Johnson, 1986²¹⁹; Steers & Porter, 1991; Twomey, 1993; Cameron & Pierce, 1994), outros têm-se manifestado contra a utilização deste tipo de estratégia como medida para motivar os professores (Nickerson, 1984; Rosenholt & Smylie, 1984; Johnson, 1986²²⁰; Conley, Bacharach & Bauer, 1989; Frase, 1989; Reyes, 1990; Deci et. al., 1991²²¹; Newman & Newman, 1998), realçando que tal sistema aumenta, bastante, a competição entre os professores²²² (diminuindo, como tal, as competências de comunicação e de cooperação)²²³, podendo, inclusivamente, reduzir o interesse pelo trabalho em si mesmo e o empenhamento do professor.

Assim sendo, a implementação de um sistema de “pagamento por mérito” não nos parece fácil, no âmbito das particularidades da profissão docente. As dificuldades inerentes à especificação dos objectivos organizacionais de determinada escola e à avaliação indivi-

²¹⁷ Se bem que o pagamento por mérito se baseie, directamente, na teoria das expectativas de Vroom, fundamenta-se também na teoria da equidade. Em conjunto, estas teorias apontam para o facto dos trabalhadores se sentirem mais motivados pela perspectiva de obterem recompensas valorizadas, revelando-se mais insatisfeitos, quando acreditam que os seus esforços não serão compensados, de forma equitativa. O objectivo do pagamento por mérito é o de recompensar os trabalhadores pelas suas realizações e motivá-los para continuarem a aperfeiçoar-se e a melhorar.

²¹⁸ Um dos problemas que se coloca, desde logo, refere-se à possibilidade de medir, com alguma exactidão, a “excelência” do desempenho na profissão docente. O outro remete para a dificuldade em isolar os contributos individuais de cada professor para a organização.

²¹⁹ De acordo com Johnson (1986), este sistema pode assumir diversas formas, mas, para ser eficaz, deve contemplar algumas condições: o trabalhador deve valorizar o incentivo, ou seja, o salário; o seu desempenho deve ser avaliado; a informação sobre os critérios de atribuição da remuneração deve ser clara e objectiva; a diferença de salário entre os que apresentam ou não um bom desempenho deve ser substancial.

²²⁰ Na opinião deste autor, “os professores em geral retiram maior satisfação das recompensas intrínsecas, como a realização pessoal ou um contributo bem sucedido para o desenvolvimento do educando, do que de recompensas extrínsecas, como o salário ou a posição social” (p. 72).

²²¹ Os trabalhos de Deci e colaboradores têm permitido verificar que, para além da recompensa extrínseca ter apenas efeitos a curto prazo, pode levar à diminuição da motivação intrínseca do sujeito para a realização da tarefa, aspectos que iremos aprofundar no capítulo 3, no ponto referente à motivação intrínseca versus extrínseca (ponto 3.1.2.1).

²²² O reverso da medalha do pagamento por mérito.

²²³ Na opinião de Jesus (1996), “promover a competição e o individualismo é incompatível com o trabalho em equipa e a cooperação que consideramos como uma das práticas fundamentais a implementar na função docente, enquanto instrumento de realização e de desenvolvimento profissional, contribuindo para diminuir o mal-estar docente” (p. 277).

dualizada do desempenho do professor (em termos operacionais)²²⁴ seriam, desde logo, duas grandes dificuldades que condicionariam uma intervenção deste género (Nunes, 1984; Garcia, 1995b). Como tal, algumas alternativas apresentadas passam pela possibilidade de atribuição de subsídios às escolas que alcancem determinados objectivos, nomeadamente para a aquisição de equipamentos ou concretização de projectos de investigação ou pedagógicos inovadores, de forma a promover o trabalho em equipa entre professores, ou a nível pessoal, pela facilitação do desenvolvimento profissional, como seja a participação em acções de formação, cursos de pós-graduação ou as licenças sabáticas (Jesus, 1996). De acordo com Jonhson (1986), nesta profissão, o pagamento adicional deveria ser mais relativo a actividades extra-curriculares do que ao mérito pelo desempenho em sala de aula.

Não obstante as críticas aos sistemas de incentivos financeiros, Teodoro (1990) propõe que os aumentos salariais ocorram, sobretudo, no início da carreira, nos salários de base, que é onde a diferença é proporcionalmente mais acentuada, comparados com os das grelhas salariais dos outros países da Europa. Partilhando do mesmo ponto de vista, Jesus (1996) é da opinião que «os salários de base dos professores deveriam ser aumentados substancialmente, sobretudo nos primeiros anos de docência, de forma a tornar a profissão docente “competitiva”, comparativamente a outras profissões para as quais são necessárias as mesmas habilitações académicas» (p. 51), reforçando assim a opinião de Nóvoa (1995), para quem também “parece fundamental dotar a profissão docente dos mecanismos de selecção e de diferenciação, que permitam basear a carreira docente no mérito e na qualidade” (p. 30). No mesmo sentido vão os dados de Cockburn (2000), que apontam para a importância dos incentivos financeiros, pelo menos no início da carreira docente, de forma a atrair os profissionais mais qualificados.

Finalizaremos este ponto, retomando as afirmações de Nunes (1984), que traduzem bem o nosso olhar sobre a questão em análise: “o problema não está na recompensa como tal, nem a solução consiste em abolir as recompensas extrínsecas que reputamos indispensáveis na dinâmica do ensino. O problema está, sim, na racionalização e no contexto em que são administradas. Para que as recompensas possam assumir toda a sua riqueza, como estímulos ao envolvimento na actividade docente, urge encontrar a forma de relacioná-las com o comportamento efectivo do professor, atribuindo-lhes a marca da competência profissional” (p. 157).

²²⁴ A utilização dos resultados escolares dos alunos como indicador do nível de desempenho do professor não nos parece muito correcta, já que, para o sucesso escolar, concorrem uma série de factores que ultrapassam, largamente, o âmbito da intervenção do professor. Por outro lado, a própria complexidade da actividade docente faz com que lhe escape, facilmente, o controlo sobre a qualidade do trabalho que desenvolve.

2.7.2.2. Oportunidades de progressão

“The opportunities for promotion afforded organization members are highly variable and are often assumed to have a marked effect on job satisfaction”. (Vroom, 1964, p. 152)

“Career progression may bring increased responsibilities and wider experiences, in relation to which what was once perceived as a valued, worthwhile activity may be relegated to the status of a routine chore”. (Evans, 1998, p. 17).

O desejo de ser promovido profissionalmente pode traduzir uma necessidade de desenvolvimento psicológico (concretizada na responsabilidade acrescida inerente a uma promoção), a possibilidade de realizar tarefas mais interessantes e significativas, um desejo de justiça e de equidade, um desejo de estatuto social (sobretudo, para aqueles que se regulam, predominantemente, por aquilo que os outros pensam de si) ou, tão somente, uma necessidade de rendimentos superiores. Para Lester (1987), “uma promoção refere-se a uma mudança de estatuto ou de posição, a qual se pode traduzir em maior salário e mais poder” (p. 230).

Tal como o salário, a satisfação com as promoções é maior, quando estas são valorizadas pelo sujeito e surgem em consonância com os seus objectivos, expectativas e aspirações, sendo percebidas, de forma diferencial, pelos indivíduos. Se a promoção a atribuir conduz a um aumento de responsabilidade ou de dificuldade da tarefa, por exemplo, os indivíduos com baixa auto-estima ou que se sentem pouco à vontade para lidar com tais desafios, não desejarão ser promovidos ou, pelo menos, sentir-se-ão pouco disponíveis face a tal oportunidade. Isto pode significar que alguns indivíduos não desejam ser promovidos, revelando-se, pessoalmente, satisfeitos com incentivos promocionais pouco razoáveis ou justos (Salanova, Hontangas & Peiró, 1996).

No caso da actividade docente, em Portugal, estas considerações assumem pouca relevância, já que a progressão na carreira se processa, fundamentalmente, com base no critério do tempo de serviço (atrás referido) ao qual acresce, mais recentemente, o grau académico obtido. Por exemplo, de acordo com o artigo 54º do Decreto-Lei nº 1/98 de 2 de Janeiro (a versão mais actual do Estatuto da Carreira do Pessoal Docente), “ a aquisição do grau de mestre em Ciências da Educação ou em domínio directamente relacionado com o respectivo grupo da docência determina, para efeitos de progressão na carreira, a bonificação de 4 anos no tempo de serviço docente”. A avaliação de desempenho (sucintamente referida no ponto 2.6.2.1 deste capítulo) é também um factor

de progressão na carreira, dado que pode conduzir a uma mudança de escalão.

Em 1988, Cruz et. al. verificavam que a maioria dos professores preferia um modelo de carreira cilíndrico, em que todos pudessem chegar ao topo, do que um modelo piramidal ou selectivo. Em todo o caso, a defesa maioritária do modelo cilíndrico e aberto era corrigida pela defesa simultânea de um modelo onde à antiguidade, como critério de progressão, se associasse a competência, dando maior peso, para esse efeito, à avaliação.

Tal como no caso do salário, também as oportunidades de progressão na carreira são mais frequentemente referenciadas como factor de insatisfação na actividade docente, quer a nível internacional (Goodlad, 1983; Lee & Wilbur, 1985; Lester, 1987; Mills, 1987; Oliver et. al., 1988; Conley, Bacharach & Bauer, 1989; Imam, 1990; Smith & Smith, 1993; Kim & Loadman, 1994; Garcia, 1995b; Oshagbemi, 1996; Koustelios & Koustelio, 1998; Mueller, Iverson & Jo, 1999), quer a nível nacional (Cruz et. al., 1988, Alves, 1991; Santos, 1996²²⁵; Seixas, 1997²²⁶).

Diversos estudos, com outros grupos profissionais, têm vindo a fundamentar, igualmente, a importância das promoções (ou melhor, da sua equidade) na percepção do bem-estar no trabalho (Francès, 1981; Judge & Bretz, 1992; Witt & Nye, 1992; Schratz, 1993; Gangloff, 1994; Lima, Vala & Monteiro, 1994; Salanova, Hontangas & Peiró, 1996; Koustelios & Bagiatis, 1997).

2.7.2.3. Reconhecimento

“No momento histórico que vivemos, e no que está para vir, o papel dos professores é crucial. Ora, actualmente, estes encontram-se numa situação muito insatisfatória, quer no que se reporta ao seu recrutamento, quer no que diz respeito à sua remuneração, quer ainda quanto ao reconhecimento social que lhes é negado”. (Landsheere, 1996, p. 87)

Progressivamente, a partir dos anos 60 e, de forma vertiginosa, a partir dos anos 80, verifica-se que, um pouco por toda a parte, o estatuto socioprofissional dos professores

²²⁵ Esta autora salienta a insatisfação dos professores, da sua amostra, relativamente ao tempo que demoram a progredir na carreira, referindo que “embora o factor progressão na carreira tivesse sido teorizado por Herzberg como factor de satisfação, não funcionou deste modo com esta amostra de professores” (p. 107).

²²⁶ Um dos aspectos negativos inerentes à carreira, apontado pelos professores da sua amostra, refere-se ao sistema de colocações a nível nacional.

tem vindo a degradar-se, sobretudo, em termos de reconhecimento público e do prestígio que é conferido à profissão²²⁷, situação tanto mais paradoxal quanto se constata que a profissão docente tem constituído, pelo menos em Portugal, factor de mobilidade social ascendente. Os dados do estudo de Cruz et. al. (1988) revelaram que a maioria dos professores apresentavam, na altura, uma posição social superior à que tinham os seus pais, tendo, por conseguinte, conhecido uma ascensão social. Este facto determinou uma crescente percepção da profissão docente como instrumento de mobilidade social ascendente, influenciando, desse modo, as estratégias de opção pela profissão. Porém, “apesar da inequívoca função de ascensão social da profissão, nem todos os professores a encaram identicamente em termos de prestígio social” (p. 1205).

Diversos factores têm sido apontados para justificar a diminuição do prestígio da profissão docente e, como tal, do respectivo reconhecimento, nomeadamente a obrigatoriedade escolar, a massificação do ensino, o impacto das novas tecnologias de informação (e respectiva perda do monopólio do saber), a desvalorização do “saber escolar”, as profundas alterações nos valores sociais²²⁸, a deterioração do estatuto remuneratório, a crescente feminização e rejuvenescimento do corpo docente²²⁹, o elevado número de professores e a baixa qualificação académica de muitos deles (Guerra, 1983; Nunes, 1984; Estrela, 1986; Cruz et. al., 1988²³⁰; OCDE, 1989; Gonçalves, 1990; Teodoro, 1990; Esteve, 1992, 1995; Esteve & Vila, 1992; Nóvoa, 1992, 1995; Cavaco, 1993; Garcia, 1995b; Hoyle, 1995; Sacristán, 1995; Landsheere, 1996; Jesus, 1997; Evans, 1998).

No entanto, parece ser uma evidência que, na prática, qualquer trabalhador aprecia e valoriza o elogio ao seu trabalho e o respectivo reconhecimento, sobretudo, quando vindo dos quadros de chefia ou de colegas que respeitam. Para Locke (1976), o desejo de reconhecimento está nitidamente relacionado com a satisfação da necessidade de auto-estima, de acordo com a pirâmide de Maslow: os indivíduos com baixa auto-estima dependerão, mais provavelmente, do reconhecimento. Também o estudo de Chapman &

²²⁷ Provavelmente, também porque, hoje, o estatuto social de uma profissão é estabelecido, acima de tudo, com base em critérios económicos.

²²⁸ Levando a que os professores sintam que o seu papel social é cada vez menos significativo, quando confrontado com outros agentes de socialização.

²²⁹ O aumento maciço dos professores, no pós 25 de Abril de 1974, motivou um compreensível rejuvenescimento do corpo docente, situando-se ao nível pré-escolar o grupo de profissionais mais jovem.

²³⁰ Os resultados deste trabalho apontam no sentido de um decréscimo de prestígio da profissão docente. Os professores mais jovens invocam, sobretudo, “razões salariais” e “mobilidade geográfica” associadas a tal declínio, enquanto os mais velhos acentuam, como razão, a “diminuição de autoridade nas escolas”. Os próprios professores atribuem à sua profissão um baixo estatuto social.

Hutcheson (1982) apoia a importância do reconhecimento na actividade docente, constata-se que “os indivíduos que deixaram a docência atribuíam maior importância à autonomia no trabalho e a um salário superior, enquanto que os que permaneciam valorizavam mais o reconhecimento, sobretudo, da parte das chefias e dos colegas” (p. 104).

Para além da dimensão afectiva, uma importante função do reconhecimento é a de proporcionar feedback, relativamente à competência de quem desempenha o trabalho, dando-lhe a conhecer os aspectos a alterar, de forma a que o indivíduo se mostre mais eficaz. O reconhecimento, por parte dos quadros de chefia, é um factor de recompensa utilizado, frequentemente, pelo indivíduo, na sua avaliação do trabalho.

Sabendo nós que as pressões sociais desenvolvem no indivíduo a necessidade de se mostrar, de acordo com aquilo que os outros pensam e esperam de si, também os professores apreciam a obtenção de atenção, aprovação e prestígio, por parte, sobretudo, daqueles com quem interagem mais directamente.

A necessidade que os professores sentem de algum reconhecimento por parte dos órgãos de gestão, colegas, alunos, pais e de toda a comunidade educativa, tem sido objecto de numerosas investigações (Francès, 1981; Medved, 1982; Chapman & Lowther, 1982; Chapman & Hutcheson, 1982; Chase, 1985; Joseph & Greene, 1986; Anderson, 1987; Lester, 1987; Mills, 1987; Vila, 1988; Reyes, 1990; Whiteford, 1990; Watson et. al., 1991; Poppleton, 1992²³¹; Dinham, 1994; Hill, 1994; Lam, 1995; Evans, 1998; Shen & Hsieh, 1999), que têm chegado a conclusões semelhantes às encontradas com amostras de professores portugueses (Cruz et. al., 1988; Alves, 1991; Rosa, 1991; Gonçalves, 1990; Santos, 1996; Seixas, 1997): o baixo estatuto e o pouco prestígio atribuídos à profissão docente reflectem-se em sentimentos de insatisfação profissional.

No que concerne à falta de reconhecimento social da profissão e à sua dignificação, Alves (1994) refere que “os professores se sentem particularmente insatisfeitos por duas ponderáveis razões: um baixo estatuto social conferido à sua profissão e uma imagem ou representação social minimizante e/ou preconceituosa” (p. 18).

Talvez suceda que, segundo Cruz et. al. (1988), “a crescente profissionalização dos professores que se tem vindo a registar, tanto em termos de formação científico-pedagógica, como de especialização e de exclusividade profissional, possa possibilitar, pelo menos em parte, uma rectificação dessa degradação do estatuto social de uma profissão” (p.1206).

²³¹ Com base numa amostra de professores do secundário, de cinco países diferentes (Inglaterra, Japão, Singapura, Alemanha e Estados Unidos), o autor verificou que a maior parte dos docentes, em todos os países, manifestava desagrado face ao reconhecimento insuficiente da sua profissão, por parte dos outros, e ao baixo estatuto profissional da docência.

Neste sentido, “tanto ou mais que os restantes grupos socioprofissionais, os professores procuram, no novo contexto, um estatuto capaz de lhes restituir a dignidade e o prestígio que parece terem perdido” (Nunes, 1984, p. 146).

2.7.3. Relações interpessoais

“Si dans la variance totale de la satisfaction au travail les variables interpersonnelles n’ont pas une part primordiale, elles en ont une qui n’est pas négligeable”. (Francès, 1981, p. 120).

Como toda a realidade é socialmente construída, também a variação nas percepções em relação ao trabalho é fortemente explicada pelas influências sociais (Roberts & Glick, 1981; Dean & Brass, 1985; Deci, Connell & Ryan, 1989). Desta forma, a satisfação profissional é influenciada, claramente, pelos processos de comparação interpessoal e social: os indivíduos interagem entre si para poderem testar e confirmar as suas próprias percepções, em relação à natureza do trabalho desempenhado. As experiências pessoais informam-nos de que alguns colegas e amigos parecem insatisfeitos com uma grande diversidade de circunstâncias relacionadas com o trabalho, enquanto outros se mostram satisfeitos, pese embora a sua história passada e presente a nível profissional.

O relacionamento interpessoal, em situação de trabalho, diz respeito às relações formais e informais que acontecem entre pares, colegas e chefias, possibilitadoras da construção de uma auto-identidade, de relações de cooperação, ajuda, apoio e de amizade²³² - factores que poderão contribuir para um aumento da satisfação profissional, como atestam alguns estudos realizados (Male, 1996; Taylor & Tashakkori, 1996; Perie & Baker, 1997). De facto, para além do dinheiro ou de recompensas tangíveis, muitas pessoas procuram obter algo mais do seu trabalho: pretendem satisfazer as suas necessidades de interacção e de aprovação social²³³. Como afirmam Newman & Newman (1998), “in fact, the spirit of friendship on the job may compensate for many stressful situational demands”(p. 411).

Apesar da importância atribuída às relações interpessoais na situação de trabalho, alguns autores vêm realçando a natureza solitária da actividade docente (Chapman &

²³² Apesar da possibilidade de desenvolver amizades no contexto de trabalho não ser apresentada como uma componente central da satisfação profissional, as relações interpessoais com os colegas são, claramente, uma dimensão importante, que condiciona o grau de comprometimento do indivíduo numa determinada profissão.

²³³ Um dos motivos que aprendemos melhor é o motivo de aprovação social.

Lowther, 1982; McLaughlin et. al., 1986; Anderson, 1987; Carvalho, 1991; Gonçalves, 1992; Frase & Sorenson, 1992; Neto & Barros, 1992²³⁴; Alves, 1991, 1994; Barnabé & Burns, 1994; Garcia, 1995b; Jesus, 1997), no sentido de que cada professor se encontra (sozinho) perante as suas próprias responsabilidades e deveres profissionais. Por vezes, “é visível que os professores se enclausuram num individualismo negativamente influenciador da troca de experiências não só pedagógicas, mas também humanas” (Alves, 1994, p. 18), sendo “a percepção de ineficácia profissional o principal factor do receio de solicitar o apoio dos colegas” (Jesus, 1997, p. 76).

Procurando obviar, ainda que parcialmente, às consequências de tal solidão, parece-nos ser indispensável, então, o trabalho em equipa²³⁵, de forma a melhorar a qualidade da educação, adaptando-o, o mais possível, às características particulares das aulas e dos diferentes grupos de alunos, e também o bem-estar dos professores²³⁶.

“Trabalhar em rede”, quer virtualmente, quer na realidade, parece ser uma das estratégias-chave para lidar, de forma eficaz, com as exigências decorrentes da nova economia da informação. “O trabalho em equipa poderá (e deverá) ser visto como uma nova forma de organização do trabalho, em ruptura com um modelo tecnoburocrático que já não responde às expectativas e necessidades dos profissionais e clientes/utentes das diferentes empresas e organizações” (Graça, 1994, p. 40).

²³⁴ Com base num estudo de 296 professores do ensino básico e secundário, os autores verificaram que o auto-conceito, a ansiedade social, a satisfação com a vida e o nível de ensino constituíam os preditores mais significativos da solidão nos professores.

²³⁵ Uma equipa começa por ser um grupo: define-se por uma determinada relação entre dois ou mais indivíduos. Uma equipa de trabalho será, pois, essencialmente, um pequeno grupo, baseado na cooperação e em contacto regular, contacto face-a-face (e não à distância), e cujos membros contribuem, de maneira empenhada, competente e responsável, para a concretização de um ou mais objectivos específicos. O trabalho em equipas, sobretudo multidisciplinares (potenciando sinergias, em que o saber e o fazer são partilhados entre os seus membros) parece ser outro Leit motiv da nova visão, não só do trabalho, como também da sociedade.

²³⁶ No caso dos professores, o trabalho em equipa continua muito centrado nos conteúdos curriculares, ou na avaliação dos conhecimentos dos alunos, evitando debater-se sobre as dificuldades que encontram na sala de aula. A resolução de problemas é, ainda, feita muito com base numa postura individualista, podendo levar a uma interiorização da incompetência pessoal para gerir determinadas situações e, logo, a um maior isolamento (Jesus, 1997).

2.7.3.1. Relações com os colegas

“Os professores são um corpo profissional de elevada coesão interna. Para isso contribui o recíproco relacionamento entre colegas. A grande maioria (67,7%) vive intensamente em relação com os demais colegas, intensidade que aumenta progressivamente com a idade e é mais acentuada no segundo ciclo”. (Cruz et. al.,1988, p. 1235)

Já na década de 40, ao assumir que as organizações eram fundamentalmente um sistema social, a Escola das Relações Humanas enfatizava o carácter imprescindível e insubstituível das estruturas informais dos grupos nas organizações, os quais funcionariam basicamente como meios de socialização e de cooperação. Mayo (1945, referido por Vroom, 1964) afirmava: “man’s desire to be continuously associated in work with his fellows is a strong, if not the strongest, human characteristics”(p.119).

De facto, as práticas e as relações interpessoais desempenham um papel determinante na construção da representação social profissional. A procura de uma identidade profissional passa, necessariamente, pela estruturação das competências sociais dos actores e das relações que se estabelecem, nomeadamente, com o grupo de trabalho. A partir da comunicação e interacção diária, os trabalhadores desenvolvem padrões de relação no contexto de trabalho, que se vão tornando padrões de rotina, os quais condicionam expectativas e influenciam comportamentos. Há, pois, toda uma relação circular entre o comportamento profissional do professor e os processos de construção da sua própria realidade profissional, elaborados num contexto de interacção social, de onde ele retira os elementos pertinentes que interioriza e estrutura e com os quais atribui um sentido à sua experiência de vida e à sua realização enquanto docente.

Para além do sentido de pertença e de estruturação da identidade profissional, as relações com os outros elementos do grupo permitem a partilha de atitudes e valores semelhantes, facilitando uma maior rapidez e eficácia na concretização dos objectivos (através dos esforços de muitos e da diferenciação de papéis), as tomadas de decisão de maior risco²³⁷ e o seu enriquecimento (pela variedade de ideias e sugestões que os diferentes membros do grupo apresentam), viabilizando o progresso de cada um em relação aos

²³⁷ O grupo permite que haja uma difusão da responsabilidade, ou seja, quando a decisão grupal é muito arriscada, no caso de falhar, nenhum dos indivíduos se considera, individualmente, responsável pelo acontecimento; por outro lado, caso a decisão tomada pelo grupo tenha sucesso, o mérito é, quase sempre, assumido por todos em conjunto e, por cada um, em particular.

objectivos pessoais que pretende atingir²³⁸. Ou seja, para além da aceitação e valorização de cada um pelos outros elementos do grupo (com implicações na auto-estima), o estabelecimento de laços com um grupo de pertença, ao facilitar a divisão de tarefas²³⁹ e o aumento do poder e influência face ao exterior, pode contribuir para um aumento da eficácia e da satisfação profissional. Tal não significa afirmar que todos os indivíduos valorizem, de igual forma, a interacção com os colegas ou a aceitação por parte dos colegas²⁴⁰.

Na opinião de Reis (2000), uma equipa deve funcionar como um todo estruturado, pautado pelos princípios básicos do compromisso e da confiança, sendo reconhecida e responsabilizada pelos sucessos e fracassos. Neste sentido, deve desenvolver sinergias humanas, orientando todos os colaboradores para um compromisso comum. “É facto conhecido que não existem super-homens, mas, através de um adequado aproveitamento dos pontos fracos e fortes de cada pessoa, podem existir super-equipas” (p. 51).

Tal como para outros profissionais, também para os professores parece ser importante uma relação de apoio, por parte dos colegas, não só pelo poder motivacional que determina para enfrentar a função docente (ajudando a consolidar valores como a coesão, participação, colaboração), mas também pelo espírito de equipa²⁴¹ que gera, em ordem à concretização das tarefas pedagógicas.

Em Portugal, a condição docente tem sido marcada, nos últimos anos, por uma grande mobilidade geográfica (e de local de trabalho) dos professores²⁴², o que implica a mudança frequente de referencial interpessoal. Se tal mutabilidade gera algumas tensões, com as quais nem todos os indivíduos sabem lidar, pode também apresentar algumas vantagens, das quais gostaríamos de destacar o maior enriquecimento cultural e humano de cada indivíduo²⁴³.

²³⁸ Contudo, Alves (1994) constata que “a nível de estímulo para um crescimento pessoal em vista a uma melhoria no trabalho, os colegas não são tão implementadores de satisfação, antes pelo contrário” (p. 41)

²³⁹ Pela diferenciação de papéis e competências, a divisão de tarefas permite aumentar a cooperação e o respeito de cada um pelo trabalho do outro.

²⁴⁰ A este propósito, Carvalho (1991) afirma: “as relações entre colegas podem funcionar como um outro factor de recompensa e satisfação ou como um modo de sobrevivência dos professores que se sentem isolados no estabelecimento de ensino” (p. 345).

²⁴¹ Para Frase & Sorenson (1992), somente os professores com elevada necessidade de crescimento e realização pessoais declaram aceitar bem as oportunidades de trabalho em equipa. Deste modo, para os professores com médias ou baixas necessidades de realização, o trabalho em equipa poderia causar stress e insatisfação.

²⁴² Devido ao sistema de colocações nacionais, o professor pode passar por diversas escolas ao longo da sua carreira ou, apenas, num mesmo ano lectivo.

²⁴³ Contudo, na opinião de Carvalho (1991), a existência de “escolas de passagem” revela-se como um entrave à criação de equipas docentes candidatas à gestão das escolas, porque, de facto,

Um grande número de investigadores tem vindo a evidenciar a importância das relações sociais, com os colegas, e do trabalho em equipa, como um factor importante de satisfação profissional, para uma grande parte dos indivíduos em diferentes ocupações (Vroom, 1964; Herzberg, 1959, 1966; Locke, 1969, 1976; Williams, 1978; Francès, 1981; Vala, Bastos & Catarro, 1983; Dean & Brass, 1985; Harpaz, 1986, Khaleque & Rahman, 1987²⁴⁴; Pezzei, 1991; Schratz, 1993; Gangloff, 1994; Rodrigues, 1995; Chambel et. al., 1999; Cheung & Scherling, 1999).

No contexto da actividade docente, estudos diversos atestam a importância das relações interpessoais com os colegas, para a satisfação profissional, tanto a nível internacional (Smilansky, 1984; Lester, 1987; Conley, Bacharach & Bauer, 1989; Whiteford, 1990; Watson et. al., 1991²⁴⁵; Frase & Sorenson, 1992; Saad & Isralowitz, 1992; Dinham, 1994; Hill, 1994; Kim & Loadman, 1994; Oshagbemi, 1996; Graham, 1997; Klecker & Loadman, 1997; Evans, 1998; Cockburn, 2000), como a nível nacional (Cruz et. al., 1988; Barros, Neto & Barros, 1991; Alves, 1991; Carvalho, 1991; Rosa, 1991; Gonçalves, 1992; Santos, 1996; Seixas, 1997).

Para Watson et. al. (1991), “the strongest single influence on both adjustment and satisfaction was found to be staff relations – those with the principal, senior staff and with other teachers (p. 76). Poor staff relations involving lack of recognition and support and poor morale were one of the major sources of low satisfaction” (p. 70).

“não é fazendo das escolas um estação de passagem entre um comboio que parte e outro que chega, que se consegue criar uma comunidade educativa” (Teixeira, 1992, p. 34).

²⁴⁴ Neste estudo, um bom relacionamento com os colegas foi identificado como o factor mais importante (classificado em 1º lugar), para a satisfação profissional.

²⁴⁵ Como a amostra desta investigação era constituída por professores no seu segundo ano de serviço, constatou-se, ainda, que a interacção com os colegas facilitava a adaptação “ao choque da realidade” e às especificidades da comunidade onde se inseria a escola.

2.7.3.2. Relações com os órgãos de gestão

“Teachers, with very high satisfaction, emphasised the value placed on the professional quality of the leadership”. (Watson et. al., 1991, p. 70)

Para além da interacção com os colegas, os estudos são unânimes em destacar a importância, para a satisfação no trabalho, das relações com as chefias, uma vez que estas desempenham um papel relevante nos modelos de gestão e nos estilos de liderança assumidos.

Das investigações realizadas sobre a importância das chefias, tem-se vindo a verificar que a satisfação retirada pelo grupo de profissionais depende, em larga medida, dos atributos pessoais do líder. Assim, se há chefias que estabelecem uma relação de apoio com os seus colaboradores, revelando um interesse e consideração pessoal por eles e mostrando-se compreensíveis perante os seus erros (“employee-oriented supervision”), outras perspectivam os seus trabalhadores como “pessoal para apresentar trabalho feito”, preocupando-se, fundamentalmente, com a obtenção de um alto nível de produção ou com os serviços prestados (“performance-oriented supervision”). Os estudos mostram que a satisfação dos indivíduos, em diferentes ocupações, aumenta, quando os quadros de chefia estabelecem uma relação amistosa e compreensiva, elogiando os bons desempenhos, ouvindo e respeitando as opiniões dos colaboradores e mostrando interesse pessoal por eles, facilitando, desta forma, a consecução dos objectivos profissionais que o indivíduo valoriza²⁴⁶ (Vroom, 1964; Locke, 1976; Williams, 1978; Chapman & Hutcheson, 1982; Harpaz, 1986; Pezzeri, 1991; Garcia, 1995; Aryee & Luk, 1996; Bravo, Peiró & Rodriguez, 1996; Koustelios & Bagiatzis, 1997; Raven et. al., 1998; Chambel et. al., 1999).

Mais recentemente, devido à crescente democratização da nova sociedade e à diminuição gradual de importância da “ética do trabalho”, registam-se alterações significativas ao nível dos padrões de gestão das organizações, traduzidas numa progressiva diminuição dos níveis hierárquicos e numa maior ênfase sobre a responsabilidade de cada membro. Com o declínio das relações sociais verticais e conseqüente aumento das relações horizon-

²⁴⁶ Na perspectiva de Locke (1976), as chefias podem ser facilitadoras ou inibidoras da expressão de determinados valores em relação ao trabalho. Desta forma, o superior hierárquico pode ser percebido como alguém que ajuda o trabalhador a atingir os objectivos profissionais que valoriza, os quais podem ser de dois tipos: valores relacionados com a tarefa – trabalho desafiante e interessante e liberdade de acção; valores relativos à recompensa pelo desempenho – aumento de salário, promoções ou reconhecimento verbal.

tais, cada vez mais as condutas de liderança são baseadas em decisões e responsabilidades compartilhadas, e não tanto em ordens verticais vindas de níveis superiores²⁴⁷.

A autoridade formal já não é, hoje, suficiente para motivar uma força de trabalho, cada vez mais qualificada, e ansiosa por assumir responsabilidades e ascender a posições de chefia. Actualmente um bom líder deverá ser, acima de tudo, um excelente condutor de pessoas e de equipas de trabalho. Terá de ser o principal impulsionador da mudança (assumindo, nos melhores e piores momentos, as suas consequências), apostando, fortemente, na promoção da formação contínua e aprendizagem dos membros da sua organização. Em suma, as capacidades de liderança exigidas, neste final de século, têm mais a ver com características de personalidade, do que propriamente com competências técnicas. A qualidade profissional da liderança exigida pela nova lógica da colaboração, parece legitimar a afirmação de que as organizações, hoje, precisam mais de líderes que de gestores (Peiró, Prieto & Roe, 1996).

Expressões como liderança democrática e supervisão participativa referem-se a um estilo de liderança, que concede aos seus colaboradores um certo grau de influência nas decisões que os afectam²⁴⁸. Assim, a oportunidade que as organizações oferecem aos seus elementos para participarem nas decisões relativas ao seu próprio trabalho, representam um meio importante para satisfazer as necessidades de auto-realização, aumentando o sentimento de competência e de controlo pessoal dos colaboradores. Facilitando a identificação com os objectivos da organização e potenciando uma maior implicação, a participação na tomada de decisões pode representar, ainda, um factor determinante da satisfação no trabalho e do desenvolvimento pessoal (Salanova, Hontangas & Peiró, 1996). Todavia, Frase & Sorenson (1992) sugerem que os administradores escolares, ao implementarem medidas de gestão participada, o façam segundo abordagens situacionais e de acordo com as percepções e necessidades dos professores, visto que aquilo que uns consideram como autonomia, pode ser tomado, por outros, como isolamento, e as oportunidades de trabalho em grupo, que uns aceitam de bom grado, podem ser perspectivadas como penosa obrigação, por outros.

O estudo das relações entre a participação na tomada de decisão e a satisfação no trabalho conta com uma grande tradição e com resultados consistentes, apontando para uma relação positiva entre os dois tipos de variáveis. Ou seja, parece haver dados segundo os quais, as pessoas mais satisfeitas profissionalmente tendem a referir uma maior oportu-

²⁴⁷ Atente-se na progressiva substituição da expressão “subordinados” por “colaboradores”.

²⁴⁸ Já no âmbito da Escola das Relações Humanas, um dos pressupostos básicos era o de que os indivíduos retirariam satisfação do facto de poderem influenciar decisões e controlar o seu contexto de trabalho.

nidade de influenciar as decisões que as afectam, revelando uma maior parceria com as chefias (Vroom, 1964; Deci, 1975; Francès, 1981; Vala, Bastos & Catarro, 1983²⁴⁹; Podsakoff et. al., 1984; Deci & Ryan, 1985; Spector, 1986; Mills, 1987; Smither, 1988; Wagner, 1994²⁵⁰; Peiró, Prieto & Roe, 1996; Robbins, 1996). Se a busca de equidade e justiça nas relações de intercâmbio social com as lideranças parece desempenhar uma influência crescente na satisfação profissional, a sua expressão depende, contudo, de algumas variáveis, como sejam a natureza da decisão, a natureza do contexto em que se toma a decisão e as expectativas do trabalhador (de mais ou menos autonomia, de maior ou menor dependência em relação à chefia). Em conjunto, estas variáveis podem explicar as discrepâncias registadas entre os sujeitos, no que concerne à importância atribuída à oportunidade de participação na tomada de decisão.

Comparando os resultados do seu estudo com os de Ronen (1979), Vala, Bastos & Catarro (1983) verificaram que “a participação nas tomadas de decisão aparece em Portugal, tal como no Japão e em França, mais associada às necessidades de auto-afirmação, enquanto que no Canadá, Grã-Bretanha e Alemanha este mesmo factor está associado às necessidades de desenvolvimento pessoal e enriquecimento das tarefas” (p. 259).

No centro das questões educativas, nas sociedades actuais, está a necessidade de os professores assumirem um papel mais actuante e decisório, no campo da gestão curricular e da autonomia das instituições de que fazem parte²⁵¹, substituindo-se gradualmente, também nas escolas, as “relações de trabalho subordinado” por “relações de parceria”, e destacando-se, desta forma, a imprescindibilidade da responsabilização profissional como condição básica para uma implicação pessoal na tomada de decisão. Assim, também no caso dos professores, se verifica que a sua intervenção se situa numa organização que, pouco a pouco, vai adquirindo uma configuração hierarquicamente achatada ou basicamente horizontal (Whitaker & Moses, 1995; Shen & Hsieh, 1999)²⁵², pelo que as relações com as chefias são vivenciadas com base na importância que os colegas dos órgãos de

²⁴⁹ “O presente estudo indicia a disponibilidade dos trabalhadores portugueses para privilegiarem a passagem dos sistemas de gestão autoritários, para os sistemas de administração participativos” (p. 260).

²⁵⁰ Com base numa meta-análise, conclui que a satisfação e a participação estão significativamente e positivamente correlacionadas, o que pode querer dizer que a participação na tomada de decisão faz aumentar a satisfação profissional.

²⁵¹ Em Portugal, tal percurso começou em 1991 com o modelo de “gestão democrática”, recentemente reformulado pela conhecida Lei da Autonomia (1998), documentos a que já fizemos referência anteriormente.

²⁵² Mais assente na divisão entre um grupo docente e um grupo discente, do que em hierarquias vincadas dentro do subsistema dos professores.

gestão (Conselhos Directivos ou, mais recentemente, Conselhos Executivos)²⁵³ podem ter na disponibilidade para ajudar a resolver problemas dentro e fora da sala de aula, para concretizar projectos que visem o bem-estar e o sucesso dos alunos, professores e funcionários, para realizar actividades tendo em vista um maior conhecimento da realidade educativa e uma maior abertura da instituição à comunidade, em suma, para se relacionarem, em parceria com os outros professores da escola, facilitando (ou não) as suas interacções e a implementação do projecto educativo da escola. Mais do que as competências profissionais, tais expectativas fazem um forte apelo às qualidades pessoais dos professores que ocupam os órgãos de gestão, a quem compete dirigir e gerir o funcionamento da escola (através da co-definição e co-avaliação dos objectivos de trabalho), incentivar e orientar os diferentes parceiros da comunidade educativa, coordenar e moderar as actividades e relações de grupo, atribuir e distribuir os recursos disponíveis e algumas das tarefas a desempenhar.

Estudos diversos têm vindo a confirmar a importância de uma maior implicação dos professores na gestão das escolas, de uma maior participação nas tomadas de decisão, para a sua satisfação profissional, tanto a nível internacional (Williams, 1978; Chapman & Lowther, 1982; Friesen et. al., 1984; Lester, 1987; Oliver et. al., 1988; Conley, Bacharach & Bauer, 1989; Imam, 1990; Watson et. al., 1991; Whaley & Hegstrom, 1992; Dinham, 1994; Smith & Smith, 1993; Hill, 1994; Smylie et. al., 1996; Perie & Baker, 1997; Graham, 1997; Koustelios & Koustelio, 1997; Evans, 1998²⁵⁴; Shann, 1998; Ma & MacMillan, 1999; Mueller et. al., 1999; Shen & Hsieh, 1999), como a nível nacional (Alves, 1991; Santos, 1996; Seixas, 1997).

²⁵³ A administração e gestão das escolas, anteriormente centralizada na figura de um Director, tem vindo, gradualmente, a dar lugar a órgãos de gestão de natureza colegial (Conselho Directivo e, mais recentemente, Conselho Executivo), que, apesar de tudo, ainda exercem algum controlo burocrático e administrativo sobre os professores da escola.

²⁵⁴ Considera que o reconhecimento dos esforços dos professores, sob a forma de feedback, por parte de chefias respeitadas, parece ser a dimensão-chave para a motivação e satisfação deste grupo profissional.

2.7.4. Condições de trabalho

“Sintetizar a investigação realizada acerca das condições de trabalho e de como estas afectam o comportamento dos trabalhadores, as suas experiências e os seus resultados pressupõe uma intenção complexa, quer na intensidade, quer na extensão que requer”. (Ramos, Peiró & Ripoll, 1996, p. 37)

2.7.4.1. Condições gerais

Não é fácil encontrar uma definição precisa do que são “as condições de trabalho”, já que este conceito é utilizado, de uma forma excessivamente ampla e, por vezes, pouco específica. As diversas taxinomias encontradas permitem a sistematização das condições gerais de trabalho em quatro grandes categorias: condições ambientais (aspectos físicos, espaço-geográficos e ergonómicos); condições temporais; condições de exigência e esforço do trabalho; condições sociais e organizacionais (Ramos, Peiró & Ripoll, 1996).

As condições ambientais de trabalho dizem respeito, não só às condições gerais de conforto físico (temperatura, luz, higiene), como às mais específicas, relativas à facilitação da tarefa (condições de segurança, equipamentos de trabalho, localização do edifício). De uma forma geral, os indivíduos valorizam as condições de trabalho envolventes que não sejam perigosas ou desconfortáveis²⁵⁵, bem como a proximidade da organização onde trabalham (em relação ao domicílio), a sua localização, os edifícios de construção mais recente, o grau de limpeza (incluindo o nível de poluição), equipamento e materiais adequados. Na opinião de Vroom (1964), a estrutura física do local de trabalho pode até condicionar a interacção entre colegas. A recente e progressiva abertura de espaços de trabalho anteriormente fechados, baseia-se no pressuposto de que as configurações abertas favorecem a comunicação, a produtividade e a satisfação, são mais fáceis de manter e permitem uma maior flexibilidade. Nesta linha, Garcia (1995b) considera que, para além da falta de tempo, a arquitectura escolar de natureza modular favorece o isolamento dos professores.

As condições temporais de trabalho têm suscitado o interesse de um grande número de legisladores, em diversos países, cada vez mais preocupados em delimitar e regular a duração dos períodos de trabalho, os quais apresentam implicações relevantes para a saúde, segurança e qualidade de vida do indivíduo. No ponto seguinte, faremos uma ex-

²⁵⁵ Os princípios básicos subjacentes à preferência do trabalhador por condições de trabalho agradáveis são: o desejo de conforto físico e de condições que facilitem a consecução dos seus objectivos profissionais (um na base e outro no topo da hierarquia de Maslow).

plicitação mais aprofundada dos aspectos temporais da situação de trabalho.

As condições de exigência e esforço do trabalho referem-se ao esforço físico e/ou mental envolvidos na concretização de determinada actividade profissional. Se o investimento físico pode ser medido, objectivamente, através da fadiga que o trabalho produz, tal não acontece com o esforço mental. Definido em termos de processamento de informação, as exigências mentais de determinada tarefa podem referir-se à informação recebida, à análise da mesma ou às respostas que se devem seguir. A realização de tarefas simultâneas e de actividades que exigem um alto nível de atenção e de esforço perceptivo são consideradas, muitas vezes, como mentalmente fatigantes. As pessoas diferem na sua resistência à fadiga, quer física, quer mental; no entanto, os seus sintomas (aborrecimento, cansaço, diminuição da boa disposição) têm efeitos, igualmente importantes, sobre o desempenho e a satisfação no trabalho.

No que se refere ao trabalho docente, a própria O. I. T. (1981), no relatório sobre “Emprego e Condições de Trabalho dos Professores”, chega a reconhecer esta actividade profissional como “profissão de risco”, ao concluir que os professores correm o “risco de esgotamento físico ou mental” face às actuais condições de trabalho, posição subscrita por Esteve (1992) e Garcia (1995b). Também Marujo et. al. (1999) são da mesma opinião, considerando que “a exaustão dos professores se deve à exposição prolongada a condições negativas e stressantes, que incluem desgaste físico e emocional (turmas grandes, alunos muito diversos nos ritmos, capacidades e motivações para a aprendizagem, problemas de comportamento e disciplina, horários prolongados, falta de condições físicas, desvalorização vinda dos colegas e dos encarregados de educação, violência, pressão para cumprir currículos), remuneração não adequada, ausência de boa formação contínua, despersonalização e falta de realização profissional” (p.19).

As condições sociais e organizacionais do trabalho abrangem um vasto leque de variáveis, que vão do clima da organização, às relações interpessoais, ao grau de participação nas decisões, à circulação de informação, até às expectativas sociais acerca do próprio trabalho.

A preocupação com os efeitos das condições ambientais e físicas de trabalho no bem-estar do indivíduo nasce, no princípio do século XX, com a perspectiva tayloriana, sendo progressivamente sublinhada por outros estudos, que têm vindo a reforçar a importância dessa variável para a satisfação no trabalho, independentemente do grupo profissional (Vroom, 1964; Locke, 1976; Philipps & Benson, 1983; Lee & Wilbur, 1985; Harpaz, 1986; Khaleque & Rahman, 1987; Smither, 1988; Champoux, 1992; Gangloff, 1994; Rodrigues, 1995²⁵⁶; Ramos, Peiró & Ripoll, 1996; Koustelios & Bagiatas, 1997) e

²⁵⁶ Neste estudo, as condições de trabalho surgem referenciadas em segundo lugar como

também no grupo dos professores (Chase, 1985; Galloway, 1985; Lester, 1987; Esteve & Fracchia, 1988; Watson et. al., 1991; Hill, 1994; Kim & Loadman, 1994; Kloep & Tarifa, 1994²⁵⁷; Poppleton, 1992; Garcia, 1995b; Oshagbemi, 1996; Klecker & Loadman, 1997; Ma & MacMillan, 1999; Shen & Hsieh, 1999).

No que diz respeito à actividade docente, os meios de comunicação divulgam, com frequência, a imagem das escolas como espaços ameaçadores (constrangedores, até!) e pouco confortáveis, condicionando, assim, uma percepção negativa dos professores em relação ao seu local de trabalho, o que nos parece paradoxal face às altas taxas de satisfação registadas transculturalmente.

Em Portugal, Cruz et. al. (1988) verificam que “a maioria dos professores tem uma opinião negativa sobre o carácter satisfatório das condições materiais do seu trabalho. Os aspectos mais criticados são a insuficiência dos espaços, a desadequação dos equipamentos, a inadequação do número de alunos à dimensão da escola e insuficiência do pessoal auxiliar. Enquanto os mais velhos tendem a sublinhar proporcionalmente mais a insuficiência dos espaços e a inadequação dos equipamentos, os mais novos revelam-se mais sensíveis à desadequação do número de alunos para a dimensão da escola” (p. 1236).

Outros estudos levados a cabo com professores portugueses têm vindo a confirmar a importância das condições gerais de trabalho para a satisfação profissional (Teodoro, 1990; Gonçalves, 1990²⁵⁸; Alves, 1991, 1994; Barros, Neto & Barros, 1991; Santos, 1996²⁵⁹; Jesus, 1997; Seixas, 1997²⁶⁰), salientando a urgência da sua melhoria, pois, muitas vezes, tais condições não permitem concretizar aquilo que teoricamente seria mais correcto implementar na prática pedagógica, levando a que um professor, inicialmente motivado, possa desanimar e desistir da tentativa de desenvolver um ensino de qualidade. De facto, parece que “o aumento das responsabilidades dos professores não se tem feito

factor de insatisfação. No entanto, as condições físicas duras e difíceis são sentidas, sobretudo, pelos indivíduos de mais baixo estatuto económico e social e nível de instrução.

²⁵⁷ Num estudo com professores albaneses, os autores verificaram que, apesar destes apresentarem piores condições (económicas e ambientais) de trabalho, que a maior parte dos professores dos países investigados, os seus níveis de satisfação com o trabalho, ainda assim, eram elevados.

²⁵⁸ Utilizando uma amostra constituída por professores do 1º ciclo (que são, provavelmente, o grupo que trabalha em condições materiais mais deficitárias), o autor encontrou a dimensão “condições de trabalho” como um dos principais problemas da satisfação profissional.

²⁵⁹ Identificou o descontentamento associado às condições de trabalho, nomeadamente no que diz respeito às construções escolares e à falta de planeamento de ocupação do espaço.

²⁶⁰ Este autor dá conta da falta de condições das escolas, da sua sobrelotação, do excessivo número de alunos por turma (o que dificulta, senão impossibilita, o ensino personalizado), da excessiva carga horária dos professores e da falta de estruturas de apoio para manter os alunos nas escolas após as horas lectivas.

acompanhar de uma melhoria efectiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência” (Jesus, 1997, p. 23).

Estes resultados vêm na linha das condições de trabalho que mereceram a atenção da OIT (1981), no sentido de criar um ambiente agradável, gratificante e eficaz para a actividade do professor:

- número de alunos por turma, de modo a facilitar o ensino personalizado e a prevenir a sobrelotação (e respectivas implicações na violência e agressividade);
- material pedagógico actualizado e outros recursos que facilitem a inovação;
- horas de trabalho (deve ter-se em conta todos os factores que determinam a soma do trabalho do professor: o tempo de exercício docente efectivo; o tempo necessário para uma boa preparação das aulas e correcção dos exercícios; o tempo exigido ao professor para realizar actividades circum-escolares, actividades de investigação ou de formação; as horas para reuniões; o tempo concedido para acompanhamento dos alunos e atendimento aos pais).

Gostaríamos de nos deter um pouco nesta última condição, já que o papel profissional de um indivíduo afecta não só a forma como ele utiliza as horas de trabalho, como também a maneira como preenche os tempos de lazer. Como tal, uma das implicações do horário de trabalho reflecte-se na dimensão não profissional, ou seja, nas outras facetas da vida em geral. De acordo com Locke (1976), parece razoável assumir-se que “os que gostam do seu trabalho tenderão a perspectivar o horário de trabalho exactamente em sentido inverso, ao dos que não gostam. Os que apreciam o que fazem sentem que as horas não chegam para realizar tudo o que pretendem; os que não gostam tentam despachar o seu trabalho, para que lhes reste tempo para fazerem aquilo de que gostam” (p. 1325).

Para além da razão anterior, gostaríamos de conceder uma atenção particular à dimensão temporal, no caso concreto da actividade docente, já que “vários trabalhos de investigação identificam a falta de tempo para atender às múltiplas responsabilidades que se têm acumulado sobre o professor, como causa fundamental do seu esgotamento” (Esteve, 1995, p. 108), com possíveis implicações para a satisfação profissional.

2.7.4.2. Condições temporais

«Living in a “work society” means that the daily, weekly and yearly and even life-long timetable is structured by work and nonwork periods for most adults». (Quintanilla, 1990, p. 257).

O tempo é uma componente importante da nossa cultura, que marca os acontecimentos mais importantes da nossa vida: nascer, crescer e envelhecer ocorrem ao longo do

tempo. Se bem que esta dimensão registe uma variabilidade intercultural²⁶¹ e até intra-cultural (por exemplo, com base na distinção rural/urbano), os aspectos temporais representam um factor não tangível, mas com elevado potencial na estruturação e organização do trabalho e, conseqüentemente, nas outras esferas da vida.

Nas sociedades, ditas, pós-modernas, o tempo constitui um bem, cada vez mais escasso e valioso, que não deve, por isso, ser mal gasto (“time is money”, é um conhecido provérbio inglês). Na era on-line, a importância de cada minuto é muito grande e aproveitar o tempo ao máximo quase se converte numa obsessão. Uma concepção económica do tempo é claramente evidente no mundo profissional, onde se estabelece a dicotomia tempo-trabalho: poupar tempo é poupar dinheiro e perder tempo é perder dinheiro.

O horário de trabalho, condicionando o ritmo de vida que o indivíduo leva, apresenta importantes repercussões na vida familiar e social²⁶². Uma boa gestão do tempo, ao nível da vida profissional, é uma condição importante para o bem-estar nas outras áreas da vida que o indivíduo valoriza (Harpaz, 1986; Pezzei, 1991; Gangloff, 1994; Gracia, Peiró & Ramos, 1996; Jesus, 1997; Rouot, 1999).

Um dos atractivos da docência traduz-se nos períodos adicionais de tempo livre (por exemplo, nas férias escolares), relativamente a outras actividades profissionais. No entanto, e no seu dia-a-dia, os professores parecem ter pouco tempo. Cada dia de trabalho é segmentado numa série de curtos, mas preenchidos blocos temporais de contacto com as diferentes turmas. As suas noites, os serões (e, às vezes, os fins-de-semana) são passados, com frequência, a preparar aulas, a corrigir trabalhos ou a investir na sua própria auto-formação. Dada a diversidade e a sobrecarga de funções que os professores têm de exercer na actualidade, a falta de tempo e/ou a dificuldade em organizá-lo e geri-lo é um problema que se coloca a muitos professores.

Embora reconhecamos que a docência é uma actividade com elevado grau de stress, também pelo número de horas de trabalho diário que a profissão exige²⁶³, parece-nos, no

²⁶¹ As sociedades mais industrializadas da América do Norte, do Norte da Europa e o Japão são consideradas como “rápidas”. Os latino-americanos são tidos como o protótipo de culturas com um ritmo de vida mais lento.

²⁶² Daí as significativas alterações vividas pela grande maioria dos indivíduos, após a aposentação, situação com a qual nem todos sabem lidar eficazmente. De facto, muitos ex-trabalhadores não sabem como ocupar, de forma útil, o tempo que antes dedicavam à sua actividade profissional remunerada. A este propósito, Newman & Newman (1999) deixam-nos um alerta: “os adultos, que passaram muito tempo da sua vida a trabalhar, têm mais possibilidades de se sentirem desajustados para lidar, de forma bem sucedida, com o lazer crescente que caracteriza a aposentação” (p. 414).

²⁶³ Muitas vezes, perante um grupo de alunos alienados e perfeitamente desmotivados.

entanto, que permite um certo grau de autonomia e flexibilidade, no que se refere à possibilidade de escolha do horário de trabalho por parte do professor (sobretudo, os que apresentam uma situação profissional mais estável), facilitando, desta forma, a compatibilização com as actividades extra-profissionais e, até, com um segundo emprego.

Em Portugal, e de acordo com a alínea 1) do artigo 76º do Estatuto da Carreira Docente, “o pessoal docente é obrigado à prestação de 35 horas semanais de serviço”²⁶⁴, especificando o artigo 77º que a componente lectiva dos professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico é de 22 horas semanais, enquanto a dos professores do secundário é de 20 horas. O artigo 79º do mesmo Estatuto dá conta da redução de duas horas (da referida componente lectiva), de cinco em cinco anos, até ao máximo de 8 horas, logo que os professores atinjam 40 anos de idade e 10 anos de serviço, e assim sucessivamente.

Face ao exposto, verificamos que, à medida que o professor vai progredindo na idade e na carreira (em termos de anos de experiência e de efectivação), vai dispondo de uma maior margem de liberdade na organização diária e semanal da sua componente lectiva (progressivamente reduzida), podendo condensar essa actividade, preferencialmente, de manhã, à tarde ou à noite ou, até, ter um dia livre por semana. Contudo, esta aparente facilidade (que proporciona, ao professor, uma maior autonomia para as outras exigências da sua vida, ou permite que ele trabalhe, por exemplo, no período do dia em que se sente mais rentável) é sobreposta, por vezes, pelo excessivo tempo que ocupam as suas actividades para além da sala de aula.

Em 1988, Cruz et. al. constatavam que os docentes com maior carga lectiva eram, sobretudo, nos graus mais adiantados do sistema educativo, os professores mais jovens, normalmente em início de carreira. Se pensarmos que, à medida que aumenta o tempo de experiência docente, a carga lectiva é progressivamente reduzida, então, é de admitir que, aos menos experientes, sejam entregues as tarefas mais intensas e, por conseguinte, “quanto mais experiente é um professor menos utilizado é pela escola” (Cruz et. al., 1988, p. 1230). Esta situação que se mantém nos dias de hoje, pode constituir uma explicação parcial para o abandono da docência, por parte dos elementos mais jovens. De facto, tal tendência é corroborada por Seixas (1997), ao constatar que, em todos os níveis de ensino, são os professores mais novos os mais sobrecarregados pela carga lectiva e os que demonstram maior intenção de abandono da profissão, dando consistência aos resultados de Santos (1996) que permitiram verificar que “os professores com mais aulas por semana mostraram tendência para experimentar menos satisfação com a sua carreira” (p. 123).

²⁶⁴ Artigo 76º, alínea 2) – “O horário semanal dos docentes integra uma componente lectiva e uma componente não lectiva (preparar aulas, assistir a reuniões e atender os pais) e desenvolve-se em cinco dias de trabalho”.

De facto, também na actividade docente, uma boa gestão do tempo parece ser uma estratégia-chave para a satisfação, não só na vida profissional, como também nas outras esferas da vida, sendo o excesso de trabalho e a falta de tempo frequentemente referidos como factor de insatisfação dos professores (Chapman & Hutcheson, 1982²⁶⁵; Alves, 1991²⁶⁶, 1994; Reyes & Imber, 1992; Hill, 1994; Garcia, 1995b; Harri, 1997; Cockburn, 2000²⁶⁷).

Em síntese, neste segundo capítulo, procurámos mostrar como a realidade e o significado do trabalho se tem modificado ao longo da história, apresentando diferenças importantes em épocas distintas e sociedades diferentes, transformações significativas que começaram com a Revolução Industrial, e se acentuaram nas últimas décadas. Tratando-se de uma realidade histórica sociocognitivamente construída, constitui-se como um constructo dinâmico, em mutação e com importantes transformações devidas a uma série de factores económicos, tecnológicos, culturais, sociais e, até, legais, não perdendo, contudo, o seu papel de organizador central na vida do indivíduo.

Enquanto, historicamente, grande parte do esforço de investigação realizado se direccionou para o desenvolvimento de medidas fidedignas para a satisfação (provavelmente, devido à sua facilidade de medição), poucos são os estudos teóricos focalizados no constructo da satisfação em si e nos respectivos modelos teóricos.

Como tivemos oportunidade de constatar, uma visão integradora das diferentes teorias da satisfação no trabalho tem constituído preocupação para alguns autores, objectivo que revela alguma confiança na utilidade e complementaridade de todas, embora com validações empíricas diferentes. Assim, é possível encontrar alguns pontos de convergência que auxiliam este esforço de integração. As teorias dos conteúdos pressupõem que as pessoas se sentem satisfeitas, quando o seu trabalho lhes permite a auto-realização. As teorias processuais preocupam-se com os aspectos dinâmicos, em função dos quais as pessoas estruturam a construção e o desenvolvimento da sua percepção de bem-estar em situação de trabalho. Qual a melhor perspectiva? Ambas, será talvez a resposta mais apropriada. A primeira, porque acentua a importância das diferenças individuais, a primazia dos esforços para a satisfação das necessidades e das motivações. A segunda, porque acentua a nossa

²⁶⁵ Os resultados deste estudo indicam que os professores com menos capacidades para gerir o tempo acabaram por abandonar a docência; ou seja, os professores que mudaram de carreira, pareciam revelar menos competências para uma gestão eficaz do tempo de trabalho.

²⁶⁶ Alves considera que a falta de tempo leva a que haja poucas oportunidades para que os professores possam partilhar as suas preocupações e analisar o seu próprio ensino.

²⁶⁷ Cockburn refere ainda a importância das férias no não-abandono da profissão e na fixação dos professores.

dimensão racional, que nos permite fazer escolhas entre alternativas diferentes, o que torna a construção da percepção do bem-estar, um processo consciente e integrador da dimensão social que faz de nós seres em relação.

Em termos de conjunto é possível, então, integrar os diferentes contributos dos modelos teóricos analisados, numa estrutura global capaz de sublinhar os aspectos mais importantes do processo motivacional, que interferem na performance e na satisfação experienciadas, em contexto organizacional. Assim, importa referir as características individuais, expressas sob a forma de necessidades, interesses, competências e atitudes; as características do trabalho, no que diz respeito ao seu grau de responsabilidade, diversidade e complexidade; e os factores de contexto, traduzidos nas políticas e clima organizacionais, nos incentivos, nos estilos de liderança e no relacionamento interpessoal.

Foi nossa preocupação mostrar, neste capítulo que, apesar de não existir hoje, uma definição unanimemente aceite do conceito de satisfação profissional, importa começar por especificar as facetas ou dimensões do trabalho subjacentes à percepção do bem-estar na profissão, constructo complexo, cuja definição conceptual e metodológica tem sido limitada por alguns obstáculos. Embora diversos autores tenham procurado formular diferentes taxinomias relativas às componentes do trabalho, a questão permanece em aberto, requerendo investigação adicional. Contudo, as tendências mais consistentes parecem apontar para a relevância das dimensões intrínsecas ao trabalho, na determinação da satisfação daí retirada.

A satisfação profissional tem vindo a revelar-se como um constructo multidimensional e plurifacetado, envolvendo factores como a natureza do próprio trabalho, as recompensas, as relações com os colegas e com as chefias, e as condições de trabalho, factores que, em interacção com as expectativas, valores e características pessoais, e com as diversidades e especificidades organizacionais, podem gerar discrepâncias interindividuais relativamente à importância conferida a tais dimensões, na construção de uma atitude de satisfação em situação de trabalho ou, até, simplesmente, na definição do que é um bom trabalho.

Se é verdade que o trabalho organiza o tempo e a vida das pessoas, também é certo que outros factores contribuem para a configuração do conteúdo e das dinâmicas que marcam o transcurso profissional de cada sujeito. De qualquer forma, e no caso da actividade docente, parece-nos que a percepção de um trabalho mentalmente desafiante (aliada à disponibilidade das competências necessárias para lidar eficazmente com ele), de um certo grau de autonomia, de relações interpessoais de suporte, de uma maior implicação nas tomadas de decisão, de uma maior equidade nas recompensas, de um aumento do reconhecimento social e de uma melhoria nas condições gerais de trabalho, podem ser factores conducentes a uma maior satisfação profissional, no grupo dos professores.

Procurar perceber, quer do ponto de vista teórico, quer empírico, a natureza das relações estabelecidas entre algumas características pessoais do professor (constructos psicológicos e variáveis de índole sociodemográfica) e a sua experiência subjectiva de satisfação, em contexto de trabalho, constitui o objectivo geral do próximo capítulo.

Capítulo 3

A satisfação na actividade docente: relações com algumas variáveis psicológicas e sociodemográficas



A satisfação profissional: sua relação com algumas variáveis psicológicas

A satisfação com a vida em geral: algumas considerações

Motivação para o trabalho

Locus de controlo: conceptualizações, limites e implicações

Auto-conceito: conceptualização e implicações

O sentido da autonomia: definições e implicações

Influência de algumas variáveis sociodemográficas na satisfação profissional

Variáveis pessoais

Variáveis profissionais

CAPÍTULO 3

A satisfação na actividade docente: relações com algumas variáveis psicológicas e sociodemográficas

Depois de termos feito um esforço de caracterização da natureza polifacetada e, aparentemente, multideterminada, da satisfação profissional, em geral, e dos professores, em particular, pretendemos, no capítulo anterior, mostrar ainda, que a investigação em torno de tal constructo tem vindo a procurar esclarecer, sobretudo, o que torna determinada actividade laboral agradável para o indivíduo e que tipo de modificações se podem operar no contexto do trabalho, de forma a tornar os profissionais mais satisfeitos. Contudo, e como tivemos oportunidade de verificar, estes objectivos não têm sido fáceis de atingir, uma vez que a relação entre a personalidade do profissional e a natureza do trabalho desenvolvido é complexa, aspecto que tem dificultado a investigação desta problemática. De facto, se alguns indivíduos parecem preferir trabalhos que proporcionem uma certa autonomia, outros optam por tarefas mais estruturadas; enquanto alguns sujeitos escolhem um emprego estável que lhes garanta um salário seguro, outros procuram actividades desafiantes, que lhes permitam, acima de tudo, a utilização de uma variedade de competências. Este tipo de considerações tem dificultado a generalização das conclusões da investigação, no âmbito da satisfação profissional, as quais, no entanto, têm vindo a conceder uma ênfase especial à importância de determinadas variáveis psicológicas e de características de personalidade na estruturação da percepção do bem-estar no trabalho.

Efectivamente, e num contexto que ficou conhecido como o “movimento dos indicadores sociais” (Ryff & Essex, 1991), muitos dos estudos iniciais sobre o constructo em análise, assumiam que as variáveis sociodemográficas (como a idade, o sexo, o estado civil ou as habilitações académicas) explicariam grande parte das diferenças na satisfação e na felicidade. Contudo, a investigação mais recente tem vindo a mostrar que tal influência é relativamente modesta, dando conta, apenas, de uma pequena percentagem das diferenças

individuais na satisfação profissional. De facto, o desenvolvimento dos estudos, nesta área, tem vindo a revelar o valor e o significado dos factores intrínsecos ao indivíduo, para a experiência do bem-estar, aspectos que transcendem a simples prosperidade económica ou o tipo de trabalho a desempenhar. Algumas predisposições e características de personalidade têm vindo a emergir como variáveis que influenciam, significativamente, a experiência subjectiva da satisfação no trabalho (Costa & McCrae, 1984; Staw, 1984; Levis, 1988; Arvey et. al., 1991; Diener, 1996, DeNeve & Cooper, 1998¹; Judge et. al., 1998). Aliás, na opinião de Staw (1984), “work on job satisfaction may be transformed into the study of affective mood and disposition as well as an inquiry into the functions of dissatisfaction” (p. 657).

Também, do nosso ponto de vista, e tendo em conta o modelo proposto no ponto 2.6.2.5, do capítulo anterior, as variáveis cognitivo-afectivas influenciam, de forma mais relevante, que as de natureza sociodemográfica, a construção e o desenvolvimento de uma percepção do bem-estar em situação de trabalho docente, hipótese que pretendemos confirmar no estudo empírico.

Deste modo, é nosso objectivo, no terceiro capítulo, procurar dar conta do estado actual dos conhecimentos, no que se refere às relações encontradas entre a satisfação profissional dos professores e algumas das suas dimensões pessoais. Assim, depois de procedermos a um breve enquadramento conceptual e sistematizarmos a revisão dos estudos em torno de cada uma das variáveis psicológicas que definimos, na nossa investigação, como predictoras da satisfação com o trabalho docente, pretendemos, ainda, neste capítulo, apresentar algumas considerações gerais relativas a variáveis pessoais e profissionais clássicas e às respectivas implicações, de acordo com os estudos empíricos, na experiência do bem-estar na profissão de professor.

¹ Com base numa comparação da influência relativa de variáveis sociodemográficas e de personalidade, no bem-estar subjectivo, DeNeve & Cooper (1998) concluem que “no seu conjunto, estes estudos sugerem que a personalidade pode ser mais influente para o bem-estar subjectivo do que as variáveis sociodemográficas” (p. 218).

3.1. A satisfação profissional: sua relação com algumas variáveis psicológicas

“Assume-se que a satisfação que o indivíduo retira do seu trabalho, ou mais precisamente a valência do papel profissional para quem o ocupa, é função não só das características objectivas do trabalho, mas também dos motivos, expectativas e valores do indivíduo”. (Vroom, 1964, p. 162).

Se, inicialmente, a investigação, sobre a satisfação profissional, teve como centro de interesse o efeito das variáveis sociodemográficas, com o tempo, tornou-se evidente o seu fraco poder preditivo, constatação que veio conduzindo os investigadores a desviar a atenção para aspectos inerentes à personalidade e para a análise de dimensões psicossociais. Não sendo, de facto, a única variável importante, a personalidade tem vindo a revelar-se, contudo, como um dos preditores mais significativos e consistentes da satisfação no trabalho.

Já na década de 60, Vroom (1964) sublinhava que, “apesar dos factores inerentes ao contexto de trabalho terem vindo a receber uma maior atenção como determinantes da satisfação profissional, alguns investigadores têm focalizado as suas explicações nos aspectos da personalidade do trabalhador. Os indivíduos satisfeitos com o seu trabalho diferem, sistematicamente, ao nível da personalidade, dos que se manifestam descontentes”(p. 160). Neste sentido, Chapman & Lowther (1982) registavam uma maior satisfação nos professores que apresentavam “melhores competências no domínio da comunicação e organização, sendo a satisfação no trabalho influenciada, ainda, pelas características pessoais do professor, pelos critérios de avaliação do próprio sucesso profissional e pela realização a este nível” (p. 241).

Na verdade, são diversos os autores que têm vindo a fundamentar a importância de constructos relacionados com características de personalidade e predisposições afectivas na determinação de uma docência de sucesso e na experiencição de um sentimento de satisfação com o trabalho, tendo mesmo a precedência relativamente a aspectos situacionais, como a natureza da tarefa, o salário, a liderança e, até, as variáveis demográficas (Spector, 1982; Staw, 1984; Loehner et. al., 1985; Levis, 1988; Wood et. al., 1989; Arvey et. al., 1991; Judge & Bretz, 1992; Gangloff, 1994; DeNeve & Cooper, 1998; Judge et. al., 1998). Alguns chegam a afirmar que a satisfação profissional é um traço pessoal de carácter mais ou menos estável, é uma predisposição. Esta perspectiva decorre do facto de, em diferentes estudos, a satisfação no trabalho parecer revelar uma certa estabilidade, que

se mantinha, ao longo do tempo (mesmo quando eram utilizadas metodologias longitudinais), podendo tal estabilidade traduzir o efeito de características de personalidade (McCall et. al., 1997; Judge et. al., 1998).

Deste modo, é de admitir que, tal como em relação ao bem-estar subjectivo, a tendência mais recente da investigação sobre a satisfação profissional procure privilegiar a abordagem topo-base, atribuindo à personalidade um papel importante na predição do constructo em análise (Diener, 1984; DeNeve & Cooper, 1998; Diener et. al., 1999). A abordagem topo-base postula que “existe uma inclinação global para experienciar as coisas de maneira positiva, influenciando essa predisposição as interacções do momento entre os indivíduos e o mundo. Por outras palavras, a pessoa experimenta prazeres, porque é feliz, e não vice-versa” (Diener, 1984, p. 565). Ou seja, “a experiência não é, em si mesma, objectivamente, agradável ou desagradável, satisfatória ou insatisfatória: é a interpretação, que dela faz o sujeito que a torna tal” (Simões et. al., no prelo, p. 4).

Em suma, alguns investigadores têm vindo a sublinhar a pequena percentagem de variância explicada pelas variáveis sociodemográficas na satisfação profissional, abrindo-se, desta forma, o campo explicativo a dimensões de natureza psicológica (para além das organizacionais), cuja preponderância sobre as demográficas tem sido registada em alguns estudos, também, na actividade docente (Chapman & Lowther, 1982; Santangelo & Lester, 1985; DeFrank & Stroup, 1989; Imam, 1990; Huebner & Mills, 1994; Dinham, 1995).

Dos múltiplos papéis, que o professor tem de desempenhar, e da diversidade de interacções que tem de estabelecer, no contexto da sua actividade profissional, releva, então, a importância de determinadas características psicológicas, para que se possa sentir bem e desempenhar, com sucesso, as suas tarefas. É neste sentido, que procuraremos perceber, no subcapítulo que se segue, de que forma a satisfação com a vida em geral, a motivação, o locus de controlo, a auto-estima e o sentido da autonomia influenciam a percepção do bem-estar no trabalho docente.

3.1.1. A satisfação com a vida em geral: algumas considerações

«Há muitas mudanças em curso no local de trabalho. Mas, por estranho que pareça, o resultado é fazer com que a vida profissional se pareça mais, e não menos, com a vida real. As novas “técnicas de trabalho” são complexas. Mas a vida também o é». (Peters, 1995, p. 320)

A relevância concedida ao trabalho nas sociedades modernas é, de tal forma estruturadora que, por vezes, parece deixar pouco tempo para as outras esferas da vida. Partilhando da opinião de Rodrigues (1995), “nas nossas sociedades, o mundo do trabalho encontra-se separado das outras esferas da vida, desenvolvendo-se em espaços e tempos específicos. Todavia, mantém articulações de tal modo estreitas com os outros domínios – como a família, o ensino, o consumo, o lazer, a participação e o acesso a recursos sociais e políticos – que se pode falar da sua centralidade na organização e funcionamento dos processos sociais individuais e colectivos” (p. 33), constituindo uma importante forma de participação económica e social.

Apesar da relevância e centralidade do trabalho, como variável organizadora da vida do indivíduo², outras esferas da vida para além do trabalho (família, lazer, voluntariado, participação na vida comunitária, etc.) têm vindo a ganhar importância nas últimas décadas. Pelo menos nos países ocidentais³, o entrecruzamento entre a esfera do trabalho e as dimensões do não-trabalho⁴ é cada vez mais intrincado (Peiró, Prieto & Roe, 1996).

As organizações e as instituições têm vindo a mudar, as pessoas que as integram também. A globalização generalizou muitas das realidades que, antes, só encontrávamos em contextos socioeconómicos mais avançados do que o nosso e com uma maior dimensão. Como tal, o conceito de qualidade de vida também começou a ocupar o espaço organizacional de economias mais pequenas e menos poderosas. Em estreita ligação com o conceito de “work/life benefits”, a qualidade de vida no trabalho começou, há algumas décadas atrás, por estar associada aos cuidados de saúde com a família e à educação dos fi-

² Embora, como já tivemos oportunidade de referir, não seja igualmente valorizado por todos os indivíduos, no contexto global da sua vida.

³ O valor atribuído às esferas do trabalho e do não-trabalho varia, em função das gerações e dos grupos sociais, por virtude da influência de factores histórico-culturais. Contudo, também na sociedade israelita, Harpaz (1986) verificou a importância das esferas da vida fora do trabalho (família e lazer, sendo este perspectivado como tempo adicional para estar com a família).

⁴ O conceito de “não-trabalho” é ambíguo, devido à dificuldade em definir os limites entre trabalho e não-trabalho na sociedade actual.

lhos, para, gradualmente, se estender à valorização das vantagens decorrentes da flexibilização do trabalho (no tempo e no espaço)⁵ e da facilitação das oportunidades de formação e desenvolvimento na carreira (Kofodimos, 1995; Scandura & Lankau, 1997).

A consciência de que o nosso tempo ultrapassa, em muito, o tempo profissional e de que a qualidade de vida é algo global, onde o espaço e o tempo extraprofissional desempenham um papel determinante, é essencial para um estilo de vida, provavelmente, mais equilibrado e compensador.

Encontramo-nos em plena época digital, onde o indivíduo é a unidade de análise e de interesse e, por isso, hoje, os profissionais mais bem sucedidos são aqueles que melhor conseguem um equilíbrio entre as diversas vertentes da sua vida pessoal e profissional, e já não os “workaholics”, que marcaram os anos 80, e que não tinham outros interesses na vida para além do trabalho. Parece por demais evidente que a vitalidade e a dinâmica da força de trabalho dependem, significativamente, do equilíbrio entre a vida pessoal e profissional. Na opinião de Martins (2000), “os sinais exteriores de sucesso já não são o carro de gama alta ou o Rolex de ouro, mas antes poder dormir regularmente sete horas por noite” (p. 12). Conseguir aliar trabalho, família e lazer, mais do que uma exigência, constitui um direito que traz benefícios, tanto pessoais como sociais.

Talvez devido à entrada, em larga escala, das mulheres na força de trabalho, ou porque os valores familiares estão de regresso à vida social – qualquer que seja a razão, a verdade é que os trabalhadores (sobretudo, os adultos mais jovens) estão a exigir e a procurar a flexibilidade necessária para conseguirem conjugar a vida profissional com a familiar.

Na sequência da preocupação crescente com a qualidade de vida no trabalho⁶, e

⁵ A crescente flexibilização dos horários e dos tipos de trabalho atenua, cada vez mais, a separação entre a vida laboral e o domínio privado.

⁶ Algumas das propostas que integram o documento “Os Grandes Objectivos para o Japão no Século XXI”, elaborado por 16 destacados cidadãos nipónicos, incidem na importância das outras dimensões da vida, como condição para aumentar o bem-estar no trabalho (Santos, 2000). Assim, tal documento propõe que seja lançada uma nova política para a família, a qual passa pela implementação de medidas que permitam travar o acentuado decréscimo da natalidade, pelo aumento das deduções fiscais para famílias numerosas, com filhos em idade escolar, e pelos incentivos às empresas que construam creches e jardins-de-infância para os filhos dos seus trabalhadores. Considerando que o ritmo de vida nas grandes cidades é hoje completamente absurdo, o referido documento propõe a sua reorganização, através da criação de cidades-modelo, em volta das grandes metrópoles, servidas por excelentes ligações ferroviárias. Diversificar os horários de trabalho e liberalizar totalmente os horários de comércio são medidas fundamentais para descongestionar e tornar menos desgastante o ritmo de vida. Ganhar espaços verdes é outro objectivo. Embora constituam propostas apresentadas para a sociedade japonesa, seria desejável que a globalização permitisse a ex-

face ao visível aumento do número de casais com filhos que integram o mercado laboral, registam-se mudanças relevantes na organização e conjugação das dimensões do trabalho e da família, na vida em geral. Desta forma, o estudo da interface entre os papéis profissionais e familiares (incluindo a vida do casal) tem vindo a constituir objecto de atenção particular, sendo que um corpo crescente de investigação vem realçando a importância das influências recíprocas entre os dois domínios, em diversos contextos socioculturais e profissionais (Willmott, 1971; Manila, 1971; Iris & Barrett, 1972; London, Crandell & Seals, 1977; Rice, Near & Hunt, 1979; Diener, 1984; Frone, Russell & Cooper, 1992; Galinsky, 1993; Judge, Boudreau & Bretz, 1994; Aryee & Luk, 1996; Adams, King & King, 1996; Ahmad, 1996; Ezra & Deckman, 1996⁷; Kinnunen, 1996; Scandura & Lankau, 1997; Steyn, 1997⁸; Chiu, 1998; Kossek & Ozeki, 1998; Roxburgh, 1999⁹; Clark, 2000). Em consequência, é de admitir que as relações entre a família e o trabalho possam ter efeitos importantes na satisfação profissional e com a vida em geral¹⁰.

A satisfação com a vida refere-se à avaliação que o indivíduo faz das suas condições de vida em geral, da sua qualidade de vida como um todo, mais do que em relação a dimensões específicas. Tratando-se, essencialmente, de uma avaliação cognitiva do desenvolvimento pessoal face a objectivos e expectativas globais, a satisfação com a vida remete para uma avaliação da congruência entre as circunstâncias de vida reais e as ideais, de acordo com critérios estabelecidos pelo próprio indivíduo (George, 1981; Diener et. al., 1985; Pavot et. al., 1991; Ryff & Essex, 1991¹¹; Pavot & Diener, 1993; Judge et. al., 1994; Diener et. al., 1999).

A satisfação com a vida, em conjunto com a afectividade positiva e negativa consti-

pansão e implementação de tais medidas em Portugal!

⁷ Num estudo com uma amostra muito grande de 28 329 trabalhadores (dos quais 37% já eram pais), os autores verificaram que o equilíbrio entre o trabalho e a família constituía uma componente vital, altamente significativa da satisfação profissional.

⁸ Estudando famílias da África do Sul, Steyn (1997) postula uma causalidade recíproca entre factores familiares e do trabalho: aspectos positivos na família afectam o sucesso no trabalho e vice-versa.

⁹ Com base numa amostra de 1400 indivíduos canadianos (cerca de metade de cada sexo), Roxburgh constatou que a interface entre os papéis familiares e profissionais se traduzia, de forma diferente, nos homens e mulheres. As mães apresentavam uma satisfação profissional superior à dos pais e das mulheres que ainda não tinham vivido a experiência da maternidade.

¹⁰ A influência mais óbvia do trabalho na família traduz-se na variável tempo: quanto mais tempo o indivíduo passa a trabalhar, menos tempo tem para a família. Contudo, outras influências mais relevantes operam nesta relação.

¹¹ Para estes autores, a satisfação com a vida constitui um dos indicadores de um funcionamento psicológico positivo.

tuem indicadores distintos, embora complementares, de um constructo mais amplo definido como o bem-estar subjectivo¹²: a maneira positiva ou negativa como as pessoas experienciam a sua vida. Tal constructo psicológico apresenta relações com conceitos tão importantes como a felicidade e a qualidade de vida, tendo sido alvo de investigação crescente nas últimas décadas, a qual, para além de sublinhar a sua grande utilidade e significado, tem vindo a revelar uma consistente estabilidade da satisfação com a vida (Diener & Suh, 1997; Diener, 2000).

De facto, e com base numa revisão dos estudos levados a cabo com amostras de milhares de participantes, em dezenas de países¹³ e ao longo de alguns anos, Diener & Suh (1997) concluem que a satisfação com a vida “appears to be relatively stable across age cohorts in most societies” (p. 310).

¹² Apesar de teoricamente diferentes, parece-nos claro que as dimensões afectiva e cognitiva do bem-estar subjectivo se inter-relacionam. As avaliações cognitivas que os indivíduos fazem das suas vidas podem influenciar a natureza dos afectos (positivos ou negativos) experienciados (Lucas, Diener & Suh, 1996).

¹³ Um deles envolveu cerca de 60 000 sujeitos de 43 nações diferentes, dos 5 continentes (World Value Survey, 1994), enquanto outro analisou os dados de 300 000 participantes de 8 países europeus, entre 1980 e 1990 (Okma & Veenhoven, 1996). Neste último, os autores concluem que entre os 18 e os 90 anos não se regista, praticamente, qualquer mudança, na satisfação com a vida.

3.1.1.1. A satisfação com a vida em geral e a satisfação no trabalho: dados empíricos e ambiguidades

“A satisfação no trabalho apresenta uma série de consequências para o indivíduo: pode afectar as suas atitudes em relação à vida, em relação à família e em relação a si próprio. Pode afectar a sua saúde física e até a sua longevidade. Desempenha um papel importante, ainda que indirecto, na saúde mental do indivíduo. (Locke, 1976, p. 1334)

“A pessoa feliz é aquela que é abençoada por um temperamento positivo, tendendo a olhar para o lado mais luminoso das coisas e não magicando, em excesso, sobre os acontecimentos negativos. Vive em sociedades economicamente desenvolvidas e possui recursos adequados para fazer progressos, face a objectivos valorizados. (Diener et. al., 1999, p. 295)

A relação entre a satisfação no trabalho e a satisfação com a vida em geral é estruturada no seio das especificidades histórico-culturais e sociais, onde os indivíduos se desenvolvem, constroem os seus projectos de vida e estabelecem os seus objectivos e expectativas¹⁴.

Deste modo, cada projecto de vida pessoal¹⁵ é configurado numa teia de elementos com os quais o indivíduo interage – família, amigos, trabalho - a qual se modifica, ao longo da vida adulta, através de reorganizações frequentes, resultantes de opções pessoais. Os períodos de estabilidade e de transição alternam: após a reconstrução de uma estrutura, segue-se a sua avaliação, a exploração de novas possibilidades e reestruturações subsequentes. Recusando estabelecer hierarquias no ciclo de vida, os autores da Psicologia do Adulto (como por exemplo, Levinson, 1986) acentuam que nenhum período da vida é melhor ou mais importante que outro, porque cada qual tem o seu lugar necessário, com-

¹⁴ Baseando-se numa ampla investigação, com amostras de diversos países, Inglehart (1990, citado por DeNeve & Cooper, 1998) encontrou grandes diferenças, no que concerne à percepção do bem-estar subjectivo (de que a satisfação com a vida é um dos indicadores), concluindo: “in Portugal, only 10% of respondents said they were happy, with this figure increasing to 40% of respondents in the Netherlands. In U.S. national samples, estimates of subjective well-being are routinely above 80%” (p. 222). Estes resultados parecem apontar para um possível efeito das diferenças interculturais na estruturação dos níveis do bem-estar subjectivo.

¹⁵ Enquanto sequência inter-relacionada de acções, tendo em vista a obtenção e concretização de determinados objectivos pessoais (Palys & Little, 1983)

plementando-se ou articulando-se, segundo combinações múltiplas, dependentes do carácter mais normativo ou idiossincrático do transcurso de cada indivíduo. Face às múltiplas transformações que ocorrem, ao longo do desenvolvimento adulto, o qual se caracteriza por múltiplos processos de socialização e constantes reajustes, os indivíduos realizam adaptações aos mais variados acontecimentos de vida, construindo estilos de vida diversificados e contrastantes¹⁶, que lhes permitem experienciar (ou não) algum bem-estar.

Isto significa que, embora as especificidades contextuais condicionem, parcialmente, os critérios usados pelo sujeito no seu processo de auto-avaliação, importa sublinhar, no entanto, a relevância das características da personalidade na determinação do grau de satisfação das pessoas com o seu trabalho e com a sua vida em geral. Na perspectiva de Francès (1981), a influência de referentes intra-psíquicos, como a hierarquia de valores própria do sujeito, os seus projectos e vida pessoal, constituem variáveis mediadoras da relação do indivíduo com a sua situação de trabalho.

Nos últimos 30 anos, a relação entre a satisfação no trabalho e a satisfação com a vida em geral tem sido objecto de uma quantidade considerável de investigações empíricas (Iris & Barrett, 1972¹⁷; London et. al., 1977; Rice et. al., 1979¹⁸; Kabanoff, 1980; Rice et. al., 1980; Staines, 1980; Francès, 1981; Keon & McDonald, 1982; Schmitt & Bedeian, 1982; Near et. al., 1983; Rice et. al., 1985; Harpaz, 1986; Khaleque & Rahman, 1987¹⁹; Tait et. al., 1989; Rain et. al., 1991; Judge & Watanabe, 1993; Gangloff, 1994; Adams et. al., 1996; Judge et. al., 1998; Iverson & Maguire, 2000), as quais têm vindo a confirmar a sua complexidade. Apesar do volume de investigação, duas questões permanecem em

¹⁶ Na opinião de Headey & Wearing (1989), os adultos mais jovens, experienciam, pelo menos aparentemente, acontecimentos mais favoráveis, mas também mais adversos que os adultos mais velhos. A explicação óbvia parece ser a de que o jovem adulto se encontra num estágio da sua vida familiar e profissional, em que ocorrem os acontecimentos mais relevantes (casar, ter filhos, trabalhar ou ficar desempregado, ser promovido), face aos mais velhos que já atingiram, provavelmente, um estágio de vida mais estável.

¹⁷ Num estudo com contramestres, numa fábrica de produtos químicos, Iris & Barrett (1972) verificaram que a relação entre os dois constructos era moderada pelo grau de importância que o trabalho tinha na vida em geral do indivíduo, apoiando a hipótese da generalização (do Inglês, “spillover”).

¹⁸ Com base nos resultados de uma amostra de 1041 sujeitos americanos, e utilizando técnicas estatísticas de regressão múltipla, Rice et. al. (1979) sugeriam que as condições objectivas e subjectivas da situação de trabalho, isto é, as variáveis inerentes ao trabalho, apresentavam um impacto mais importante na satisfação com a vida em geral, do que tinha sido anteriormente considerado.

¹⁹ Os casos de satisfação profissional, em geral, eram significativamente superiores entre os sujeitos que se consideravam satisfeitos com a família e com a vida social, comparativamente aos indivíduos que não se mostravam satisfeitos nestes dois aspectos.

aberto, gerando alguma controvérsia:

- a primeira diz respeito ao grau de relação entre a satisfação no trabalho e a satisfação com a vida, sendo geralmente assumido que estas duas variáveis possam estar relacionadas entre si, porque, para muitas pessoas, o trabalho é uma parte central e significativa da sua vida, quer em termos temporais, quer em termos emocionais;

- a segunda refere-se ao potencial efeito moderador, na relação, de um conjunto de variáveis (antiguidade, grau de importância atribuída ao trabalho, auto-estima, locus de controlo, motivação, etc.), das quais o sexo parece ser a mais relevante.

No que diz respeito à natureza e magnitude da relação entre a satisfação no trabalho e a satisfação com a vida, os resultados parecem não ser ainda muito esclarecedores. Com base numa revisão de 23 estudos, 16 dos quais de natureza correlacional, Rice, Near & Hunt (1980)²⁰ verificaram que a amplitude das correlações variava entre .05 e .56. Ou seja, se alguns dos estudos analisados apontavam para uma relativa independência dos dois constructos, outros sugeriam uma associação moderada. Por outro lado, apenas em metade dos 6 estudos, com recurso a estatísticas multivariadas, a satisfação no trabalho se revelou como um preditor significativo da satisfação com a vida em geral.

Também com base numa meta-análise²¹ de 34 estudos, abrangendo um total de 19811 sujeitos, Tait et. al. (1989) registaram uma magnitude de efeito média de $r=.44$, apontando, então, para a possibilidade das experiências profissionais e não-profissionais se encontrarem moderadamente relacionadas. Além disso, verificaram que apesar dessas correlações serem substancialmente superiores para os homens ($r=.40$) do que para as mulheres ($r=.20$), nos estudos anteriores a 1974, as diferenças esbatiam-se nos trabalhos publicados depois dessa data, com alguma vantagem para os elementos do sexo feminino ($r=.37$ para homens e $.39$ para mulheres). Alterações demográficas entre os trabalhadores do sexo feminino e mudanças atitudinais, relativas à importância do trabalho na vida das mulheres, são avançadas como possíveis explicações para as correlações mais elevadas encontradas nos estudos mais recentes²². De facto, parece que, para muitas mulheres (que

²⁰ No seu estudo de 1979, os autores encontraram uma correlação modesta entre a satisfação com a vida e a satisfação no trabalho ($r=.30$).

²¹ Na opinião dos autores, a meta-análise (enquanto método que permite a integração dos diversos dados obtidos num conjunto de estudos feitos numa determinada área) proporciona uma medida sumária da magnitude da relação entre a satisfação profissional e o bem-estar com a vida em geral, sendo particularmente poderosa, porque permite aos investigadores controlar o efeito da variável sexo como moderadora da relação, bem como testar a hipótese de que a correlação seja de facto superior para as mulheres, do que era anteriormente.

²² A possibilidade de que o sexo pudesse moderar a relação entre a satisfação no trabalho e a satisfação com a vida em geral foi colocada, pela primeira vez, há cerca de 40 anos atrás, por Brayfield, Wells & Strate (1957, citados por Tait et. al., 1989), que encontraram correlações signifi-

integram, cada vez em maior número e grau de heterogeneidade, a força de trabalho), a sua identidade deixou de estar confinada, exclusivamente, à casa e à família, para se estender ao contexto profissional. Este maior envolvimento das mulheres no mundo laboral pode aumentar a dependência da satisfação com a vida em geral da satisfação com o trabalho, como sugerem outros estudos realizados posteriormente (Frone et. al., 1992; Lucas et. al., 1996).

Com base numa análise das revisões da literatura realizadas até 1980²³, Raine, Lane & Steiner (1991) verificaram que, embora se discutisse uma grande variedade de posições teóricas, a investigação dirigia-se, normalmente, no sentido de testar uma das três hipóteses, em torno da relação entre a satisfação no trabalho e a satisfação com a vida - a da generalização (do Inglês, “spillover”), a da compensação, ou a da segmentação - que diferem, simplesmente, na natureza da correlação. A hipótese da “spillover” sugere uma generalização emocional entre as diversas esferas da vida, pressupondo que uma alta satisfação ou insatisfação num dos seus aspectos se possa estender a outros. Isto pode acontecer, da satisfação com a vida para o bem-estar no trabalho ou vice-versa, levando-nos a admitir uma associação positiva entre estas duas variáveis.

A hipótese da compensação postula que uma alta satisfação num domínio (por exemplo, no trabalho) pode compensar uma menor satisfação noutras esferas (por exemplo, na família), ou vice-versa, apontando, então, para uma relação negativa entre os dois tipos de satisfação. Por último, a hipótese da segmentação defende que as diferentes experiências sociais da vida estão compartimentadas e, deste modo, as atitudes face ao trabalho são independentes das atitudes em relação a outras esferas da vida, por exemplo, à família. Neste caso, não se registará qualquer associação entre os dois tipos de satisfação.

Das revisões realizadas até 1980, a hipótese a que a literatura proporcionou maior apoio empírico foi à da generalização, tendo sido encontradas correlações moderadamente positivas entre as duas variáveis. Contudo, tais estudos utilizaram, quase exclusivamente, planos transversais²⁴ e uma diversidade de amostras, limitando, desta forma, a generalização das suas conclusões.

Procurando analisar e perceber as tendências da investigação, em torno da natureza

cativas para os homens e não significativas para as mulheres, concluindo, desta forma, que “o trabalho era um factor menos importante na vida das mulheres do que dos homens” (p. 502).

²³ E, concretamente, com base nos trabalhos de Kabanoff, de Rice, Near & Hunt, de Near, Rice & Hunt e de Staines, todos publicados em 1980.

²⁴ Os planos transversais não permitem estabelecer relações de desenvolvimento (Near et. al., 1980; Staines, 1980). Kabanoff (1980) frisou a necessidade de se realizarem estudos de natureza longitudinal, devido à possibilidade dos sentimentos e auto-avaliações de um indivíduo se modificarem, ao longo da vida.

da relação entre a satisfação no trabalho e a satisfação com a vida, depois de 1980, Raine, Lane & Steiner (1991), com base em 33 estudos, de natureza diversa (incluindo duas investigações da década de 70 que não foram integradas nas revisões anteriores), verificaram que a maioria dos estudos (24 dos 33) continuava a apoiar a hipótese da generalização, na linha dos resultados da meta-análise de Tait et. al. (1989), a qual não foi incluída nesta revisão. Mais recentemente, Kossek & Ozeki (1998), também com base num estudo meta-analítico, reforçaram a importância desta hipótese.

Apesar do volume de investigação produzida e do consistente apoio à hipótese de uma correlação positiva entre o bem-estar no trabalho e a satisfação com a vida em geral, o sentido de tal relação continua a constituir fonte de debate e de alguma polémica. A maior parte dos estudos tem vindo a reforçar a hipótese de uma generalização da satisfação com aspectos da esfera profissional, para as outras dimensões da vida, admitindo, assim, que as pessoas felizes no trabalho tendem a sê-lo, também, na vida (Rice, Near & Hunt, 1979; Francès, 1981; Rice et. al., 1985; Judge et. al., 1994²⁵; Lewis & Borders, 1995; Adams et. al., 1996²⁶; Amri et. al., 1996²⁷; Howard & Frink, 1996; Stewart & Barling, 1996; Blustein et. al., 1997; Chiu, 1998; Wright et. al., 1999; Iverson & Maguire, 2000). Se o valor atribuído pelo indivíduo ao seu trabalho influencia a satisfação com a vida, então é de admitir que, caso as organizações pretendam desenvolver estratégias para aumentar o bem-estar profissional, o seu efeito se reflecta na satisfação experienciada noutras esferas da vida²⁸ (Adams et. al., 1996; Iverson & Maguire, 2000).

Porém, para os defensores de um enquadramento teórico disposicional (capítulo 2, ponto 2.2), a satisfação com a vida, enquanto predisposição ou característica relativamente estável, influencia as avaliações relativas à situação de trabalho. Deste modo, os indivíduos satisfeitos com a vida sentem-se, provavelmente, mais satisfeitos com a dimensão do trabalho, porque a sua predisposição positiva em relação à vida generaliza-se à interpretação e avaliação das condições de trabalho. Embora esta perspectiva tenha vindo a receber alguns apoios empíricos (Schmitt & Bedeian, 1982; Staw & Ross, 1985; Staw

²⁵ Talvez por terem baseado as suas conclusões numa amostra masculina de executivos americanos, indivíduos que, normalmente “vivem para trabalhar”, os autores deste estudo consideram que “o efeito da satisfação no trabalho sobre a satisfação com a vida é significativamente superior ao efeito inverso” (p. 778).

²⁶ A partir de uma revisão de 23 estudos empíricos diferentes, Adams et. al. (1996) encontraram uma correlação positiva entre a satisfação no trabalho e a satisfação com a vida, dados consistentes com a ideia de que a satisfação com a vida pode ser, pelo menos parcialmente, uma consequência do indivíduo ter um bom trabalho.

²⁷ Investigação realizada com trabalhadores das linhas aéreas da Arábia Saudita.

²⁸ Este é, decerto, um dos pressupostos subjacentes aos programas de “work/life benefits”.

et. al., 1986; Judge & Locke, 1993; Judge & Watanabe, 1993; Judge et. al., 1998), ela é, igualmente, controversa, carecendo, ainda, de investigação adicional. Parece-nos, no entanto que, a estabilidade registada, de forma consistente, por Diener & Suh (1997), para a satisfação com a vida, entre indivíduos de diferentes idades e contextos socioculturais, permite fundamentar, de algum modo, uma conceptualização que valorize as predisposições.

Finalmente, importa referir que investigações como as de Keon & McDonald (1982), Crouter (1984), Judge & Watanabe (1993)²⁹ e Sinacore et. al. (1999) apontam para a possibilidade de se registar um efeito recíproco significativo entre as duas dimensões do bem-estar: no trabalho e nas outras esferas da vida. Nesta perspectiva, a satisfação profissional não poderá ser considerada, simplesmente, como uma componente da satisfação com a vida, devendo, antes, ser entendidas como duas dimensões distintas, que se podem influenciar mutuamente.

Apesar da tendência de resultados apresentada, os investigadores têm vindo a alertar para a natureza excessivamente simplista das três hipóteses anteriormente referidas (generalização, compensação e segmentação), apontando, antes, para a possibilidade de existir mais do que um tipo de relação entre o bem-estar no trabalho e a satisfação com a vida em geral, num momento dado, para uma pessoa concreta (Loonsbury & Hoopes, 1986; Rain, Lane & Steiner, 1991, Judge & Watanabe, 1993). Na sequência dos esforços teóricos incipientes, que se têm vindo a desenvolver, no sentido de se procurar compreender os processos cognitivos e afectivos subjacentes à experenciação destes dois estados psicológicos³⁰, é de admitir que um indivíduo possa ter múltiplas ligações entre as várias facetas do trabalho e as outras dimensões da vida, podendo apresentar, cada uma delas, uma tendência de natureza ou magnitude diferente, constituindo este aspecto uma dimensão da investigação futura que se nos afigura interessante.

Em síntese, e se bem que já exista um corpo considerável de investigação sobre a natureza correlacional das relações entre a satisfação no trabalho e a satisfação com a vida, alguma fragilidade teórica e limitações metodológicas, que marcam os diversos estudos, não nos permitem tirar conclusões definitivas, no que concerne ao sentido de tal relação. De facto, os estudos repartem-se entre os que encontram um efeito de spillover das atitudes face ao trabalho para a satisfação com a vida em geral, os que corroboram a hipótese da generalização, em sentido inverso e, ainda, aqueles que sugerem a possibilidade de uma

²⁹ Combinando metodologias transversais e longitudinais.

³⁰ Para a satisfação no trabalho, já foram anteriormente referidos os modelos dinâmicos de Evans (1998) e de Büssing (1993).

influência mútua entre os dois aspectos da satisfação, perspectivados como componentes absolutamente distintas.

Embora possamos estar agora mais confiantes de que a satisfação profissional e a satisfação com a vida em geral se correlacionam de forma significativa, é também certo que há ainda questões que permanecem por esclarecer. A simples demonstração da magnitude da correlação não explica porque existe a relação. Deste modo, a exploração da direcção da causalidade entre os dois constructos, do seu processo de construção e de desenvolvimento, bem como a análise e compreensão da influência de variáveis moderadoras continuam a ser pistas de investigação a aprofundar (Bravo, Peiró & Rodriguez, 1996).

3.1.1.2. A satisfação com a vida em geral e a satisfação com o trabalho docente

“A vida pessoal e familiar do professor é também afectada pelo excesso de trabalho escolar feito em casa e pelas insatisfações profissionais” (Blase & Pajak, 1986, p. 308)

No caso particular da actividade docente, até que ponto estão relacionadas as atitudes face ao trabalho com as atitudes face às outras esferas da vida?

Se bem que diversos autores relevem a importância do desenvolvimento pessoal no crescimento profissional dos docentes e reconheçam a necessidade de se estabelecerem laços mais estreitos entre o desempenho na docência e a vida pessoal e emocional do professor, no entanto, os estudos sobre a relação entre o bem-estar no trabalho e a satisfação com a vida em geral não abundam, talvez também, pelo carácter recente da investigação em torno de tal relação. Ainda assim, é possível registar algumas investigações que dão conta de uma associação positiva entre a satisfação profissional e a satisfação com a vida, também no grupo dos professores (Near & Sorcinelli, 1986; Schell & Loeb, 1986; Klass & Michael, 1991).

Embora se tenha consciência da sua complexidade, a importância da relação entre o professor, enquanto profissional, e a sua família está, contudo, ainda pouco esclarecida. No entanto, é de admitir que, pelo menos em Portugal, a grande mobilidade geográfica³¹

³¹ “Nos últimos anos a condição docente tem sido caracterizada por uma grande mobilidade geográfica dos professores. Essa mobilidade geográfica e de local de trabalho é bastante significativa para todos os níveis, à excepção do pré-escolar. Os grupos etários mais atingidos por essa mobilidade geográfica e de local de trabalho são os de 26-35 e 36-45 anos, com maior incidência ainda no primeiro. Apesar de mudar de escola não ser, necessariamente, o mesmo que mudar de localidade ou de região, o desejo actual parece ser o da estabilização” (Cruz et. al., 1988, p. 1220). Também num estudo levado a cabo com professores australianos, Watson et. al. (1991) verificaram que os professores que viajavam mais de uma hora por dia (em cada deslocação) para irem traba-

(decorrente do sistema de colocações a nível nacional), conduza a um distanciamento frequente e, por vezes, relativamente prolongado, do professor face ao apoio social que a família lhe pode proporcionar, e a uma menor disponibilidade para acompanhar o desenvolvimento dos filhos, condições que se podem reflectir negativamente na sua satisfação com a vida em geral. A falta de uma rede de relações próximas e estáveis com a família e com os amigos tem sido vista como um factor de grande impacto no desgaste psicológico do docente, com repercussões na sua satisfação profissional. Na opinião de Seixas (1997), “a intersecção dos tempos e espaços familiares e profissionais parece ser, então, um dos grandes problemas dos professores” (p. 140).

Na investigação de Cruz et. al. (1988), verifica-se que “a profissão ocupa de longe o lugar mais importante na estratégia de realização pessoal dos professores” (p. 1281). Depois da profissão, “segue-se a família e a vida afectiva na importância atribuída para a realização pessoal; ao contrário da família cuja valorização cresce com a idade, a vida afectiva e os recursos económicos sobem de importância entre os jovens e vêm-na diminuída com a idade” (p. 1268). Contudo, não é referido qualquer indicador relativo à natureza ou magnitude da relação entre a esfera do trabalho e do não-trabalho.

Gonçalves (1990), com professores do 1º ciclo do ensino básico, encontrou uma correlação moderada entre a satisfação no trabalho e a satisfação com a vida em geral, na linha do estudo de Smilansky (1984), que dá conta de uma correlação de .34 entre as duas dimensões da satisfação. Também Barros, Neto & Barros (1991) verificaram que os professores que mais gostavam da sua profissão se manifestaram significativamente mais satisfeitos com a vida em geral.

Recentemente, Sinacore et. al. (1999) constataram que as experiências familiares das mulheres predizem a sua satisfação profissional; por paralelismo, e uma vez que a docência é uma profissão tipicamente feminina, é provável que, também no grupo dos professores, a satisfação com a vida em geral possa constituir um preditor da satisfação com o trabalho, pressuposto subjacente ao modelo teórico por nós proposto no segundo capítulo da presente dissertação.

Apesar de não se registarem muitos estudos acerca da relação entre a satisfação com a vida e a percepção de bem-estar na profissão docente, gostaríamos de partilhar a opinião de Marujo, Neto & Perloiro (1999) que, na nossa perspectiva, traduz bem a importância de uma investigação mais aprofundada da natureza da relação entre os dois constructos: “tendo como certeza que o optimismo traz mais saúde mental e física e maior felicidade, e

lhar, se revelavam menos satisfeitos, tendência que parece apontar para a importância da proximidade do domicílio, relativamente à escola, como condição de satisfação.

que mistura uma maior leveza com uma mais forte estrutura para aguentar os embates da vida, o bom educador tem a responsabilidade moral de se educar e de educar os outros para o optimismo” (p. 21).

3.1.2. Motivação para o trabalho

“Set me anything to do as a task, and it is inconceivable the desire I have to do something else”. (Shaw, citado por Robbins, 1996, p. 251)

Tratando-se de um constructo hipotético, inferido a partir dos comportamentos do indivíduo, a motivação é um dos muitos factores que, presumivelmente, afecta o seu comportamento, produzindo efeitos importantes sobre uma grande quantidade de variáveis de natureza cognitiva (concentração, atenção e memória), afectiva (auto-estima, interesse, satisfação e emoções) e comportamental.

No entanto, e na opinião de Jesus (1996), “têm sido levantados dois problemas relativamente à utilização do conceito de motivação: por um lado, a motivação é um termo do senso comum, usado de forma simplista, sendo frequentemente confundidas as noções de motivo, intenção, desejo, expectativa, tendência, impulso, necessidade, vontade, etc.; por outro lado, a motivação é um termo utilizado, em diversos domínios e por diversas teorias em Psicologia, muitas vezes de forma ambígua, vaga ou tendo diferentes significados” (p. 75).

A partir de uma análise e revisão das diferentes definições de motivação encontradas, Steers & Porter (1991) concluem, no entanto, que, no geral, elas apresentam três denominadores comuns: algo que estimula ou inicia o comportamento humano, que o orienta e dirige e que o mantém. Nesta linha, Vallerand & Blanchard (1998)³² conside-

³² Considerando que a motivação resulta de uma interacção contínua entre a pessoa e o seu meio, o modelo proposto por estes autores procura fazer uma síntese das teorias da personalidade e da psicologia social da motivação, na busca de uma integração dos determinantes motivacionais intra e interpessoais. Acompanhando as tendências já registadas ao nível da satisfação profissional, Vallerand & Blanchard (1998) propõem também um modelo mais dinâmico da motivação, procurando uma melhor compreensão dos processos psicológicos implicados na motivação intrínseca e extrínseca. Construído com base em 5 postulados, “o modelo hierárquico da motivação permite, não apenas a integração das diferentes perspectivas existentes na literatura sobre a motivação intrínseca e extrínseca, abrindo a porta a novas direcções de investigação” (p. 31), como, se revela mais adequado aos pressupostos de uma educação permanente, por virtude da perspectiva interacionista e dinâmica que lhe subjaz.

ram que a motivação pode ser definida como “um constructo hipotético utilizado a fim de descrever as forças internas e/ou externas que conduzem à iniciação, direcção, intensidade e persistência do comportamento” (p. 15).

Derivado, originalmente da raiz latina *movere* que significa pôr em movimento, o termo motivação apresenta um amplo leque de conotações, remetendo, mais recentemente, para as cognições (valores, expectativas, percepções) e crenças que desempenham um papel relevante no comportamento humano.

De facto, do ponto de vista histórico, na literatura sobre a motivação (que começou a emergir a partir da década de 30, sobretudo nos EUA), vem-se assistindo a uma substituição gradual de uma visão mais mecanicista (traduzida nos conceitos de instinto, pulsão ou necessidade) por uma abordagem de natureza cognitivista (traduzida nos conceitos de expectativa, atribuição causal, auto-eficácia). Enquanto a primeira perspectiva o comportamento como função do que aconteceu no passado, as teorias cognitivistas vêem a motivação como uma espécie de “hedonismo do futuro” (Steers & Porter, 1991): o determinante principal do comportamento traduz-se nas crenças, expectativas e antecipações individuais em relação a acontecimentos futuros. O comportamento é assim visto como intencional, orientado para objectivos e baseado em intenções conscientes. Nesta linha, para os teóricos cognitivistas, os acontecimentos do passado só são importantes, na medida em que afectam as crenças e expectativas presentes e futuras; mas são os “acontecimentos quotidianos” que influenciam, de forma mais significativa, o comportamento. Em suma, considerando que o esforço de realização (mais do que a mera satisfação de necessidades ou de reposição de equilíbrios) permanece como a questão central da investigação sobre a motivação, regista-se, historicamente, uma incorporação crescente de uma grande diversidade de variáveis de natureza cognitiva.

O estudo e análise da motivação para o trabalho foi objecto de interesse dos investigadores, a partir de uma data relativamente recente. Sabendo-se que, em contexto organizacional, o comportamento humano é influenciado por um conjunto de motivações extremamente variáveis e em permanente evolução, procurar conhecer tais motivações e o seu modo de funcionamento constituiu, nos últimos anos, preocupação de diversos estudos teóricos e práticos, no pressuposto de que tal constructo traduz um fenómeno altamente complexo que afecta, e é afectado, por um grande número de factores e variáveis.

A partir de uma revisão dos estudos, Steers & Porter (1991) consideram que as variáveis que afectam a motivação, em contexto de trabalho, se situam a três níveis: variáveis intrínsecas ao indivíduo (atitudes, interesses, valores e expectativas), inerentes à natureza do trabalho (grau de responsabilidade, autonomia) e relativas ao contexto da organização (clima organizacional, relações interpessoais, etc.). Também na perspectiva dos autores, uma boa teoria da motivação para o trabalho deveria, idealmente, dar conta das implicações dos efeitos interactivos entre esses três níveis de variáveis. Actualmente, parece não haver ainda uma teoria totalmente unificadora e integradora, constatando-se antes a

existência de um conjunto de diferentes quadros teóricos que, de forma complementar, incidem mais num ou noutro conjunto das variáveis atrás referidas (Leonard, Beauvais & Scholl, 1999).

Nesta perspectiva, a teoria de Deci (que iremos abordar em seguida), focalizada na motivação intrínseca, é, sobretudo, uma conceptualização que incide nos aspectos individuais da motivação, tal como as de Maslow, Herzberg e McClelland.

Embora, há muito se reconheça a importância dos factores motivacionais na determinação da satisfação profissional, o seu esclarecimento inequívoco e objectivo está longe, contudo, de ser alcançado, devido à multiplicidade de definições e abordagens teóricas que têm cruzado o horizonte desta temática. Acresce ainda o facto de as diferenças na motivação profissional dependerem, em boa parte, do significado pessoal que o indivíduo atribui à dimensão do trabalho na sua vida em geral, valor fortemente influenciado por factores socioculturais, podendo ser encontradas variações quando se comparam trabalhadores de diferentes países. Por exemplo, «tem sido verificado que os professores japoneses se identificam mais com a profissão e apresentam maiores níveis de excelência, sendo mais empenhados e participativos, comparativamente aos professores americanos, que são mais independentes, individualistas e percebem a profissão, sobretudo, como um meio de subsistência. Estas diferenças entre os professores americanos e japoneses revelam uma significação diferente do trabalho nestes países, o que se traduz através dos estereótipos “viver para trabalhar” e “trabalhar para viver”, respectivamente» (Jesus, 1996, p.22). Estas diferenças estendem-se a outros grupos profissionais, como já tivemos oportunidade de referenciar no capítulo 2.

Face à multiplicidade de teorias da motivação conhecidas, passaremos a aprofundar apenas a teoria de avaliação cognitiva de Deci, uma vez que foi esta que serviu de base ao questionário utilizado no nosso estudo empírico, para avaliar uma das variáveis independentes, de natureza psicológica – a motivação intrínseca versus extrínseca (Work Preference Inventory).

3.1.2.1. Motivação intrínseca *versus* extrínseca: teoria da avaliação cognitiva de Deci

“Intrinsically motivated activities are ones for which there is no apparent reward except the activity itself. People seem to engage in the activities for their own sake and not because they lead to an extrinsic reward. The activities are ends in themselves rather than means to an end”. (Deci, 1975, p. 23)

Apesar das referências na literatura datarem da década de 20, o conceito de motivação intrínseca só se tornou mais conhecido, a partir dos trabalhos de Herzberg et. al. (1959)³³ e de Deci (1975), passando, gradualmente, a fazer parte da linguagem quotidiana.

Se bem que se registem ambiguidades, equívocos e, até, contradições nas múltiplas definições encontradas, o certo é que o conceito de motivação intrínseca se revelou, desde cedo, um constructo rico e inspirador no estudo de questões que cruzam os mais variados contextos, da educação, desporto e lazer ao mundo do trabalho (Thierry, 1990). Com efeito, as diferenças na importância e intensidade das orientações motivacionais dos sujeitos têm implicações relevantes, seja a nível teórico, seja a nível prático, porquanto se traduzem em atitudes e comportamentos específicos. De facto, um grande número de observações diárias e de investigações têm vindo a sugerir que os indivíduos diferem, sistematicamente, e de forma consistente, nas suas orientações motivacionais para o trabalho: se para uns, o envolvimento na profissão é motivado, essencialmente, pela natureza interessante e gratificante do trabalho em si (motivação intrínseca), para outros, o factor principal de investimento numa profissão prende-se, sobretudo, com o valor atribuído às recompensas financeiras e/ou ao reconhecimento social (motivação extrínseca).

Assumindo, claramente, pressupostos de natureza cognitivista, Deci (1975) vai encetar um esforço de integração teórica, na tentativa de reconciliar as diferentes perspectivas, existentes na altura, sobre a motivação intrínseca. Partindo, basicamente, da teoria da dissonância cognitiva de Festinger (1957)³⁴, que considera que o sujeito desenvolve comportamentos motivados intrinsecamente pela necessidade de reduzir a dissonância entre cognições, e da teoria proposta por De Charms (1968), a qual tendo por base a concepção de “locus de causalidade percebido” (Heider, 1958), perspectiva o comportamento intrin-

³³ E da célebre e polémica distinção (já anteriormente abordada) entre factores intrínsecos ou motivadores e factores extrínsecos ou higiénicos.

³⁴ As referências históricas contidas neste parágrafo foram retiradas dos trabalhos de Deci (1975) e de Deci & Ryan (1985).

secamente motivado fundamentado na necessidade do sujeito se sentir o verdadeiro protagonista dos seus actos, a teoria de Deci procura apresentar um quadro teórico mais abrangente, ao considerar que não é apenas a necessidade de competência que está na base da motivação intrínseca, mas sim a “necessidade de competência autodeterminada”. Neste sentido, Deci & Ryan (1985) acrescentam: “we conceptualize intrinsic motivation in terms of the needs for competence and self-determination. The two needs are closely related, but we refer to both to emphasize their mutual importance. It is important to emphasize that it is not the need for competence alone that underlies intrinsic motivation, it is the need for self-determined competence (p. 49).

Para a teoria da avaliação cognitiva de Deci (1975), os seres humanos apresentam duas necessidades fundamentais: a de competência e a de autodeterminação³⁵. A necessidade de competência, pré-requisito da motivação intrínseca, conduz o indivíduo na busca de desafios que optimizem as suas competências. Por seu lado, a autodeterminação diz respeito à experiência de autonomia, liberdade ou decisão pessoal quanto ao comportamento a realizar, não implicando a antecipação de qualquer resultado. Estreitamente interligada com a necessidade de competência, a autodeterminação é uma qualidade do funcionamento humano que envolve a capacidade de escolha do indivíduo e a percepção de um locus de causalidade interno, promovendo um melhor ajustamento psicológico. Ser autodeterminado significa perceber um sentido de escolha na iniciação e regulação das suas próprias acções.

A investigação em torno desta necessidade (grande parte levada a cabo em contexto laboratorial) tem vindo a destacar três factores considerados essenciais para promover a autodeterminação: possibilidade de escolha; recompensas não controladoras e reconhecimento do ponto de vista dos outros³⁶. Por outro lado, têm sido encontradas correlações positivas entre a experiencição do sentimento de autodeterminação e a criatividade, flexibilidade cognitiva, características emocionais e auto-estima (Amabile, 1985; Deci & Ryan, 1985; Deci, Connell & Ryan, 1989; Deci et. al., 1991; Deci & Ryan, 1994; Ryan & Deci, 2000).

No âmbito do seu enquadramento teórico, Deci & Ryan (1985) consideram,

³⁵ Deci (1975) considera as necessidades apresentadas por outros autores, como base da motivação intrínseca, simples especificações desta necessidade fundamental de autodeterminação. É o caso, por exemplo, da necessidade de auto-actualização de Maslow e da de realização de McClelland. Esta última constitui uma das necessidades mais minuciosamente estudadas na área da Psicologia, apresentando uma relevância especial na abordagem das atitudes face ao trabalho.

³⁶ Na perspectiva de Deci, Connell & Ryan (1989), estes factores são de importância crucial para aumentar a probabilidade do contexto interpessoal de trabalho ser experienciado como informativo, e, em consequência, aumentar a motivação intrínseca.

então, que o comportamento intrinsecamente motivado pode ser definido como o comportamento escolhido pela pessoa, de forma a sentir-se competente e autodeterminada, na sua relação com o meio, necessidades que levam o sujeito a procurar e a escolher as situações que lhe permitam fazer uso das suas capacidades, mesmo que exijam um esforço acrescido. As necessidades de competência e de autodeterminação mantêm as pessoas envolvidas em ciclos contínuos de busca de desafios adequados ao seu nível de competências.

As duas necessidades organizadoras da teoria de Deci são inatas, apesar dos comportamentos específicos exigidos por cada uma para as satisfazer variarem, de indivíduo para indivíduo. As estruturas da motivação intrínseca continuam a modificar-se, ao longo da vida, como resultado das interações do indivíduo com o meio.

Com base na teoria de Deci, é legítimo afirmar que há pessoas que estão particularmente envolvidas com o seu trabalho, porque o acham interessante em si mesmo e porque este lhes proporciona satisfação própria, revelando-se assim motivadas intrinsecamente. Estas pessoas procuram, por isso, actividades que lhes permitam desenvolver as suas capacidades, serem criativas e absorverem-se no trabalho, sentindo-se autónomas e competentes. Porém, há outras motivadas extrinsecamente que se interessam mais por aspectos adjacentes ao trabalho em si, estando mais preocupadas em cumprir o estipulado e merecer o reconhecimento dos outros (Deci & Ryan, 1985).

Na opinião de Nunes (1984), “o comportamento motivado intrinsecamente nasce, portanto, do desejo profundo do homem de dominar o meio e de ser fonte das suas próprias decisões. Da satisfação desta necessidade nasce um sentimento interior de competência e de eficácia pessoais que constituem, por si sós, a recompensa à acção empreendida” (p. 148).

As emoções estão integralmente relacionadas com a motivação intrínseca. Desta forma, o interesse desempenha um importante papel orientador nesta dimensão da motivação, já que, naturalmente, o indivíduo procura envolver-se em actividades que lhe despertem curiosidade e interesse. Por outro lado, o entusiasmo e a satisfação, acompanhando as experiências de competência e de autonomia, constituem as recompensas de um comportamento intrinsecamente motivado. As pessoas que o apresentam, experienciam interesse e satisfação, sentem-se competentes e autodeterminadas, percebendo como interno o locus de causalidade dos seus actos.

Estudos de laboratório com crianças e adultos têm vindo a mostrar que a motivação intrínseca e a auto-regulação sustentam e mantêm, de forma mais eficaz, o comportamento, do que a motivação extrínseca e as recompensas extrinsecamente administradas (Deci, 1975).

3.1.2.2. A teoria da avaliação cognitiva de Deci: controvérsias e limitações

“There is still no base to define unequivocally the concept of intrinsic motivation”. (Thierry, 1990, p. 73).

Durante muito tempo, pensou-se que os efeitos das recompensas intrínsecas e extrínsecas fossem de natureza aditiva, enriquecendo a motivação para uma determinada actividade, independentemente do facto de aquela ser intrínseca ou extrínseca. Nos últimos anos, porém, esta ideia foi posta em causa por um número considerável de investigadores (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985; Deci, Connell & Ryan, 1989; Deci et. al., 1991; Deci et. al., 1999 a), os quais consideram que os efeitos das recompensas intrínsecas e extrínsecas são interactivos, tendendo a motivação intrínseca a diminuir, tanto mais, quanto maior for o incentivo extrínseco fornecido³⁷.

Nos seus diversos estudos, Deci e colaboradores chegaram à conclusão de que atribuir uma recompensa extrínseca a uma actividade iniciada por motivação intrínseca poderia fazer diminuir o interesse pela referida actividade, sublinhando, assim, o efeito negativo que as recompensas extrínsecas podem ter sobre a motivação intrínseca. Notam, porém, que nem sempre esta relação é negativa, ou seja, nem sempre as recompensas têm um efeito prejudicial, uma vez que ao produzirem duas consequências principais e diferentes (uma de controlo e outra de informação), podem, de acordo com a importância que o indivíduo atribui a cada uma delas, aumentar ou diminuir a motivação intrínseca.

Desta forma, convém distinguir, então, os significados funcionais das recompensas, tal como foram definidos por Deci e colaboradores:

- o “aspecto de controlo da recompensa”, baseado no reforço tangível e contingente, que faz baixar a autodeterminação do sujeito; as recompensas tangíveis são vistas como exercendo função de controlo, sobretudo quando a sua atribuição é contingente a um determinado nível de desempenho;

- o “aspecto informativo da recompensa”, que se traduz no fornecimento de um feedback positivo ao sujeito sobre a sua competência na realização da tarefa em causa, aumentando a sua percepção de competência pessoal e, como tal, a sua motivação intrínseca.

Quando a recompensa atribuída comunica ao sujeito uma mensagem de competência e de eficácia, a motivação intrínseca não só não diminui, como até se desenvolve e aumenta, estimulando a autonomia (“aspecto informativo da recompensa”); quando a recompensa exerce uma função de controlo pode fazer diminuir a motivação intrínseca,

³⁷ “The two do not seem to be additive; they are interactive. Extrinsic rewards affect intrinsic motivation; in general, the greater the extrinsic rewards the greater the decrease in intrinsic motivation” (Deci, 1975, p. 224).

bem como a sua percepção de competência, conduzindo a um locus de causalidade mais externo e diminuindo as probabilidades de, no futuro, a pessoa se envolver em qualquer outra actividade, sem incentivos extrínsecos (Deci & Ryan, 1985).

Reconhecendo a necessidade das recompensas extrínsecas para obter resultados imediatos numa determinada actividade, Deci (1975) considera, no entanto, que, se se procura um contexto de aprendizagem mais criativo, as abordagens de natureza intrínseca, sem interferência de recompensas externas, são as mais apropriadas. As implicações deste pressuposto reflectem-se na educação e no trabalho. Assim, para que um aluno realize uma tarefa em relação à qual se encontrava inicialmente desinteressado, pode ser utilizado, numa primeira fase, o aspecto de controlo da recompensa, mas este deve ser substituído pela sua dimensão informativa, logo que o estudante se sinta competente na concretização dessa tarefa, começando, depois, a realizá-la de forma autónoma e autodeterminada, sem o efeito de recompensas. Esta é uma das implicações mais relevantes que se pode retirar desta teoria para o domínio da educação.

Todavia, as relações entre as recompensas e a motivação intrínseca têm sido discutidas, também, no domínio das organizações. Uma das implicações principais do “efeito de Deci” em situação de trabalho (se e quando ocorrem) é que os sistemas de pagamento contingenciais podem enfraquecer, pouco a pouco, a motivação intrínseca gerada por estratégias organizacionais, como por exemplo, o “job enrichment”. Actualmente, contudo, escasseiam as provas de que tal ocorra na prática (Pinder, 1984)

No sentido de evidenciar a importância da motivação intrínseca no domínio organizacional, Deci (1975) faz referência à Teoria X e Y de McGregor (1960), segundo a qual devem distinguir-se “dois estilos de gestão”: o “autoritário”, que tem por base a Teoria X (a qual considera que os sujeitos só trabalham com base em motivações extrínsecas) e o “participativo”, que se baseia na Teoria Y (ao contrário, esta pressupõe que os sujeitos estão motivados intrinsecamente, devendo o gestor criar as oportunidades profissionais para que essa motivação se manifeste). Estas duas teorias encontram correspondência nos pressupostos de duas grandes escolas sobre a gestão de recursos humanos (já antes abordadas), respectivamente, a tayloriana e a das relações humanas.

Do que acabámos de explicitar decorre que, também, ao nível das organizações, os líderes se devem centrar no aspecto informativo da recompensa e não tanto no aspecto de controlo, fornecendo feedback positivo sobre a competência, fomentando uma gestão participada, delegando responsabilidades, diversificando tarefas e permitindo uma responsabilização e autonomia crescentes no trabalho. A oportunidade de autodeterminação está na base de uma maior motivação intrínseca (Deci, Connell & Ryan, 1989; Jesus, 1996; Ryan & Deci, 2000).

Apesar da teoria da avaliação cognitiva de Deci ter contribuído muito para uma melhor compreensão dos efeitos das recompensas na motivação intrínseca, há ainda algumas dificuldades no que concerne à sua interpretação e utilização. O postulado desta teoria de que as recompensas e os reforços têm um impacto negativo na motivação intrínseca da pessoa deu azo a uma polémica que tem gerado um grande interesse, investigação e debate, nos últimos 25 anos.

Um dos mais conhecidos trabalhos sobre os efeitos prejudiciais das recompensas no comportamento é o de Lepper, Greene & Nisbett (1973), realizado com crianças do jardim-escola. Os seus resultados são frequentemente citados como prova de que as recompensas e o reforço extrínseco enfraquecem o interesse intrínseco pela tarefa. Este estudo, em conjunto com os trabalhos de Deci (1975), levantaram um grande número de questões e de controvérsias, que deram origem a uma quantidade considerável de investigação, baseada, sobretudo, em meta-análises³⁸, as quais têm procurado avaliar os efeitos das recompensas extrínsecas na motivação intrínseca, chegando, contudo, a resultados confusos e, até, contraditórios.

Se as meta-análises de Rummel & Feinberg (1988)³⁹, Wiersma (1992)⁴⁰ e de Tang & Hall (1995)⁴¹ proporcionam um apoio consistente à hipótese de que recompensas esperadas e contingentes são prejudiciais para a motivação intrínseca, já os trabalhos de Cameron & Pierce (1994) e de Eisenberger & Pierce (1996) registam uma tendência contrária.

Procurando avaliar os efeitos do reforço e da recompensa⁴² na motivação intrínseca, e com base numa meta-análise de 96 investigações experimentais, realizadas entre 1971 e 1991, Cameron & Pierce (1994) concluíram que, comparando sujeitos recompensados e não-recompensados em quatro medidas diferentes de motivação intrínseca, os resultados mostraram que, globalmente, e em situação laboratorial, as recompensas não afectam, de forma significativa, a motivação intrínseca, nas quatro medidas analisadas; ou seja, os dados não sugerem que haja um efeito prejudicial das recompensas externas na motivação intrínseca. Especificando um pouco mais, verificou-se mesmo que os sujeitos, recompen-

³⁸ O uso de meta-análises, procurando responder a questões, em áreas onde há um grande número de investigações, é extremamente atractivo, porque proporciona uma forma de quantificar a magnitude do efeito média, entre os diferentes estudos.

³⁹ Com base em 45 estudos, publicados entre 1971 e 1985.

⁴⁰ Com base em 20 estudos, publicados entre 1971 e 1990.

⁴¹ Meta-análise de 50 estudos.

⁴² Os autores referem que, embora os termos recompensa e reforço tenham sido utilizados sinonimamente, os comportamentalistas estabelecem uma distinção entre eles. Assim, se o reforço se traduz numa consequência que pode fazer aumentar ou diminuir a frequência do comportamento a que se segue, a recompensa é considerada como um incentivo positivo.

sados com elogios verbais⁴³ ou feedback positivo, demonstraram uma motivação intrínseca significativamente superior aos sujeitos não-recompensados, provavelmente devido ao valor informativo da recompensa. Com base em cerca de 100 estudos, os dados desta meta-análise apontaram, então, para uma possibilidade mínima do efeito negativo da recompensa, efeito bem circunscrito e facilmente evitável: quando eram atribuídas independentemente do nível de desempenho. As recompensas tangíveis não produziam qualquer efeito negativo, quando eram atribuídas, inesperada ou contingentemente a um determinado nível de desempenho ou de completamento da tarefa.

Em síntese, Cameron & Pierce (1994) consideram que a sua investigação acabou por tocar na questão central da polémica, mostrando, os seus resultados, que as recompensas podem ser utilizadas, de forma eficaz, para promover ou manter a motivação intrínseca, uma vez que o elogio verbal e o feedback positivo fazem aumentar o interesse intrínseco do indivíduo pela tarefa, não afectando negativamente as atitudes. Em termos globais, “a nossa investigação sugere que os professores não têm razões para resistir à implementação de sistemas de incentivos em sala de aula” (Cameron & Pierce, 1994, p. 397), tendo o cuidado de distribuir as recompensas de forma contingente ao desempenho. Como tal, e na opinião dos autores, estes resultados são de grande importância, sobretudo, para os que estão envolvidos nos processos educativos, sugerindo a utilização de recompensas na promoção da aprendizagem dos alunos sem prejudicar a motivação intrínseca do estudante, e proporcionando importantes clarificações das condições sob as quais as recompensas produzem efeitos negativos ou positivos na motivação intrínseca e, conseqüentemente, na aprendizagem.

Contudo, tais conclusões não foram bem recebidas pelos defensores de um efeito prejudicial das recompensas externas na motivação intrínseca, numa ampla variedade de condições, para os quais representaram uma provocação. Lepper, Keavney & Drake (1996), Ryan & Deci (1996)⁴⁴ e Kohn (1996) apressaram-se a apontar algumas críticas à meta-análise de Cameron & Pierce (1994), afirmando que as questões levantadas nesse estudo se revelaram inapropriadas, tendo sido excluídas algumas investigações mais problemáticas e variáveis moderadoras importantes, omitidas distinções relevantes e utilizadas algumas técnicas pouco adequadas.

Alimentando a polémica, Cameron & Pierce (1996) consideram que o carácter ex-

⁴³ O elogio verbal pode ser visto como proporcionando ao indivíduo um sentido de competência no desempenho da tarefa, o qual, por sua vez, faz aumentar a motivação intrínseca.

⁴⁴ Partindo de uma perspectiva nitidamente behaviorista, “a conclusão de Cameron & Pierce (1994) de que as recompensas não constituem uma ameaça à motivação intrínseca é uma interpretação errónea da literatura baseada numa meta-análise imperfeita” (Ryan & Deci, 1996, p.33).

tensivo e aprofundado da investigação realizada em 1994, retomando e analisando estudos ao longo de 20 anos, garante a seriedade e rigor dos seus resultados. Por outro lado, e uma vez que as técnicas meta-analíticas utilizadas se revelaram apropriadas, robustas e estatisticamente correctas, os seus resultados não são afectados, de forma alguma, pelas críticas e acusações dos seus detractores. Uma vez que os postulados da teoria da avaliação cognitiva de Deci não se confirmam, sugerem mesmo que esta seja abandonada.

Esta sugestão é vivamente contestada por Ryan & Deci (1996), que contra-argumentam, defendendo que a sua teoria “não é uma teoria de recompensas, mas pretende antes dar conta dos factores que afectando a autonomia e a competência percebidas, fazem aumentar a motivação intrínseca” (p. 33). Ou seja, a teoria em questão preocupa-se, em parte, com o impacto psicológico do indivíduo ser externamente controlado, ou de perceber um sentido de autonomia, em qualquer domínio de actividade. Contestando a conclusão de que os professores não têm razões para resistir à implementação de sistemas de incentivos em sala de aula, Ryan & Deci (1996) argumentam: “julgamos que uma perspectiva teórica como a nossa, baseada no pressuposto de que o significado psicológico dos acontecimentos desempenha um papel importante na determinação do nível e qualidade motivacional de um indivíduo, não será muito agradável para os teóricos que subvalorizam a experiência interior do indivíduo como factor de grande influência nos comportamentos reais do sujeito” (p. 36).

Procurando fundamentar os seus argumentos, e responder ainda às críticas de Cameron & Pierce (1994), Deci, Koestner & Ryan (1999a) consideram que os resultados da sua meta-análise de 128 estudos experimentais são claros e consistentes, mostrando que as recompensas tangíveis (tais como dinheiro e prémios) desempenham um efeito negativo substancial na motivação intrínseca para tarefas interessantes, e que o seu efeito parece fazer sentir-se nos sujeitos do pré-escolar à universidade. As recompensas tangíveis tendem a ser mais prejudiciais para as crianças do que para os estudantes universitários; por sua vez, as recompensas verbais tendem a contribuir menos para a motivação intrínseca das crianças do que para a dos estudantes universitários. Mesmo quando as recompensas tangíveis são oferecidas como indicadoras de um bom desempenho, elas tipicamente fazem decrescer a motivação intrínseca para actividades interessantes, afectando a responsabilidade pessoal no processo de motivação e de auto-regulação (p. 653). Contrariando a análise de Eisenberger & Cameron (1996), que defendiam que o efeito prejudicial, na motivação intrínseca, das recompensas extrínsecas, tangíveis e contingentes, largamente aceite nos meios académicos e do trabalho, era um mito⁴⁵, Deci, Koestner & Ryan

⁴⁵ A investigação tem vindo a mostrar que, tal como as recompensas tangíveis, também os objectivos e prazos impostos e as directrizes estabelecidas pelas chefias levam a uma diminuição da motivação intrínseca, uma vez que conduzem o indivíduo para um locus de causalidade externo

(1999a) insistem em que tal não é um mito mas uma realidade, sublinhando que os seus dados apoiam, consistentemente, a teoria da avaliação cognitiva.

Ao verificarem que três grandes meta-análises, realizadas nos últimos 5 anos (Cameron & Pierce, 1994; Tang & Hall, 1995; Deci, Koestner & Ryan, 1999a), chegam a conclusões e recomendações tão diferentes, Lepper, Henderlong & Gingras (1999) afirmam que “tal constitui para nós um testemunho impressionante da potencial subjectividade, mesmo em grandes revisões quantitativas da literatura⁴⁶”. Apesar de termos a tentação de sucumbir à fácil assumption de que a meta-análise proporciona respostas objectivas e inequívocas a questões complexas, “os investigadores não podem basear-se apenas nas análises estatísticas para garantir a exactidão e fidelidade das suas conclusões” (p. 675).

Se, por um lado, se constata a utilização frequente de sistemas de incentivos nas famílias, nas escolas e no mundo do trabalho⁴⁷, tendo em vista o aumento da motivação intrínseca, por outro, é de notar que “os dados indicam claramente que as estratégias focalizadas sobretudo no uso de recompensas extrínsecas fazem aumentar seriamente as probabilidades de diminuir, em lugar de promover, a motivação intrínseca, afectando significativamente a capacidade de auto-regulação” (Deci, Koestner & Ryan, 1999a, p. 659). Embora reconhecendo que há condições em que as recompensas tangíveis não prejudicam, necessariamente, a motivação intrínseca, os autores sugerem alguma cautela em relação ao uso das recompensas na vida quotidiana.

Em síntese, face à natureza contraditória dos dados e das conclusões, a relação entre a motivação intrínseca e extrínseca não é tão simples como foi, originalmente, assumida, sendo necessários estudos adicionais, antes de serem retiradas conclusões definitivas

(Ryan & Deci, 2000).

⁴⁶ Facto que levou Olkin (referido por Lepper et. al., 1999) a sublinhar: “doing a meta-analysis is easy, but doing one well is hard” (p. 675).

⁴⁷ Do ponto de vista prático, e de acordo com os dados de Cameron & Pierce (1994; 1996), as recompensas verbais (elogio ou qualquer outro feedback positivo) podem ser usadas para aumentar a motivação intrínseca. Quando as recompensas tangíveis (por exemplo, dinheiro, quadro de honra, prémios, etc.) são atribuídas contingentemente ao desempenho na tarefa, ou de forma inesperada, a motivação intrínseca mantém-se. Um pequeno efeito negativo regista-se, quando as recompensas extrínsecas são oferecidas sem atenção pelo nível de desempenho. Nestas condições, e quando as recompensas são retiradas, o indivíduo apresenta uma maior tendência para persistir, menos tempo, nessa actividade. Pode prevenir-se este efeito negativo, recompensando o indivíduo por completar um trabalho, por resolver problemas de forma bem sucedida ou por atingir um determinado nível de desempenho. Por outras palavras, as recompensas podem ser usadas, de forma eficaz, em diversos contextos (educativos, de trabalho, etc.), sem prejuízo para a motivação intrínseca.

(Pinder, 1984). Com efeito, embora um grande número de autores considere que estes dois tipos de motivação são constructos distintos, a relação que se estabelece entre eles é, ainda, controversa.

Apesar das objecções e dúvidas parece-nos prematuro abandonar a teoria da avaliação cognitiva, tal como foi sugerido por Cameron & Pierce (1994, 1996). O pressuposto inicial de que as recompensas extrínsecas são prejudiciais para a motivação intrínseca tem continuado a ser o foco principal de uma notável controvérsia (Deci, Koestner & Ryan, 1999b; Ryan & Deci, 2000).

Sumariando os resultados principais da investigação realizada até à altura, Boal & Cummings (1981) verificaram que, de facto, a teoria da avaliação cognitiva foi testada, parcialmente (e em situação laboratorial), e não no seu todo. Pouca investigação tinha sido feita com base na aplicação dos postulados da teoria em contexto escolar ou no trabalho⁴⁸.

Locke & Henne (1986) apontam sérias limitações à perspectiva de Deci, considerando que quase toda a teoria é baseada em inferências frágeis e evidências indirectas. A teoria não distingue, de forma clara, a motivação intrínseca – isto é, o desejo de competência e de autodeterminação – da motivação baseada no prazer da actividade em si.

Para além da ausência de definições operacionais dos conceitos que facilitem a investigação, alguns autores têm vindo a criticar a forma como a motivação intrínseca foi operacionalizada por Deci e colaboradores. Para Cameron & Pierce (1994), a teoria assume, a partir das modificações comportamentais, que os sentimentos de competência e de autodeterminação causam mudanças na orientação motivacional intrínseca, mas, de facto, tais necessidades não foram medidas. Por outras palavras, a existência das necessidades de competência e de autodeterminação (que, em conjunto, integram a motivação intrínseca) é inferida a partir dos comportamentos que supostamente geram. Apontam ainda uma outra limitação: o aspecto informativo ou controlador da recompensa é definido, depois do seu efeito no comportamento e/ou desempenho ter sido avaliado. Nesta linha, Pinder (1984) considerava que uma das principais limitações da teoria se prendia, exactamente, com a ausência de especificação das condições que influenciam o facto de a cada uma das facetas das recompensas (controlo ou informação) poder ser atribuído um significado diferente para um indivíduo em particular, numa situação concreta.

Por seu lado, Thierry (1990) argumentava que associada à distinção motivação intrínseca/extrínseca está uma componente normativa: a motivação intrínseca é conside-

⁴⁸ O trabalho de Deci, Connell & Ryan (1989) surge na perspectiva de aplicar o conceito de autodeterminação a um domínio que é central para a vida de grande parte dos adultos – o contexto de trabalho.

rada, no geral, como sendo boa, positiva, construtiva, “como deve ser”. A motivação extrínseca, pelo contrário, apresenta conotações negativas, sendo de importância secundária e constituindo um mero substituto; “é permitida” como inevitável, em caso de ausência da motivação intrínseca⁴⁹.

Assim, “é logicamente contraditório que as recompensas extrínsecas possam afectar – aumentando ou diminuindo – os níveis de motivação intrínseca, que, de acordo com a definição de Deci, não dependem de causas externas” (p. 78). Finalmente, gostaríamos de sublinhar que “não conhecemos nenhuma investigação com base na teoria de Deci, na qual tenha sido incluída uma medida independente de motivação extrínseca. Os efeitos têm sido analisados proporcionando ou retirando recompensas extrínsecas e avaliando as respectivas consequências nos níveis de motivação intrínseca” (Thierry, 1990, p. 79).

A distinção vincada que se estabeleceu, ao longo do tempo, entre a motivação intrínseca e extrínseca tem prejudicado a compreensão da motivação humana, quer teoricamente, quer do ponto de vista prático (Pinder, 1984; Thierry, 1990; Cameron & Pierce, 1994). Conduzindo à perspectivação da motivação como tendo origem, “a partir de dentro”, ou “a partir de fora” do indivíduo, levou a que o conhecido dilema pessoa-situação fosse considerado mais em termos de contraste, dificultando, desta forma, a teorização e compreensão das complexas interacções entre as características pessoais e as situacionais que, em conjunto, determinam a motivação humana. Na prática, tal mal-entendido conduziu à assumpção errónea de que os “controles externos” se reflectiriam, geralmente, em níveis mais baixos de motivação intrínseca.

Desta forma, será que a distinção entre a motivação intrínseca e extrínseca é ainda defensável? Para Thierry (1990), esta distinção tornou-se desprovida de significado. “A nossa conclusão é a de que a diferenciação entre motivação intrínseca e extrínseca tem origem num engano, surge de uma ilusão. A distinção motivação intrínseca/extrínseca reside numa perspectiva psicológica naïf” (p. 80). Como tal, recomenda-se que seja feita investigação adicional, sobretudo em situação de trabalho, com base numa perspectiva motivacional interactiva – a motivação deve ser vista como sendo influenciada por características pessoais e situacionais.

⁴⁹ De acordo com Jesus (1996), “a noção de motivação extrínseca, decorrente da sua diferenciação relativamente à motivação intrínseca, pode traduzir uma concepção behaviorista da motivação, como se esta também existisse fora do sujeito” (p. 117).

3.1.2.3. Motivação intrínseca *versus* extrínseca na profissão docente

“A motivação dos professores parece-nos ser o cerne não só da problemática da qualidade do ensino e da formação dos professores, como também da sua satisfação e realização profissional”. (Jesus, 1993, p. 446)

A motivação dos professores constitui uma preocupação central na educação, face à multiplicidade de problemas, incertezas e tensões que cruzam (cada vez mais) tal actividade profissional. A motivação para a docência é fundamental para o envolvimento nas acções de formação inicial e contínua de professores, para a concretização do processo de reforma educativa, para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, para a motivação dos alunos nas tarefas escolares e para a realização profissional do próprio professor (OIT, 1981; Cruz et. al., 1988; Esteve, 1992; Sacristán, 1993; Nóvoa, 1995; Jesus, 1996; Evans, 1998).

Contudo, as evidências do que motiva os professores estão, na maior parte das vezes, confinadas às conclusões de estudos mais gerais sobre a motivação dos trabalhadores. Procurando aplicar os postulados da teoria de Deci à actividade docente, resulta óbvia a diferença existente entre um professor com uma orientação motivacional intrínseca (MI) e um outro motivado extrinsecamente (ME). Assim, e retomando as distinções de Nunes (1984), “enquanto o primeiro optará pelo ensino, devido à natureza intrínseca da actividade, o segundo terá mais em conta aquilo que dela pode auferir. Mais, se para o professor MI, o ensino constitui parte integrante da sua vida, sendo uma fonte de constante realização pessoal, para o professor ME, ao contrário, ocupa um lugar relativamente marginal na sua existência, não passando de uma profissão de recurso que, a qualquer momento, poderá ser abandonada” (p. 149). Estas diferenças traduzem-se em implicações relevantes ao nível comportamental: “o professor MI encara o seu trabalho com entusiasmo e com gosto, mostrando-se disponível para com os alunos e competente na(s) disciplina(s) que lecciona; o professor ME limita-se a cumprir o que está na lei, contentando-se em ser um bom funcionário e um bom burocrata” (p. 150). Tal distinção é explicitamente corroborada por Deci et. al. (1991), que sublinham que, enquanto os professores intrinsecamente motivados se envolvem, livremente, nas actividades, porque lhe interessam, pelo prazer e satisfação que retiram do seu desempenho, sem qualquer necessidade de recompensas ou constrangimentos materiais, os professores extrinsecamente motivados apresentam uma orientação de natureza mais instrumental, associando o trabalho que realizam a algumas recompensas.

Estudios diversos têm vindo a salientar a importância da motivação intrínseca dos

professores e da actividade docente ser desempenhada pela satisfação que a sua própria realização permite obter. Ou seja, a relevância dos incentivos intrínsecos na satisfação profissional tem sido corroborada em diversas investigações com professores, quer a nível internacional (Johnson, 1986; Watson et. al., 1991⁵⁰; Frase & Sorenson, 1992; Amabile et. al., 1994; Esteve, 1995; Glatthorn, 1995⁵¹), quer nacional (Nunes, 1984; Sanches, 1987⁵²; Cruz et. al., 1988⁵³; Alves, 1991; Carvalho, 1991⁵⁴; Jesus, 1993, 1996; Moreno, 1998⁵⁵). Por exemplo, verificou-se que os professores com maior motivação intrínseca apresentam, de forma significativa, uma menor intenção de abandono da profissão docente (Chapman & Hutcheson, 1982; Johnson, 1986; Travers & Cooper, 1993, referidos por Jesus, 1996).

Realçando a importância da autodeterminação em situação de trabalho, Deci, Connell & Ryan (1989), Deci et. al. (1991) e Deci & Ryan (1994) sublinham a sua relevância na motivação intrínseca, na gestão participada e na satisfação profissional. “Fomentar uma autodeterminação crescente, isto é, um maior sentido de opção e escolha, mais comportamentos baseados na decisão pessoal e responsabilidade crescente, constituem objectivos desenvolvimentais importantes, tornando-se cada vez mais evidente que a promoção da autodeterminação é a estratégia mais correcta a utilizar, quando se pretende implementar objectivos como a criatividade, a flexibilidade cognitiva e a auto-estima” (Deci et. al., 1991, p. 342).

⁵⁰ A diferença entre “uma boa docência e uma fraca docência é subtil e depende basicamente do empenhamento e da motivação do professor” (Watson et. al., 1991, p. 64).

⁵¹ Para Glatthorn (1995), existem diferentes factores que influenciam o nível motivacional do professor: ambiente de trabalho de apoio ou clima de escola positivo; natureza significativa do trabalho; cognições e objectivos do professor; tipo e frequência do feedback.

⁵² Sanches (1987) defende a existência, no corpo docente, de uma ampla e rica variedade de motivações que levam os professores às funções de gestão: o crescimento profissional e pessoal, os desejos de influenciar e de renovar a escola e a comunidade, o desejo de manter um modelo democrático de governo das escolas.

⁵³ «Entre os factores pessoais, relacionados com o insucesso profissional, surge, logo em primeiro lugar, a falta de motivação, referida, sobretudo, pelos professores mais novos; segue-se a falta de preparação pedagógica, que aumenta com a categoria profissional e, por fim, a “falta de vocação”(indicada, sobretudo, pelos professores mais velhos)» (p. 1238).

⁵⁴ “A falta de motivação expressa pelos professores parece dar razão ao diagnóstico de alheamento dos docentes face à administração das escolas” (Carvalho, 1991, p. 10).

⁵⁵ “Este estudo - apenas com 70 professores dos 2º e 3º ciclos - considera que os factores intrínsecos concorrem mais intensamente e mais consistentemente do que os factores extrínsecos para a estrutura motivacional dos professores da amostra” (Moreno, 1998, p. 95). Os dados indicam, igualmente, que as categorias relativas aos alunos, autonomia, diversidade e desafio são as que reúnem maior potencial motivador.

Promover a qualidade do desempenho dos actuais professores parece exigir, de facto, que se ultrapassem as questões inerentes à melhoria do salário, do estatuto, ou das condições de trabalho. A investigação sugere que tal meta exige uma organização concertada de incentivos que encorajem os professores a pensar, de forma inovadora, acerca do seu trabalho e a comprometerem-se em novos padrões de desempenho e em novos objectivos.

Identificar o que interessa aos professores e qual a melhor forma de os motivar para melhorarem o seu desempenho e aumentar a sua satisfação é, aparentemente, um puzzle complicado, para o qual parece não haver, ainda, solução. É necessária investigação adicional que esclareça, de forma mais inequívoca, os efeitos e a possível interacção das recompensas extrínsecas e intrínsecas na actividade docente, clarificando que tipo de recompensas motiva os professores a assumirem novas responsabilidades e a realizarem o seu trabalho.

Num contexto de abundância económica e de níveis crescentes de educação, as necessidades de desenvolvimento profissional continuarão a contribuir para uma percentagem significativa da motivação para o trabalho em geral. Na opinião de Pinder (1984), “é provável que a motivação intrínseca se torne cada vez mais importante para trabalhadores crescentemente qualificados e menos ameaçados por actividades profissionais interessantes e desafiantes” (p. 59).

De forma simples e concisa, poderemos afirmar que a motivação, o desempenho, a satisfação e o desenvolvimento serão maximizados em contextos sociais que proporcionem ao indivíduo a possibilidade de satisfazer as suas necessidades básicas de competência, autonomia e pertença social, consideradas variáveis mediadoras importantes no processo motivacional.

Embora a investigação realce que os melhores professores permanecem na docência, por virtude das recompensas intrínsecas, tal não significa afirmar que estes profissionais sejam apenas motivados por factores desta natureza. De facto, e “apesar de alguma controvérsia entre os psicólogos organizacionais, é geralmente aceite que as pessoas podem ser motivadas por recompensas extrínsecas, tal como o salário e as promoções, bem como por recompensas intrínsecas, como o orgulho e a realização no trabalho” (Johnson, 1986, p. 57).

Avaliar os efeitos das motivações intrínseca e extrínseca na satisfação profissional dos professores constitui, então, um dos objectivos do presente trabalho.

Em síntese, procurámos, nesta secção, apresentar, ainda que em linhas gerais, a teoria da avaliação cognitiva de Deci, fazendo algumas considerações, em torno dos resultados de investigações relevantes. O principal pressuposto da teoria – de que a aplicação contingente de recompensas extrínsecas pode fazer diminuir a motivação intrínseca – ge-

rou uma polémica, ainda hoje acesa, em relação à qual indicámos algumas tendências gerais. Embora os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca tenham ganho alguma popularidade, quer na literatura, quer na prática, nos últimos 25 anos, as definições encontradas revelam várias contradições e muitas ambiguidades. Não obstante as imprecisões, os educadores têm encontrado grande utilidade em tal distinção, sobretudo, quando se trata de pensar sobre as implicações práticas do uso das recompensas no desenvolvimento de estratégias motivacionais.

Partindo de uma compreensão crescente de que os modelos tradicionais da motivação não conseguem explicar a diversidade de comportamentos registada em contexto organizacional e escolar, grande parte do esforço da investigação futura deve procurar desenvolver uma perspectiva interaccionista, na busca da teorização e compreensão das complexas relações entre as características pessoais e situacionais que, em conjunto, determinam a motivação humana. Tal como Jesus (1996), consideramos que “no estado actual dos conhecimentos, no domínio da Psicologia da Motivação, mais do que criar novas teorias, deve procurar-se investigar com base nas teorias existentes, tentando aproveitar os contributos específicos de cada uma delas, num quadro teórico coerente mais global. Aliás, este parece ser o percurso seguido actualmente pelos investigadores no domínio da Psicologia da Motivação” (p. 78).

3.1.3. *Locus* de controlo : conceptualizações, limites e implicações

“É cada vez mais frequente ouvir pessoas insatisfeitas, e ao ouvir as suas queixas reparei que existem dois tipos de insatisfação, uma voltada para o exterior e outra voltada para a intimidade. As pessoas que pertencem à primeira categoria responsabilizam as condições externas pela infelicidade e o desajustamento que sentem. Pelo contrário, as pessoas que pertencem à segunda categoria têm consciência de que a sua infelicidade não depende de uma escassez de bens, mas de um desajustamento do ser”. (Tamaro, 1998, p. 90)

Desde os anos 50 (a obra fundamental de Rotter data de 1954) e, particularmente, a partir dos anos 60 e 70, que as teorias da aprendizagem social se foram evidenciando. Enquadrando-se nas perspectivas interaccionista e cognitivista, põem em relevo um conjunto de variáveis, designadamente o locus de controlo, a atribuição de causalidade, o desânimo aprendido e a expectativa de eficácia pessoal, que se apresentavam, inicialmente, de uma forma fragmentada, polarizadas em torno dos seus autores (Barros, Neto &

Barros, 1991). É neste contexto que Rotter (1966) se começou a interessar pelo papel do reforço na aprendizagem: na sua perspectiva, o comportamento seria influenciado, não só pelo valor atribuído ao reforço, mas também pela representação que o sujeito faz da relação entre este e o seu comportamento, apresentando, assim, o conceito de “expectativas generalizadas de controlo interno versus externo do reforço”, usualmente designado como locus de controlo⁵⁶, em conjunto com o respectivo instrumento de avaliação (a escala I-E)⁵⁷, amplamente utilizado em vários domínios da investigação.

Desta forma, Rotter (1966, 1975) assume e reconhece a importância das expectativas, do valor do reforço e da situação para a interpretação do comportamento humano, realçando, contudo, a importância das primeiras, uma vez que um mesmo acontecimento pode ser percebido e avaliado, de forma diferencial, por diversos sujeitos. Por isso, o efeito do reforço não é automático, mas depende das expectativas da pessoa e do modo como ela percebe e avalia a relação causal entre o comportamento e a recompensa.

As expectativas são o conceito-chave da teoria de Rotter, no pressuposto de que estas “são determinadas pela experiência anterior que leva o sujeito a aprender que há uma relação entre certos comportamentos e o alcance de certa metas. (...) As expectativas de controlo vão influenciar as expectativas de sucesso do sujeito, no sentido de estas serem tanto maiores quanto mais o sujeito apresenta expectativas de controlo interno, numa tarefa em que tenha sido bem sucedido no passado. Em tarefas de controlo interno a expectativa de sucesso é maior após o sucesso, enquanto em tarefas de controlo externo é maior após o fracasso (Jesus, 1996, p. 100).

Procurando explicar e prever as escolhas que os sujeitos fazem, quando confrontados com diversas alternativas de comportamento, isto é, em situações de tomada de decisão, a teoria de aprendizagem social⁵⁸, de onde deriva o conceito de “expectativas gene-

⁵⁶ No decorrer deste trabalho, será utilizada a expressão locus de controlo, pois, é a designação que o próprio Rotter utiliza no seu artigo de 1990, embora reconheça que não era essa a denominação original.

⁵⁷ Procurando avaliar a externalidade, a escala I-E de Rotter (1966), com 29 itens (sendo 6 de despiste) de escolha forçada (para um melhor controlo do efeito da desiderabilidade social), tem revelado características psicométricas razoáveis. Apesar de tudo, Barros (1989) sugere que “a escala de Rotter poderá continuar a ser utilizada com vantagem se forem introduzidas algumas alterações no seu formato. Dadas as dúvidas levantadas quanto à significação bipolar dos itens, sugere-se um formato em que todos os itens sejam apresentados num formato Likert” (p. 268).

⁵⁸ Constituindo uma das principais abordagens cognitivo-comportamentais, que contribui para diluir as fronteiras rígidas existentes entre as teorias cognitivas e behavioristas, a teoria de aprendizagem social de Rotter procura integrar as diversas correntes psicológicas. Como o próprio Rotter esclarece, “a teoria da aprendizagem social é uma teoria molar da personalidade que procura integrar duas correntes diferentes, mas significativas, da psicologia americana – as teorias do

realizadas de controlo interno versus externo do reforço”, é, de facto, uma teoria interaccionista, considerando, simultaneamente, para a explicação do comportamento do sujeito, a influência da sua personalidade e o significado subjectivo das situações específicas em que o comportamento ocorre. É a partir da interacção das variáveis situacionais ou específicas (características particulares da situação) e das variáveis atitudinais ou gerais (características inerentes ao sujeito) que se pode procurar explicar o comportamento. Assim, a teoria de Rotter descreve-o como uma função das expectativas e crenças percebidas⁵⁹, do valor do reforço e do impacto das situações psicológicas, pondo em relevo a cognição e o comportamento, as características individuais e as influências situacionais.

O constructo locus de controlo refere-se às expectativas generalizadas de controlo interno e externo sobre o reforço, que são definidas por Rotter (1966), da seguinte forma: “quando o reforço é percebido pelo sujeito como seguindo-se a uma acção sua, mas não estando completamente dependente dessa acção (“not being entirely contingent upon his action”)⁶⁰, então, na nossa cultura, é tipicamente percebido como resultado da sorte, do acaso, do destino ou sob o controlo de outros poderosos, ou como imprevisível, dada a grande complexidade de forças que o rodeiam. Quando o acontecimento é interpretado deste modo por um indivíduo, diz-se que possui uma crença de controlo externo. Se o sujeito percebe que o acontecimento depende (“is contingent”) do seu próprio comportamento ou das suas características relativamente permanentes, então, diz-se que apresenta uma crença de controlo interno” (p. 1). Desta forma, o conceito locus de controlo (LC) remete para as expectativas generalizadas que as pessoas constróem acerca dos acontecimentos como dependentes do seu próprio comportamento (LC interno), ou como dependentes de factores externos, como a sorte, o acaso, o destino ou o poder dos outros (LC externo). Ou seja, enquanto o locus de controlo interno se refere à percepção de controlo pessoal sobre o resultado da situação ou o reforço e, por isso, o indivíduo tende a

estímulo-resposta ou do reforço e as teorias cognitivas ou de campo. É uma teoria que procura lidar com a complexidade do comportamento humano, sem deixar de utilizar constructos definidos operacionalmente e hipóteses testáveis empiricamente” (Rotter, 1975, p. 57).

⁵⁹ Os vocábulos “percepção”, “crença” e “expectativa” não são totalmente sinónimos, embora neles predomine uma conotação cognitiva (Barros et. al., 1993).

⁶⁰ Normalmente, os autores portugueses traduzem “contingent” ou “contingency”, literalmente, por contingente ou contingência. Mas, em português, uma coisa “contingente” significa uma coisa incerta, duvidosa e “contingência” está, por eventualidade, ligado a algo possível mas incerto. Em inglês, “contingent” pode significar o mesmo que em português (coisa incerta ou fortuita, que pode ou não acontecer), mas também pode significar “condicional”, “determinado” ou “dependente”. É este o sentido na definição de Rotter e, em geral, na literatura psicológica (Barros, Neto & Barros, 1993).

percebê-lo como consequência das suas próprias acções, o locus de controlo externo refere-se à percepção da falta de controlo pessoal sobre a situação ou de que os resultados não são dependentes do seu comportamento. Neste caso, há uma tendência para percebê-los como resultantes de factores exteriores, como a sorte, o acaso ou a influência de outrem.

Pensa-se que o locus de controlo seja uma característica relativamente estável, se bem que modificável com a experiência, podendo variar em função de determinados factores (Findley & Cooper, 1983; Barros & Barros, 1990). Já Rotter (1966) admitia que o locus de controlo fosse “uma característica relativamente permanente” (p. 1), resultante de experiências acumuladas que se generalizariam de uma para outra situação semelhante. Neste sentido, Ribeiro (1994) considera que, “se bem que um sujeito possa variar o seu grau de internalidade-externalidade conforme a idade e as diversas circunstâncias e possa manifestar-se simultaneamente interno (por exemplo, em casa) e externo (por exemplo, na escola), há, todavia, um substrato mais ou menos estável e, embora possa variar em função de determinados factores, é uma tendência sociocognitiva mais ou menos dominante do sujeito” (p. 104)⁶¹. Desta forma, características pessoais⁶², práticas familiares⁶³ e valores socioculturais⁶⁴ são alguns dos factores que condicionam as diferenças registadas nos indivíduos, no que concerne à construção e desenvolvimento das expectativas generalizadas de controlo.

Contudo, a história pessoal parece ser o determinante mais relevante do locus de controlo, uma vez que quando o sujeito verifica que o seu comportamento influencia, geralmente, os resultados obtidos, então aprende a esperar que estes sejam contingentes; aquele que, no passado, constatou que o seu comportamento era, normalmente, irrelevante para os resultados obtidos, aprende a esperar que este tenha pouca importância (Maes & Anderson, 1985).

No que concerne à estruturação do LC, a descrição dos processos envolvidos engloba o estudo da percepção do controlo e as experiências prévias que, de algum modo,

⁶¹ No caso concreto dos professores, Anderson & Maes (1986) admitem que o docente pode ser mais externo na sua vida pessoal do que em sala de aula, onde consegue apresentar expectativas de reforço mais internas, ou vice-versa.

⁶² A idade e o sexo parecem ser factores pessoais que podem condicionar a percepção de LC: com a idade aumenta a internalidade e as mulheres tendem a ser mais externas do que os homens (Dyal, 1984).

⁶³ Práticas educativas mais rígidas têm uma maior influência no desenvolvimento de crenças de externalidade nos filhos; estilos educativos mais democráticos favorecem o LC interno (Firmino et. al., 1987; Barros et. al., 1993).

⁶⁴ O próprio Rotter (1966) refere que os indivíduos de classes baixas e pertencentes a minorias (religiosas, étnicas, etc.) tendem mais para a externalidade.

influenciaram e condicionaram as expectativas. Parece aceitar-se a ideia de que determinada expectativa se mantém em variadas situações e é resultante de experiências acumuladas que se generalizaram de umas situações para outras, em alguns aspectos, semelhantes. Na infância são fundamentalmente os pais e os professores que controlam os comportamentos do sujeito, bem como o acesso aos consequentes reforços (Barros, Neto & Barros, 1993; Ribeiro, 1994).

A expressão locus de controlo gerou muito equívocos e concepções erradas. O próprio Rotter é responsável por isso, uma vez que não definiu o LC sempre do mesmo modo, confundindo, ou pelo menos, não distinguindo nitidamente este constructo, por exemplo, do da atribuição de causalidade⁶⁵, confusão que se manifesta em alguns itens da própria escala. Aliás, uma certa confusão terminológica⁶⁶ reflecte-se, depois, na quantidade e diversidade de escalas existentes, supostamente para avaliar o LC.

Por exemplo, para Deci (1975) a relação entre LC e motivação intrínseca é pouco clara. Na sua opinião, o conceito de LC de Rotter deve ser visto como uma condição necessária para a motivação intrínseca: um indivíduo de LC mais interno tende a ser intrinsecamente motivado em diversas situações; um indivíduo de LC externo⁶⁷ raramente se sente intrinsecamente motivado. Também Spector (1982) estabelece uma relação entre o LC e a motivação, considerando que será de esperar que os indivíduos tendencialmente internos demonstrem maior motivação para o trabalho que os externos, já que se percebem como exercendo um maior controlo sobre o contexto de trabalho. A recompensa contingente ao desempenho tenderá a motivar mais os indivíduos de LC interno.

Em 1990, Rotter realçava que “o valor heurístico do locus de controlo resultaria da clareza da sua definição, da sua integração num contexto teórico mais amplo e da apre-

⁶⁵ Procurando distinguir o locus de controlo das atribuições causais, Palenzuela (1988) considera que o primeiro se refere mais às crenças acerca das relações entre as acções e os resultados, sendo anteriores ao comportamento e aos acontecimentos; pelo contrário, as atribuições, referindo-se à busca de explicação para os acontecimentos ocorridos e procurando justificar os comportamentos, são avaliações a posteriori dos resultados. Na opinião de Barros, Neto & Barros (1992), “a confusão provém, em parte, do facto de não se tratar de conceitos muito distintos. (...) Expectativas e atribuições dependem e influenciam-se mutuamente. Os dois constructos, embora distintos, completam-se e dão uma visão unitária do funcionamento cognitivo da pessoa” (p. 86).

⁶⁶ Palenzuela (1988, 1993) aponta para outros constructos mais ou menos próximos do de LC, como sejam, controlo pessoal, necessidade ou desejo de controlo, eficácia pessoal, percepção de competência, motivação intrínseca, motivação para a realização, procurando distingui-los. “Mérito especial cabe a Palenzuela que procurou pôr ordem na confusão terminológica e integrar os diversos conceitos dentro de um quadro holístico” (Barros et. al., 1993, p. 153).

⁶⁷ Em parte, Rotter perspectiva o LC externo como uma resposta defensiva ao insucesso.

sentação de uma medida para o avaliar” (p. 489)⁶⁸, posição partilhada por Jesus (1996), que considera que “o impacto da obra de Rotter se deve fundamentalmente ao valor heurístico do constructo locus de controlo e ao poder preditivo do instrumento de medida proposto para o avaliar” (p. 98).

Em suma, o locus de controlo, enquanto expectativa generalizada sobre o controlo dos reforços, tem sido e continua a ser um constructo sujeito a diversas confusões e concepções erradas. Por um lado, assiste-se a um certo reducionismo provocado pela utilização da expressão locus de controlo em vez da expressão original “expectativa generalizada sobre o controlo interno versus externo do reforço” e, por outro, à assimilação do constructo a conceitos diferentes apresentados como semelhantes (Palenzuela, 1984, 1988, 1993; Barros, 1989; Barros, Neto & Barros, 1993; Ribeiro, 1994; Jesus, 1996).

Para além das ambiguidades conceptuais, outro dos limites inerentes ao constructo em análise tem a ver com a questão da polaridade versus continuidade da internalidade/externalidade. Rotter defende a continuidade entre os dois pólos, argumentando que os sujeitos podem ser classificados ao longo de um continuum interno/externo: os predominantemente internos têm tendência a categorizar as situações em função da própria competência e, por isso, sob o seu controlo pessoal, enquanto que os mais externos tendem a categorizá-las, em função da sorte e destino e, por isso, fora do próprio controlo. Não se trata, então, de uma tendência de tudo-ou-nada, mas simplesmente de uma tendência maior ou menor para um dos pólos, isto é, trata-se de uma tendência dentro de um continuum. No seu último artigo, Rotter (1990) acentua, novamente, a ideia do “grau” de tendência, sublinhando que “o controlo interno versus externo se refere ao grau em que as pessoas esperam que os resultados estejam mais dependentes do seu próprio comportamento ou de características pessoais ou estejam mais função do acaso ou do destino” (p. 489)⁶⁹.

Sendo um dos conceitos mais estudados, é também, na opinião de Palenzuela (1984, 1988, 1993), um dos mais mal formulados e medidos, havendo escalas sem validade substantiva e que parecem medir tudo. Desta forma, Palenzuela (1984) conclui que “a dimensionalidade do locus de controlo é algo ainda bastante ambíguo e confuso, apesar dos estudos realizados” (p. 697).

⁶⁸ Ou seja, mais recentemente o próprio Rotter considera importante a definição clara e operacional dos conceitos, no sentido de estes poderem ser avaliados adequadamente, evitando o problema de poderem existir várias medidas diferentes de uma mesma variável, que torne difícil a comparação dos resultados obtidos nas diversas investigações.

⁶⁹ Tal significa que, de qualquer forma, também o indivíduo de *locus* de controlo externo pode perceber os acontecimentos como dependentes de si, embora não totalmente.

Outra questão, frequentemente colocada, diz respeito à generalidade/especificidade deste constructo. O próprio Rotter reconhece que há influências recíprocas entre as expectativas mais gerais e as específicas e que, embora as expectativas generalizadas tenham algum valor preditor do comportamento, pois constituem uma característica relativamente estável do sujeito, as expectativas mais específicas apresentam uma eficácia preditiva ainda maior em situações particulares.

Rotter (1975, 1990) reconhece que a sua escala I-E é muito genérica⁷⁰, não permitindo prever o comportamento em situações específicas. No sentido de contornar tal limitação, têm sido elaboradas outras escalas mais específicas, como é o caso do Teacher Role Survey, de Maes & Anderson (1985), medida construída para avaliar as expectativas de controlo no contexto específico da docência⁷¹. Este instrumento foi utilizado no presente estudo, de forma a operacionalizar a variável em análise, sendo devidamente abordado no ponto relativo aos instrumentos.

A última limitação que gostaríamos de referir decorre da dicotomia interno/externo, estabelecida em torno do LC. Associada a tal dicotomia está uma componente normativa de que a internalidade é preferível, sendo socialmente valorizada (sobrevalorização da internalidade). Em princípio, não é lícito afirmar que quanto mais interno melhor, já que alguns estudos sugerem que os internos obtêm melhores resultados quando está em causa a competência, enquanto os externos apresentam vantagens em situações onde a sorte domina⁷² (Barros, Neto & Barros, 1993). O próprio Rotter (1975) considerava que se devia evitar a dicotomia interno-externo e a generalização de que é melhor ser interno do que externo, como se o primeiro tivesse todas as “boas” características.

Apesar das limitações e problemas, em torno do constructo em análise, a imensa proliferação de artigos de investigação sobre o locus de controlo interno e externo dá conta da vasta popularidade desta área de investigação, sublinhada ainda pelo número de vezes que tal conceito é citado na bibliografia psicológica e das Ciências Sociais. Se avaliarmos o

⁷⁰ Procurando avaliar comportamentos numa vasta gama de áreas, a escala I-E de Rotter tem sido utilizada em diversas investigações e trabalhos clínicos, os quais têm vindo a mostrar que o locus de controlo constitui uma variável importante no estudo da personalidade.

⁷¹ Para Barros et. al. (1993), se as medidas mais específicas de locus de controlo podem ter um maior valor preditivo e serem mais adaptadas à situação, mostram-se, no entanto, mais sujeitas ao efeito da desiderabilidade social, para além de não corresponderem à definição original de locus de controlo (centrada nas expectativas gerais).

⁷² Todavia, o insucesso pode tornar-se mais penoso para os internos que se sentem responsáveis por ele, enquanto os externos, embora tentem evitá-lo, não se imputam tanto a responsabilidade do acontecido.

impacto de uma teoria pelo número de estudos que gera, teremos de considerar que a teoria de Rotter, e o seu conceito central de locus de controlo, é uma das que maior influência tem exercido em vários domínios de investigação psicológica. Rotter (1975) afirmava que, na altura, já era possível identificar mais de 600 estudos sobre esta variável, trabalhos que se continuavam a produzir em grande número⁷³. Tratando-se de um constructo muito utilizado na literatura psicológica, o LC foi estudado e aplicado em muitas situações, particularmente na clínica, na psicologia social e, sobretudo, na educação, onde tem sido analisada a sua relação com o sucesso escolar.

Diversas investigações têm procurado distinguir entre os sujeitos tendencialmente internos e os mais externos em diversos aspectos, sendo salientadas, com frequência, as vantagens da internalidade (Findley & Cooper, 1983; Dailey, 1984; Barros, Neto & Barros, 1993, Ribeiro, 1994; Jesus, 1996). No que se refere a estas, já Rotter (1966) sugeria que os indivíduos predominantemente internos tenderiam a desenvolver maiores esforços de realização, a estar mais atentos aos aspectos do meio ambiente que fornecessem informações úteis para o seu futuro comportamento e a atribuir maior valor às competências ou reforços de realização. Em suma, os sujeitos mais internos seriam favorecidos em algumas características afectivo-sociais e cognitivas, parecendo ser mais eficazes na procura, aquisição, retenção e utilização da informação (Relvas, 1985; Barros, Neto & Barros, 1993). Tem-se verificado, por exemplo, que os indivíduos de LC interno se sentem mais motivados para a realização e assumem uma maior responsabilidade pelos resultados positivos, apresentam um bom auto-conceito, são mais capazes de superar situações de insucesso e de stress e empenham-se mais no trabalho. Sujeitos de crenças predominantemente externas, além de terem menos sucesso e de desanimarem mais facilmente, tendem a ser mais ansiosos, a desenvolver mais comportamentos patológicos, perturbações psicossomáticas e sentimentos de solidão e a serem menos aceites socialmente (Relvas, 1985; Serra, Firmino & Matos, 1987⁷⁴; Neto & Barros, 1992; Barros, Neto & Barros, 1993)

Os indivíduos tendencialmente internos têm melhor controlo cognitivo da situação do que os externos, mostrando-se mais informados, atentos e competentes e demonstrando uma maior capacidade para centrar a atenção, apresentando melhores desempenhos na resolução de problemas e na aprendizagem. Contudo, em alguns casos, uma forte

⁷³ “Pode afirmar-se que as décadas de 60 e 70 constituíram o boom de publicações sobre variáveis cognitivas da personalidade, com milhares de trabalhos sobre o locus de controlo e as atribuições causais. Na década de 80, a quantidade de publicações deu lugar a um maior interesse de síntese, na tentativa de uma visão mais global da pessoa em interacção com o meio” (Barros et. al., 1993, p. 8).

⁷⁴ “A internalidade liga-se mais a uma boa saúde mental que a externalidade” (p. 145).

internalidade pode conduzir, por exemplo, a acentuados sentimentos de culpa, caso as coisas corram mal (Phares, 1978, citado por Barros, Neto & Barros, 1993). “Neste sentido, a adequabilidade do grau de internalidade depende da situação, sendo mais adequada uma cognição interna apenas nas situações que podem realmente ser determinadas pelo sujeito” (Jesus, 1996, p. 103). Por este motivo, “pensar em promover a internalidade em detrimento da externalidade é partir da hipótese de que é melhor ser interno do que externo, o que nem sempre é claro” (Barros, Neto & Barros, 1993, p. 32). Todavia parece que educar para a internalidade ajuda ao sucesso (Palenzuela, 1993; Barros, Neto & Barros, 1993, Ribeiro, 1994; Jesus, 1996).

Uma das áreas mais importantes de investigação sobre as implicações das crenças de controlo interno-externo, refere-se à realização escolar⁷⁵. Em termos gerais, a teoria da aprendizagem social sugere que o comportamento dos alunos nas situações escolares é influenciado pelo seu locus de controlo; mais especificamente, se o aluno considera que controla o resultado da sua tarefa, mais probabilidades haverá de persistir até à sua execução. Os resultados das investigações realizadas neste campo sugerem, ainda que não de uma forma consistente, por um lado, uma relação entre o locus de controlo e a realização escolar, tendo os alunos predominantemente internos demonstrado melhores desempenhos que os externos (Findley & Cooper, 1983⁷⁶; Barros, Neto & Barros, 1992) e, por outro, que a realização em contexto de sala de aula poderia ser potencializada, levando alunos e professores a acreditarem que, através dos seus próprios esforços, podem influenciar o seu “destino” (Ribeiro, 1994).

Os estudos, que sugerem uma relação entre o locus de controlo e a realização escolar, proliferaram a partir da década de 70 e adquiriram um valor pragmático para os professores: se as atitudes e motivações dos alunos são mais fáceis de alterar que as suas capacidades, então a realização escolar pode ser indirectamente incrementada através de práticas educativas.

Na linha de Fanelli (1977), Formosinho, Azevedo & Cruz (1985) sugerem que

⁷⁵ Já Rotter (1966) tinha apontado para uma relação entre locus de controlo e desempenho na aprendizagem, dado que, normalmente, os internos desenvolvem mais esforços e persistência no estudo, pois acreditam mais nas possibilidades de sucesso, requisitos fundamentais para o desempenho escolar.

⁷⁶ Procedendo a uma meta-análise de 98 estudos, Findley & Cooper (1983) puderam concluir que a relação entre locus de controlo e realização escolar é positiva e significativa, embora não muito elevada. De facto, parece existir uma correlação positiva entre internalidade e sucesso escolar, apesar desta relação ser moderada por outras variáveis, nomeadamente o sexo (a correlação é maior nos rapazes) e a idade (maior correlação nos estudantes do ensino básico e menor nos universitários).

“um nível óptimo de internalidade poderia ser um objectivo quer para alunos, quer para professores” (p. 230).

3.1.3.1. *Locus* de controlo e actividade docente

“The research support the locus of control-satisfaction hypothesis”.
(Spector, 1982, p. 490)

A investigação tem vindo a produzir alguns dados a favor da relação entre o LC e muitas das atitudes e comportamentos dos indivíduos em situação de trabalho, em diversos contextos socioculturais e ocupacionais, apoiando, com alguma consistência, a hipótese de que os indivíduos funcionam melhor, quando acreditam que têm controlo sobre os acontecimentos da sua vida, também na esfera do trabalho (Spector, 1982; Renn & Vandenberg, 1991; Barros, Neto & Barros, 1993; Jain et. al., 1996; Jesus, 1996, 1997; Siu & Cooper, 1998).

Considerando o LC como uma variável de grande importância para a compreensão do comportamento humano nas organizações, Spector (1982) defende que é provável que os sujeitos predominantemente internos demonstrem maior motivação para o trabalho, já que desenvolverão mais esforços para atingirem as recompensas ou os objectivos que desejam, uma vez que tendem a acreditar mais que os seus esforços serão bem sucedidos. Logo, os internos serão mais orientados para a tarefa e para os objectivos, demonstrando maior motivação para o trabalho, revelando-se mais independentes e resistindo mais ao controlo das chefias e dos outros. Os sujeitos tendencialmente internos apresentam, ainda, maiores probabilidades de trabalharem bem sem uma supervisão apertada, de demonstrarem uma maior percepção da autonomia e menor intenção de abandono da profissão (Spector, 1982; Renn & Vandenberg, 1991).

Spector (1982) chega mesmo a sugerir que a natureza do trabalho a realizar, e as exigências por ele colocadas, dentro da organização, poderá condicionar a escolha de um indivíduo predominantemente interno ou externo. Se o trabalho a desempenhar exigir processamento de informação algo complexa e processos de aprendizagem frequentes, então, espera-se que os internos apresentem melhor desempenho; quando as tarefas e as exigências organizacionais exigem iniciativa e independência de acção, os internos serão mais indicados para as realizar. Também para trabalhos que exigem uma alta motivação, os internos apresentarão maiores probabilidades de acreditar que os seus esforços os conduzirão à obtenção de determinadas recompensas. Neste sentido, “it would seem that internals are best suited for highly technical or skilled jobs, professional jobs and managerial or supervisory jobs. Externals would be more suited to factory line jobs, unskilled labor jobs, cleri-

cal jobs and jobs of a routine nature” (Spector, 1982, p. 486).

Embora possa ser uma posição discutível, partilhámos, no entanto, da posição do autor, no que concerne às explicações apresentadas para a relação entre o LC interno e a satisfação no trabalho. Assim, os indivíduos predominantemente internos tenderão a apresentar uma maior satisfação profissional, por quatro ordens de razões:

- Sendo mais decididos, os internos insatisfeitos apresentarão maiores probabilidades de abandonar, mais rapidamente, um trabalho pouco gratificante. Deste modo, haverá menos insatisfeitos internos do que externos; aqueles que percebem a situação como insatisfatória mas permanecem, tendem a reavaliar a situação favoravelmente, de modo a manter uma consistência entre as suas atitudes e respectivos comportamentos.

- Como têm mais probabilidades de apresentar melhores desempenhos, os internos tenderão a receber mais recompensas.

- Os internos tendem a progredir, mais rapidamente que os externos, e a receber mais aumentos salariais; frequentemente, considera-se que as promoções e os aumentos salariais conduzem a uma maior satisfação.

- Nas relações com os superiores hierárquicos, os internos parecem preferir abordagens de natureza mais participativa com os seus chefes; em contrapartida, os externos parecem lidar melhor com chefias mais directivas, sendo mais orientados socialmente que os internos.

Embora reconhecendo que os dados de Spector foram baseados em estudos transversais e correlacionais, eles parecem sugerir, contudo, que a variável LC pode ser de grande utilidade para a selecção dos trabalhadores. Os internos parecem corresponder ao que é previsto por grande parte das teorias organizacionais: correspondem aos sistemas de incentivos e às contingências de reforço, parecem preferir lideranças participadas, demonstram iniciativa e tendem a utilizar a autonomia pessoal no trabalho.

Apesar dos poucos estudos e da falta de consenso geral, verifica-se, no entanto, uma tendência para considerar o locus de controlo como uma variável importante para a explicação das variações na satisfação no trabalho, pois, se os indivíduos sentem que possuem (algum) controlo pessoal sobre a actividade profissional que desempenham e que a sua eficácia depende do próprio esforço despendido e da implicação pessoal assumida, poderão empenhar-se em determinadas actividades ou estratégias e, conseqüentemente, melhorar o seu bem-estar em situação de trabalho e, portanto, a sua percepção da satisfação.

Tal como noutros grupos profissionais, é legítimo admitir que também os professores predominantemente internos se revelem mais satisfeitos com a sua profissão, uma vez que apresentam uma maior competência percebida do controlo das situações. Assim, e de acordo com a formulação de Rotter, é previsível que os professores com LC interno

evidenciem uma maior capacidade para retirar satisfação de uma actividade predominantemente influenciada por factores intrínsecos, assumam uma maior responsabilidade e autonomia no seu trabalho, sentindo-se mais responsáveis pelo seu próprio sucesso. Contudo, a relação entre o LC e a satisfação dos professores no trabalho não tem sido muito estudada, do ponto de vista empírico (Formosinho, Azevedo & Cruz, 1985; Bein, Anderson & Maes, 1990; Barros, Barros & Neto, 1993). Os estudos efectuados, em contexto educativo, dão mais relevo ao LC dos alunos, sendo pouca estudada esta variável nos professores.

Pesem embora tais limitações, as investigações realizadas com professores também têm procurado salientar as vantagens da internalidade. Por exemplo, os professores com um locus de controlo mais interno são mais autoconfiantes e têm atitudes mais positivas em relação à formação contínua (Donlan, 1983) e ao seu trabalho em geral (Cheng, 1994)⁷⁷, são mais assertivos, independentes e eficazes (Barros, Neto & Barros, 1993), apresentando uma maior satisfação profissional (Knoop, 1981⁷⁸; Santangelo & Lester, 1985; Shukla & Upadhyaya, 1986⁷⁹; Bein, Anderson & Maes, 1990⁸⁰; Barros, Neto & Barros, 1991). Uma maior internalidade dos professores está ligada ao sucesso escolar dos alunos (Rose & Medway, 1981) e a um maior empenhamento dos professores nas actividades escolares (Guskey, 1981). Com professores portugueses também se verificou que aqueles que apresentam um locus de controlo mais interno se empenham mais nas tarefas escolares (Formosinho, Azevedo & Cruz, 1985)⁸¹. Quanto às relações entre o locus de controlo e o mal-estar docente averiguou-se que os professores mais externos apresentam

⁷⁷ Com base em 588 professores do ensino secundário de Hong-Kong, o autor verificou que o LC constituía um bom preditor das atitudes face ao trabalho.

⁷⁸ No seu estudo com 1960 professores, divididos em dois grupos, de acordo com a variável idade (20-35 anos; 35-65 anos), o autor verificou que a relação entre a internalidade e a satisfação profissional era mais significativa para o grupo dos professores mais velhos, na linha das tendências de resultados que sugerem que os docentes mais experientes apresentam um LC predominantemente mais interno do que os professores em início de carreira. Provavelmente, os professores mais velhos e mais experientes dispõem de uma maior estabilidade profissional, controlando melhor as variáveis organizacionais.

⁷⁹ Com professores universitários indianos.

⁸⁰ Com base numa amostra de 83 professores voluntários do ensino secundário, os autores encontraram uma correlação de $-.37$ entre as expectativas de controlo externo e a satisfação no trabalho, mostrando que os professores predominantemente internos apresentam uma maior tendência para se sentirem satisfeitos com o seu trabalho.

⁸¹ Sendo um conceito que parece ter uma grande utilidade para a explicação do comportamento humano, os trabalhos até aqui efectuados parecem sugerir que o LC poderá ser uma das características do professor que maiores implicações pode ter na sua relação com os alunos, no seu estilo de ensino, no seu empenhamento nas actividades escolares (Formosinho et. al., 1985) e, consequentemente, na sua satisfação com o trabalho.

uma maior tendência para o mal-estar profissional (Kyriacou & Sutcliffe, 1979, 1987⁸²; McIntyre, 1984⁸³; Anderson & Maes, 1990), estando a ansiedade negativamente correlacionada com o LC.

Com base no seu estudo, Anderson & Maes (1990) apontam para as vantagens de um LC interno, o qual permite ao professor lidar melhor com as crescentes fontes de stress inerentes à profissão, facilitando-lhe um melhor ajustamento. Os resultados desta investigação indicam uma clara relação entre as expectativas de controlo externo e sintomas de depressão e de ansiedade nos professores, embora não traduzam qualquer relação causal, “ficando por provar que, se os professores forem ajudados a desenvolver um maior sentido de controlo pessoal, os seus sintomas de ansiedade e depressão diminuirão” (p. 14). Contudo, tais correlações devem ser tidas em conta, apontando para a possibilidade de uma menor percepção do controlo constituir uma ameaça ao bem-estar numa dimensão tão importante da vida em geral, como é a esfera do trabalho.

Tal como os pais, também os professores, enquanto adultos significativos controlam os comportamentos do seu educando, bem como o acesso aos consequentes reforços, ensinando-o a desenvolver (ou não), gradualmente, um controlo e domínio sobre si e sobre os outros (Barros, Neto & Barros, 1993; Ribeiro, 1994). Alguns estudos interculturais (Dyal, 1984) sugerem que, em geral, as práticas pedagógicas, que favorecem a autonomia e a responsabilidade, ajudam mais os educandos a construir e a desenvolver a internalidade.

Outros estudos têm sugerido, ainda, que a internalidade é maior nos sujeitos com uma educação mais orientada para a autonomia e responsabilidade (Dyal, 1984; Jesus, 1996). Como tal, a crescente autonomia, implicação pessoal e responsabilidade, exigidas pelo trabalho em contexto docente, parecem exigir maior internalidade, enquanto uma das condições de sucesso para a satisfação profissional. Assim, será de esperar que a satisfação no trabalho seja influenciada pelo locus de controlo e pelo sentido da autonomia, considerada outra das variáveis independentes do estudo que passaremos a apresentar no ponto 3.1.5.

Gostaríamos de terminar esta abordagem sobre o locus de controlo, retomando um excerto do último livro de Marujo, Neto & Perloiro (1999): “sentindo a nossa vida recheada de problemas, damos por nós descrentes da possibilidade de mudança ou melhoria. Achamos que a maioria das coisas más que nos acontecem estão fora do nosso con-

⁸² Estes autores encontraram uma relação positiva e significativa entre o stress relatado por professores relativamente à sua actividade docente e a sua crença no controlo externo.

⁸³ Para McIntyre (1984), os professores com tendência para a externalidade são mais propensos ao desânimo, o que pode dificultar o sucesso dos alunos.

trolo, por isso, pouco há a fazer; acreditamos que os optimistas são aqueles que não têm problemas difíceis e dolorosos como os nossos (p. 23). As pessoas, em geral, procuram controlar os acontecimentos que afectam directamente as suas vidas. Normalmente – como se sabe, este advérbio de modo é ambíguo – as pessoas não gostam de viver em condições de incerteza. Quando esta ocorre, inevitável que é na experiência humana, torna-se habitualmente uma fonte de perturbação” (p. 34).

3.1.4. Auto-conceito: conceptualização e implicações

“É muito difícil pôr de lado a imagem que fizemos de nós mesmos: levou-nos tanto tempo a construí-la, deu-nos tanto trabalho, afeiçoámo-nos a ela, é graças a ela que ainda nos mantemos agarrados a um simulacro da realidade. Se parece tão útil e tão inócua, porque havemos de renunciar a ela? No entanto, aos primeiros sinais de mal-estar, o que se devia era começar a dismantelar, a tirar pedaço após pedaço, até se descobrir a falha”. (Tamaro, 1998, p. 91)

O auto-conceito (sob esta designação ou qualquer outra) tem sido perspectivado pelos psicólogos dos mais diversos enquadramentos teóricos como uma variável de importância relevante, por vezes até determinante, no comportamento e desenvolvimento do indivíduo. Apesar da indefinição e ambiguidade terminológica e conceptual, em torno de um constructo, referente à percepção que o indivíduo tem de si mesmo⁸⁴, a sua utilidade e necessidade, para uma abordagem mais fundamentada do comportamento e do desenvolvimento, tem sido realçada de forma, praticamente, consensual pelos diversos autores, surgindo as divergências ao nível do seu valor explicativo.

Se admitirmos, no entanto, que o auto-conceito constitui uma estrutura organizada e organizadora de interpretações pessoais, a partir das quais o indivíduo atribui um significado e integra as experiências relevantes, na busca de um sentido de continuidade no espaço e no tempo, parece-nos legítimo conceder, a uma variável como esta, um lugar de primazia e centralidade no estudo do desenvolvimento humano. Proporcionando ao in-

⁸⁴ Uma vasta gama de designações (identidade, auto-imagem, auto-descrição, auto-estima, etc.) tem vindo a ser utilizada para referenciar a imagem que o indivíduo tem de si, não se registando consenso entre os autores; enquanto uns procuram discriminá-las, outros empregam sinonimamente tais expressões. L'Écuyer (1978) refere que, se na América, a expressão auto-conceito é vulgarmente utilizada, as designações imagem de si, consciência de si ou representação de si são preferidas pelos europeus.

divíduo um enquadramento interpretativo das experiências do seu transcurso e um sentido de unidade e consistência pessoais, o auto-conceito constitui, então, um mediador e regulador do comportamento, condicionando, também, o padrão de expectativas construído pelo sujeito. De facto, a imagem que o indivíduo tem de si, para além de influenciar a sua adaptação às exigências e particularidades da realidade em que se posiciona, permite-lhe manter a unidade e coerência do seu sistema de percepções pessoais (evitando, assim, situações de “dissonância cognitiva”)⁸⁵ e condiciona as aspirações do sujeito (Burns, 1982). “E se o ser humano se julgar competente para atingir as suas aspirações, tenderá a fazer de si próprio uma avaliação positiva e a ter, por isso, uma boa auto-estima” (p. 16).

Para além do progressivo reconhecimento do valor intrínseco do conceito em questão (enquanto variável psicológica que afecta directamente o comportamento), este tem sido, também, perspectivado, enquanto variável mediadora de outras relações, surgindo, por isso, associada ao locus de controlo, às expectativas⁸⁶, à ansiedade, ao rendimento escolar⁸⁷, à satisfação no trabalho, à satisfação com a vida em geral, etc.

Pelo menos, em termos teóricos, as atitudes que o indivíduo constrói e possui em relação a si próprio poderão ter alguma relação com a dicotomia anteriormente abordada no âmbito do locus de controlo (Burns, 1979). Uma pessoa que se sinta insegura, revelando sentimentos negativos de adequação e falta de reconhecimento pessoal, terá mais tendência para se apresentar externamente orientada. Um indivíduo com alta auto-estima, com um sentido de adequação mais positivo, tenderá a sentir um maior controlo sobre o que faz e o que lhe acontece. Este pressuposto teórico tem vindo a ser confirmado por al-

⁸⁵ Investigações recentes mostram que o auto-conceito de um indivíduo tende para a consistência e estabilidade e resiste, activamente, a qualquer informação, que desafie a visão prevalecente que tem dele próprio, dando mais atenção à informação que encaixa na sua visão e tentando dispor o ambiente, de forma a adquirir confirmação nesse sentido: é, por conseguinte, essencialmente conservador. Contudo, outros estudos mostram que, embora o auto-conceito resista o mais possível à mudança, ele, no entanto, mudará, caso as condições sejam favoráveis (Lima, 1991, p. 30).

⁸⁶ Com base numa amostra de 458 adultos (255 homens e 203 mulheres), o estudo de Serra, Antunes & Firmino (1986) confirmou a hipótese de que o auto-conceito constituiria uma variável da qual dependeria a formação das expectativas, sendo estas tanto mais favoráveis quanto melhor for a imagem que o indivíduo tem de si. Com o recurso à análise de regressão linear simples, os resultados encontrados permitiram concluir que o auto-conceito apresentava uma capacidade preditiva importante em relação às expectativas. Deste modo, as pessoas com um bom conceito de si teriam tendência a desenvolver expectativas mais positivas do que os indivíduos com um auto-conceito negativo.

⁸⁷ No contexto educativo, a construção de um auto-conceito positivo e/ou o seu aperfeiçoamento têm sido encarados como objectivos relevantes, na clara assumpção de que tal melhoria conduzirá a resultados satisfatórios noutras variáveis, como por exemplo, o rendimento escolar (Wylie, 1979; Shavelson & Bolus, 1982)

guns estudos (Harter, 1983; Serra, Firmino & Matos 1987⁸⁸; Barros, Barros & Neto, 1993⁸⁹; Locke, McClear & Knight, 1996). Contudo, na opinião de Locke et. al. (1996), o auto-conceito tem um significado mais abrangente, incluindo variáveis como o locus de controlo e a auto-eficácia. Neste sentido, “the self-concept includes the person’s physical attributes and all experiences, relationships, knowledge, values and value judgments. It refers to everything that enters into a person’s view of himself. (...) Thus, the self-concept includes self-esteem” (p. 10).

Historicamente, os modelos do auto-conceito têm-se distribuído, ao longo de um contínuo, que varia de uma concepção unidimensional (em que o auto-conceito reflecte a percepção global que o indivíduo tem de si), até uma outra multidimensional (em que o conceito de si é perspectivado como um fenómeno multifacetado, traduzindo as percepções que o indivíduo tem acerca das suas competências, expectativas e valores, em diversas esferas da vida). De facto, embora a investigação tenha insistido particularmente na vertente mais geral do auto-conceito (relegando, para segundo plano, o estudo das facetas específicas), mais recentemente, os estudos têm vindo a apoiar uma estrutura multidimensional do constructo, constituído por facetas particulares organizadas e integradas num conceito de si geral⁹⁰ (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976⁹¹; L’Écuyer, 1978⁹²; Burns,

⁸⁸ Com base numa amostra de 476 elementos (221 homens e 255 mulheres), Serra, Firmino & Matos (1987) verificaram que o auto-conceito apresenta uma boa capacidade preditiva em relação às expectativas, estabelecendo com elas uma correlação positiva. Assim, um indivíduo com um bom auto-conceito apresenta uma maior tendência para desenvolver a crença de que o reforço obtido em cada situação seja mais devido a si do que a circunstâncias que lhe escapem ao controlo.

⁸⁹ Os autores mostram que uma alta internalidade coabita mais com sujeitos que têm uma alta estima de si mesmos, sem se pronunciarem a respeito da relação causal.

⁹⁰ Em tudo, semelhante ao factor g de Spearman.

⁹¹ Sinteticamente, Shavelson e colaboradores postulam a natureza hierárquica e multifacetada do conceito de si, o qual conteria, simultaneamente, uma dimensão descritiva e outra avaliativa. O topo da hierarquia seria ocupado pelo AC geral, dividido em duas componentes (académica e não-académica) que, por sua vez, se subdividiam em auto-conceitos mais específicos, num total de sete dimensões. No modelo foi, ainda, considerada uma crescente estabilidade dos auto-conceitos, da base para o vértice da pirâmide, e uma acentuação da diferenciação das diversas componentes ao longo do desenvolvimento.

⁹² L’Écuyer (1978) apresenta um modelo integrado, onde preconiza que o auto-conceito, englobando o conjunto de traços, imagens e sentimentos que o indivíduo reconhece como fazendo parte dele próprio, é um constructo dinâmico que varia ao longo de toda a trajectória vital do indivíduo, organizado de modo mais ou menos consistente, em torno de cinco estruturas fundamentais. Defende também que a formação do auto-conceito é complexa, não-linear e influenciada pelo contexto sociocultural, no qual os outros significativos desempenham um papel relevante.

1982⁹³; Byrne, 1984; Shavelson & Marsh, 1985).

A grande diversidade e complexidade de experiências que o indivíduo vivencia, e que constituem o conteúdo do auto-conceito, impõe-lhe a necessidade da sua organização e integração em categorias, tendo em vista a racionalização e simplificação da informação que o sujeito dispõe a seu respeito. Inter-relacionando as referidas categorias, o indivíduo acede, assim, a uma imagem pessoal mais organizada, estruturada e completa.

Para além da simples descrição das competências e características do sujeito (vertente cognitiva), o auto-conceito encerra também uma dimensão avaliativa. Ao atribuir significados e valores diferenciais às suas percepções pessoais, o indivíduo define um sentido global de auto-estima, em função de um determinado grupo de referência. Desta forma, se justifica que expressões como auto-conceito e auto-estima sejam utilizadas sinonimamente. Contudo, traduzindo a dimensão avaliativa do auto-conceito, a auto-estima refere-se mais “aos julgamentos que a pessoa faz acerca de si própria, de onde decorrem atribuições de bom ou de mau feitas a aspectos considerados relevantes da sua identidade” (Serra, 1988, p. 102)

Embora a natureza multidimensional do auto-conceito seja, hoje, geralmente (embora não universalmente) aceite e tenha vindo a encontrar, sobretudo com o uso da análise factorial, crescentes apoios empíricos (Shavelson & Bolus, 1982; Marsh, Parker & Barnes, 1985; Byrne & Shavelson, 1986), o consenso é, no entanto, menor no que se refere às suas facetas específicas e respectiva estruturação⁹⁴. Registando-se um maior acordo na perspectivização do auto-conceito como entidade, simultaneamente, estrutural e dinâmica⁹⁵, é possível sublinhar, ainda, o consenso em torno de outros aspectos, como sejam:

- a sua importância para o funcionamento e bem-estar pessoais;
- a origem social do auto-conceito e a sua especificidade individual;
- o seu papel central, enquanto regulador e mediador do comportamento, percepções e expectativas pessoais.

Contudo, e “apesar de haver uma certa concordância em torno da descrição geral do auto-conceito, como sendo a percepção que o indivíduo tem de si, a literatura não revela uma definição clara, concisa e universalmente aceite” (Seco, 1991, p. 18). Preferimos,

⁹³ Para Burns (1982), o auto-conceito é uma estrutura dinâmica e organizada, constituída por três dimensões, englobando uma descrição individual de si próprio (vertente cognitiva) e uma dimensão avaliativa (auto-estima) que, em conjunto, vão funcionar como reguladoras e mediadoras do comportamento e das expectativas pessoais.

⁹⁴ Provavelmente, uma das consequências decorrente da deficiente operacionalização do conceito.

⁹⁵ Pensa-se que as propriedades maleáveis e dinâmicas do auto-conceito derivam, primariamente, da sua natureza essencialmente social.

assim, partilhar, com Shavelson & Bolus (1982), a perspectiva do auto-conceito geral, enquanto “percepção que o indivíduo tem de si mesmo e das suas competências nos diversos domínios (incluindo o profissional), percepção construída a partir das experiências do sujeito e das representações sociais dos outros significativos” (p. 8).

Ao longo do transcurso, a descrição e avaliação que o indivíduo faz das suas competências e performances, nos diversos domínios, vão-se modificando e evoluindo, em função do seu processo de desenvolvimento pessoal, no qual as relações interactivas vivenciadas com as figuras significativas desempenham um papel particular. A construção de uma imagem pessoal, modificada, à medida que o tempo passa, assenta nas experiências vivenciadas pelo indivíduo e na informação que ele, selectiva e discriminadamente, aproveita e elabora a nível cognitivo. Este processo é condicionado pelos valores, categorias, práticas educativas, mecanismos e natureza do feedback dos elementos do grupo de referência (nomeadamente, dos outros significativos)⁹⁶, com os quais o sujeito estabelece uma comunicação interactiva e comparações interpessoais. Neste sentido, o auto-conceito tem sido visto como um constructo que se diferencia, cada vez mais, no processo de desenvolvimento, tratando-se de uma variável activa, dinâmica e capaz de mudança⁹⁷, em relação à qual pode revelar, por vezes, alguma resistência.

Pensamos que, numa perspectiva de desenvolvimento coextensivo à duração da vida e atendendo à efemeridade dos contextos e conhecimentos decorrente das contínuas e rápidas mutações que caracterizam os dias de hoje, a relevância do auto-conceito, como constructo dinâmico, é, por demais evidente, enquanto ponto de partida e quadro de referência do indivíduo na importante tarefa de coordenação do próprio comportamento no contexto envolvente e no seu desenvolvimento, através da influência exercida sobre as expectativas e as atitudes, em geral.

⁹⁶ Para Burns (1982), “a expressão outros significativos refere-se àquelas pessoas que são importantes ou têm algum significado para o indivíduo, contribuindo para intensificar ou reduzir o apoio e o valor que lhe são concedidos” (p. 164). Interpretando as experiências vivenciadas pelo indivíduo, exige-se, também, ao outro significativo, que expresse uma imagem sólida e consistente desse sujeito. Primeiro os pais (ou figuras substitutivas), depois os educadores e professores, os colegas de escola e os amigos parecem ser as figuras mais significativas até à adolescência. Na vida adulta, as opiniões e atitudes do parceiro afectivo (namorado/a; marido/esposa), dos colegas de trabalho e dos respectivos superiores hierárquicos adicionam-se à lista dos outros significativos. No caso dos professores, importa acrescentar o papel avaliativo dos alunos no desenvolvimento do auto-conceito a nível profissional, tal como os filhos também vão interferindo como figuras significativas na descrição e avaliação que os pais fazem de si.

⁹⁷ Tal como o locus de controlo e as orientações motivacionais, também o auto-conceito revela, por vezes, alguma resistência à sua modificação.

3.1.4.1. Auto-conceito e satisfação no trabalho docente

“La satisfaction au travail repose pour bonne part sur le besoin de sauvegarder ou développer l’estime de soi”. (Francès, 1981, p. 183)

“Não parece bastante possuímos saberes científicos e pedagógicos; é importante gostarmos do que fazemos, gostarmos de nós como protagonistas das práticas pedagógicas”. (Pestana, 1990, p. 7)

Se considerarmos que a configuração de atributos, competências e sentimentos subjectivamente avaliados parece ser uma das variáveis mais importantes na determinação da natureza, direcção e intensidade do comportamento de cada indivíduo, nas diferentes esferas da vida, então é de esperar que o auto-conceito constitua uma variável mediadora da relação com a satisfação no trabalho⁹⁸. Tal como a sua dimensão geral, é possível que o conceito de si, a nível profissional, seja um constructo evolutivo, influenciado nas suas modificações, pelas avaliações dos outros significativos, com especial destaque para os colegas e superiores hierárquicos (que têm um papel decisivamente regulador da posição do indivíduo na situação de trabalho) e pelas comparações e atribuições pessoais.

Situando-nos, agora, ao nível das implicações da sua componente avaliativa, na percepção do bem-estar profissional, é de referir que já na década de 70, Locke (1976) chamava a atenção para a relevância da auto-estima no prazer e satisfação retirados da situação de trabalho, considerando-a um conceito crucial para a compreensão da forma como o indivíduo experiencia esta dimensão da sua vida. Neste sentido, afirmava ser provável “que as pessoas com auto-estima mais elevada, quando comparadas com as de baixa auto-estima, valorizem mais tarefas desafiantes e promoções por razões de justiça e/ou de maior responsabilidade (do que por questões de estatuto); se mostrem menos dependentes da aprovação e do reconhecimento dos outros como fontes de auto-confiança, revelando-se emocionalmente menos afectadas pelas críticas; experienciem menos conflitos e sentimentos de ansiedade no trabalho; retirem uma satisfação mais intensa e durável da realização no trabalho” (p. 1325). Desta forma, “se todas as outras condições se manti-

⁹⁸ “O sentimento de satisfação profissional está ligado à correlação entre a imagem de si próprio e as capacidades profissionais requeridas, tal como o indivíduo as vê” (Abraham, 1982, citado por Rosa, 1991, p. 69). Os indivíduos tendem a escolher e a considerar mais satisfatórios aqueles trabalhos que sejam consistentes com as suas “auto-cognições”. Na medida em que um indivíduo se considere a si próprio como competente e capaz, face às suas necessidades, escolherá e achará mais satisfatórias aquelas situações que estejam em consonância com as suas auto-percepções.

verem iguais, os indivíduos com uma alta auto-estima experienciarão maior satisfação no trabalho, do que os sujeitos com uma auto-estima mais baixa” (p. 1343).

Reportando-nos, fundamentalmente, à dimensão avaliativa do auto-conceito, é possível verificar que há já uma evidência considerável de que a auto-estima se relaciona, de forma significativa, com a satisfação profissional em geral (Sinha, 1973⁹⁹; Locke, 1976; Kalanidhi & Deivasenpathy, 1980*; Francès, 1981; Staw, Bell & Clausen, 1986; Moan & Bali, 1988*; Champoux, 1992; Lundgren, 1993; Gangloff, 1994; Garske, 1996; Locke, McClear & Knight, 1996; Mutran et. al., 1997¹⁰⁰; Judge et. al., 1998; Leonard, Beauvais & Scholl, 1999). Neste sentido, Locke et. al. (1996) afirmam mesmo: “the research indicates a robust relationship between self-esteem and job satisfaction” (p. 23).

No seu estudo com 60 trabalhadores franceses de um centro de triagem postal, para além das variáveis clássicas (sexo, idade, nível escolar, nível hierárquico e antiguidade na empresa), Gangloff (1994) introduziu a variável auto-estima, como variável independente, procurando estabelecer as respectivas relações com a satisfação e o envolvimento no trabalho. Os resultados permitiram concluir que, embora as variáveis interindividuais clássicas se relacionassem com a satisfação e o envolvimento sentidos pelo sujeito, características de personalidade como a auto-estima pareciam desempenhar um papel diferenciador ainda maior¹⁰¹. Concretamente, o autor verificou que os indivíduos com uma auto-estima mais elevada avaliavam, mais positivamente, a sua profissão, mostrando-se, ainda, mais satisfeitos com as relações que estabelecem com os colegas de profissão. Por outro lado, a possibilidade de utilizar as suas competências pessoais é mais valorizada pelos sujeitos com uma alta auto-estima; alguns deles consideram importante a assumpção de responsabilidades, enquanto que cerca de metade dos indivíduos com baixa auto-estima considera tal factor negligenciável. As relações com a hierarquia têm uma certa importância para a maioria dos jovens trabalhadores e para os sujeitos com uma baixa auto-estima (os indivíduos mais velhos na empresa e os sujeitos com auto-estima mais elevada dão pouca importância a este factor).

Definindo a auto-estima como o valor geral que o indivíduo atribui a si próprio como pessoa, e com base em duas amostras de sujeitos americanos e israelitas, também

⁹⁹ Os estudos assinalados com um * foram realizados com trabalhadores indianos (operários, médicos).

¹⁰⁰ Com base numa amostra de 770 trabalhadores em diferentes contextos, verificou-se que a auto-estima era superior nas mulheres que ocupavam profissões mais autónomas. Porém, os estudos sobre o efeito do sexo na auto-estima têm vindo a revelar uma ligeira diferença, a favor dos homens (Locke et. al., 1996; Kling et. al., 1999).

¹⁰¹ Esta totaliza 7 relações significativas, contra 4 para o nível escolar e antiguidade, 3 para a idade e 2 para o sexo.

Judge et. al. (1998) encontraram correlações mais elevadas entre a auto-estima, a satisfação no trabalho e a satisfação com a vida em geral, do que com as variáveis independentes clássicas. Para os autores, este resultado justifica-se, dado que os indivíduos com uma auto-estima mais elevada se sentem mais satisfeitos, não só porque se sentem felizes, como também porque possuem um maior controlo sobre as situações e acontecimentos da sua vida, reconhecendo mais facilmente o seu trabalho como desafiante, interessante e variado, ou seja, como possuindo um valor intrínseco (um dos factores mais relevantes para a explicação da satisfação no trabalho).

Tal como Judge et. al. (1998), também Locke, McClear & Knight (1996) se enquadram numa perspectiva que valoriza o efeito das predisposições na satisfação profissional, afirmando: “our theoretical rationale is that fundamental appraisals of oneself (i.e., self-esteem) underlie and color all of one’s other, specific appraisals” (p. 21). Deste ponto de vista, um indivíduo com uma dimensão avaliativa do auto-conceito mais elevada tenderá a perspectivar um trabalho desafiante como uma oportunidade merecida, com a qual sabe lidar e dela tirar proveito, ao passo que aquele que apresenta uma auto-estima mais baixa apresentará mais probabilidades de o perspectivar como uma situação que o poderá conduzir ao insucesso.

No caso da actividade docente, e tratando-se de uma profissão que tem de ser “contextualizada na rede de relações que tecem a vida, tanto dos alunos e dos professores, como da escola” (Pinto, 1988, p. 3), a importância da auto-estima como variável mediadora da satisfação no trabalho parece-nos evidente, embora os estudos não abundem. “A profissão docente é uma profissão com enormes possibilidades de realização pessoal e, simultaneamente, é uma profissão em que a frustração, quando acontece, pode ter um dos efeitos mais destruidores, uma vez que, quando não me realizo profissionalmente, não me construo como pessoa” (Teixeira, 1995, p. 161). Julgamos que estes argumentos bastam para se reconhecer a importância de uma variável como a auto-estima na satisfação com a profissão docente.

Alguns estudos realizados com professores têm vindo a confirmar a importância do auto-conceito, ou tão só da auto-estima, como variável preditora da satisfação com o trabalho, tanto a nível internacional (Knoop, 1981; Schaer & Trentham, 1986; Friedman & Farber, 1992; Evans, 1998), como a nível nacional (Cruz et. al., 1988¹⁰²; Rosa, 1991).

¹⁰² “Os professores têm em geral uma auto-imagem positiva, que se refere contudo não tanto aos professores em geral, mas aos professores do grau de ensino a que pertencem. Essa imagem que os professores têm de si mesmos é mais favorável que a imagem que deles tem a opinião pública” (Cruz et. al., 1988, p. 1255).

Contudo, a bibliografia disponível sobre o auto-conceito na adultez não abunda¹⁰³. No que respeita a esta fase do transcurso, quase tudo está por fazer. Para além da necessidade de uma definição operacional mais consensual e de um aprofundamento da natureza do constructo, urgem estudos avaliativos da relevância do auto-conceito e das suas relações com outras variáveis (como, por exemplo, a satisfação no trabalho), bem como abordagens desenvolvimentistas mais refinadas (Lima & Seco, 1990).

Partilhando da opinião de Gangloff (1994) de que um pequeno número de estudos introduz variáveis independentes de personalidade e, particularmente o factor estima de si, pretendemos, no nosso estudo, avaliar o efeito preditor da auto-estima na satisfação profissional dos professores.

3.1.5. O sentido da autonomia: definições e implicações

“L’*étimologie* du mot *livre* le sens de la notion: on dit d’un individu, d’un groupe, d’un peuple, d’un État qu’il est autonome s’il se donne a lui-même (autos en grec) sa propre loi (nomos).

L’autonomie définit une sphère propre de décision et d’action appartenant au sujet (individuel ou collectif) lui-même. Elle implique donc chez l’espèce humaine, douée de conscience, les notions de liberté, de choix et corrélativement de responsabilité (vis-à-vis de soi et des autres)”. (Tozzi, 2000, p. 13)

Constituindo uma área de investigação relativamente recente, a importância da autonomia como variável organizacional tem vindo a ser realçada em diversos domínios de estudo (clima organizacional, estilos de liderança, envolvimento profissional, desenvolvimento da carreira, design do trabalho). Está, ainda, relacionada com variáveis significativas, como o desempenho, o envolvimento profissionais e o absentismo, apresentando relações com a satisfação no trabalho (Vroom, 1964; Lawler & Hall, 1970; Hackman & Oldham, 1975; Francès, 1981; Vala, Bastos & Catarro, 1983; Loeher et. al., 1985; Spector, 1986; Fried & Ferris, 1987; Breugh & Becker, 1987; Satterlee, 1988; Breugh, 1989; Quintanilla, 1990; Galinsky, 1993; Wharton, 1993; Gangloff, 1994; Amri et. al., 1996; Salanova et. al., 1996; Niles, 1999). Considerada por Langer (1983) como uma necessidade básica do homem, que, quando não satisfeita, pode afectar o bem-estar físico e

¹⁰³ A maioria dos estudos sobre tal constructo tem-se centrado, sobretudo, na infância e na adolescência.

psicológico, a autonomia traduz a sua percepção do controlo sobre o meio ambiente.

Já na década de 60, Vroom (1964) realçava a importância da autonomia na esfera do trabalho, afirmando que “os papéis profissionais variam não só com a possibilidade que o indivíduo tem de escolher os métodos a utilizar no seu trabalho, como também com a oportunidade de escolher o seu próprio ritmo” (p. 140).

Foi, sobretudo, a partir do modelo das características do trabalho de Hackman & Oldham (1975) que o conceito de autonomia no trabalho começou a ganhar um relevo especial¹⁰⁴, tendo sido definido pelos autores como “o grau de liberdade e independência proporcionado pelo trabalho, bem como a possibilidade de o indivíduo o planejar e determinar os procedimentos a utilizar para o seu desenrolar” (p. 162). Hackman & Oldham acabaram por construir uma das medidas mais conhecidas e utilizadas para avaliar a autonomia no trabalho – o Job Diagnostic Survey (JDS), já anteriormente referenciado.

Perspectivando a autonomia no trabalho como “o grau de controlo que o indivíduo é capaz de exercer em relação aos métodos, critérios e planeamento do trabalho” (Breugh, 1985, p. 556), o autor considera que o conceito tem sido, quase sempre, operacionalizado como um constructo global¹⁰⁵, sem qualquer diferenciação de subáreas ou facetas, facto que tem dificultado a investigação nesta área¹⁰⁶. Do seu ponto de vista, e atendendo às conclusões resultantes da revisão da literatura, a autonomia no trabalho pode ser perspectivada com base em três facetas distintas e igualmente importantes¹⁰⁷: a possibilidade de escolha dos métodos e procedimentos a utilizar no trabalho (“work method autonomy”), o grau de controlo do ritmo e sequenciação das actividades de trabalho a realizar (“work scheduling autonomy”), e a possibilidade de modificar ou de escolher os critérios utilizados para avaliar o seu desempenho (“work criteria autonomy”). Para o efeito, Breugh (1985) construiu um novo instrumento para medir a autonomia no trabalho - a Work Autonomy Scale. Diversas análises psicométricas têm vindo a fundamentar a validade e fidelidade das três subescalas, que se mostraram moderadamente correlacionadas entre si, relacionando-se, ainda, de forma significativa com outras variáveis, como seja, a satisfação no trabalho em geral (Breugh & Becker, 1987; Breugh, 1989). Deste modo, as

¹⁰⁴ Das cinco características centrais do trabalho definidas pelos autores (autonomia, feedback, variedade de competências, identidade da tarefa e significado da mesma), a autonomia é a que tem recebido maior atenção em termos de investigação (Breugh & Becker, 1987; Breugh, 1989).

¹⁰⁵ Uma das principais críticas apontadas ao JDS.

¹⁰⁶ Também DeCottis & Koys (1980, referidos por Breugh, 1985) definem a autonomia como “a percepção de auto-determinação em relação aos objectivos, procedimentos e prioridades no trabalho” (p. 555).

¹⁰⁷ O que não significa que estas sejam, necessariamente, as únicas possíveis, mas tão só as que resultaram do destaque conferido pela revisão da literatura.

três facetas da autonomia no trabalho revelaram uma grande importância prática. Tal conclusão não significa, contudo, que se descure a necessidade e utilidade de um índice global de autonomia (Breugh & Becker, 1987).

Com base em estudos meta-analíticos, Loeher et. al. (1985), Spector (1986) e Fried & Ferris (1987) reforçaram a ideia da importância da autonomia no trabalho, como uma variável significativa, do ponto de vista da investigação nessa esfera da vida. Se Loeher et. al. (1985) verificaram que a autonomia apresentava uma correlação mais elevada com a satisfação no trabalho do que qualquer outra característica deste¹⁰⁸, Spector (1986) mostrou que a autonomia se relacionava, fortemente, com o absentismo, o desempenho, a motivação, o stress emocional e a satisfação no trabalho. Encontrando correlações moderadas (entre .20 e .48), o autor verificou que os trabalhadores, que percebiam um maior grau de controlo sobre a sua situação de trabalho, se mostravam mais satisfeitos, envolvidos e motivados, experienciando menos perturbações físicas e emocionais e apresentando uma menor intenção de abandono da profissão. Mortimer (1985, citado por Breugh, 1989) chega mesmo a afirmar que “o determinante mais importante da satisfação profissional é a autonomia no trabalho, enquanto possibilidade sentida pelo indivíduo de poder tomar as suas próprias decisões e influenciar o que lhe acontece na situação de trabalho” (p. 1034).

Mais recentemente, também as investigações de Quintanilla (1990), com sujeitos americanos, alemães e japoneses¹⁰⁹, de Niles (1999), com trabalhadores do Sri Lanka e da Austrália e de Mueller, Iverson & Jo (1999), com americanos e coreanos¹¹⁰, encontraram suporte empírico para a importância transcultural da autonomia na satisfação profissional.

Apesar de parecer evidente que qualquer pessoa (provavelmente, em qualquer cultura) necessita de uma certa margem de autonomia no trabalho, Langer (1983) pensa que tal desejo constitui uma preocupação de importância primordial apenas para uma pequena parte da população trabalhadora, apontando, assim, para a possibilidade de se registarem diferenças individuais na importância atribuída a este constructo¹¹¹. De facto, a

¹⁰⁸ A correlação encontrada entre as características do trabalho e a satisfação profissional foi de .39, com uma variação entre .32 (identidade da tarefa) e .46 (autonomia), para as cinco diferentes características.

¹⁰⁹ Para os japoneses (mais do que para os americanos e alemães), é desejável uma grande margem de autonomia, como um dos valores associados ao trabalho.

¹¹⁰ A autonomia era mais valorizada pelos trabalhadores americanos do que pelos coreanos, cujo contexto sociocultural aposta, sobretudo, na importância do sucesso do grupo como um todo.

¹¹¹ Aliás, na mesma linha de Hackman & Oldham (1975), que sublinhavam a influência das “necessidades de crescimento” no enriquecimento das tarefas: apenas os sujeitos com alta

uma maior autonomia associa-se uma responsabilidade acrescida e, frequentemente, uma maior quantidade de trabalho. Em determinadas circunstâncias, as consequências negativas da autonomia prevalecem sobre as positivas, sobretudo para os indivíduos que apresentam poucas competências para utilizar, convenientemente, a capacidade de controlo (Salanova, Hontangas & Peiró, 1996).

Face à revisão de estudos que acabámos de efectuar, será legítimo afirmar que a importância da autonomia como constructo organizacional parece estar bem comprovada, pesem embora os resultados apresentados, quase todos baseados em estudos correlacionais, não permitam tirar conclusões de natureza causal. Quanto a pistas futuras de investigação, parece ser importante perceber as diferenças individuais na necessidade de autonomia no trabalho e as atribuições relativas à importância que lhe é conferida, por cada indivíduo, para a determinação do bem-estar profissional.

3.1.5.1. O sentido da autonomia e a satisfação no trabalho docente

“O processo identitário (da profissão docente) passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. (Nóvoa, 1992, p. 17)

A imagem inicial da docência é a de uma profissão com uma grande margem de autonomia e de poder discricionário, na óptica de que o professor pode conduzir o seu trabalho e as suas turmas como melhor entender (Chapman & Lowther, 1982; Chapman & Hutcheson, 1982; McLaughlin et. al., 1986; Anderson, 1987; Frase & Sorenson, 1992; Hall, Pearson & Carroll, 1992). Tal não é, frequentemente, o caso. Os professores passam muito tempo com os alunos em sala de aula, estando separados dos seus colegas grande parte do dia, gerindo cada turma e as diversas expectativas, de forma praticamente independente e solitária. Enquanto à primeira vista tal pode representar uma grande margem de autonomia, o que é certo é que esta é estrangida pelo vasto leque de expectativas e exigências que envolvem o trabalho do docente¹¹². Os professores estão li-

necessidade de crescimento desejariam o “job enrichment”.

¹¹² “É dito frequentemente ao professor o que ensinar, como ensinar e quando ensinar” (Anderson, 1987, p. 366). Os professores parecem revelar um menor sentido de autonomia em

mitados pelos requisitos do curriculum (por exemplo, devem dar uma determinada quantidade de matéria num certo período de tempo), têm de usar, com frequência, os manuais já existentes ou indicados e, por fim, a escolha das actividades a realizar, em sala de aula, é muitas vezes condicionada pelo desempenho e sucesso escolar da turma em questão. Falta-lhes, de facto, uma autonomia real. Aquilo que, inicialmente, parece ser autonomia é vivido, por muitos professores, como isolamento, no sentido em que cada um se encontra (sozinho), perante as suas próprias responsabilidades e deveres profissionais.

De alguma forma, parece que “a porta da sala de aula proporciona uma medida de autonomia para os professores, mas também encoraja o isolamento, limita o feedback acerca do seu desempenho e fomenta a rotina” (McLaughlin et. al., 1986), conduzindo tal isolamento a uma situação designada, de forma muito interessante, por Fullan & Hargreaves (citados por Garcia, 1995b, p. 221) como “a competência não reconhecida e a incompetência ignorada”. As principais implicações desta situação traduzem-se, basicamente, na ausência de reconhecimento face a atitudes e comportamentos adequados e positivos por parte dos professores, permanecendo os desempenhos negativos no anonimato e, como tal, sem modificação possível.

Contudo, parece que a autonomia sentida pelos professores se restringe, fundamentalmente, às suas actividades em sala de aula, diminuindo, à medida que a intervenção se estende para além dos seus limites. Com base num estudo realizado por Leon et. al. (1982, referido por Anderson, 1987), tendo por objectivo a análise das semelhanças e diferenças na autonomia dos professores face às tarefas em sala de aula e às actividades de natureza mais organizacional (supervisionar recreios ou a hora de almoço, assistir a reuniões, atender os pais, etc.), verificou-se que, nos quatro países que integraram a amostra (Brasil, Jordânia, Venezuela e Estados Unidos), os professores revelaram sentir uma maior autonomia no âmbito das actividades em sala de aula, resultados confirmados por Bourke (1984, também citado por Anderson, 1987) com sujeitos australianos.

Para Anderson (1987), a autonomia do professor, tal como outras variáveis educacionais, situa-se ao longo de um continuum. Como consequência, “o ponto central de tal continuum - o equilíbrio entre a especificidade e a normalização¹¹³, entre a autoridade e a responsabilidade - parece ser a situação mais desejável para o bem-estar do professor” (p. 357). O autor acrescenta, ainda, que a autonomia deve ser conquistada pelos professores e

áreas como a constituição e tamanho das turmas, os horários, a atribuição dos espaços, os conteúdos curriculares e a respectiva estruturação.

¹¹³ Para alguns autores, o declínio da autonomia dos professores poderá conduzir a uma uniformização, isto é, a uma “clonagem” dos professores.

não, simplesmente, concedida¹¹⁴, aspecto que deve merecer uma atenção especial no processo de formação dos docentes, de forma a ajudá-los a encontrar o equilíbrio desejável entre o sentido de autonomia e a necessidade de normalização.

A autonomia sentida pelo professor na sua situação de trabalho, para além de constituir um factor de permanência na actividade docente, apresenta outras vantagens, como sejam a de facilitar a adaptação às inúmeras mudanças e exigências que marcam o seu contexto profissional, aumentando a implicação pessoal nas inovações educativas e poupando o professor a tensões e esforços excessivos.

Sublinhando a tendência, encontrada por Super & Hall (1978) e por Chapman & Lowther (1982), de que muitos professores deixaram a profissão docente pela pouca autonomia percebida, também a investigação de Hall, Pearson & Carroll (1992) comprovou que aqueles que pretendiam abandonar a docência se mostraram menos satisfeitos com o seu actual trabalho e salário, apresentando atitudes mais negativas face à profissão e experienciando menos autonomia, relativamente aos seus colegas que pretendiam continuar. Mostram, ainda, uma maior tendência para perceberem as oportunidades de progressão na carreira docente como limitadas, factor que constitui uma importante explicação para a intenção de abandono. Por seu lado, os que manifestaram intenção de continuar na actividade de professor, para além de se revelarem mais autónomos no trabalho, apresentavam atitudes mais positivas em relação à docência, aos alunos e aos órgãos de gestão. Como tal, o grau de autonomia percebido no trabalho parece ser um factor de permanência na actividade docente, destacando-se, assim, o efeito das variáveis perceptuais na fixação dos professores. Parece-nos que tanto basta para reconhecer a importância da autonomia percebida pelo professor, como uma das condições de satisfação na profissão docente.

Partilhando da definição de autonomia apresentada por Pearson & Hall (1993), enquanto “conjunto de percepções do professor relativas à possibilidade de controlo sobre o seu ambiente de trabalho” (p. 173), é possível prever que um aumento da autonomia no trabalho possa conduzir a uma maior satisfação profissional, embora se reconheça que a possibilidade de controlo não constitui “uma cura universal para todos os problemas dos professores” (Spector, 1986, p. 1014). Para avaliar a autonomia na profissão docente, os autores construíram a Teacher Autonomy Scale (TAS), instrumento utilizado no presente estudo para operacionalizar tal variável independente.

Estudos diversos têm vindo a confirmar que, também para (alguns) professores, é

¹¹⁴ «Actualmente, os professores recebem a autonomia (como a lista das turmas e os manuais) no primeiro dia de trabalho. Para uns, mais do que outros, esta situação resulta em problemas de isolamento e de desencantamento, bem como de “autonomia como autoridade”» (Anderson, 1987, p. 370).

altamente estimulante e gratificante sentirem liberdade e independência para tomar decisões ou implementar acções relativas à sua prática profissional e que tal possibilidade se relaciona com a satisfação no trabalho (Goodlad, 1983; Friesen et. al., 1984; Conley et. al., 1989; Hart, 1990; Arches, 1991; Frase & Sorenson, 1992; Pearson & Hall, 1993; Barnabé & Burns, 1994¹¹⁵; Kim & Loadman, 1994¹¹⁶; Kloep & Tarifa, 1994; Pearson, 1995¹¹⁷; Dinham & Scott, 1996; Smylie et. al., 1996; Moreno, 1998; Ma & MacMillan, 1999¹¹⁸). Com base em resultados de estudos anteriores, também Ryan & Deci (2000) sugerem que os professores com um maior sentido de autonomia apresentam mais probabilidades de estimular, nos seus alunos, uma maior motivação intrínseca, curiosidade e apetência por desafios.

Tendo em conta as exigências colocadas à profissão docente pelos renovados paradigmas sociais e educativos (abordados no capítulo 1), e face ao novo modelo de gestão das escolas (designado pela Lei da Autonomia, anteriormente referenciada), parece-nos que faz algum sentido considerar a variável autonomia no trabalho como preditora da satisfação profissional dos professores.

Depois de termos efectuado uma síntese e revisão dos estudos, em torno das relações entre os constructos psicológicos definidos como algumas das nossas variáveis independentes e a satisfação profissional dos professores, procederemos, agora, a uma análise semelhante no âmbito das variáveis de natureza sociodemográfica que, por questões práticas, subdividiremos em duas categorias: as pessoais (idade, sexo, estado civil e habilitações académicas) e as profissionais (tempo de experiência docente, situação profissional, nível de ensino e outros cargos desempenhados na escola).

¹¹⁵ Este estudo sublinha que os professores se sentem mais autónomos e responsabilizados dentro da sua sala de aula do que em relação ao contexto de trabalho em geral. Os professores referem que o que lhes acontece nas fronteiras da sua própria sala de aula determina significativamente o seu grau de satisfação.

¹¹⁶ A autonomia surge como preditor da satisfação profissional, num estudo com cerca de 2000 professores americanos, do ensino privado e público, leccionando em meio urbano e rural.

¹¹⁷ Tal como no estudo de Pearson & Hall (1993), também nesta investigação se verificou que a autonomia se correlacionava mais significativamente com variáveis atitudinais e relacionadas com a situação de trabalho, do que com as variáveis demográficas clássicas (sexo, idade, grau académico, etc.). Apenas o factor nível de ensino se mostrou correlacionado com a autonomia percebida na situação de trabalho, com vantagem para os professores do ensino secundário.

¹¹⁸ Com base numa amostra de 2200 professores do ensino básico, os autores verificaram que uma maior autonomia (decorrente de um menor controlo burocrático e administrativo) constituía o preditor mais importante da satisfação profissional.

3.2. Influência de algumas variáveis sociodemográficas na satisfação profissional

“One assumption that has been relied on is that age, period and coorte effects are additive. However, an interactive model may be more realistic”. (Rhodes, 1983, p. 331)

Se há razões para admitir que as características da personalidade têm uma influência considerável sobre a satisfação profissional, contudo esta não é exclusiva, apontando-se, assim, para o possível efeito de algumas variáveis sociodemográficas que, no entanto, parecem explicar apenas uma pequena parte da variância de tal constructo. Já nas suas investigações, Herzberg e colaboradores (1959) constatavam que as diferenças de idade, as categorias profissionais e os níveis de instrução teriam uma influência mínima, como determinantes da satisfação/insatisfação.

Desta forma, e tal como em relação ao bem-estar subjectivo, em geral, também ao nível da sua dimensão profissional, nos parece possível falar no “paradoxo da satisfação com o trabalho”¹¹⁹, atendendo ao facto de alguns indivíduos se poderem sentir felizes, nesse contexto, apesar de afectados por factores que, à primeira vista, deveriam conduzir ao descontentamento (Simões et. al., no prelo).

Identificar algumas das variáveis sociodemográficas, que podem interferir na percepção de tal paradoxo e na experienciação da satisfação profissional, tem constituído o objectivo de muitas investigações que, no entanto, têm vindo a confirmar que as variáveis em causa contribuem, normalmente, para uma pequena percentagem da variância na satisfação, quer com a vida, quer com o trabalho, e que, em conjunto, provavelmente contribuirão, apenas, para cerca de 15% da variância explicada (Diener, 1984; Arvey et. al., 1991; Rain et. al., 1991; Judge & Locke, 1993; Pearson & Hall, 1993; Gangloff, 1994; Pearson, 1995; Bravo et. al., 1996; DeNeve & Cooper, 1998; Moreno, 1998; Diener et. al., 1999).

Porém, o papel desempenhado pelas variáveis sociodemográficas (como a idade, o sexo, as habilitações académicas, o estado civil, a etapa da carreira, etc.), como antecedentes da satisfação no trabalho, não tem sido clarificado e confirmado, de modo sistemático, tornando-se necessário reduzir a confusão, nesta área, através de um desenvolvimento teórico que se apoie em investigações programadas, para pôr à prova as predições de forma mais consistente (Griffin & Bateman, 1986).

¹¹⁹ “O paradoxo do bem-estar subjectivo aplica-se, particularmente, no caso da idade: apesar das perdas associadas ao avanço na idade, as pessoas e, em particular, os idosos, não apresentam declínio no seu bem-estar subjectivo” (Simões et. al., no prelo, p. 15).

Começaremos por analisar a influência de algumas variáveis pessoais na satisfação com o trabalho, para depois focalizar a nossa atenção no efeito das variáveis de natureza profissional.

3.2.1. Variáveis pessoais

“A maior parte dos resultados das análises estatísticas referentes às variáveis pessoais revelaram-se não significativos, quer para a satisfação, quer para o descontentamento” (Santos, 1996, p. 150).

Desta forma, procuraremos, nesta subsecção, caracterizar, do ponto de vista teórico e empírico, a natureza da relação de cada uma das variáveis de natureza pessoal, incluídas no nosso estudo, com a satisfação profissional dos professores. A nossa exposição será, assim, centrada no efeito da idade, do sexo, do estado civil e das habilitações académicas.

3.2.1.1. Idade

A geração do baby-boom, pós-Segunda Guerra Mundial, e as recentes alterações na legislação laboral (conduzindo a um aumento do número de trabalhadores idosos que permanecem no activo) prometem modificar, significativamente, a composição etária da força de trabalho, legitimando, assim, uma análise da importância dos efeitos da idade na satisfação profissional, área que tem vindo a receber uma atenção considerável.

A literatura científica que aborda a idade como factor explicativo da satisfação com o trabalho é tão abundante, como contraditória, provavelmente, devido a um conjunto de limitações que dificultam a identificação dos factores causais em tal relação. A ausência de fundamentação teórica apropriada, o uso de estratégias de análise inadequadas e de amostras pouco representativas¹²⁰, a diversidade de instrumentos e a natureza dos planos utilizados (longitudinais versus transversais)¹²¹ são alguns dos problemas que marcam a investigação nesta área. De facto, os indivíduos que têm a mesma idade¹²² podem apresentar

¹²⁰ É importante a inclusão de um número suficiente de trabalhadores mais velhos (por exemplo, com mais de 55 anos).

¹²¹ O plano de estudo mais utilizado é o transversal, cuja limitação principal advém do facto de não permitir separar os efeitos de idade dos de coorte, o que pode constituir uma ameaça à validade interna de um estudo, sobretudo quando o objectivo é isolar o efeito da idade. “Enquanto o plano transversal não controla o efeito de coorte, mas sim, o do tempo de medição (uma vez que os sujeitos são observados todos ao mesmo tempo), o longitudinal controla o efeito de coorte, mas não o do tempo de medição (já que os sujeitos são avaliados, em vários momentos do tempo)” (Simões, 2000, p. 10).

¹²² A idade, em si, é uma variável “vazia”, é um índice de tempo cronológico, é apenas uma

outras características em comum, as quais são susceptíveis de desempenhar um papel importante na determinação da satisfação profissional¹²³. Na opinião de Rhodes (1983), as atitudes e comportamentos face ao trabalho associados à idade podem ser causados por um ou vários factores, como sejam:

1. a idade, cujos efeitos se traduzem no envelhecimento biológico (alterações ao nível sensorio-motor, da musculatura, do tempo de reacção, etc.) e também psicossocial (mudanças na personalidade, expectativas e valores, nas experiências profissionais e nos papéis não profissionais)¹²⁴;

2. a coorte, enquanto o conjunto de pessoas nascidas no mesmo período, crescendo num contexto histórico comum, constitui um indicador dos factores contextuais que afectam as atitudes e comportamentos desse grupo de pessoas;

3. o tempo de medição, traduzindo as condições históricas em que se fazem as observações¹²⁵.

Uma vez que as diferenças individuais associadas ao processo de envelhecimento estão inextricavelmente relacionadas com variáveis pessoais (nível educacional, ocupacional, antiguidade na carreira) e contextuais (período histórico-cultural, oportunidades educativas), a investigação futura sobre a relação idade/atitudes face ao trabalho deveria incluir planos que tornassem possível uma separação adequada dos três efeitos referidos, sugerindo-se, assim, a utilização de planos sequenciais¹²⁶ que, “ao combinarem estratégias longitudinais e transversais, permitem a análise, no decurso do mesmo estudo, do efeito proporcional da idade, da coorte e do tempo de medição” (Simões, 2000, p. 12).

dimensão na qual se pode estudar a estabilidade e as modificações humanas.

¹²³ Uma variável que confunde a investigação da relação entre a idade e a satisfação com o trabalho é a antiguidade no cargo ou nas funções, devido à natural covariação entre estas duas variáveis temporais; ou seja, a idade e a antiguidade apresentam-se, com frequência, altamente correlacionadas (Kacmar & Ferris, 1989)

¹²⁴ Uma das implicações da perspectiva “life-span” é a de que a idade cronológica pode não ser o indicador mais relevante das modificações inerentes ao desenvolvimento do indivíduo, realçando também o efeito de coorte.

¹²⁵ “Note-se a diferença entre efeito de coorte e de tempo de medição. São ambos efeitos históricos. Porém o primeiro refere-se à influência de circunstâncias históricas semelhantes, sobre uma coorte específica, enquanto o efeito do tempo de medição diz respeito a acontecimentos, que afectam todos os membros de uma população (todos os indivíduos, independentemente da idade e da coorte), que vivem, num dado período histórico” (Schaie, 1983, citado por Simões, 2000, p. 10).

¹²⁶ “Os planos sequenciais utilizam sequências (daí o nome) longitudinais e transversais: estas últimas utilizam, pelo menos, dois estudos transversais paralelos, abrangendo os mesmos limites de idade; as sequências longitudinais utilizam, pelo menos, duas coortes paralelas, medidas longitudinalmente” (Simões, 2000, p. 13).

Com base numa extensa revisão da investigação (cerca de 185 estudos), Rhodes (1983) procurou examinar as diferenças associadas à idade em três grupos principais de variáveis: as atitudes face ao trabalho, os valores e comportamentos na profissão, as necessidades e preferências profissionais. No âmbito da primeira categoria inseria-se o estudo da satisfação profissional em geral e por facetas (satisfação com o próprio trabalho, com o pagamento, com as promoções, colegas e chefias), bem como a abordagem do envolvimento e comprometimento organizacional, da motivação intrínseca para o trabalho e da intenção de abandono da profissão.

De acordo com os estudos, que recorreram a análises bivariadas, e apesar de ter dado conta de investigações que encontraram uma relação em U, ou até a inexistência de qualquer tipo de associação, a autora concluiu que a satisfação com o trabalho em geral se correlacionava, de forma positiva e consistente, com a idade. Tal relação positiva parecia manter-se, pelo menos, até aos 60 anos, tornando-se os dados, a partir dessa idade, mais contraditórios¹²⁷. Também os estudos de natureza multivariada¹²⁸, analisando um grande número de variáveis independentes, confirmavam, de forma consistente, a existência de uma relação positiva entre a idade e a satisfação profissional em geral. Nas análises bivariadas, a satisfação profissional aumentava com a idade, quer para os homens, quer para as mulheres; contudo, nos estudos multivariados são registadas relações positivas e mais consistentes para os homens do que para as mulheres.

No que respeita às investigações que procuravam analisar as diferenças, associadas à idade, nas diversas facetas da satisfação profissional, Rhodes (1983) verificou que a existência de uma relação positiva se mantinha, de forma consistente e numa grande variedade de amostras, no que concerne à dimensão “natureza do próprio trabalho” (que, de facto, se revelou como a mais sensível, na relação com a idade), tendo sido encontrados resultados mais contraditórios no âmbito da satisfação com o salário, com a progressão, com os colegas e as chefias. Se, no que respeita à associação idade/satisfação com o salário, os resultados eram confusos¹²⁹, não foram encontradas, contudo, relações entre a idade e a satisfação no que se refere às promoções, aos colegas e às chefias. Na opinião de Rhodes,

¹²⁷ Ou porque os estudos não abrangiam amostras com um número suficiente de indivíduos com mais de 60 anos que permitissem análises separadas, ou porque os estudos, a partir dessa idade, se tornam mais enviesados.

¹²⁸ A identificação de relações causais e o controlo de variáveis parasitas, apontam para a necessidade do uso de análises multivariadas.

¹²⁹ Em função dos estudos bivariados e multivariados analisados, Rhodes (1983) verificou que 4 deles confirmavam uma correlação positiva entre a idade e a satisfação derivada do salário, outros 4 não mostravam qualquer relação e um apontava para uma associação negativa. Spector (1985) e Kacmar & Ferris (1989) referem, também, uma relação positiva entre a idade e a satisfação derivada do salário.

esta constatação pode ficar a dever-se aos seguintes factores:

1º - os salários e as oportunidades de progressão representam aspectos extrínsecos, sob o controlo da organização, registando-se, então, uma grande variabilidade na forma como as organizações conduzem as políticas e estratégias salariais e promocionais;

2º - as relações entre colegas e a natureza das chefias variam no seio dos diversos grupos profissionais. Deste modo, não há motivos para esperar que a relação da idade com a satisfação nestas dimensões possa estar relacionada, de forma consistente, entre as diferentes organizações e os diversos contextos de trabalho. Na ausência de relações estáveis entre a idade e a satisfação com o pagamento, promoções, colegas e chefias, parece-nos legítimo afirmar que “um aumento da satisfação profissional em geral associado à idade esteja, em larga medida, relacionado com um aumento da satisfação na dimensão relativa à natureza do trabalho em si” (Rhodes, 1983, p. 338).

Procurando fazer uma síntese da sua extensa revisão bibliográfica, a autora acaba por concluir que a relação positiva encontrada entre a idade e a satisfação com o trabalho resultaria, quer do efeito de idade, quer do efeito de coorte. A explicação atribuída à idade admitia que uma crescente satisfação profissional derivasse do aumento de recompensas associado ao envelhecimento, na sequência do qual o indivíduo teria acesso a cargos de maior autonomia e poder e mais bem remunerados. A explicação atribuída ao efeito de coorte considerava que os trabalhadores mais velhos apresentariam um nível inferior de educação formal, em relação às coortes mais jovens; uma vez que níveis de educação mais elevados se traduzem em expectativas superiores, será de esperar que os indivíduos mais jovens se mostrem mais insatisfeitos com o desempenho de tarefas rotineiras.

Outros estudos há que encontraram uma correlação positiva entre a idade e a satisfação profissional em geral, identificando, ainda, a influência moderadora de variáveis como o sexo ou o tempo de experiência¹³⁰, e o efeito diferencial da idade na satisfação com as diversas facetas do trabalho. Com base numa amostra de cerca de 1500 sujeitos, Glenn, Taylor & Weaver (1977) registaram uma correlação positiva e consistente, embora moderada, entre as duas variáveis, para ambos os sexos. Também Weaver (1980) encontrou correlações positivas entre a idade, o nível de instrução e a satisfação. Lee & Wilbur (1985), utilizando os resultados obtidos a partir de 1700 funcionários públicos americanos, confirmaram o aumento da satisfação profissional com a idade, revelando-se os trabalhadores mais jovens menos satisfeitos com as características intrínsecas ao trabalho¹³¹ e os

¹³⁰ Para Rhodes (1983) e Davies et. al. (1991), o factor mais perturbador, no estudo das relações idade/satisfação profissional, parece ser o tempo de experiência.

¹³¹ Provavelmente por desenvolverem determinadas expectativas em relação a tal dimensão, por virtude de um maior grau de escolarização.

trabalhadores com mais de 50 anos mais satisfeitos com as condições de trabalho e de progressão na carreira. Khaleque & Rahman (1987), com base em 1560 trabalhadores de uma indústria do Bangladesh, verificaram que os indivíduos com mais de 30 anos de idade e com 5 ou mais anos de experiência se revelaram mais satisfeitos profissionalmente. De facto, White & Spector (1987) sublinhavam que os efeitos da idade sobre a satisfação no trabalho seriam indirectos, actuando através de outras variáveis. Assim, os trabalhadores de mais idade estavam mais satisfeitos, não só porque obtinham uma série de recompensas adicionais do seu trabalho, como também porque, sendo mais experientes, a sua posição na organização seria mais privilegiada. Bedeian, Ferris & Kacmar (1992), ao analisarem as relações entre a idade, a antiguidade e a satisfação no trabalho, verificaram que o tempo de experiência profissional se revelou um preditor mais consistente e estável da satisfação profissional do que a idade cronológica. Os autores afirmam que tal relação lhes parece lógica, já que a antiguidade constitui uma base legal para a atribuição de recompensas laborais e organizacionais e para tomar decisões a respeito do quadro de pessoal. Também os dados de Gangloff (1994) apontavam para uma associação positiva entre a idade e a satisfação, já que, na sua amostra, os sujeitos mais jovens se revelavam mais descontentes com a sua profissão, parecendo, no entanto, valorizar mais as relações com os colegas, do que os sujeitos com mais de 40 anos. Com base numa amostra de cerca de 500 mulheres australianas, com idades compreendidas entre os 22 e os 60 anos, distribuídas pelos sete estádios da teoria de Levinson e desempenhando diferentes profissões, e tendo em conta os resultados das ANOVAS, Smart & Peterson (1994) verificaram, contudo, que as variações estatisticamente associadas à idade se situavam, apenas, em duas facetas: satisfação com o pagamento e com as chefias.

Estes resultados parecem sublinhar a conclusão de Rhodes (1983), segundo a qual “the most consistent (though not universal) finding among researchers examining age-satisfaction relationship is that there is a positive relationship between age and job satisfaction” (p. 331).

Contudo, Kacmar & Ferris (1989) consideraram prematura a conclusão de que uma associação positiva e linear seria a melhor forma de caracterizar a relação entre a idade e a satisfação no trabalho. Com base numa amostra de enfermeiras, os autores confirmaram tal tendência no que se refere à relação entre a idade e a satisfação proporcionada pelo trabalho em si, mas no que concerne às outras quatro facetas da satisfação profissional, encontraram uma associação em U. Ou seja, se no início da sua vida profissional, as enfermeiras experienciavam alguma satisfação com o salário que auferiam, com as oportunidades de progressão na carreira, e com as interações estabelecidas com os colegas e quadros de chefia, esta tendia a diminuir, com o envelhecimento, até uma determinada idade, a partir da qual registava uma ligeira subida.

Também os resultados de Rodrigues (1995), em contexto português, parecem sugerir uma associação em U, verificando-se que, tendencialmente, foram os indivíduos mais jovens (< 24 anos) e mais velhos (> 65 anos) que se revelaram menos insatisfeitos profissionalmente e que “as dimensões de expressão individual e de utilidade social eram particularmente valorizadas pelos mais jovens” (p. 51).

Tendo em conta os dados obtidos com uma amostra de cerca de 1600 trabalhadores ingleses, desempenhando diferentes profissões e apresentando níveis escolares diversificados, dados que foram submetidos a uma *stepwise regression analysis* (uma das estatísticas multivariadas), Warr (1992) verificou que a idade continuava a ser um preditor significativo do bem-estar no trabalho, constructo do qual fazia parte a satisfação.

Finalmente, estudos realizados com gestores e quadros de chefia, e referidos por Davies et. al. (1991), não encontraram qualquer relação entre a idade e a satisfação profissional. Também de acordo com um amplo estudo internacional sobre o bem-estar em diversos domínios (incluindo a satisfação profissional), realizado com cerca de 13 858 sujeitos, de 13 nações, de 4 continentes, Butt & Beiser (1987, citados por Diener & Suh, 1997) concluíram que a satisfação com o trabalho “was the one variable that tended not to show an increase across age groups” (p. 317)¹³².

Em síntese, a ambiguidade e a confusão, em torno da natureza da relação entre a idade e a satisfação com o trabalho, parece cruzar uma grande diversidade de contextos profissionais. Se bem que a perspectiva de uma relação positiva e moderada entre as duas variáveis tenha vindo a receber algum apoio empírico, ela é, ainda, polémica, já que outros estudos não encontraram qualquer tipo de associação. Registando-se alguma inconsistência entre os resultados no que se refere à forma de tal relação linear (em U, ou em U invertido), o debate permanece em aberto, merecendo investigação adicional.

Se a natureza da relação entre a idade e a satisfação no trabalho parece continuar por esclarecer, inequivocamente, é provável que tal situação se mantenha no grupo profissional dos professores. Contudo, e com base na literatura da Psicologia do Adulto (Levinson, 1986; Gurin & Brim, 1984; Hayslip & Panek, 1989), é de admitir que também, na actividade docente, ocorram modificações na relação do indivíduo com o trabalho, por exemplo, na passagem da jovem adultez para a meia-idade. De facto, enquanto os jovens adultos tendem a ver o seu futuro profissional como um período de tempo infinito, em que tudo é ainda possível, com a chegada da meia-idade o indivíduo dá conta de

¹³² Na linha de outros estudos internacionais, baseados em amostras representativas de diversos países, que têm vindo a mostrar que a satisfação com a vida não declina com a idade (Veenhoven, 1984; Inglehart, 1990 e Diener & Suh 1998, citados por Diener et. al., 1999).

que já passou uma parte importante da sua vida e, portanto, terá de se despachar para realizar o que ainda pretende. Como consequência, os professores mais jovens podem revelar-se mais optimistas em relação ao seu futuro profissional (completamente em aberto) do que os de meia-idade, provavelmente mais fatalistas. Por outro lado, ao longo da adultez, aumentam as obrigações financeiras e as responsabilidades, o que pode explicar porque é que professores de meia-idade têm mais dificuldade em abandonar a profissão do que os jovens adultos. Nesta linha, em contexto português, Cruz et. al. (1988, p. 1224) verificaram que “o desejo de abandono da profissão diminui com a idade, sendo máximo entre os mais jovens, até aos 25 anos de idade (41,3%) e mínimo entre os mais velhos, com mais de 56 anos (16,3%)”. E acrescenta: «arriscar-nos-íamos a levantar aqui a hipótese de ser fundamentalmente a idade, mais do que a segurança e estabilidade de emprego, na profissão docente, a principal condicionante da possibilidade de uma reorientação profissional futura, a qual está associada à propensão de abandono da profissão: para os mais velhos “é tarde para começar de novo noutra profissão”, embora as mulheres refiram “mais dificuldade em arranjar outra profissão”» (p. 1225).

No que se refere, concretamente, à natureza da relação entre a idade e a satisfação profissional, com professores portugueses, Rosa (1991) encontrou uma associação estatisticamente significativa entre o grau de satisfação em que os docentes se posicionavam e o seu nível etário, no sentido de que «os professores que consideram a sua profissão como “bastante” ou “muitíssimo gratificante” têm maioritariamente idade superior a 35 anos, em oposição aos mais novos que se situam nos graus médios e inferior da satisfação» (p. 225). Também os resultados de Santos (1996) indicam que “quanto mais velho é o professor e mais anos de experiência tem, maior a sua satisfação, mas (apenas) com a faceta da progressão na carreira” (p. 122). “Tal situação é compreensível no caso do sistema educativo português, porque até 1990 a idade era determinante para subir na carreira (o antigo sistema de “fases”). Actualmente, o Estatuto da Carreira Docente oferece outras alternativas, que têm vindo a ser objecto de um processo de legislação e de implementação” (p. 153).

Esta tendência dos resultados vem na sequência de outros estudos, realizados a nível internacional, que apontavam para a hipótese de que os professores mais velhos se sentissem mais satisfeitos profissionalmente (Kyriacou & Sutcliffe, 1979; Lowther, Gill & Coppard, 1985). Ao pretenderem analisar o efeito da idade na satisfação com o trabalho em geral, Lowther et. al. (1985) verificaram que esta aumentava com a idade; os valores associados ao trabalho permaneciam constantes com a idade; as recompensas profissionais aumentavam com a idade; os determinantes da satisfação eram intrínsecos à docência para os professores mais jovens e de natureza mais extrínseca para os professores mais velhos, ou seja, a influência dos dois tipos de factores era moderada pela variável idade.

Contrariando a tendência de uma relação linear positiva, Prick (1989) verificou que, entre os professores holandeses, a satisfação com o trabalho parecia decrescer, à medida que eles envelheciam, tendo sido, aproximadamente, depois dos 45 anos que os professores se revelaram menos satisfeitos com a sua actividade profissional¹³³. Por outro lado, as correlações entre a idade e as subescalas da satisfação ou eram muito baixas ou inexistentes. A satisfação com a dimensão da natureza do próprio trabalho decrescia, gradualmente, com a idade, atingindo o seu mínimo por volta dos 51-55 anos, aumentando depois ligeiramente¹³⁴, dados que parecem sugerir uma relação em U.

Também Alves (1991), no seu estudo, com professores portugueses do ensino secundário, apontou para a possibilidade de uma relação em U entre a idade e a satisfação. De facto, o autor verificou que era na faixa etária dos 35-39 anos que se registava um menor grau de satisfação, acrescentando ainda que a maior insatisfação profissional seria vivida entre os 30 e os 45 anos, isto é, pelos professores da meia-idade. Antes dos 30 e a partir dos 45 registava-se uma maior satisfação com o trabalho.

Finalmente, é de referir que outros estudos não encontraram qualquer relação digna de nota entre a idade e a satisfação profissional dos professores (Imam, 1990; Dinham & Scott, 1996).

Em síntese, e tal como acontece com outros grupos profissionais, também no caso da actividade docente ainda não se regista um consenso, entre os investigadores, no que respeita à relação entre a idade e a satisfação com o trabalho: se alguns estudos não encontram qualquer tipo de associação entre as duas variáveis, outros apontam para a existência de uma relação linear e positiva entre ambas, e outros sugerem, ainda, uma forma de U para tal relação.

Esta constatação pode derivar do facto de “a idade cronológica de um indivíduo constituir um critério (preditor), mas não suficiente, das mudanças desenvolvimentistas experienciadas durante a idade adulta” (Hayslip & Panek, 1989, p. 3). Neste sentido, “não consideramos que a idade seja uma grande força explicativa em si mesma. O que nos parece acontecer é que à volta de determinadas amplitudes etárias se possam encontrar

¹³³ Peterson (1976, referido por Prick, 1989) encontrou uma correlação positiva entre a idade e a satisfação profissional nos professores americanos e negativa nos suecos. Uma explicação avançada pelo autor é a de que as sucessivas reformas levadas a cabo na Suécia, possam ter conduzido os professores mais velhos e experientes a sentirem-se mais ameaçados.

¹³⁴ Comparando a satisfação dos professores de 6 países, incluindo Portugal, Prick (1989) verificou que os professores portugueses mais jovens apresentavam os valores de satisfação mais baixos.

complexos de constrangimentos e oportunidades específicos e que, consoante a maior importância dos primeiros ou dos segundos, assim essa amplitude etária será sentida em si mesma como constrangimento ou oportunidade” (Seixas, 1997, p. 115).

Tendo em conta estas considerações, bem como os resultados de alguns dos estudos referenciados, e admitindo, tal como Rhodes (1983), que o tempo de experiência possa constituir uma variável perturbadora da investigação neste domínio, parece-nos pertinente o seu ponto de vista de que “life cycle/career stage approaches appear to have the greatest utility and offer the most promise for guiding research on age differences” (p. 360). De facto, qualquer teoria da carreira tem como fio condutor a hipótese de que todos os indivíduos passam por uma sequência básica, a qual inclui a jovem adultez, a meia-idade e a última adultez, cada uma das fases apresentando diferentes desafios e colocando novas exigências ao indivíduo. “De uma forma geral, na jovem adultez o indivíduo procura ajustar-se ao mundo do trabalho, os de meia-idade são altamente produtivos e os mais velhos procuram um desinvestimento gradual do trabalho” (Kacmar & Ferris, 1989, p. 202). Nesta perspectiva, os determinantes das modificações das atitudes face ao trabalho dependem, também, do estágio particular da carreira em que o indivíduo se encontra. Por outro lado, os modelos de desenvolvimento da carreira, de uma maneira geral, procuram situar o indivíduo no contexto geral da sua vida, a qual inclui também, para além do trabalho, a família e o lazer. Parece-nos que tanto basta para reconhecer a importância dos modelos de desenvolvimento da carreira no estudo das relações entre a idade e a satisfação profissional, variável que iremos abordar no ponto 3.2.2.1.

3.2.1.2. Sexo

As novas condições de organização social e económica, que permitiram o avanço extraordinário das mulheres no mundo do trabalho, nem sempre têm sido acompanhadas do necessário e desejável equilíbrio entre as diversas esferas da vida e da justa satisfação em termos de privilégios e benefícios laborais. Ganha-se contactos com colegas de trabalho, algumas possibilidades de ascensão e visibilidade social, perde-se muita disponibilidade para a casa e para a família.

Efectivamente, por virtude de factores demográficos e atitudinais, a relação entre a vida e o trabalho modificou-se, substancialmente, para as mulheres (Bryant & Veroff, 1982; Tait, Padgett & Baldwin, 1989; Aryee & Luk, 1996; Hultin & Szulkin, 1999; Noor, 1999), que parecem sentir maiores dificuldades em conciliar o trabalho com a vida de família, quer nas sociedades ocidentais, quer nas orientais (Aryee & Luk, 1996¹³⁵;

¹³⁵ Dados obtidos com base numa amostra de 207 casais de Hong-Kong

Noor, 1999¹³⁶). Como consequência de uma maior abertura e acesso das oportunidades educativas ao sexo feminino, nas últimas décadas, um grupo mais numeroso e mais heterogéneo de mulheres tem vindo a integrar uma grande variedade de profissões e de níveis ocupacionais. As mulheres casam-se e têm filhos, cada vez mais tarde, sendo certo que para muitas, a sua identidade deixou de estar confinada exclusivamente à casa e à família, para se estender ao contexto de trabalho.

Considerando, no entanto, a estrutura fundamental do mundo do trabalho nas sociedades de onde provêm os sujeitos da maior parte dos trabalhos da Psicologia do Adulto, é uma evidência, por demais aceite, o desigual posicionamento de homens e mulheres em termos de posto ocupado, possibilidades de progressão na carreira, salários, regalias sociais, ou seja, de igualdade de oportunidades. Apesar da taxa de desemprego das mulheres ter baixado, é, contudo, ainda muito superior à dos homens. Também no sistema remuneratório, as mulheres são alvo de discriminação, apresentando, com frequência, salários mais baixos que os homens, mesmo em circunstâncias profissionais idênticas e em países supostamente mais desenvolvidos que o nosso, como o demonstram Hultin & Szulkin (1999) na Suécia¹³⁷. Em Portugal, “a taxa de feminização do mercado de trabalho é mais elevada que na maioria dos países da Europa; contudo, mantém-se uma segmentação vertical e horizontal, bem como a dominância de valores que excluem as mulheres de determinadas actividades ou as remetem para lugares cujas condições são, em geral menos favoráveis, do que as dos lugares ocupados por homens” (Rodrigues, 1995, p. 35), que se revelaram, assim, tendencialmente, mais satisfeitos no seu estudo.

Porém, diversos estudos têm vindo a mostrar que, apesar das mulheres usufruírem, com frequência, de condições de trabalho menos privilegiadas (salário inferior e oportunidades diferenciais), que as dos homens, os níveis de satisfação profissional parecem não diferir muito entre ambos os sexos (Weaver, 1980; Arcy et. al., 1984; Davies et. al., 1991; Witt & Nye, 1992; Chiu, 1998). A esta constatação, Jackson (1989, referido por Witt & Nye, 1992) chamou “the paradox of the contended working woman”, paradoxo que alguns consideram traduzir uma valorização diferencial das múltiplas facetas que concorrem para

¹³⁶ Com mulheres da Malásia; apesar de constituírem, actualmente, cerca de metade da força de trabalho da Malásia, por questões culturais e religiosas, as mulheres continuam a ser as principais responsáveis pelo cuidado da casa e dos filhos, sendo o seu estatuto inferior ao dos homens.

¹³⁷ Contudo, tal facto pode não influenciar, negativamente, a satisfação profissional, já que, como argumentam Witt & Nye (1992), as mulheres apresentam expectativas salariais mais baixas (provavelmente, devido à sua discriminação em termos históricos), estabelecendo mais comparações entre si do que com os homens, que, em geral, são mais bem pagos.

um índice global da satisfação no trabalho em geral¹³⁸, enquanto para outros reflecte diferenças ao nível das expectativas profissionais, resultantes de diferenças sexuais na socialização. Assim, é possível que as mulheres apresentem expectativas profissionais mais baixas que as dos homens, comparando-se mais entre si, do que com elementos do sexo masculino, aprendendo também que se têm de esforçar mais para obter os mesmos resultados do que os seus colegas homens; por outro lado, é de admitir que as mulheres apresentem menos probabilidades de verbalizar a sua insatisfação com o trabalho (Davies et. al., 1991; Witt & Nye, 1992; Chiu, 1998; Sinacore et. al., 1999).

A este propósito Mason (1995) e Smith et. al. (1998) referem que se podem analisar e procurar compreender as diferenças do género sexual na satisfação, sob duas perspectivas:

- A primeira decorre das diferenças na socialização, retomando-se a dicotomia expressividade/instrumentalidade; o fundamento desta perspectiva é o de que, na socialização das mulheres, predominam os valores decorrentes das relações interpessoais, sendo os seus comportamentos, valores e atitudes marcados por tal orientação; por seu lado, os homens são socializados, fundamentalmente, com base na importância da auto-afirmação e do desejo de dominar; tais diferenças nos valores de socialização poderão explicar a variabilidade na satisfação profissional, de forma a justificar que as mulheres prefiram trabalhos em que possam interagir, de forma cooperativa com os outros, dando-lhes apoio¹³⁹.

- A segunda, a perspectiva situacional ou estrutural, defende que as diferenças observadas na satisfação não são atribuíveis ao género, mas sim a outros factores que covariam, sistematicamente, com ele, como, por exemplo, a igualdade de oportunidades; assim são, normalmente, os homens que ocupam as organizações ricas em oportunidades e, desta forma, através da segregação, o género interfere na possibilidade de aceder a determinados lugares da organização, aos quais são inerentes certos desafios e regalias¹⁴⁰.

A relação entre as diferenças sexuais e a satisfação no trabalho tem sido amplamente estudada, quer de uma forma independente, quer em associação com outras variáveis já abordadas. Com base numa revisão de 21 estudos sobre o efeito do género na satisfação profissional, Herzberg et. al. (1957, citados por Witt & Nye, 1992) sugeriram que “os estudos comparando homens e mulheres na satisfação no trabalho não chegaram a qualquer

¹³⁸ Por exemplo, Gangloff (1994) constatou que as mulheres valorizavam mais do que os homens o facto de não poderem tomar iniciativas no seu trabalho.

¹³⁹ Alguns investigadores têm sugerido que, enquanto as mulheres se esforçam para obter sucesso social e interpessoal, os homens procuram o sucesso a um nível pessoal, mais competitivo, valorizando mais a competência (Witt & Nye, 1992).

¹⁴⁰ Smither (1988) refere que, tradicionalmente, as mulheres e as minorias têm assegurado trabalhos com menor nível de responsabilidade e compensação, o que poderá conduzir a uma satisfação profissional inferior (à dos homens de raça branca).

tipo de conclusão simples acerca dessas diferenças”. Pouco mudou, ao longo destes anos. Apesar das diferenças nas oportunidades e das injustiças cometidas ao nível dos salários e das promoções, as relações encontradas entre o género e a satisfação no trabalho têm sido inconsistentes (Bravo, Peiró & Rodriguez, 1996). Enquanto um grande número de estudos tem vindo a apoiar a existência de variações associadas ao sexo na satisfação profissional, outras investigações não encontraram diferenças masculino/feminino nos atributos valorizados no trabalho e nas atitudes face ao trabalho (Griffin & Bateman, 1986; Pastore, 1994; Browne, 1997; Dantzker & Kubin, 1999¹⁴¹; Rout, 1999). Por exemplo, Griffin & Bateman (1986) concluem que a variável sexo se relaciona muito pouco com a satisfação no trabalho, e mesmo quando se encontra alguma relação, tal é devida, fundamentalmente, a diferenças de oportunidade e de experiência.

De entre as investigações, realizadas em diferentes contextos profissionais, que sugerem uma associação entre a satisfação no trabalho e o género, um grande número tem vindo a dar conta de uma maior satisfação profissional em geral, no sexo feminino (Rice, Near & Hunt, 1979; Parmer & East, 1993; Wharton, 1993; Schneer & Reitman, 1995; Acker & Feuerverger, 1996; Roxburgh, 1999). Contrariando esta tendência de resultados, o estudo de Loscocco & Bose (1998), realizado com base numa amostra de 850 sujeitos, dos 9 distritos mais urbanizados da China, verificou que as mulheres se revelavam menos satisfeitas com o seu trabalho do que os homens. A diferença sexual que emerge dos dados deriva, provavelmente, da desvantagem económica das mulheres chinesas, na linha de outros estudos que mostram como a estrutura do mundo do trabalho e os estereótipos sexuais, especificamente culturais e históricos, se combinam para condicionar e influenciar as experiências profissionais de homens e mulheres.

No que respeita ao efeito do sexo na satisfação associada às diversas facetas do bem-estar no trabalho, Francès (1981) considera que as diferenças entre os trabalhadores masculinos e femininos se situam ao nível da auto-realização (“l’expression de soi”), mais vezes escolhida, pelos homens, do que pelas mulheres que, por seu lado, atribuem uma maior importância às relações com os colegas¹⁴². Com base numa revisão dos estudos, também as conclusões de Nieva & Gutek (1981, citados por Witt & Nye, 1992) sugerem que as mulheres valorizam menos o salário e as promoções e mais as relações interpessoais do que os homens. No mesmo sentido, vão os dados de Gangloff (1994), Marini (1996), Karam (1997) e de Tang & Talpade (1999).

¹⁴¹ Com base numa amostra constituída por agentes da polícia: 2309 homens e 309 mulheres.

¹⁴² Aproximando-se do ponto de vista de Locke (1976), que considerava as mulheres mais sensíveis ao reconhecimento.

No seu estudo com sujeitos de Hong-Kong, Aryee & Luk (1996) verificaram que os homens valorizavam mais os aspectos intrínsecos ao próprio trabalho (provavelmente, devido à primazia do papel profissional na sua auto-avaliação), enquanto que as mulheres conferiam uma maior importância ao salário. De referir, ainda, que investigações posteriores, conduzidas com homens e mulheres em ocupações similares, não registaram diferenças sexuais no que concerne à valorização do salário.

Procurando avaliar o efeito de uma variável a que chamaram justiça percebida, ou numa interpretação mais abrangente, sentido de equidade (do Inglês, “perceived fairness”), numa grande variedade de contextos profissionais, com diferentes medidas de satisfação no trabalho, e utilizando um estudo meta-analítico, Witt & Nye (1992), pretendiam verificar se o género constituiria uma variável moderadora entre a satisfação profissional e a “perceived fairness”, em relação ao salário e às promoções. Os resultados obtidos apontam, contudo, para a inexistência de qualquer diferença, com significância prática, associada ao sexo na variável em análise. Ou seja, a relação entre o salário e as promoções e a “perceived fairness” parece ser muito semelhante para homens e mulheres, de forma consistente entre as diferentes organizações, não se justificando, assim, a necessidade e fundamentação de estratégias de gestão diferencial de acordo com o sexo.

Em síntese, na opinião de Smith, Smits & Hoy (1998), «research on gender-related issues in work-related attitudes, remains in a state of “impressive disarray”» (p. 649). De facto, se alguns estudos encontraram diferenças na satisfação profissional associadas ao sexo, normalmente a favor das mulheres, outros não registaram qualquer efeito diferencial. No que respeita à influência do sexo na satisfação associada às diversas facetas do bem-estar no trabalho, a tendência mais consistente parece ser a de uma maior valorização das relações interpessoais, por parte das mulheres.

Se é óbvia a desigualdade sexual no mundo do trabalho (ao nível das atitudes, expectativas e até direitos), também é certa a marcada feminização do grupo profissional dos professores, com implicações e consequências, provavelmente, enviesadas por este ponto de partida, já de si desequilibrado¹⁴³. As professoras parecem revelar-se mais satisfeitas que os seus colegas do sexo masculino¹⁴⁴, talvez porque esta profissão permita conciliar, com rela-

¹⁴³ “O número de professoras face ao de professores parece traduzir, à partida, que a profissão em si mesma surge mais como constrangimento para eles do que para elas” (Seixas, 1997, p. 116). Assim, o facto de mais mulheres escolherem deliberadamente esta profissão pode, desde logo, reflectir-se nos indicadores de satisfação profissional associados a este sexo (Ma & MacMillan, 1999).

¹⁴⁴ Embora experienciem mais stress do que os homens (Melo, Gomes & Cruz, 1997).

tiva facilidade, as actividades profissionais com as tarefas domésticas e as exigências familiares, ou porque ser professor envolve um conjunto de competências mais estimuladas no processo de socialização feminina ou, ainda, porque os professores (do sexo masculino) descontentes tendem a procurar mais outras oportunidades profissionais (Chapman & Lowther, 1982; Watson et. al., 1991; Saad & Isralowitz, 1992; Sutter, 1996; Klecker, 1997; Ma & MacMillan, 1999¹⁴⁵). Na mesma linha se situam os dados de Huberman e colaboradores (1989), que confirmam a ideia de que, de uma maneira geral, as professoras se mostraram menos desiludidas e decepcionadas com a sua profissão, investindo, contudo, de uma forma mais empenhada, ao nível da sala de aula, do que em modificações estruturais ao nível macrororganizacional¹⁴⁶. Por outro lado, a satisfação profissional parece ser menos decisiva, do ponto de vista afectivo, para as mulheres (que valorizam e sabem integrar melhor os seus sucessos noutras áreas), ao contrário dos homens que colocam em primeiro lugar a sua carreira, a qual constitui um factor de grande relevância para a definição do seu bem-estar.

De facto, “o desejo de abandono da profissão é maior nos professores do sexo masculino (46,8%) do que feminino (30,8%)”, afirmando os homens, em maior percentagem, ter entrado na docência por ausência de outras alternativas (Cruz et. al., 1988).

De acordo com as conclusões de Alves (1991), verificamos que, “se confrontarmos a percepção pessoal da satisfação dos homens com a das mulheres, deparamos com uma relativa aproximação de posições; todavia o mesmo não sucede com a percepção pessoal da insatisfação, que surge com maior intensidade nos homens” (p. 274). No seu estudo, Barros, Neto & Barros (1991) constataram que as professoras se mostravam mais satisfeitas e optimistas na sua profissão. Embora elas pontuassem mais alto do que os professores na escala da satisfação com o trabalho, Rosa (1991) não identificou nenhum efeito significativo associado ao sexo.

Tal como acontece noutras actividades profissionais, também no caso da docência, os estudos que procuraram analisar o efeito do sexo na satisfação com o trabalho não chegaram a conclusões consensuais. A tendência de resultados mais consistente parece apontar, contudo, para uma maior satisfação com a profissão, por parte das professoras.

¹⁴⁵ Com base em 2200 professores do ensino básico, verificaram que as professoras se revelaram mais satisfeitas que os seus colegas do sexo masculino.

¹⁴⁶ Porém, a satisfação dos professores do sexo masculino parece ser mais afectada por variáveis inerentes à cultura organizacional do que a do sexo feminino (Ma & MacMillan, 1999).

3.2.1.3. Estado civil

Se bem que alguns estudos não encontrem qualquer relação entre o estado civil e a satisfação profissional (Bilgic, 1998; Sinacore et. al., 1999), um grande número de investigações, realizadas em diversos contextos profissionais, tem vindo a realçar uma maior satisfação com o trabalho, por parte dos sujeitos casados, tendência que parece manter-se relativamente ao bem-estar com a vida em geral. No estudo de Manila (1971), com indivíduos finlandeses, os trabalhadores casados apresentavam-se mais satisfeitos com a sua vida. Nas investigações sobre o bem-estar subjectivo, Diener (1984) considerava que a satisfação com o casamento constituía um importante preditor de tal constructo, mesmo em amostras constituídas por negros norte-americanos e adultos chineses. Partilhando de um ponto de vista semelhante, e com base na revisão de grandes investigações internacionais, também Diener & Suh (1997) concluem que as pessoas casadas se sentem, geralmente, mais felizes que as não-casadas, quer estas sejam solteiras, viúvas, divorciadas ou separadas. Contudo, para os autores, os dados encontrados sugerem “that the effects of marriage are not simply due to absolute amount of companionship provided by this institution, but are embedded in a matrix of age-specific expectations and societal structures” (p. 312). Tal como para o bem-estar subjectivo, é de admitir que também na satisfação profissional, os efeitos do casamento dependam das comparações estabelecidas pelo indivíduo, em função das expectativas sociais (e culturais) relativas ao estado civil mais característico para os sujeitos da sua coorte de idade.

Para além da importância do parceiro afectivo, como fonte de apoio e partilha de preocupações e dúvidas, permitindo, por exemplo, amenizar as dificuldades experienciadas ao nível da esfera do trabalho, Wood, Rhodes & Whelan (1989) defendem que os benefícios associados ao casamento podem ser entendidos do ponto de vista da acumulação de papéis, dado que, possivelmente, para além do papel de marido ou esposa, com o casamento surgirá o da paternidade. Apesar das investigações iniciais associarem o desempenho de múltiplos papéis a experiências de sobrecarga, de conflitos (entre as múltiplas exigências) e de stress, os estudos mais recentes têm vindo a enfatizar as consequências positivas de tal envolvimento simultâneo em diversas “obrigações”, o qual constitui uma fonte acrescida de reconhecimento e segurança, conferindo uma maior variedade de recompensas, decorrente dos privilégios inerentes ao desempenho dos vários papéis. Neste sentido, os autores concluem: “to the extent that marriage represents an increase in roles for men and women, the enhanced well-being associated with married (rather than unmarried) individuals can be understood as one example of the positive effects associated with multiple-role occupancy” (Wood et. al., 1989, p. 251).

No que diz respeito, especificamente, às relações que se estabelecem entre a sa-

tisfação no trabalho e o estado civil, estudos mais recentes têm vindo a encontrar uma associação positiva e significativa entre o casamento (ou a união de facto) e o bem-estar em situação de trabalho (Odell, 1992; Cooper, 1994; Fox, 1996; Kinnunen, 1996; Mehrabian, 1998; Chiu, 1999; Roxburgh, 1999), reforçando, assim, a tendência encontrada por Rice, Near & Hunt (1979), em cuja investigação o estado civil de casado explicava uma parte substancial da variância na satisfação profissional. Também no grupo dos professores, os estudos levados a cabo por Tang, Arocas & Whiteside (1997), com docentes universitários americanos e espanhóis, e por Mwamwenda (1997), com professores da África do Sul, verificaram que os indivíduos casados referiam uma maior satisfação com o trabalho e, também, com a vida em geral¹⁴⁷.

Embora, no caso da actividade docente, as investigações sobre a relação em análise não abundem, é provável, contudo, que tal como acontece noutras actividades profissionais, o casamento possa estar associado a uma maior satisfação com o trabalho.

3.2.1.4. Habilitações académicas

Condicionando os padrões de aspiração pessoal e profissional, as habilitações académicas tendem a fazer variar as expectativas, já que, quanto maior for, em média, o grau de escolaridade conseguido, sobretudo pelos trabalhadores mais jovens¹⁴⁸, maiores serão as probabilidades de estes se sentirem insatisfeitos com tarefas pouco atractivas, rotineiras ou com pouca margem de autonomia e poder. Contudo, para Francès (1981) a variável grau académico, “embora influente, explica apenas uma parte limitada da variância dos resultados da satisfação” (p. 60). De facto, é possível que o nível de escolaridade do indivíduo apresente efeitos indirectos na sua satisfação com o trabalho. Permitindo uma melhor adaptação às mudanças que ocorrem à volta do indivíduo, um nível de educação superior constitui uma qualificação que lhe possibilita uma maior liberdade e espaço de iniciativa no trabalho, provavelmente um lugar mais elevado na hierarquia (dispondo, assim, de mais informação acerca do funcionamento das organizações), ou um salário melhor. Deste modo, habilitações académicas mais elevadas podem conduzir a um aumento das aspirações e expectativas profissionais, as quais quando frustradas, se

¹⁴⁷ Em Portugal, o estudo de Cruz et. al. (1988) deu conta do efeito do estado civil no desejo de abandono da profissão: “são os professores não casados e os que não têm filhos ou que, sendo casados, têm cônjuge sem profissão, aqueles que manifestam maior desejo de deixar de ser professor. Entre os adultos casados cujo cônjuge tem profissão, o desejo de abandono é maior entre aqueles que são casados com professores (39,6%) do que entre aqueles cujo cônjuge não é professor (28,9%)” (p. 1225).

¹⁴⁸ Por razões históricas, as gerações mais jovens obtiveram, em média, níveis de escolaridade superiores aos dos seus colegas mais velhos.

podem reflectir numa percepção de sobrequalificação, com possíveis implicações negativas para o bem-estar do sujeito, em situação de trabalho (Francès, 1981; Jenkins, 1992; Gangloff, 1994¹⁴⁹; Diener et. al., 1999).

Efectivamente, no seu estudo, em contexto português, Rodrigues (1995) verificou que os indivíduos pertencentes aos grupos sociais de nível educacional e estatuto mais elevado identificavam como principal motivo de satisfação “o trabalho interessante”, valorizando mais do que os restantes o tempo livre; “à medida que se sobe na escala de habilitações, decresce sensivelmente a valorização da dimensão material e cresce a valorização da dimensão expressiva” (p. 51). Tal constatação parece sugerir uma relação entre as habilitações e o acesso a determinados recursos económicos, sociais e culturais, desenvolvendo-se, em consequência, expectativas, objectivos, exigências e motivações específicas face ao trabalho e atitudes mais positivas em relação aos seus aspectos intrínsecos.

Também no caso da actividade docente, quando a um determinado nível de qualificação académica se associa um melhor salário, interações mais facilitadas com os órgãos de gestão, maior autonomia e poder na esfera de influência do professor, é provável que este experiencie sentimentos de satisfação; contudo, por vezes, um grau académico mais elevado pode gerar uma percepção de sobrequalificação, face à natureza do trabalho a desenvolver pelo docente. Ou seja, o nível de habilitações académicas do professor pode interferir com a satisfação no trabalho, caso a sua actividade profissional não lhe permita ou facilite a concretização de determinadas expectativas e metas pessoais. Os estudos sobre a relação entre as habilitações académicas e a satisfação com o trabalho docente não abundam, provavelmente, porque o grau de variação, ao nível das habilitações (normalmente de nível superior), é muito pequeno, não se reflectindo em efeitos diferenciais relevantes, na satisfação experienciada.

No caso dos professores incluídos na amostra do presente estudo, será de esperar que as habilitações variem, teoricamente, entre o Bacharelato e o Doutoramento, embora, em algumas áreas disciplinares, seja possível encontrar indivíduos sem qualquer formação superior¹⁵⁰. Para esses, a experiência adquirida, ao longo do tempo, ou o reconhecimento

¹⁴⁹ No seu estudo, o autor constatou que os sujeitos mais escolarizados se dividiam, quanto ao facto de referirem o salário como uma prioridade, ao passo que os menos escolarizados assinalavam este factor como primordial. Verificou, ainda, que alguns dos indivíduos menos escolarizados atribuíam grande importância ao reconhecimento, situação que não foi identificada nos mais escolarizados.

¹⁵⁰ A expansão do sistema educativo português tornou possível o acesso ao exercício da docência de muitos professores não habilitados, nem com curso universitário, nem com formação pedagógica específica, o que veio subqualificar os docentes. “Com ou sem habilitação própria para

da especificidade da área disciplinar que leccionam pode compensar, largamente, os diplomas, reflectindo-se, de forma positiva, na sua satisfação profissional. Importa referir, também, que, de acordo com as normas relativas ao estatuto remuneratório dos professores, em Portugal, o grau académico condiciona a entrada em determinado escalão de remuneração (tanto maior quanto mais elevadas forem as habilitações)¹⁵¹ e, mais recentemente (Decreto-Lei nº 1/98), para efeitos de progressão na carreira, determina, por exemplo, a bonificação de “quatro anos no tempo de serviço do docente”, no caso da aquisição do grau de Mestre (artigo 54º). É de admitir, então, que alguns dos direitos e privilégios decorrentes das habilitações académicas dos professores portugueses se possam reflectir, de forma diferencial, na satisfação experienciada com o seu trabalho. Também a crescente profissionalização dos docentes, tanto em termos de formação científico-pedagógica, como de especialização, parece possibilitar, pelo menos em parte, uma maior satisfação com o trabalho, uma vez que, desta forma, provavelmente, os professores sentir-se-ão mais bem preparados para enfrentar os desafios e as exigências da sua profissão (Cruz et. al., 1988; Watson et. al., 1991).

Constatando que “os professores sem formação superior pontuaram consistentemente acima dos professores com formação superior, na escala de satisfação, embora só na subescala de Reconhecimento se tenha registado uma diferença significativa” (Santos, 1996, p. 124), a autora deixa algumas interrogações como possíveis explicações para tal resultado. Será uma questão de expectativas, sendo que os professores sem formação superior apresentam expectativas mais baixas do que os seus colegas com habilitações académicas de nível superior? Ou será que exigirão menos de si próprios? Ou será a natureza das suas disciplinas, geralmente as pertencentes às áreas não académicas, que se tornam mais compensadoras do que as outras?

Procurando trazer um contributo adicional para as questões atrás levantadas e admitindo a possibilidade de algum efeito diferencial das habilitações académicas na percepção do bem-estar no trabalho, pretendemos, no nosso estudo, verificar se o grau académico constitui uma variável preditora da satisfação profissional dos professores portugueses.

a docência, com ou sem frequência universitária, um emprego na educação era uma hipótese francamente possível e que conferia status” (Cruz et. al., 1988, p. 1215).

¹⁵¹ Por exemplo, no Decreto-Lei nº 312/99, pode ler-se no artigo 8º: “os docentes profissionalizados com bacharelato ingressam no 1º escalão da carreira docente; os docentes profissionalizados com licenciatura ingressam no 3º escalão da carreira docente”.

3.2.2. Variáveis profissionais

“Acabou-se a segurança do emprego. A força motriz de uma carreira tem que vir do indivíduo” (Bahrami, 1992, citado por Peters, 1994, p. 92).

Assumindo-se a importância crescente da intervenção do sujeito na construção da sua carreira profissional, procuraremos, nesta subsecção, fazer uma síntese e revisão dos estudos em torno das variáveis independentes, de índole profissional, incluídas no nosso estudo: tempo de experiência, situação profissional, nível de ensino leccionado e desempenho de outros cargos na escola (para além da docência).

3.2.2.1. Tempo de experiência

Antes da revisão teórica, em torno desta variável, no grupo profissional dos professores, teceremos algumas considerações sobre o efeito da experiência profissional, em geral, enquanto indicador da etapa da carreira em que se encontra o indivíduo.

As diversas modificações, no mundo do trabalho, que ocorreram nas últimas décadas do século XX (terciarização, globalização, evolução e extinção de determinados tipos de trabalho, aumento das qualificações profissionais) introduziram novos níveis de incerteza no processo de escolha da carreira, de procura e estabilidade no emprego. Na perspectiva de Peters (1994), «a (grande) ideia de nos movermos “horizontalmente” por rotina é crítica. A “escada” da carreira é uma imagem perigosa. Sugere orientações reconhecíveis e lineares. Para cima = vencer. Outra coisa qualquer = perder. Hoje as “carreiras” envolvem andar aos saltos, em círculo, para cima, para os lados – e, por vezes, para baixo. Mas sempre à procura de uma nova experiência de aprendizagem, que permita desenvolver e manter ou aperfeiçoar competências, e, em última análise, o valor no mercado de trabalho» (p. 113). Ou seja, mais recentemente acentua-se, cada vez mais, a ideia de cimentar a carreira numa “competência”, ou “conjunto de competências”, que se irão adquirindo e construindo para ser aplicadas e desenvolvidas em contexto de trabalho¹⁵², corporizando, assim, a importância de “aprender ao longo da vida”.

O desenvolvimento da carreira não é um processo completamente racional, uma vez que, ao longo de tal percurso, se confrontam muitos mitos e incertezas acerca do significado do trabalho, se enfrentam muitas preocupações acerca da auto-suficiência financeira e dos conflitos entre a dimensão profissional e as outras esferas da vida, especialmente as relações íntimas e as responsabilidades familiares.

A investigação em torno do desenvolvimento da carreira começou a definir-se, no fim do século XIX, no estágio inicial da industrialização, baseando-se, sobretudo, na

¹⁵² Contudo, na profissão docente, em Portugal, a progressão na carreira profissional continua a ser encarada como a evolução num emprego (ou numa organização).

ênfase concedida ao nível educacional e à classe profissional dos pais na determinação da carreira. No início do século XX, alguns psicólogos procuraram estabelecer relações entre traços de personalidade (relativamente estáticos) e determinadas profissões, assumindo-se, desta forma, que as decisões profissionais seriam definidas nos primeiros anos de vida. Emergindo depois da Segunda Guerra Mundial, a terceira tendência da teoria da carreira procurou identificar estádios de desenvolvimento e mostrar como eles influenciariam a satisfação¹⁵³. Resultando, amplamente, dos estudos da Psicologia do Adulto (nas décadas de 70 e 80), a tendência mais recente, no âmbito da análise da carreira, perspectiva o indivíduo como sujeito em desenvolvimento e mudança ao longo da vida, em várias áreas, com destaque para o trabalho, a família e o indivíduo em si.

Neste processo de se tornar, progressivamente, mais dinâmica, a investigação em torno do desenvolvimento da carreira veio acrescentando variáveis e complexificando a sua relação, com vista a inserir o desenvolvimento dos papéis profissionais num mosaico mais vasto da diversidade de experiências de vida, para além do local de trabalho (Sonnenfeld & Kotter, 1982; Williams, 1989¹⁵⁴; Aryee, Chay & Chew, 1994). Os diferentes estádios da carreira são caracterizados por uma constelação própria de necessidades, valores e preocupações que, por sua vez, se relacionam com os acontecimentos e situações experienciados noutras esferas da vida do indivíduo.

Diversas investigações têm vindo a confirmar a importância do tempo de experiência, como variável preditora da satisfação no trabalho, variando, contudo, a natureza da relação encontrada. Por exemplo, Ronen (1978, referido por Rhodes, 1983), num estudo multivariado com uma amostra de trabalhadores israelitas, refere uma relação em forma de U entre a satisfação profissional e o tempo de experiência, registando-se os níveis mais elevados de satisfação no 1º ano de trabalho, menor satisfação entre o 2º e o 5º ano, a qual volta a subir, a partir do 6º ano (ou mais) de profissão. O autor considera que o elevado nível de satisfação profissional, no primeiro ano de trabalho, pode ser devido ao efeito da novidade e às altas expectativas iniciais. Por seu lado, os níveis crescentes de satisfação profissional dos sujeitos mais experientes podem ser atribuídos a dois factores:

¹⁵³ Inserem-se nesta tendência, por exemplo, os trabalhos de Super, datados da década de 50.

¹⁵⁴ Para Williams (1989), o desenvolvimento da carreira depende da interacção de dois tipos de factores – a ambição pessoal e as necessidades da organização. Quanto mais jovem for o trabalhador, mais a sua ambição e as necessidades pessoais tenderão a ser um factor predominante na direcção da carreira; à medida que se torna mais experiente, as necessidades da organização exercem um efeito maior. O autor identifica quatro fases de desenvolvimento da carreira (em tudo idênticas às de Huberman, no contexto da actividade docente): exploração, experimentação, consolidação e manutenção.

- mudanças resultantes de uma avaliação mais realista, em relação à probabilidade de alcançar determinadas recompensas a nível profissional;

- desgaste ou abandono da profissão por parte dos sujeitos com uma satisfação no trabalho mais baixa.

Bedeian, Ferris & Kacmar (1992), ao analisarem as relações entre a idade, o tempo de serviço e a satisfação no trabalho, verificaram que o tempo de experiência constituía um preditor mais consistente e estável da satisfação no trabalho do que a idade cronológica, tendência corroborada por Parmer & East (1993) e por Lynn et. al. (1996). Os autores dizem que esta relação lhes parece lógica, já que a antiguidade constitui uma base legal para a distribuição de recompensas laborais e organizacionais, pautando muitas das decisões a respeito do quadro de pessoal das empresas.

Por seu lado, Gangloff (1994), baseando-se num estudo com trabalhadores franceses de um centro de triagem postal, verificou que os indivíduos que se encontravam há menos tempo na empresa eram os que revelavam uma maior necessidade de autonomia quanto à possibilidade de organizarem o seu trabalho, considerando as promoções como prioritárias e dando alguma importância às relações com os quadros de chefia, praticamente desvalorizadas pelos trabalhadores com mais tempo de serviço.

Na opinião de Kacmar & Ferris (1989), os resultados que apontam para uma relação em U, entre o estágio da carreira e a satisfação, podem estar mais relacionados com os factores extrínsecos ao trabalho, enquanto que os dados que sugerem uma associação linear e positiva, remetem mais para a sua dimensão intrínseca. Qualquer teoria do desenvolvimento da carreira pode ajudar a explicar estes resultados. A maioria das fontes de satisfação extrínseca são, em larga medida, controladas pela organização: quanto vai ganhar o indivíduo, quando vai ser promovido e, mesmo, os colegas com quem vai ter de trabalhar, são, essencialmente, decisões organizacionais. A importância, o peso destes aspectos parece aumentar, à medida que o indivíduo avança na carreira. Contudo, a satisfação derivada do tipo de trabalho desempenhado parece manter-se mais estável ao longo do tempo. Efectivamente, “níveis de satisfação intrínseca mais estáveis e elevados parecem ser o mais apropriado, uma vez que esta é a única forma de satisfação sob o controlo do indivíduo” (p. 204).

No que respeita à actividade docente, «enquanto que nos anos 60 se verificava uma quase ausência de estudos sobre a “carreira” dos professores, estes desenvolveram-se, consideravelmente, ao longo da década seguinte em vários países. Até então, a grande maioria dos estudos em torno da docência tinha incidido apenas no período de formação inicial e no princípio da carreira» (Huberman, 1992, p. 34). E é na década de 80 que o percurso profissional dos professores se torna um foco de interesse científico de grande

importância, enquadrado na linha de uma nova perspectiva na análise do desenvolvimento humano, a psicologia do desenvolvimento coextensivo à duração da vida (“life-span developmental psychology”), cujos estudos se realizaram a partir dos anos 70 e foram assinados por autores como Vaillant, Gould e Levinson (Huberman, 1992).

Assim sendo, actualmente, e tal como acontece em relação a outras profissões, os estudos sobre a carreira dos professores inserem-se no quadro mais vasto dos trabalhos de pesquisa e das teorizações sobre o ciclo de vida humana, as quais permitem uma abordagem contextual, interaccionista e dinâmica do transcurso profissional do indivíduo, no pressuposto de que “o estudo da trajectória profissional do professor deve proporcionar uma visão integradora dos três domínios da sua biografia: a vida privada, a pública e a história colectiva” (Cruz, 1995, p. 159). De facto, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam influenciam o modo de pensar, de sentir e de actuar dos professores ao longo do processo de desenvolvimento profissional.

Na análise do percurso profissional dos professores, o conceito de carreira¹⁵⁵ foi o primeiro a ser utilizado já na década de 50; nos anos 80, surgem novos conceitos como os de ciclo de carreira ou ciclos de vida profissional (Seixas, 1997), este último inspirado nos trabalhos de Huberman e colaboradores (1989, 1992) que, desde o início dos anos 70, têm procurado compreender o processo de desenvolvimento do percurso profissional docente, dos ciclos de vida dos professores, no caso concreto, dos professores suíços do ensino secundário, sem responsabilidades no sector administrativo¹⁵⁶. Huberman et. al. (1989) procuraram analisar a existência de fases comuns aos diversos professores, os melhores e os piores momentos do ciclo profissional e a influência dos acontecimentos da vida pessoal sobre a esfera do trabalho. A partir dos resultados obtidos, concluíram que o processo de desenvolvimento profissional dos professores é caracterizado por sequências específicas, por “itinerários tipo”, ao longo de cinco fases que distinguiram na carreira docente.

A primeira fase, a “exploração”, corresponde ao período inicial da carreira, ou seja, aos primeiros dois ou três anos de serviço. “A exploração consiste em fazer uma escolha provisória, uma entrega à investigação dos contornos da profissão e a experimentar um ou vários papéis” (Huberman, 1989, p. 7). Sumariamente, nesta primeira fase, a confronta-

¹⁵⁵ O conceito de carreira comporta uma abordagem, a um tempo, psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações), e de tentar compreender como as características dessa pessoa exercem uma influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (Huberman, 1992, p. 38)

¹⁵⁶ A investigação baseou-se numa amostra de 160 professores, distribuídos por três escolas e divididos em 4 grupos, de acordo com a experiência profissional.

ção inicial com a complexidade da situação profissional pode levar o jovem professor a experienciar dois tipos de situação: a “sobrevivência”¹⁵⁷, se o confronto com a realidade escolar tiver sido problemático, nomeadamente pela ocorrência de fracassos na dinâmica estabelecida no processo de ensino-aprendizagem¹⁵⁸; a “descoberta”, se for vivenciado sucesso, entusiasmo e satisfação com as novas experiências e por se sentir membro de um determinado grupo profissional. Para Huberman (1992), “estes dois aspectos são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” (Huberman, 1992, p. 39). Do nosso ponto de vista, se as vantagens da “descoberta” conseguirem amenizar as consequências negativas decorrentes do “choque com a realidade”, então, estarão criadas as condições para a experienciação de alguma satisfação com a profissão docente. Contudo, se predominar a tendência da “sobrevivência”, dificilmente o professor conseguirá sentir algum bem-estar com o seu trabalho.

A fase da “estabilização”, que ocorre entre os 4 e os 6 anos de prática profissional, significa o “comprometimento definitivo” com a profissão escolhida e o assumir da identidade profissional. Na opinião de Huberman (1992), “estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu próprio modo de funcionamento” (p. 40). Normalmente, este período é caracterizado por uma maior autoconfiança profissional, uma percepção mais positiva das competências, “pois foi encontrado um estilo pessoal de ensino e ocorre uma relativização dos insucessos, não se sentindo o professor responsável por tudo aquilo que ocorre na sala de aula” (Jesus, 1996, p. 150). No seu conjunto, a fase de estabilização, acompanhando, a par e passo, a consolidação pedagógica, é percebida em termos positivos, se não mesmo em termos de pleno agrado, por aqueles que a vivem¹⁵⁹ e que sentem satisfação na profissão que desempenham.

¹⁵⁷ Ou o “choque com a realidade”, que traduz o confronto entre o estereótipo idealizado da profissão docente, adquirido durante a formação inicial, e a realidade do trabalho quotidiano na sala de aula, sendo postas em causa as expectativas anteriores e, muitas vezes, a própria competência pessoal, o que pode estar na base de um período de “crise do auto-conceito profissional” (Esteve, 1995). Algumas investigações têm permitido verificar que é na fase inicial da carreira que os professores apresentam um maior grau de stress e de exaustão emocional (Anderson & Iwanicki, 1984; Kyriacou & Sutcliffe, 1987)

¹⁵⁸ Na investigação de Huberman et. al. (1989), todos os professores tinham 5 ou mais anos de serviço docente, e a amostra não abrangia professores em início de carreira. Contudo, estudos diversos têm vindo a mostrar que é em tal período que os professores mais abandonam ou têm intenção de abandonar o ensino. O período de início da carreira parece ser potencialmente problemático para o futuro profissional do professor, em termos de percepção de auto-eficácia e de identidade profissional (Jesus, 1996).

¹⁵⁹ Convém salientar que uns professores estabilizam, mais cedo do que outros, e alguns nunca o fazem, uma vez que nunca se identificam, definitivamente, com a profissão docente.

Os percursos individuais parecem divergir mais, a partir da fase de estabilização¹⁶⁰. Enquanto alguns professores, entre os 7 e os 25 anos de serviço, vivem com activismo, experimentando novas abordagens, outros fazem uma reavaliação da sua vida profissional, mostrando alguma desilusão. Ou seja, como o próprio nome indica, na fase de “diversificação”, enquanto alguns professores se implicam, cada vez mais, na profissão escolhida, concretizando experiências pedagógicas inovadoras¹⁶¹, na busca de desafios interessantes, outros, face ao desencanto ou rotina experienciados, colocam-se em questão, procurando fazer o balanço da sua vida profissional e “encarar a hipótese, por vezes com algum pânico, de seguir outras carreiras, durante o pouco tempo em que isso ainda é possível”¹⁶² (Huberman, 1992, p. 43). E este questionamento¹⁶³ não é sentido da mesma forma por homens e mulheres: os homens fazem-no de forma mais intensa e numa idade mais jovem.

A mesma divergência pode ocorrer entre os 25 e os 35 anos de serviço: enquanto alguns professores continuam a viver a sua profissão com serenidade, outros fazem críticas permanentes. Trata-se de uma fase designada de “conservadorismo” e rigidez, associada a lamentações, sobretudo sobre os alunos e a política educativa, ou, ao contrário, pelo “distanciamento afectivo” face aos alunos e às tarefas escolares, associado à serenidade e auto-aceitação. “O investimento profissional diminui, sobretudo porque os professores sentem que não têm que provar nada, nem aos outros, nem a si próprios” (Jesus, 1996, p. 151).

O final da carreira, a fase de “desinvestimento”, entre os 35 e os 40 anos de ex-

¹⁶⁰ Um aspecto relevante do modelo de Huberman é a concepção implícita da possibilidade de mudança para o pólo positivo, dos professores que anteriormente se encontravam mais próximos do pólo negativo do desenvolvimento profissional (Jesus, 1996).

¹⁶¹ “Antes da estabilização, as incertezas e os insucessos tendiam, de preferência, a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica” (Huberman, 1992, p. 41).

¹⁶² Importa não esquecer que, por esta altura, os professores terão entre os 35 e os 45 anos de idade. Este período etário é, usualmente, apontado como uma fase crítica no desenvolvimento profissional dos professores, influenciando a forma como estes se relacionam com os alunos, no sentido de um maior distanciamento afectivo, sendo, ainda, questionadas e reestruturadas as expectativas e os objectivos. Huberman e colaboradores (1989) verificaram que o grupo de professores que se situava entre os 35 e os 45 anos de idade (com 11 a 19 anos de serviço), era aquele em que uma maior percentagem pensava em abandonar a docência, pois faziam um balanço negativo do seu passado profissional, encontrando-se no último período em que ainda consideravam ser possível ou ter sentido mudar de carreira.

¹⁶³ Os trabalhos sobre o desenvolvimento humano, numa perspectiva “life-span”, vêm dando algum suporte à consideração do período dos 35-45 anos como sendo caracterizado pelo questionamento e reestruturação do sentido da própria vida (Gurin & Brim, 1984; Newman & Newman, 1999).

períencia profissional, caracteriza-se, normalmente, por “um fenómeno de recuo e de interiorização: as pessoas libertam-se, progressivamente, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão” (Huberman, 1992, p. 46). Feito um balanço do passado profissional, tal desinvestimento poderá ser sereno, quando o professor não se lamenta, ou “amargo”, se a retrospectiva é feita com desilusão e frustração (acontece, sobretudo, a seguir a um período de conservadorismo)¹⁶⁴.

Ao longo dos três últimos estádios do modelo de Huberman – diversificação, conservadorismo e desinvestimento – a experiência subjectiva de satisfação/insatisfação com o trabalho, dependerá da tendência predominante associada à forma como o professor os vive. Assim, se por exemplo, na fase de diversificação, o indivíduo continua a demonstrar um certo empenho e entusiasmo, face à sua profissão, é possível que tal se reflecta numa maior satisfação, do que a revelada por aquele professor que, ao colocar-se permanentemente em questão, se mostra desencantado e descrente. Também um “desinvestimento sereno” poderá continuar associado a uma certa satisfação, enquanto o “amargo” se traduz, provavelmente, numa percepção negativa da profissão. De facto, o próprio autor sugere que, à medida que os professores adquirem mais experiência profissional, seguem, com frequência uma das duas trajectórias: “either one defined as proactive and professionally content or one defined by self-doubts and conservatism” (Huberman, 1993, citado por Ma & MacMillan, 1999, p. 44)¹⁶⁵.

Embora sendo um «modelo esquemático e especulativo, este preconiza uma linha de certo modo “única” até à fase da estabilização, seguida de múltiplas ramificações, a meio da carreira, e concluindo, de novo, numa fase única» (Huberman, 1992, p. 48). No que se refere às implicações deste modelo para a percepção do bem-estar na actividade docente, a conclusão que se destaca parece ser a de que a experiência subjectiva de satisfação ou insatisfação variará em função do perfil predominante vivenciado, em cada um dos estádios da carreira.

¹⁶⁴ Utilizando análises de regressão múltipla e discriminantes, os dados de Huberman et. al. (1989) sugerem que «no fim da carreira se atinge a satisfação, investindo-se mais na eficácia e diversidade pedagógica em sala de aula do que em esforços de reformas “ideológicas” ou estruturais» (p. 86).

¹⁶⁵ Porém, para Huberman, o aumento da experiência profissional associa-se, mais frequentemente, a manifestações de uma menor crença nas transformações ou reformas estruturais, a uma preferência por mudanças de pequena escala ao nível da sala de aula e a uma especialização em função de condições de trabalho (como o nível escolar dos alunos, o horário ou o programa), no fundo à determinação de um território de investimento de satisfação pessoal, com tendência para uma certa forma de estabilização profissional.

Em Portugal, Gonçalves (1990, 1992) estudou o desenvolvimento dos professores do 1º ciclo do ensino básico, obtendo alguns resultados semelhantes aos de Huberman e colaboradores. As 42 professoras entrevistadas foram agrupadas, tendo em conta a idade, no sentido de se analisarem os seguintes aspectos: melhores e piores anos, momentos de crise e de ruptura, importância da formação, motivação e etapas da carreira. Com base nos dados obtidos, a partir das respectivas histórias de vida, o autor distinguiu cinco fases do desenvolvimento profissional: o início, em que pode ocorrer o entusiasmo ou, ao contrário, a desilusão¹⁶⁶; a estabilidade, entre os 5 e os 7 anos de experiência (podendo, em alguns casos, prolongar-se até aos 10), em que a confiança foi alcançada; a divergência, entre os 8 e os 15 anos de carreira, distinguindo-se entre as professoras ainda muito empenhadas e as que denotam alguma saturação; a serenidade, entre os 15 e os 20-25 anos de actividade lectiva, caracterizada, fundamentalmente, por uma acalmia e, sobretudo, por um distanciamento afectivo; e, finalmente, entre os 31 e os 40 anos de serviço, enquanto algumas professoras mostravam um interesse renovado pela profissão, outras, ao contrário, revelavam maior cansaço e saturação. Assim sendo, os dados parecem reflectir a ideia de que “a carreira se configurou, para as professoras que constituíram a nossa amostra, como um percurso de sucessivos e permanentes obstáculos a vencer” (Gonçalves, 1992, p. 166).

Também Cavaco (1993) procurou analisar a carreira docente do ensino secundário em Portugal, a partir dos relatos biográficos de 17 professores, tendo em conta uma heterogeneidade de escolas (5), de formações científicas e tecnológicas e de tempo de experiência docente. Numa leitura interpretativa e sintética dos seus dados, podemos verificar que a autora identificou, essencialmente, três fases caracterizadas pelos seguintes traços gerais: os primeiros tempos de trabalho, marcados por muitas contradições, mas também bastantes desafios, o que pode dar origem a muitas ambiguidades¹⁶⁷; depois de um período em que o desafio inicial da integração no mundo profissional é superado, de uma forma mais ou menos positiva, “os professores no grupo etário dos trinta anos” entram numa segunda fase, marcada pela diversificação das estratégias de carreira; finalmente, entre os 40 e os 50 anos de idade e com mais de 15 anos de serviço, os professores vivem a profissão de forma mais autónoma, inseridos na fase do realismo, caracterizada “por uma relativização do sistema escolar em função do valor de outras dimensões da existência, concedendo-se à família um lugar mais central na estrutura de vida” (Cavaco, 1993, p. 182).

¹⁶⁶ O período inicial da carreira foi considerado por Gonçalves (1990) como o mais difícil e crítico na carreira dos professores do 1º ciclo, sobretudo devido ao sistema de colocações, à falta de experiência e a uma inadequada formação inicial.

¹⁶⁷ “A profissão surge assim, e si mesma, simultaneamente, como uma oportunidade e como um constrangimento” (Seixas, 1997, p.81).

Importa ainda referir o estudo de Seixas (1997) que, cruzando dados de entrevistas e questionários aplicados a uma amostra de 336 professores, estratificada em função da antiguidade na carreira e dos diversos graus de ensino, aponta para a existência de três fases no percurso profissional dos professores (a primeira, até aos 10 anos de experiência; a segunda entre os 11 e os 25 anos e a última entre os 26 e os 35 anos de actividade docente). No percurso da carreira, e na sua opinião, “pode afirmar-se que há uma transição gradual de uma vivência mais pragmática da profissão para uma vivência mais paradigmática da mesma. Esta transição parece ser um processo contínuo e lento” (Seixas, 1997, p. 165).

Se o modelo de Huberman e colaboradores distinguia entre professores mais e menos motivados em cada fase da carreira docente, são diversos os autores que consideram que, com o passar dos anos, os professores diminuem o seu envolvimento e satisfação profissionais (Huberman & Schapira, 1985; Prick, 1989; Alves, 1991; Cavaco, 1993, 1995; Lens, 1994¹⁶⁸; Dinham & Scott, 1996; Ma & Mac Millan, 1999), tornado-se cada vez mais cépticos, apresentando um desinvestimento progressivo e uma menor disponibilidade para a inovação. As condições de trabalho algo difíceis e limitadas e os baixos níveis remuneratórios levam muitos professores a investir a sua necessidade de expansão e de afirmação em actividades fora da escola, empenhando-se, o mínimo possível, na profissão docente (Cavaco, 1993).

Outros estudos há, contudo, que apontam para um aumento da satisfação profissional com o tempo de experiência docente (Kyriacou & Sutcliffe, 1979; Srivastava, 1982¹⁶⁹; Lowther, Gill & Coppard, 1985; Barros, Neto & Barros, 1991¹⁷⁰; Conley & Levinson, 1993¹⁷¹; Mwamwenda, 1998¹⁷²).

Em contexto espanhol e com educadores de infância, Cruz (1995), depois de ter estabelecido um modelo do desenvolvimento profissional com base no proposto por

¹⁶⁸ O autor verificou que 40% dos professores gostam menos da profissão docente do que quando iniciaram a carreira.

¹⁶⁹ Com professores indianos.

¹⁷⁰ Com base numa amostra de 308 professores dos 1º, 2º e 3º ciclos e com tempo de serviço entre 1 e 20 anos, os autores verificaram que os professores menos experientes se revelaram menos satisfeitos. Uma possível explicação será a de que estes ainda estejam a vivenciar ou a recuperar do choque entre a ilusão e a realidade, ou então, que os professores com mais tempo de experiência sejam menos exigentes e idealistas que os mais novos.

¹⁷¹ Os professores menos experientes valorizavam mais os factores extrínsecos ao trabalho, o que é explicável, porque estando a iniciar a carreira, precisam, essencialmente, de dinheiro e de reconhecimento.

¹⁷² Com professores da África do Sul, verificaram que os que tinham mais de 8 anos de experiência se revelaram mais satisfeitos, do que os que apresentavam menos tempo de serviço.

Huberman, encontrou uma relação em U entre a satisfação profissional e o tempo de experiência, situando-se o seu nível inferior no período da vida, entre os 41 e os 55 anos de idade. Aliás, em todas as dimensões estudadas (stress, absentismo, satisfação, relações com os colegas, reconhecimento da profissão), o primeiro e o último períodos da vida alcançam, frequentemente, as pontuações mais elevadas. Parecem ser os educadores mais velhos e com mais tempo de experiência os que percebem uma maior satisfação profissional¹⁷³. No mesmo sentido, vão os dados de Mercer (1997), obtidos com uma amostra de professores ingleses, os quais apontam para o tempo a meio da carreira como o mais insatisfatório.

De referir, ainda, que outros estudos não encontram qualquer efeito do tempo de experiência na satisfação profissional dos professores. Com base numa amostra de cerca de 4000 professores, com mais de cinco anos de experiência, Klecker & Loadman (1997) concluem que, depois destes primeiros anos de trabalho docente, não se regista qualquer efeito do tempo de experiência na satisfação profissional.

Em síntese, e de acordo com a revisão dos estudos apresentada, parece-nos ser possível afirmar que as conclusões, acerca da natureza da relação entre a experiência profissional dos professores e a sua satisfação no trabalho, não são consistentes, já que, se alguns estudos apontam para uma correlação positiva entre as duas variáveis, outros sugerem uma associação de sinal negativo e outros dão conta, ainda, de uma relação em forma de U. Porém, algumas investigações não encontraram qualquer tipo de associação entre as variáveis em análise. Apesar destas inconsistências, o que é certo é que um número crescente de autores se tem vindo a preocupar com a ideia de que, ao longo da sua carreira, se verificam mudanças significativas nas atitudes e comportamentos do professor, sobretudo ao nível da sua qualidade e competência profissional (Cruz, 1995; Glatthorn, 1995; Evans, 1998).

Registando o ponto de vista de Bretz & Judge (1994), segundo o qual o tempo de experiência constitui o indicador mais básico da motivação e satisfação (uma vez que pode traduzir até que ponto o indivíduo acha o seu trabalho interessante e gratificante ou, pelo contrário, não consegue encontrar outras alternativas profissionais), no presente estudo, o número de anos de experiência docente pretende, tão só, situar o professor numa determinada etapa da carreira, de forma a verificar a sua eficácia preditiva na satisfação com o

¹⁷³ “Face a outros modelos por fases do desenvolvimento profissional dos professores, as teorias sobre os ciclos vitais do professor enfatizam o valor da relação idade/tempo de experiência decorrido como um indicador capaz de assinalar as modificações mais importantes na orientação da carreira dos professores”(Cruz, 1995, p. 179).

trabalho.

3.2.2.2. Situação profissional

Utilizando amostras de diferentes contextos profissionais, estudos diversos têm vindo a apontar para uma relação entre situações e posições profissionais mais elevadas e a satisfação com o trabalho (Tharenou & Harker, 1982; Lundgren, 1993; Burke, 1996), associação que, de alguma forma, nos parece extensível ao grupo dos professores.

De facto, no Relatório Braga da Cruz (Cruz et. al., 1988) constatou-se que “o desejo de abandono é maior entre os professores provisórios (48,5%) do que entre os efectivos (29,2%)” (p. 1225). Por sua vez, na sua investigação, com professores do ensino secundário, Rosa (1991) encontrou uma relação estatisticamente significativa entre a situação profissional e o grau de satisfação, sendo os professores efectivos, os mais satisfeitos. Assim, “é entre os professores, que se posicionaram nos graus 4 e 5 da satisfação profissional que se encontra a maior parte dos professores efectivos (71%); pelo contrário, os professores não efectivos situaram-se mais nos graus inferiores” (p. 226). Também Alves (1991), utilizando uma amostra só de professores efectivos do ensino secundário, constatou que a um maior número de anos de efectividade correspondia uma maior satisfação com a profissão.

Admitindo, tal como Rosa (1991), que “são os professores que se encontram em situações mais precárias, profissional e institucionalmente, que mais se sentem com razões para não considerar a actividade docente como gratificante” (p. 263), é possível, então, que a diversidade de privilégios e benefícios que os professores podem usufruir, em função do seu posicionamento, no âmbito do enquadramento legal da carreira, se reflecta, de forma diferencial, na satisfação experienciada com o trabalho docente.

Sem abrangermos todos os níveis profissionais previstos no Estatuto da Carreira Docente dos Professores (aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90 e alterado pelo Decreto-Lei nº 1/98), pretendemos, no presente estudo, avaliar o efeito preditor da situação profissional do professor, do nível mais estável (Quadro de Nomeação Definitiva)¹⁷⁴ para o mais precário (Contratado), no pressuposto de que os professores com melhor situação profissional terão mais probabilidades de experienciar condições de trabalho (e de vida) mais gratificantes e melhores recompensas (a todos os níveis), vantagens que se poderão reflectir em sentimentos mais positivos face à profissão. Para o efeito, estabelecemos a seguinte hierarquia: professores do Quadro de Nomeação Definitiva;

¹⁷⁴ Correspondente à anterior designação de professor efectivo.

professores do Quadro de Nomeação Provisória, Vinculados e Contratados. As diferenças de privilégios e de direitos, entre eles, são notórias, e estão consagradas no Estatuto. A título de exemplo, poderemos referir que um professor que ainda não tenha entrado num dos quadros, não tem direito a qualquer tipo de redução de componente lectiva, independentemente do número de anos de serviço, e a nível remuneratório apenas pode contar com os aumentos da Função Pública, não sendo, por isso, abrangido pelos critérios previstos no Estatuto, relativamente aos escalões de remuneração.

Embora escasseiem as investigações, no âmbito da relação em análise, é nosso objectivo verificar, na presente investigação, de que forma se manifesta o efeito da situação profissional dos professores na sua satisfação com o trabalho.

3.2.2.3. Nível de ensino leccionado

Um grande número de estudos, levados a cabo nas décadas de 70 e 80 (presentes na *Encyclopedia of Psychology* de Corsini, 1984), sugeriam uma tendência moderada no sentido de uma redução gradual da satisfação profissional dos professores, à medida que se progredia no nível de ensino leccionado. Embora a maioria dos docentes continuasse a expressar satisfação no desempenho do seu trabalho, os professores do 1º ciclo mostravam-se, tendencialmente, mais satisfeitos que os do secundário. Esta tendência foi confirmada, em Portugal, por Barros, Neto & Barros (1991). É possível que algumas das explicações derivem do facto de os professores do 1º ciclo vivenciarem uma menor despersonalização e um maior reconhecimento, que os docentes do ensino secundário, apresentando ainda menos probabilidades de experienciarem uma percepção de sobrequalificação.

De facto, uma menor satisfação evidenciada pelos professores do ensino secundário é corroborada por alguns estudos (Anderson & Iwanicki, 1984; Conley, Bacharach & Bauer, 1989; Watson et. al., 1991), cujos autores deixam algumas pistas explicativas: as elevadas exigências relacionais dos estudantes deste nível de ensino, que desenvolvem expectativas mais elevadas e atitudes mais críticas em relação ao desempenho dos professores; ou, então, provavelmente, o facto de lidarem com conteúdos mais difíceis de ensinar, ou de se sentirem mais mal preparados em termos de formação de base, os professores do ensino secundário podem revelar uma menor satisfação com a profissão. Acresce, ainda, a percepção de maiores constrangimentos (temporais, relativos à concretização dos programas, à preparação das aulas e ao acompanhamento e avaliação dos alunos) e de uma maior pressão por parte dos pais e dos órgãos de gestão da escola, que desenvolvem um espírito crítico mais apurado em relação ao desempenho dos professores do secundário.

Tendo em conta alguns dos dados apresentados por Cruz et. al. (1988), verificamos que, pelo menos até meados da década de 80, ser professor em Portugal, sobretudo no secundário, era das profissões menos consideradas e que a taxa de profissionalização dos docentes diminuía, à medida que se subia no nível de ensino. Embora os professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário apresentassem habilitações profissionais legalmente idênticas, em meados da década de 80, a maior parte dos docentes do ensino secundário não se encontrava nem efectivada, nem profissionalizada. A referida investigação verificou, ainda, que o desejo de abandono da profissão aumentava, à medida que se progredia no nível de ensino leccionado.

Pela maior autonomia revelada pelos professores do ensino secundário (Pearson, 1995) e atendendo ao facto de tal nível de ensino já não integrar o ensino obrigatório (ocorrendo, assim, uma selecção dos alunos, no sentido de continuarem, pelo menos teoricamente, os mais capazes ou mais motivados), poderíamos ser levados a pensar que os professores deste nível de ensino se revelassem mais satisfeitos. Tal não parece ser, contudo, a tendência registada nos estudos referidos, que sublinham, antes, a possibilidade do docente do ensino secundário se mostrar menos satisfeito com a sua profissão.

Desta forma, e com base na nossa amostra de professores, pretendemos verificar qual o efeito preditor da variável nível de ensino leccionado na satisfação profissional.

3.2.2.4. Outros cargos desempenhados na escola

Na educação, há uma ênfase crescente no enriquecimento das tarefas dos professores, tornando-os elementos muito relevantes e significativos na tomada de decisões na escola. Desta forma, e apesar de, por vezes, não terem qualquer preparação específica para o efeito, aos docentes são atribuídas diversas funções de direcção e de gestão.

Também em Portugal, os professores têm acesso a outros cargos nas escolas, nomeadamente como delegados de grupo, directores de turma, directores de instalações¹⁷⁵; ou membros do Conselho Directivo ou Executivo; contudo, estes cargos não são geralmente considerados como oportunidades de progressão, uma vez que a eles se pode ascender por eleição, e não por mérito ou avaliação de desempenho, para além de não terem um carácter definitivo e de não serem remunerados (com excepção dos órgãos de gestão). Cruz et. al. (1988) verificaram que “o exercício de funções directivas é feita tanto por homens como mulheres, sobretudo de meia-idade. Se os directores de turma são mais jovens (grande parte tem entre 26-35 anos), já os seus coordenadores, orientadores de estágio e

¹⁷⁵ Esta terminologia foi recentemente revista, surgindo outras designações e a nova figura do professor-tutor.

delegados de grupo e de disciplina pertencem aos estratos etários mais idosos. Entre as razões para aceitar estes cargos está, em primeiro lugar, a solicitação ou imposição administrativa e só, em segundo lugar, o prazer ou gosto pessoal” (p. 1231).

No seu estudo, Santos (1996) constatou que o efeito do cargo exercido na satisfação era significativo: “os resultados dos testes de significância das relações entre o cargo exercido na escola e os factores motivadores indicaram que os professores detentores de posições de liderança estavam mais satisfeitos do que aqueles que apenas ensinam. Estes resultados parecem contribuir para a validação da teoria que defende que os factores de satisfação são os que estão associados à motivação para trabalhar” (p. 153).

Regulamentados pelo Despacho 8/SERE/89 de 8/2/89, alterado pelo Decreto Regulamentar nº 10/99, os outros cargos que os professores podem desempenhar na escola surgem na sequência dos imperativos inerentes ao processo de autonomia das escolas e, conseqüentemente, da partilha de responsabilidades. Assim, para além de permitirem uma redução da componente lectiva (que pode variar entre 4 e 6 horas), os cargos de delegado de grupo, director de turma, ou director de instalações proporcionam o exercício de algum poder e a expressão de um certo sentido de autonomia no trabalho, podendo reforçar a auto-estima e o sentido de auto-eficácia, factores que, em conjunto, se podem reflectir numa maior satisfação profissional.

Desta forma, parece ser possível admitir que o desempenho de outros cargos na escola, para além da docência, se associe, positivamente, à percepção de um maior bem-estar com o trabalho, tendência que pretendemos verificar no presente estudo.

Em síntese, procurámos, neste terceiro capítulo, perceber as implicações de constructos de natureza psicológica e de variáveis de índole sociodemográfica na satisfação profissional dos professores. Começámos por fazer uma análise da natureza das relações entre o bem-estar no trabalho e as atitudes relativas às outras esferas da vida, para concluirmos que, embora os estudos abundem, as conclusões são inconsistentes, permanecendo em aberto o esclarecimento de tal problemática. De facto, se um grande número de investigações tem vindo a apoiar, consistentemente, a hipótese da generalização (“spillover”), encontrando correlações positivas e significativas entre as medidas dos dois tipos de satisfação, outros não identificaram qualquer associação. Mesmo os estudos a favor da hipótese da “spillover” divergem, no que se refere ao sentido de tal relação: se uns mostram que a generalização ocorre da satisfação com o trabalho para o bem-estar com a vida, em geral, outros admitem um efeito de “spillover” em sentido inverso. Mais recentemente, têm sido dados alguns passos, no sentido de se aprofundar a relação causal entre os dois constructos, numa perspectiva de reciprocidade. Contudo, algumas limitações conceptuais e metodológicas continuam a marcar a investigação nesta área.

Embora, há muito, se reconheça a importância dos factores motivacionais na determinação da satisfação profissional, o seu esclarecimento inequívoco e objectivo está longe, contudo, de ser alcançado, devido à multiplicidade de definições e abordagens teóricas que têm cruzado o horizonte desta temática. Acresce, ainda, o facto de as diferenças na motivação profissional dependerem, de forma relevante, do significado pessoal que o indivíduo atribui à dimensão do trabalho na sua vida em geral, valor fortemente influenciado por factores socioculturais. Face à multiplicidade de teorias da motivação conhecidas, focalizámos a nossa atenção apenas na teoria da avaliação cognitiva de Deci, cujo pressuposto principal – de que a aplicação contingente de recompensas extrínsecas pode fazer diminuir a motivação intrínseca – gerou uma polémica, ainda hoje muito acesa, e em relação à qual traçámos algumas tendências gerais. No contexto da actividade docente, sublinhámos a importância da motivação intrínseca na gestão participada e na satisfação profissional dos professores.

Relacionado com o constructo da motivação intrínseca, embora distinto, surge o conceito de locus de controlo, enquanto percepção do reforço, isto é, da relação causal que se estabelece, a nível individual, entre a situação e a recompensa. O locus de controlo define-se como uma crença, percepção ou expectativa de controlo de reforço, dizendo-se interno o indivíduo que julga controlar os acontecimentos e externo o que pensa que eles dependem, fundamentalmente, dos outros ou da sorte. É óbvio que a maior parte dos indivíduos se situa entre os dois extremos interno-externo, que formam uma distribuição contínua das crenças do locus de controlo. Neste capítulo, foram realçadas as vantagens da internalidade para a satisfação profissional, em geral, e dos professores, em particular.

Podendo ser definido, de forma simples, como a percepção que o indivíduo tem de si próprio e a imagem que, devido a isso, forma de si, o auto-conceito tem-se revelado uma variável de grande utilidade e significado. Pesem embora as deficiências teóricas e metodológicas que têm marcado a investigação, em torno deste constructo, o seu reconhecimento, enquanto variável mediadora do comportamento, em numerosos contextos, tem sido por demais realçado. Efectivamente, as descrições e avaliações, que o indivíduo constrói acerca de si, são fundamentais para o seu funcionamento e bem-estar, em situação de trabalho, já que, para além de constituírem um filtro interpretativo das experiências pessoais, funcionam, também, no sentido de manter a unidade e a coerência do sistema conceptual que define o conceito de si, mediando os comportamentos, as expectativas e as atitudes. Quer seja reconhecido pelo seu valor intrínseco, ou como variável reguladora de outras relações, o auto-conceito tem vindo a ser perspectivado como um dos

constructos psicológicos que pode contribuir, de forma significativa, para uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento do indivíduo, também em situação de trabalho. Traduzindo a dimensão avaliativa do conceito de si, uma auto-estima positiva parece associar-se a uma maior satisfação profissional dos professores.

A autonomia e a variedade de tarefas são, provavelmente, as características de trabalho que, com maior frequência, se percebem como importantes e significativas para aumentar a satisfação profissional. A autonomia docente parece ser um atributo importante que exige uma análise adicional, quando se explora a sua relação com as reformas educativas e a fixação dos professores. Alguns estudos têm vindo a confirmar que a falta de autonomia se apresenta como um dos factores de abandono da profissão docente, enquanto o seu exercício constitui um indicador da satisfação no trabalho e das atitudes positivas em relação à profissão.

No domínio das variáveis sociodemográficas, a “nossa pretensão foi tentar compreender o professor como pessoa na estrutura de relações onde produz e se produz, na sua relação com o mundo, com a História e com a sua própria história, consigo mesmo” (Cavaco, 1995, p. 160).

Uma das principais linhas de investigação sobre os professores tem vindo a ser desenvolvida em torno da temática dos ciclos de vida e das respectivas transformações (e continuidades!), ao longo da carreira docente, procurando identificar-se os efeitos do tempo de experiência sobre as percepções e a satisfação dos professores. As conclusões obtidas são, ainda, inconsistentes e contraditórias, já que se alguns estudos apontam para uma correlação positiva entre as duas variáveis, outros sugerem uma associação de sinal negativo e outros dão conta, ainda, de uma relação em forma de U. Contudo, algumas investigações não encontraram qualquer tipo de associação entre o tempo de experiência docente e a satisfação com o trabalho. Apesar destas inconsistências, um número crescente de autores tem vindo a preocupar-se com a ideia de que, ao longo da sua carreira, se verificam mudanças significativas nas atitudes e comportamentos do professor, sobretudo, no que se refere à sua qualidade e competência.

Relativamente ao nível de ensino leccionado, os estudos encontrados sugerem uma tendência moderada no sentido de uma redução gradual da satisfação do professor, consoante se progride no nível de escolaridade. Também à medida que se caminha de uma situação profissional mais estável para outra mais precária, parece haver motivos para se admitir uma redução da satisfação profissional. Porém, o desempenho de outros cargos, na escola, que permitam o exercício de algum poder e autonomia, e a redução da componente lectiva, parece estar associado a uma maior satisfação com o trabalho docente.

No âmbito das variáveis pessoais, as relações entre a idade, o sexo, o estado civil, as habilitações académicas e a satisfação docente, foram alvo de uma atenção particular, neste capítulo. Assim, no que se refere à idade, a ambiguidade e a confusão, em torno da natureza da sua relação com a satisfação no trabalho, parece cruzar uma grande diversidade de contextos profissionais, incluindo a actividade docente. Se bem que a perspectiva de uma relação positiva e moderada entre as duas variáveis tenha vindo a receber algum apoio empírico, ela é, ainda, polémica, já que outros estudos não encontraram qualquer tipo de associação. Registando-se alguma inconsistência entre os resultados no que se refere à forma de tal relação (em U ou em U invertido), o debate permanece em aberto, merecendo investigação adicional.

A relação entre as diferenças sexuais e a satisfação no trabalho tem sido amplamente estudada, mas nem sempre com resultados consensuais. Um grande número de investigações tem vindo a dar conta de uma maior satisfação profissional, em geral, no grupo das mulheres, que valorizam diferencialmente (em relação aos homens) as diversas facetas associadas ao constructo, tendência que se mantém no grupo dos professores. Quanto ao estado civil, parecem ser os professores casados aqueles que apresentam uma maior satisfação com o trabalho e com a vida em geral.

Condicionando as expectativas e aspirações profissionais, facilitando a mobilidade do indivíduo dentro da organização e o acesso a determinado tipo de recompensas, as habilitações académicas podem associar-se a sentimentos de satisfação com o trabalho ou, pelo contrário, ao gerarem uma percepção de sobrequalificação, reflectirem-se na insatisfação profissional sentida pelo professor.

Analisar, em termos relativos, a eficácia preditiva dos dois tipos de variáveis que acabámos de descrever e explicitar neste capítulo, as de natureza psicológica e as de índole sociodemográfica, na estruturação de um sentimento de bem-estar com a profissão docente, constitui o objectivo principal da Parte II da presente dissertação, onde daremos conta do estudo empírico realizado em função de tal problemática.

Estudo empírico



Capítulo 4
O estudo piloto

Capítulo 5
O estudo final

Capítulo 4

O estudo piloto



Objectivos da investigação

Estabelecimento das hipóteses

Operacionalização das variáveis

Caracterização da amostra

Procedimentos

Descrição dos instrumentos e
apresentação dos seus índices
psicométricos

CAPÍTULO 4

O estudo piloto

“O pensamento científico manifesta-se pela aptidão para organizar o saber, ou seja, para transformar a informação em conhecimento, para ordenar o conhecimento segundo a teoria. É este o aspecto construtivo do pensamento”. (Morin, 1987, p. 153)

Ao longo da fundamentação teórica apresentada na parte I desta dissertação, procurámos mostrar a importância da percepção do bem-estar, em contexto profissional, para a qualidade de vida dos professores e das escolas e para o sucesso dos movimentos de reforma educativa.

Se considerarmos que, ao nível das mudanças de paradigmas, nas sociedades actuais, o compasso do “tempo presente” se vai sucedendo em ritmo vertiginoso, teremos de concluir que, à educação cabe prosseguir, entre outros, o objectivo concreto de controlar e gerir tais mudanças, o que implica promover um tipo de pensamento dinâmico, suportado por uma capacidade de reflexão e de adaptação pessoal a uma velocidade estonteante.

Os quatro grandes pilares, que nortearão os sistemas educativos do século XXI, apresentados no primeiro capítulo (“aprender a conhecer”; “aprender a fazer”; “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”) colocam aos processos educativos o desafio de garantirem uma resposta formativa e adequada à progressiva complexidade do fluir da vida social, capacitando os indivíduos para o exercício de uma cidadania e intervenção responsáveis.

Desta forma, os professores, tal como outros profissionais, vêem-se cada vez mais implicados em profundas transformações da natureza do seu trabalho, das quais decorrem modificações ao nível do perfil de qualificações e de competências, que apelam à necessi-

dade de uma perspectiva funcional de ajustamento constante ao fluir do tempo e à evolução do saber, numa lógica de educação ao longo da vida.

Efectivamente, as exigências e contingências inerentes às amplas e profundas mudanças na vida económica, social e organizacional, que alguns consideram de pós-moderna, colocam os professores perante uma crescente necessidade da construção individual de uma capacidade permanente de desenvolvimento pessoal e profissional, através da renovação de conhecimentos técnicos, da estruturação de competências cognitivas e relacionais, da valorização de saberes e experiências e de uma compreensão global da realidade. Ou seja, maior autonomia e capacidade para tomar decisões, maior implicação e participação em todo o processo educativo, crescente flexibilidade funcional e polivalência parecem ser requisitos indispensáveis para uma matriz profissional bem sucedida e adequada às exigências da actividade docente, neste tempo cada vez mais provisório.

Como consequência, a percepção do bem-estar no trabalho pressupõe a experienciação de uma certa correspondência entre algumas características psicológicas do professor e a natureza da actividade exercida.

A nossa conceptualização situa-se, então, numa perspectiva de ajustamento entre a profissão docente que, de acordo com as reflexões apresentadas no primeiro capítulo, consideramos desafiante, envolvente e potencialmente inovadora, exigindo, ainda, uma diversidade de competências e uma implicação pessoal do indivíduo, e algumas características de personalidade que nos parecem essenciais para que o professor experiencie um certo bem-estar no seu trabalho: uma boa satisfação com a vida em geral, uma orientação motivacional fundamentalmente intrínseca, um locus de controlo predominantemente interno, uma auto-estima positiva e um certo sentido de autonomia no trabalho¹.

Se considerarmos, ainda, que a grande maioria dos estudos referidos no ponto 2.7 do capítulo 2, aponta para um efeito relevante dos factores intrínsecos ao próprio trabalho na determinação da satisfação profissional, então, será de prever que tal grau de ajustamento, entre as características do trabalho docente e as variáveis psicológicas enunciadas, influencie o grau de satisfação experienciado pelo professor.

É no âmbito deste enquadramento conceptual que, através de um estudo transversal baseado numa amostra de professores dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico e do ensino secundário, utilizando um instrumento de medida da satisfação profissional (construído com base nos modelos teóricos de Maslow e Herzberg), e recorrendo a estatísticas multivariadas, pretendemos analisar a eficácia preditiva de alguns constructos psicológicos, previamente definidos e operacionalizados, na satisfação com o trabalho do-

¹ Como já tivemos oportunidade de referir, no capítulo 2, ponto 2.6.2.5.

cente, procurando avaliar-se, também, a influência relativa de algumas variáveis de natureza sociodemográfica.

Subsidiariamente, pretendemos validar numa amostra de professores portugueses, três escalas, especificamente construídas para este grupo profissional, em contexto americano, no qual se revelaram úteis e adequadas: uma medida de orientações motivacionais – o Work Preference Inventory (WPI), uma escala de autonomia no trabalho - a Teacher Autonomy Scale (TAS) e uma outra de satisfação com o trabalho docente - o Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ).

Começaremos por especificar os objectivos do presente estudo, definindo a sua problemática e estabelecendo as hipóteses de investigação. Após a caracterização da amostra e a descrição dos procedimentos utilizados, pretendemos, neste capítulo, operacionalizar as variáveis independentes e dependente, com base numa descrição dos aspectos principais das medidas escolhidas. Seguir-se-á a apresentação dos indicadores psicométricos relativos aos estudos de fidelidade e de validade realizados com a amostra piloto, de modo a fundamentarmos as opções tomadas em relação às versões finais das escalas, a aplicar no estudo definitivo.

4.1. Objectivos da investigação

O estudo empírico, que apresentaremos nos capítulos 4 e 5, foi realizado, tendo em vista, os seguintes objectivos:

a) avaliar a eficácia preditiva de alguns constructos psicológicos (como a auto-estima, o locus de controlo, a motivação para o trabalho, etc.) na satisfação profissional dos professores;

b) avaliar o poder preditivo de variáveis pessoais (como a idade, o sexo, o estado civil e as habilitações académicas) e profissionais (nível de ensino leccionado, tempo de experiência docente, situação profissional) na satisfação com o trabalho docente;

c) avaliar o contributo relativo dos factores intrínsecos ao trabalho (como a natureza interessante e desafiante da própria tarefa) e dos factores extrínsecos (salário, promoções, condições materiais de trabalho) na satisfação profissional dos professores portugueses.

Desta forma, o presente estudo visa a análise e o esclarecimento da seguinte problemática:

- qual a eficácia preditiva de constructos de natureza psicológica e de variáveis sociodemográficas na satisfação com o trabalho docente?

4.2. Estabelecimento das hipóteses

Face ao problema de investigação definido para o nosso estudo, e tendo em conta as principais conclusões da revisão da bibliografia, interessa agora especificar as hipóteses de trabalho, assim estabelecidas:

H1 – São os aspectos intrínsecos ao trabalho (como a sua natureza interessante e o sentido de responsabilização e de realização que este proporciona), comparados aos factores extrínsecos (como o salário e as promoções), que maior influência parecem exercer sobre a satisfação, no grupo profissional dos professores.

H2 – Os constructos de natureza psicológica (como a motivação, o sentido de autonomia, a auto-estima ou o locus de controlo) apresentam um maior valor preditivo para a satisfação com o trabalho, na actividade docente, do que as variáveis sociodemográficas (como a idade, o sexo, as habilitações académicas ou a situação profissional).

4.3. Operacionalização das variáveis

Considerando a problemática e os objectivos anteriormente explicitados, bem como as hipóteses de investigação, desde logo se infere que as variáveis independentes se subdividem em dois grandes grupos:

- as de natureza psicológica;
- e as de índole sociodemográfica.

Em relação às primeiras, o nosso plano metodológico inclui os seguintes constructos:

1. a satisfação com a vida em geral, medida através da Satisfaction with Life Scale de Diener et. al. (1985)²;
2. a motivação para o trabalho, avaliada pelo Work Preference Inventory, de Amabile et. al. (1994);
3. o locus de controlo, avaliado pelo Teacher Role Survey, de Maes & Anderson (1985);
4. a auto-estima, medida pela Rosenberg's Self-Esteem Scale (1965);
5. o sentido de autonomia no trabalho, aferido a partir do Teacher Autonomy Scale, de Pearson & Hall (1993).

Por questões de ordem prática, as variáveis sociodemográficas encontram-se subdi-

² No ponto 4.6, faremos uma apresentação pormenorizada dos diferentes instrumentos aqui referidos.

vididas em duas categorias:

- as de natureza pessoal: idade, sexo, estado civil e habilitações académicas;
- as de ordem profissional: nível de ensino leccionado, tempo de experiência docente, situação profissional e outros cargos desempenhados na escola.

Estes dados foram recolhidos através dos itens incluídos numa folha de caracterização do professor, tendo em vista a obtenção de alguns indicadores sociodemográficos.

Em termos gerais, pretendíamos analisar o efeito preditivo destes dois grandes grupos de variáveis independentes na variável considerada, no presente estudo, como dependente: a satisfação dos professores, medida através do Teacher Job Satisfaction Questionnaire, de Lester (1982)³.

4.4. Caracterização da amostra

No sentido de avaliarmos a qualidade psicométrica dos instrumentos seleccionados para operacionalizar as variáveis de natureza psicológica incluídas no nosso plano metodológico, realizámos um estudo piloto, com base numa amostra de 135 professores dos 2º e 3º ciclos das Escolas Básicas Integradas (E. B. I.) de Santo Onofre e de Santa Catarina (respectivamente na cidade e na zona rural do Concelho das Caldas da Rainha). A nossa opção por estas escolas deveu-se ao facto de tais instituições corporizarem o espírito da Reforma preconizada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (de 14 de Outubro de 1986), que estabelecia o alargamento do ensino básico para 9 anos e a respectiva integração dos três ciclos de ensino prevaletentes. O processo de integração assumido pelas Escolas Básicas Integradas implicou uma reformulação conceptual e operacional, no que respeita aos princípios e estrutura organizativa do próprio ensino básico. Tratando-se de escolas relativamente recentes (a EBI de Santo Onofre tinha aberto em 1992 e a de Santa Catarina em 1993) e com um modelo de funcionamento mais compatível com o movimento da Reforma do Sistema Educativo, pareceu-nos que tanto bastava para uma maior adesão, por parte dos órgãos de gestão e dos docentes dessas instituições, a um trabalho desta natureza.

Dos 135 professores da nossa amostra (90 da Escola de Santo Onofre e 45 da de Santa Catarina), registámos 72 respostas, tendo sido eliminadas oito, posteriormente, por causa de dados pessoais e profissionais omissos e/ou por falta ou duplicação de respostas a alguns dos itens dos questionários que integravam o estudo, nomeadamente o que preten-

³ No estudo piloto, utilizámos ainda o Job in General Scale (de Ironson et. al., 1989), como medida da satisfação profissional em geral, tendo em vista os estudos de validação do TJSQ.

dia medir a variável dependente (o TJSQ).

Assim sendo, fizeram parte da amostra do estudo piloto 64 professores (o que traduz uma taxa de respostas de cerca de 47,4%), cuja caracterização por sexo, estado civil, habilitações académicas, nível de ensino leccionado, situação profissional e outros cargos desempenhados na escola (para além da docência) se encontra sistematizada no Quadro 4.1.

	Variáveis pessoais										
	Sexo		Estado civil				Habilitações académicas				
	Masc	Fem.	Solt	Cas.	Div	Viu	AB(a)	Bach.	Lic.	Pós G(b)	Mest.
N	20	44	21	35	7	1	1	15	44	3	1
%	31.3	68.7	32.8	54.7	10.9	1.6	1.6	23.4	68.7	4.7	1.6

	Variáveis profissionais						
	Nível de ensino		Situação profissional			Outros cargos	
	2º ciclo	3º ciclo	Nom. Definitiva	Nom. Provisória	Vinc.	Sim	Não
N	34	30	32	18	14	51	13
%	53.1	46.9	50	28.1	21.9	79.7	20.3

(a) AB – Abaixo de Bacharelato; (b) PG – Pós-Graduação ou Parte Curricular de Mestrado

QUADRO 4.1 - Quadro de caracterização da amostra do estudo piloto

A idade média dos docentes da amostra era de 32,36 anos (DP=7,28), oscilando entre um mínimo de 23 e um máximo de 52 anos. Os professores da amostra apresentavam um tempo de experiência médio de 7,64 anos (DP=6,86), com um mínimo de zero (ou seja, alguns meses) e um máximo de 25 anos de serviço. O número médio de filhos traduziu-se em .89 (DP= .88), sendo as situações mais frequentes a de inexistência de filhos (41%) e a existência de apenas um descendente (33%). Dos professores da amostra, 23% tinham dois filhos, enquanto apenas 3% apresentavam três descendentes.

A distância média do domicílio permanente do professor em relação à escola situava-se nos 29,19 Km (DP=39,5), variando entre um mínimo de 1 km e o máximo de 130Km, morando metade dos professores (50%) a menos de 10Km da escola e cerca de 20% dos sujeitos a mais de 50Km.

4.5. Procedimentos

Previamente, solicitámos uma entrevista aos Presidentes das Comissões Instaladoras das duas escolas referidas, no sentido de nos ser possível explicar, de forma pormenorizada, o âmbito e os objectivos da presente investigação, bem como a natureza da participação dos docentes, tendo em vista a viabilização do estudo.

Por sugestão dos referidos elementos daqueles órgãos de gestão e procurando abranger o maior número possível de professores, com a brevidade e eficácia desejáveis, decidiu-se que a distribuição dos envelopes, pelos docentes de cada escola, seria feita através dos delegados de grupo. Para o efeito, deslocámo-nos ao Conselho Pedagógico seguinte (reunião que integra os delegados dos diferentes grupos disciplinares e elementos do órgão de gestão), no sentido de explicar, pessoalmente, os objectivos e natureza da investigação, de prestar alguns esclarecimentos em relação à tipologia dos questionários, aos formatos de resposta e às informações solicitadas na folha de dados pessoais e profissionais e de clarificar, de forma concreta, as expectativas em relação à participação dos delegados que, para além de possíveis sujeitos respondentes, poderiam prestar uma colaboração valiosa, distribuindo (e, posteriormente, recolhendo) os envelopes pelos docentes do grupo disciplinar respectivo. Foi solicitado, ainda, aos delegados que registassem as críticas e as sugestões dos seus colegas, em relação a aspectos diversos do estudo.

Depois de acordada esta metodologia, e tendo em conta as datas das reuniões dos Conselhos Pedagógicos mais próximos, os trabalhos inerentes à administração dos questionários para o estudo piloto decorreram entre 18 de Outubro e 15 de Novembro de 1996, na EBI de Santo Onofre, e entre 8 de Novembro e 4 de Dezembro de 1996, na EBI de Santa Catarina, tendo em conta a necessidade de uma ou duas semanas adicionais para a entrega de alguns envelopes “esquecidos”.

Assim sendo, cada professor recebeu um envelope contendo os seguintes documentos:

- Uma folha introdutória, em que para além de uma breve apresentação da pessoa do investigador e da natureza e objectivo do estudo, se procurava motivar o sujeito, realçando, desde logo, a importância da sua participação, traduzida no registo das suas opiniões em relação a um conjunto de afirmações, opiniões que se desejavam acima de tudo sinceras, não havendo, por isso, respostas certas ou erradas. Reforçando-se o pressuposto de que a colaboração seria anónima e voluntária, solicitava-se ainda aos professores que respondessem a todos os itens e a todos os questionários, entregando os envelopes devidamente fechados no gabinete do órgão de gestão ou ao seu delegado de grupo (cf. Anexo 1).

- Um conjunto de 7 questionários (6 escalas, tipo Likert e 1 de escolha forçada entre duas alternativas), não se fornecendo informação objectiva sobre os constructos psicológicos subjacentes às medidas, procurando, desta forma, reduzir a probabilidade de en-

viesamento das respostas; cada um dos instrumentos era precedido de uma folha com as instruções de preenchimento respectivas.

- Uma folha de dados pessoais e profissionais, a partir da qual se pretendiam recolher informações importantes para a caracterização da amostra; a referida folha continha no canto superior direito um número coincidente com o presente no envelope, número que servia tão só para referenciar todos os dados de um mesmo sujeito (cf. Anexo 2).

Quando se aproximava a data de entrega definida na folha introdutória contida no envelope, era enviado um memorandum (com uma cor apelativa) para ser afixado no placard de informações da sala de professores que, para além de realçar o carácter imprescindível e insubstituível da participação dos docentes na concretização do estudo, lembrava a data e a metodologia de entrega dos envelopes (cf. Anexo 3). Após a data limite para o preenchimento dos questionários, foi estabelecido um novo contacto pessoal com (alguns) delegados de disciplina que, para além de procederem à entrega dos envelopes remetidos pelos colegas⁴, tiveram o cuidado de transmitir informações qualitativas de grande utilidade para um estudo piloto. Tais informações (críticas e sugestões registadas de acordo com o que tinha sido previamente combinado) traduziam as suas opiniões ou as dos colegas que representavam e referiam-se, essencialmente, aos seguintes aspectos:

- demasiado tempo para o preenchimento, na íntegra, dos instrumentos contidos no envelope;
- número excessivo de itens em algumas das escalas;
- carácter ambíguo e, por vezes, pouco pertinente de alguns dos itens (devidamente especificados e concretizados);
- falta de pertinência de alguns dos dados solicitados na folha relativa a informações pessoais e profissionais do professor.

Se os dois primeiros aspectos implicaram um certo cansaço e enfado nos sujeitos, o terceiro desencadeou, provavelmente, respostas menos objectivas ou menos consentâneas com o ponto de vista do professor. Em relação à folha de caracterização, a existência de um número no canto superior direito (bem como no envelope) parece ter conduzido à não participação de alguns professores. Foi ainda referido que a conjugação de tal número com os dados relativos ao ciclo de docência e à situação profissional poderia permitir uma fácil identificação do professor, violando-se assim o princípio do anonimato. O número de filhos bem como a distância do domicílio permanente do professor em relação à escola

⁴ De registar um pormenor que considerámos interessante, já que pode constituir um indicador do clima da escola: se, numa das escolas, os envelopes vinham quase todos fechados, tal como era recomendado na folha introdutória, na outra instituição, grande parte dos sobrescritos foram entregues abertos.

foram consideradas, também, variáveis pouco pertinentes.

Face a estas informações qualitativas, e no sentido de avaliar a sua relevância, do ponto de vista estatístico, decidiu-se verificar se se registavam diferenças significativas na variável dependente - satisfação profissional (medida pelo TJSQ) - associadas ao número de filhos. Procedendo-se ao cálculo da ANOVA, não se constataram diferenças estatisticamente significativas entre os professores com e sem filhos no TJSQ ($F(1,63) = 2,59; p = .113$). Também não foi assinalada qualquer correlação significativa entre a distância do domicílio do professor-escola e a satisfação profissional, razão pela qual resolvemos eliminar da folha de dados pessoais e profissionais estes dois itens. Tal folha de caracterização do professor adquiriu o formato final que se pode ver no Anexo 4.

4.6. Descrição dos instrumentos e apresentação dos seus índices psicométricos

Depois de, no ponto 4.3, termos referido os instrumentos utilizados para operacionalizar as variáveis independentes (de natureza psicológica) e dependente, passaremos, agora, a uma apresentação mais pormenorizada de cada um deles, começando pelos aspectos inerentes à história da sua construção e processo de validação, tal como foi realizado pelos autores respectivos. Seguidamente, daremos conta dos resultados obtidos, ao nível da fidelidade e da validade, no nosso estudo piloto. Para o efeito, procedeu-se, em primeiro lugar, à análise de itens dos sete instrumentos seleccionados, à qual se seguiu o estudo dos valores de fidelidade, procurando-se, desta forma, avaliar a estabilidade dos itens.

No processo de validação de instrumentos de avaliação psicológica, a análise da correlação de cada item com o total da escala a que pertence, excluindo o item em causa, é sempre efectuada no sentido de escolher os melhores itens (Nunnally, 1978; Golden et al., 1984). Para um maior rigor na sua selecção, alguns autores consideram que os itens devem apresentar correlações com o total da escala superiores a .30 (Nunnally, 1978; Cronbach, 1984; Reckase, 1984). Contudo, outras opiniões apontam para a importância do nível de significância da correlação como critério de selecção do item (Cortina, 1993).

No sentido de verificar qual o grau de homogeneidade existente entre as respostas aos diversos itens que constituem cada escala, procedemos à análise da consistência interna, calculando o coeficiente alfa de Cronbach⁵, pois é considerado o método de análise mais adequado para escalas de tipo Likert (Moore, 1983; Cronbach, 1984; Golden et al., 1984; Cortina, 1993). Em alguns dos instrumentos foi calculado, ainda, o valor de alfa para cada escala e respectivas subescalas, tal como tinham sido definidas pelos seus autores.

⁵ A consistência interna, calculada através do alfa de Cronbach, pode ser entendida, simplesmente, como um índice, que revela até que ponto os itens de uma mesma escala medem o mesmo constructo (Nunnally, 1978).

Alguns autores concordam em que um instrumento que apresente uma consistência interna de .70, pode ser considerado adequado para avaliar a variável que pretende medir (Nunnally, 1978; Cronbach, 1984), embora o desejável seja que o alfa se situe acima de .80 (Wylie, 1974; Moore, 1983; Bryman & Cramer, 1993). Uma vez que as nossas análises estatísticas se referiam aos resultados obtidos, ainda, ao nível do estudo piloto, considerámos como aceitáveis valores de alfa, à volta de .70⁶.

Depois da descrição das medidas utilizadas, passaremos a apresentar, então, os resultados obtidos com base na sua aplicação à amostra caracterizada em 4.4., no que concerne ao estudo da fidelidade. Os dados relativos à validade serão sistematizados, logo a seguir, no ponto 4.6.8. No estudo piloto, não se procedeu, ainda, à validação por meio da análise factorial, uma vez que o tamanho da amostra ($n= 64$) não permitia satisfazer, na maioria dos instrumentos, um dos requisitos essenciais para uma factorização de confiança: um número mínimo de 5 sujeitos por item.

4.6.1. The Satisfaction with Life Scale

A Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)⁷ foi planeada e estruturada por Diener et. al. (1985), no sentido de avaliar o juízo subjectivo que cada indivíduo faz sobre a qualidade da própria vida, de acordo com critérios estabelecidos por si e não em função de padrões impostos externamente, pelo investigador ou por outrem. Assim sendo, a SWLS deixa ao sujeito respondente a liberdade de integrar e ponderar, da forma que entender, os vários domínios da sua vida em geral (por exemplo, a saúde, a família ou o bem-estar financeiro) e os diversos estados de espírito, de modo a chegar a um juízo global, positivo ou negativo, sobre a própria existência.

Os estudos em torno da construção dos itens conduziram a uma versão de 5 itens, todos formulados no sentido positivo. Constituída como uma escala de tipo Likert de 7 pontos, a pontuação do sujeito poderia variar entre um mínimo de 5 e um máximo de 35 pontos.

A SWLS de 5 itens foi passada, então, a uma amostra de 176 estudantes universitários do Curso de Psicologia da Universidade de Illinois, tendo sido encontrada uma

⁶ A este propósito, Nunnally (1978) afirma: “in the early stages of research, one saves time and energy by working with instruments that have only modest reliability, for which purpose reliabilities of .70 or higher will suffice” (p. 245).

⁷ Esta escala será designada, ao longo do trabalho, de forma abreviada, pelas suas iniciais SWLS.

consistência interna (através do alfa de Cronbach) de .87, valor bastante bom se considerarmos que se trata de uma medida constituída, apenas, por 5 itens. Dois meses depois, a escala foi readministrada a 76 desses estudantes, tendo sido obtido um coeficiente teste-reteste de .82, valor que foi decrescendo ao longo do tempo (.54 ao fim de 4 anos), apontando, assim, para a possibilidade das mudanças nas condições de vida se reflectirem nos padrões de resposta da SWLS. Contudo, esta parece apresentar uma estabilidade temporal moderada, corroborando o pressuposto de uma certa consistência da satisfação com a vida, ao longo do tempo (Pavot & Diener, 1993).

A validade de constructo foi comprovada pela existência de valores de correlação positivos e significativos com outras escalas de bem-estar (Diener et. al., 1985; Pavot et. al., 1991) e com algumas medidas de personalidade. Verificou-se, ainda, que a SWLS mostrou correlacionar-se negativamente com medidas clínicas de depressão e neuroticismo (Pavot & Diener, 1993) e positivamente com a extroversão (Diener et. al., 1985; Pavot & Diener, 1993). Investigações referidas por Pavot & Diener (1993) permitiram verificar que, apesar de relacionadas, as medidas afectivas de bem-estar e as de satisfação com a vida são relativamente independentes, havendo, portanto, um conjunto de dados que suporta a validade discriminante da SWLS.

Uma análise factorial em componentes principais, seguida de um scree plot dos valores próprios, revelou a emergência de um só factor, contribuindo para 66% da variância, resultado que sugere uma grande coerência para o conceito (Diener et. al., 1985; Pavot et. al., 1991; Pavot & Diener, 1993).

Em suma, poderemos afirmar que todo o trabalho preliminar realizado com a SWLS revelou que a satisfação com a vida constitui um constructo psicológico de grande significado e relevância, e que o referido instrumento apresenta boas propriedades psicométricas (Diener, 2000). Existindo em várias línguas, o que parece sugerir que a escala revela potencialidades, enquanto medida transcultural de satisfação com a vida⁸, aspectos inerentes à sua validade discriminante e à relação com as dimensões do afecto, no âmbito do bem-estar pessoal, carecem, no entanto, de investigação adicional.

⁸ A SWLS foi validada em amostras provenientes de diferentes contextos socioculturais e linguísticos, revelando, globalmente, bons índices de fidelidade e de validade: por Arrindell et. al. (1999), numa amostra de cerca de 1800 jovens adultos holandeses; por Lewis et. al. (1999) com estudantes universitários checos; por Shevlin et. al. (1998) com estudantes universitários ingleses e por Abdallah (1998), com estudantes israelitas.

4.6.1.1. Validação em amostras portuguesas

A SWLS foi validada, pela primeira vez em Portugal, por Neto et. al. (1990). Num estudo, com 308 professores do ensino básico e secundário, com idade média de 38,8 anos e tempo de serviço médio de 16 anos, os autores encontraram uma consistência interna (através do alfa de Cronbach) de .78, tendo a análise factorial em componentes principais revelado a existência de um só factor, contribuindo para 53,1% da variância. A análise de itens revelou correlações altamente significativas de todos os itens com o valor total ($p < .001$).

Procurando examinar a relação da SWLS com outras medidas psicológicas (auto-eficácia, ansiedade social, aceitação/rejeição pessoal, entre outras), os autores encontraram correlações significativas e negativas entre a SWLS e o Teacher Role Survey (TRS), mostrando, então, que a satisfação com a vida se encontra associada à internalidade.

Posteriormente, Simões (1992) levou a cabo uma outra validação da SWLS, retocando alguns aspectos da tradução, de forma a tornar o conteúdo mais compreensível para populações de nível cultural inferior ao da amostra de professores e reduzindo para 5 o número de alternativas de resposta, simplificando assim o preenchimento da escala. De acordo com Nunnally (1978), a redução do número de alternativas de resposta não se traduzirá necessariamente numa alteração negativa das qualidades psicométricas da escala, já que “a multiplicação das alternativas de resposta só é favorável dentro de determinados limites” (Simões, 1992, p. 506). Nesta caso, a pontuação obtida pelo sujeito na SWLS poderia variar entre um mínimo de 5 pontos e um máximo de 25, valor que traduziria uma elevada satisfação com a vida.

A amostra utilizada neste estudo era constituída por 74 alunos do 2º ano do Curso de Ciências da Educação, do 3º ano do Curso de Psicologia e, ainda, do Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, e por 130 adultos de diversas idades e categorias profissionais, com predominância de indivíduos da classe média ou média superior. Embora com uma versão da SWLS reduzida para 5 alternativas de resposta, obteve-se, com este estudo, valores praticamente idênticos aos de Neto et. al. (1990), no que respeita à fidelidade (alfa de Cronbach de .77) e à validade factorial (emergindo um único factor, explicativo de 53,1% da variância). Todas as correlações item-total se revelaram significativas ao nível de .001, constatando-se que, à semelhança dos trabalhos de Diener et. al. (1985) e de Neto et. al. (1990), também, neste estudo, o item 5 registou o valor mais baixo de correlação item-total, situação que pode ser explicada, em parte, pelo facto deste estar formulado no passado, enquanto os outros quatro se referem ao presente, explicação que, no entanto, carece de uma confirmação empírica.

Mais recentemente, Neto (1999), num estudo com jovens adultos (e, mais concretamente, com estudantes universitários), volta a sublinhar a adequação das características psicométricas da versão portuguesa da SWLS, tendo encontrado uma correlação positiva e significativa entre a auto-estima e a satisfação com a vida em geral, surgindo esta associada, ainda, a uma maior internalidade e à atribuição de responsabilidades pelos resultados positivos.

4.6.1.2. Estudo da SWLS numa amostra de professores portugueses

Considerando que a Escala de Satisfação com a Vida, elaborada por Diener e colaboradores (1985), tem vindo a evidenciar índices de fidelidade e de validade adequados (para uma escala com apenas 5 itens), aliados à simplicidade de resposta e brevidade de aplicação, a utilização da SWLS, na presente investigação, prendia-se, por um lado, com a avaliação das suas qualidades psicométricas numa outra amostra de professores portugueses e, por outro, com a validação de alguns dos instrumentos utilizados no estudo piloto. Pretendíamos analisar, ainda, a eficácia preditiva da satisfação com a vida em geral na nossa variável dependente - o bem-estar com o trabalho docente.

Avaliando um constructo, que tem revelado, frequentemente, estar correlacionado, de forma positiva (embora moderada), com a satisfação profissional, neste estudo foi utilizada a versão da SWLS validada por Simões (1992), instrumento com 5 itens tipificados numa escala de Likert de 5 pontos.

No estudo piloto, todos os itens da SWLS obtiveram boas correlações⁹, superiores a .50 e significativas a .01, conforme se pode constatar no Quadro 4.2, onde são apresentadas, também, as estatísticas descritivas relativas a cada item.

Item	Média	DP	r (com excl/ do item)	α (com excl/ do item)
1.	3.13	1.23	.74**	.78
2.	2.78	1.14	.52**	.85
3.	3.41	1.10	.64**	.82
4.	3.55	1.16	.71**	.79
5.	2.72	1.38	.65**	.81

* $p < .05$

** $p < .01$

QUADRO 4.2 – Estatísticas relativas à fidelidade da SWLS

⁹ Nunnally (1978) considera que, na análise de itens, correlações acima de .30 podem ser consideradas boas.

O valor de consistência interna encontrado para a SWLS foi de .84, um bom valor de alfa, quando se trata de um instrumento com apenas 5 itens. Aproximando-se do valor de consistência interna de .87 obtido pelos autores da escala, é, no entanto, superior, aos alfas encontrados, nos estudos realizados com amostras portuguesas, por Neto et. al. (1990) e por Simões (1992), que foram, respectivamente, de .78 e .77.

Face aos resultados da análise dos itens e aos bons indicadores de consistência interna, a SWLS foi mantida, na íntegra, para o estudo final.

4.6.2. Work Preference Inventory

O Work Preference Inventory (WPI)¹⁰ foi construído por Amabile e colaboradores (1994), com o objectivo de avaliar as diferenças individuais no âmbito das orientações motivacionais para o trabalho - intrínsecas versus extrínsecas. Foram elaboradas duas versões (uma para estudantes universitários e outra para adultos já integrados no mundo do trabalho), ambas com o objectivo de avaliar as dimensões mais significativas da motivação interna e externa.

O instrumento foi estruturado, no sentido de apresentar duas escalas – motivação intrínseca (MI) e motivação extrínseca (ME) - subdividindo-se, cada uma delas, em duas subescalas: satisfação e desafio, para a MI, e orientação para o exterior e compensação, para a ME¹¹. A orientação para a satisfação é definida pela necessidade de o indivíduo estabelecer os seus próprios objectivos, desejar aprender algo com o seu trabalho e sentir gosto e prazer naquilo que faz. A subescala desafio aponta para uma tendência motivacional no sentido da preferência por tarefas novas e complexas, com apelo à criatividade, em lugar de actividades simples e rotineiras. Os indivíduos mais motivados pela tendência compensação valorizam relevantemente o salário (ou outros incentivos materiais) e as promoções profissionais. A orientação para a o exterior traduz-se na grande importância atribuída às opiniões, avaliações e reconhecimento por parte dos outros, e na preferência por trabalhos com objectivos e procedimentos claramente definidos por outrem.

Assim, na escala de motivação intrínseca foram incluídos 15 itens relativos à capacidade de decisão, competência, envolvimento na tarefa, curiosidade, interesse e satisfação e na de motivação extrínseca, outros 15, que remetiam para aspectos relacionados com a

¹⁰ Este instrumento será designado, ao longo do trabalho, de forma abreviada, pelas suas iniciais WPI.

¹¹ As escalas de MI e ME foram designadas pelos autores como escalas primárias, enquanto as subescalas foram consideradas como secundárias. Ao redigirem os itens do WPI, os autores procuraram construir uma medida da motivação, em que as escalas primárias pudessem ser cotadas de forma independente.

competição, a avaliação, o reconhecimento, a remuneração (ou outros incentivos materiais) e o constrangimento exercido pelos outros.

Na sua sétima versão (após várias redacções e correcções), o WPI apresenta-se constituído por 30 itens, medidos, segundo uma escala de tipo Likert de 4 pontos. Entre a versão para adultos e a destinada a estudantes universitários existem ligeiras alterações no que concerne à formulação de 5 dos itens¹², mais concretamente, os que envolvem as expressões salário e promoções que, na escala para estudantes, foram substituídas por classificações e prémios.

Uma vez que a amostra do nosso estudo é constituída por professores, vamos situar a análise do desenvolvimento e validação do WPI, apenas na sua versão para adultos. Amabile e colaboradores (1994) utilizaram os resultados de cerca de 40 amostras de adultos (num total de 1027 indivíduos) a trabalharem nos mais diversos contextos profissionais: desde cientistas, investigadores e administradores de empresas, a secretárias e funcionários de hospitais, amostras recolhidas ao longo de 8 anos. A idade dos participantes variava entre os 19 e os 73 anos, e a sua experiência profissional oscilava entre 1 e 40 anos de trabalho.

Os estudos de fidelidade, efectuados com as amostras referidas, revelaram alfas de Cronbach satisfatórios ou razoáveis para a escalas de MI ($\alpha = .75$) e de ME ($\alpha = .70$), e para as subescalas de Desafio ($\alpha = .73$) e Satisfação ($\alpha = .67$). As subescalas de Compensação ($\alpha = .62$) e de Orientação para o Exterior ($\alpha = .63$), incluídas na dimensão de ME, registaram valores de fidelidade relativamente baixos, sugerindo, assim, a necessidade de uma revisão e aperfeiçoamento ulteriores. Contudo, os autores consideraram que, globalmente, o WPI apresentava valores de consistência interna aceitáveis.

No que concerne aos estudos de validade, Amabile et. al. (1994) efectuaram uma análise factorial (AF) exploratória, seguida de uma rotação oblíqua, da qual resultou um modelo de dois factores interpretáveis, compatível com as escalas primárias conceptualmente construídas (MI e ME). Cada uma dessas escalas foi submetida a uma nova AF que, por sua vez, conduziu a uma solução de dois factores: Desafio, com 5 itens e Satisfação com 10, para MI; Compensação com 5 itens e Orientação para o Exterior com 10, para ME. Com base numa análise factorial confirmatória (AFC), verificou-se que os itens apresentavam uma saturação significativa (a .001) nos factores propostos e alguns deles estavam saturados em mais do que um factor. Os dados da AFC parecem sugerir, então, na opinião dos autores, que os modelos com mais de dois factores permitem explicar melhor os resultados obtidos no WPI, já que as respostas aos itens não são determinadas, apenas, por orientações exclusivamente intrínsecas ou extrínsecas.

¹² Mais especificamente, os itens 4, 10, 16, 19 e 22.

Como tal, a AFC parece apontar para uma estrutura motivacional mais complexa que a simples bipolarização intrínseca/extrínseca, sugerida pela literatura. Contudo, como esta distinção é tida, frequentemente, em conta, os autores mantiveram a estrutura das escalas primárias no WPI, considerando que as subescalas representariam uma operacionalização eficaz, na abordagem da complexidade das orientações motivacionais.

No que diz respeito às correlações entre as escalas de MI e de ME, e como seria de esperar, estas revelaram-se, essencialmente, ortogonais ($r = -.08$), enquanto as subescalas se mostraram correlacionadas entre si, nas respectivas dimensões. A relativa independência das duas escalas primárias parece indicar que a MI e a ME não são pólos opostos de um mesmo continuum (com os indivíduos a situarem-se num extremo ou no outro), sugerindo, antes, a possibilidade do sujeito poder apresentar, simultaneamente, orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas elevadas, ou seja, a hipótese das duas tendências poderem ter um efeito aditivo.

A validade de constructo do WPI foi assegurada, também, pela existência de valores de correlação positivos e significativos com outras medidas de motivação.

Em síntese, poderemos afirmar que todo o trabalho de desenvolvimento e validação do WPI, levado a cabo por Amabile e colaboradores (1994), permitiu a construção de uma escala com uma estrutura factorial interpretável, constituída por dois constructos distintos (MI e ME), uma consistência interna satisfatória e uma boa fidelidade teste-reteste (a curto e a longo prazo), dados que parecem apontar no sentido do WPI se revelar um instrumento adequado para medir orientações motivacionais estáveis nos indivíduos, as quais se podem revelar de grande utilidade na previsão de um vasto conjunto de atitudes e comportamentos. Apesar de tudo, os autores sugeriram investigações adicionais, no sentido de se procurar melhorar os valores de fidelidade de algumas das subescalas da versão para adultos do WPI.

4.6.2.1. Estudo do WPI numa amostra de professores portugueses

Tendo em conta os bons indicadores psicométricos do WPI, e para além de pretendemos aferir tal medida numa amostra de professores portugueses, a opção pelo recurso a esta escala prendeu-se, por um lado, com a validação de outros instrumentos utilizados na investigação e, por outro, com a avaliação da eficácia preditiva das orientações motivacionais na satisfação profissional dos docentes.

No presente estudo utilizámos uma versão traduzida e adaptada do WPI com 30 itens¹³, que consta do Anexo 5, onde se encontram assinalados com um asterisco os 5

¹³ Trabalho realizado em co-autoria com a Mestre Ana Paula Cardoso, da Escola Superior

itens de cotação inversa. No Quadro 4.3 é apresentada a distribuição dos itens pelas escalas de MI e de ME.

Atendendo a que se trata de uma medida tipo Likert de 4 pontos, as pontuações obtidas pelo sujeito poderiam variar entre um mínimo de 30 e um máximo de 120 pontos.

Escalas	Número de item
Motivação intrínseca (MI) (n=15)	3, 5, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 17, 20, 23, 26, 27, 28, 30
Motivação extrínseca (ME) (n=15)	1, 2, 4, 6, 10, 12, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 29

QUADRO 4.3 - Distribuição dos itens do WPI pelas escalas de MI e de ME

No estudo piloto, a análise de itens do WPI revelou valores de correlação superiores a .30, apenas para 11 deles, tendo sido encontrado um valor de consistência interna (através do alfa de Cronbach) aceitável de .70, para a escala total. Se considerarmos o critério do nível de significância (tal como foi proposto por Cortina, 1993), verificamos que 15 dos 30 itens não se correlacionavam significativamente com a escala total, cujo valor de alfa permanecia, no entanto, praticamente inalterável, com a exclusão dos referidos itens, conforme se pode ver no Quadro 4.4.

Item	Média	DP	r	α	Item	Média	DP	r	α
			(com excl/ do item)	(com excl/ do item)				(com excl/ do item)	(com excl/ do item)
1.	2.87	0.80	.10	.70	16.	2.75	0.85	-.01	.70
2.	1.31	0.53	-.18	.70	17.	3.16	0.77	.49**	.68
3.	2.81	1.03	.56**	.66	18.	2.19	1.13	.25*	.69
4.	2.81	1.13	.39**	.68	19.	2.00	1.00	.13	.70
5.	3.73	0.64	.36**	.69	20.	3.86	0.35	.05	.70
6.	2.00	1.00	.26*	.69	21.	3.14	0.81	-.01	.70
7.	3.14	0.86	.36**	.68	22.	2.31	0.97	-.08	.72
8.	3.31	0.88	.21	.69	23.	2.94	0.97	.08	.71
9.	3.03	0.77	.26*	.69	24.	2.67	0.88	.09	.70
10.	2.95	1.02	.15	.70	25.	3.04	0.86	.05	.70
11.	2.73	0.83	.25*	.69	26.	2.75	0.91	.53**	.67
12.	1.67	0.92	.12	.70	27.	3.33	0.77	.49**	.67
13.	2.95	0.87	.55**	.67	28.	3.33	0.77	.44**	.68
14.	2.33	0.98	-.06	.72	29.	2.45	0.90	.52**	.67
15.	2.78	0.87	.14	.70	30.	3.83	0.45	.35**	.69

* p<.05 ** p<.01

QUADRO 4.4 – Estatísticas relativas à fidelidade do WPI

Deste modo, procedeu-se a uma análise dos itens por escala, dados presentes no Quadro 4.5, o qual nos permite constatar que, se em relação à motivação intrínseca (MI), apenas os itens 8, 14, 20 e 23 não se correlacionavam significativamente com o WPI total, a situação torna-se, contudo, mais problemática para a escala de motivação extrínseca (ME). Nesta, apenas quatro dos itens se mostraram correlacionados, de forma significativa, com o instrumento na sua globalidade. Os valores de consistência interna obtidos na escala de MI e de ME foram, respectivamente, de .79 e .51. Se o primeiro se pode considerar adequado, já o alfa relativo a ME parece apontar para a necessidade de uma revisão e aperfeiçoamento ulteriores.

Motivação intrínseca (MI)			Motivação extrínseca (ME)		
Item	r (com excl/ do item)	α (com excl/ do item)	Item	r (com excl/ do item)	α (com excl/ do item)
3.	.65**	.75	1.	.19	.49
5.	.38**	.78	2.	.04	.52
7.	.42**	.77	4.	.38**	.43
8.	.12	.79	6.	.09	.51
9.	.53**	.76	10.	.09	.51
11.	.42**	.77	12.	.19	.49
13.	.73**	.74	15.	.12	.50
14.	.05	.81	16.	.06	.51
17.	.46**	.77	18.	.25*	.47
20.	.14	.78	19.	.39**	.44
23.	.13	.79	21.	.06	.50
26.	.69**	.74	22.	.05	.51
27.	.49**	.76	24.	.13	.51
28.	.45**	.77	25.	.20	.49
30.	.32**	.78	29.	.25*	.48

* $p < .05$ ** $p < .01$

QUADRO 4.5 - Valores de r e do α (com exclusão do item) das escalas MI e ME

Tendo em conta que os resultados da análise de itens e dos valores de consistência interna encontrados apontavam para o facto do WPI se apresentar como o instrumento mais problemático da investigação, e uma vez que se tratava ainda do estudo piloto, optou-se por fazer uma selecção menos exigente, mantendo-se alguns dos itens que não estavam correlacionados significativamente com o instrumento, na sua globalidade, mas cuja exclusão conduziria a valores mais baixos do alfa do WPI total e do factor de que faziam parte, na versão original de Amabile e colaboradores. Desta forma, foram eliminados apenas quatro dos 15 itens que não se correlacionavam com a escala total (os dois de MI e de

ME que apresentavam correlações item-total corrigidas mais baixas), procurando, assim, conservar-se um número igual de itens em cada uma das escalas primárias. Posteriormente, foram recalculados os valores de consistência interna, no sentido de verificar se tal exclusão implicaria um acréscimo no valor da fidelidade do WPI total e dos seus dois factores, o que, de facto, aconteceu, mas ainda de forma não satisfatória para a subescala de ME. Os valores de alfa encontrados para o WPI, MI e ME¹⁴, com a exclusão dos itens 2, 14, 22 e 23 foram, respectivamente, .75, .82 e .54, este último ainda pouco aceitável.

A versão do WPI com 26 itens, que resultou do estudo piloto, encontra-se no Anexo 6.

4.6.3. Teacher Role Survey

A Escala de Locus de Controlo de Rotter tem vindo a ser utilizada numa ampla variedade de contextos, procurando avaliar expectativas generalizadas de controlo. Como consequência, começou a sentir-se uma certa necessidade de escalas mais específicas e adaptadas a determinadas realidades, surgindo, então, entre outras, o Teacher Role Survey (TRS)¹⁵, com o objectivo de avaliar as expectativas de controlo no contexto específico da profissão docente, mais concretamente, ao nível dos professores do ensino básico e secundário.

Ao construírem o TRS, para medir as expectativas de controlo interno ou externo dos professores, em relação a aspectos importantes do trabalho docente, Maes & Anderson (1985) pretendiam estruturar um instrumento, cujos itens não se situassem apenas ao nível do rendimento escolar, mas abrangessem um leque mais diversificado de dimensões, no âmbito do papel do professor, dentro e fora da sala de aula.

Desta forma, foi construída uma versão inicial do TRS constituída por 75 itens, estruturados de forma a apresentar, em contraste, duas afirmações: uma formulada no sentido da internalidade e outra apontando para um locus de controlo externo. O sujeito teria de escolher, para cada item, apenas uma das opções, tratando-se, assim, de um escala de escolha forçada. Este conjunto de itens foi testado numa amostra de 321 professores voluntários, com pelo menos 1 ano de experiência, ao nível do ensino básico, secun-

¹⁴ No estudo piloto foram considerados, apenas, os valores de alfa do WPI total e das escalas primárias, já que duas das subescalas apresentavam um pequeno número de itens, aplicados a uma amostra não muito grande de professores. Para além do mais, as nossas hipóteses de investigação, apenas envolviam a dupla dimensão de motivação intrínseca versus extrínseca.

¹⁵ Este instrumento será designado, ao longo do trabalho, de forma abreviada, pelas suas iniciais TRS.

dário ou técnico-profissional.

A análise dos resultados obtidos conduziu a uma medida do locus de controlo constituída por 32 itens, com uma fidelidade, verificada através do alfa de Cronbach, de .86. Os coeficientes de teste-reteste de .62 e .75 sugeriam uma estabilidade temporal moderada.

Posteriormente, Anderson (1986) apresentou uma versão de 24 itens para o TRS, tendo em conta que os 8 itens retirados não se revelaram significativos em análises posteriores, feitas a partir de novas amostras. A versão revista do instrumento em análise registou um alfa de Cronbach de .84 (alteração insignificante, se considerarmos que foram retirados 8 itens), com uma fidelidade de teste-reteste, em dois estudos, de .75 e .67, valores considerados razoáveis.

No que diz respeito aos estudos de validade, um dos processos utilizados consistiu no recurso à análise factorial, cujos resultados obtidos (com base na versão do TRS constituída por 32 itens) sugeriam uma estrutura de três factores, logicamente congruentes com as categorias teóricas construídas inicialmente: reconhecimento, processo ensino-aprendizagem e atitudes dos pais e da sociedade.

No geral, poderemos afirmar que nos estudos levados a cabo pelos autores do TRS, esta escala revelou uma boa validade factorial e valores de consistência interna adequados.

4.6.3.1. Validação em amostras portuguesas

A escala TRS (na sua versão revista) foi validada, pela primeira vez em Portugal, por Barros, Neto & Barros (1988). Depois de traduzidos os 24 itens de formato de escolha forçada entre duas alternativas (sendo a cotação de 1 atribuída às respostas no sentido da externalidade e de 0 às tendencialmente internas), o TRS foi aplicado a uma amostra de 112 professores do ensino secundário, dos distritos de Porto e Braga, com idade média de 33 anos.

Procedendo-se à análise da correlação de cada item com o valor total da escala (o qual poderia variar entre um mínimo de 0 e um máximo de 24 pontos)¹⁶, a maior parte dos itens revelou-se significativa a .01. Considerando o critério de exclusão de itens com valor de r inferior a .30 (usado também por Maes & Anderson, 1985), na versão portuguesa de Barros et. al. (1988) seriam excluídos 7 itens (os números 13, 14, 15, 16, 19, 21 e 24).

A fidelidade encontrada, através do alfa de Cronbach, foi de .69, valor bastante in-

¹⁶ Correspondendo os valores mais baixos a uma maior tendência para a internalidade e os mais elevados a um locus de controlo predominantemente externo.

inferior ao registado pelos autores do TRS. A validade de constructo foi testada com base na relação com a Escala de Rotter, obtendo-se uma associação modesta mas significativa ($r=.22$, $p=.009$).

4.6.3.2. Estudo do TRS numa amostra de professores portugueses

No presente estudo, utilizámos a versão do Teacher Role Survey validada por Barros, Neto & Barros (1988), referida no ponto anterior, procedendo-se a ligeiras alterações linguísticas na formulação dos itens (de modo a refinar algumas traduções, na linha das indicações sugeridas pelos próprios autores) e recorrendo-se a um formato semelhante ao construído por Maes & Anderson (1985). A versão aplicada, no estudo piloto, encontra-se no Anexo 7, estando assinaladas com um asterisco as afirmações formuladas no sentido da externalidade.

Com base nos resultados obtidos no estudo piloto, a análise dos itens permitiu-nos verificar que a maioria (16 itens) apresentava correlações acima de .30 e significativas a .01, três revelavam correlações item-total com um nível de significância de .05 e os restantes cinco não se correlacionavam, significativamente, com a escala total (os números 1, 6, 14, 15 e 19), como se pode constatar no Quadro 4.6, que sistematiza, ainda, as estatísticas descritivas relativas a cada item.

Item	Média	DP	r		α		Item	Média	DP	r		α	
			(com excl/ do item)	(com excl/ do item)	(com excl/ do item)	(com excl/ do item)				(com excl/ do item)	(com excl/ do item)		
1.	0.31	0.46	.09	.80	13.	0.29	0.46	.29*	.80				
2.	0.70	0.46	.41**	.79	14.	0.23	0.42	.20	.80				
3.	0.69	0.46	.33**	.79	15.	0.45	0.49	.21	.79				
4.	0.50	0.50	.42**	.79	16.	0.33	0.47	.36**	.79				
5.	0.58	0.49	.43**	.79	17.	0.67	0.47	.44**	.78				
6.	0.17	0.38	.19	.79	18.	0.67	0.47	.49**	.80				
7.	0.48	0.50	.42**	.79	19.	0.47	0.49	.15	.79				
8.	0.89	0.31	.35**	.79	20.	0.22	0.41	.34**	.78				
9.	0.45	0.49	.34**	.79	21.	0.66	0.48	.54**	.78				
10.	0.16	0.36	.34**	.79	22.	0.53	0.49	.53**	.78				
11.	0.61	0.49	.25*	.80	23.	0.34	0.48	.51**	.78				
12.	0.27	0.44	.26*	.79	24.	0.47	0.49	.32**	.79				

* $p < .05$ ** $p < .01$

QUADRO 4.6 – Estatísticas relativas à fidelidade do TRS

O valor de consistência interna encontrado para o TRS, foi de .80, um alfa de nível satisfatório para um estudo piloto. Embora inferior ao valor obtido pelos autores da escala (.84), revelou-se, no entanto, superior ao registado por Barros e colaboradores (1988), que se situava em .69. Recalculada a consistência interna, com a exclusão dos itens de correlação mais baixa (1, 6 e 19), verificámos que tal exclusão faria aumentar, de forma irrelevante, o índice de fidelidade do TRS (passando de .80 para .81), optando-se, assim, por manter a escala na sua versão integral, para o estudo final.

A utilização do TRS prendeu-se, por um lado, com a validação de alguns dos instrumentos utilizados na investigação e, por outro, com a avaliação da natureza das relações do locus de controlo com outros constructos em estudo e, nomeadamente, com a satisfação dos professores, medida pelo Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ).

4.6.4. Rosenberg's Self-Esteem Scale

A Escala de Auto-Estima foi construída por Rosenberg (1965)¹⁷, que definiu a auto-estima como “uma atitude positiva ou negativa que o indivíduo apresenta em relação a si próprio”(p. 30), acrescentando, ainda, que tal constructo tem duas conotações: uma é a de que uma alta auto-estima significa que a pessoa se julga “muito boa”; a outra remete para a ideia de que o indivíduo se sente “suficientemente bom”. «Na nossa escala, uma alta auto-estima traduz até que ponto o indivíduo se sente “suficientemente bom”. Quando se fala de alta auto-estima tal não quer dizer que o indivíduo se considere melhor que os outros, que se considere o máximo da perfeição, mas tão só que reconhece as suas limitações, esperando melhorá-las ou até modificá-las» (p. 31).

Na sua investigação com cerca de 5000 adolescentes, Rosenberg (1965) tentou construir uma medida unidimensional do auto-conceito geral, a que chamou auto-estima. Para o efeito, recorreu a uma escala tipo Guttman, com igual número de itens positivos e negativos, de modo a controlar a tendência dos sujeitos para a concordância ou acquiescence. Utilizando um formato de 4 pontos (de “concordo muito” a “discordo muito”), o autor desenvolveu uma técnica de administração breve e simples, que lhe permitia ordenar os sujeitos num mesmo continuum (de alta a baixa auto-estima), em função das respostas obtidas em 10 itens.

Embora pequena, a ROS revelou-se de grande precisão na medição do auto-conceito geral (Wylie, 1974; Burns, 1979; Byrne, 1983). Com a sua amostra original de estu-

¹⁷ Esta escala será designada, ao longo do trabalho, de forma abreviada, pelas iniciais ROS.

dantes do ensino secundário, Rosenberg registou um índice de fidelidade de .92 e um grande número de correlações positivas com outras variáveis (como, por exemplo, a aceitação no grupo de iguais), indiciando a sua validade de constructo. No seu estudo com alunos universitários, Reynolds (1988) encontrou um coeficiente de consistência interna de .83.

Com base em resultados de investigações diversas, também Wylie (1979) considera que a ROS vai ao encontro dos critérios de validade convergente e discriminante.

4.6.4.1. Estudo da ROS numa amostra de professores portugueses

Embora, na sua forma original, se tratasse de um escala cumulativa ou de Guttman, muitos investigadores têm vindo a utilizar a ROS como uma escala de valores somados ou de Likert (Byrne, 1983; Reynolds, 1988; Lima, 1991; Seco, 1991). Tal é também a nossa posição.

A versão que utilizámos, no nosso estudo piloto, é constituída pelos 10 itens originais (5 de formulação positiva e 5 negativa), depois de devidamente traduzidos e adaptados, trabalho efectuado aquando da dissertação de Mestrado (Seco, 1991). O auto-conceito geral, medido pela escala aplicada, poderia traduzir-se numa cotação máxima de 40 pontos e mínima de 10, considerando que os itens da ROS se encontram tipificados numa escala de Likert de 4 pontos (de “concordo muito” a “discordo muito”).

Item	Média	DP	r (com excl/ do item)	α (com excl/ do item)
1.	2.98	0.91	.41**	.84
2.	3.12	1.04	.63**	.81
3.	3.73	0.59	.49**	.83
4.	3.58	0.72	.61**	.82
5.	3.33	0.87	.54**	.82
6.	3.25	1.02	.47**	.83
7.	3.67	0.71	.51**	.83
8.	2.72	1.22	.54**	.83
9.	3.76	0.58	.57**	.82
10.	3.33	0.88	.72**	.81

** $p < .01$

QUADRO 4.7 – Estatísticas relativas à fidelidade da ROS

De acordo com os dados presentes no Quadro 4.7, podemos constatar que, no estudo piloto, todos os itens da ROS se correlacionavam, de forma significativa (a .01), com

a escala total, apresentando valores de r (com exclusão do item) acima de .40.

A consistência interna, avaliada através do alfa de Cronbach, encontrada para a ROS foi de .84, o que traduz um índice de fidelidade adequado, para o instrumento em análise. Embora inferior ao valor registado por Rosenberg (1965) nos seus estudos com adolescentes (.92), é, no entanto, superior aos encontrados por Seco (1991) e Lima (1991)¹⁸, em investigações com amostras de estudantes e adultos portugueses (.67 e .63, respectivamente), assemelhando-se ao valor de consistência interna obtido por Reynolds (1988), traduzido num alfa de .83.

Tendo em conta os indicadores psicométricos verificados ao nível do pré-teste, optou-se por manter, na íntegra, a versão de 10 itens da ROS, para aplicação no estudo final.

A justificação da escolha desta escala, para a nossa investigação, prende-se com o facto de ela ser altamente recomendada (devido à sua fidelidade elevada, obtida com base em tão poucos itens), e à grande evidência da sua validade de constructo, apoiada em numerosas relações teóricas estudadas e provadas. Acrescem, ainda, as vantagens da facilidade, economia e rapidez na sua aplicação, por se tratar de uma escala pequena. Para além de pretendermos avaliar as suas qualidades psicométricas numa amostra de professores portugueses, a utilização da ROS prendia-se, também, com a validade de constructo de algumas das escalas utilizadas nesta investigação, procurando analisar-se, ainda, o efeito predictor da auto-estima na satisfação profissional.

4.6.5. Teacher Autonomy Scale

Reconhecendo a importância da autonomia para a satisfação com o trabalho docente, Pearson & Hall (1993) procuraram desenvolver e validar um instrumento que permitisse avaliar tal constructo, definido pelos autores como “o conjunto de percepções do professor relativas à possibilidade de controlo sobre o seu ambiente de trabalho” (p. 71).

Para o efeito, foi levado a cabo um primeiro estudo piloto, no qual os autores utilizaram uma escala de 35 itens, num formato tipo Likert de 4 pontos, com a designação inicial de Teaching Environment Scale, instrumento aplicado a uma amostra de 74 profes-

¹⁸ Aplicando a Escala de Auto-Estima de Rosenberg a uma amostra de 55 estudantes do Curso de Educadores de Infância da Escola Superior de Educação de Leiria, Seco (1991) encontrou uma fidelidade (avaliada pelo alfa de Cronbach) de .67, valor que se pode considerar aceitável (atendendo ao tamanho da amostra) e correlações significativas com a escala total para 7 dos 10 itens. Num outro estudo, levado a cabo por Lima (1991), com uma versão da ROS constituída por 7 itens, aplicada a 34 sujeitos participantes nos CEBAs (Cursos de Educação Básica de Adultos) dos concelhos de Coimbra, Condeixa e Soure (estudo que decorreu no ano lectivo de 1989/90), a autora encontrou um alfa de Cronbach de .63, o que revela uma fidelidade razoável para a escala.

sores em exercício, nos diversos níveis de ensino, no ano lectivo de 1988/89. Procedendo-se à análise de itens e considerando os valores mais elevados de correlação item-total (procurando eliminar, ainda, redundâncias linguísticas), Pearson & Hall (1993) obtiveram uma versão de 20 itens (11 reflectindo uma alta autonomia e 9 uma baixa autonomia) com uma consistência interna de .91, valor de fidelidade bastante bom para uma versão mais curta do instrumento.

Esta escala de 20 itens, agora denominada Teacher Autonomy Scale (TAS)¹⁹, foi validada numa outra amostra de 204 professores do ensino básico e secundário. Ao nível da consistência interna, foi encontrado um valor de .78 para o alfa de Cronbach, revelando dois dos itens uma correlação item-total baixa (para além de apresentarem saturações duplicadas nos dois factores extraídos a partir da análise factorial), motivo pelo qual foram eliminados da versão final do instrumento. Analisando de novo a fidelidade da escala, agora com 18 itens, Pearson & Hall (1993) obtiveram um valor de alfa igual a .80.

Para avaliar a validade de constructo da TAS, os autores recorreram a uma análise factorial exploratória com rotação oblíqua, uma vez que era esperada a emergência de uma correlação entre os factores. Foram extraídos dois componentes bem definidos e distintos:

- um relativo à autonomia curricular (AC), logicamente consistente com a necessidade de autonomia, sentida pelos professores, no que concerne à tomada de decisões no âmbito do processo ensino-aprendizagem;
- outro referente à autonomia geral do professor (AG), traduzida na possibilidade de este poder assumir atitudes críticas e criativas no seu contexto de trabalho.

Ambos os factores se revelaram internamente consistentes (.81 e .85, respectivamente) e bem definidos pelos itens, sendo a intercorrelação entre AC e AG de .28.

Em síntese, os resultados da análise factorial, efectuada por Pearson & Hall (1993), revelam-nos que a autonomia do professor não é um constructo unidimensional, sendo antes constituído por dois factores interpretáveis. Uma vez que estes se apresentaram internamente consistentes, bem definidos pelos itens e logicamente congruentes com a literatura, a TAS parece revelar características psicométricas que recomendam o seu uso como instrumento de investigação na área da autonomia do professor.

¹⁹ A escala será designada, ao longo do trabalho, de forma abreviada, pelas suas iniciais TAS.

4.6.5.1. Estudo da TAS numa amostra de professores portugueses

No presente estudo utilizámos uma versão traduzida e adaptada da TAS com 18 itens²⁰, que consta do Anexo 8, onde se encontram assinalados com um asterisco os 11 itens de cotação inversa. Atendendo a que se trata de uma escala de tipo Likert de 4 pontos (de “completamente verdadeiro” a “completamente falso”), as pontuações obtidas poderiam variar entre um mínimo de 18 e um máximo de 72 pontos, distribuindo-se os 18 itens pelas subescalas de AG e AC de acordo com as indicações presentes no Quadro 4.8.

Subescalas	Número de item
Autonomia geral (AG) (n=12)	1, 2, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17
Autonomia curricular (AC) (n=6)	5, 6, 8, 12, 14, 18

QUADRO 4.8 - Distribuição dos itens da TAS pelas escalas de AG e de AC

Item	Média	DP	r (com excl/ do item)	α (com excl/ do item)	Item	Média	DP	r (com excl/ do item)	α (com excl/ do item)
1.	3.11	0.64	.42**	.80	10.	2.94	0.75	.51**	.80
2.	3.18	0.65	.41**	.80	11.	2.78	0.72	.36**	.80
3.	3.47	0.77	.43**	.80	12.	2.58	0.81	.43**	.80
4.	2.83	0.89	.09	.82	13.	3.08	0.89	.44**	.80
5.	3.09	0.72	.33**	.81	14.	3.28	0.87	.55**	.79
6.	2.91	0.96	.34**	.81	15.	3.32	0.77	.45**	.80
7.	3.33	0.75	.50**	.80	16.	3.52	0.64	.68**	.79
8.	3.64	0.78	.29*	.81	17.	3.37	0.80	.54**	.80
9.	3.09	0.76	.13	.82	18.	2.69	0.81	.36**	.81

* p< .05

** p< .01

QUADRO 4.9 – Estatísticas relativas à fidelidade da TAS

A análise de itens, baseada nos resultados obtidos no estudo piloto, permitiu-nos verificar que apenas os itens 4 e 9 não se correlacionavam, de forma significativa, com a

²⁰ Trabalho realizado em co-autoria com a Mestre Ana Paula Cardoso da Escola Superior de Educação de Viseu.

escala total, o item 8 apresentava uma correlação significativa a .05, registrando todos os outros, valores de r superiores a .30 e com um nível de significância de .01, como se pode constatar no Quadro 4.9, onde são apresentadas também as estatísticas descritivas relativas a cada item.

Procedendo-se, depois, a uma análise de itens por subescala, verificou-se que, na de autonomia geral do professor (AG), os itens 4 e 9 não se correlacionavam de forma significativa com a TAS total, enquanto que na de autonomia curricular (AC), apenas o item 6 não estava correlacionado significativamente com a escala na sua globalidade, conforme se pode ver no Quadro 4.10.

Autonomia geral (AG)			Autonomia curricular (AC)		
Item	r (com excl/ do item)	α (com excl/ do item)	Item	r (com excl/ do item)	α (com excl/ do item)
1	.45**	.74	5	.44**	.52
2	.38**	.74	6	.12	.65
3	.42**	.74	8	.33**	.56
4	.15	.77	12	.53**	.47
7	.51**	.73	14	.27*	.60
9	.12	.77	18	.43**	.52
10	.35**	.75			
11	.37**	.74			
13	.41**	.74			
15	.46**	.73			
16	.64**	.72			
17	.58**	.72			

* p< .05 ** p< .01

QUADRO 4.10 - Valores de r e do α (com exclusão do item) das escalas AG e AC

Os valores de consistência interna obtidos para a TAS total e para as subescalas de AG e de AC foram, respectivamente, de .81, .76 e .60²¹. Se o valor de alfa da escala total se pode considerar adequado e o da subescala de AG aceitável, já o alfa relativo a AC parece apontar para a necessidade de uma revisão e aperfeiçoamento ulteriores.

²¹ Pearson & Hall (1993) obtiveram, respectivamente, valores de alfa de .80, .85 e .81. Enquanto a consistência interna da escala total, no nosso estudo, se assemelha à encontrada pelos autores da TAS, o mesmo não se verifica em relação às subescalas, nomeadamente, no que concerne à AC, que regista um valor de fidelidade pouco satisfatório e bastante inferior ao encontrado por Pearson & Hall. No entanto, importa lembrar que esta subescala é constituída apenas por 6 itens, aplicados a uma amostra de 64 professores, enquanto os autores da TAS utilizaram os resultados de 307 docentes.

Procurando aumentar os indicadores de consistência interna das duas subescalas e tendo em conta as análises efectuadas a partir do estudo dos itens, foram recalculados os valores de alfa, eliminando, primeiro, apenas o item 6 e excluindo, depois, os itens 4, 6 e 9. Os resultados obtidos levaram-nos a optar pela versão da TAS com exclusão apenas do item 6 (da subescala de AC), a qual implicou um acréscimo, nos indicadores de consistência interna das duas subescalas, muito semelhante ao que aconteceria com a exclusão dos três itens. Eliminando o item 6, foram obtidos valores de alfa de .81, .77 e .65, respectivamente, para a TAS total e para as subescalas de AG e de AC. Ainda assim, o alfa encontrado para a subescala de AC não atinge o valor de .70, considerado por Nunnally (1978) como aceitável para fases iniciais da investigação.

A versão da TAS, com 17 itens, que resultou do estudo piloto, encontra-se presente no Anexo 9, instrumento a aplicar na investigação final, na qual iríamos utilizar uma amostra substancialmente maior, que nos permitiria obter indicadores de fidelidade, de certo, mais consistentes.

Para além de pretendermos avaliar as qualidades psicométricas desta escala, numa amostra mais alargada de professores portugueses, procurávamos, ainda, analisar a natureza da relação da autonomia do professor com outros constructos em estudo e, nomeadamente, com a sua satisfação profissional.

4.6.6. Job in General Scale

Construída com base no Job Descriptive Index (JDI) de Smith, Kendall & Hullin (1969), talvez a medida de satisfação profissional mais frequentemente usada nas diversas investigações levadas a cabo em contextos organizacionais, sociais e educativos, a Job in General Scale (JIG)²², de Ironson et. al. (1989), pretendia diferenciar-se daquele em três aspectos importantes: ser mais global, mais avaliativa e mais ampla, no quadro de referência temporal.

Assumindo que as “facet scales” não se revelam suficientes para fazer uma estimativa da satisfação profissional em geral (já que omitem determinadas áreas que podem ser importantes para o indivíduo, incluindo outras pouco relevantes), Ironson et. al. (1989) procuraram construir uma “general scale”²³ da satisfação com o trabalho, procedendo a uma

²² Esta escala será designada, ao longo do trabalho, de forma abreviada, pelas suas iniciais JIG.

²³ As “general scales” permitem ao indivíduo fazer aquilo que acontece, naturalmente: ponderar os diferentes aspectos da situação profissional e avaliá-los de acordo com os seus próprios critérios (cf. ponto 2.5.1 do capítulo 2).

revisão bibliográfica que lhes permitiu reunir 42 frases curtas e adjetivos avaliativos relativos a sentimentos e percepções gerais do indivíduo acerca da sua vida profissional, evitando, desta forma, a utilização de itens que se referissem a facetas ou aspectos demasiado específicos. Ao sujeito respondente era pedido que indicasse até que ponto cada um dos adjetivos ou frases curtas apresentadas, se adequava à natureza do seu trabalho.

Esta versão de 42 itens (incluindo 22 formulados no sentido negativo) foi aplicada a três grandes e heterogéneas amostras de trabalhadores (N= 1149; N= 3566; N=4490) de um concelho urbano da Florida, amostras que perfizeram um total de cerca de 9200 sujeitos. O formato de resposta e a cotação seguia o modelo do JDI: sim, não e não sei.

Após o estudo dos itens, resultou uma escala de 18 itens globais avaliativos, 8 formulados no sentido negativo e 10 de forma positiva. As respostas favoráveis traduziam-se em não para os primeiros e sim para os itens de formulação positiva. A consistência interna da versão de 18 itens, calculada com base nas respostas de uma amostra combinada²⁴ num total de 1149 sujeitos, foi de .91, valor que traduz um bom coeficiente de fidelidade.

Quanto aos estudos de validade, uma análise factorial em componentes principais dos 18 itens revelou, como seria de esperar, um único factor geral, responsável por 87% da variância. A validade de constructo foi estabelecida com base na relação da JIG com outras quatro “general scales” de satisfação profissional, tendo sido encontradas correlações a variarem entre .66 e .80, valores abonatórios da sua validade.

4.6.6.1. Validação da JIG numa amostra de professores portugueses

No presente estudo utilizámos uma versão traduzida e adaptada da JIG, com um formato de resposta a variar entre sim (igual a 2 pontos), não sei (com cotação de 1) e não (igual a 0), invertendo-se a pontuação para os itens de formulação negativa, assinalados, no Anexo 10, com um asterisco. A satisfação profissional em geral, medida por este instrumento, poderia traduzir-se numa cotação máxima de 36 pontos e mínima de 0.

A análise de itens da JIG, no estudo piloto, conduziu-nos à conclusão de que 3 deles (os números 6, 10 e 18) não se correlacionavam significativamente com a escala total, enquanto que os valores de r (corrigidos) dos itens 8 e 14 (assinalados com *) se aproximavam do limiar de significância a .05 ($r > .24$). Os restantes itens mostravam estar correlacionados, de forma significativa ($p < .01$), com a JIG total, como se pode ver no Quadro 4.11.

²⁴ Tendo em conta as três amostras utilizadas, aquando da aplicação da JIG com 42 itens.

Item	Média	DP	r	α	Item	Média	DP	r	α
			(com excl/ do item)	(com excl/ do item)				(com excl/ do item)	(com excl/ do item)
1.	1.87	0.33	.29*	.69	10.	0.58	0.68	.17	.71
2.	1.89	0.31	.47**	.68	11.	1.59	0.65	.34**	.68
3.	0.42	0.55	.32**	.69	12.	1.87	0.37	.27*	.69
4.	1.97	0.17	.29*	.70	13.	1.79	0.54	.37**	.68
5.	1.61	0.65	.55**	.65	14.	1.84	0.40	.21'	.70
6.	1.86	0.39	.17	.70	15.	0.52	0.66	.36**	.68
7.	1.41	0.76	.39**	.68	16.	1.97	0.17	.27*	.70
8.	1.36	0.69	.22'	.70	17.	1.95	0.21	.25*	.70
9.	1.87	0.41	.29*	.69	18.	1.89	0.31	.12	.70

* $p < .05$ ** $p < .01$

QUADRO 4.11 – Estatísticas relativas à fidelidade da JIG

O valor de consistência interna obtido na escala total foi de .70, valor considerado aceitável para uma versão de pré-teste. Com a exclusão dos itens que não se correlacionavam significativamente com a JIG total (itens 6, 10 e 18), o valor de alfa mantinha-se praticamente inalterável, sugerindo, então, uma aplicação posterior da JIG, na íntegra.

A facilidade e brevidade na aplicação, os bons índices de fidelidade e de validade revelados pela JIG levaram-nos a optar pela utilização desta escala, no estudo piloto, com fins metodológicos relacionados com a validade discriminante do TJSQ (esperando-se uma correlação positiva e significativa, embora não muito elevada, entre esta medida e a JIG), uma “facet scale” de satisfação profissional construída com base no JDI, especificamente para o contexto da actividade docente, cujos estudos de fidelidade apresentaremos em seguida.

4.6.7. Teacher Job Satisfaction Questionnaire

Construído por Lester (1982), o Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ)²⁵ pretendia ser um instrumento específico de avaliação da satisfação profissional no contexto da docência, tendo a autora definido tal constructo como “o grau segundo o qual o professor percebe e valoriza os diversos factores da situação de trabalho” (p. 1).

No sentido de criar uma taxinomia para o desenvolvimento dos itens deste instrumento, foram utilizadas as teorias de Maslow e Herzberg, quadros teóricos que contêm conceitos específicos consistentes com factores encontrados no contexto educativo, e que

²⁵ Este instrumento será designado, ao longo do trabalho, de forma abreviada, pelas suas iniciais TJSQ.

proporcionaram o sistema de categorização que serviu de suporte aos fundamentos conceptuais do TJSQ. Também foram utilizadas referências do Job Descriptive Index (JDI), outra “facet scale”, já anteriormente referida, a qual pretendia avaliar a satisfação profissional em cinco áreas distintas: natureza do próprio trabalho, progressão na carreira, salário, relações com os colegas e com as chefias. Com base nestes comtributos foram construídos 66 itens²⁶ (cerca de metade formulados na negativa e os outros 50% de sentido positivo), distribuídos por 9 factores, considerados por Lester como facetas distintas, embora associadas, da satisfação profissional no contexto da docência. Os factores definidos pela autora foram os seguintes:

1. relações com as chefias²⁷ - o comportamento mais orientado para a tarefa ou para a pessoa, por parte dos quadros de chefia da escola;
2. relações com os colegas - referindo-se ao grupo de colegas com o qual o professor interage e/ou trabalha, e aos aspectos sociais do contexto escolar;
3. condições de trabalho - remetendo para os aspectos físicos e ambientais da situação da docência;
4. salário - constituindo a dimensão económica da actividade docente, refere-se ao rendimento anual do professor;
5. responsabilidade - traduzindo-se na responsabilização do professor pelo seu próprio trabalho, no desejo de ajudar o aluno a aprender e na possibilidade de participar na tomada de decisões da escola;
6. natureza do próprio trabalho - dimensão que inclui itens relacionados com o trabalho diário do professor, com a criatividade e a autonomia sentidas na actividade docente;
7. progressão na carreira - referindo-se às oportunidades de promoção, que se possam reflectir numa mudança de estatuto, traduzida, por exemplo, num salário superior e/ou num aumento de poder e autoridade;
8. segurança - remetendo para aspectos da estabilidade ou instabilidade sentida pelo professor dentro da organização escolar, aspectos que se prendem com políticas relativas à antiguidade, pensões, despedimentos, férias e aposentação;

²⁶ No estágio inicial da construção do instrumento foram formulados 120 itens, posteriormente analisados por um júri, para validação do seu conteúdo. As afirmações com menos de 80% de acordo por parte do júri foram reformuladas ou, então, rejeitadas. Depois de realizadas as análises estatísticas necessárias chegou-se a uma versão de 66 itens.

²⁷ Lester (1982) apresentava como designação deste factor a expressão “supervision”. Dado que a figura do supervisor/inspector, tal como funciona nos EUA, não tem correspondência em contexto português, assumimos que tal factor poderia remeter, na nossa realidade, para aspectos da organização hierárquica que se relacionassem com atitudes e comportamentos, por exemplo, dos delegados de grupo/disciplina e dos Conselhos Directivos/Executivos.

9. reconhecimento - factor que envolve itens relativos à atenção, apreciação, prestígio e estima por parte dos órgãos de gestão, colegas, alunos e pais.

Optando por uma escala de tipo Likert de 5 pontos, em que se pretendia avaliar o grau de acordo do professor com cada afirmação específica, Lester (1982) procurou, ainda, utilizar uma linguagem familiar e apropriada aos sujeitos que constituiriam a amostra do estudo. Para os itens tendencialmente positivos, à resposta “completamente em desacordo” seria atribuída 1 ponto, sendo a opção “completamente de acordo” igual a 5 pontos. Para os itens formulados na negativa, o sistema de cotação era invertido.

Esta versão de 66 itens do TJSQ foi validada numa amostra de 620 professores de escolas básicas e secundárias de 4 concelhos dos E.U.A. A consistência interna, avaliada pelo alfa de Cronbach, para a escala total foi de .93, enquanto para os seus 9 factores, tal valor variava entre um mínimo de .71 (na subescala relativa à segurança) e um máximo de .92 (na referente às relações com as chefias).

A validade de conteúdo do TJSQ foi assegurada pela sua fundamentação nas teorias de Maslow e Herzberg, cujas linhas conceptuais serviram de base para a definição dos 9 factores identificados no instrumento. Para a validade de constructo foi efectuada uma análise factorial, com recurso a uma rotação ortogonal Varimax (de forma a minimizar o número de variáveis que apresentavam altas saturações em cada factor), que conduziu à identificação de 9 factores interpretáveis e logicamente consistentes com os pressupostos teóricos considerados para a construção do instrumento. Assim sendo, o TJSQ é constituído por 9 factores independentes, medindo cada um deles um aspecto específico da satisfação profissional dos professores. Na opinião de Lester (1982), “the best use of this instrument is to score each of the nine subscales of dimensions of teacher job satisfaction as separate variables”(p. 6).

Em síntese, poderemos afirmar que todo o trabalho de desenvolvimento e de validação do TJSQ, efectuada pela sua autora, permitiu a construção de um instrumento com uma estrutura factorial interpretável (logicamente congruente com a literatura) e uma boa consistência interna, parecendo revelar características psicométricas que recomendam o seu uso no estudo da satisfação profissional dos professores. Todavia, Lester (1982) sugeria a necessidade de investigação adicional, no sentido de se procurar melhorar os valores de fidelidade de algumas das subescalas.

4.6.7.1. Estudo do TJSQ numa amostra de professores portugueses

No nosso estudo, utilizámos uma versão ampliada do TJSQ. Considerando as conclusões da própria autora de que algumas das subescalas apresentavam um número redu-

zido de itens, e procurando uma maior homogeneidade, relativamente ao número total de itens, entre os 9 factores, partimos da versão construída por Lester (1982) e, depois de a traduzirmos e efectuarmos as adaptações necessárias (tendo em conta as alterações a introduzir na interpretação do factor 1), acrescentámos alguns itens (construídos por nós, de acordo com as sugestões do Orientador e com as recomendações da autora, no que concerne à sua redacção) em alguns dos factores.

A versão do TJSQ, utilizada no estudo piloto, depois de traduzida, adaptada e ampliada, pode ser consultada no Anexo 11, ainda numa sistematização por subescala. Os itens adicionais encontram-se no fim do factor respectivo, precedidos de um sinal +, e os assinalados com um asterisco referem-se aos itens de cotação inversa.

Os 110 itens formulados (66 por Lester e os restantes por nós), tipificados numa escala de Likert de 5 pontos, foram redistribuídos, no sentido de se evitar a saturação excessiva de itens de um determinado factor ou tendência (positiva ou negativa), tendo sido obtido a versão do TJSQ aplicada no estudo piloto, apresentada no Anexo 12.

A análise de itens, baseada nos valores da média e desvio-padrão, do nível de significância da correlação item-total (corrigida) e do alfa da escala (com exclusão do item), dados presentes no Quadro 4.12, conduziria à eliminação de um grande número de itens (cerca de 43)²⁸.

Tentando obviar a uma provável eliminação excessiva de itens, com base num estudo de pré-teste, foram mantidos alguns dos que não se correlacionavam significativamente com a escala total, mas cuja exclusão levaria a valores mais baixos do alfa de Cronbach do TJSQ total²⁹ e do factor de que faziam parte, na versão original³⁰. Procurou-se, também, que a selecção dos itens se processasse, de forma mais ou menos uniforme, entre os diversos factores, tentando manter a tendência do número de itens por factor, semelhante à distribuição inicial. Com base em todos estes critérios, foram excluídos 23 itens, tendo-se invertido o sentido de cotação do item 38.

²⁸ Desses 43 itens, 35 não se correlacionavam, de forma significativa, com a escala total, e 8 mostravam-se correlacionados, no limiar da significância a .05 (assinalados com ‘).

²⁹ Que, contudo, se mostrava, praticamente, inalterável com a exclusão de qualquer um dos itens, conforme se pode ver no Quadro 4.12.

³⁰ Atendendo ao tamanho da amostra (n=64), não foi efectuada qualquer análise factorial do TJSQ, ao nível do estudo piloto. Assim, os indicadores psicométricos apresentados, referem-se à distribuição dos itens por factor, tal como foi proposta por Lester (1982) e incluída no Anexo 11.

Item	Média	DP	r (com excl/ do item)	α (com excl/ do item)	Item	Média	DP	r (com excl/ do item)	α (com excl/ do item)
1.	3.36	1.04	.37**	.88	56.	3.75	0.87	.22'	.89
2.	2.83	1.15	.26*	.89	57.	4.19	0.84	.38**	.89
3.	3.75	0.97	.27*	.89	58.	3.59	0.71	.36**	.89
4.	3.97	0.83	.13	.89	59.	2.45	0.68	.42**	.88
5.	1.92	1.05	.23'	.89	60.	3.15	0.67	.08	.89
6.	3.69	1.16	.22'	.89	61.	4.52	0.61	.36**	.89
7.	3.58	0.88	.34**	.89	62.	3.91	0.82	.37**	.89
8.	3.76	0.89	.14	.89	63.	3.83	0.89	.19	.89
9.	3.26	1.17	.47**	.88	64.	3.78	0.69	.37**	.89
10.	2.47	1.14	.35**	.89	65.	4.23	0.86	.47**	.88
11.	3.36	0.59	.26*	.89	66.	2.86	1.19	.31*	.89
12.	3.36	1.18	.25*	.89	67.	2.18	0.97	.22'	.89
13.	3.47	0.92	.25*	.89	68.	3.83	0.82	.46**	.89
14.	3.17	1.09	.11	.89	69.	4.01	0.61	.24*	.89
15.	2.94	1.03	.33**	.89	70.	3.45	0.53	.36**	.89
16.	2.62	0.67	.29*	.89	71.	2.89	0.89	.38**	.88
17.	4.23	0.59	.30*	.89	72.	3.61	0.72	.29*	.89
18.	3.67	0.94	.47**	.88	73.	4.08	0.74	.21	.89
19.	3.97	0.88	.07	.89	74.	3.84	0.83	.14	.89
20.	3.81	0.79	.43**	.89	75.	2.09	0.89	.10	.89
21.	4.56	0.58	.29*	.89	76.	4.08	0.71	.40**	.89
22.	4.05	0.65	.29*	.89	77.	3.78	0.86	.15	.89
23.	2.69	1.07	.35**	.88	78.	3.87	0.91	.24*	.89
24.	4.09	0.55	.28*	.89	79.	1.97	0.91	.22'	.89
25.	3.44	1.18	.14	.89	80.	4.42	0.52	.16	.89
26.	4.19	0.77	.36**	.89	81.	1.87	0.82	- 05	.89
27.	4.28	0.80	.39**	.88	82.	2.47	0.85	- 06	.89
28.	4.05	0.72	.38**	.89	83.	2.73	0.91	.22'	.89
29.	4.39	0.76	.52**	.88	84.	3.05	1.02	.36**	.89
30.	4.28	0.45	.35**	.89	85.	3.19	0.58	.24*	.89
31.	3.59	0.95	.42**	.89	86.	4.17	0.78	.25*	.89
32.	3.62	1.07	.36**	.89	87.	2.17	0.84	.31*	.89
33.	3.78	0.78	.46**	.89	88.	2.69	0.96	.13	.89
34.	3.29	0.99	.37**	.89	89.	4.23	0.58	.24*	.89
35.	3.12	0.82	.22'	.89	90.	2.03	0.75	.05	.89
36.	2.03	0.79	.17	.89	91.	3.33	1.04	- 11	.89
37.	2.62	0.94	.11	.89	92.	1.79	0.73	.20	.89
38.	3.08	0.94	-.22'	.89	93.	3.16	0.87	.18	.89
39.	4.27	0.79	.41**	.88	94.	4.11	0.68	.51**	.88
40.	3.47	0.98	.29*	.89	95.	2.08	0.78	.36**	.89
41.	3.12	1.01	.27*	.89	96.	4.11	0.62	.07	.89
42.	1.94	0.85	.29*	.89	97.	3.17	0.98	.33**	.89
43.	3.16	0.91	.14	.89	98.	3.50	0.77	.21	.89
44.	4.33	0.59	.25*	.89	99.	2.89	0.93	.18	.89
45.	2.72	1.02	.03	.89	100.	2.16	0.76	- 04	.89
46.	2.23	0.95	.33**	.89	101.	3.45	0.73	.27*	.89
47.	3.48	0.85	.14	.89	102.	3.22	0.93	.26*	.89
48.	3.81	0.73	.17	.89	103.	2.31	0.84	.46**	.88
49.	1.84	0.79	.24*	.89	104.	4.03	0.39	- 06	.89
50.	2.36	1.02	.44**	.88	105.	2.91	0.84	- 09	.89
51.	3.84	0.69	.38**	.89	106.	3.53	0.77	- 07	.89
52.	3.92	0.69	.18	.89	107.	3.69	0.95	.41**	.89
53.	3.20	1.03	.34**	.89	108.	2.50	0.82	.34**	.88
54.	4.45	0.58	.17	.89	109.	3.95	0.54	.33**	.89
55.	3.86	0.73	.18	.89	110.	3.50	0.94	.42**	.89

* $p < .05$ ** $p < .01$ ' no limiar da significância a .05

QUADRO 4.12 – Estatísticas descritivas, valores de r e do α (com exclusão do item) do TJSQ

Os valores de fidelidade (obtidos através do alfa de Cronbach) do TJSQ total e das respectivas subescalas, antes e depois da selecção dos 23 itens, podem ser consultados no

Quadro 4.13, que nos permite verificar que, no geral, os valores de consistência interna sobem ligeiramente, com excepção dos factores 1 e 8, cuja descida é, no entanto, irrelevante.

TJSQ	Com 110 itens		Após exclusão de 23 itens	
	Nº de itens	α	Nº de itens	α
Total	110	.89	87	.91
F1	14	.78	10	.74
F2	15	.73	11	.74
F3	12	.87	12	.87
F4	10	.82	8	.82
F5	14	.70	12	.74
F6	16	.64	13	.69
F7	10	.48	6	.51
F8	8	.57	6	.55
F9	11	.51	9	.58

QUADRO 4.13 – Valores de α do TJSQ (e respectivos factores), antes e depois da exclusão dos 23 itens

O alfa de Cronbach obtido para a escala total, após a exclusão dos itens, é bastante bom ($\alpha = .91$)³¹, e as subescalas de F1 a F6 (tal como foram consideradas por Lester) registaram valores de fidelidade adequados ou aceitáveis (atendendo a que nos encontramos, ainda, na fase do estudo piloto), colocando-se os maiores problemas ao nível dos factores 7, 8 e 9, cujos alfas continuam a ser pouco satisfatórios. No entanto, optou-se por manter estes factores, na íntegra (tal como tinham sido definidos no Anexo 11), para o estudo final, já que uma possível explicação para os resultados encontrados poderia advir do facto de estas três subescalas serem constituídas por um pequeno número de itens, aplicado a uma amostra não muito grande de professores, esperando-se que com um maior número de sujeitos tais valores pudessem melhorar.

Os 87 itens seleccionados, através da análise de itens, foram redistribuídos, em função da sua tendência de formulação (positiva ou negativa) e categoria de conteúdo, obtendo-se a versão final do TJSQ, presente no Anexo 13.

³¹ Importa lembrar que Lester (1982) encontrou um alfa de .93, para a sua versão do TJSQ com 66 itens.

	SWLS	WPI	TRS	ROS	TAS	JIG	TJSQ
Nº de itens	5	26	24	10	17	18	87
α	.84	.75	.80	.84	.81	.70	.91

QUADRO 4.14 – Número de itens e valores de α , por escala, obtidos após o estudo piloto

Em síntese, os estudos de fidelidade relativos a cada um dos instrumentos aplicados no estudo piloto, permitem-nos concluir que, globalmente, as medidas analisadas apresentam coeficientes de consistência interna satisfatórios ou aceitáveis, conforme se infere dos valores sistematizados no Quadro 4.14. Tendo em atenção o alfa de Cronbach obtido para o TJSQ, podemos considerar que este se revela muito adequado para avaliar a satisfação profissional dos professores, a variável dependente da presente investigação.

4.6.8. Estudos de validade

Em sentido muito geral, um instrumento é válido se cumpre os objectivos para os quais foi construído, isto é, se avalia, de facto, o constructo que se destina a medir (Nunnally, 1978; Moore, 1983; Rossi et. al., 1983; Almeida & Freire, 2000).

Segundo Nunnally (1978), existem três tipos de validade que correspondem às principais funções das medidas psicológicas: o estabelecimento de relações estatísticas com uma determinada variável (validade preditiva), a representatividade de um domínio específico de conteúdo (validade de conteúdo) e a verificação de hipóteses de relações entre variáveis (validade de constructo).

No estudo piloto, a validação dos instrumentos foi efectuada com base na sua validade de constructo, processo que implica, pelo menos, três fases (Cronbach, 1984; Bryan & Cramer, 1993; Cueto, 1993):

- especificação das inter-relações teóricas entre os constructos;
- verificação, do ponto de vista empírico e estatístico, das predições estabelecidas;
- explicação e interpretação dos resultados obtidos, à luz das predições anteriormente estabelecidas.

Em relação ao TJSQ, procurámos fazer, ainda, o estudo da sua validade discriminante, com base no valor da correlação obtida com a JIG (uma “general scale” da satisfação profissional). De facto, a análise das correlações com outros instrumentos pode ser, também, uma das técnicas usadas para estudar este tipo de validade: se os valores obtidos forem demasiado altos, então trata-se de medidas redundantes para uma mesma variável; se as correlações forem moderadas ou baixas, tal indicia uma boa validade discriminante

da escala em análise (Moore, 1983; Rossi et. al., 1983; Cueto, 1993).

Tendo em conta as considerações de ordem teórica e empírica, traçadas ao longo da nossa fundamentação teórica (sobretudo, no capítulo 3), para estimar a validade de constructo dos instrumentos utilizados no estudo piloto, estabeleceram-se as predições apresentadas no Quadro 4.15, indicando-se o sinal e a magnitude da correlação esperada.

	JIG	SWLS	TAS	MI	ROS	TRS
TJSQ	positiva e moderada (.51)**	positiva e baixa (.25)*	positiva e baixa (.19)	positiva e baixa (.27)*	positiva e baixa (.33)**	negativa e moderada (-.49)**
SWLS	positiva e baixa (.32)**		positiva e baixa (.24)*	positiva e baixa (.40)**	positiva e moderada (.53)**	negativa e baixa (-.35)**
ROS	positiva e baixa (.39)**					
TRS	negativa e baixa (-.38)**					
MI					positiva e baixa (.46)**	negativa e baixa (-.24)*
ME						positiva e baixa (.28)*

* p< .05 ** p< .01

QUADRO 4.15 – Hipóteses relativas à validade de constructo dos instrumentos utilizados no estudo piloto

As correlações obtidas, no estudo piloto, e sistematizadas no Quadro 4.16, permitem-nos confirmar a grande maioria das predições relativas à validade de constructo dos instrumentos utilizados, como se depreende de uma leitura dos valores colocados entre parêntesis, nas células respectivas do Quadro 4.15.

Relativamente ao TJSQ, apenas não se confirmou a predição estabelecida em relação à TAS. De facto, entre a escala de autonomia do professor e o TJSQ total não se registou uma correlação significativa. Contudo, e com base numa análise parcial da relação das subescalas da TAS com o TJSQ, foi obtido um valor de correlação significa-

tivo, embora baixo ($r=.25$; $p<.01$), entre a subescala de autonomia geral da TAS e o questionário de satisfação profissional, indicador que parece apontar para a possibilidade desta dimensão da autonomia do professor estar mais associada à satisfação com o trabalho, do que a autonomia curricular, tendência congruente com as definições apresentadas no ponto 4.6.5. deste capítulo.

	TJSQ	JIG	ROS	SWLS	TAS	TRS	WPI
JIG	.51**	1					
ROS	.33**	.39**	1				
SWLS	.25*	.32**	.53**	1			
TAS	.19	.04	.09	.24*	1		
TRS	-.49**	-.38**	-.26*	-.35**	.08	1	
WPI	.11	.06	.28*	.28*	.01	-.01	1
Wpi MI	.27*	.18	.46**	.40**	.03	-.24*	.81**
Wpi ME	-.14	-.21	-.17	-.08	-.02	.28*	.70**

* $p<.05$ ** $p<.01$

QUADRO 4.16 – Correlações, relativas às predições da validade de constructo, obtidas no estudo piloto

Quanto aos restantes indicadores da validade de constructo do TJSQ, importa referir que, tal como se previa, a correlação com a SWLS se revelou significativa, embora baixa, confirmando o pressuposto de que a satisfação profissional constitua, apenas, uma das facetas da satisfação com a vida em geral, hipótese igualmente corroborada pela correlação significativa e positiva, se bem que não muito elevada, encontrada entre a SWLS e a JIG (uma “general scale” da satisfação profissional). Verifica-se, ainda, que a escala primária MI do WPI se correlaciona de forma positiva e significativa, embora igualmente baixa, com o TJSQ total, sugerindo assim que a satisfação profissional possa estar mais associada a orientações motivacionais intrínsecas. Também uma auto-estima positiva e um locus de controlo tendencialmente interno parecem estar mais associados à satisfação profissional dos professores, a avaliar pelos valores de correlação obtidos entre a ROS, o TRS e cada uma das medidas de satisfação profissional (TJSQ e JIG).

O estudo das correlações entre o TJSQ (uma “facet scale” de satisfação profissional) e a JIG (uma “general scale” do mesmo constructo) permitiu-nos encontrar valores que abonam a favor da validade discriminante da escala. Assim, registámos um r moderado de .51 (significativo a .01) entre o TJSQ total e a JIG, tendência desejável para podermos concluir que, apesar de relacionadas, estas duas medidas de satisfação profissional são dis-

tintas, avaliando constructos relativamente diferentes.

Quanto à SWLS, e tal como se previa, regista-se uma correlação significativa e moderada com a ROS, apontando para uma relação positiva entre a satisfação com a vida em geral e a auto-estima. A julgar pelas restantes correlações, também uma orientação motivacional intrínseca, um locus de controlo tendencialmente interno e um certo sentido de autonomia no trabalho parecem estar associados à satisfação com a vida em geral, dados que abonam a favor da sua validade de constructo.

A relação entre a dimensão intrínseca da motivação e a ROS traduziu-se num valor de correlação moderado (.46), sugerindo que os indivíduos que se envolvem mais na profissão, pela satisfação que esta lhes proporciona e pelos desafios colocados (MI), apresentam melhor auto-estima e, ainda, um locus de controlo tendencialmente interno (a avaliar pelo valor de correlação negativo e baixo, obtido com o TRS).

Uma vez que o TRS se apresenta cotado, no sentido da externalidade, seria de esperar uma correlação positiva e baixa entre o locus de controlo e a dimensão de motivação extrínseca (ME) do WPI, previsão que se veio a confirmar.

De referir, ainda, que em relação ao WPI, e tal como Amabile et. al. (1994) previam, também no estudo piloto, as escalas primárias de MI e de ME se mostraram correlacionadas, de forma significativa e relativamente elevada, com a escala total, revelando-se, essencialmente, independentes entre si, como se depreende do Quadro 4.17.

Escalas	WPI Total	MI
WPI Total	1	
MI	.81**	1
ME	.70**	.15

** $p < .01$

QUADRO 4.17 – Correlações do WPI total com as respectivas subescalas

No que diz respeito à escala de autonomia, e na linha do previsto por Pearson & Hall (1993), também ao nível do nosso estudo piloto, os factores AG e AC se correlacionam de forma significativa ($p < .01$) e elevada com a TAS total, sendo a intercorrelação entre factores de .61, valor igualmente significativo e relevante, como se pode verificar no Quadro 4.18.

Finalmente, em relação ao TJSQ, e mantendo a distribuição dos itens por factor, tal como foi proposta por Lester (1982), os resultados do estudo piloto permitem-nos

concluir que todas as subescalas se correlacionavam de forma tendencialmente moderada e significativa ($p < .01$) com o TJSQ total, conforme se pode ver no Quadro 4.19.

Escalas	TAS Total	AG
TAS Total	1	
AG	.94**	1
AC	.84**	.61**

** $p < .01$

QUADRO 4.18 – Correlações da TAS total com as respectivas subescalas

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
TJSQ total	.61**	.53**	.62**	.48**	.61**	.70**	.70**	.63**	.70**

** $p < .01$

QUADRO 4.19 – Correlações do TJSQ total com as respectivas subescalas

Em suma, os resultados obtidos a partir dos estudos de validade dos instrumentos utilizados na amostra piloto, apontam no sentido de que as escalas em questão medem, na generalidade, os constructos propostos.

Ao longo deste quarto capítulo, procurámos sistematizar a informação mais relevante decorrente do estudo piloto, realizado com o objectivo de proporcionar uma abordagem preliminar da adequação do plano metodológico e do funcionamento das hipóteses de investigação, e de averiguar a qualidade psicométrica dos instrumentos seleccionados para operacionalizar algumas das variáveis incluídas no presente estudo. Depois da apresentação da problemática, das respectivas hipóteses de trabalho e das medidas a utilizar com uma amostra de professores, oportunamente caracterizada, realizámos os estudos necessários à sua validação.

Com a análise de itens pretendíamos seleccionar os que melhor avaliavam o constructo em estudo. Atendendo ao tamanho da amostra piloto e ao pequeno número de itens que integravam alguns dos instrumentos utilizados, optámos, por vezes, por uma selecção menos exigente, mantendo alguns dos itens que não estavam correlacionados, de forma significativa, com o instrumento na sua globalidade, mas cuja exclusão conduziria a valores mais baixos da escala total e do factor de que faziam parte.

Os valores de consistência interna, obtidos através do alfa de Cronbach, das medidas utilizadas no estudo piloto podem ser considerados aceitáveis ou satisfatórios, sobretudo, se atentarmos no facto de nos encontrarmos ao nível de um estudo piloto. Aliás, o valor de alfa de .91 para o TJSQ total, obtido após a exclusão de 23 itens, seleccionados em função da respectiva análise, pode ser considerado um bom indicador de consistência interna para esta escala de satisfação profissional, que pretende medir a variável dependente do nosso estudo. Parece-nos, então, que os índices de fidelidade encontrados nos permitem considerar as medidas analisadas como adequadas para avaliar as variáveis em estudo.

Uma análise global dos valores de consistência interna referidos, a par dos indicadores de validade registados, leva-nos a concluir que os instrumentos utilizados no estudo piloto apresentam boas qualidades psicométricas, podendo, como tal, ser usados, com confiança, para o teste das nossas hipóteses de investigação, baseado numa amostra mais alargada de professores, etapa que iremos apresentar no capítulo seguinte.

Capítulo 5

O estudo final



Seleção da amostra

Caracterização da amostra

Apresentação dos resultados

Teste das hipóteses

Discussão dos resultados

Capítulo 5

O estudo final

“The shortcomings ... of the use of statistics in behavioral science are chiefly attributable to the tendency to forget that statistical techniques are tools of thought and not substitutes for thought”.

(Kaplan, 1964, citado por Lepper et. al., 1999, p. 675)

Com a realização do estudo piloto pretendíamos uma abordagem preliminar à adequação da metodologia de investigação e ao comportamento psicométrico dos instrumentos seleccionados, quando aplicados a uma amostra de professores portugueses. No geral, as escalas apresentaram índices de validade e fidelidade aceitáveis ou satisfatórios, permitindo-nos avançar com confiança para o estudo final, abrangendo uma amostra mais extensa e diversificada de professores, no sentido de podermos realizar, com alguma segurança, o teste das nossas hipóteses de investigação.

Tendo em conta, no entanto, que a construção de instrumentos de avaliação é um processo contínuo de análise das qualidades psicométricas das medidas elaboradas, inicialmente, com base em pressupostos teóricos (Golden et. al., 1984) e que, em algumas das medidas propostas para avaliar as variáveis em estudo, não foram obtidos, no estudo piloto, valores de consistência interna muito elevados, pretendemos calcular, novamente, os coeficientes alfa de todos os testes utilizados¹. Por outro lado, procuraremos refinar o processo de validação dos instrumentos, analisando a respectiva estrutura factorial. Consideraremos, também, os índices de validade baseados nas correlações, obtidas em

¹ Com excepção do Job in General Scale, aplicado apenas no estudo piloto, para efeitos de validação do TJSQ.

função de determinadas predições, entre as diferentes medidas de avaliação psicológica incluídas na investigação.

Após a confirmação dos indicadores da qualidade psicométrica das escalas utilizadas no nosso estudo, pretendemos verificar, então, até que ponto se confirmam as hipóteses estabelecidas na secção 4.2 do capítulo anterior. Em síntese, o objectivo central da presente investigação consiste em avaliar, do ponto de vista empírico, a eficácia preditiva de dois grupos de variáveis, estruturalmente diferentes, na satisfação dos professores, pretendendo verificar-se, ainda, se os dados obtidos no estudo final, corroboram os factores associados à satisfação no trabalho, tal como foram identificados pelas abordagens teóricas e pelos estudos referenciados no capítulo 2, e mais concretamente no ponto 2.7.

Desta forma, neste quinto e último capítulo, começaremos por apresentar e caracterizar a amostra definitiva, referindo alguns aspectos inerentes à sua selecção, para procedermos, depois, à descrição das opções tomadas na condução do estudo final, no que se refere aos procedimentos metodológicos de recolha, tratamento, organização e análise dos dados obtidos no trabalho de campo. A apresentação e análise destes dados será estruturada em dois momentos distintos, embora interdependentes: os estudos de fidelidade e de validade, relativos aos instrumentos utilizados, e o teste das hipóteses, através do teste Z de Fisher e de estatísticas multivariadas. Depois de reflectirmos sobre os resultados encontrados, terminaremos, procurando analisar e discutir as suas implicações para a investigação e prática futuras, referindo-nos, ainda, às limitações metodológicas do presente estudo e apontando possíveis pistas para outros projectos de pesquisa.

5.1. Selecção da amostra

A população deste estudo incluía a totalidade dos professores que se encontravam a leccionar nas escolas da área de abrangência da Associação de Municípios do Oeste, delimitada pelos seguintes concelhos: Alcobaça, Alenquer, Arruda dos Vinhos, Bombarral, Cadaval, Caldas da Rainha, Lourinhã, Mafra, Nazaré, Óbidos, Peniche, Rio Maior, Sobral de Monte Agraço e Torres Vedras. Depois de conhecida tal área de abrangência, foi pedida uma listagem das respectivas escolas ao Centro da Área Educativa do Oeste, informação que pode ser consultada no Anexo 14.

Procedeu-se, em seguida, a uma amostragem aleatória simples, de forma a obter um total de cerca de 1500 potenciais professores respondentes, para que, com taxas de participação inferiores a 50%, e tendo em conta que Stevens (1986) e Tinsley & Tinsley (1987) sugerem um número mínimo de 5 sujeitos por item (sendo o ideal entre 5 e 10)

para análises factoriais de confiança, fosse garantida a possibilidade de serem concretizadas tais provas de validade que, no caso do TJSQ (o instrumento mais extenso que, após o estudo piloto, ficou com 87 itens), pressupunham uma amostra, no mínimo, com 435 sujeitos².

Nº	Escola	Professores da escola	Professores respondentes	Taxa de respostas(%)
1	Esc. C+S Amadeu Gaudêncio	48	31	65
2	Esc. C+S de S. Martinho do Porto	58	41	71
3	Preparatória de Caldas da Rainha	124	46	37.3
4	E.B. 2.3 de Atougua da Baleia	68	40	58.8
5	Preparatória D. Luis de Ataíde	82	53	65
6	Preparatória Fernão do Pó	50	23	46
7	Esc. C+S Josefa de Óbidos	68	24	35.3
8	E.B. 2.3 de Campelos	36	18	50
9	Esc. C+S de Freiria	78	43	55.2
10	Esc. C+S da Lourinhã	63	37	58.7
11	C+S de Ribamar	40	38	95
12	Preparatória Frei António Brandão	50	10	18.8
13	Esc. Secundária Rafael B. Pinheiro	165	64	38.9
14	Esc. Secundária da Lourinhã	76	35	46
15	Esc. Secundária do Bombarral	88	32	36.4
16	Esc. Secundária D. Inês de Castro	125	36	29
17	Esc. Secundária D. Pedro I	76	45	59.2
18	Esc. Preparatória do Cadaval	40	27	67.5
19	Esc. Secundária Montejunto	100	48	48
20	Externato Cooperativo da Benedita	100	61	60.8
Professores da escola / Professores respondentes		1535	752	49

QUADRO 5.1 – Escolas seleccionadas, número de professores por escola, número de professores respondentes e respectivas taxas de resposta

De acordo com a listagem de instituições dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário³ da área de abrangência da Associação de Municípios do Oeste, pre-

² Contávamos ainda com limitações de natureza temporal, uma vez que pretendíamos terminar o estudo, na íntegra, até ao final do ano lectivo de 1996/1997.

³ Na nossa amostra, participaram, agora, professores do ensino secundário (que não integraram o estudo piloto), já que em algumas das escolas seleccionadas havia docentes que leccionavam, simultaneamente, no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário. A exclusão destes professores dificultaria, um pouco, a metodologia estabelecida para a investigação, razão pela qual decidimos abrangê-los no estudo final. Por outro lado, no pré-teste e com base na análise da variância,

sente no Anexo 14, foram seleccionadas aleatoriamente 20 escolas, abrangendo todos os docentes que nelas trabalhavam, num total de 1535 potenciais professores respondentes, tendo sido devolvidos efectivamente preenchidos 752 questionários (o que traduz uma taxa média de resposta de 49%)⁴, valor que constitui o tamanho da nossa amostra⁵.

No quadro 5.1, apresentamos as escolas seleccionadas, o número total de professores de cada estabelecimento escolar, o número de professores respondentes por escola e a respectiva taxa de respostas, podendo verificar-se no Gráfico 5.1 a grande variabilidade, a nível percentual, do grau de participação dos docentes, entre as diversas escolas.

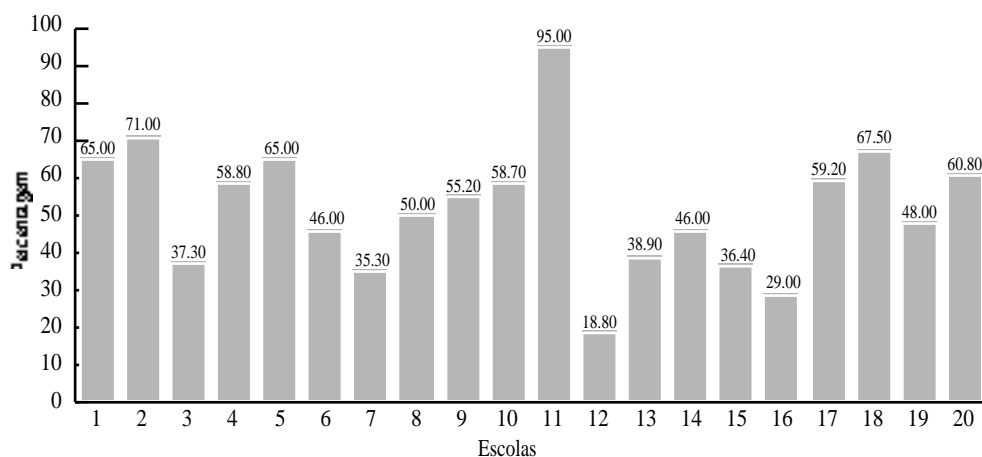


GRÁFICO 5.1 – Representação gráfica da taxa de respostas por escola

não foram registadas diferenças significativas, na satisfação dos professores, associadas ao nível de ensino leccionado. Finalmente, parece-nos que, no geral, não se registam diferenças assinaláveis na natureza e condições de trabalho desempenhado pelos docentes dos níveis de ensino considerados. Se atendermos ao conteúdo dos itens do TJSQ, pode concluir-se pela sua possível adequação a todos os níveis da actividade docente referenciados.

⁴ No estudo piloto, a taxa média de resposta foi de 47%.

⁵ Conseguindo-se, assim, um ratio médio de sujeitos por item de 8,6, valor que nos permite realizar análises factoriais com alguma estabilidade.

5.2. Caracterização da amostra

Fizeram parte da amostra do estudo final 752 professores⁶, com idade média de 34,54 anos (DP=8,13), oscilando entre um mínimo de 20 e um máximo de 67 anos, e um tempo de experiência médio de 9,72 anos (DP=7,45), com um mínimo de zero (ou seja, alguns meses) e um máximo de 35 anos de serviço.

A caracterização da amostra por sexo, estado civil, habilitações académicas, nível de ensino leccionado, situação profissional e outros cargos desempenhados na escola (para além da docência) encontra-se sintetizada no Quadro 5.2.

Variáveis pessoais													
Sexo		Estado civil					Habilitações académicas						
M	F	S	C	D	V	O	CC	FES	B	L	PG	M	
N	231	521	272	417	41	6	16	17	17	145	552	15	6
%	30.7	69.3	36.1	55.5	5.5	.8	2.1	2.3	2.3	19.3	73.4	1.9	.8

Variáveis profissionais											
Nível de ensino					Situação profissional				Outros cargos		
	2º	3º	SEC	2º+3º	3º+Sec	QND	QNP	V	C	S	N
N	227	190	194	47	94	430	193	28	101	566	186
%	30.1	25.3	25.8	6.3	12.5	57.3	25.7	3.7	13.3	75.3	24.7

M – Masculino; F – Feminino; S – Solteiro; C – Casado; D – Divorciado; V – Viúvo; O - Outros; 2º - 2º Ciclo do Ensino Básico; 3º - 3º Ciclo do Ensino Básico; SEC – Secundário; CC – Curso Complementar do Liceu/12º ano; FES – Frequência Ensino Superior; B - Bacharelato; L – Licenciatura ou CESE; PG – Pós-Graduação ou Parte Curricular de Mestrado; M - Mestrado; QND – Quadro de Nomeação Definitiva; QNP – Quadro de Nomeação Provisória; V – Vinculado; C - Contratado; S – Sim; N - Não.

QUADRO 5.2 – Quadro de caracterização da amostra do estudo final

A amostra é constituída, maioritariamente, por elementos do sexo feminino, casados, com habilitações académicas ao nível da licenciatura, pertencentes ao Quadro de Nomeação Definitiva da Escola, onde 75,3% desempenham outros cargos, para além da docência. A distribuição dos professores da amostra pelos 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário é relativamente homogênea, registando-se a percentagem mais baixa no

⁶ Apesar da nossa amostra ser constituída por 752 professores, nem todos os cálculos referentes à sua descrição englobam este número de sujeitos, visto existirem dados omissos e alguns itens com respostas duplicadas.

grupo de docentes que leccionam, simultaneamente, os dois ciclos do ensino básico.

O estudo empírico final decorreu entre Março e Maio de 1997. Os procedimentos foram, em tudo, semelhantes aos utilizados no estudo piloto e já explicitados no ponto 4.5 do capítulo anterior.

5.3. Apresentação dos resultados

Como referimos no início deste capítulo, a apresentação dos resultados será organizada em dois momentos: os dados relativos aos estudos de fidelidade e de validade dos instrumentos utilizados e os decorrentes do teste das hipóteses.

Começaremos por sistematizar a informação resultante do primeiro momento, ou seja, os dados referentes à análise de itens, aos estudos de fidelidade e ao processo de validação das escalas. Este último foi efectuado através da análise factorial e da validade de constructo, a qual foi avaliada com base na análise das correlações obtidas em função das predições estabelecidas no ponto 4.6.8 do capítulo anterior.

O teste das nossas hipóteses de investigação foi realizado com base em estatísticas multivariadas e, mais concretamente, na regressão hierárquica. Foi utilizado, ainda, o teste Z, calculado através do programa MedCalc. Os restantes cálculos foram efectuados nos programas Statview e SPSS (Versão 9.0).

5.3.1. Análise de itens e estudos de fidelidade

Para avaliar as propriedades dos itens foram calculadas as suas médias, desvios-padrão e correlação com a escala (exceptuando o item), seguindo-se o estudo da consistência interna, através do alfa de Cronbach.

5.3.1.1. The Satisfaction with Life Scale (SWLS)

Esta escala obteve correlações superiores a .50 e significativas a .01 para todos os itens (com exclusão do mesmo), como se pode constatar no Quadro 5.3, onde são apresentadas também as estatísticas descritivas relativas a cada item. À semelhança dos trabalhos de Diener et. al (1985), de Neto et. al (1990) e de Simões (1992), também, neste estudo, o item 5 registou o valor mais baixo de correlação item-total, mas ainda, assim, significativo e acima de .60.

A SWLS obteve um bom índice de consistência interna, traduzido num alfa de

Cronbach de .85, valor muito semelhante ao obtido no estudo piloto ($\alpha = .84$).

Item	Média	DP	r (com excl/ do item)	α (com excl/ do item)
1	3.24	1.16	.69**	.81
2	2.89	1.12	.58**	.84
3	3.54	1.09	.75**	.80
4	3.63	1.08	.65**	.82
5	3.11	1.29	.64**	.83

** $p < .01$

QUADRO 5.3 – Estatísticas relativas à fidelidade da SWLS

5.3.1.2. Work Preference Inventory (WPI)

Uma análise dos itens permite-nos verificar que, exceptuando os itens 1 e 14, todos os outros se correlacionam, de forma significativa ($p < .01$), com a escala total. Não apresentam, porém, valores muito elevados (o valor de r mais relevante situa-se em .42), como se depreende do Quadro 5.4, que sistematiza, ainda, a informação relativa às respectivas estatísticas descritivas. Os itens 8, 11 e 19 registam os valores de correlação mais baixos. Estas constatações parecem apontar para a necessidade de uma eliminação ou reformulação de alguns dos itens referidos.

Item	Média	DP	r		α		Item	Média	DP	r		α	
			(com excl/ do item)	(com excl/ do item)	(com excl/ do item)	(com excl/ do item)				(com excl/ do item)	(com excl/ do item)		
1	2.79	0.92	-.09	.74	14	2.81	0.92	.07	.73				
2	2.81	0.91	.36**	.71	15	3.19	0.76	.32**	.72				
3	2.86	1.29	.25**	.72	16	2.31	1.09	.27**	.72				
4	3.69	0.59	.27**	.72	17	1.97	0.92	.26**	.72				
5	1.89	0.96	.24**	.72	18	3.81	0.45	.31**	.72				
6	2.92	0.85	.21**	.72	19	3.23	0.83	.12**	.73				
7	3.34	0.82	.22**	.72	20	2.77	0.89	.32**	.72				
8	3.05	0.81	.11**	.73	21	2.88	0.86	.42**	.71				
9	3.02	0.97	.38**	.71	22	3.06	0.87	.41**	.71				
10	2.82	0.86	.35**	.71	23	3.54	0.68	.39**	.71				
11	1.56	0.83	.13**	.73	24	3.42	0.74	.41**	.71				
12	3.03	0.79	.42**	.71	25	2.56	0.88	.42**	.71				
13	2.71	0.85	.25**	.72	26	3.78	0.49	.22**	.72				

** $p < .01$

QUADRO 5.4 – Estatísticas relativas à fidelidade do WPI

Em relação aos valores de consistência interna, foi encontrado um alfa de Cronbach para a escala total de .73, valor que se pode considerar adequado. No estudo piloto o WPI total tinha obtido um alfa de .75.

5.3.1.3. Teacher Role Survey (TRS)

Do estudo dos itens, cujos resultados se encontram sistematizados no Quadro 5.5, podemos verificar que todos eles apresentam correlações significativas com a escala total ($p < .01$), se bem que não muito elevadas. Porém, a grande maioria regista valores de r (corrigido) superiores a .30. Os itens 6 e 20 apresentam os valores de correlação mais baixos (.17 e .16, respectivamente).

Item	Média	DP	r (com excl/ do item)	α (com excl/ do item)	Item	Média	DP	r (com excl/ do item)	α (com excl/ do item)
1	0.29	0.45	.25**	.80	13	0.29	0.46	.22**	.80
2	0.69	0.46	.38**	.80	14	0.27	0.45	.34**	.80
3	0.69	0.46	.33**	.80	15	0.44	0.49	.21**	.81
4	0.64	0.48	.38**	.80	16	0.39	0.49	.36**	.80
5	0.56	0.49	.41**	.80	17	0.62	0.49	.41**	.80
6	0.17	0.38	.17**	.81	18	0.69	0.46	.48**	.79
7	0.42	0.49	.39**	.80	19	0.51	0.50	.31**	.80
8	0.89	0.33	.33**	.80	20	0.32	0.47	.16**	.81
9	0.53	0.50	.39**	.80	21	0.65	0.47	.38**	.80
10	0.25	0.43	.33**	.80	22	0.57	0.49	.43**	.79
11	0.73	0.46	.34**	.80	23	0.47	0.49	.47**	.79
12	0.29	0.45	.44**	.79	24	0.57	0.49	.33**	.80

** $p < .01$

QUADRO 5.5 – Estatísticas relativas à fidelidade do TRS

O cálculo da consistência interna para a escala completa traduziu-se num bom coeficiente alfa de .81⁷. No primeiro estudo, tinha sido obtido um valor de .80.

5.3.1.4. Rosenberg's Self-Esteem Scale (ROS)

De acordo com os dados presentes no Quadro 5.6, a análise de itens da ROS revelou valores de correlação todos superiores a .30 e significativos a .01.

⁷ Excluindo os itens, cuja correlação com o TRS era muito baixa, os valores de alfa permaneciam praticamente inalteráveis, razão pela qual se optou por mantê-los.

O valor de consistência interna calculado para a escala total foi de .81, um coeficiente alfa adequado para uma escala que, no estudo piloto, tinha obtido um valor de .84.

Item	Média	DP	r	α	Item	Média	DP	r	α
			(com excl/ do item)	(com excl/ do item)				(com excl/ do item)	(com excl/ do item)
1	3.34	0.79	.51**	.79	6	3.33	0.94	.60**	.78
2	3.19	1.01	.58**	.78	7	3.65	0.68	.37**	.81
3	3.78	0.46	.31**	.81	8	3.88	1.07	.52**	.79
4	3.71	0.59	.38**	.80	9	3.78	0.58	.60**	.79
5	3.53	0.77	.49**	.79	10	3.42	0.82	.58**	.78

** p<.01

QUADRO 5.6 – Estatísticas relativas à fidelidade da ROS

5.3.1.5. Teacher Autonomy Scale (TAS)

Os resultados sistematizados no Quadro 5.7, permitem-nos concluir que todos os itens se mostram correlacionados significativamente com a escala total (p<.01), apresentando, a grande maioria deles, correlações superiores a .30. O item 12 é aquele que regista um valor de r mais baixo (r=.18).

Item	Média	DP	r	α	Item	Média	DP	r	α
			(com excl/ do item)	(com excl/ do item)				(com excl/ do item)	(com excl/ do item)
1	3.15	0.62	.37**	.76	10	2.69	0.80	.30**	.76
2	3.08	0.73	.40**	.75	11	2.46	0.87	.41**	.75
3	3.31	0.73	.37**	.76	12	2.93	0.94	.18**	.77
4	2.29	0.81	.25**	.76	13	3.23	0.82	.41**	.75
5	3.03	0.71	.38**	.75	14	3.28	0.86	.28**	.76
6	3.32	0.72	.43**	.75	15	3.44	0.65	.46**	.75
7	2.39	0.84	.42**	.75	16	3.39	0.77	.35**	.76
8	3.15	0.75	.22**	.77	17	2.42	0.88	.44**	.75
9	2.67	0.73	.43**	.75					

** p<.01

QUADRO 5.7 – Estatísticas relativas à fidelidade da TAS

Considerada a escala total, foi obtido um valor de consistência interna de .77, valor um pouco inferior ao encontrado no estudo piloto (α= .81), mas que, ainda assim, se pode considerar adequado.

Item	Média	DP	r (com excl/ do item)	α (com excl/ do item)	Item	Média	DP	r (com excl/ do item)	α (com excl/ do item)
1	3.11	1.03	.43**	.92	45	3.68	0.96	.48**	.92
2	2.63	1.15	.26**	.92	46	4.19	0.78	.41**	.92
3	3.64	0.91	.32**	.92	47	3.36	0.79	.47**	.92
4	4.02	0.76	.36**	.92	48	2.41	0.84	.35**	.92
5	3.57	0.89	.41**	.92	49	4.33	0.73	.21**	.92
6	3.23	1.20	.35**	.92	50	3.65	0.92	.46**	.92
7	1.82	0.84	.27**	.92	51	3.10	1.02	.50**	.92
8	3.39	0.81	.51**	.92	52	4.22	0.85	.22**	.92
9	3.07	1.23	.37**	.92	53	3.11	1.12	.16**	.92
10	3.41	0.99	.45**	.92	54	2.05	0.95	.23**	.92
11	2.86	1.12	.27**	.92	55	3.85	0.70	.36**	.92
12	2.67	0.75	.37**	.92	56	3.97	0.62	.32**	.92
13	4.22	0.63	.29**	.92	57	4.07	0.69	.34**	.92
14	3.32	1.04	.48**	.92	58	3.07	0.96	.40**	.92
15	3.26	1.04	.49**	.92	59	3.49	0.89	.40**	.92
16	4.24	0.64	.34**	.92	60	3.98	0.79	.34**	.92
17	3.98	0.68	.47**	.92	61	3.68	0.96	.48**	.92
18	2.44	0.95	.35**	.92	62	3.54	0.76	.30**	.92
19	4.14	0.67	.32**	.92	63	3.91	0.80	.25**	.92
20	3.65	1.13	.47**	.92	64	3.06	1.09	.36**	.92
21	3.94	0.93	.27**	.92	65	1.85	0.87	.14**	.92
22	4.06	0.84	.39**	.92	66	4.43	0.74	.22**	.92
23	3.96	1.02	.45**	.92	67	2.66	1.05	.24**	.92
24	4.27	0.57	.28**	.92	68	3.08	1.03	.33**	.92
25	3.36	0.95	.44**	.92	69	3.31	0.85	.40**	.92
26	3.71	0.98	.34**	.92	70	3.41	1.14	.36**	.92
27	3.75	0.81	.47**	.92	71	2.12	0.89	.30**	.92
28	3.08	1.07	.29**	.92	72	4.22	0.69	.25**	.92
29	3.08	0.86	.31**	.92	73	1.67	0.69	.15**	.92
30	1.85	0.88	.23**	.92	74	3.26	0.91	.36**	.92
31	3.44	1.01	.42**	.92	75	3.65	1.02	.52**	.92
32	4.34	0.69	.26**	.92	76	1.96	0.86	.18**	.92
33	3.62	1.12	.30**	.92	77	4.21	0.62	.17**	.92
34	2.91	0.96	.36**	.92	78	3.01	1.04	.36**	.92
35	1.88	0.88	.20**	.92	79	3.24	0.95	.15**	.92
36	4.05	0.78	.22**	.92	80	2.62	0.95	.32**	.92
37	1.89	0.90	.23**	.92	81	3.37	1.40	.25**	.92
38	3.80	0.80	.38**	.92	82	3.57	1.02	.34**	.92
39	1.91	0.81	.25**	.92	83	2.09	0.91	.27**	.92
40	2.32	1.03	.36**	.92	84	3.78	1.57	.33**	.92
41	3.55	0.92	.40**	.92	85	2.45	0.86	.30**	.92
42	2.94	1.12	.30**	.92	86	4.08	0.62	.32**	.92
43	4.41	0.74	.23**	.92	87	3.41	1.06	.49**	.92
44	3.79	0.85	.25**	.92					

** p< .01

QUADRO 5.8 – Estatísticas relativas à fidelidade do TJSQ

5.3.1.6. Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ)

A análise de itens permitiu-nos verificar que todos apresentavam correlações significativas com a escala total ($p < .01$), embora de magnitude baixa ou moderada (não ultrapassando, nenhuma delas, o valor de $.52$). Os itens 53, 65, 73, 76, 77 e 79 obtiveram as correlações mais baixas, variando entre $.14$ e $.18$, conforme se depreende do Quadro 5.8, onde se encontram indicadas, também, as estatísticas descritivas relativas a cada item.

O TJSQ total obteve um bom indicador de fidelidade, traduzido num alfa de Cronbach de $.92$, sensivelmente igual ao mesmo indicador psicométrico do estudo piloto ($\alpha = .91$).

5.3.2. Estudos de validade

Começaremos este subcapítulo relativo ao processo de validação, avaliando os resultados das análises factoriais a que foram submetidos os instrumentos utilizados no estudo final.

Efectivamente, uma revisão da literatura revela-nos que a análise factorial constitui um dos métodos de validação mais eficazes e poderosos, sendo, frequentemente, utilizada com instrumentos de avaliação psicológica, a fim de calcular a sua adequação para medir a dimensão que pretende avaliar, ou noutros termos, a possibilidade de explicação dos resultados com base em constructos hipotéticos previamente definidos (Nunnally, 1978; Cronbach, 1984; Stevens, 1986; Tinsley & Tinsley, 1987; Bryan & Cramer, 1993; Hair et. al. 1995). Na opinião de Nunnally (1978), “factor analysis provides some of the tools that are most useful for determining internal structures and cross structures for sets of variables” (p.113).

De facto, o objectivo primeiro da análise factorial (AF) é o de identificar os agrupamentos de itens, simultaneamente independentes e internamente consistentes. “A análise factorial possibilita-nos saber quantos e quais os factores o instrumento está a avaliar, assim como nos permite identificar que itens se encontram associados a cada factor” (Almeida & Freire, 2000, p. 194), cuja covariância se designa por saturação. Desta forma, “as saturações permitem-nos apreciar a qualidade dos vários itens numa prova, assim como o seu conjunto. Neste último caso estamos já a apreciar o próprio factor e em que medida o instrumento em causa se pode assumir como adequado para a avaliação de determinadas dimensões psicológicas” (Almeida & Freire, 2000, p. 195).

No que se refere à apreciação das saturações, costuma apontar-se, como mínimo desejável, valores não inferiores a $.30$ (Tinsley & Tinsley, 1987). Registe-se, no entanto, que uma saturação com este valor significa uma covariância entre o item e o factor de 9% ($.30^2$), o que convenhamos, se trata de um valor modesto. Nesta linha, Hair et. al (1995)

afirmam mesmo “que, se acima de .30 é o mínimo desejável, saturações iguais ou superiores a .40 podem ser consideradas boas e, acima de .50, podem ser consideradas com significância prática⁸ (p. 385).

Por seu lado, Pearson & Hall (1993) sugerem o seguinte critério de avaliação das saturações: abaixo de .32 – sem saturação; superior a .32, saturação baixa, explicando 10% da variância; acima de .45, saturação razoável, explicando 20% da variância; acima de .55, boa saturação, explicativa de 30% da variância; superior a .63, saturação muito boa, explicando 40% da variância e acima de .71, saturação excelente, explicativa de 50% da variância (p. 175).

Assim, que saturações devem ser usadas para a interpretação dos factores?

De acordo com Stevens (1986), “é tempo dos investigadores deixarem de usar, cegamente, a interpretação dos factores com saturações superiores a .30 e tomarem em consideração o tamanho da amostra. Recomendamos testar cada saturação, com base no nível de significância de .01. Pode determinar-se se uma saturação é estatisticamente significativa, dobrando o valor crítico requerido para o nível de significância de uma correlação comum. Uma vez que se está confiante de que as saturações usadas para interpretação são significativas (ou pelo teste de significância ou pelo tamanho da amostra), então a questão é saber quais as saturações que são suficientemente grandes para serem significativas na prática. Isto significa considerar apenas as saturações próximas ou superiores a .40 para efeitos de interpretação, valores que permitem explicar, pelo menos, 16% da variância” (p.344). O autor aconselha, ainda, que, para se reter um factor, é necessário que haja, pelo menos 10 saturações com esse valor para amostras de $N > 150$.

As variáveis com saturações mais elevadas são consideradas como as mais importantes, ou tendo maior influência, na atribuição do nome ou designação do factor (Stevens, 1986; Hair et. al, 1995).

Na presente investigação, a validade factorial dos instrumentos foi avaliada, através de uma análise em componentes principais (ACP) que, para além de ser matematicamente mais simples, “é uma técnica de maximização matemática, em que cada componente sucessivo explica a máxima variância que resta. Através do uso dos componentes principais, consegue-se que um conjunto de variáveis correlacionadas seja transformado num conjunto de variáveis não correlacionadas - os componentes” (Stevens, 1986, p. 339).

Ainda que os componentes principais sejam adequados para sumariar a maior parte da variância de um grande conjunto de variáveis, num pequeno número de dimensões,

^Hair et. al. (1995) concederam maior ênfase à significância prática da saturação, numa linha um pouco diferente da de Stevens (1986), que realça a importância da significância estatística.

muitas vezes estas não são facilmente interpretáveis. Para aumentar a sua interpretabilidade, existem, então, as chamadas rotações dos factores. Trata-se de um procedimento de uso frequente e que tem como principal objectivo maximizar as saturações dos itens nos respectivos factores, obtendo-se alguns factores teoricamente significativos e, se possível, a estrutura factorial mais simples (Cronbach, 1984; Stevens, 1986; Bryman & Cramer, 1993; Hair et. al, 1995; Almeida & Freire, 2000).

5.3.2.1. Análise factorial da SWLS

Para o estudo da dimensionalidade da escala, foi efectuada uma análise factorial em componentes principais, seguida de um scree plot dos valores próprios⁹, da qual emergiu um único factor (a satisfação com a vida), com um valor próprio ou eigenvalue¹⁰ de 3,15 e explicando 63% da variância total, corroborando-se, assim, o pressuposto da unidimensionalidade da escala¹¹. Da análise do Quadro 5.9, podemos verificar que todos os itens apresentam saturações significativas e superiores a .72 o que, na opinião de Pearson & Hall (1993), constituem saturações excelentes. De referir que todos os valores de comunalidade¹² são superiores a .60, traduzindo, assim, uma boa covariância de cada item com o factor.

⁹ De acordo com Stevens (1986), “existem quatro métodos para decidir quantos componentes reter, após a análise factorial. Provavelmente, o mais difundido é o critério de Kaiser, em que se retêm apenas os componentes, cujos eigenvalues sejam superiores a 1, pese embora o seu uso cego possa levar à retenção de factores que podem não ter significado prático, em termos da percentagem de variância que explicam. Um segundo é um método gráfico chamado scree test, em função do qual se retêm todos os valores próprios (e seus componentes), “in the sharp descent before the first one on the line where they start to level off” (p. 341). (...) “Qual, então, o critério a ser utilizado na retenção de factores? Desde que foi mostrado que o critério de Kaiser é bastante preciso quando o número de variáveis é menor que 30 e as comunalidades são $>.70$, ou quando $N > 250$ e a média das comunalidades é maior ou igual a $.60$, deveremos usá-la nestas condições. Para outras situações o uso do scree test, com um $N > 200$ não nos vai afastar muito do verdadeiro valor, desde que a maior parte das comunalidades seja razoavelmente grande” (p. 342).

¹⁰ O valor próprio ou eigenvalue é a percentagem de variância explicada pelo factor.

¹¹ Também das análises factoriais, em componentes principais, levadas a cabo por Neto et al. (1990) e Simões (1992) emergiu uma estrutura unifactorial para a SWLS, explicativa de 53,1% da variância (em ambos os estudos) e com valores de consistência interna de $.78$ e $.77$, respectivamente.

¹² A comunalidade (h^2) é a percentagem da variância de uma variável explicada pelos factores, constituindo, assim, uma estimativa da variância comum às variáveis. O coeficiente de comunalidade (h^2) descreve-nos, então, a covariância do item com os factores isolados, ou seja, em que medida cada item tem a ver com os factores isolados.

F1 – Satisfação com a vida em geral			
Valor próprio = 3.15; % de variância explicada = 63%			
Nº	Formulação do item	sat.	h ²
3.	Estou satisfeito(a) com a minha vida	.86	.75
1.	A minha vida parece-se. em quase tudo, com o que eu desejaria que ela fosse	.82	.66
4.	Até agora, tenho conseguido as coisas mais importantes da vida que eu desejava	.79	.76
5.	Se pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada	.78	.62
2.	As minhas condições de vida são muito boas	.72	.95
Total = 5 itens		Alfa de Cronbach = .85	

** as saturações (sat.) são significativas a .01 quando superiores a .19

QUADRO 5.9 – Matriz factorial da SWLS

A coincidência de resultados (na composição factorial e nos índices de consistência interna) entre o nosso estudo e o dos autores da SWLS¹³, apesar de terem sido utilizadas populações diferentes, sulinha a validade da escala.

5.3.2.2. Análise factorial do WPI

A avaliação da dimensionalidade do WPI foi efectuada, através de uma análise factorial, em componentes principais, com rotação Varimax¹⁴, forçada a 2 factores. Fizemos esta opção, uma vez que, para além dos anteriores estudos de validação apontarem para a existência de duas escalas primárias, pretendíamos, na nossa investigação, avaliar, do ponto de vista empírico, a eficácia preditiva das orientações motivacionais intrínsecas (MI) versus extrínsecas (ME) na satisfação dos professores. Os dois factores que emergiram dessa análise, com valores próprios de 4,08 e 2,54, explicam, no total, 25,5% da variância (15,7% e 9,8%, respectivamente).

A distribuição dos itens pelos factores corresponde, de forma muito aproximada, às subescalas de motivação intrínseca e extrínseca (tal como foram definidas por Amabile et. al. (1994), verificando-se apenas a exclusão dos itens 1 e 11 que não apresentavam saturações significativas em nenhum dos factores. Também os itens 9 e 14 foram, de todo, eliminados, já que, embora estivessem saturados de forma significativa, o valor da correlação era inferior a .30 (.28 e .27, respectivamente).

¹³ Os autores da SWLS encontraram uma estrutura unifactorial explicativa de 66% da variância total e um alfa de Cronbach de .87.

¹⁴ Com a rotação Varimax, cada factor tende a ter saturações altas num pequeno número de variáveis, o que, em geral, torna a interpretação dos factores resultantes mais fácil. Com esta rotação obtêm-se factores não correlacionados ou independentes entre si (Stevens, 1986).

Como critérios de selecção dos itens, considerámos aqueles que apresentavam saturações próximas de .40 ou superiores e, ainda, o respectivo conteúdo. No Quadro 5.10 é apresentada a distribuição final dos itens pelos factores de MI e ME, bem como os seus valores de saturação e comunalidade.

F1 – Motivação intrínseca			
Valor próprio = 4.08; % de variância explicada = 15.7%			
Nº	Formulação do item	sat.	h ²
21.	Gosto de tentar resolver problemas complexos	.75	.56
12.	Gosto de tentar resolver problemas completamente novos para mim	.73	.52
2.	Quanto mais difícil for o problema, mais prazer tenho em tentar resolvê-lo	.69	.47
23.	É importante para mim poder exprimir as minhas próprias ideias e sentimentos	.51	.32
24.	Desejo descobrir até que ponto posso, realmente, ser eficiente no meu trabalho	.50	.35
10.	A curiosidade é a força motriz subjacente a muitas das coisas que faço	.46	.23
4.	Desejo que o meu trabalho me proporcione oportunidades para aumentar os meus conhecimentos e as minhas competências	.46	.21
8.	Gosto de tarefas que sejam relativamente simples e lineares	.45	.24
18.	É importante para mim poder fazer aquilo que mais gosto	.42	.22
26.	O mais importante para mim é gostar daquilo que faço	.41	.18
7.	Seja qual for o resultado de um projecto, fico satisfeito(a), se sentir que, com ele, ganhei mais experiência	.41	.17
6.	Prefiro tentar compreender as coisas por mim próprio	.39	.15
15.	Sinto-me mais à vontade, quando posso estabelecer os meus próprios objectivos	.37	.19
Total = 13 itens		Alfa de Cronbach = .80	
F2 – Motivação extrínseca			
Valor próprio = 2.54; % de variância explicada = 9.8%			
Nº	Formulação do item	sat.	h ²
20.	Sinto-me fortemente motivado pelo reconhecimento que posso receber das outras pessoas	.69	.46
25.	Desejo que as outras pessoas se apercebam, até que ponto posso, realmente, ser eficiente no meu trabalho	.68	.47
16.	Penso que não faz sentido desenvolver um bom trabalho, se ninguém tiver conhecimento dele	.55	.29
17.	Sou fortemente motivado(a) pelo dinheiro que posso ganhar	.52	.27
22.	Tenho necessidade de sentir que estou a ganhar algo com aquilo que faço	.47	.31
13.	Preocupo-me com a forma como as outras pessoas vão reagir às minhas ideias	.47	.22
5.	Para mim, sucesso significa fazer as coisas melhor do que as outras pessoas	.40	.17
19.	Prefiro trabalhar em projectos, cujos procedimentos sejam claramente especificados	.36	.13
Total = 8 itens		Alfa de Cronbach = .67	

** as saturações (sat.) são significativas a .01 quando superiores a .19

QUADRO 5.10 – Matriz factorial do WPI¹⁵

¹⁵ Em relação ao factor 1, e embora as saturações dos itens 6 e 15 fossem inferiores a .40, o seu conteúdo estava de acordo com a designação do factor, motivo pelo qual recalculámos o valor

Tendo em conta a variância explicada por cada um dos factores e a respectiva distribuição dos itens, podemos considerar que o WPI apresenta uma estrutura bifactorial, compatível com as escalas primárias, conceptualmente construídas, de MI e de ME.

Para a escala total, resultante do processo de factorização seleccionado, o WPI obteve um valor de consistência interna de .75, valor que se pode considerar satisfatório. Enquanto a subescala de MI apresenta um bom índice de consistência interna (.80), o alfa do factor ME (.67) parece apontar para a necessidade de investigação adicional, no sentido de se procurar melhorar tal valor de fidelidade, na linha, aliás, do que já era sugerido por Amabile e colaboradores (1994).

No que diz respeito à associação entre as escalas, os factores apresentam correlações significativas e elevadas com o WPI total (mais a escala de MI do que a de ME) e um r bastante mais baixo entre as subescalas, o que atesta a sua relativa independência, como se depreende do Quadro 5.11.

Escalas	MI	ME
WPI Total	.84***	.69***
ME	.18**	1

** $p < .001$ *** $p < .0005$

QUADRO 5.11 – Correlações do WPI e respectivas subescalas, após a análise factorial

Em suma, considerando que ambos os factores se revelaram internamente consistentes e bem definidos pelos itens e que a estrutura bifactorial do instrumento é congruente com os pressupostos conceptuais, parece-nos legítimo afirmar que o WPI mede, de facto, o constructo que se propõe avaliar – as orientações motivacionais para o trabalho (intrínsecas versus extrínsecas).

A relativa independência das duas subescalas parece indicar que a dimensão de MI e a de ME não são pólos opostos de um mesmo continuum (com os indivíduos a situarem-se num extremo ou noutra), sugerindo antes a possibilidade do sujeito poder apresentar, simultaneamente, orientações mais ou menos intrínsecas e extrínsecas.

de alfa do factor (com e sem os itens), antes de tomarmos uma decisão definitiva. Como o valor de alfa para o factor 1, sem os itens 6 e 15, descia para .76, optámos pela sua inclusão. No factor 2 estava saturado, ainda, com um valor de .39, o item 3. Contudo, o cálculo de alfa para o factor 2 com este item, traduzia-se num valor de .65, ligeiramente inferior ao encontrado com os 8 itens seleccionados, razão pela qual achámos por bem excluí-lo.

5.3.2.3. Análise factorial do TRS

De acordo com anteriores estudos de validação que apontavam para a existência de uma estrutura de três factores para o TRS, procedeu-se, primeiro, a uma análise factorial, em componentes principais, seguida de rotação Varimax, com restrição a três factores, da qual emergiu uma matriz explicativa de 30, 2% da variância, mas cuja distribuição dos itens por factor era de difícil interpretação. De facto, a grande dispersão de conteúdos expressa nos itens que estavam saturados, de forma mais significativa, em cada subescala, dificultou, diríamos mesmo, inviabilizou, a atribuição de designações adequadas a cada um dos factores, para além de que a maior parte dos valores de saturação se situavam, apenas, entre .30 e .40.

Contudo, e uma vez que, considerando o constructo medido pelo TRS, era ainda possível supor a emergência de duas dimensões - uma mais no sentido da internalidade e outra da externalidade - efectuámos também uma análise em componentes principais, seguida de rotação Varimax, agora com restrição a dois factores, resultando uma matriz explicativa de 24,8% da variância total, mas também pouco ou nada interpretável.

Como tal, e atendendo a que, do ponto de vista empírico, pretendíamos, no nosso estudo, avaliar, apenas, a eficácia preditiva do locus de controlo em geral (predominantemente interno ou externo) na satisfação profissional dos professores, optou-se por utilizar o TRS na sua globalidade, e não qualquer componente factorial deste instrumento.

Para além de um adequado valor de fidelidade da escala global ($\alpha = .81$), os indicadores de validade decorrentes das correlações com outras escalas (a apresentar no ponto 5.3.2.7) permitem-nos confiar nas qualidades psicométricas deste instrumento.

5.3.2.4. Análise factorial da ROS

Quando submetidos os 10 itens da ROS à análise factorial em componentes principais, seguida de um scree plot dos valores próprios, emergiu um único factor (a auto-estima), com um valor próprio de 3,86, explicativo de 51% da variância, corroborando-se, desta forma, o pressuposto da unidimensionalidade da escala. No Quadro 5.12, encontram-se os valores de saturação de cada item no factor, todos significativos e moderados ou elevados, bem como as respectivas comunalidades.

Atendendo à variância explicada pelo factor e às saturações relevantes obtidas pelos itens, bem como ao seu valor de consistência interna adequado ($\alpha = .81$), parece-nos, então, que a ROS constitui um instrumento merecedor da nossa confiança, aquando da análise dos resultados globais obtidos pelos professores.

F1 – Auto-estima			
Valor próprio = 3.86; % de variância explicada = 51%			
Nº	Formulação do item	sat.	h ²
9.	Bem vistas as coisas, sou levado a pensar que sou um falhado	.72	.52
6.	Sinto-me, por vezes, verdadeiramente inútil	.71	.58
10.	Tenho uma atitude positiva para com a minha pessoa	.69	.51
2.	Às vezes, penso que não presto para nada	.69	.53
8.	Gostaria de ter mais consideração por mim próprio	.64	.54
1.	De forma geral, estou satisfeito comigo mesmo	.62	.39
5.	Creio que não tenho grande coisa de que me possa orgulhar	.61	.38
4.	Sou capaz de fazer coisas tão bem como a maioria das pessoas	.51	.65
7.	Julgo que tenho, pelo menos tanto valor como os outros	.50	.48
3.	Penso que tenho algumas qualidades boas	.42	.54
Total = 10 itens		Alfa de Cronbach = .81	

** as saturações (sat.) são significativas a .01 quando superiores a .19

QUADRO 5.12 – Matriz factorial da ROS

5.3.2.5. Análise factorial da TAS

Tendo em conta o método de extracção e os resultados da análise factorial levada a cabo por Pearson & Hall (1993), na presente investigação a avaliação da dimensionalidade da TAS foi efectuada, através de uma análise em componentes principais, forçada a dois factores, com rotação Oblimin, uma vez que era esperada uma correlação entre os factores. Desta análise emergiram dois factores com valores próprios de 3,86 e 2,07, explicando, respectivamente, 22,7% e 11,8% da variância, ou seja, em conjunto, 34,5% da variância total¹⁶.

Todos os itens mostraram estar saturados, de forma significativa e superior a .40, no respectivo factor, exceptuando o item 14 que registou uma saturação ligeiramente inferior (.39).

A distribuição dos itens pelos factores corresponde, de forma aproximada, às subescalas de autonomia geral (AG) e autonomia curricular (AC), tal como foram definidas por Pearson & Hall (1993) e apresentadas no ponto 4.6.5 do estudo piloto. A estrutura bifactorial que emergiu deste estudo pode ser verificada no Quadro 5.13, onde se encontram indicados, também, os valores de saturação e comunalidade de cada item.

O valor de alfa para a escala total é de .77, valor que se pode considerar satisfatório.

Ambos os factores se mostraram internamente consistentes (alfas de .79 e .63, res-

¹⁶ Os dois factores obtidos na ACP realizada pelos autores da TAS explicavam, respectivamente, 15,6% e 14,6% da variância, num total de 30,2%.

pectivamente) e bem definidos pelos itens, se bem que o valor de alfa da subescala de AC (apenas com 7 itens) mereça uma atenção particular, no sentido de uma revisão e aperfeiçoamento ulteriores. A correlação encontrada entre os factores de AG e AC foi de .22, valor significativo, embora baixo. Os autores da escala encontraram uma correlação inter-factores de .28.

F1 – Autonomia geral (AG)		
Valor próprio = 3.86; % de variância explicada = 22.7%		
Nº Formulação do item	sat.	h ²
9. Sigo os meus próprios critérios no que diz respeito ao ensino	.72	.48
5. No meu ensino faço uso dos meus critérios e métodos pessoais	.72	.48
7. O meu ensino incide em metas e objectivos escolhidos por mim próprio(a)	.67	.43
11. O que ensino nas minhas aulas é, em grande parte, determinado por mim próprio(a)	.65	.40
6. A gestão do tempo na minha sala de aula sou eu que a determino	.55	.35
3. As normas de comportamento nas minhas aulas são determinadas, em primeiro lugar, por mim	.54	.33
17. Os conteúdos e competências ensinados nas minhas aulas sou eu que as escolho	.54	.30
2. A selecção das actividades de aprendizagem dos alunos, nas minhas aulas depende de mim	.51	.34
15. Sou eu que selecciono os métodos e as estratégias de ensino que utilizo com os meus alunos	.50	.36
13. O material didáctico que utilizo nas minhas aulas é, em grande parte, escolhido por mim próprio	.41	.29
Total = 10 itens	Alfa de Cronbach = .79	
F2 – Autonomia curricular (AC)		
Valor próprio = 2.07; % de variância explicada = 11.8%		
Nº Formulação do item	sat.	h ²
12. Na minha aula, tenho pouco controlo sobre a forma como o espaço físico é utilizado	.63	.38
4. A minha profissão não me deixa muito espaço de liberdade de opção	.59	.34
16. Tenho pouco poder de decisão relativamente à gestão do tempo na minha sala de aula	.58	.36
10. No meu caso pessoal, tenho uma autonomia reduzida no tocante à forma como os problemas mais importantes são resolvidos	.57	.33
1. Tenho liberdade para ser criativo no meu ensino	.52	.33
8. Raramente uso métodos alternativos no meu ensino	.51	.25
14. As actividades de avaliação e classificação que eu utilizo nas minhas aulas são escolhidas por outrém que não eu próprio(a)	.39	.19
Total = 7 itens	Alfa de Cronbach = .63	

** as saturações (sat.) são significativas a .01 quando superiores a .19

QUADRO 5.13 – Matriz factorial da TAS¹⁷

¹⁷ Excluindo o item 12, com uma boa saturação no factor 2 mas uma baixa correlação item-total ($r=.18$), o valor de alfa desta subescala subiria, de forma relevante, para .76, mantendo-se, contudo, praticamente inalterável o valor de consistência interna da escala total. Assim sendo, e uma vez que a referida exclusão diminuiria, ainda mais, o número de itens de um factor já relativamente pequeno, optou-se por manter a subescala de AC na íntegra.

Em termos de validade, poderemos afirmar que os resultados da análise factorial nos revelam que a autonomia do professor não é um constructo unidimensional, sendo antes constituído por dois factores interpretáveis, mas fracamente correlacionados.

Embora os resultados decorrentes da análise factorial da TAS sejam satisfatórios, abonando, assim, a favor da sua validade, no presente estudo não iremos utilizar, separadamente, as duas subescalas de AG e AC, uma vez que tal não nos interessa em termos de hipóteses de investigação. De facto, a inclusão desta escala, no estudo, prende-se, essencialmente, com a possibilidade de verificar de que forma a autonomia percebida pelo professor, no contexto de trabalho, influencia o seu grau de satisfação profissional.

Como tal, nos tratamentos estatísticos relativos ao teste das hipóteses, serão utilizados, apenas, os resultados globais obtidos pelos professores na TAS.

5.3.2.6. Análise factorial do TJSQ

Tendo em conta a estrutura factorial encontrada pela autora deste instrumento, o estudo da dimensionalidade do TJSQ foi efectuado através de uma análise em componentes principais, seguida de rotação Varimax, com restrição a nove factores, tendo emergido uma matriz explicativa de 43,1% da variância total, mas com algumas dificuldades ao nível da sua interpretação. Se os primeiros cinco factores eram relativamente fáceis de interpretar, o mesmo não se passava em relação aos outros quatro que, além do mais, apresentavam um número muito pequeno de itens e/ou baixos coeficientes de consistência interna.

Factores	1	2	3	4	5
Número de itens	21	19	8	14	8
Valor próprio	12.4	6.9	5.3	2.9	2.4
Variância	14.3	8.0	6.1	3.4	2.7
Variância acumulada	14.3	22.3	28.4	31.8	34.5
Consistência interna	.86	.85	.89	.84	.88

QUADRO 5.14 – Caracterização geral da matriz factorial do TJSQ, após a ACP

Assim sendo, e uma vez que, de acordo com algumas das reflexões apresentadas no segundo capítulo, seria possível admitir, para o TJSQ, uma estrutura factorial de cinco dimensões, levámos a efeito uma nova ACP, também com rotação Varimax, mas, desta vez, com restrição a cinco factores (seguida de uma selecção dos itens), da qual emergiu uma matriz explicativa de 34,5% da variância total, com as características gerais descritas no

quadro 5.14.

Considerando os valores de saturação mais elevados dos itens de cada um dos factores, bem como o seu conteúdo e formulação e, ainda, as designações sugeridas por Lester (1982)¹⁸, os cinco factores resultantes desta ACP foram os seguintes:

F1 – natureza do próprio trabalho (incluindo itens relacionados com as tarefas diárias do professor, com a criatividade e a autonomia sentida na profissão docente e, ainda, inerentes à interacção com os alunos);

F2 – recompensas pessoais (abrangendo itens relativos ao pagamento, reconhecimento social e progressão na carreira);

F3 – condições materiais de trabalho (integrando itens referentes às instalações, equipamento e condições físicas de trabalho);

F4 – relações com os colegas (apontando para as interacções com os outros professores, incluindo o delegado de grupo/disciplina);

F5 – relações com os órgãos de gestão (abrangendo itens relativos ao papel e às atitudes do Conselho Directivo/Executivo).

A distribuição dos itens por factor, bem como as respectivas saturações e comunalidades, encontram-se sistematizadas no Quadro 5.15.

Relativamente aos valores de alfa por factor, podemos considerá-los muito adequados, sobretudo se atendermos ao facto de dois deles serem constituídos, apenas, por 8 itens. Calculado o alfa para a escala total, de acordo com a constituição por factores atrás enunciada, foi obtido um valor de .91, valor que se pode considerar bastante bom¹⁹. Na sequência dos estudos de fidelidade e de validade feitos com base na nossa amostra, o TJSQ ficaria com 70 itens, distribuídos por cinco factores.

No que diz respeito às correlações entre o TJSQ total e as subescalas resultantes da factorização, podemos constatar que estas são todas significativas e moderadas, ou mesmo, elevadas, conforme se depreende do Quadro 5.16. Também as correlações entre os factores se mostram significativas, embora tendencialmente baixas²⁰, o que atesta a sua relativa independência e funcionamento como subescala.

¹⁸ Cf. ponto 4.6.7 do capítulo 4.

¹⁹ Recorde-se que Lester (1982) encontrou um alfa de .93 para a escala total.

²⁰ Com excepção para a relação entre F3 (condições materiais de trabalho) e F5 (relações com os órgãos de gestão), de valor moderado. Tal correlação pode derivar da possível influência que os órgãos de gestão parecem exercer na viabilização de determinadas condições materiais de trabalho.

F1 – Natureza do próprio trabalho		Valor próprio = 12.4 ; % de variância explicada = 14.3%	
Nº	Formulação do item	sat.	h ²
22.	A docência é uma profissão muito interessante	.64	.44
4.	O ensino proporciona-me a possibilidade de ensinar os meus alunos a assumirem responsabilidades	.59	.35
27.	A actividade docente não me dá oportunidades de desenvolver novas metodologias	.56	.37
61.	O ensino desencoraja a originalidade	.52	.35
31.	O ensino não me proporciona a possibilidade de mostrar os meus conhecimentos	.52	.33
41.	O ensino encoraja-me a ser criativo(a)	.52	.31
16.	O ensino proporciona-me a possibilidade de ajudar os alunos a aprender	.52	.30
59.	O trabalho do professor é muito agradável	.52	.35
19.	Os meus alunos respeitam-me como professor(a)	.52	.33
43.	Sou indiferente em relação à docência	.51	.31
3.	O ensino oferece oportunidades para se usar uma variedade de competências	.50	.27
24.	Relaciono-me bem com os meus alunos	.49	.31
84.	A garantia de um salário ao fim do mês é o que me mantém na docência	.48	.24
72.	O ensino obriga-me a um contínuo aperfeiçoamento	.48	.29
55.	Sinto uma grande liberdade na organização do trabalho dentro da sala de aula	.47	.27
26.	Nunca me sinto seguro na actividade docente	.44	.24
1.	O ensino oferece-me a possibilidade de progredir profissionalmente	.43	.31
9.	Gostaria de desempenhar uma profissão com maior prestígio social	.43	.25
66.	Não me sinto responsável pela formação dos meus alunos	.42	.23
68.	Desempenho uma profissão considerada aliciante	.42	.26
49.	Não sou responsável pelo trabalho de professor(a)	.40	.20
Total = 21 itens		Alfa de Cronbach = .86	
F2 – Recompensas pessoais		Valor próprio = 6.9 ; % de variância explicada = 8%	
Nº	Formulação do item	sat.	h ²
76.	Sinto que sou pago(a), adequadamente, face ao trabalho que desempenho	.68	.49
71.	Com estes vencimentos não se chegará ao reconhecimento que a docência merece	.68	.47
83.	Sinto um desfasamento entre as minhas habilitações e o meu nível de remuneração	.67	.46
40.	O ensino proporciona-me pouca segurança financeira	.65	.51
54.	O ordenado do professor fica aquém do que eu merecia	.63	.40
35.	Sinto-me bem pago(a) em relação à minha competência	.61	.41
73.	Poucos reconhecem quanto trabalha um professor	.56	.40
65.	O professor não é pago pelo tempo que, realmente, trabalha	.55	.34
80.	O ensino não assegura boas perspectivas de reforma	.54	.32
42.	O ordenado do professor mal chega para viver	.53	.44
39.	O professor sentir-se-ia mais estimulado no seu trabalho, se houvesse mais possibilidades de progredir na carreira	.51	.26
30.	Comparados com categorias profissionais do mesmo nível académico, os professores estão socialmente situados em posição de igualdade	.50	.27
48.	O ensino oferece boas possibilidades de progressão na carreira	.50	.29
2.	O ordenado do professor dá para as despesas normais	.50	.35
37.	Verifica-se hoje uma degradação social da imagem do professor	.48	.25
85.	Penso que a profissão docente é reconhecida positivamente pelos outros	.45	.29
18.	O ensino oferece oportunidades limitadas para a progressão na carreira	.44	.24
11.	O ensino proporciona-me segurança no futuro	.41	.25
67.	O ensino dá boas garantias de segurança no emprego	.39	.19
Total = 19 itens		Alfa de Cronbach = .85	

** as saturações (sat.) são significativas a .01 quando superiores a .19

QUADRO 5.15 – Matriz factorial do TJSQ

F3 – Condições materiais de trabalho Valor próprio = 5.3 ; % de variância explicada = 6.1%

Nº	Formulação do item	sat.	h2
70.	O equipamento da minha escola está muito degradado	.80	.65
64.	O equipamento da minha escola está em bom estado	.79	.64
51.	As condições de trabalho, na minha escola, são boas	.79	.68
75.	Não me sinto bem nas instalações escolares que ocupo	.65	.51
23.	As condições de trabalho, na minha escola, não podiam ser piores,	.63	.46
15.	As condições de trabalho, na minha escola, são agradáveis	.61	.53
50.	O Conselho Directivo procura disponibilizar o material necessário para o bom funcionamento das actividades docentes	.60	.51
7.	As condições de trabalho, na minha escola, poderiam ser melhoradas	.56	.39
Total = 8 itens Alfa de Cronbach = .89			

F4 – Relações com os colegas Valor próprio = 2.9 ; % de variância explicada = 3.4%

Nº	Formulação do item	sat.	h2
46.	Não gosto das pessoas com quem trabalho	.63	.47
38.	As pessoas com quem trabalho não cooperam comigo	.63	.42
21.	O meu delegado de grupo/disciplina não me oferece o apoio de que necessito	.60	.42
17.	Gosto das pessoas com quem trabalho	.58	.48
44.	O meu delegado de grupo/disciplina aprecia o ensino de qualidade	.57	.39
62.	O meu bom desempenho como professor(a) é positivamente apreciado pelo meu delegado de grupo/disciplina	.57	.37
57.	Considero os meus colegas pouco razoáveis para comigo	.56	.37
52.	Não me sinto à vontade com o meu delegado de grupo/disciplina	.56	.41
13.	Relaciono-me bem com os meus colegas	.52	.37
86.	Estabeleço um diálogo aberto com os colegas	.51	.38
69.	Os meus colegas pouco se importam com os problemas dos outros	.51	.35
74.	Há demasiada rivalidade entre os meus colegas	.48	.32
47.	O meu trabalho é pouco apreciado pelos outros	.45	.33
29.	Os meus colegas incentivam-me a melhorar o meu trabalho	.39	.21
Total = 14 itens Alfa de Cronbach = .84			

F5 – Relações com os órgãos de gestão

Valor próprio = 2.4 ; % de variância explicada = 2.7%

Nº	Formulação do item	sat.	h2
87.	O Conselho Directivo estabelece um diálogo aberto com todos os professores da minha escola	.67	.66
20.	A actuação do Conselho Directivo contribui para a existência de conflitos entre os professores	.61	.55
28.	O Conselho Directivo lida imparcialmente com todos os professores da escola	.57	.38
25.	O Conselho Directivo da minha escola dá a conhecer, de forma clara, a sua política de acção	.56	.57
14.	O Conselho Directivo da minha escola não define claramente a sua política de acção	.54	.57
58.	O Conselho Directivo tem a preocupação de me comunicar o que espera de mim	.50	.44
45.	Recebo muitas directrizes com pouco sentido, da parte do Conselho Directivo	.50	.47
8.	O Conselho Directivo aprecia o meu trabalho,	.39	.39
Total = 8 itens Alfa de Cronbach = .88			

** as saturações (sat.) são significativas a .01 quando superiores a .19

QUADRO 5.15 – Matriz factorial do TJSQ (continuação)

Uma vez que os factores do TJSQ se apresentam internamente consistentes, bem definidos pelos itens e logicamente congruentes com os referidos na literatura, o questionário parece revelar características psicométricas que recomendam o seu uso como instrumento de investigação na área da satisfação profissional do professor.

Escalas	TJSQ Total	F1	F2	F3	F4
TJSQ Total	1				
F1	.72***	1			
F2	.57***	.25***	1		
F3	.63***	.19***	.19***	1	
F4	.62***	.39***	.03	.31***	1
F5	.66***	.28***	.04	.56***	.45***

*** $p < .0005$

QUADRO 5.16 - Correlações entre o TJSQ e respectivos factores, após a análise factorial

5.3.2.7. Outros estudos de validade

Para além da validação dos instrumentos, através da análise factorial, efectuámos o estudo da sua validade de constructo, com base nas predições estabelecidas no capítulo anterior (no ponto 4.6.8), em função das quais se obtiveram os valores de correlação sistematizados no Quadro 5.17.

	TJSQ	ROS	SWLS	TAS	TRS
ROS	.20***	1			
SWLS	.39***	.36***	1		
TAS	.29***	.16***	.25***	1	
TRS	-.62***	-.13***	-.30***	-.25***	1
Wpi MI	.19***	.27***	.14***	.17***	-.13***
Wpi ME	-.13***	-.04	.04	-.08	.06

*** $p < .0005$

QUADRO 5.17 – Correlações, relativas às predições da validade de constructo, obtidas no estudo final

De acordo com estes resultados, e verificando o Quadro 5.18, poderemos concluir que se confirmam, praticamente, todas as predições relativas à validade de constructo dos instrumentos utilizados no estudo final²¹, dados que reforçam os indicadores de qualidade psicométrica das medidas analisadas.

²¹ No estudo final, os sujeitos não preencheram a Job in General Scale (JIG), utilizada, apenas, com a amostra piloto, para efeitos de validação do TJSQ.

	SWLS	TAS	MI	ROS	TRS
TJSQ	positiva e baixa (.39)***	positiva e baixa (.30)***	positiva e baixa (.19)***	positiva e baixa (.20)***	negativa e moderada (- .62)***
SWLS		positiva e baixa (.25)***	positiva e baixa (.14)***	positiva e moderada (.36)***	negativa e baixa (-.30)***
MI				positiva e baixa (.27)***	negativa e baixa (-.13)***
ME					positiva e baixa (.06)

*** p< .0005

QUADRO 5.18 – Hipóteses relativas à validade de constructo dos instrumentos utilizados no estudo final

De facto, face às correlações obtidas, verificamos que todos os instrumentos utilizados para avaliar as variáveis independentes se correlacionam, de forma muito significativa, embora tendencialmente baixa (excepção para o TRS), com o TJSQ total. Como tal, parece-nos legítimo concluir que a satisfação profissional dos professores, constituindo uma das dimensões da satisfação com a vida em geral, está associada a uma orientação motivacional tendencialmente intrínseca²², a uma auto-estima positiva, a um locus de controlo predominantemente interno e a um certo sentido de autonomia no trabalho.

Tal como referia Lester (1982), para o TJSQ acresce, ainda, a sua validade de conteúdo, fundamentada nas teorias de Maslow e Herzberg, que proporcionaram o sistema de categorização que serviu de suporte aos fundamentos conceptuais do instrumento em análise.

Finalmente, importa referir que também se confirmam as predições relativas à validade de constructo das medidas das variáveis independentes. Quanto à SWLS, e tal como se previa, regista-se uma correlação significativa e moderada com a ROS, apontando para uma relação positiva entre a satisfação com a vida em geral e a auto-estima. A julgar pelas restantes correlações, também uma orientação motivacional intrínseca, um locus de controlo tendencialmente interno e um certo sentido de autonomia no trabalho parecem estar

²² De notar, contudo, que a motivação extrínseca também se correlacionava, de forma significativa, embora negativa, com a satisfação profissional, apresentando, no entanto, um valor muito baixo.

associados à satisfação com a vida em geral, dados que abonam a favor da sua validade de constructo.

A relação entre a dimensão intrínseca da motivação e a ROS traduziu-se num valor de correlação significativo, embora baixo (.27), sugerindo que os indivíduos que se envolvem mais na profissão, pela satisfação que esta lhes proporciona e pelos desafios colocados (MI), apresentam melhor auto-estima e, ainda, um locus de controlo tendencialmente interno (valor de correlação negativo e baixo, obtido com o TRS).

	Nº de itens	Estrutura factorial	Média	DP	α
SWLS	5	Unidimensional (satisfação com a vida)	16.4	4.6	.85
WPI	21	Bifactorial			
		F1 – motivação intrínseca (n= 13)	42.3	5.1	.80
		F2 – motivação extrínseca (n= 8)	17.3	3.8	.67
		WPI TOTAL	59.5	6.8	.75
TRS	24	Pouco interpretável	11.9	4.8	.81
ROS	10	Unidimensional (auto-estima)	34.6	4.8	.81
TAS	17	Bifactorial			
		F1 – autonomia geral (n= 10)	29.3	4.5	.79
		F2 – autonomia curricular (n= 7)	21.3	3.1	.63
		TAS TOTAL	47.7	5.9	.77
TJSQ	70	5 factores			
		F1 – natureza do próprio trabalho (n=21)	80.3	9.4	.86
		F2 – recompensas pessoais (n= 19)	44.7	9.1	.85
		F3 – condições materiais de trabalho (n= 8)	25.9	6.1	.89
		F4 – relações com os colegas (n= 14)	52.7	6.3	.84
		F5 – relações com os órgãos de gestão (n=8)	26.9	5.9	.88
		TJSQ TOTAL	230.5	23.6	.91

QUADRO 5.19 – Breve caracterização final dos instrumentos, após análises factoriais e estudos de fidelidade

Em síntese, os resultados obtidos ao longo dos estudos de validação, apontam no sentido de que as escalas utilizadas avaliam, na generalidade, os constructos propostos.

Para além de bons indicadores de validade, globalmente, as medidas aplicadas no nosso estudo caracterizam-se por uma fidelidade boa ou adequada e estruturas factoriais interpretáveis, sugerindo que todas avaliam, de forma consistente, as variáveis que preten-

dem medir. Estas conclusões encontram-se sumariadas no Quadro 5.19, onde são incluídas, ainda, as estatísticas descritivas relativas a cada escala, no seu total, e respectivos factores.

5.4. Teste das hipóteses

Depois de termos avaliado as qualidades psicométricas dos instrumentos utilizados com a nossa amostra de 752 professores, vamos, agora, avançar para as análises estatísticas centradas nos resultados globais obtidos pelos sujeitos, começando pelos dados da análise correlacional entre a idade, o tempo de experiência e a satisfação com o trabalho.

Em relação ao teste da primeira hipótese de investigação, e tendo em vista uma análise das diferenças das intercorrelações do TJSQ e respectivos factores, utilizámos o teste Z, uma prova estatística adequada para esse efeito (Reis et. al., 1996).

Para o teste da hipótese relativa à eficácia preditiva dos constructos de natureza psicológica e das variáveis de índole sociodemográfica na satisfação profissional, foi aplicada uma equação de regressão hierárquica aos resultados obtidos pelos professores.

Começaremos, então, pelos dados da análise correlacional, seguindo-se os do teste Z, para, finalmente, nos determos, nos resultados da regressão hierárquica.

5.4.1. Análise correlacional

Depois de obtidas as correlações entre as variáveis independentes de natureza psicológica e a satisfação profissional dos professores, as quais confirmam a grande maioria das nossas predições, vamos, agora, averiguar como se comportam as variáveis de natureza sociodemográfica e, mais concretamente, a idade e o tempo de experiência (variáveis intervalares), relativamente ao bem-estar docente.

Dos resultados presentes no Quadro 5.20, infere-se a inexistência de qualquer associação entre a idade, o tempo de experiência e a satisfação dos professores, em geral, e por factores. Ou seja, com base nos dados da nossa amostra, parece não se registar qualquer relação significativa entre a idade do professor e a sua satisfação profissional, quer globalmente considerada, quer relativa a componentes mais específicas, tendência que se mantém para a variável tempo de experiência, utilizada como um possível indicador do “career stage” do docente. Assim sendo, a satisfação derivada do trabalho desempenhado parece manter-se estável ao longo do percurso profissional do professor. Estes resultados vão, assim, ao encontro de algumas das tendências analisadas no capítulo 3 (ponto 3.2.1.1 e 3.2.2.1).

	F1	F2	F3	F4	F5	TJSQ total
Idade	.080	.006	-.016	.030	.048	.086
Tempo de experiência	.081	.037	-.017	.030	.059	.086

QUADRO 5.20 – Correlações entre a idade, o tempo de experiência e o TJSQ total e por factores

Tendo em conta que a idade e o tempo de experiência se apresentam, com frequência, altamente correlacionadas, na análise de regressão hierárquica faremos, entrar, apenas o efeito da idade, variável utilizada, em diversos estudos, como factor preditivo da satisfação com o trabalho.

5.4.2. Teste Z

A nossa primeira hipótese de investigação apontava para a possibilidade dos factores intrínsecos ao trabalho (F1) exercerem uma maior influência sobre a satisfação profissional dos professores. Para podermos testar empiricamente tal suposição, utilizámos a transformação Z de Fisher, prova estatística adequada para avaliar diferenças entre correlações (Reis et. al, 1996), cujo cálculo foi efectuado, através do programa MedCalc.

	F1	F2	F3	F4
F2	Z = 4.827 p < .0001			
F3	Z = 3.032 p < .0024	Z = -1.799 p < .0726		
F4	Z = 3.257 p < .0011	Z = -1.971 p < .1161	Z = 0.2239 p < .8228	
F5	Z = 3.319 p < .0009	Z = -1.508 p < .1316	Z = 0.2873 p < .7739	Z = 0.0634 p < .9495

QUADRO 5.21 – Resultados do teste Z

No Quadro 5.21, apresentamos os resultados obtidos, os quais apontam para uma diferença estatisticamente significativa entre as correlações de F1 com os restantes factores, diferença que desaparece nas comparações posteriores. Tal tendência de resultados permite-nos concluir, então, que a natureza do próprio trabalho (F1) apresenta uma asso-

ciação significativamente mais relevante com a satisfação profissional dos professores, do que os restantes factores²³.

5.4.3. Estatísticas multivariadas

As estatísticas multivariadas têm-se tornado, ao longo dos últimos 20 anos, cada vez mais populares, em diversos domínios de investigação (educacional, vocacional, clínica, trabalho), permitindo uma compreensão mais aprofundada e minuciosa das complexas relações entre conjuntos de variáveis. Sendo, frequentemente, extensões de análises uni ou bivariadas, as estatísticas multivariadas facilitam a avaliação simultânea do efeito de diversas variáveis independentes e dependentes (Tabachnick & Fidell, 1983; Grimm & Yarnold, 1997).

De entre as estatísticas multivariadas, a análise de regressão múltipla (ARM) é uma das técnicas, tipicamente utilizada, quando se procuram estabelecer predições em relação a uma só variável contínua (dependente, ou de critério), utilizando duas ou mais variáveis contínuas ou nominais como preditoras ou independentes (Hair et. al., 1995). Um dos objectivos fundamentais da ARM consiste, então, em maximizar o poder preditivo, em geral, das variáveis independentes relativamente à variável critério, podendo, ainda, permitir a comparação da eficácia preditiva, por blocos, de dois ou mais conjuntos de variáveis independentes (como é o caso da regressão hierárquica).

Desta forma, a ARM conduz a um indicador do grau de relação entre a variável dependente, por um lado, e a combinação linear dos preditores, tal como foram especificados pela equação de regressão, por outro, sendo que os pesos atribuídos a cada variável independente traduzem o seu contributo relativo para a predição em geral. Como tal, a interpretação mais directa da ARM consiste na determinação da importância relativa de cada variável independente para a predição da variável critério (Hair et. al., 1995).

No que diz respeito à selecção das variáveis, a utilização da ARM pressupõe que os dados sejam de natureza intervalar, ou, então, devidamente transformados em variáveis dummy, antes de fazer derivar a equação da regressão. As variáveis dummy são variáveis independentes transformadas que procuram dar conta do efeito de diferentes níveis de variáveis não-intervalares, na predição da variável critério²⁴ (Pedhazur, 1982; Pedhazur &

²³ Se verificarmos os valores dos eigenvalues e a percentagem de variância explicada por cada um dos factores do TJSQ (ponto 5.3.2.6), constatamos a superioridade de F1, nos referidos indicadores da análise factorial, dados que vão no sentido da nossa conclusão.

²⁴ Para dar conta de k níveis de variáveis independentes, são necessárias k-1 variáveis dummy, o que significa que temos sempre menos uma variável dummy que o número de níveis utilizados por cada variável.

Schmelkin, 1991; Hair et. al, 1995; Grimm & Yarnold, 1997).

Para além da natureza das variáveis, e devido ao forte poder analítico das estatísticas multivariadas, a opção por uma ARM tem de ser sustentada em pressupostos estatísticos adequados à sua aplicação e relativos à natureza dos dados recolhidos, como sejam, a identificação dos outliers, os estudos de normalidade e transformação dos dados (se assim se justificar, ou for possível), uma vez que a complexidade de relações que se estabelecem em consequência do uso frequente de um grande número de variáveis, torna as potenciais distorções e enviesamentos ainda mais poderosos e relevantes, para a interpretação dos resultados, caso sejam violados tais pressupostos.

Depois dos resultados obtidos, o investigador deve verificar, ainda, a adequação do modelo de regressão, o que implica uma análise dos resíduos e do impacto da multicolinearidade. Traduzindo o efeito combinado das variáveis predictoras, a análise dos resíduos²⁵ constitui uma estratégia simples, embora poderosa, de verificação de certos pressupostos relativos à regressão. Quanto mais a análise dos resíduos se aproximar de um padrão com formato de “nuvem de pontos”, maior será a confiança com que se conclui pela distribuição normal ou aproximadamente normal da variável (Hair et. al., 1995).

Quanto ao impacto da multicolinearidade, traduzida em valores de correlação demasiado elevados entre variáveis independentes ou predictoras, importa que o investigador se assegure da sua fraca influência, já que altos índices de multicolinearidade podem distorcer, substancialmente, os resultados ou torná-los instáveis e, além disso, não generalizáveis. Quanto mais elevadas forem as intercorrelações entre as variáveis independentes, mais redundante é a informação que proporcionam e, como tal, menos úteis.

De facto, à medida que a multicolinearidade aumenta, a percentagem de variância partilhada é maior, decrescendo a variância única explicada por cada variável independente (VI) e, conseqüentemente, o poder preditivo colectivo do grupo das variáveis independentes. Para maximizar a eficácia preditiva de um determinado grupo de variáveis independentes, o investigador deve procurar seleccionar, então, as que apresentem uma baixa multicolinearidade entre si (Pedhazur, 1982; Pedhazur & Schmelkin, 1991; Hair et. al., 1995; Grim & Yarnold, 1997).

A forma mais simples e óbvia de identificar a multicolinearidade é em função da análise da matriz de correlações das variáveis independentes. A presença de correlações altas (geralmente iguais ou superiores a .90) constitui o primeiro indicador de uma colinearidade substancial (Hair et. al., 1995). Contudo, para Grim & Yarnold (1997), valores acima de .80, já devem ser considerados problemáticos, sugerindo que as duas variáveis possam estar a medir o mesmo constructo.

²⁵ Resíduo é a diferença entre o escore previsto e o valor observado, de facto.

Se, para planos de investigação com apenas duas VI, é suficiente uma análise da matriz de correlações das variáveis entre si, para designs com mais de duas variáveis preditoras é preferível a análise do valor de TOL, o qual traduz a proporção de variância específica de uma dada VI, que não é explicada pelas outras VI. Constituindo uma medida de multicolinearidade comumente usada, o índice de tolerância de uma variável é igual a $1-R_i^2$, sendo R_i^2 o coeficiente de determinação entre uma variável independente e as restantes variáveis independentes. À medida que o valor do índice de tolerância diminui, aumentam as hipóteses do efeito de multicolinearidade. De facto, um valor de TOL igual ou inferior a .10 é considerado como um sério indicador da existência de multicolinearidade (Pedhazur & Schmelkin, 1991).

5.4.3.1. Verificação dos pressupostos da análise de regressão múltipla

Um pressuposto fundamental nas análises multivariadas é o da normalidade das distribuições, ou seja, a sua aproximação do modelo da curva normal. O expediente diagnóstico mais simples da normalidade consiste na análise do histograma²⁶, ponto de partida essencial para compreender a natureza da distribuição de qualquer variável. Com base na visualização da distribuição dos dados podemos ficar com uma ideia da sua normalidade e variância, conseguindo-se, assim, uma primeira compreensão da forma da distribuição. Para a grande maioria dos testes estatísticos basta, contudo, que os dados apresentem uma distribuição aproximadamente normal (Pedhazur, 1982; Reis et. al., 1996; Guimarães & Cabral, 1997).

Mas o que fazer, quando não é possível admitir o pressuposto da normalidade?

“Uma solução seria ignorar pura e simplesmente este resultado e continuar a análise. Esta prática não é muito recomendada, uma vez que poderá levar a conclusões erradas. No entanto, para determinados testes estatísticos em que é possível admitir a aplicação do teorema do limite central, esta opção pode ser correcta desde que a dimensão da amostra seja elevada; qualquer que seja a distribuição da população podemos admitir que certas estatísticas terão distribuição aproximadamente normal” Reis et. al., 1996, p. 158).

Uma segunda alternativa consiste em transformar os dados, de modo a torná-los normais, processo que permite corrigir algumas violações dos pressupostos estatísticos subjacentes às técnicas multivariadas ou melhorar a correlação entre variáveis²⁷. Os dados

²⁶ Apesar da sua simplicidade, este método, é, contudo, problemático para amostras pequenas, o que não é o nosso caso. Além disso, outras técnicas estatísticas existem para avaliar a normalidade dos dados, como sejam o teste de Kolmogorov-Smirnov e a sua respectiva correcção da significância – o de Lilliefors.

²⁷ A não normalidade pode diminuir a possibilidade do coeficiente de correlação traduzir a

transformados são mais adequados para comparações e exploração visual, permitindo, ainda, a redução do carácter assimétrico da distribuição e do número de outliers (Tabachnick & Fidell, 1983; Pedhazur & Schmelkin, 1991; Hoagin et. al. , 1992; Hair et. al., 1995²⁸).

A identificação dos outliers constitui outro dos requisitos essenciais na verificação dos pressupostos da ARM. Constituindo um resultado com um largo valor residual, os outliers podem ter um carácter benéfico, revelando características da população que não foram identificadas ao longo do processo de análise, ou problemático, fazendo distorcer seriamente os resultados de qualquer análise multivariada. (Pedhazur & Schmelkin, 1991; Hair et. al., 1995). Uma das formas de identificação dos outliers, consiste em converter os dados em valores padrão, os quais apresentam uma média de zero e um desvio padrão de 1. Uma vez que os valores são, agora, expressos num formato estandardizado, tal facilita as comparações entre as variáveis. Para amostras grandes (como a nossa), Hair et. al. (1995) 1995) sugerem a identificação dos casos, cujos valores estandardizados oscilem entre 3 e 4²⁹.

Definido o modelo de regressão e verificados os pressupostos inerentes à ARM, podemos, então, partir para a apresentação dos resultados e avaliação da adequação do modelo. Como referimos, anteriormente, um dos objectivos fundamentais da ARM é o de maximizar o poder preditivo, em geral, das variáveis independentes relativamente à variável critério, podendo, ainda, permitir a comparação da eficácia preditiva, por bloco, de dois ou mais conjuntos de variáveis independentes (como é o caso da regressão hierárquica).

5.4.3.2. Considerações gerais sobre o modelo de regressão hierárquica utilizado

Depois das considerações teóricas que acabámos de apresentar, ainda que de forma sintética, em relação à ARM, vamos, agora, situar o nosso estudo em relação a tal explanação.

Na presente investigação, optámos pela utilização de um modelo de regressão hierárquica, estatística multivariada que permite uma sucessão de análises, nas quais se

verdadeira relação entre duas variáveis.

²⁸ A este propósito, Hair et. al. (1995) recomendam: “positively skewed distributions are more effectively transformed by taking logarithms of the variable, while negatively skewed distributions are best transformed by employing a square root transformation” (p. 70).

²⁹ Para amostras com 80 observações ou menos, consideram-se outliers os casos cujos valores estandardizados sejam iguais ou superiores a 2,5.

utiliza sempre a mesma variável critério ou dependente, fazendo entrar, por determinada ordem, as variáveis preditoras.

Efectivamente, na regressão hierárquica (RH), constituem-se grupos de variáveis independentes, fazendo-se entrar, na equação, todo um grupo, ao mesmo tempo, ao qual se sucede, um a um, o(s) outro(s) grupo(s), mantendo-se a mesma variável dependente. Uma consideração importante para o uso da RH é a ordem de entrada dos conjuntos de variáveis, a qual é definida pelo investigador, presumivelmente em função de critérios teóricos. É ele quem decide as variáveis que, lógica ou cronologicamente, antecedem as outras. Através da equação de regressão hierárquica, obtêm-se, assim, variâncias totais para cada bloco de variáveis, que nos permitem averiguar se o grupo entrado, naquele momento, na regressão, trouxe algum aumento significativo na explicação da variância. De facto, a modificação do coeficiente de determinação (R), entre as análises consecutivas, representa a proporção da variância, na variável dependente, que é comum, exclusivamente, às variáveis acrescentadas, de novo, na equação (Pedhazur & Schmelkin, 1991; Grimm & Yarnold, 1997).

Com base nas considerações teóricas traçadas no primeiro capítulo, e tendo em conta o Modelo das Características do Trabalho (de Hackman & Oldham, 1975) e a Teoria da Adaptação ao Trabalho (de Dawis et. al., 1965), apresentados no capítulo 2, esboçámos o modelo que constituiu o ponto de partida da nossa investigação (ponto 2.6.2.5). De acordo com tal conceptualização exploratória, a experiência de um sentimento de satisfação e bem-estar em contexto docente seria influenciada pelo grau de ajustamento entre uma actividade profissional que assumimos como desafiante, potencialmente inovadora e implicando uma variedade de competências, e algumas características de personalidade do professor, como sejam, um locus de controlo predominantemente interno, uma motivação para o trabalho tendencialmente intrínseca, uma auto-estima positiva, uma boa satisfação com a vida em geral e a percepção de um certo grau de autonomia no trabalho. O modelo assumia, também, que as variáveis pessoais e profissionais poderiam influenciar, ainda que de forma indirecta, os constructos psicológicos enunciados.

Este modelo teórico, de natureza exploratória, fundamentou a formulação da nossa problemática de investigação, situada em torno da avaliação da eficácia preditiva de constructos de natureza psicológica e de variáveis sociodemográficas, na satisfação com o trabalho docente. Atendendo a que a revisão dos estudos efectuada, sobretudo no capítulo 3, apontava para a possibilidade dos constructos psicológicos apresentarem um maior valor preditivo para a satisfação com o trabalho docente, face às variáveis sociodemográficas, decidimos fazer entrar, em primeiro lugar, na equação de regressão hierárquica, por nós utilizada, as variáveis independentes de natureza psicológica (locus de controlo, satisfação

com a vida em geral, sentido de autonomia, auto-estima, motivação intrínseca e motivação extrínseca), seguindo-se, então, as de índole sociodemográfica (primeiro as profissionais e, depois, as pessoais), para ver se, embora consideradas de efeito secundário, revelavam, mesmo assim, alguma eficácia preditiva adicional.

Antes de procedermos à apresentação dos resultados da regressão, daremos conta das conclusões do estudo da normalidade e dos outliers das variáveis intervalares, bem como das respectivas transformações, cujas conclusões principais se encontram sistematizados no Quadro 5.22.

Variável	Outliers	Teste de normalidade		Decisão		Soluções possíveis	
	Valores de Z	Lilliefors	p	Descrição	M/dp	Transf.	p
TJSQ	3.13 e 3.87	0.026	>.2000	distribuição normal			
WPI	3.34	0.029	.1803	distribuição normal			
TAS	não tem	0.041	.0045	aprox/ simétrica	8.28*		
TRS	não tem	0.048	.0003	aprox/ simétrica	2.48	log e arcsin**	não resultam
SWLS	não tem	0.045	.0009	aprox/ simétrica	3.57	log e arcsin**	não resultam
ROS	9 valores entre 3.02 e 4.34	0.132	.0000	muito assimétrica (assimetria negativa)	7.15*	exclusão outliers	não resulta
IDADE	5 valores entre 3.01 e 3.99	0.077	.0000	ligeira assimetria positiva	4.24	exclusão outliers log	não resulta não resulta

QUADRO 5.22 - Síntese dos estudos de normalidade, outliers e respectivas transformações

Uma leitura deste quadro permite-nos tirar as seguintes conclusões:

- quer a escala de satisfação profissional (TJSQ) e a de motivação (WPI), que apresentam uma distribuição normal, quer a TAS, o TRS e a SWLS, caracterizadas por uma distribuição aproximadamente normal, não constituem motivo de preocupação³⁰;
- quanto à ROS, mesmo com a exclusão dos outliers, não se conseguiu uma redução

³⁰ Para a maioria dos testes estatísticos, basta que os dados apresentem uma distribuição aproximadamente normal. Por outro lado, e como é sabido, quando o tamanho da amostra é grande, com muita facilidade, um teste de normalidade resulta na rejeição da hipótese nula (Tabachnick & Fidell, 1983).

da sua natureza assimétrica³¹; contudo, a escala de Rosenberg é já conhecida pela sua distribuição predominantemente assimétrica;

- quanto aos outliers identificados para a idade³², e porque não é provável que os sujeitos tenham fornecido, deliberadamente, dados falsos, resolvemos não excluí-los;
- no geral, é possível manter-se as distribuições como estão.

Em síntese, os histogramas, os gráficos³³ e os testes estatísticos utilizados para avaliar os pressupostos subjacentes às estatísticas multivariadas encontraram relativamente poucos pontos a assinalar, em termos de violações de tais pressupostos. As poucas violações identificadas, revelaram-se de somenos importância, não constituindo, por isso, factor de distorção no processo de análise dos dados, sobretudo, quando se trata de dados resultantes de uma amostra relativamente grande como a nossa³⁴, e em relação à qual se pode aplicar, com alguma confiança, o teorema do limite central: “para uma qualquer população com variância finita, a distribuição da média amostral calculada com base numa amostra aleatória simples tende para uma distribuição normal, à medida que a dimensão da amostra cresce” (Guimarães & Cabral, 1997, p. 240).

Após a obtenção dos resultados da nossa amostra, com base na equação de regressão hierárquica previamente definida, foi, ainda verificada, a adequação do modelo de regressão, através da análise dos resíduos e do impacto da multicolinearidade, para o TJSQ total e para as suas dimensões mais específicas, estudo que apresentou resultados satisfatórios, concluindo-se, então, pelo ajustamento do modelo.

De facto, os gráficos dos resíduos parciais, para cada variável independente com a dependente, mostraram, quase sempre, um padrão de “nuvem de pontos”, não evidenciando, praticamente, dados atípicos, confirmando-se, desta forma, a tendência normal ou aproximadamente normal, da distribuição dos resultados. Também no diagnóstico da multicolinearidade, não foi identificado qualquer resultado anómalo digno de nota. Efectivamente, uma análise dos índices de tolerância (TOL) revelou que, praticamente, todos eles eram superiores a .10, indiciando, então, uma multicolinearidade aceitável (Pedhazur, 1982; Hair et. al., 1995).

Uma vez formulado o modelo de regressão hierárquica utilizado na nossa inves-

³¹ Apesar de M/DP ser maior que 4, ainda foram tentadas algumas transformações (log, arc-sin, 1/x) que, no entanto, não resultaram.

³² Valores correspondentes às idades compreendidas entre os 60 e os 67 anos.

³³ Analisados antes e depois da exclusão dos outliers e das transformações.

³⁴ A qual ultrapassa, largamente, o limiar, considerado por Hair e colaboradores (1995), como desejável para garantir a significância estatística e a generalização dos resultados obtidos com a ARM: 15 a 20 sujeitos por cada variável independente.

tigação e testados os pressupostos estatísticos que lhe são inerentes, apresentaremos, em seguida, os resultados das equações de regressão. O TJSQ foi tomado como variável dependente, na sua totalidade e, posteriormente, e de forma sistemática, foram consideradas todas as subescalas relativas à satisfação profissional dos professores.

5.4.3.3. Apresentação dos resultados da regressão hierárquica

Começando por fazer entrar na regressão todo o primeiro bloco de constructos psicológicos, ao qual se acrescentou, em seguida, o grupo de variáveis independentes de cariz sociodemográfico (procurando, desta forma, analisar-se o contributo parcial de cada um dos grupos de variáveis para a eficácia preditiva do modelo), obteve-se os resultados sistematizados no Quadro 5.23³⁵, o qual nos permite aceder a uma visualização imediata dos aspectos principais da análise.

Variáveis	R ²	R ² A	F (Eqn)	Sig F	R ² Ch	F Ch	Sig Ch
1º bloco (a)	.458	.453	104.18	.000	.458	104.18	.000
1º+ 2º bloco (b)	.494	.476	28.11	.0000	.036	2.673	.000

(a) 1º bloco: TRS, SWLS, TAS, ROS, MI e ME

(b) 1º+ 2º bloco – As variáveis do 1º bloco (TRS, SWLS, TAS, ROS, MI e ME) mais as variáveis do 2º bloco (OC, NE1, NE2, NE3, NE4, SP1, SP2, SP3, IDADE, SEXOM, EC1, EC2, EC3, EC4, GAO, GA1, GA2, GA3, GA4)

QUADRO 5.23 - Quadro síntese da regressão hierárquica para o TJSQ total³⁶

O valor de .494 obtido para R², após a adição do segundo bloco de variáveis, traduz-se num R² ajustado de .476. Esta medida modificada do coeficiente de determinação permite-nos concluir que o modelo explica 47,6% da variância da satisfação profissional em geral, verificando-se que os constructos de natureza psicológica revelam uma maior

³⁵ Este quadro e os que se seguem, relativos à regressão hierárquica, foram elaborados de acordo com as indicações de Pedhazur & Schmelkin (1991), no que se refere aos dados a fazer constar numa tabela de sumário dos resultados.

³⁶ R² representa o coeficiente de determinação, parâmetro que permite avaliar o efeito colectivo de todas as variáveis independentes; R² A traduz o valor de R² ajustado, uma medida do coeficiente de determinação corrigido, que tem em conta todas as variáveis peditoras incluídas na regressão; F (Eqn) representa o valor do F, relativo a todas as variáveis independentes que entraram, na equação de regressão, até determinado momento da análise; R² Change traduz a diferença entre o coeficiente de determinação deste passo da equação e o obtido na etapa anterior, ou seja, expressa a diferença entre o R² de duas etapas consecutivas, numa regressão hierárquica; F Change constitui o teste de análise do aumento do R² atribuído às variáveis que entraram, agora, na equação

eficácia preditiva (explicando 45,3% da referida variância), relativamente às variáveis sociodemográficas que, ainda assim, explicam uma parte significativa da mesma (2,3%)³⁷.

TJSQ Total		B	BETA	T	SIG T	
Variáveis psicológicas	TAS	.341	.085	2.917	.003**	
	TRS	-2.463	-.501	-17.060	.000**	
	MI	.490	.104	3.581	.000**	
	ME	-.678	-.108	-3.878	.000**	
	ROS	.048	.010	.331	.741	
	SWLS	1.073	.208	6.611	.000**	
Variáveis sociodemográficas	profissionais	OC	3.947	.072	2.586	.009**
		NE1	.981	.019	.443	.658
		NE2	-1.218	-.023	-.548	.584
		NE3	-4.554	-.084	-2.049	.040**
		NE4	1.455	.015	.460	.645
		SP1	-2.123	-.045	-.884	.377
		SP2	-3.865	-.072	-1.705	.089
	SP3	-5.722	-.046	-1.472	.141	
	pessoais	IDADE	.120	.042	1.161	.246
		SEXOM	.857	.017	.589	.556
		EC1	-.118	-.002	-.026	.979
		EC2	-2.334	-.049	-.523	.601
		EC3	1.108	.011	.215	.830
		EC4	-8.387	-.032	-1.001	.312
		GA0	22.690	.143	3.691	.000**
GA1		9.169	.058	1.474	.141	
GA2	10.080	.169	2.135	.033**		
GA3	9.234	.174	2.037	.042**		
GA4	17.720	.067	2.114	.035**		
(Constante)		203.110		17.710	.000	

** valores de beta estatisticamente significativos

QUADRO 5.24 – Valor e significância dos coeficientes de regressão hierárquica para o TJSQ total³⁸

Numa análise mais específica dos coeficientes beta, e respectivos níveis de signi-

³⁷ Valor correspondente à diferença entre o R² ajustado do 1º + 2º blocos e o R² ajustado do 1º bloco.

³⁸ Facilitando a generalização dos resultados obtidos a amostras equivalentes, o valor de B não permite, contudo, que sejam comparados os pesos relativos das variáveis. Sendo um coeficiente de regressão estandardizado, o valor de BETA permite uma comparação directa entre os coeficientes das variáveis independentes (VI) quanto ao seu poder preditivo relativo na variável dependente. Os coeficientes BETA devem ser utilizados como indicadores da importância relativa das VI, somente quando a multicolinearidade é mínima, devendo ser interpretados, apenas, no contexto das outras variáveis da equação.

ficância (Sig T), presentes no Quadro 5.24, constatamos que, ao nível das variáveis psicológicas, o locus de controlo externo (medido pelo TRS) apresenta a maior eficácia preditiva para a satisfação profissional, em geral, com a qual estabelece uma relação inversa. Também a motivação extrínseca (ME) se associa negativamente, e de forma significativa, com o bem-estar no trabalho. A satisfação com a vida em geral (SWLS), uma orientação motivacional fundamentalmente intrínseca (MI) e, por fim, o sentido de autonomia no trabalho (TAS) constituem variáveis significativas para a predição da satisfação profissional.

No que concerne às variáveis dummy, de sublinhar a capacidade preditiva do desempenho de outros cargos (OC) na escola para a satisfação dos professores e a do nível de ensino secundário (NE3) para a insatisfação. No que se refere às habilitações académicas, apenas a frequência do ensino superior (GA1) parece não desempenhar qualquer efeito preditivo na variável dependente.

Tomando, agora, como variável dependente o factor 1 do TJSQ e os mesmos dois blocos de variáveis independentes, chega-se aos seguintes resultados (Quadro 5.25):

Variáveis	R ²	R ² A	F (Eqn)	Sig F	R ² Ch	F Ch	Sig Ch
1º bloco (a)	.426	.421	91.61	.000	.426	91.61	.000
1º+ 2º bloco (b)	.466	.447	25.17	.0000	.040	2.829	.000

(a) 1º bloco: TRS, SWLS, TAS, ROS, MI e ME

(b) 1º+ 2º bloco – As variáveis do 1º bloco (TRS, SWLS, TAS, ROS, MI e ME) *mais* as variáveis do 2º bloco (OC NE1, NE2, NE3, NE4, SP1, SP2, SP3, IDADE, SEXOM, EC1, EC2, EC3, EC4, GAO, GA1, GA2, GA3, GA4)

QUADRO 5.25 - Quadro síntese da regressão hierárquica para o TJSQ F1

O modelo de regressão explica 44,7% (R² ajustado de .446) da variância total da satisfação profissional, associada à natureza do próprio trabalho. A adição do segundo bloco de variáveis faz aumentar, significativamente, a variância explicada, embora contribua, apenas, para 2,6% desse valor, confirmando-se, de novo, a maior eficácia preditiva das variáveis de índole psicológica (que, no seu conjunto, explicam 42,1% da variância), relativamente às sociodemográficas.

Analisando, agora, os valores de beta e os seus níveis de significância, para cada uma das variáveis da equação, dados sistematizados no Quadro 5.26, verificamos que, ao nível do factor natureza do próprio trabalho, se regista uma tendência de resultados muito semelhante à encontrada para o TJSQ total³⁹. Assim, a externalidade surge, de novo, mais

³⁹Parece-nos que esta constatação é consistente com o facto de F1 ter registado o maior va-

associada, negativamente, ao bem-estar derivado de F1 que, contudo, estabelece uma relação positiva e significativa com a satisfação com a vida em geral, com a motivação intrínseca e, finalmente, com o sentido de autonomia no trabalho. Tal como aconteceu relativamente à satisfação profissional, em geral, também ao nível do factor 1 se constata o poder preditivo inverso da motivação extrínseca, no que se refere ao bem-estar associado à natureza do trabalho em si. A variável auto-estima voltou a não se revelar importante para a predição da satisfação docente derivada de F1, tal como se tinha verificado em relação ao TJSQ total.

TJSQ F1			B	BETA	T	SIG T
Variáveis psicológicas		TAS	.222	.139	4.663	.000**
		TRS	-.816	-.419	-13.850	.000**
		MI	.361	.193	6.488	.000**
		ME	-.332	-.134	-4.668	.000**
		ROS	.029	.015	.492	.623
		SWLS	.421	.205	6.370	.000**
Variáveis sociodemográficas	profissionais	OC	1.383	.064	2.222	.027**
		NE1	-1.074	-.053	-1.191	.234
		NE2	-.803	-.037	-.888	.375
		NE3	.626	.029	.693	.489
		NE4	.232	.006	.180	.857
		SP1	1.641	.087	1.678	.094
		SP2	1.264	.060	1.371	.171
	pessoais	SP3	.233	.005	.147	.883
		IDADE	.037	.032	.882	.378
		SEXOM	-1.573	-.078	-2.659	.000**
		EC1	-3.465	-.178	-1.871	.062
		EC2	-4.132	-.220	-2.275	.063
		EC3	-1.206	-.029	-.574	.566
		EC4	-4.282	-.041	-1.268	.205
GA0	5.599	.089	2.239	.056		
GA1	3.034	.048	1.199	.231		
GA2	2.925	.125	1.523	.128		
GA3	3.247	.155	1.760	.079		
GA4	6.486	.062	1.902	.058		
	(Constante)	59.652		12.785	.000	

** valores de beta estatisticamente significativos

QUADRO 5.26 – Valor e significância dos coeficientes de regressão hierárquica para o TJSQ F1

lor de correlação com o TJSQ total, relativamente aos outros factores, e uma correlação que se pode considerar elevada (.72).

No que diz respeito às variáveis dummy, de destacar, novamente, a capacidade preditiva do desempenho de outros cargos (OC) na escola para a satisfação dos professores associada à natureza do próprio trabalho. A variável sexo masculino (SEXOM) mostra-se eficaz para a predição da satisfação, relativamente a F1, com a qual estabelece, no entanto, uma relação negativa. Assim, os homens mostram-se menos satisfeitos do que as mulheres, no que se refere a este factor.

A equação de regressão hierárquica definida para a nossa investigação, aplicada, agora, aos resultados obtidos pelos professores no factor de satisfação relativo às recompensas pessoais (F2), traduziu-se nos valores sistematizados no Quadro 5.27.

Variáveis	R ²	R ² A	F (Eqn)	Sig F	R ² Ch	F Ch	Sig Ch
1º bloco (a)	.263	.257	44.03	.000	.263	44.03	.000
1º+ 2º bloco (b)	.330	.307	14.24	.0000	.067	3.83	.000

(a) 1º bloco: TRS, SWLS, TAS, ROS, MI e ME

(b) 1º+ 2º bloco – As variáveis do 1º bloco (TRS, SWLS, TAS, ROS, MI e ME) mais as variáveis do 2º bloco (OC, NE1, NE2, NE3, NE4, SP1, SP2, SP3, IDADE, SEXOM, EC1, EC2, EC3, EC4, GAO, GA1, GA2, GA3, GA4)

QUADRO 5.27 - Quadro síntese da regressão hierárquica para o TJSQ F2

O modelo de regressão contribui, aqui, para 30,7% (R² ajustado correspondente a .330) da variância da satisfação profissional associada a F2, factor em relação ao qual voltamos a confirmar a maior eficácia preditiva dos constructos de natureza psicológica que, no seu conjunto, explicam 25,7% da referida variância. Este valor regista um aumento estatisticamente significativo após a entrada do segundo bloco de variáveis (as de índole sociodemográfica) que, no entanto, explica, apenas, 5% da variância total da satisfação profissional associada às recompensas pessoais (as quais englobam aspectos relativos ao salário, oportunidades de progressão na carreira e reconhecimento).

Procedendo a uma análise mais pormenorizada dos coeficientes de regressão e respectivos níveis de significância, apresentados no Quadro 5.28, verificamos que, com excepção do sentido de autonomia, todos os outros constructos psicológicos apresentam uma capacidade de predição negativa da satisfação relacionada com F2⁴⁰. Regista-se, de novo, uma maior eficácia preditiva do locus de controlo tendencialmente externo (TRS),

⁴⁰ Estes resultados vão ao encontro de algumas das tendências teóricas e empíricas encontradas ao longo da revisão dos estudos, apresentada nos capítulos 2 e 3.

seguido da orientação motivacional extrínseca (ME) e da auto-estima (ROS) (com valores de beta muito próximos), da satisfação com a vida em geral (SWLS) e, por último, da motivação intrínseca (MI), que apresenta, assim, o coeficiente de regressão mais baixo, embora, ainda, estatisticamente significativo.

No que se refere às variáveis dummy, constata-se o poder preditivo inverso do nível de ensino secundário (NE3) e das situações profissionais de Quadro de Nomeação Provisória (SP2) e Vinculado (SP3), para a satisfação profissional dos professores, associada às recompensas pessoais. Por seu lado, os graus académicos correspondentes ao Curso Complementar do Liceu ou 12º ano (GA0) e ao Bacharelato (GA2) surgem como preditores da satisfação relacionada com F2.

TJSQ F2			B	BETA	T	SIG T
Variáveis psicológicas		TAS	-.040	-.026	-.769	.442
		TRS	-.742	-.390	-11.520	.000**
		MI	-.128	-.070	-2.111	.035**
		ME	-.304	-.135	-3.912	.000**
		ROS	-.247	-.131	-3.841	.000**
		SWLS	.442	-.121	-3.195	.000**
Variáveis sociodemográficas	profissionais	OC	-1.079	-.051	-1.591	.112
		NE1	-1.698	-.086	-1.722	.086
		NE2	-3.254	-.155	-1.291	.101
		NE3	-2.653	-.127	-2.688	.007**
		NE4	-2.130	-.057	-1.515	.130
		SP1	-1.053	-.057	-.987	.324
		SP2	-3.407	-.163	-3.381	.000**
		SP3	-5.772	-.121	-3.340	.001**
	pessoais	IDADE	-.039	-.036	-.855	.393
		SEXOM	1.193	.060	1.846	.065
		EC1	.779	.041	.385	.700
		EC2	.822	.045	.414	.679
		EC3	-1.619	-.040	-.705	.481
		EC4	.037	3.65	.010	.992
		GA0	8.672	.142	3.173	.002**
GA1	2.734	.045	.988	.324		
GA2	5.373	.234	2.560	.011**		
GA3	3.142	.153	1.559	.119		
GA4	4.375	.043	1.173	.241		
	(Constante)	68.723		13.480	.000	

** valores de beta estatisticamente significativos

QUADRO 5.28 – Valor e significância dos coeficientes de regressão hierárquica para o TJSQ F2

Quanto à equação de regressão hierárquica relativa ao factor condições materiais de trabalho (F3), verificamos que o modelo explica, na sua globalidade, 11,3% (R^2 ajustado correspondente a .143) da variância total e que a adição do segundo bloco de variáveis contribui para um aumento estatisticamente significativo da referida variância. Contudo, as variáveis de natureza psicológica e as de índole sociodemográfica contribuem, de forma semelhante, e não muito elevada (7,3% e 4%, respectivamente), para a explicação da variância da satisfação profissional relacionada com as condições materiais de trabalho, conforme se pode concluir do Quadro 5.29.

Variáveis	R^2	$R^2 A$	F (Eqn)	Sig F	$R^2 Ch$	F Ch	Sig Ch
1º bloco (a)	.080	.073	10.81	.000	.080	10.81	.000
1º+ 2º bloco (b)	.143	.113	4.83	.0000	.063	2.79	.000

(a) 1º bloco: TRS, SWLS, TAS, ROS, MI e ME

(b) 1º+ 2º bloco – As variáveis do 1º bloco (TRS, SWLS, TAS, ROS, MI e ME) mais as variáveis do 2º bloco (OC, NE1, NE2, NE3, NE4, SP1, SP2, SP3, IDADE, SEXOM, EC1, EC2, EC3, EC4, GAO, GA1, GA2, GA3, GA4)

QUADRO 5.29 - Quadro síntese da regressão hierárquica para o TJSQ F3

Da leitura dos coeficientes beta, e respectivos níveis de significância (presentes no Quadro 5.30), concluímos que, de entre os constructos psicológicos, apenas o locus de controlo externo se apresenta como variável com eficácia preditiva para a satisfação associada a F3, com a qual estabelece uma relação inversa. Quanto às variáveis dummy, há a assinalar o efeito do desempenho de outros cargos (OC) para a predição da satisfação profissional relacionada com as condições materiais de trabalho e do nível de ensino secundário (NE3) para a insatisfação.

Utilizando os mesmos blocos de variáveis independentes e o factor 4 do TJSQ ((relações com os colegas) como variável dependente, obtiveram-se os resultados sumariados no Quadro 5.31.

O modelo de regressão explica 18% (R^2 ajustado correspondente a .207) da variância total da satisfação profissional, associada às relações com os colegas. Ainda que as variáveis sociodemográficas representem um acréscimo de 2% no coeficiente de determinação múltipla ($R^2 Ch$), a sua adição na equação da regressão hierárquica não se traduziu num aumento estatisticamente significativo da variância total (Sig Ch = .505). Os dados parecem sugerir, então, que os constructos psicológicos incluídos no modelo de re-

gressão, apresentam uma maior eficácia preditiva para a satisfação relacionada com F4, explicando, no seu conjunto, 18 % da variância.

TJSQ F3			B	BETA	T	SIG T
Variáveis psicológicas		TAS	.014	.014	.358	.721
		TRS	-.302	-.239	-6.217	.000**
		MI	.030	.025	.654	.513
		ME	.027	.017	.460	.645
		ROS	-.013	-.010	-.263	.792
		SWLS	.027	.020	.497	.619
Variáveis sociodemográficas	Variáveis profissionais	OC	1.221	.087	2.383	.017**
		NE1	1.410	.106	1.894	.059
		NE2	.588	.042	.788	.431
		NE3	-1.541	-.111	-2.068	.039**
		NE4	.862	.034	.812	.417
		SP1	-1.908	-.155	-1.367	.190
		SP2	-1.659	-.119	-1.180	.180
		SP3	-1.480	-.046	-1.134	.257
	Variáveis pessoais	IDADE	.025	.034	.728	.467
		SEXOM	-.073	-.006	-.150	.881
		EC1	1.936	.153	1.267	.206
		EC2	1.889	.154	1.255	.210
		EC3	2.644	.099	1.525	.128
		EC4	-1.069	-.016	-.384	.701
	GA0	2.649	.065	1.284	.200	
	GA1	-.302	-.007	-.145	.885	
	GA2	-.326	-.021	-.206	.837	
	GA3	-.085	-.006	-.056	.956	
	GA4	3.869	.057	1.375	.170	
	(Constante)	24.839		6.452	.000	

** valores de beta estatisticamente significativos

QUADRO 5.30 – Valor e significância dos coeficientes de regressão hierárquica para o TJSQ F3

Variáveis	R ²	R ² A	F (Eqn)	Sig F	R ² Ch	F Ch	Sig Ch
1º bloco (a)	.187	.180	28.41	.000	.187	10.81	.000
1º+ 2º bloco (b)	.207	.180	7.542	.0000	.020	2.79	.505

(a) 1º bloco: TRS, SWLS, TAS, ROS, MI e ME

(b) 1º+ 2º bloco – As variáveis do 1º bloco (TRS, SWLS, TAS, ROS, MI e ME) mais as variáveis do 2º bloco (OC, NE1, NE2, NE3, NE4, SP1, SP2, SP3, IDADE, SEXOM, EC1, EC2, EC3, EC4, GAO, GA1, GA2, GA3, GA4)

QUADRO 5.31 - Quadro síntese da regressão hierárquica para o TJSQ F4

Uma análise dos valores de beta, e respectivos níveis de significância, presentes no Quadro 5.32, leva-nos a excluir o efeito preditor de qualquer uma das variáveis dummy, permitindo-nos confirmar a maior eficácia preditiva da externalidade (avaliada pelo TRS) que, contudo, se relaciona, de forma inversa, com a satisfação profissional que deriva das relações com os outros professores. Uma orientação motivacional tendencialmente intrínseca, uma boa auto-estima e satisfação com a vida em geral, parecem ser os constructos psicológicos com uma capacidade de predição significativa do bem-estar associado a F4.

TJSQ F4			B	BETA	T	SIG T
Variáveis psicológicas	TAS		.058	.054	1.493	.136
	TRS		-.302	-.230	-6.241	.000**
	MI		.190	.151	4.163	.000**
	ME		-.036	-.022	-.624	.533
	ROS		.187	.144	3.866	.000**
	SWLS		.150	.109	2.766	.005**
Variáveis sociodemográficas	profissionais	OC	.962	.066	1.866	.060
		NE1	-.524	-.038	-.707	.480
		NE2	-.061	-.004	-.082	.935
		NE3	-.791	-.055	-1.067	.287
		NE4	.363	.014	.344	.731
		SP1	-.346	-.027	-.431	.667
		SP2	.034	.002	.044	.965
	pessoais	SP3	.852	.026	.656	.512
		IDADE	.035	.045	1.004	.316
		SEXOM	.815	.060	1.678	.094
		EC1	-.734	-.056	-.483	.630
		EC2	-1.469	-.115	-.980	.328
		EC3	-.278	-.010	-.161	.873
		EC4	-2.119	-.031	-.765	.445
GA0	2.041	.048	.994	.320		
GA1	.491	.012	.236	.814		
GA2	.449	.059	.599	.549		
GA3	1.505	.106	.994	.321		
GA4	-1.341	-.019	-.479	.632		
(Constante)		35.305		9.217	.000	

** valores de beta estatisticamente significativos

QUADRO 5.32 – Valor e significância dos coeficientes de regressão hierárquica para o TJSQ F4

Apresentaremos, em seguida, os resultados da última equação de regressão hierárquica, a que foram submetidos os dados obtidos pelos professores da nossa amostra, no

factor 5 do TJSQ (relações com os órgãos de gestão), resultados sistematizados no Quadro 5.33.

Variáveis	R ²	R ² A	F (Eqn)	Sig F	R ² Ch	F Ch	Sig Ch
1º bloco (a)	.128	.121	18.16	.000	.128	18.16	.000
1º+ 2º bloco (b)	.212	.184	7.761	.0000	.084	4.03	.000

(a) 1º bloco: TRS, SWLS, TAS, ROS, MI e ME

(b) 1º+ 2º bloco – As variáveis do 1º bloco (TRS, SWLS, TAS, ROS, MI e ME) mais as variáveis do 2º bloco (OC, NE1, NE2, NE3, NE4, SP1, SP2, SP3, IDADE, SEXOM, EC1, EC2, EC3, EC4, GAO, GA1, GA2, GA3, GA4)

QUADRO 5.33 - Quadro síntese da regressão hierárquica para o TJSQ F5

TJSQ F5			B	BETA	T	SIG T
Variáveis psicológicas		TAS	.085	.085	2.325	.020**
		TRS	-.301	-.244	-6.631	.000**
		MI	.038	.032	.896	.371
		ME	-.035	-.023	-.638	.524
		ROS	.093	.076	2.047	.041**
		SWLS	.033	.026	.657	.511
Variáveis sociodemográficas	profissionais	OC	1.462	.107	3.053	.002**
		NE1	2.864	.222	4.118	.000**
		NE2	2.309	.169	3.312	.001**
		NE3	-.218	-.017	-.313	.755
		NE4	2.128	.088	1.146	.089
	pessoais	SP1	-.476	-.040	-.632	.528
		SP2	-.098	-.007	-.138	.890
		SP3	.443	.014	.363	.717
		IDADE	.063	.087	1.943	.052
		SEXOM	.500	.039	1.096	.274
		EC1	1.355	.110	.949	.343
		EC2	.563	.047	.402	.688
		EC3	1.575	.060	.972	.331
		EC4	-.955	-.014	-.367	.714
		GA0	3.712	.093	1.925	.055
		GA1	3.206	.081	1.644	.101
		GA2	1.152	.077	.788	.437
		GA3	1.412	.106	.993	.321
		GA4	4.344	.065	1.651	.099
		(Constante)	14.623		4.066	.000

** valores de beta estatisticamente significativos

QUADRO 5.34 – Valor e significância dos coeficientes de regressão hierárquica para o TJSQ F5

Em relação ao factor 5, e como se depreende do quadro 5.33, o modelo contribui, na sua globalidade, para a explicação de 18,4% (R^2 ajustado correspondente a .212) da variância total. Se bem que a adição do segundo bloco de variáveis se traduza num aumento estatisticamente significativo da referida variância, continua a registar-se, contudo, uma maior eficácia preditiva das variáveis de natureza psicológica face às de índole socio-demográfica, as quais explicam, respectivamente, 12,1% e 6,3% da variância total da satisfação profissional dos professores associada às relações com os órgãos de gestão da escola.

Uma análise dos coeficientes de regressão, e respectivos níveis de significância, obtidos para cada uma das variáveis da equação, e sistematizados no Quadro 5.34, permite-nos observar que, também ao nível desta dimensão do bem-estar docente, o locus de controlo externo surge como o constructo psicológico com maior eficácia preditiva, associando-se, negativamente, à satisfação retirada do factor em análise. O sentido de autonomia no trabalho e a auto-estima apresentam uma capacidade de predição positiva e significativa da satisfação derivada de F5.

Em relação às variáveis dummy, de destacar, novamente, o poder preditivo do desempenho de outros cargos (OC) na escola e dos níveis de ensino correspondentes aos 2º e 3º ciclos do ensino básico (NE1 e NE2) para a satisfação dos professores associada às relações com os órgãos de gestão.

Procurando fazer uma síntese das principais conclusões decorrentes da resolução da equação de regressão hierárquica, definida para a presente investigação, quando aplicada aos resultados obtidos pelos 752 professores da nossa amostra na satisfação profissional, em geral, medida pelo TJSQ, e nas suas cinco dimensões mais específicas, chegámos ao Quadro 5.35, que pretende sistematizar as características gerais do modelo e facilitar a leitura e a análise crítica de tais conclusões.

As diferentes equações de regressão hierárquica, calculadas para a satisfação profissional, em geral, medida pelo TJSQ, e para as suas cinco subescalas, conduziram-nos, globalmente, à constatação de uma maior eficácia preditiva das variáveis de natureza psicológica, face às sociodemográficas, para o bem-estar dos professores, em situação de trabalho, corroborando-se, desta forma, uma das nossas hipóteses de investigação. Ou seja, as características de personalidade estudadas parecem desempenhar um papel diferenciador mais relevante, na explicação da satisfação profissional dos docentes, do que as variáveis clássicas, como a idade, o sexo, o estado civil, as habilitações académicas ou a situação profissional.

O valor da percentagem explicada pelo modelo da regressão, quer na satisfação profissional em geral (47,6%), quer na que deriva da natureza do próprio trabalho (44,7%) permite-nos assumir, com alguma confiança, que, ou pelo seu valor intrínseco, ou en-

quanto variáveis mediadoras de outras relações, o locus de controlo, as orientações motivacionais, a auto-estima, a satisfação com a vida em geral e o sentido de autonomia no trabalho, parecem contribuir, de forma significativa, para a satisfação profissional do professor.

Variáveis	Preditores	R ²	R ² Ajustado
TJSQ total	1º bloco TRS, SWLS, ME, MI, TAS	1º bloco 45.8%	1º bloco 45.3%
	2º bloco OC, NE3, GA0, GA2, GA3, GA4	1º bloco + 2º bloco 49.4%	1º bloco + 2º bloco 47.6%
TJSQ F1 Natureza do próprio trabalho	1º bloco TRS, SWLS, MI, TAS, ME	1º bloco 42.6%	1º bloco 42.1%
	2º bloco OC, SEXOM	1º bloco + 2º bloco 46.6%	1º bloco + 2º bloco 44.7%
TJSQ F2 Recompensas pessoais	1º bloco TRS, ME, ROS, SWLS, MI	1º bloco 26.3%	1º bloco 25.7%
	2º bloco NE3, SP2, SP3 GA0, GA2	1º bloco + 2º bloco 33%	1º bloco + 2º bloco 30.7%
TJSQ F3 Condições materiais de trabalho	1º bloco TRS	1º bloco 8%	1º bloco 7.3%
	2º bloco OC, NE3	1º bloco + 2º bloco 14.3%	1º bloco + 2º bloco 11.3%
TJSQ F4 Relações com os colegas	1º bloco TRS, MI, ROS, SWLS	1º bloco 18.7%	1º bloco 18%
	2º bloco Variáveis dummy sem significância estatística	1º bloco + 2º bloco 20.7%	1º bloco + 2º bloco 18%
TJSQ F5 Relações com os órgãos de gestão	1º bloco TRS, TAS, ROS	1º bloco 12.8%	1º bloco 12.1%
	2º bloco OC, NE1, NE2	1º bloco + 2º bloco 21.2%	1º bloco + 2º bloco 18.4%

QUADRO 5.35 - Síntese das principais conclusões da regressão hierárquica para o TJSQ total e respectivos factores⁴¹

⁴¹ As variáveis do 1º bloco da coluna Preditores são indicadas por ordem decrescente dos seus coeficientes beta.

Uma conclusão semelhante pode ser retirada para o factor relativo às recompensas pessoais (F2), com 30,7% da variância explicada pelo modelo de regressão, que, no entanto, parece surgir mais associado aos sentimentos de insatisfação docente⁴². À medida que avançamos para as análises dos resultados das equações de regressão obtidos para os restantes três factores, verificamos que a percentagem de variância explicada vai diminuindo (registando o seu mínimo em F3, com 11,3%), embora se mantenha a preponderância da eficácia preditiva dos constructos psicológicos. Aliás, no que diz respeito ao factor relações com os colegas (F4), apenas as características de personalidade estudadas mostraram alguma capacidade de predição.

No que concerne ao efeito das variáveis nominais, previamente transformadas (variáveis dummy), na predição da satisfação profissional dos professores, de registar que se verifica, de forma consistente, a influência da variável outros cargos (OC) na satisfação, em geral, e na que deriva da natureza do próprio trabalho (F1), das suas condições materiais (F3) e das relações com os órgãos de gestão da escola (F5). O nível de ensino secundário (NE3) apresenta alguma capacidade preditiva para a insatisfação, em geral, e para a que se associa às recompensas pessoais (F2) e às condições de trabalho (F3). O sexo masculino surge como uma variável com poder preditivo para a insatisfação relacionada com a natureza do próprio trabalho (F1). A situação profissional do professor parece exercer uma influência significativa na insatisfação associada ao factor recompensas pessoais (F2). De realçar, finalmente, a eficácia preditiva demonstrada pelas habilitações académicas, para a satisfação profissional, em geral, e relativa a F2.

5.5. Discussão dos resultados

Chegado o momento de procurar dar algum sentido aos resultados encontrados com base nas respostas de 752 professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, poderemos afirmar que, no geral, se confirmam as nossas hipóteses de investigação, formuladas aquando da apresentação do estudo piloto (capítulo 4, ponto 4.2).

Começaremos por tecer algumas considerações em torno dos resultados encontrados para a primeira hipótese, em estudo, com base no teste Z, para depois nos determos na discussão das principais conclusões da regressão hierárquica, técnica estatística multivariada utilizada para o teste da segunda hipótese.

⁴² Esta conclusão pode conferir alguma consistência à teoria de Herzberg, a qual sublinha a relevância dos factores motivacionais para a satisfação profissional e dos factores higiénicos (nos quais incluía o salário e o reconhecimento) para a insatisfação.

5.5.1. O teste das hipóteses

Na fundamentação teórica, foram muitos os estudos revistos que destacavam a relevância de um trabalho mentalmente interessante e desafiante, propiciador da auto-realização do indivíduo e da experiencição de uma certa diversidade e autonomia, para a satisfação profissional, em geral. Tal conduziu-nos à formulação da nossa primeira hipótese de investigação, a qual sugeria a possibilidade dos aspectos intrínsecos ao trabalho exercerem uma maior influência sobre o bem-estar com a actividade docente, quando comparados com os factores extrínsecos.

Tendo em conta a estrutura de cinco factores obtida para o Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ) e apresentada no ponto 5.3.2.6. deste capítulo, observamos que as suas designações (atribuídas em função da respectiva formulação e distribuição dos itens) remetem para dimensões referentes aos aspectos intrínsecos do trabalho (como seja o factor 1, que é designado, mesmo, como natureza do próprio trabalho) e à sua vertente mais extrínseca (por exemplo, as recompensas que advêm da remuneração, das oportunidades de progressão na carreira e do reconhecimento, traduzidas pelo factor 2, e a satisfação resultante das condições materiais de trabalho, presentes no factor 3).

A consideração dos eigenvalues e da percentagem de variância explicada por cada um dos factores e, posteriormente, das intercorrelações do TJSQ total com as respectivas subescalas, permitiu-nos uma aproximação a uma primeira tendência de resultados, relativamente à nossa hipótese de investigação. Deste modo, verificámos que o factor 1 (natureza do próprio trabalho) obteve o valor de correlação mais elevado com a escala total ($r = .72$), contribuindo, assim, para 51,8% ($.72^2$) da satisfação profissional em geral. Seguem-se-lhe, com valores de r muito aproximados, os factores F3 ($r = .63$), F4 ($r = .62$) e F5 ($r = .66$), referentes às condições materiais de trabalho e às relações interpessoais com os colegas e com os órgãos de gestão da escola, os quais explicam, respectivamente, 39,7%, 38,4% e 43,6% do bem-estar no trabalho, experienciado pelos professores da nossa amostra. Em termos de correlação ($r = .57$), o factor recompensas pessoais (F2) é o que explica uma menor percentagem da satisfação profissional em geral (32,5%), mas ainda assim, representando um contributo moderado⁴³.

Para termos indícios mais seguros de que as diferenças observadas entre as correlações eram estatisticamente significativas, procedemos ao cálculo do teste Z (ponto

⁴³ De alguma forma, a composição factorial encontrada para o TJSQ insere-se nas perspectivas dualistas que lhe serviram de suporte: as teorias de Maslow e de Herzberg. Porém, parece não se adequar à disposição das necessidades, segundo a hierarquia representada pela pirâmide de Maslow, e à bipolaridade proposta por Herzberg, sugerindo, antes, a possibilidade das dimensões intrínsecas e extrínsecas poderem interferir, simultaneamente, como factores motivadores, ao nível da satisfação profissional.

5.4.2), cujos resultados nos permitem corroborar que são, sobretudo, os aspectos intrínsecos ao trabalho que maior influência parecem exercer, no bem-estar docente. Do nosso ponto de vista, estes são, então, alguns dos indicadores que nos levam a apontar para uma maior importância da dimensão intrínseca do trabalho, na satisfação profissional daí retirada.

De acordo com os resultados da regressão hierárquica, verificamos que a orientação motivacional intrínseca (MI) apresenta um poder preditivo superior ao da motivação extrínseca, na satisfação associada ao factor 1 do TJSQ (o qual remete para aspectos intrínsecos ao trabalho), como se constata no quadro 5.26, conclusão que pode constituir um argumento mais consistente a favor da nossa primeira hipótese de investigação.

Assim sendo, os dados parecem sugerir que, para que o professor se considere satisfeito, na actividade que desempenha, é necessário que a reconheça como pessoalmente interessante e significativa, se sinta capaz de lidar eficazmente com ela, percebendo um sentido de competência, que lhe permita experienciar o prazer de realização no trabalho. Esta nossa conclusão vai no sentido da tendência de resultados encontrada noutros estudos, oportunamente apresentados (capítulo 2, ponto 2.7.1), realizados com diferentes grupos profissionais e nos mais diversos contextos socioculturais. Parece-nos, então, que, tal como outros profissionais, também os professores gostam de sentir que o seu trabalho constitui um espaço de afirmação e de desenvolvimento, cuja satisfação deriva da sua própria realização.

Num momento em que se repensam estratégias para redireccionar reformas, parece-nos, então, importante (diríamos, indispensável) que se preste uma atenção particular aos incentivos intrínsecos à docência, procurando promover a implementação de estratégias que facilitem e enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem, a diversificação de tarefas e as oportunidades de utilização de competências valorizadas pelo docente, o seu envolvimento na tomada de decisões (quer ao nível restrito da sala de aula, quer ao nível mais amplo do estabelecimento escolar ou, até, das próprias políticas educativas) e, ainda, as suas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, aspectos que parecem integrar, necessariamente, um processo de “job enrichment”, ao nível da actividade docente. Desta forma, e num enquadramento que faz apelo a uma crescente flexibilidade funcional, co-responsabilização e implicação pessoal, por parte de cada professor, na gestão da mudança, os incentivos intrínsecos à docência afiguram-se-nos como requisitos fundamentais para uma intervenção e participação activa e ajustada deste profissional, e, conseqüentemente, para a experiencição de uma maior satisfação com o trabalho, no contexto dos desafios e exigências inerentes à nova economia da informação.

Assim sendo, promover o sentido de realização e de responsabilização pessoal,

através de um trabalho cada vez mais enriquecido, interessante e desafiante, como condição de satisfação, parece ser, para já, a grande conclusão que resulta da nossa primeira hipótese de investigação.

Contudo, é provável que nem todos os professores valorizem, do mesmo modo, contextos profissionais que lhes proporcionem oportunidades de crescimento pessoal e nem todos reajam, de forma positiva, ao enriquecimento das tarefas de que vimos falando. Para que os incentivos intrínsecos à actividade docente sejam experienciados com alguma satisfação (e sucesso), é necessário que, para além de programas de formação (mais ou menos) especializada, o professor revele determinadas competências, ao nível da personalidade, que lhe permitam saber lidar eficazmente com as exigências decorrentes de tais características do trabalho, de modo a ajustar-se, o melhor possível, a uma profissão que, de acordo com as reflexões apresentadas no primeiro capítulo, consideramos desafiante, potencialmente variada e inovadora.

Foi com base neste raciocínio que chegámos à formulação da nossa segunda hipótese de investigação, a qual sugere uma maior eficácia preditiva dos constructos de natureza psicológica, relativamente às variáveis sociodemográficas, para a satisfação com o trabalho, na actividade docente.

De facto, os resultados dos estudos da regressão hierárquica (ponto 5.4.3) permitem-nos confiar na maior capacidade preditiva de variáveis como o locus de controlo ou a motivação, relativamente, por exemplo, ao sexo e à idade, quer para a satisfação profissional em geral, quer para as suas dimensões mais específicas. No que se refere ao TJSQ total e ao seu primeiro factor, as percentagens de variância explicada pelo modelo de regressão hierárquica são bastante boas (47,6% e 44,7%, respectivamente). O mesmo se pode dizer, ainda, em relação ao factor recompensas pessoais (F2), cujo valor da variância explicada é, no entanto, já um pouco inferior (30,7%). No que concerne aos outros três factores, mantém-se a preponderância preditiva dos constructos psicológicos, se bem que as percentagens de variância explicada sejam relativamente mais baixas (11,3%, 18% e 18,4%).

No âmbito das variáveis sociodemográficas, há a destacar o efeito preditivo da variável outros cargos (OC) para a satisfação em geral, e para a que deriva da natureza do próprio trabalho (F1), das suas condições materiais (F3) e das relações com os órgãos de gestão da escola (F5). De realçar, o poder significativo da variável nível de ensino secundário para a predição da insatisfação, em geral, dos professores e do efeito do sexo masculino para a que deriva da natureza do próprio trabalho (F1). Também a variável referente à situação profissional do professor se revelou significativa para a predição da insatisfação associada ao factor recompensas pessoais (F2). De registar, finalmente, a eficácia

preditiva das habilitações académicas para a satisfação profissional, em geral, e relativa a F2.

Em síntese, o que nos parece importante sublinhar, de facto, é o peso das variáveis psicológicas, por nós estudadas, na explicação da satisfação com o trabalho, conclusão, de alguma forma, relacionada com a relevância atribuída aos aspectos intrínsecos à profissão docente⁴⁴, devidamente fundamentada na revisão de estudos apresentada no capítulo 2 e corroborada através da nossa primeira hipótese de investigação.

De entre os constructos psicológicos analisados, o locus de controlo externo aparece, de forma sistemática, como o melhor preditor da satisfação profissional, quer na sua forma global, quer nas suas dimensões mais específicas. Porém, trata-se sempre de uma relação negativa ou inversa, no sentido de que, à medida que a externalidade aumenta, diminui a satisfação. Indicará isto que a satisfação aumenta com a internalidade? Se assim for, os nossos dados vão no sentido das conclusões de uma boa parte da literatura da especialidade e das investigações realizadas em diferentes contextos socioprofissionais, e oportunamente apresentadas no terceiro capítulo. Deste modo, é de admitir que os professores com um locus de controlo tendencialmente interno, apresentando uma maior competência percebida do controlo das situações, sejam capazes de retirar uma maior satisfação de uma actividade em grande parte influenciada por factores intrínsecos, assumindo, mais facilmente, uma responsabilidade e autonomia crescentes no seu trabalho (F1), no qual se mostram capazes de contornar, de forma mais adequada, as limitações decorrentes das recompensas pessoais (F2) e das condições materiais de trabalho (F3). Também as relações interpessoais, com os colegas (F4) e com os órgãos de gestão (F5), podem ser facilitadas e vivenciadas com maior satisfação, pelos professores mais internos, que parecem saber lidar melhor com os pressupostos de uma atitude colaborativa e de uma gestão partilhada e participada, tão gratas ao novo modelo de autonomia das escolas.

Assim, é provável que a crescente implicação pessoal, responsabilidade e autonomia exigidas pelo trabalho, em contexto docente, possam ser facilitadas por um locus de controlo predominantemente interno, enquanto condição de satisfação profissional⁴⁵.

⁴⁴ Já que lidar com uma profissão, progressivamente enriquecida, pressupõe determinadas características de personalidade.

⁴⁵ Uma nota apenas para lembrarmos que, anteriormente, tivemos oportunidade de referir que os indivíduos das classes mais baixas tendiam a desenvolver expectativas generalizadas de reforço predominantemente externas. Por outro lado, Garcia (1995b) sublinhava que, na sua maioria, os membros do grupo profissional dos professores tinham origem na classe média baixa, na linha do que Cruz et. al. (1988) verificaram em Portugal. Admitindo que é provável que tal tendência se mantenha, parece pertinente interrogarmo-nos sobre qual a melhor forma de resolver aquilo que pode constituir um potencial paradoxo: de que modo os indivíduos mais sujeitos a práticas educativas que geram expectativas de reforço externo, podem desenvolver uma percepção

Na linha de outros autores, que defendem a probabilidade dos sujeitos tendencialmente internos demonstrarem uma maior motivação para o trabalho, também Deci & Ryan (1985) consideram que um locus de controlo mais interno constitui uma das condições de orientação motivacional intrínseca (MI), uma vez que à internalidade se associa uma maior confiança nos esforços do próprio sujeito, que se empenhará, de forma mais persistente, na concretização dos objectivos que pretende e na busca das recompensas que valoriza. De facto, e de acordo com a teoria da avaliação cognitiva de Deci, as necessidades de competência e de autodeterminação estão na base de uma orientação motivacional predominantemente intrínseca, já que esta conduz o indivíduo na busca de desafios que optimizem e maximizem as suas capacidades, experienciadas num contexto de autonomia, liberdade ou decisão pessoal.

Tal como outros estudos, oportunamente referenciados, no terceiro capítulo, também a nossa investigação permite salientar a importância da motivação intrínseca dos professores para a sua percepção do bem-estar no trabalho. Efectivamente, e no que se refere à satisfação associada aos factores 1 e 4, a orientação motivacional intrínseca revela-se melhor preditora que a extrínseca. Assim, o bem-estar no trabalho parece ser maior, quando os docentes o consideram intrinsecamente interessante, sentindo-se competentes para lidar com uma tarefa que exige autonomia e criatividade (F1), e que implica interacções de cooperação e apoio, com outros colegas de profissão (F4). No que concerne à satisfação profissional em geral (TJSQ total), as orientações motivacionais intrínseca e extrínseca apresentam uma capacidade preditiva muito semelhante, se bem que as últimas estabeleçam uma relação negativa com o bem-estar no trabalho, tendência que se mantém ao nível da satisfação derivada do factor 2, relativo às recompensas pessoais (quanto mais motivação extrínseca menor satisfação).

Como vimos no terceiro capítulo (ponto 3.1.2), as relações entre as recompensas e a motivação intrínseca têm sido discutidas no domínio das organizações, no pressuposto de que nem sempre as primeiras têm um efeito prejudicial na MI. Tal efeito pode variar com o significado funcional que o indivíduo atribui à recompensa, a qual se pode revestir de uma dimensão de controlo (baseada no reforço tangível e contingente, que pode fazer baixar a autodeterminação do sujeito), ou comportar um aspecto informativo (fornecendo um feedback positivo ao sujeito, de forma a aumentar a sua percepção de competência pessoal). Se considerarmos o significado funcional de controlo, em situação de trabalho, então é de admitir que os sistemas de pagamento contingenciais possam enfraquecer, pouco a pouco, estratégias organizacionais, como por exemplo, o “job enrichment”⁴⁶.

de bem-estar, na profissão docente, que parece retirar vantagens de uma maior internalidade?

⁴⁶ Uma das implicações, mais frequentemente assumidas, do “efeito de Deci”.

Porém, se os incentivos extrínsecos comunicarem ao sujeito uma mensagem de competência e eficácia (aspecto informativo da recompensa), a MI não só não diminuirá, como tenderá a desenvolver-se, estimulando a autonomia e a implicação pessoal no trabalho. Em consequência, também, ao nível das escolas, os órgãos de gestão deveriam procurar, dentro do possível, centrar-se mais no aspecto informativo da recompensa, e não tanto no de controlo, fornecendo feedback positivo sobre a competência do professor, de forma a fomentar a sua autodeterminação, enquanto condição necessária para uma gestão participada e uma maior responsabilização e implicação pessoal, no trabalho docente.

Em estreita relação com um locus de controlo mais interno e uma orientação motivacional tendencialmente intrínseca, surge o conceito de autonomia no trabalho, o qual diz respeito à possibilidade de controlo ou de decisão pessoal que o indivíduo apresenta, relativamente a aspectos do seu contexto profissional.

Na linha de outras investigações, anteriormente referenciadas (ponto 3.1.5.1 do capítulo 3), também o nosso estudo parece apoiar a constatação segundo a qual, e de uma forma geral, os professores necessitam de uma certa margem de autonomia no trabalho, para se sentirem satisfeitos. De facto, os resultados da regressão hierárquica confirmam a eficácia preditiva do sentido de autonomia para a explicação da satisfação profissional, em geral, daquela que deriva da natureza do próprio trabalho (F1) e da que se encontra associada às relações com os órgãos de gestão (F5). Estes resultados são consistentes com as tendências que apontam para uma maior autonomia do professor, dentro da sala de aula, a qual parece diminuir (ou desaparecer, mesmo), à medida que a intervenção se estende para além dos seus limites. A conclusão relativa à importância da autonomia para as relações com os órgãos de gestão deriva, quase que intuitivamente, dos pressupostos subjacentes à liderança partilhada, que caracteriza a progressiva autonomização da gestão das escolas.

Em síntese, e tal como outras investigações, também o nosso estudo permite mostrar que para os professores é altamente estimulante e gratificante sentirem alguma liberdade e independência para tomar decisões e implementar acções relativas à sua própria prática profissional, e que tal possibilidade se relaciona com a satisfação no trabalho⁴⁷.

Traduzindo a dimensão avaliativa do auto-conceito, a auto-estima revela-se de

⁴⁷ Como referimos numa outra nota, a procedência da grande maioria dos professores situa-se nas classes média baixa e baixa. Sabendo-se da maior dificuldade dos indivíduos com tal origem social, em lidar com contextos de grande autonomia e responsabilização, importa procurar perceber como estimular tais competências, construídas ao longo de uma história de vida, para que o professor se possa sentir satisfeito com a sua vida profissional.

grande importância para o funcionamento e bem-estar pessoais, desempenhando um papel regulador e mediador do comportamento, percepções e expectativas pessoais. No terceiro capítulo (ponto 3.1.4), apresentámos alguns estudos que nos permitiram confirmar a existência de uma relação significativa entre a auto-estima e outras variáveis, como por exemplo, a satisfação profissional e o locus de controlo. Assim, e tal como acontece com outros grupos profissionais, é de admitir que um professor, com uma predominância de sentimentos negativos em relação a si próprio (baixa auto-estima), tenha mais tendência para se apresentar externamente orientado, valorizando mais os incentivos extrínsecos ao trabalho, e não apreciando tanto as oportunidades de autonomia que este lhe possa proporcionar; pelo contrário, um docente com uma boa auto-estima, tenderá a sentir um maior controlo sobre o que faz, valorizando os incentivos intrínsecos e a autonomia proporcionadas pelo seu trabalho, bem-estar que se poderá reflectir noutras esferas da vida⁴⁸.

Os resultados obtidos na presente investigação parecem confirmar, de facto, a eficácia da auto-estima, sobretudo, para a satisfação, ao nível do relacionamento interpessoal dentro da escola, quer seja com os colegas (F4), quer seja com os elementos dos órgãos de gestão (F5).

Admitindo que, tal como a sua dimensão geral, o conceito de si, a nível profissional, constitui um constructo evolutivo, influenciado nas suas modificações, pelas avaliações dos outros significativos (ponto 3.1.4), os nossos dados parecem apontar, então, para a possibilidade dos colegas professores e dos colegas do Conselho Directivo ou Executivo desempenharem um papel regulador, na satisfação do professor em situação de trabalho. Assim, é provável que os professores, com melhor auto-estima, se mostrem mais satisfeitos com as relações interpessoais, que a sua profissão lhes permite estabelecer, avaliando-a mais positivamente.

De referir, ainda, que a regressão hierárquica nos permitiu verificar que a auto-estima se relacionava inversamente com a satisfação associada às recompensas pessoais (F2), parecendo corroborar o ponto de vista de Locke (1976), segundo o qual “os professores com uma auto-estima mais elevada se mostram menos dependentes da aprovação e do reconhecimento dos outros como fontes de auto-confiança, retirando uma satisfação mais intensa da realização no trabalho” (p. 1325).

O último constructo psicológico, incluído na nossa investigação, como variável independente, foi a satisfação com a vida, no pressuposto de que esta traduz a avaliação cognitiva que o indivíduo faz das suas condições de vida em geral. Surgindo, na equação

⁴⁸Além do mais, um professor com um bom auto-conceito, deixa os seus alunos desenvolverem o pensamento divergente e revela maior espontaneidade, iniciativa e empatia na interacção com eles (Carvalho, 1990).

de regressão hierárquica, como a segunda variável com maior eficácia preditiva, quer para a satisfação profissional em geral, quer para a que deriva da natureza do próprio trabalho (F1), revelou-se, ainda, importante na predição da satisfação associada às relações com os colegas (F4). Tal como aconteceu com outras variáveis incluídas na regressão, também a satisfação com a vida em geral apresentou algum poder preditivo para a insatisfação sentida, relativamente ao factor das recompensas pessoais (F2).

De acordo com a revisão dos estudos realizada, no ponto 3.1.1 do terceiro capítulo, e apesar de não dispormos de conclusões inequívocas acerca da problemática em análise, os resultados obtidos, na nossa investigação, parecem ir no sentido da hipótese de uma generalização emocional da satisfação com a vida para o bem-estar no trabalho. Admitindo que o primeiro constructo possa constituir uma predisposição ou característica relativamente estável, então, é possível que os professores mais satisfeitos com a sua vida se sintam, provavelmente, mais satisfeitos com a esfera do trabalho, já que tal predisposição positiva em relação à vida se pode generalizar para a interpretação e avaliação que o docente faz da sua dimensão profissional.

Pese embora o carácter provisório das conclusões, os nossos resultados parecem sublinhar, no entanto, a necessidade de se estabelecerem laços mais estreitos entre a vida pessoal, em geral, do professor (na qual o trabalho assume uma dimensão central e significativa, quer em termos temporais, quer em termos emocionais) e o seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, e tendo em conta algumas das considerações incluídas no ponto 3.1.1.2 do capítulo 3, é possível que uma redução da grande mobilidade geográfica (decorrente do sistema de colocações a nível nacional), que marca grande parte da vida de muitos professores e, conseqüentemente, uma crescente estabilidade do corpo docente, possam contribuir, de forma positiva, para a satisfação com a vida, em geral, dos professores, efeitos que se generalizariam à percepção do bem-estar no trabalho.

Se bem que os constructos psicológicos, incluídos no primeiro bloco da equação da regressão hierárquica, utilizada no nosso estudo, tenham revelado um maior poder preditivo para a satisfação com o trabalho docente, os resultados obtidos permitem-nos constatar, também, uma certa eficácia preditiva de algumas variáveis sociodemográficas, das quais se destacam os outros cargos (OC) desempenhados na escola, o nível de ensino leccionado (NE), o sexo, as habilitações académicas (GA) e a situação profissional (SP) do professor, efeitos que procuraremos justificar e fundamentar.

Como já tivemos oportunidade de referir, anteriormente (ponto 3.2.2.4 do capítulo 3), para além das tarefas docentes, e no âmbito de um espírito de enriquecimento e diversificação da actividade do professor, a este são atribuídas, mesmo sem qualquer preparação específica para o efeito, algumas funções não remuneradas (excepto, quando se

trata dos lugares do Conselho Directivo ou Executivo) de gestão, coordenação e direcção, cujos objectivos ultrapassam, claramente, o âmbito da sala de aula. Para além de permitirem uma redução da componente lectiva (que pode variar entre 4 e 6 horas), os cargos de delegado de grupo, director de turma, coordenador de ano ou de ciclo, entre outros, possibilitam o exercício de algum poder e de tomada de decisões, relativas à sua área de intervenção, e a expressão de um maior sentido de autonomia no trabalho (normalmente, circunscrito à sala de aula), podendo, assim, maximizar-se o reconhecimento do professor entre pares e dentro da escola, factores relevantes para um reforço do sentido de auto-eficácia e da auto-estima, com implicações na satisfação profissional. Por outro lado, a constatação de que a grande maioria dos professores, que desempenha outros cargos na escola, apresenta uma situação profissional mais privilegiada (pertencendo ao quadro da escola)⁴⁹, pode levar-nos a admitir que os resultados encontrados reflectem o efeito da estabilidade do corpo docente.

Do nosso ponto de vista, estes são alguns dos aspectos que permitem justificar a eficácia preditiva revelada pela variável outros cargos (OC) para a satisfação profissional, em geral, para a que deriva da natureza do próprio trabalho (F1) e das relações com os órgãos de gestão da escola (F5).

Passando, agora, à discussão do poder significativo da variável nível de ensino secundário para a predição da insatisfação dos professores, em geral, para a que deriva das recompensas pessoais (F2) e das condições materiais de trabalho (F3), importa começar por referir que os resultados obtidos parecem ir ao encontro de algumas tendências registadas noutros estudos, oportunamente apresentados (ponto 3.2.2.3 do capítulo 3)⁵⁰, sugerindo-se, então, algumas pistas explicativas. A natureza do trabalho dos docentes do ensino secundário parece revelar-se mais difícil e exigente, quer ao nível curricular (onde, para além da maior dificuldade dos conteúdos a ensinar, se fazem sentir grandes constrangimentos temporais, relativamente à concretização dos programas, à preparação das aulas e ao acompanhamento e avaliação dos alunos), quer ao nível relacional, onde já não se sentem tanto os problemas decorrentes da indisciplina (mais característicos do terceiro ciclo), mas os que advêm das relações com os órgãos de gestão⁵¹, das pressões dos pais e dos

⁴⁹ Podendo ser professores do Quadro de Nomeação Definitiva ou Provisória.

⁵⁰ Que, contudo, não utilizaram estatísticas multivariadas.

⁵¹ Reflectindo as expectativas e as imposições ministeriais e, ainda, as exigências e críticas dos pais e alunos, os órgãos de gestão exercem uma maior pressão e controlo sobre o professor do secundário que, por seu lado, espera das chefias, uma maior disponibilidade e interesse na viabilização de determinadas condições para um trabalho de qualidade e uma maior compreensão pelas especificidades daquele nível de ensino.

alunos, que apresentam, a este nível, um espírito crítico mais apurado em relação aos resultados dos professores⁵².

De certo modo, os professores do ensino secundário têm de “prestar mais contas” (do seu sucesso e do dos seus alunos), perante a escola e a comunidade educativa, em geral, sem que tal responsabilidade acrescida se traduza num aumento de recompensas tangíveis ou de reconhecimento que, de alguma forma, pudessem contribuir para a sua satisfação⁵³.

Ao nível da formação dos docentes do ensino secundário, é de admitir que estes, ao saírem de universidades que pretendem, sobretudo, formar pessoas qualificadas nas áreas do saber, não investindo tanto (em determinados cursos, quase nada) na preparação pedagógica, sofram autênticos “choques com a realidade”, ao passarem para a prática de ensinar a uma turma de adolescentes os conhecimentos mais elementares de uma determinada disciplina (Esteve, 1995). Por este motivo, é possível, também, que os professores do ensino secundário sintam um apelo mais intenso de uma orientação paralela, por exemplo, para a investigação, para a carreira universitária ou até para o sector privado, reflectindo-se, deste modo, a sua hipotética percepção de sobrequalificação para a docência. É provável, ainda, que, relativamente aos outros níveis de ensino e face ao mercado de trabalho, os professores do secundário se vejam mais constringidos a aceitar a oportunidade que se lhes depara – a do ensino - situação que se pode traduzir numa menor motivação inicial para a profissão docente. Assumindo, contudo, que os professores do secundário se sintam tão motivados quanto os dos outros níveis de ensino, é de prever, no entanto, que os primeiros desenvolvam, mais facilmente, manifestações de mal-estar docente, por virtude do elevado nível de exigência (por parte dos pais, alunos e órgãos de gestão da própria escola) no desempenho das suas tarefas (Jesus, 1997; Browsers & Tomic, 2000), nem sempre acompanhado de uma melhoria efectiva das condições materiais do ensino que, com frequência, são praticamente as mesmas que existem para os docentes que leccionam ao nível do ensino obrigatório⁵⁴.

Em síntese, a actividade docente, no ensino secundário, parece traduzir-se numa

⁵² Importa lembrar que os alunos já estão para além do período de escolaridade obrigatória, preparando-se, a grande maioria, para prosseguir estudos universitários, a que só têm acesso em função de determinadas notas ou resultados escolares. Como tal, não admira que pais e alunos esperem, ou melhor exijam, muito mais dos professores, ao nível do ensino secundário.

⁵³ Esta pode constituir uma possível explicação para a insatisfação manifestada pelos professores da nossa amostra, a leccionarem ao nível do ensino secundário, no que se refere ao factor recompensas pessoais (F2).

⁵⁴ Provavelmente, é por este motivo que os professores do ensino secundário abrangidos pela nossa amostra, se mostraram insatisfeitos no que se refere ao factor condições materiais de trabalho (F3).

realidade algo paradoxal: um trabalho mais exigente está a ser desempenhado, aparentemente, por mais professores “contrariados” (que o são, por segunda ou terceira opção, e não enquanto projecto de vida) que, com frequência, se sentem sobrequalificados (embora alguns reconheçam a sua falta de preparação pedagógica)⁵⁵, fazendo, por isso, do ensino um segundo emprego, onde não se realizam profissionalmente. E o paradoxo reside aqui: como ajudar os alunos, que esperam mais e algo mais específico do nível de ensino que frequentam, o qual terá um peso preponderante na definição do seu projecto vocacional, quando os professores do secundário se mostram tão insatisfeitos? Como construir atitudes positivas e optimistas face à escola e à aprendizagem, quando os professores são os primeiros a revelar algum (senão, muito) pessimismo? Como transmitir aos adolescentes o gosto e a necessidade de continuar o processo educativo, quando os professores estão descrentes e desiludidos?

Estas parecem-nos ser algumas das questões a merecer uma reflexão cuidada por parte dos investigadores, mas também dos agentes de mudança, ao nível das políticas educativas.

No que se refere à variável à situação profissional do professor, e de acordo com os resultados obtidos na equação da regressão hierárquica, esta revelou-se significativa, apenas, para a predição da insatisfação associada ao factor recompensas pessoais (F2). Assim, os professores do quadro de nomeação provisória (SP2) e os vinculados (SP3) mostraram-se mais insatisfeitos com os aspectos relativos ao salário, progressão na carreira e reconhecimento.

De acordo com o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário, a que já anteriormente fizemos referência, a situação profissional mais estável equivale à do professor do quadro de nomeação definitiva (QND)⁵⁶, à qual se segue o de nomeação provisória (QNP)⁵⁷. O docente que se encontra nesta situação é já detentor de um vínculo com uma determinada escola, aguardando que o Ministério o coloque na profissionalização em serviço (o que pode demorar algum tempo), condição que lhe concederá a oportunidade de passar, automaticamente, ao quadro de nomeação definitiva. Esta promoção possibilita-lhe, entre outros privilégios, o acesso a um índice remuneratório mais elevado.

⁵⁵ Tal como Cruz et. al. (1988) tinham identificado, será que, ainda hoje, é ao nível do ensino secundário que se regista a maior taxa de professores não profissionalizados?

⁵⁶ A maior percentagem dos professores, que integram a nossa amostra, encontram-se no quadro de nomeação definitiva da escola (57,3%). Tal poderá constituir, já, um primeiro indicador de satisfação profissional, enquanto reflexo de uma maior estabilidade.

⁵⁷ Constituinte, estas duas categorias, o quadro da escola.

Por seu lado, o professor do quadro de zona pedagógica (QZP) (no qual se incluem os vinculados) tem uma relação laboral e contratual com o Ministério, com todas as regalias previstas no Estatuto da Carreira Docente (acesso à redução da componente lectiva⁵⁸, sistema remuneratório por escalões, assistência médica). Porém, tal vínculo não é, ainda, relativo a uma escola (como os do QND e QNP), mas sim a uma zona geográfica que coincide com um dos territórios definidos pelos Centros de Área Educativa que, no nosso estudo, e de acordo com a listagem presente no Anexo 14, abrange escolas que vão de Alcobaça a Torres Vedras, passando por zonas mais interiores como Rio Maior, Arruda dos Vinhos e Sobral de Monte Agraço. Assim, e apesar da sua colocação ser praticamente garantida e de se circunscrever a uma determinada zona geográfica, os professores do QZP ainda sentem, anualmente, a insegurança que decorre do sistema de colocações, que o podem levar a trabalhar, num mesmo ano lectivo, em mais do que uma escola. Esta situação pode implicar deslocações diárias superiores a uma centena de quilómetros (que para além de desgastantes e cansativas, consomem grande parte da remuneração)⁵⁹ ou, então, a necessidade do docente encontrar um alojamento, normalmente provisório e alternativo, mais próximo da escola. Como consequência, estes docentes experienciam uma grande mobilidade geográfica e muitas incertezas, relativamente à sua profissão, com implicações, decerto, para as outras esferas da vida. Desta forma, não admira que, no nosso estudo, os professores vinculados expressem insatisfação no que se refere às recompensas proporcionadas pela profissão⁶⁰.

De algum modo, este indicador de mal-estar pode reflectir os esforços e sacrifícios acrescidos, que os professores do QNP e, sobretudo, os do QZP necessitam de realizar para levar a cabo um trabalho semelhante ao dos seus colegas que se encontram no QND, sem, no entanto, experienciarem qualquer tipo de regalia ou recompensa adicional⁶¹.

⁵⁸ Caso já seja profissionalizado.

⁵⁹ E, até ao momento, os professores ainda não têm direito a qualquer subsídio de deslocação.

⁶⁰ Procurando analisar se tal tendência se mantinha em relação à satisfação com a vida em geral, utilizámos uma ANOVA para estudar o efeito da situação profissional na SWLS. As diferenças significativas obtidas – $F(3,748) = 3,05; p = 0,03$ – reflectem-se no contraste entre os professores vinculados que obtêm níveis de satisfação com a vida, em geral, inferiores aos do quadro de nomeação provisória e aos contratados.

⁶¹ Com o objectivo de procurar perceber porque é que os professores contratados (equivalente à situação profissional mais precária) não registaram a mesma tendência de resultados, e tendo em conta uma breve caracterização deste grupo de docentes (13,3% da nossa amostra), verificámos que, na sua maioria, eram jovens (Média = 27,5 anos; DP= 5,2 anos), predominantemente do sexo feminino (58,4%), apresentando menos tempo de experiência, que qualquer outra das categorias profissionais (Média = 2,2 anos; DP= 1,7 anos). Assim sendo, é de admitir que os professores contratados, ainda jovens e com pouco tempo de serviço, estejam no ensino, provavel-

Melhores condições, ao nível da estabilidade do corpo docente, parece ser, então, a conclusão mais relevante que advém da interpretação dos resultados referentes à capacidade preditiva da variável situação profissional, , na satisfação dos professores associada às recompensas (F2). Partilhando do ponto de vista de Teixeira (1992), “não é mantendo os professores em deambulação permanente pelo país, com a angústia de não saberem onde os mecanismos de concurso os colocarão no ano a seguir, que se pode esperar de cada um a disponibilidade de espírito e a entrega de coração que a acção educativa requer” (p. 34).

Considerando, agora, a eficácia preditiva das habilitações académicas para a satisfação profissional, em geral, e de acordo com o quadro síntese 5.35, constatamos que a posse de um grau académico equivalente ou superior ao Bacharelato parece ser uma condição importante para que o professor experiencie algum bem-estar com o seu trabalho. De referir, contudo, que os docentes com habilitações académicas equivalentes ou ao nível do 12º ano (GA0) também se mostram satisfeitos com a profissão, já que esta, provavelmente, lhes confere um estatuto social superior ao que teriam noutra actividade, com o grau de escolaridade de que dispõem. É de admitir, ainda, que estes professores se sintam satisfeitos pelo reconhecimento que deriva do facto de já contarem com um tempo de experiência significativo ou de leccionarem áreas disciplinares muito específicas ou, então, que façam do ensino um segundo emprego, que lhes permite contar com uma remuneração segura ao fim do mês. Estes são, do nosso ponto de vista, alguns dos factores que podem justificar, também, a constatação da eficácia preditiva mostrada pelo GA0 para a satisfação que deriva das recompensas pessoais (F2), situação que se mantém para os professores com formação académica ao nível do Bacharelato.

No fundo, e subjacente a este resultado, está um padrão diferencial de expectativas e de aspirações, condicionado pelas habilitações do professor, que quanto mais avança no seu percurso académico mais parece esperar do seu trabalho (e, provavelmente, com razão!), ao nível dos salários, das oportunidades de progressão na carreira e do reconhecimento social.

Reflectindo, finalmente, sobre a eficácia preditiva da variável sexo para a percepção do bem-estar docente, os resultados do nosso estudo parecem sugerir que, embora não se registre qualquer efeito ao nível da satisfação profissional, em geral, os homens revelam-se, contudo, mais insatisfeitos com a natureza da tarefa docente em si (F1). Tendo em conta

mente, porque este lhes oferece a oportunidade de ganhar algum dinheiro, trabalhando relativamente perto da sua residência, enquanto acabam os seus Cursos, exercem outras actividades ou, tão-só, procuram outras oportunidades de trabalho. Por algum destes motivos, é possível que os professores contratados não se sintam insatisfeitos com as recompensas proporcionadas pela docência.

que o ensino é uma profissão marcadamente feminina⁶², aspecto que tem constituído um dos factores invocados, com frequência, para o seu menor reconhecimento social, tal pode conduzir os professores à experientiação de um menor investimento e empenho, face à natureza da actividade docente, em si mesma, atitude que reflecte, de alguma forma, um certo “medo de sucesso” (Horner, 1968, in Newman & Newman, 1999), em relação a uma profissão associada a certos estereótipos sociais, mais vinculados ao sexo feminino.

Efectivamente, e de acordo com a perspectiva de Mason (1995) e de Smith et. al. (1998), registam-se diferenças sexuais, ao nível da socialização que, no caso das mulheres, se caracteriza por uma predominância dos valores decorrentes das relações interpessoais. Desta forma, o papel do sexo feminino traduz-se mais em termos de expressividade, o que se coaduna com a tarefa docente, feita de atenção e apoio ao educando.

Assim, e partilhando do ponto de vista de Watson et. al. (1991), é possível que mais mulheres optem, deliberadamente, pela docência, do que homens, que continuam, muitas vezes, em busca de outras oportunidades profissionais ou, então, procuram transitar das tarefas em sala de aula para cargos de direcção, coordenação ou gestão, dentro da organização escolar, que lhes permitam a expressão de valores e atitudes de orientação mais instrumental, ou seja, mais baseados na importância da auto-afirmação e no desejo de dominar.

Finalmente, é de admitir, ainda, que a maior flexibilidade de horários e de tempos de férias proporcionada pela actividade docente, facilite, no caso das professoras, a conciliação da esfera profissional com o acompanhamento dos filhos e da vida familiar, privilégio que poderá ter repercussões positivas na satisfação com a vida, em geral.

Em suma, é possível que os estereótipos sexuais se combinem, condicionando as experiências profissionais de homens e mulheres, ou seja, é de admitir que a diferenciação dos papéis sexuais tenha a sua quota parte de responsabilidade nas diferenças registadas entre homens e mulheres, na satisfação profissional que decorre da natureza do próprio trabalho.

Reconhecendo o poder preditivo das variáveis sociodemográficas, que acabámos de explicitar, mas procurando fazer uma síntese geral dos principais resultados obtidos, em função da nossa segunda hipótese de investigação, parece-nos legítimo sublinhar, sobretudo, a importância que estes conferem à eficácia dos constructos relacionados com características de personalidade, para a predição da satisfação profissional na actividade docente. Do nosso ponto de vista, esta conclusão aponta para a relevância que os programas de desenvolvimento profissional do professor (incluindo, aqui, a formação inicial e

⁶² Também, na nossa amostra, se regista uma predominância das professoras: 69,3% dos sujeitos são do sexo feminino, enquanto apenas 30,7% são homens.

contínua) devem procurar atribuir à estruturação de estratégias que incidam sobre a construção e desenvolvimento de competências ao nível da personalidade, consideradas como significativas para um melhor ajustamento à prática e contexto da profissão docente e, consequentemente, à experiencição de um sentimento de bem-estar.

De facto, e tal como afirmam Simões & Simões (1988), “la compétence pédagogique ne relève pas des connaissances ni de les techniques que les futurs enseignants acquièrent pendant leur formation initiale, mais elle dépend, surtout, de la personne de l’enseignant, de la façon dont il organise et intègre ses capacités et des attitudes et des comportements qu’il prend dans chaque situation spécifique” (p. 136). De acordo com esta perspectiva, promover a integração dos conhecimentos num processo de desenvolvimento pessoal, de organização e concretização de um projecto de vida, favorecendo o “crescimento psicológico” dos actuais e futuros professores, deve constituir um dos vectores organizadores das estratégias de formação, uma vez que a capacidade de apreciar os privilégios da docência depende, significativamente, de determinadas características de personalidade (Nunes, 1984; Levis, 1988; Santiago, 1990; Jesus, 1993; Peterson, 2000).

Na realidade, “a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. (...) Estes dois esquecimentos inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente” (Nóvoa, 1995, p. 24).

Sem pretendermos, de forma alguma, desvalorizar a importância da componente académica e escolar, no desenvolvimento profissional dos professores⁶³, é nossa intenção, contudo, enfatizar a imprescindibilidade de um trabalho sobre a personalidade, as atitudes, os afectos e as emoções do futuro ou actual professor, para uma percepção de sucesso e de bem-estar numa profissão marcadamente relacional. Do nosso ponto de vista, e partilhando da opinião de alguns autores (Peretti, 1982; Nunes, 1984; Jesus, 1993; Esteve, 1995), parece-nos que, já aquando da entrada na profissão docente, os aspectos da personalidade, do potencial professor, devem merecer uma atenção particular. Sem querermos assumir uma atitude excessivamente determinista, é de supor que, quando ingressam no curso de formação inicial, os futuros professores trazem consigo uma história de vida que pode ter influenciado e condicionado, por vezes de forma decisiva, a estruturação de algumas das características de personalidade de que temos vindo a falar. Embora admitindo a sua modificabilidade, mediante programas de desenvolvimento especificamente cons-

⁶³ Basta, para tanto, repararmos, no grau de eficácia revelado pela variável habilitações académicas, para a predição da satisfação profissional, em geral, na equação de regressão hierárquica.

truídos para o efeito, é possível que a identificação e despiste de candidatos, obviamente desajustados à função docente, logo no início do processo, possa constituir um contributo valioso para o indivíduo que, desta forma, poderá ser reencaminhado para uma outra profissão mais consonante com as suas competências e, até, motivações, e para o sistema educativo, que vê, assim diminuídas as suas probabilidades de ter mais professores insatisfeitos e desiludidos.

Neste sentido, parece continuar a faltar um debate sério, rigoroso e criterioso sobre as competências ou requisitos individuais para o desempenho da actividade docente, continuando a prevalecer a preponderância dos resultados escolares, como critério de admissão. Como tal, importa perguntar: será que qualquer indivíduo, desde que possuidor de habilitação académica e de preparação científica adequadas, disporá, de facto, das competências requeridas por um “emotional labor” (na expressão de Hargreaves, 1999) que, além do mais, implica uma atitude contínua de flexibilidade e de abertura a uma educação ao longo da vida?

Tendo em conta que a maioria das definições de personalidade engloba os aspectos da unicidade/especificidade do indivíduo, da estabilidade de um conjunto de características, ao longo do tempo e das situações, e de um estilo característico de interacção entre o sujeito e o seu ambiente físico e social (Lima, 1997, p. 17), parece-nos, então, incontornável que, para além da vertente académica e escolar, os programas de desenvolvimento profissional dos professores procurem, desde o ingresso na profissão, a complementaridade e harmonia das diferentes coordenadas conceptuais que devem integrar as múltiplas estratégias de formação.

“Renunciando ao optimismo positivista dos saberes, mas também rejeitando a ilusão do primado absoluto de competências, atitudes e valores” (Santos, 1999, p. 14), admitimos, contudo, que educar atitudes, afectos e emoções pode constituir o grande desafio, imposto ao desenvolvimento profissional dos professores, que vivem, de forma crescente, os constrangimentos de uma sociedade que apela à co-responsabilização, ao trabalho em parceria, à implicação pessoal e à autonomia. Num tempo, cada vez mais provisório, julgamos que só um trabalho, ao nível da coerência e solidez de atitudes e emoções (positivas), face à docência, poderá garantir ao professor, alguma percepção de continuidade e de estabilidade, no meio da diversidade de mudanças e de imprevistos que marcam o seu quotidiano profissional e pessoal.

E se considerarmos que, para além das influências sociais ou das características do trabalho, a satisfação deriva, em grande parte, da forma particular como o indivíduo vê o

mundo e se autopercepçiona (Ostroff, 1992)⁶⁴, então, espera-se, dos programas de desenvolvimento profissional dos professores, uma intervenção solidamente vocacionada para o seu autoconhecimento, enquanto condição de acesso a uma profissão eminentemente relacional e emocional. Como diz Guidano (1995, citado por Lima, 1997), “é através dos sentimentos que experienciamos a nossa forma de estar no mundo. Por outras palavras, somos sempre aquilo que sentimos” (p. 64).

⁶⁴ As autopercepções influenciam o modo como os indivíduos experienciam a sua profissão, e se estas forem tendencialmente negativas, podem afectar, no pior sentido, a forma como o professor racionaliza condições de trabalho difíceis ou insatisfatórias.

Conclusão



Conclusão

“Ce que l’on apprend le plus solidement et ce que l’on retient le mieux, c’est ce que l’on apprend en quelque sorte par soi-même”
(Kant, *Traité de Pédagogie*, 1803)

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

“O renascimento também é dos nossos corações: renascer, estar disponível para uma reconstrução numa ordem diferente, é construir um tempo e um lugar onde a esperança possa ser concretizada”. (Tamaro, 1998, p.91)

Aproximando-se o fim deste trabalho - mas não da investigação – importa, agora, procurar sistematizar os seus contributos mais relevantes, reflectindo sobre eles, na busca de um sentido integrador e coerente, e sugerir pistas que conduzam a novos esforços de pesquisa.

Assumindo-o como um momento prévio, reflexivo, e esperamos que heurístico, pretendemos que seja, também, desencadeador de outras reflexões e de investigações que possam, inclusivamente, aferir da pertinência dos comentários, das fundamentações, das conclusões e mesmo das sugestões que aqui deixamos, relativamente à importância da satisfação com o trabalho docente.

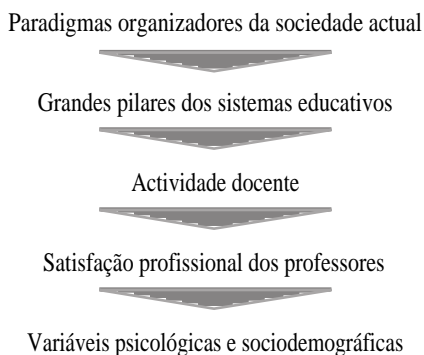


FIGURA 6.1 – Esquema organizador desta dissertação

Assim, a presente dissertação foi estruturada de acordo com o esquema delineado na figura 6.1. Começámos por fazer algumas reflexões sobre as alterações que têm vindo a marcar, de forma mais significativa, a sociedade actual, para nos determos nas suas principais implicações, ao nível das coordenadas conceptuais e metodológicas dos sistemas educativos e do perfil de competências da profissão docente, com reflexos na sua percepção do bem-estar no trabalho. Depois de nos referirmos à importância da satisfação profissional dos professores, quer para a sua vida pessoal, quer organizacional, pretendemos conhecer, com maior rigor e objectividade, os factores que lhe surgem mais frequentemente associados, procurando identificar, ainda, algumas das variáveis psicológicas intrinsecamente relacionadas com a experiência do bem-estar docente. Como conclusão, e tendo em conta que se trata de um contexto profissional reconhecidamente associado a um crescente mal-estar, pretendemos reflectir sobre as implicações dos resultados encontrados na fundamentação de estratégias para a promoção da satisfação dos professores, para a qual, e do nosso ponto de vista, podem contribuir, de forma significativa, os programas de formação inicial e contínua que, em conjunto, integram o processo de desenvolvimento profissional do docente.

Na certeza de estarmos a viver, nas últimas décadas do século XX, profundas transformações económicas, sociais e culturais, de que a revolução da informação e a globalização são testemunho, temos vindo a assistir, desde então, a alterações substanciais no mundo do trabalho e, conseqüentemente, das organizações. Tais modificações vêm impondo a redefinição dos perfis de competências profissionais, exigida por uma sociedade onde se aprende a perceber como o acesso ao conhecimento e a gestão da informação é fortemente estruturante para um sentido de identidade profissional, mas também pessoal. Entendida como a principal causa de outra macro-tendência deste fim de século – a glo-

balização - o que é certo é que a revolução da informação alterou profundamente a percepção do tempo, do espaço e da identidade, conceitos que, desde sempre, alicerçaram a compreensão e o desenvolvimento humanos. De facto, a comunicação desempenha, agora, um papel crucial na orientação da transformação social, tornando mais visível a cronografia da inovação e da mudança. Os horizontes pessoais e institucionais passaram a estar impregnados de uma maior temporalidade, a qual exige uma formação profissional, enquanto processo organizado e contínuo, que se prolonga por toda a vida activa, num esforço de ajustamento a um saber, em crescimento e mudança, e a uma expectativa evolutiva, cada vez mais marcada pela diversidade, pela incerteza e pelo efémero.

Associando-se à fantástica e acelerada divulgação e expansão das novas tecnologias da informação e comunicação, o movimento de autoformação, enquanto autoconstrução do saber, parece ver renovada a sua importância, em todos os processos de educação de adultos. Etimologicamente, autoformação significa “formação por si mesmo”, o que não quer dizer que seja, necessariamente, um percurso solitário. Autoformação e co-formação parecem ser dois processos indispensáveis e funcionalmente interdependentes, para uma construção pessoal e, ao mesmo tempo, partilhada do saber, saber-fazer e aprender a ser, mobilizando diversas competências do indivíduo de forma a assumir, como sujeito activo da sua própria formação, um caminho de aprendizagem contínua numa sociedade em que a gestão do conhecimento e da informação constituem condições importantes de desenvolvimento pessoal e profissional, mas também social e económico.

No contexto de uma crescente flexibilidade organizacional e laboral, inerente aos novos paradigmas de um mundo, que alguns consideram, pós-moderno, o que se pede aos profissionais, professores ou não, é que sejam capazes de desenvolver um vasto leque de actividades, que vão do planeamento, à coordenação e colaboração, passando pela capacidade de decidir em sistemas complexos e altamente mutáveis, competências que implicam uma educação ou formação ao longo da vida. Requerem-se dos profissionais mais qualificações de base, uma maior capacidade para pensar (e resolver) problemas novos, para comunicar e muito mais versatilidade para lidar com a mudança, seja na actividade que se exerce, seja na organização do trabalho. Nesta passagem da sociedade industrial para a “cognitiva”, assiste-se, então, a uma revalorização do trabalho que implica competências práticas, a uma viragem do conhecimento em si para o conhecimento em acção, através de uma crescente autonomia, no seio de uma cultura de colaboração e de espírito de equipa.

Trata-se de «construir uma “sociedade de parceiros” que tem como exigências uma autêntica partilha de responsabilidades, a diversidade de pertenças e uma aprendizagem da “leitura” dos acontecimentos científicos e sociais numa perspectiva ética» (Santos, 1999, p.11).

Em consequência, os sistemas educativos devem procurar regular-se por princípios humanistas, de tolerância e respeito pela diversidade, de trabalho em equipa e gestão participada, visando, desta forma, dar alguma consistência aos quatro vectores organizadores, propostos por Delors et. al. (1996) - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser - e explicitados no primeiro capítulo. Na opinião dos autores, estes quatro pilares nortearão a redefinição dos sistemas educativos, no século XXI, que deverão ter como objectivo principal, ajudar o indivíduo na construção de processos dialécticos que lhe permitam o desenvolvimento das capacidades e competências, para a sua realização plena como pessoa e profissional, na busca de um equilíbrio cada vez mais difícil, entre a tradição e a modernidade, num contexto de grande e acelerada mudança.

De facto, e nas palavras de Carneiro (1996), “o redesenho institucional do figurino educativo para o adequar aos desafios da mudança e da incerteza, ou seja do futuro, por forma a integrar o desígnio competitivo com o dever irrenunciável de solidariedade faz apelo a uma simbiose complexa de aprendizagens novas e antigas” (p. 47), implicando um novo profissionalismo docente, cada vez mais marcado pela “pedagogia do imprevisível” (na expressão de Nóvoa, 1995) e pela indispensabilidade de uma educação ou formação ao longo da vida. Neste contexto, as prioridades educativas passam a centrar-se, cada vez mais, em torno da construção e desenvolvimento de competências de comunicação, relacionais, éticas, tecnológicas, criativas, estéticas, enfim, de um sentido de cidadania.

Contudo, “acreditar que cada pessoa alguma vez possua todas estas qualidades é naïf . No entanto, considerar que nos encontramos perante características essenciais do homem do futuro é ser realista. É, pois, necessário, suscitá-las” (Landsheere, 1996, p. 86).

E importa suscitar, sobretudo, o espírito de iniciativa e de questionamento, da capacidade de resolução de problemas e de tomada de decisões, através de uma crescente autonomia, em conciliação permanente com o trabalho cooperativo, bem como competências para comunicar e ser criativo, num contexto de novas realidades tecnológicas. A necessidade de professores capazes de integrarem as dimensões cognitivas, instrumentais, relacionais, emocionais e comportamentais numa matriz profissional dinâmica e ajustável, releva de uma nova concepção de formação que enfatiza a importância do desenvolvimento pessoal e do conhecimento de si próprio (enquanto ser com uma determinada história de vida, em contextos experienciais específicos), como um dos aspectos-chave para uma compreensão do crescimento profissional do docente e do seu bem-estar no trabalho.

Reconhecida que é a importância da satisfação profissional (e também da motivação inicial para a profissão) para a concretização de qualquer reforma educativa, para a

qualidade do processo ensino-aprendizagem, para o envolvimento em acções de formação contínua, para a realização profissional e para a vida em geral do próprio professor, o seu estudo e aprofundamento tem vindo a constituir uma preocupação crescente, devido à sua relevância como barómetro político e social do ambiente laboral de um país, aspectos que tivemos oportunidade de analisar, em pormenor, no segundo capítulo da presente dissertação.

De facto, de há uns anos a esta parte, o fenómeno da insatisfação profissional (mais do que o da satisfação) tem vindo a tornar-se, não só um dos principais temas de investigação psicológica e educacional, como também um problema social relevante, traduzido em crescentes sinais de mal-estar docente. Todavia, apesar do interesse suscitado e do enorme volume de investigação, há ainda muitas questões por responder, no que concerne à sua natureza, subsistindo alguma controvérsia e confusão, em torno, por exemplo, da importância atribuída às diferentes facetas inerentes ao bem-estar profissional e aos factores que lhe estão associados.

Não existindo, hoje, uma definição, unanimemente aceite, do conceito de satisfação no trabalho, procurámos, contudo, com este estudo, identificar, por um lado, alguns dos processos psicológicos que se associam à experiência subjectiva de satisfação e, por outro, especificar as facetas ou dimensões da profissão que com ela mais se relacionam.

Desta forma, e no que diz respeito às componentes do trabalho mais valorizadas pelos professores, os resultados da nossa investigação permitem apoiar a dualidade intrínseco/extrínseco, de que falavam (se bem que de modo diferente) Maslow e Herzberg, mas não a bipolaridade por eles defendida. Globalmente, os dados obtidos parecem apontar para a possibilidade da satisfação-insatisfação dos professores se situar num continuum único, regulado, simultaneamente, pelos efeitos tanto dos factores intrínsecos como extrínsecos ao trabalho, e não em função do modelo não linear de Herzberg, ou da rigidez da pirâmide de Maslow.

Na linha das propostas apresentadas por diversos autores (Nunes, 1984; Landsheere, 1988; Esteve, 1995; Garcia, 1995b; Jesus, 1996), também nós consideramos que o ensino como profissão requer a implementação de um sistema de incentivos que desenvolva, não só os aspectos extrínsecos, mas sobretudo a sua dimensão intrínseca. Efectivamente, os factores identificados pelos professores da nossa amostra, como influenciando o seu modo de perceber, pensar e agir em situação de trabalho, apontam para um efeito mais significativo das suas características intrínsecas.

Neste sentido, a oportunidade de desenvolver e utilizar novas competências, de realizar tarefas diversificadas, de participar na tomada de decisões ligadas ao trabalho docente (incluindo o desenvolvimento curricular), de estabelecer relações gratificantes com os alunos e de prosseguir o seu desenvolvimento profissional, através de programas de

formação úteis e adequados e de uma verdadeira avaliação formativa, parecem ser aspectos intrínsecos ao trabalho, que podem conduzir a um aumento da satisfação do professor. Enriquecer e desenvolver as dimensões intrínsecas à tarefa docente parece constituir-se, então, como uma das estratégias, com implicações positivas, para a percepção do bem-estar profissional dos professores (ou melhor, de alguns professores).

Os sistemas de incentivos devem incluir, também, consequências extrínsecas que sejam valorizadas e percebidas como equitativas pelos docentes, os quais, no geral, se queixam dos seus salários, “convertidos em mais um elemento da crise da identidade dos professores” (Esteve, 1995, p. 105), considerando-os muito baixos face às habilitações académicas que possuem e à sobrecarga de trabalho que vivem. Porém, a questão não passa, apenas, pelo simples aumento dos salários. Como tivemos oportunidade de constatar, nos pontos 2.7.2.1 do segundo capítulo e 3.1.2 do terceiro, a remuneração auferida aparece como um incentivo relevante¹, sobretudo, quando associada à competência ou eficácia profissional do professor. E é, exactamente, aqui que surge o problema: na operacionalização deste conceito, na sua avaliação, de forma a poder relacionar-se a recompensa com o comportamento efectivo do professor². A própria complexidade do ensino faz com que lhe escape, facilmente, o controlo sobre a qualidade do trabalho que desempenha. Assim, a questão das recompensas extrínsecas mais adequadas à profissão docente é delicada e não é simples, dado que a natureza do trabalho docente, nas suas múltiplas actividades e objectivos, pressupõe uma abordagem e avaliação nem sempre fáceis ou possíveis de concretizar³.

Neste sentido, e sobretudo na sequência dos trabalhos de Deci e colaboradores, alguns estudos, referenciados no terceiro capítulo, têm vindo a sublinhar as desvantagens das recompensas salariais que, para além de esbarrarem com dificuldades inerentes à avaliação do desempenho individualizado do professor (do seu mérito), podem promover a competição e o individualismo, diminuindo a motivação intrínseca e a capacidade de cooperar, condições essenciais para uma prática docente de qualidade. Apesar destas ob-

¹ No nosso estudo, os incentivos extrínsecos mais valorizados pelos professores situam-se ao nível económico. De facto, os itens relativos ao salário apresentam as saturações mais elevadas no factor 2, designado por recompensas pessoais, que abrange, ainda, itens referentes às oportunidades de progressão e ao reconhecimento.

² A este propósito, Nunes (1984) sugere que “é possível criarem-se mecanismos de *feedback* que permitam fazer chegar ao professor uma informação correcta sobre o seu esforço profissional: os canais usados para chamá-lo à atenção, devido às incorrecções, podem servir para informá-lo sobre a sua competência e exprimir-lhe o reconhecimento pela qualidade do trabalho prestado” (p.152).

³ Pelo menos em Portugal, o nível de incentivos extrínsecos à actividade docente continua a estar, basicamente, relacionado com a carreira e, não tanto, com as práticas em sala de aula.

jecções à recompensa do mérito, consideramos que os incentivos extrínsecos são indispensáveis à dinâmica do ensino, colocando-se o maior desafio, ao nível da sua racionalização, no sentido de favorecerem a motivação mais adequada à função docente (Ryan et al., 1983).

Por seu lado, Cockburn (2000) reconhece que, embora os incentivos salariais possam não ser um factor-chave para a fixação dos professores, eles desempenham, no entanto, um papel relevante na fase de recrutamento e de entrada na profissão. Contudo, quando comparados com os de outras profissões que exigem qualificações semelhantes, os incentivos salariais, sobretudo na base da carreira, deixam muito a desejar, sendo percebidos, frequentemente, como inadequados. Este constitui um dos factores conducentes a um menor reconhecimento social da profissão, acentuado pelo facto de ser ocupada, maioritariamente, por mulheres. Tal como Teodoro (1990) propõe, os aumentos salariais devem ocorrer, sobretudo, no início da carreira, nos salários de base, onde a diferença é proporcionalmente mais acentuada, em comparação com as grelhas salariais dos outros países da Europa. E o baixo salário pode ser um dos factores para que esta profissão não seja escolhida pelos professores mais qualificados em termos académicos.

Recentemente, alguns autores (Firestone, 1994; Garcia, 1995b; Jesus, 1997) têm vindo a sugerir que se passe de incentivos individuais a colectivos (por exemplo, às escolas que alcancem determinadas metas), de forma a potenciar a constituição de equipas de trabalho que possam receber recompensas tanto intrínsecas – reconhecimento e sentido de realização – como extrínsecas – económicas e materiais (por exemplo, para a aquisição de equipamentos, ou para a concretização de determinados projectos educativos). Uma estratégia deste género parece ser mais coerente com os princípios do trabalho cooperativo entre professores, que se pretende integrar na actual reforma do sistema educativo, de forma a estabilizar e consolidar as equipas de trabalho, aumentando a responsabilidade partilhada e o reconhecimento público⁴.

Quanto a recompensas, ao nível individual, Jesus (1997) sugere que podem ser fornecidos incentivos não financeiros, como sejam a participação em acções de formação e as licenças sabáticas.

Mesmo quando é garantida uma remuneração semelhante para todos os professores, existe uma diferença de prestígio e, conseqüentemente de “attraction”, entre os que têm e os que não possuem estudos universitários. Neste sentido, Landsheere afirmava, em 1988, que “por questões socioeconómicas, educacionais, psicológicas e até estratégicas,

⁴ Em Portugal, uma estratégia destas poderia estar condenada à partida, pelo menos parcialmente, devido à instabilidade do sistema de colocações.

todos os professores terão, num futuro muito próximo, o estatuto social conferido por uma licenciatura” (p. 79), condição que, gradualmente, se tem vindo a procurar implementar no sistema educativo português.

Melhorar o estatuto profissional da docência e a sua imagem social constitui outro dos incentivos extrínsecos a encarar com algum rigor e preocupação (Landsheere, 1996; Jesus, 1997; Shen & Hsieh, 1999). De facto, e na opinião de Jesus (1997), “os meios de comunicação social têm um papel indispensável devendo salientar os aspectos positivos da escola e da profissão docente, dando a conhecer à opinião pública os bons exemplos e experiências, que também as há, ocorridas em Portugal, em que professores e alunos gostam de estar na escola e sentem-se realizados nas actividades que efectuam” (p. 28). Tal permitiria, com certeza, melhorar a imagem pública dos professores, aumentando o reconhecimento e o prestígio atribuídos a tal profissão, já que, para além da sua dimensão afectiva (de facto, também os docentes valorizam o elogio do seu trabalho), uma importante função do reconhecimento é a de contribuir para o reforço da percepção de auto-eficácia dos professores e, conseqüentemente, da sua identidade e satisfação profissionais.

De referir, ainda, que a actividade docente continua a aguardar uma melhoria das suas condições materiais de trabalho, as quais constituem, igualmente, entraves às práticas inovadoras, uma vez que a acção quotidiana do professor é fortemente influenciada pelos constrangimentos do contexto ambiental em que trabalham (horários, normas internas e regulamentos, organização do tempo e do espaço, etc.). A percepção da adequação de tais condições pode afectar a avaliação que o professor faz das diversas características do trabalho e, conseqüentemente, a sua satisfação profissional.

Tal como noutros contextos profissionais, também na docência, o desenvolvimento de uma configuração profissional caracterizada por uma cultura de colaboração, tem vindo a merecer uma atenção particular, uma vez que “as escolas não podem melhorar se as pessoas não trabalharem em conjunto” (Lieberman, 1986, citado por Garcia, 1995b, p. 229). Esta cultura de colaboração não se mostra pela existência de reuniões ou de prescrições burocráticas, mas pela presença de atitudes e comportamentos concretos que se evidenciam no seio das relações interpessoais, entre colegas, quotidianamente. A cultura colaborativa permite romper com o isolamento sentido por muitos professores⁵ e facilita uma gestão participada, mediante a criação de um clima que implica a partilha de trabalho e de responsabilidades a assumir, em função dos objectivos da escola onde se encontram a leccionar. O relacionamento interpessoal é um conceito central na vida do professor, não só para trocar pontos de vista, dúvidas e experiências, mas também para partilhar

⁵ Normalmente, “mais tocados pelo mal-estar docente” (Esteve & Fracchia, 1988, p. 53).

dificuldades. Consciente de que a ideia de colaboração pode ser ainda uma visão, uma meta utópica, no contexto da actividade docente (pelo menos, em Portugal) parece-nos, no entanto, que vale a pena continuar a apostar na sua indispensável operacionalização, como uma das condições subjacentes à satisfação profissional dos professores.

Em 1992, Teodoro afirmava que a valorização da profissão docente constituiria um dos grandes desafios dos anos 90, porque, “como já reconheceu a OCDE, quanto mais importância se der à educação – seja como factor de valorização cultural, de coesão ou de justiça social, seja como valorização dos recursos humanos, aspecto crucial das economias modernas - maior atenção e prioridade têm de ser atribuídas à melhoria do estatuto e das condições de vida dos professores” (p.16). Na viragem do século, continuamos a aguardar novas respostas para este desafio.

Em síntese, melhorar a qualidade do desempenho dos actuais professores e da sua satisfação profissional, parece exigir, de facto, que se ultrapasse as questões inerentes ao salário, ao estatuto ou às condições de trabalho. A investigação parece sugerir que tal meta exige, fundamentalmente, uma organização concertada de incentivos que encorajem os professores a pensar, de forma inovadora, acerca do seu trabalho, e a comprometerem-se em novos objectivos e padrões de desempenho, num contexto sistémico e contingencial, marcado pelo apelo crescente à sua implicação e autonomia na construção, desenvolvimento e gestão da escola e do processo educativo. Contudo, e de acordo com os nossos dados, é possível afirmar que não basta desenvolver estratégias ao nível da dimensão intrínseca da docência, quando se pretende promover o bem-estar no trabalho. Os incentivos extrínsecos parecem constituir, também, factores críticos para a fixação dos professores na profissão, para a sua motivação e satisfação. Neste sentido, continua a ser necessária investigação adicional, com o objectivo de esclarecer os efeitos e a possível interacção das recompensas extrínsecas e intrínsecas na actividade docente e de clarificar que tipo de incentivos motiva os professores a assumirem novas responsabilidades e a realizarem, com agrado, o seu trabalho.

Efectivamente, “pretender que os professores colaborem, sem se modificar as suas condições de trabalho, sem alterar o seu grau de participação na tomada de decisões escolares e curriculares, sem que a formação docente os capacite para lidar com as incertezas e tensões que advêm de uma maior responsabilização, sem que as organizações escolares se flexibilizem e autonomizem, um pouco mais, sem que os controlos sobre os professores sejam menos burocráticos⁶, falar de colaboração e satisfação, nestas circunstâncias, pode

⁶ É necessário que os controlos dos professores sejam mais democráticos, destacando a responsabilidade profissional como elemento crucial.

constituir um novo exercício de raciocínio com escassas possibilidades de modificar a realidade” (Garcia, 1995b, p. 229). E isto porque “o ofício de professor conduz a pessoa, o profissional, a comprometer-se com um discurso que celebra os valores da democratização, da cooperação e da solidariedade, mas exige-lhe também que actue hierarquizando, seleccionando, impondo concorrência e competição” (Cavaco, 1995, p. 189).

Reconhecendo que o desenvolvimento dos aspectos intrínsecos à tarefa docente e a racionalização das recompensas extrínsecas são medidas importantes a implementar para aumentar a satisfação com o trabalho docente, parece-nos, contudo, que elas só terão alguma eficácia, quando acompanhadas de um plano de formação que leve o professor a encontrar-se, de forma cada vez mais significativa e personalizada, com a profissão.

No que se refere à importância dos incentivos intrínsecos à tarefa docente, para a experiencição do bem-estar no trabalho, e tendo em conta a revisão dos estudos efectuada no terceiro capítulo, pode concluir-se que a valorização de tais incentivos parece depender da predisposição do professor para apreciar determinados aspectos do ensino, variando, assim, em função de certas características de personalidade que ele pode (ou não) possuir. Efectivamente, o desenvolvimento da investigação, nesta área, tem vindo a revelar o valor e o significado dos factores intrínsecos ao indivíduo, de algumas predisposições e condições psicológicas, na experiência subjectiva da satisfação com o trabalho. Seguindo esta linha de raciocínio, pretendíamos chegar a um outro objectivo desta pesquisa, o qual se prendia com a identificação de algumas características de personalidade geradoras de satisfação profissional, que mostrou, no nosso estudo, ser influenciada, de forma significativa, por um locus de controlo tendencialmente interno, uma orientação motivacional mais intrínseca, uma auto-estima positiva, uma boa satisfação com a vida em geral e um certo sentido de autonomia no trabalho. A eficácia preditiva demonstrada por estes constructos leva-nos a assumir, então, que a experiência subjectiva de bem-estar no trabalho docente implica não se colocar entre parêntesis a pessoa que habita a profissão. Assim, os nossos dados parecem ir no sentido de que não basta ter “mais professores”; é preciso, sobretudo, ter “melhores professores”. E para ter “melhores professores”, importa atribuir uma relevância crescente à (re)construção de competências ao nível da personalidade, das atitudes, dos afectos e das emoções, ao longo de todo o processo de desenvolvimento profissional dos docentes. Como tal, o ensino (e a formação de professores) não pode ser reduzida somente a padrões de competência técnica, já que na opinião de Hargreaves (1999), “it involves significant emotional understanding and emotional labor as well. It is an emotional practice” (p. 850).

Efectivamente, um número crescente de estudos tem vindo a sugerir que as

emoções desempenham um papel central nos processos cognitivos e no pensamento, ajudando o indivíduo a fazer escolhas e a tomar decisões (Damásio, 1995, 2000; Goleman, 1995, 1998; George, 2000). Ou seja, “em diversos domínios do conhecimento, abrangendo áreas tão diversas como a neurofisiologia, a psicologia social e organizacional, os dados reforçam de forma consistente a seguinte conclusão: os sentimentos e as emoções estão intimamente ligados à experiência humana e estão profundamente interligados à forma como os indivíduos pensam, agem e tomam decisões” (George, 2000, p. 1030).

Alguns teóricos, que estudam o desenvolvimento profissional dos professores, vêm assumindo, gradualmente, a importância da inteligência emocional (enquanto capacidade de compreender e saber lidar com as suas emoções e estados de espírito, mas também com as dos outros), conceito introduzido por Goleman (1995), considerando-a, cada vez mais, como uma competência pessoal e realçando a sua importância no comportamento e desenvolvimento, em geral, do indivíduo. Goleman (1995, 1998) procurou demonstrar que as emoções não são, simplesmente, um suporte para o ensinar e aprender, mas constituem uma parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, em si mesmo ⁷.

Perspectivando a docência como uma prática emocional – “emotions are at the heart of teaching” (Hargreaves, 1999, p. 835) – importa perceber, então, que a inteligência afectiva e relacional e a inteligência lógica e racional não funcionam de forma completamente independente, como se se tratasse de dois domínios de experiência de vida totalmente diferentes (Damásio, 1995, 2000; Goleman, 1995, 1998). Por este motivo, parece-nos que os políticos e os agentes de mudança educativa deveriam procurar conhecer e compreender melhor o significado das emoções na vida do professor, enquanto potencial estimulante de interacções saudáveis, do trabalho em equipa e da gestão participada, com reflexos na sua percepção de bem-estar na profissão. É tempo dos esforços das reformas e das estratégias educativas pensarem e estimularem as múltiplas dimensões pessoais do acto de ensinar e de aprender, sob pena de se ignorar um dos factores mais estruturantes da profissão docente: o sujeito que nela habita.

Em síntese, procurar operacionalizar algumas das competências requeridas para o desempenho adequado e gratificante de uma profissão, cuja função social é cada vez mais exigente, tentando, ainda, analisar de que forma as diferentes etapas e componentes do desenvolvimento profissional deverão interagir, num quadro de prática de formação, necessariamente ecléctica, de modo a maximizar as condições de bem-estar na profissão, constituiu um dos nossos grandes objectivos, face à constatação da relevância, evidenciada pelo presente estudo, das características de personalidade para a experientiação da sa-

⁷ O autor chega, mesmo, a referir-se aos enormes custos sociais da iliteracia emocional.

tisfação em contexto docente.

Do nosso ponto de vista, as principais conclusões deste trabalho parecem apontar, então, para a necessidade de se (re)organizar uma política de formação de professores que procure deslocar a ênfase de uma focalização preferencial na quantidade de conhecimentos, para uma preocupação com critérios de qualidade⁸, que atentem no desenvolvimento de uma personalidade profissional, “devolvendo aos nossos professores o orgulho de sê-lo” (afirma Esteve, no prefácio da obra de Jesus, 1997). Para isto, só existe um caminho: melhorar a sua formação inicial e contínua, de modo a dar resposta às novas e múltiplas exigências do ensino, num momento histórico marcado por profundas modificações sociais, que exigem dos professores uma dinâmica de renovação permanente. Nenhum decreto-lei sobre autonomia dos estabelecimentos de ensino terá significado e será exequível, se não for acompanhado de uma formação de professores que os ajude a assumir novas responsabilidades e atribuições. Efectivamente, todas as acções que visem delegar responsabilidades e atribuir um maior grau de autonomia exigem também uma formação mais alargada, que permita ao professor conhecer e controlar o seu ambiente e gerir, de forma eficaz, os problemas complexos que surgem, diariamente, nas situações de trabalho.

Procurando concretizar a relevância conferida pela investigação aos incentivos intrínsecos à tarefa docente (cf. capítulo 2), e dentro do espírito das reformas educativas, tem sido proposto um enriquecimento da actividade docente, um “empowerment”⁹ processo através do qual os professores assumem a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento, da participação em todas as esferas da vida da escola, e, ainda, dos riscos da tomada de decisões, numa clara perspectiva de progressiva autonomia profissional. Mas, para que se possam atingir tais objectivos, é indispensável capacitar (“empowering”, na expressão inglesa) o profissional, na dupla perspectiva do termo: do ponto de vista político, proporcionando aos professores a percepção de um maior controlo e autonomia sobre as próprias condições de trabalho¹⁰, e epistemológico, estimulando estes profissionais, para que sejam sujeitos reflexivos, capazes de pensar criticamente, com estratégias de raciocínio que lhes permitam analisar e interpretar as situações com que se deparam, no dia-a-dia, e que lhes exigem alguma flexibilidade, na sua adaptação.

Mas, como capacitar os professores, para que estes consigam lidar, de forma adequada e eficaz, e mantendo o entusiasmo na profissão, com as exigências decorrentes de

⁸ Acompanhando a tendência de uma “escola para todos”, para uma “escola de qualidade”.

⁹ Termo que goza de grande popularidade, sobretudo nos EUA, e que poderíamos traduzir por capacitação.

¹⁰ O que se passou, recentemente, em Portugal, com a implicação dos professores na avaliação do modelo de autonomia e gestão das escolas.

tal “empowerment”? Parece-nos que uma possível resposta se pode encontrar, em grande parte, na transformação do desenvolvimento profissional dos professores¹¹ num processo que integre, de forma articulada e harmoniosa, as dimensões pessoal, profissional e organizacional da actividade docente que, em conjunto, interferem na relação do professor com a configuração educativa em que se situa e intervém (Landsheere, 1988, 1996; Gonçalves, 1992; Nóvoa, 1995; Tozzi, 1996). Enquanto a vertente pessoal implica o desenvolvimento de competências, ao nível psicológico e de interacção com o meio, na busca de uma apropriação personalizada dos processos de formação, a dimensão da profissionalização apela a uma perspectiva de construção de conhecimentos e competências, tanto de eficácia no ensino, como de organização dos processos de ensino-aprendizagem. Com o desenvolvimento organizacional pretende-se uma compreensão e adaptação do professor ao seu meio profissional, tanto em termos normativos como interactivos. No fundo, esta perspectiva aponta para a formação de professores em torno de três eixos fundamentais: a pessoa do docente, a prática e a profissão. Por tudo isto, preferimos o termo desenvolvimento profissional do professor, em lugar de formação de professores, embora, por vezes, sejam utilizados, como sinónimos.

Numa lógica de articulação entre as três vertentes do desenvolvimento profissional que acabámos de referir, é desejável que os programas de formação procurem integrar, num todo significativo, para além de uma boa gestão dos conhecimentos, as múltiplas dimensões cognitivas, afectivas e emocionais que fazem da actividade docente uma profissão de relação (Esteve & Fracchia, 1988; Esteve, 1995; Tavares, 1995; Moll, 1996; Tozzi, 1996; Roldão 1998c), tendo sempre presente que “educar para o optimismo” pode ter vantagens psicológicas, com reflexos na realização e na satisfação (Marujo et. al., 1999; Peterson, 2000). Deste modo, para que os futuros e actuais professores aprendam a pensar (e a sentir) a complexidade das situações pedagógicas, importa ir além da simples aquisição de conteúdos, promovendo o autoconhecimento do docente (enquanto capacidade de se “pôr em causa como pessoa”), e reconhecendo o papel decisivo dos seus valores, afectos e atitudes. E trabalhar as atitudes significa orientar a formação por uma bússola axiológica, que coloque no centro da ética educativa a autonomia, o respeito, a confiança e a parceria.

Como afirma Roldão (1998c), “é nesse sentido que deverá evoluir a prática docente, bem como a própria concepção de formação, distanciando-nos, assim, da ideia de

¹¹ Tal como Garcia (1995a), também preferimos falar em *desenvolvimento profissional dos professores*, enquanto “*continuum*”, composto por fases claramente diversificadas do ponto de vista curricular. “A noção de *desenvolvimento* tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores” (p. 55).

formar para, a ser substituída, gradualmente, por formar em e formar com, de modo a que sejam os professores a gerir colaborativamente os processos de formação, contextualizando-a, assumindo iniciativas, mobilizando recursos, saberes e atitudes, munindo-se de competências significativas que lhes permitam, de facto, formar-se, continuamente, ao longo de todo o seu percurso de desenvolvimento profissional” (p. 85), enquanto condição de bem-estar no trabalho.

A preocupação pela qualidade e “eficácia” da formação inicial e contínua aparece, normalmente, ligada às questões dos modelos e estratégias utilizados, e da sua adaptação à evolução do papel do professor e à diversidade dos contextos em que a acção educativa se vai desenvolver.

Ao desenhar ou avaliar estratégias, que procurem preparar os docentes para enfrentar o desajustamento produzido pela aceleração da mudança social, e conseqüentemente, organizacional, e desta forma, promover a sua satisfação profissional, estas devem incidir em dois planos distintos: um mais ao nível da formação inicial, outro direccionado para os professores em exercício (Nunes, 1984; Esteve & Fracchia, 1988; Esteve, 1996, Jesus, 1993, 1996). No processo de formação inicial, perspectivamos três linhas de actuação importantes:

1. Estabelecimento de mecanismos selectivos de acesso à profissão docente, baseados em critérios de personalidade (e não, apenas, no sucesso escolar, como tem sido feito até ao momento), na linha do que foi anteriormente proposto por Peretti (1982). Trata-se de incluir alguns testes de personalidade no processo de admissão de candidatos a professores, procurando diminuir, desta forma, as possibilidades de acesso, à profissão docente, de pessoas pouco equilibradas, e cuja fragilidade pode produzir efeitos psicológicos negativos nos alunos, associados à experiência de insatisfação e inadequação, por parte do (potencial) professor.

2. A segunda linha de actuação proposta remete para a substituição progressiva de abordagens normativas por outras de natureza descritiva, na formação inicial dos professores. Com base no modelo normativo, transmite-se ao futuro educador o que deve fazer, o que deve pensar e o que deve evitar para adequar a situação educativa ao modelo proposto, o qual supõe a existência de traços de personalidade característicos dos “bons professores”, que as disciplinas, da área das Ciências da Educação, deveriam promover, em todos os formandos. Esta abordagem, que está subjacente a muitos dos programas de formação inicial é, em si, “ansiógena”, já que supõe uma constante comparação com o modelo de professor ideal, estabelecendo uma relação directa entre a personalidade do professor e o êxito da docência, atribuindo, assim, toda a responsabilidade e eficácia do ensino ao futuro docente.

Pelo contrário, nas abordagens de índole relacional, parte-se da hipótese de que o sucesso no ensino depende do grau de ajustamento entre o comportamento do futuro professor e o conjunto de condições que determina as suas relações com os alunos, admitindo-se, então, a existência de vários estilos ou formas de confronto eficazes com as situações educativas.

Neste sentido, os professores, em início de carreira, depois de vivenciarem os primeiros insucessos e dificuldades, podem analisá-los e tentar melhorar, em lugar de se colocarem logo em questão. Este modelo, permitindo a (re)construção de competências, na busca de um estilo pessoal de docência, facilita ainda a estruturação de expectativas mais realistas em relação à profissão de professor e, provavelmente, a experiência de uma maior satisfação com o trabalho.

3. Uma outra proposta para a formação inicial sugere que se adapte os seus conteúdos à realidade da prática do ensino; trata-se de partir dos problemas concretos que os futuros professores sentem, logo que se começam a confrontar com a realidade do ensino, no âmbito da prática pedagógica¹². Alguns trabalhos sublinham a deficiente preparação dos futuros professores em domínios como a dinâmica de grupos, ou a Psicologia Organizacional (Veenman, 1984; Esteve & Fracchia, 1988; Jesus, 1996). Os professores parecem sair bem preparados, no que concerne ao domínio do saber, mas com algumas lacunas, por exemplo, a nível interpessoal e da dinâmica da turma, que não conseguem, muitas vezes, analisar ou organizar. Embora dominem, perfeitamente, os conteúdos e os conhecimentos, não sabem como torná-los inteligíveis, acessíveis e compreensíveis para alunos de diferentes níveis.

Em síntese, parece-nos que uma reorganização dos programas da formação inicial de professores, orientada pelas linhas de actuação anteriormente sugeridas, constituirá, de certo, um contributo de grande relevância para a promoção do bem-estar no trabalho. Até porque “a prevenção do mal-estar docente, logo ao nível da formação inicial, parece ser mais importante que as acções levadas a cabo, neste sentido, na formação contínua. De facto, depois de passado o choque com a realidade, o professor principiante pode sentir-se mais satisfeito, caso já tenha sido preparado na etapa anterior” (Esteve & Fracchia, 1988, p. 53).

Em relação à formação contínua, e como resultado das inúmeras transformações

¹² Durante a prática pedagógica ou estágio, é fundamental o apoio do orientador ao nível do desenvolvimento cognitivo (crenças, expectativas e atribuições adequadas), emocional (suporte social) e de competências profissionais, evidenciando e reconhecendo as qualidades e os aspectos positivos da actuação do estagiário, de forma a prepará-lo para a construção do seu estilo pessoal de ensino.

que têm vindo a afectar o mundo laboral, em geral, o objectivo parece ser o de uma aprendizagem constante no próprio trabalho, tornando-se a autoformação uma parte normal da vida profissional do docente. Construindo-se, a partir de uma rede de comunicação (que não se deve reduzir ao âmbito dos conteúdos académicos, mas incluir também problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente, se entrelaçam em situações de ensino), convém articular estruturas de apoio aos professores em exercício, que lhes permitam assimilar e perceber as profundas transformações que se têm vindo a produzir no ensino, em sala de aula e no contexto social que a rodeia, adaptando, conseqüentemente, os seus estilos de ensino e o papel que estão e vão desempenhar, de forma a experienciarem um maior bem-estar no trabalho (Imbernon, 1993; Oliveira, 1994; Esteve, 1995; Nóvoa, 1995; Jesus, 1996). A formação contínua, enquanto uma das etapas (a mais longa) do desenvolvimento profissional do professor, deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa. O contacto entre colegas é fundamental para a transformação da atitude e do comportamento profissional, nomeadamente com grupos portadores de uma perspectiva inovadora, cuja experiência permite visualizar acções e realidades concretas, potenciando o reconhecimento dos aspectos positivos da profissão.

Deste modo, e na óptica de Jesus (1997), da qual partilhamos, a formação contínua enquadrada no modelo relacional, deve constituir, fundamentalmente, uma oportunidade para o trabalho em equipa, em clima de autenticidade e de cooperação por parte dos professores participantes na acção de formação, orientado para a resolução de problemas comuns e para o desenvolvimento de competências profissionais, de acordo com o tema e os objectivos específicos de cada acção. O importante, mesmo, é que a formação contínua não se transforme, novamente, na transmissão pura de um conjunto de informações técnicas ou de carácter ideológico, carentes de uma reflexão pedagógica sobre a situação de ensino (Imbernon, 1993).

Tanto ao nível da formação inicial, como contínua, os programas de formação psicológica dos professores deverão ser “prioritariamente intencionalizados para a alteração de atitudes e cognições” (Gonçalves, 1986, p. 21), através de um processo de autoconhecimento, que permita, entre outros objectivos, alterar crenças irracionais sobre o real educativo que, frequentemente, perturbam uma actividade docente adequada, eficaz e gratificante (Raposo, 1990; Santiago, 1990; Jesus, 1993; Tavares, 1995). Trabalhar atitudes e cognições deve estender-se a constructos psicológicos com grande eficácia preditiva na satisfação com a profissão, como sejam o locus de controlo, as orientações motivacionais ou a auto-estima, variáveis cuja relevância foi sublinhada pela presente investigação.

Assim, os programas de formação dos professores podem contribuir para “a mudança das motivações extrínsecas em intrínsecas, substituindo atribuições externas de sucesso por internas ou fazendo diminuir a incidência e o medo de fracasso” (Almeida, 1996, p. 24), em alguns dos actuais ou futuros professores.

Num tempo, em que se procura repensar e redireccionar reformas na educação, julgamos ter contribuído, com este estudo, para uma compreensão, ainda que parcial, dos factores mais frequentemente associados ao sentido de realização e de satisfação do professor, sublinhando-se, por outro lado, a influência de algumas dimensões da sua personalidade na experienciação de um maior ajustamento a uma actividade que consideramos desafiante, diversificada e potencialmente inovadora.

De acordo com os nossos resultados, é de admitir que, no caso da profissão docente, a percepção de um trabalho mentalmente desafiante (aliada à disponibilidade das competências necessárias para lidar eficazmente com ele), de um certo grau de autonomia, de relações interpessoais de apoio, de uma maior equidade nas recompensas, de um aumento do reconhecimento social e de uma melhoria nas condições gerais de trabalho, possam constituir factores conducentes a uma maior satisfação profissional, no grupo dos professores.

Relevando a importância dos aspectos intrínsecos à actividade docente para o bem-estar no trabalho (a primeira hipótese de investigação), os nossos dados parecem apontar, assim, para as vantagens do enriquecimento da tarefa docente. Porém, a valorização deste tipo de incentivos parece ser influenciada, de forma significativa, por algumas características da personalidade do professor (a segunda hipótese). Capacitar os docentes para o exercício de um “job enrichment” pode constituir o principal desafio dos programas de formação e desenvolvimento profissional, que devem procurar, então, focalizar a sua atenção nas condições psicológicas geradoras de satisfação com o trabalho, num esforço de articulação equilibrada entre as múltiplas vertentes do “crescimento” profissional e a dimensão pessoal do professor.

No geral, os instrumentos utilizados, na presente investigação, para avaliar algumas dessas características da personalidade do professor, revelaram-se internamente consistentes, bem definidos pelos itens e apresentando factores logicamente congruentes com os que são referidos na literatura. As análises em torno da sua validade de constructo parecem promissoras. Em síntese, as escalas utilizadas revelaram, então, boas características psicométricas que recomendam o seu uso nas áreas de investigação respectivas. Assim sendo, não nos pareceria justo terminar esta reflexão sobre os resultados encontrados, sem nos referirmos ao contributo que julgamos ter dado, ao nível das medidas de avaliação

psicológica da satisfação profissional (TJSQ), da autonomia (TAS) e das orientações motivacionais (WPI), validadas na nossa amostra de professores, e do reforço conferido à qualidade psicométrica de outras escalas já aplicadas, anteriormente, em contexto português (a ROS, a SWLS e o TRS).

Todavia, os resultados evidenciados pelo nosso estudo devem ser interpretados de uma forma cautelosa, atendendo aos limites que marcam a presente investigação.

O recurso a um plano não-experimental implica um controlo menos rigoroso das variáveis parasitas, com o conseqüente aumento de probabilidade de ameaças à validade interna (rigor do plano) e externa (possibilidade de generalização dos resultados) da investigação. No que diz respeito ao plano, o método transversal, apesar da sua fácil e rápida aplicabilidade, na abordagem das mudanças interindividuais, enferma, no entanto, de algumas deficiências, entre as quais se destacam, a dificuldade em separar o efeito de idade do de coorte (por exemplo, professores que experienciaram mais ou menos contextos de reformas), não possibilitando a análise de relações de desenvolvimento. A investigação que acabámos de apresentar baseia-se numa metodologia transversal e não num estudo longitudinal, que permitiria acompanhar, por exemplo, grupos de professores de diferentes idades, ao longo das suas carreiras profissionais, e identificar, assim, as mudanças de idade. Porém, a utilização de um plano sequencial poderia ser a metodologia mais adequada para analisar, no decurso do mesmo estudo, o efeito proporcional da idade, da coorte e do tempo de medição (Simões, 2000), na satisfação com o trabalho docente.

Quanto aos instrumentos utilizados, as objecções mais relevantes advêm do facto da grande maioria ser constituída por inventários autodescritivos. A natureza da medida, mais frequentemente utilizada – a autodescrição (do Inglês, “self-report”) – levanta dois tipos de problemas: os que resultam da focalização na experiência subjectivamente interpretada pelo sujeito e os que advêm de se tratar de uma escala de valores somativos, que negligencia uma ponderação diferencial dos itens, de acordo com a sua relevância para o indivíduo.

Assumindo-se como uma técnica predominantemente verbal e, por isso mesmo, sujeita a todos os erros da comunicação humana, a maior ameaça à sua validade advém do sujeito, nomeadamente pela via da influência da desiderabilidade social¹³ e da tendência para a concordância – efeitos que podem, no entanto, ser reduzidos através de precauções apropriadas, aquando da construção do instrumento. Dependendo da capacidade da introspecção e da clareza de conhecimento de si próprio, bem como da vontade de

¹³ Trata-se de uma tendência para atribuir a si próprio traços ou características consideradas socialmente desejáveis.

cooperar, a descrição que o indivíduo faz de si mesmo nem sempre corresponde à forma como, efectivamente, se vê, implicando, assim, medidas cautelosas na interpretação dos resultados obtidos com este tipo de avaliação.

A ênfase nas lacunas da autodescrição deixa, para plano secundário, o reconhecimento do seu verdadeiro mérito: o de possibilitar o acesso às experiências privadas e subjectivamente interpretadas pelo indivíduo.

Por último, há a referir a questão da validade externa dos resultados. Admitindo que o processo de aleatorização simples, utilizado para a selecção da amostra do presente estudo, nos permite confiar na sua representatividade, parece-nos, então, que as conclusões obtidas são generalizáveis aos professores dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico e do ensino secundário que, na altura, se encontravam a trabalhar no território educativo definido pelo Centro da Área Educativa do Oeste (CAE Oeste). Contudo, uma extensão desta investigação a zonas geográficas delimitadas por outros CAEs ou, de forma mais abrangente, pelas Direcções Regionais de Educação permitiria, de certo, verificar a capacidade de generalização destas conclusões a um universo mais alargado de docentes.

Tratando-se de uma problemática complexa, interligada com múltiplos factores e variáveis, o estudo aqui apresentado, embora permitindo responder a algumas dúvidas e questões, deixa em aberto futuros esforços de pesquisa. .

De um ponto de vista muito específico, parece-nos interessante levar a cabo uma análise mais pormenorizada do efeito de algumas das variáveis estudadas, na satisfação profissional. Por exemplo, seria pertinente avaliar o efeito diferencial, por sexo e em função da natureza do cargo desempenhado, da variável outros cargos (OC), e ainda do nível de ensino secundário (NE), através de uma caracterização mais pormenorizada deste grupo de professores e aliando informações qualitativas às quantitativas.

Ao nível dos instrumentos, seria útil proceder a um certo aperfeiçoamento da escala de motivação para o trabalho (WPI), nomeadamente da sua subescala de motivação extrínseca, e da de autonomia (TAS).

Numa perspectiva mais abrangente, e com base em estudos longitudinais que incluíssem avaliações multidimensionais da satisfação (por exemplo, através de estratégias qualitativas, que são mais sensíveis aos acontecimentos não-normativos do que as abordagens quantitativas-padrão), inseridas nos modelos propostos por Evans (1998) e por Büssing et. al., (1999), seria possível aceder a uma abordagem mais dinâmica do constructo em análise, que nos facilitaria uma avaliação fundamentada das mudanças intra-individuais, na satisfação dos professores, ao longo da sua carreira. No âmbito destas perspectivas mais processuais, será interessante verificar, também, qual o efeito da insatisfação para as opções que o indivíduo toma em relação à sua profissão (abandono ou

continuidade).

Ainda, através de um estudo longitudinal seria estimulante e pertinente avaliar o efeito da motivação inicial para a profissão docente (tal como foi investigada e operacionalizada por Jesus, 1996) na satisfação profissional, ao fim, por exemplo, do segundo ano de profissão (a seguir ou, ainda, durante o “choque com a realidade”) e, depois, ao sétimo ou oitavo ano (já na fase de estabilização), pese embora a dificuldade de uma investigação deste género, desde logo, ameaçada pelo efeito da mortalidade experimental.

Retomando a importância da eficácia preditiva dos constructos psicológicos para a satisfação com o trabalho docente, identificada no nosso estudo, estender a análise da influência das características de personalidade às dimensões avaliadas pelo NEO-PI-R (que operacionaliza o modelo dos cinco factores da personalidade: extroversão, neuroticismo, amabilidade, conscienciosidade e abertura à experiência), tal como foi aferido por Lima (1997), constitui, para nós, um desafio a médio prazo.

Estas são algumas pistas possíveis para investigações futuras que, de forma alguma esgotam a riqueza e a diversidade de uma temática tão fascinante quanto polémica, como é a satisfação profissional dos professores, problemática complexa a exigir uma intervenção concertada e em múltiplos planos. A congregação de esforços, no sentido de uma maior preocupação pelo rigor teórico e metodológico, afigura-se-nos como a via de acesso mais eficaz para conseguir o consenso e a integração, enquanto condições fundamentais para o desenvolvimento futuro da investigação na área da satisfação com o trabalho. Procurar perceber quais os factores que influenciam o modo como os professores pensam, agem e se percebem, enquanto profissionais, e identificar os processos psicológicos subjacentes à experiência de bem-estar no trabalho, de modo a promover o seu desenvolvimento, constitui, do nosso ponto de vista, uma tarefa inadiável, pois, “esta profissão precisa se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (Nóvoa, 1992, p. 17).

Bibliografia



Bibliografia

a

- Abdallah, T. (1998). The Satisfaction with Life Scale (SWLS): Psychometric properties in an Arabic speaking sample. *International Journal of Adolescence and Youth*, 7(2), 113-119.
- Abraham, A. (1988). Être enseignant aujourd'hui. In *Actas do V Congresso de L'AIRPE, Être enseignant aujourd'hui* (pp. 11-35). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Acker, S., & Feuerverger, G. (1996). Doing good and feeling bad: The work of women university teachers. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 401-422.
- Adams, G., King, L., & King, D. W. (1996). Relationships of job and family involvement, family social support and work-family conflict with job and life satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 81 (4), 411-420.
- Adams, J. S. (1965). Equity theory. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 2, pp. 267-279). New York: Academic Press.
- Ahmad, A. (1996). Work-family conflict among married professional women in Malaysia. *Journal of Social Psychology*, 136 (5), 663-665.
- Aldag, R. J., Barr, S. H., & Brief, A. P. (1981). Measurement of perceived task characteristics. *Psychological Bulletin*, 90, 415-431.
- Algera, J. A. (1990). The job characteristics model of work motivation revisited. In U. Kleinbeck, H. Quast, H. Thierry, & H. Hacker, *Work motivation* (pp. 85-103). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L. (1994). *Inteligência: Definição e medida*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Almeida, L. (1996). Cognição e aprendizagem: como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 17-32.

- Alves, F. C. (1991). A satisfação/insatisfação docente: Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Alves, F. C. (1994). A satisfação/insatisfação docente: Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança. Bragança: Instituto Superior Politécnico de Bragança, 30.
- Amabile, T. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (2), 393-399.
- Amabile, T., & Gryskiewicz, N. D. (1989). The creative environment scales: Work Environment Inventory. *Creativity Research Journal*, 2, 231-253.
- Amabile, T., Hill, K., Hennessey, B., & Tighe, E. M. (1994). The Work Preference Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (5), 950-967.
- Amri, A., Lee, M., & Mulford, C. L. (1996). The relationship between job satisfaction and life satisfaction among saudi airline employees in the Jeddah area of the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the Social Sciences*, 24 (2), 289-319.
- Anderson, D. (1986). Generalized versus setting-specific locus of control in the teaching task. Manuscrito não-publicado. University of New Mexico.
- Anderson, D., & Maes, W. R. (1986). Teacher locus of control and teacher characteristics. Manuscrito não-publicado. University of New Mexico.
- Anderson, D., & Maes, W. R. (1990). The relationship between teacher locus of control and selected indices of stress. Manuscrito não-publicado. University of New Mexico.
- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers? *International Review of Education*, XXXIII, 357-373.
- Anderson, M. B., & Iwanicki (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout, *Educational Administration Quarterly*, 20 (2), 109-132.
- Andrews, H. A. (1987). Reward merit with praise. *School Administrator*, 44 (9), 23-24.
- Arches, J. (1991). Social structure, burnout and job satisfaction. *Social Work*, 36 (3), 202-206.
- Arcy, C., Syrotuik, J., & Siddique, C. (1984). Perceived job attributes, job satisfaction and psychological distress: A comparison of working men and women. *Human Relations*, 37 (8), 603-611.
- Arnold, H. J. (1981). A test of the multiplicative hypothesis of expectancy-value theories of work motivation. *Academy of Management Journal*, 4, 128-141.
- Arrindell, W., Heesink, J., & Feij, J. (1999). The Satisfaction with Life Scale (SWLS): Appraisal with 1700 health young adults in the Netherlands. *Personality and Individual Differences*, 26 (5), 815-826.
- Arvey, R. & Bouchard, T. (1994). Genetics, twins and organizational behavior. In B. Staw & L. Cummings (Eds), *Research in organizational behavior* (Vol. 16, pp. 47-82). New York: JAI Press.
- Arvey, R., Bouchard, T., Segal, N. , & Abraham, L. (1989). Job satisfaction: Environmental and genetic components. *Journal of Applied Psychology*, 74 (2), 187-192.
- Arvey, R., Carter, G., & Buerkley, D. K. , (1991). Job satisfaction: Dispositional and situational influences. In C. Cooper & I. Robertson (Ed.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 6, pp. 359-383). New York: John, Wiley & Sons.

- Aryee, S., & Luk, V. (1996). Work and nonwork influences on the career satisfaction of dual-earner couples. *Journal of Vocational Behavior*, 49 (1), 38-53.
- Aryee, S., Chay, Y., & Chew, J. (1994). An investigation of the predictors and outcomes of career commitment in three career stages. *Journal of Vocational Behavior*, 44, 1-16.
- Assembleia da República (1986). Lei n° 46/86, de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Assembleia da República (1989). Decreto-Lei n° 409/89, de 18 de Novembro: Estrutura da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Assembleia da República (1989). Despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro: Regulamento do Conselho Pedagógico e dos seus órgãos de apoio. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Assembleia da República (1990). Decreto-Lei n° 139-A/90, de 28 de Abril: Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Assembleia da República (1991). Decreto-Lei n° 172/91, de 10 de Maio: Modelo de Gestão Democrática. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Assembleia da República (1997). Lei n° 115/97, de 19 de Setembro: Alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Assembleia da República (1998). Decreto Regulamentar n° 11/98, de 15 de Maio: Regime de Avaliação de Desempenho dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Assembleia da República (1998). Decreto-Lei n° 1/98, de 2 de Janeiro: Revisão do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Assembleia da República (1998). Decreto-Lei n° 115-A/98, de 4 de Maio: Regime Jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das escolas e dos agrupamentos de escolas. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Assembleia da República (1999). Decreto Regulamentar no 10/99, de 21 de Julho: Regulamentação do regime de autonomia, administração e gestão das escolas e dos agrupamentos de escolas e estabelecimento das competências das estruturas de orientação educativa. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Assembleia da República (1999). Decreto-Lei n° 312/99, de 10 de Agosto: Revisão da Estrutura da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Assembleia da República (1999). Lei n° 24/99, de 22 de Abril: Primeira Alteração do Regime Jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das escolas e dos agrupamentos de escolas. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Autry, L. B., & Langenbeach, M. (1985). Locus of control and self-responsability for behavior. *The Journal of Educational Research*, 79 (2), 76-84.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa.

b

- Barnabé, C., & Burns, M. (1994). Teachers' job characteristics and motivation. *Educational Research*, 36 (2), 171-185.

- Barros, A. (1989). Expectativas de controlo interno-externo: Revisão da literatura e análise dos resultados. *Psicologia*, 7 (3), 261-274.
- Barros, J. H., & Barros, A. (1990). Variáveis sociocognitivas do professor: Teoria e investigação. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, 95-117.
- Barros, J. H., Barros A., & Neto, F. (1993). *Psicologia do controlo pessoal. Aplicações educacionais, clínicas e sociais*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Barros, J. H., Neto, F., & Barros, A. M. (1988). Avaliação do locus de controlo dos professores: Adaptação da Escala de Maes-Anderson à população portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 103-112.
- Barros, J. H., Neto, F., & Barros, A. M. (1990). Auto-responsabilidade dos professores pelo sucesso dos alunos. In *Actas do I Seminário A componente de Psicologia na formação de professores* (pp. 345-366). Évora: Universidade de Évora.
- Barros, J. H., Neto, F., & Barros, A. M. (1991). Nível de satisfação dos professores - teoria e investigação. *Psychologica*, 5, 53-63.
- Barros, J. H., Neto, F., & Barros, A. M. (1992). Inteligência, locus de controlo e realização escolar. *Psychologica*, 7, 85-94.
- Bedeian, A., Ferris, G., & Kacmar, K. (1992). Age, tenure and job satisfaction. A tale of two perspectives. *Journal of Vocational Behavior*, 40, 33-48.
- Bein, J., Anderson, D., & Maes, W. (1990). Teacher locus of control and job satisfaction. *Educational Research Quarterly*, 14 (3), 7-10.
- Bettencourt, L., & Brown, S. (1997). Contact employees: relationships among workplace fairness, job satisfaction and prosocial service behaviors. *Journal of Retailing*, 73 (1), 39-61.
- Bilgic, R. (1998). The relationship between job satisfaction and personal characteristics of turkish workers. *Journal of Psychology*, 132 (5), 549-557.
- Blase, J. J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18 (4), 93-113.
- Blase, J. J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23 (1), 13-40.
- Blase, J. J., & Pajak, E. F. (1986). The impact of teachers' work life on personal life: A qualitative analysis. *The Alberta Journal of Educational Research*, 32 (4), 307-332.
- Blood, M. R. (1969). Work values and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 53 (6), 456-459.
- Bluestein, D., Phillips, S., Davis, K., Finkelberg, S., & Roarke, A. (1997). A theory-building investigation of the school-to-work transition. *Counseling Psychologist*, 25 (3), 364-402.
- Boal, K. B., & Cummings, L. L. (1981). Cognitive evaluation theory: An experimental test of processes and outcomes. *Organizational Behavior and Human Performance*, 28, 289-310.
- Boavida, J. J. (1986). Contributos para a compreensão dos modelos clássico e moderno da relação pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XX, 337-343.
- Boavida, J. J. (1991). Crise na educação: Por uma mudança como categoria educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV (2), 205-212.
- Boggiano, A. (1991). Mastery motivation in boys and girls: The role of intrinsic versus extrinsic motivation. *Sex Roles*, 25 (9), 511-520.
- Borg, M. G., & Riding, R. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal*, 17 (3), 263-281.

- Bouchard, T. J. (1994). Genetic influence on mental abilities, personality, vocational interests and work attitudes. In C. Cooper & I. Robertson (Ed.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 12, pp. 373-395). New York: John, Wiley & Sons.
- Bouchard, T., Arvey, R., Keller, L., & Segal, N. (1992). Genetic influences on job satisfaction: A reply to Cropanzano and James. *Journal of Applied Psychology*, 77 (1), 89-93.
- Boylan, C. (1993). Retaining teachers in rural schools: Satisfaction, commitment and life styles. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 365499).
- Bravo, M. J., Peiró, J. M., & Rodriguez, I. (1996). Satisfacción laboral. In J. Peiró & F. Prieto (Eds.), *Tratado de Psicología del Trabajo* (Vol. I, pp. 344-393). Madrid: Editorial Síntesis.
- Breaugh, J. A. (1985). The measurement of work autonomy. *Human Relations*, 38 (6), 551-570.
- Breaugh, J. A. (1989). The Work Autonomy Scales: Additional validity evidence. *Human Relations*, 42 (11), 1033-1056.
- Breaugh, J. A., & Becker, A. S. (1987). Further examination of the Work Autonomy Scales: Three Studies. *Human Relations*, 40 (6), 381-400.
- Bretz, R. D., & Judge, T. A. (1994). Person-organization fit and the theory of work adjustment: Implications for satisfaction, tenure and career success. *Journal of Vocational Behavior*, 44, 32-54.
- Bretz, R., Rynes, S., & Gerhart, B. (1993). Recruiter perceptions of applicant fit: Implications for individual career and preparation and job search behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 43, 310-327.
- Bridges, W. (1995). *How to prosper in a workplace without jobs*. CA: Nicholas Brealey.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Browne, B. A. (1997). Gender and preferences for job attributes: A cross cultural comparison. *Sex Roles*, 37 (1-2), 61-71.
- Bruening, T. H., & Hoover, T. (1991). Personal life factors as related to effectiveness and satisfaction of secondary agricultural teachers. *Journal of Agricultural Education*, 32 (4), 37-43.
- Bryant, F. B., & Veroff, J. (1982). The structure of psychological well-being: A sociohistorical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43 (4), 653-673.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1993). *Análise de dados em ciências sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS (2ª ed.)*. Oeiras: Celta Editora.
- Buckley, M. R., Carraher, S. M. & Cote, J. (1992). Measurement issues concerning the use of inventories of job satisfaction. *Educational and Psychological Measurement*, 52(3), 529- 543.
- Burke, R. J. (1996). Sources of job satisfaction among employees of a professional services firm. *Psychological Reports*, 78 (3), 1231-1234.
- Burns, R. B. (1979). *The self-concept in theory, measurement, development and behaviour*. London: Longman.
- Burns, R. B. (1982). *Self-concept: development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Büssing, A. (1993). A dynamic view of job satisfaction in psychiatric nurses in Germany. *Work and Stress*, 6, 239-259.
- Büssing, A., Bissels, T., Fuchs, V., & Perrar, K. (1999). A dynamic model of work satisfaction: qualitative approaches. *Human Relations*, 52 (8), 999 – 1027.
- Byrne, B. M. (1983). Investigating measures of self-concept. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 16 (1), 115-126.

- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation. *Review of Educational Research*, 54 (3), 427-456.
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78 (6), 474-481.

C

- Caldwell, D. F., & O'Reilly, C. A. (1990). Measuring person-job fit with a profile comparison process. *Journal of Applied Psychology*, 75, 648-657.
- Câmara, P. B. (2000). Os sistemas de recompensas e a gestão estratégica de recursos humanos. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Câmara, P. B. (2000, Maio). O essencial sobre gestão de salários. *Executive Digest*, p. 95-100.
- Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64 (3), 363-423.
- Cameron, J., & Pierce, W. D. (1996). The debate about rewards and intrinsic motivation: Protests and accusations do not alter the results. *Review of Educational Research*, 66 (1), 39-51.
- Cano, J., & Miller, G. (1992). A gender analysis of job satisfaction, job satisfier factors and job dissatisfier factors of agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 33 (3), 40-46.
- Canter, L. (1994). The high-performing teacher. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 380460).
- Cardoso, A. P. (1992a). A receptividade dos professores à inovação pedagógica na perspectiva da educação permanente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI (1), 19-42.
- Cardoso, A. P. (1992b). As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI (1), 85-99.
- Cardoso, J. F. (1999, Maio). A fórmula de Charles Handy. *Executive Digest*, 5 (55), p. 24-35.
- Carneiro, R. (1996). A evolução da economia e do emprego – novos desafios para os sistemas educativos no dealbar do século XXI. In J. Garrido, R. Carneiro, S. Fowell, F. Chung, & G. Landsheere, A educação do futuro. O futuro da educação (pp. 37-62). Porto: Edições Asa.
- Carr, S., McLoughlin, D., Hodgson, M., & MacLacvlan, M. (1996). Effects of unreasonable pay-discrepancies for under and overpayment on double demotivation. *Genetic Social and General Psychology Monographs*, 122 (4), 475-494.
- Carvalho, C. (1990). O papel do professor na formação do auto-conceito do aluno. In Actas do I Seminário A componente de Psicologia na formação de professores (pp. 371-376). Évora: Universidade de Évora.
- Carvalho, L. M. F. (1991). O clima de escola e a estabilidade do corpo docente. Estudo em dois estabelecimentos de ensino. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Caudron, S. (1997). The search for meaning at work. *Training and Development*, 51 (9), 24-27.
- Cavaco, M. H. (1993). Ser professor em Portugal. Lisboa: Editorial Teorema.
- Cavaco, M. H. (1995). Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 155- 191). Porto: Porto Editora.
- Chambel, M. J., Curral, L., Ferreira, L. F., & Morais, M. A. (1999). A satisfação e o bem-estar no trabalho: estudo de um caso. Comunicação apresentada nas Jornadas “A Investigação no Ensino Superior Politécnico”, Maio, Santarém.

- Champoux, J. E. (1992). A multivariate analysis of curvilinear relationships among job scope, work context satisfactions and affective outcomes. *Human Relations*, 45 (1), 87-111.
- Chapman, D. W. (1983). Career satisfaction of teachers. *Educational Research Quarterly*, 7 (3), 40-50.
- Chapman, D. W. (1993). Teacher incentives in the Third World. *Teaching and Teacher Education*, 9 (3), 301-316.
- Chapman, D. W., & Hutcheson, S. M. (1982). Attrition from teaching careers: A discriminant analysis. *American Educational Research Journal*, 19 (1), 93- 105.
- Chapman, D. W., & Lowther (1982). Teacher's satisfaction with teaching. *Journal of Educational Research*, 75 (4), 241-47.
- Chase, C. I. (1985). Two thousand teachers view their profession. *Journal of Educational Research*, 79 (1), 12-18.
- Cheng, Y. C. (1994). Locus of control as an indicator of Hong Kong teachers' job attitudes and perceptions of organizational characteristics. *Journal of Educational Research*, 87 (3), 180-188.
- Cheung, C. K., & Scherling, S. (1999). Job satisfaction, work values and sex differences in Taiwan's organizations. *Journal of Psychology*, 133 (5), 563-575.
- Chiu, C. (1998). Do professional women have lower job satisfaction than professional men? Lawyers as a case study. *Sex Roles*, 38 (7-8), 521-537.
- Chiu, R. K. (1999). Relationships among role conflicts, role satisfactions and life satisfaction: Evidence from Hong Kong. *Social Behavior and Personality*, 26 (4), 409-414.
- Clark, S. C. (2000). Work/family border theory: A new theory of work/family balance. *Human Relations*, 53 (6), 747-770.
- Clarke, R., & Keating, W. F. (1995). A fresh look at teacher job satisfaction. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 391795).
- Cockburn, A. D. (2000). Elementary teacher's needs: Issues of retention and recruitment. *Teaching and Teacher Education*, 16, 223-238.
- Cohen, J., & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cohen, L., & Holliday, M. (1982). *Statistics for social scientists*. London: Harper & Row.
- Cohen, M. W. (1983). Using motivation theory as a framework for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 10-13.
- Conley, S. C., & Levinson, R. (1993). Teacher work redesign and job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 29 (4), 453-478.
- Conley, S. C., Bacharach, S. B., & Bauer, S. (1989). The school work environment and teacher-career dissatisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 25 (1), 58-81.
- Cooper, R. (1973). Task characteristics and intrinsic motivation. *Human Relations*, 26 (3), 387-413.
- Cooper, S. (1994). Work-relationship values and gender role differences in relation to career-marriage aspirations. *Journal of Counseling & Development*, 73 (1), 63-68.
- Corsini, R. (Ed.) (1984). *Encyclopedia of Psychology* (Vol. 2). New York: John, Wiley & Sons.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78 (1), 98-104.
- Costa, P. T., & McCrae, R. (1984). Personality as a lifelong determinant of well-being. In C. Malatesta & C. Izard (Eds.), *Emotion in adult development* (pp. 141-157). CA: Sage.

- Covert, J. R. (1984). The extended practicum: more of the same. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 273605).
- Crites, J. O. (1976). A comprehensive model of career development in early adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 9, 105-118.
- Cronbach, L. (1984). *Essential of psychological testing* (4ª ed.). New York: Harper & Row.
- Cropanzano, R., & James, K. (1990). Some methodological considerations for the behavioral genetic analysis of work attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 75 (4), 433-439.
- Cropanzano, R., James, K., & Citera, M. (1993). A goal hierarchy model of personality, motivation and leadership. In L. Cummings & M. Barry (Eds.), *Research in organizational behavior* (Vol. 15, pp. 267-322). New York: JAI Press.
- Crouter, A. S. (1984). Spillover from family to work: The neglected side of the work-family interface. *Human Relations*, 37, 425-442.
- Cruz, M. B., Dias, A. R., Sanches, J. F., Ruiivo, J. B., Pereira, J. C., & Tavares, J. J. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, Vol. XXIV (103-104), 1187 -1293.
- Cruz, M. F. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educacion*, 306, 153-203.
- Cueto, E. G. (1993). *Intródution a la psicometría*. Madrid: Siglo XXI.
- Cunha, P. O. (1989). Relação pedagógica baseada na autonomia. Comunicação apresentada no 2º Seminário de Formação de Professores, Fátima.
- Cytrybaum, S., & Crites, J. O. (1989). The utility of adult development theory in understanding career adjustment process. In M. Arthur, D. Hall, & B. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory* (pp. 67-87). New York: Cambridge University Press.

d

- Dailey, R. C. (1978). Relationship between locus of control, perceived group cohesiveness and satisfaction with co-workers. *Psychological Reports*, 42, 311-316.
- Damásio, A. (1995). *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano* (7ª ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. (5ª ed). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Daniels, K. (2000). Measures of five aspects of affective well-being at work. *Human Relations*, 53 (2), 275-294.
- Dantzker, M. L. , & Kubin, B. (1998). Job satisfaction: The gender perspective among police officers. *American Journal of Criminal Justice*, 23 (1), 19-31.
- Davies, D., Matthews, G., & Wong, C. S. (1991). Ageing and work. In C. Cooper & I. Robertson (Ed.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 6, pp. 148-195). New York: John, Wiley & Sons.
- Dawis, R. V. (1987). Scale construction. *Journal of Counseling Psychology*, 34 (4), 481-489.
- Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. MN: University of Minnesota Press.
- Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1993). Rejoinder. From TWA to PEC. *Journal of Vocational Behavior*, 43, 113-121.
- Dean, J. W., & Brass, D. J. (1985). Social interaction and the perception of job characteristics in an organization. *Human Relations*, 38 (6), 571-582.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 38, pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38 (1), 3-14.
- Deci, E. L., Connell, J. P. , & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74 (4), 580-590.
- Deci, E. L., Koestner, R. , & Ryan, R. M. (1999b). The undermining effect is a reality after all – extrinsic rewards, task interest and self-determination: Reply to Einsenberger, Pierce and Cameron (1999) and Lepper, Henderlong and Gingras (1999). *Psychological Bulletin*, 125 (6), 692-700.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999a). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125 (6), 627-668.
- Deci, E. L., Vallerand, R., Pelletier, L., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3 e 4), 325-346.
- DeFrank, R. S., & Stroup, C. A. (1989). Teacher stress and health: Examination of a model. *Journal of Psychosomatic Research*, 33 (1), 99-109.
- Delors, J. et. al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI)*. Porto: Edições Asa.
- DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124 (2), 197-229.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-575.
- Diener, E. (1996). Traits can be powerful but are not enough: Lessons from subjective well-being. *Journal of Research in Personality*, 30, 389-399.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43.
- Diener, E. , Suh, M. E. (1997). Subjective well-being and age: An international analysis. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 17, 304-324.
- Diener, E., & Larsen, R. (1984). Temporal stability and cross-situational consistency of affective, behavioral and cognitive responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 580-592.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Grifflins, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Diener, E., Suh, M. E., Lucas, R., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), p. 276- 302.
- Dilworth, M. (1991). *Motivation, rewards and incentives*. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 330692).
- Dinham, S. (1994). *Enhancing the quality of teacher satisfaction*. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 380409).
- Dinham, S. (1995). *The challenge of Australia's ageing teacher population: In loco grandparentis?* (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 387455).

- Dinham, S., & Scott, C. (1996). Teacher satisfaction, motivation and health: Phase one of the Teacher 2000 Project. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 405295).
- Dixit, M. (1985). Effect of teaching-experience on the level of job satisfaction among secondary school teachers. *Perspectives in Psychological Researches*, 8 (1), 43-46.
- Dolan, K. A. (1997, Janeiro). O dinheiro não é tudo. *Executive Digest*, 3 (27), p. 80-84.
- Donlan, D. (1983). The effects of two models of staff development on self-awareness and attitudes of teachers with internal vs. external locus of control. *Journal of Experimental Education*, 51, 109-113.
- Dove, L. A. (1982). The development and training of teachers for remote rural schools in less developed countries. *International Review of Education*, 28, 3-27.
- Dunham, R. B., Aldag, R. J., & Brief, A. (1977). Dimensionality of task design as measured by the Job Diagnostic Survey. *Academy of Management Journal*, 20, 209-223.
- Dunwell, R. (1986). Merit, motivation and mythology. *Teacher Education and Practice*, 3 (1), 17-21.
- Dyal, J. (1984). Cross-cultural research with the locus of control construct. In H. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control construct: Extensions and limitations* (Vol. 3). London: Academic Press.
- Dyer, L., & Parker, D. F. (1975). Classifying outcomes in work research: an examination of the intrinsic-extrinsic dichotomy. *Journal of Applied Psychology*, 60, 455-458.

e

- Eisenberger, R., & Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward: Reality or myth? *American Psychologist*, 51, 1153-1166.
- Eisenberger, R., & Cameron, J. (1998). Reward, intrinsic interest and creativity: new findings. *American Psychologist*, 53, 676- 679.
- Eisenberger, R., Pierce, W. D., & Cameron, J. (1999). Effects of reward on intrinsic motivation - negative, neutral and positive: Comment on Deci, Koestner and Ryan (1999). *Psychological Bulletin*, 125 (6), 677-691.
- Ellis, T. I. (1984). Motivating teachers for excellence. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 259449).
- Esteve, J. M. (1984). Études sur la personnalité des enseignants. In A. Abraham, *L'enseignant est une personne* (pp. 125-130). Paris: ESF Éditions.
- Esteve, J. M. (1992). O mal-estar docente. Lisboa: Escher.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M., & Fracchia, A. F. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 84, 46-56.
- Esteve, J. M., & Vila, J. V. (1992). Education and work in a european framework. *European Journal of Teacher Education*, 15, 255-269.
- Estrela, M. T. (1986). Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XX, 301-310.
- Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13 (8), 831-845.
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Sage Publications.

Ezra, M., & Deckman, M. (1996). Balancing work and family responsibilities: Flextime and child care in the Federal Government. *Public Administration Review*, 56 (2), 174-179.

f

- Fachada, M. O. (1991). *Psicologia das relações interpessoais*. Lisboa: Edições Rumo.
- Fanelli, G. C. (1977). Locus of control. In S. Ball (Ed.). *Motivation in education*. New York: Academic Press.
- Faria, L. (1997). Concepções pessoais de competência social: Estudos de adaptação de duas escalas para contexto português. *Psychologica*, 18, 11-23.
- Farrugia, C. (1986). Career-choice and sources of occupational satisfaction and frustration among teachers in Malta. *Comparative Education*, 7 (7), 10-12.
- Feather, N. T. (1985). Attitudes, values and attributions: Explanations of unemployment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (4), 876-889.
- Ferratt, T. W. (1981). Overall job satisfaction: Is it a linear function of facet satisfaction? *Human Relations*, 34 (6), 463-473.
- Ferreira, J. M., Neves, J., Abreu, P. N., & Caetano, A. (1996). *Psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw- Hill de Portugal.
- Findley, M. J., & Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (2), 419-427.
- Firestone, W. (1994). Redesigning teacher salary systems for educational reform. *American Educational Research Journal*, 31(3), 549-557.
- Firmino, H., Matos, A. P., & Serra, A. V. (1987). Relações pais-filhos e locus de controlo, *Psiquiatria Clínica*, 8 (3), 147-151.
- Formosinho, J. O., Azevedo, J. M., & Cruz, J. F. (1985). A relação entre locus de controlo e empenhamento dos professores na escola: Alguns dados preliminares. In J. Cruz, L. Almeida, & Ó. Gonçalves (Eds.), *Intervenção psicológica na educação* (pp. 227-236). Porto: Associação Portuguesa de Psicologia.
- Forrester, V. (1997). *O horror económico*. Lisboa: Terramar.
- Fox, J. L. (1996). Validity and reliability of measures of occupational and role stress using samples of australian managers and professionals. *Stress Medicine*, 12 (4), 211-225.
- Fox, J. L. (1997). *Applied regression analysis, linear models and related methods*. London: Sage Publications.
- Francès, R. (1981). *La satisfaction dans le travail et l'emploi*. Paris: P. U. F.
- Frase, L. (1989). Effects of teacher rewards on recognition and job enrichment. *Journal of Educational Research*, 83 (1), 52-57.
- Frase, L., & Sorenson, L. (1992). Teacher motivation and satisfaction: Impact on participatory management. *NASSP Bulletin*, 76 (540), 37-43.
- Frenay, M., & Meuris, G. (1995). Les enseignants: entre la satisfaction et l'insatisfaction. *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*, 44 (1), 7-25.
- Fresko, B., Kfir, D., & Nasser, F. (1997). Predicting teacher commitment. *Teaching and Teacher Education*, 13 (4), 429-438.
- Fried, Y. (1991). Meta-analytic comparison of the Job Diagnostic Survey and Job Characteristics Inventory as correlates of work satisfaction and performance. *Journal of Applied Psychology*, 76 (5), 690-697.

- Fried, Y., & Ferris, G. R. (1986). The dimensionality of job characteristics: Some neglected issues. *Journal of Applied Psychology*, 71, 419-426.
- Fried, Y., & Ferris, G. R. (1987). The validity of job characteristics model: A review and meta-analysis. *Personnel Psychology*, 40, 287-322.
- Fried, Y., Hollenbeck, J., Slowick, L., Tieg, R., & David, H. (1999). Changes in job decision latitude: The influence of personality and interpersonal satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 54 (2), 233-243.
- Friedman, I., & Farber, B. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86 (1), 28-35.
- Friesen, D., Holdaway, E., & Rice, A. W. (1984). Factors contributing to the job satisfaction of school principals. *Alberta Journal of Educational Research*, 30 (3), 157-170.
- Frone, M. R., Russell, M., & Cooper, M. L. (1992). Antecedents and outcomes of work-family conflict: Testing a model of the work-family interface. *Journal of Applied Psychology*, 77 (1), 65-78.
- Fuchs, R. (1971). Different meanings of employment for women. *Human Relations*, 24 (6), 495-499.

g

- Galinsky, E. (1993). The changing workforce. Highlights of the national study. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 388406).
- Galloway, D. (1985). Sources of satisfaction and dissatisfaction for New Zealand primary school teachers. *Educational Research*, 27 (1), 44-51.
- Gangloff, B. (1994). L'estime de soi et quelques autres variables différenciatrices de la satisfaction et l'implication au travail. *Psychologie et Psychométrie*, 15 (3), 5- 32.
- Garcia, C. M. (1995a). A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A . Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Garcia, C. M. (1995b). Constantes e desafios actuais de la profesion docente. *Revista de Educación*, 306, 205-242.
- Garrido, J. L. (1996). Principais desafios lançados aos sistemas educativos no alvorecer do século XXI: Uma perspectiva internacional. In J. Garrido, R. Carneiro, S. Fowell, F. Chung, & G. Landsheere, *A Educação do futuro. O futuro da educação* (pp. 13-36). Porto: Edições Asa.
- Garske, G. G. (1996). The relationship of self-esteem to levels of job satisfaction of vocational rehabilitation professionals. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 27 (2), 19-22.
- Gates, B. (1999, Maio). Como gerir a informação. *Executive Digest*, 5 (55), p. 120-124.
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53 (8), 1027-1055.
- George, L. K. (1981). Subjective well-being: Conceptual and metodological issues. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 2, 345-382.
- Gerhart, B. (1987). How important are dispositional factors as determinants of job satisfaction? Implications for job design and other personnel program. *Journal of Applied Psychology*, 72, 366-373.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.

- Giddens, A. (2000). *As consequências da modernidade*. (4ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In L. Anderson, *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 41-46). London: Pergamon Press.
- Glenn, N., Taylor, P., & Weaver, C. (1977). Age and job satisfaction among males and females: A multivariate, multisurvey study. *Journal of Applied Psychology*, 62 (2), 189-193.
- Goble, N. M., & Porter, J. F. (1977). The changing role of the teacher. Unesco.
- Golden, C. J., Sawick, R., & Franzen, M. (1984). Test construction. In G. Goldstein & M. Herson (Eds.), *Handbook of Psychological Assessment* (pp. 19-37). New York: Pergamon Press.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (1998). *Trabalhar com inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gómez, A. P. (1995). O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Gonçalves, J. A. (1990). A carreira dos professores do ensino primário. Contributo para a sua caracterização. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Gonçalves, J. A. (1992). A carreira dos professores do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 141-169). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, Ó. (1986). Contribuições para uma perspectiva cognitivista na formação de professores. *Jornal de Psicologia*, 5 (1), 21-25.
- Goodlad, J. I. (1983). Teaching: An endangered profession. *Teachers College Record*, 84 (3), 575-578.
- Goodman, S. A., & Svyantek, D. J. (1999). Person-organization fit and contextual performance: Do shared values matter. *Journal of Vocational Behavior*, 55 (2), 254-275.
- Goodson, I. (1994). Studying the teacher's life and work. *Teaching & Teacher Education*, 10 (1), 29-37.
- Gorn, G. J. & Kanungo, R. N. (1980). Job involvement and motivation: Are intrinsically motivated managers more job involved? *Organizational Behavior and Human Performance*, 26 (2), 265-277.
- Gorton, R. A. (1982). Teacher job satisfaction. In H. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (Vol. IV, pp. 1903-1908). New York: The Free Press.
- Graça, L. (1994). Equipa e trabalho em equipa. *Revista Dirigir*, 29, 37-40.
- Gracia, F., Peiró, J. M. , & Ramos, J. (1996). Aspectos temporales del trabajo. In J. Peiró & F. Prieto (Eds.), *Tratado de Psicología del Trabajo* (Vol. I, pp. 125-167). Madrid: Editorial Síntesis.
- Graham, M. E. , & Welbourne, T. M. (1999). Gainsharing and women's and men's relative pay satisfaction. *Journal of Organizational Behavior*, 20 (7), 1027-1042.
- Graham, M. W. (1997). Scholl principals: their roles and preparation. (ERIC Document Reproduction Service, Nº ED 411576).
- Griffin, R. W., & Bateman, T. S. (1986). Job satisfaction and organizational commitment. In C. Cooper & I. Robertson (Eds.), *International Review Industrial and Organization Psychology*, (pp. 157-188). New York: John, Wiley & Sons.
- Grimm, L., & Yarnold, P. R. (Eds.) (1995). *Reading and understanding multivariate statistics*. Washington: APA.

- Guerra, M. A. (1983). La “erosión” de la función docente. *Revista Española de Pedagogia*, 159, 105-118.
- Guimarães, R. C. , & Cabral, J. S. (1997). *Estatística*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Gurin, P., & Brim, O. G. (1984). Change in self in adulthood: the example of sense of control. In P. Baltes & O. Brim, *Life-span development and behavior* (pp. 281-334). New York: Academic Press.
- Guskey, Y. T. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32, 44-51.

h

- Hackett, G., Lent, R., & Greenhaus, J. H. (1991). Advances in vocational theory and research: A 20-year retrospective. *Journal of Vocational Behavior*, 38, 3-38.
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Hackman, J. R., & Lawler, E. E. (1971). Employee reactions to job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 55, 259-286.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60 (2), 159-170.
- Hagedorn, L. S. (1996). Wage equity and female job satisfaction: The role of wage differentials in a job satisfaction causal model. *Research in Higher Education*, 37 (5), 569-598.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1995). *Multivariate data analysis with readings*, (4ª ed.). NJ: Prentice Hall International Editions.
- Hall, B. W., Pearson, L. C., & Carroll, D. (1992). Teacher’s long-range teaching plans: A discriminant analysis. *The Journal of Educational Research*, 85 (4), 221-225.
- Hargreaves, A. (1995). Development and desire: A postmodern perspective. In T. Guskey & M. Huberman (Eds), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 9-30). Columbia University: Teachers College.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. (O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna)*. Lisboa: Mc Graw – Hill de Portugal.
- Hargreaves, A. (1999). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835-854.
- Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 24 (3), 423-438.
- Haring, M., Stock, W., & Okun, M. (1984). A research of gender and social class as correlates of subjective well-being. *Human Relations*, 8, 645-657.
- Harpaz, I. (1983). *Job satisfaction. Theoretical perspectives and a longitudinal analysis*. New York: L. Publishers.
- Harpaz, I. (1986). The factorial structure of the meaning of working. *Human Relations*, 39 (7), 595-614.
- Harri, M. (1997). How do nurse educators respond to the challenges and changes in their working life in Finland? *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 11 (2), 119-126.
- Hart, A. W. (1990). Impacts of the school social unit on teacher authority during work redesign. *American Educational Research Journal*, 27 (3), 503-532.

- Hart, P. M. (1999). Predicting employee life satisfaction: A coherent model of personality, work and nonwork experiences and domain satisfactions. *Journal of Applied Psychology*, 84 (4), 564-584.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P. Mussen (Ed). *Handbook of child psychology* (4^a ed. , pp. 275-385). New York: John, Wiley & Sons.
- Hatcher, T. (1995). Why motivation is important in safety training. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 378353).
- Hatton, E. (1987). Determinants of teacher work: Some causal complications. *Teaching and Teacher Education*, 3 (1), 55-60.
- Hayslip, B. J., & Panek, P. E. (1989). *Adult development and aging*. New York: Harper & Row Publishers.
- Headey, B., & Wearing, A. (1989). Personality, life events and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (4), 731-739.
- Heppner, M. J. (1994). Assessing psychological resources during career change: Development of the Career Transitions Inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 44, 55-74.
- Herzberg, F. (1971). *Le travail et la nature de l'homme* (4^a ed.). Paris: E. M. E.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley and Sons.
- Hesketh, B. (1992). Work adjustment theory: An empirical test using a fuzzy rating scale. *Journal of Vocational Behavior*, 40 (3), 318-337.
- Hill, T. (1994). Primary headteachers: Their job satisfaction and future career aspirations. *Educational Research*, 36 (3), 223-235
- Hoagin, D., Mosteller, F., & Tukey, J. (1992). *Análise exploratória de dados: Técnicas robustas*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of careers*. New Jersey: Prentice-Hall,
- Hontangas, P. M. , & Peiró, J. M. (1996). Ajuste persona-trabajo. In J. Peiró & F. Prieto (Eds.), *Tratado de Psicología del Trabajo* (Vol. I, pp. 251-280). Madrid: Editorial Síntesis.
- Horn, E. D. (1991). An argument for using intrinsic rather extrinsic motivation with specific suggestions for teachers. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 355036).
- Houot, B. (1993). *Esta vida de professor. . .*, Porto: Edições Asa .
- Howard, J. L. , & Frink, D. D. (1996). The effects of organizational restructure on employee satisfaction. *Group and Organization Management*, 21 (3), 278-303.
- Hoyle, E. (1995). Teachers as professionals. In L. Anderson, *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 11-15). Oxford: Pergamon Press.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignant: Un essai de description et de prévision. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 5-16.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Huberman, M., & Schapira, A. (1985). Cycle de vie et enseignement: Le cycle de vie de l'enseignant secondaire. *Les Sciences de L'Éducation*, 3, 3-14.
- Huberman, M., Grounauer, M., Huguenin, M., Betrix, D., Marti, J., Pini, G., & Schapira, A. (1989). *Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires (résumé d'une recherche démentielle)*. Genève: Université de Genève, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, 54.
- Huebner, E., & Mills, J. (1994). Burnout in school psychology: The contribution of personality characteristics and role expectations. *Special Services in the Schools*, 8 (2), 53-67.

- Hulin, C. L., & Smith, P. C. (1965). A linear model of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 49 (3), 209-216.
- Hultin, M., & Szulkin, R. (1999). Wages and unequal access to organizational power: An empirical test of gender discrimination. *Administrative Science Quarterly*, 44, 453-472.
- Hunt, J. M. (1965). Intrinsic motivation and its role in psychological development. In D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 189-282). Lincoln: University of Nebraska Press.

i, j

- Iaffaldano, M. T., & Muchinsky, P. M. (1985). Job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 3, 251-273.
- Imam, S. S. (1990). Job satisfaction among secondary school teachers. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 5 (1-2), 17-31.
- Imbernon, F. (1993). Autonomía y dependencia en la formación permanente del profesorado. In F. Imbernon (Coord.), *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE* (pp. 11-17). Barcelona: Editorial Horsori.
- Iris, B., & Barrett, G. V. (1972). Some relations between job and life satisfaction and job importance. *Journal of Applied Psychology*, 56 (4), 301-304.
- Ironson, G., Smith, P., Brannick, M., Gibson, W., & Paul, B. (1989). Construction of a Job in General Scale: A comparison of global, composite and specific measures. *Journal of Applied Psychology*, 74 (2), 193-200.
- Iverson, R. D., & Maguire, C. (2000). The relationship between job and life satisfaction: Evidence from a remote mining community. *Human Relations*, 53 (6), 807-839.
- Jahoda, M. (1981). Work, employment and unemployment. *American Psychologist*, 36 (2), 184-191.
- Jain, V., Lall, R., McLaughlin, D., & Johnson, W. (1996). Effects of locus of control, occupational stress and psychological distress on job satisfaction among nurses. *Psychological Reports*, 78 (3), 1256-1258.
- Jena, S. P. (1999). Job, life satisfaction and occupational stress of women. *Social Science International*, 15 (1), 75-80.
- Jenkins, C. (1992). Overeducation: job satisfaction. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 347344).
- Jesus, S. N. (1992). Expectativas de realização na profissão docente: construção da Escala ERP de Jesus. *Psychologica*, 7, 65-83.
- Jesus, S. N. (1993). Promoção de competências cognitivo-motivacionais e de investigação nos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, 439-456.
- Jesus, S. N. (1995). A formação inicial de professores segundo um modelo relacional. *Psychologica*, 14, 115-120.
- Jesus, S. N. (1996). A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S. N. (Ed.). (1997). Bem-estar dos professores. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Coimbra: Autor.
- Johnson, S. M. (1986). Incentives for teachers: What motivates, what matters. *Educational Administration Quarterly*, 22 (3), 54-79.

- Joseph, P., & Green, N. (1986). Perspectives on reasons for becoming teacher. *Journal of Teacher Education*, 37 (6), 28-33.
- Judge, T. A. & Watanabe, S. (1993). Another look at the job satisfaction-life satisfaction relationship. *Journal of Applied Psychology*, 78 (6), 939-948.
- Judge, T. A. (1993). Does affective disposition moderate the relationship between job satisfaction and voluntary turnover. *Journal of Applied Psychology*, 78(3), 395-401.
- Judge, T. A., & Bretz, R. D. (1992). The effects of work values on job choice decision. *Journal of Applied Psychology*, 77, 261-271.
- Judge, T. A., & Locke, E. (1993). Effect of dysfunctional thought processes on subjective well-being and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 78 (3), 475-490.
- Judge, T. A., Boudreau, J. W., & Bretz, R. D. (1994). Job and life attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 79 (5), 767-782.
- Judge, T. A., Locke, E., Durham, C., & Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83 (1), 17-34.

k

- Kabanoff, B. (1980). Work and non-work. A review of models, methods and findings. *Psychological Bulletin*, 86, 60-77.
- Kacmar, K. M., & Ferris, G. F. (1989). Theoretical and methodological considerations in the age-job satisfaction relationship. *Journal of Applied Psychology*, 74 (2), 201-207.
- Kalanidhi, M. S., & Deivasenapathy, P. (1980). Self-concept and job satisfaction among the self-employed. *Psychological Studies*, 25 (1), 39-42.
- Kalleberg, A. L. (1977). Work values and job rewards: A theory of job satisfaction. *American Sociological Review*, 42, 124-143.
- Kaltsounis, T. (1985). The effects of non salaried incentives on teacher performance and students outcomes. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 263067).
- Karam, R. (1997). Administrators in North Carolina community colleges: A comparative study by gender. Preliminary report. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 409073).
- Keeves, J. P. (1988). *Educational research methodology and measurement: An international handbook*. London: Pergamon Press.
- Keller, L., Bouchard, T., Arvey, R., Segal, N., & Dawis, R. (1992). Work values: Genetic and environmental influences. *Journal of Applied Psychology*, 77 (1), 79-88.
- Keon, T. L. , & McDonald, B. (1982). Job satisfaction and life satisfaction: An empirical evaluation of the interrelationship, *Human Relations*, 35, 167-180.
- Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais* (3ª ed.). S. Paulo: EPU.
- Khaleque, A., & Rahman, M. A. (1987). Perceived importance of job facets and overall job satisfaction of industrial workers. *Human Relations*, 40 (7), 401-416.
- Kim, I., & Loadman, W. E. (1994). Predicting teacher job satisfaction. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 383707).
- King, L., & Napa, C. (1998). What makes a life good? *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (1), 156-165.
- Kinnunen, U. (1996). Work experiences and family functioning among employed fathers with children of school age. *Family Relations*, 45 (4), 449-455.
- Kirschenbaum, A. (1994). Job search, intentions and turnover: The mismatched trilogy. *Journal of Vocational Behavior*, 44, 17-31.

- Klass, P., & Michael, N. (1991). The job satisfaction-life satisfaction relationship for educators: A cross-cultural study. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 341117).
- Klecker, B. (1997). Male elementary school teachers' ratings of job satisfaction by years of teaching experience. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 415204).
- Klecker, B., & Loadman, W. E. (1997). Exploring teacher job satisfaction across years of teaching experience. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 413316).
- Kline, P. (1994). An easy guide to factor analysis. London: Routledge.
- Kling, K., Hyde, S., Showers, C., & Buswell, B. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125 (4), 470-500.
- Kloep, M., & Tarifa, F. (1994). Working conditions, work style and job satisfaction among albanian teachers. *International Review of Education*, 40 (2), 159-172.
- Knoop, R. (1981). Age and correlates of locus of control. *Journal of Psychology*, 108 (1), 103-106.
- Kofodimos, J. R. (1995). Beyond work-family programs: Confronting and resolving the underlying causes of work-personal life conflict. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED383973).
- Kohn, A. (1996). By all available means: Cameron and Pierce's defense of extrinsic motivators. *Review of Educational Research*, 66 (1), 1-4.
- Kossek, E. E., & Ozeki, C. (1998). Work-family conflict, policies and the job-life satisfaction relationship: A review and directions for organizational behavior-human resources. *Journal of Applied Psychology*, 83 (2), 139-149.
- Koustelios, A. D., & Bagiatis, K. (1997). The Employees Satisfaction Inventory (ESI): Development of a scale to measure satisfaction of greek employees. *Educational and Psychological Measurement*, 57 (3), 464-476.
- Koustelios, A., & Koustelio, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict and role ambiguity for a sample of greek teachers. *Psychological Reports*, 82 (1), 131-136.
- Kulik, C. T., Oldham, G. R., & Hackman, J. R. (1987). Work design as an approach to person-environment fit. *Journal of Vocational Behavior*, 31 (3), 278-296.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 12 (2), 86-96.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29 (2), 146-152.

L

- L'Écuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris: P. U. F.
- Lam, P. (1995). Work life, career commitment and job satisfaction as antecedents of career withdrawal cognition among teacher interns. *Journal of Research and Development in Education*, 28 (4), 230-236.
- Landsheere, G. (1988). Concepts of teacher education. In M. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 77-83). London: Pergamon Press.
- Landsheere, G. (1996). O novo papel dos professores face às mudanças sociais e económicas e aos novos desafios colocados aos sistemas educativos. In J. Garrido, R. Carneiro, S. Fowell, F. Chung, & G. Landsheere, *A educação do futuro. O futuro da educação* (pp. 84-96). Porto: Edições Asa.
- Langer, E. J. (1983). *The Psychology of control*. CA: Sage Publications.
- Lawler, E. E. (1973). *Motivation in work organizations*. Monterey: Brooks/Coole.

- Lawler, E. E. (1981). *Pay and organizational development*. Addison-Wesley: Reading MA.
- Lawler, E. E., & Hall, D. T. (1970). Relationship of job characteristics to job involvement, satisfaction and intrinsic motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54 (4), 305-312.
- Lee, R., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81 (2), 123-133.
- Lee, R., & Wilbur, E. R. (1985). Age, education, job tenure, salary, job characteristics and job satisfaction: A multivariate analysis. *Human Relations*, 38 (8), 781-791.
- Lefcourt, H. M. (1982). *Locus of control: Current trends in theory and research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lefcourt, H. M. (1983). *Research with the locus of control construct*. London: Academic Press.
- Lefebvre, B. (1988). La valorisation du personnel enseignant. In *Actas do V Congresso de L' AIRPE, Être enseignant aujourd'hui* (pp. 190-211). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lemos, J., & Carvalho, L. G. (1999). *Estatuto e estrutura da carreira docente (Legislação anotada)*. Porto: Porto Editora.
- Lemos, J., & Silveira, T. (1998). *Autonomia e gestão das escolas (Legislação anotada)*. Porto: Porto Editora.
- Lens, W. (1994). *Motivation and stress in high school teachers*. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 368715).
- Lens, W. (1995). Motivation and learning. In L. Anderson, *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 395-401). London: Pergamon Press.
- Lent, E. B., & Lopez, F. G. (1996). Congruence from many angles: relations of multiple congruence indices to job satisfaction among adult workers. *Journal of Vocational Behavior*, 49 (1), 24-37.
- Leonard, N. H., Beauvais, L. L., & Scholl, R. W. (1999). Work motivation: the incorporation of self-concept based processes. *Human Relations*, 52 (8), 969-997.
- Lepper, M. R., & Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 479-486.
- Lepper, M. R., Greene, D. & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- Lepper, M. R., Henderlong, J., & Gingras, I. (1999). Understanding the effects of extrinsic rewardson intrinsic motivation. Uses and abuses of meta-analysis: Comment on Deci, Koestner and Ryan (1999). *Psychological Bulletin*, 125 (6), 669-676.
- Lepper, M. R., Keavney, M., & Drake, M. (1996). Intrinsic motivation and extrinsic rewards: A Cameron and Pierce's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (1), 5-32.
- Lester, P. E. (1982). *Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ)*. Manuscrito não-publicado. Long Island University.
- Lester, P. E. (1987). Development and factor analysis of the Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ). *Educational and Psychological Measurement*, 47 (1), 223-233.
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41 (1), 3-13.
- Levis, D. S. (1988). Teachers' characteristics. In M. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 585-589). London: Pergamon Press.
- Lewis, C., Shevlin, M. E., Smekal, V., & Dorahy, M. J. (1999). Factor structure and reliability of a Czech translation of the Satisfaction with Life Scale among university students. *Studia Psychologica*, 41 (3), 239-244.

- Lewis, V. G. , & Borders, L. D. (1995). Life satisfaction of single middle-aged professional women. *Journal of Counseling & Development*, 74 (1), 94-100.
- Lima, M. L., Vala, J., & Monteiro, M. B. (1994). A satisfação organizacional: Confronto de modelos. In J. Vala, M. Monteiro, & A. Caetano, *Psicologia social das organizações: Estudos em empresas portuguesas* (pp. 101-175). Oeiras: Celta Editora.
- Lima, M. P. (1991). Estudo longitudinal do conceito de si escolar em adultos. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Lima, M. P. (1997). NEO-PI-R. Contextos teóricos e psicométricos: “OCEAN” ou “iceberg”? Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Lima, M. P., & Seco, G. M. (1990). Auto-conceito académico em adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, 1303-315.
- Lima, M. P., & Simões, A. (1997). O Inventário da personalidade NEO-PI-R: Resultados da aferição portuguesa, *Psychologica*, 18, 25-46.
- Lindbloom, G., & Faw, T. T. (1982). Three measures of locus of control: What do they measure? *Journal of Personality Assessment*, 46 (1), 70-71.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Behavior* (pp. 1297-1343). New York: Rand McNally.
- Locke, E. A., & Henne, D. (1986). Work motivation theories. In C. Cooper & I. Robertson (Ed.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1-35). New York: John, Wiley & Sons.
- Locke, E. A., McClear, K. & Knight, D. (1996). Self-esteem and work. In C. Cooper & I. Robertson (Ed.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 11, pp. 1-32). New York: John, Wiley & Sons.
- Loher, B., Noe, R., Moeller, N., & Fitzgerald, M. (1985). A meta-analysis of the relation of job-characteristics to job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 70, 280-289.
- London, M., Crandall, R., & Seals, G. W. (1977). The contribution of job and leisure satisfaction to quality of life. *Journal of Applied Psychology*, 62 (3), 328-334.
- Loonsbury, J. W., & Hoopes, L. L. (1986). A vacation from work. *Changes in work and non-work outcomes. Journal of Applied Psychology*, 71, 392-401.
- Loscocco, K., & Bose, C. E. (1998). Gender and job satisfaction in urban China: The early post-Mao period. *Social Science Quarterly*, 79 (1), 91-109.
- Loscocco, K., & Roschelle, A. R. (1991). Influences on the quality of work and nonwork life: Two decades in review. *Journal of Vocational Behavior*, 39, 182-225.
- Lowther, M. A., Gill, S. J., & Coppard, L. C. (1985). Age and determinants of teacher job satisfaction. *The Gerontologist*, 25 (5), 520-525.
- Luc, V. (2000, Janeiro 15). *Mestres do tempo*. *Revista do Jornal Expresso*, p. 52-55.
- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (3), 616-628.
- Lundgren, C. (1993). Self-esteem of working women in business and academia. *Delta Pi Epsilon Journal*, 35 (1), 14-25.

Lynn, S., Cao, L. T., & Horn, B. C. (1996). The influence of career stage on the work attitudes of male and female accounting professionals. *Journal of Organizational Psychology*, 17 (2), 135-149.

m

- Ma, X. & MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Research*, 93 (1), 39-47.
- Maes, W. R., & Anderson, D. E. (1985). A measure of teacher locus of control. *Journal of Educational Research*, 79 (1), 27-32.
- Male, D. (1996). Special needs co-ordinators' career continuation plans. *Support for Learning*, 11 (2), 88-92.
- Manila, E. H. (1971). Satisfaction with family, work, leisure and life among men and women. *Human Relations*, 24 (6), 585-601.
- Mannheim, B. (1993). Gender and the effects of demographics, status and work values on work. *Work and Occupations: An International Sociological Journal*, 20 (1), 3-22.
- Marini, M. M. (1996). Gender and job values. *Sociology of Education*, 69 (1), 49-65.
- Marlow, L. (1996). Teacher job satisfaction. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 393802).
- Marsh, H. W., Parker, J. W., & Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: Relationships with sex and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 22 (3), 422-444.
- Martins, P. (2000, Abril 14). Qualidade de vida e desempenho. *Semanário Económico*, p. 10-13.
- Marujo, H. A., Neto, L. M., & Perloiro, M. F. (1999). *Educar para o optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2^a ed.). New York: Harper & Row.
- Mason, E. S. (1995). Gender differences in job satisfaction. *Journal of Social Psychology*, 135, 143-151.
- Mathieu, J. E., & Farr, J. L. (1991). Further evidence for the discriminant validity of measures of organizational commitment, job involvement and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 76 (1), 127-133.
- Mc Call, B. P., Cavanaugh, M., Arvey, R. D., & Taubman, P. (1997). Genetic influences on job and occupational switching. *Journal of Vocational Behavior*, 50 (1), 60-77.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 5, 312-333.
- McCrae, R., & Costa, P. T. (1982). Self-concept and the stability of personality: Cross-sectional comparisons of self-reports and ratings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43 (6), 1282-1292.
- McGuire, T. R., & Haviland, J. M. (1985). Further considerations for behavior-genetic analysis of humans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1434-1436.
- McIntyre, T. C. (1984). The relationship between locus of control and teacher burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 235-238.
- McLaughlin, M., Pfeifer, L., Owens, M. & Yee, T. (1986). Why teachers won't teach. *Phi Delta Kappan*, 67, 420-426.

- Medved, J. H. (1982). The applicability of Herzberg's motivation hygiene theory. *Educational Leadership*, 39, 55-556.
- Mehrabian, A. (1998). Correlations of the PAD emotion scales with self-reported satisfaction in marriage and work. *Genetic, Social and General Monographs*, 124 (3), 311-334.
- Meir, E. (1995). The benefits of congruence. *Career Development Quarterly*, 43 (2), 257-266.
- Meir, E., & Melamed, S. (1986). The accumulation of person-environment congruences and well-being. *Journal of Occupational Behaviour*, 7 (4), 315-323.
- Melchiori, L. G., & Church, T. (1997). Vocational needs and satisfaction of supported employees: The applicability of the theory of work adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 50 (3), 401-417.
- Melo, B., Gomes, A., & Cruz, J. F. (1997). Stress ocupacional em profissionais da saúde e do ensino. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2 (1), 53-71.
- Mercer, D. (1997). The secondary headteacher and time-in-post: A study of job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 35 (3-4), 68-81.
- Miguez, J. (1987). Satisfação no trabalho e comportamentos de ausência. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 2, 17-35.
- Mills, H. (1987). Motivating your staff to excellence: Some considerations. *NASSP Bulletin*, 12, 37-40.
- Misra, S. , & Kalro, A. (1981). Job involvement of intrinsically and extrinsically motivated indian managers. *Human Relations*, 34 (5), 419-426.
- Misra, S., Kanungo, R., Rosenstiel, L., & Stuhler, E. (1985). The motivational formulation of job and work involvement: A cross-national study. *Human Relations*, 38 (6), 501-518.
- Mitchell, T. R. (1974). Expectancy models of job satisfaction, occupational preference and effort: A theoretical, methodological and empirical appraisal. *Psychological Bulletin*, 11, 1053-1077.
- Mohan, J., & Bali, S. (1988). A study of job satisfaction of doctors in relation to their personality, values and self-esteem. *Journal of Personality and Clinical Studies*, 4 (1), 63-68.
- Molinari, V., & Khanna, P. (1981). Locus of control and its relationship to anxiety and depression. *Journal of Personality Assessment*, 45 (3), 314-319.
- Moll, J. (1996). A la rencontre de professeurs en proie à bien des doutes. *Cahiers Pedagogiques*, 342/343, 19-20.
- Moore, G. W. (1983). *Developing and evaluating educational research*. Boston: Little Brown & Company.
- Moore, M., & Hofman, J. (1988). Professional identity in institutions of higher learning in Israel. *Higher Education*, 17 (1), 69-79.
- Moreno, J. (1998). Motivação de professores: Estudo de factores motivacionais em professores empenhados. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (1), 87-101.
- Morgan, M. (1984). Reward-induced decrements and increments in intrinsic motivation. *Review of Educational Research*, 54, 5-30.
- Morin, E. (1987). *O método III – O conhecimento do conhecimento*. Lisboa: Europa-América.
- Mowday, R. T. (1991). Equity theory predictions of behavior in organizations. In R. Steers & L. Porter (Eds.), *Motivation and work behavior* (pp. 111-131). New York: McGraw-Hill.
- Mroczek, D. K., & Kolarz, C. M. (1998). The effect of age on positive and negative affect: A developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (5), 1333-1349.
- Muchinsky, P. M. (1977). A comparison of within and across-subjects analyses of the expectancy-valence model for predicting effort. *Academy of Management Journal*, 3, 154-158.

- Muchinsky, P. M., & Monahan, C. J. (1987). What is person-environment congruence? Supplementary versus complementary models of fit. *Journal of Vocational Behavior*, 31 (3), 268-277.
- Mueller, C. W., Iverson, R. D., & Jo, D. (1999). Distributive justice evaluations in two cultural contexts: A comparison of U. S. and South Korean teachers. *Human Relations*, 52 (7), 869-893.
- Mutran, E., Reitzes, D., Bratton, K., & Fernandez, M. (1997). Self-esteem and subjective responses to work among mature workers: Similarities and differences by gender. *Journal of Gerontology*, 52 (2), 89-96.
- Mwamwenda, T. S. (1997). Marital status and teachers' job satisfaction. *Psychological Reports*, 80 (2), 521-522.
- Mwamwenda, T. S. (1998). Teaching experience, job security and job satisfaction among secondary school teachers in South Africa. *Psychological Reports*, 82 (1), 139-142.

n

- Near, J. P., & Sorcinelli, M. D. (1986). Work and life away from work: Predictors of faculty satisfaction. *Research in Higher Education*, 25 (4), 377-394.
- Near, J. P., Rice, R. W., & Hunt, R. G. (1978). Work and extra-work correlates of life and job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 21, 248-264.
- Near, J. P., Rice, R. W., & Hunt, R. G. (1980). The relationship between work and nonwork domains. A review of empirical research. *Academy of Management Review*, 5, 415-429.
- Neto, F. (1999). Satisfação com a vida e características de personalidade. *Psychologica*, 22, 55-70.
- Neto, F., & Barros, J. H. (1992). Solidão nos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI (1), 1- 17.
- Neto, F., Barros, J. H., & Barros, A. (1990). Satisfação com a vida. In L. Almeida, R. Santiago, P. Silva, O. Caetano, & J. Marques (Eds). *Acção educativa: análise psico-social* (pp. 105- 117). Leiria: ESEL/APPORT.
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (1999). *Development through life: A psychosocial approach* (7^a ed.). CA: Wadsworth Publishing Company.
- Newton, T., & Keenan, T. (1991). Further analyses of the dispositional argument in organizational behavior. *Journal of Applied Psychology*, 76, 781-787.
- Nias, J. (1981). Teacher satisfaction and dissatisfaction: Herzberg's "two-factor" hypothesis revisited. *British Journal of Sociology of Education*, 2 (3), 235-246.
- Nickerson, N. C. (1984). Merit pay: Does it work in education? *NASSP Bulletin*, 68 (470), 65-66.
- Niles, F. S. (1999). Toward a cross-cultural understanding of work-related beliefs. *Human Relations*, 52 (7), 855-867.
- Noor, N. M. (1999). Roles and women's well-being: Some preliminary findings from Malaysia. *Sex Roles*, 41, 3/4, 123-145.
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 9-32). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as suas histórias de vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações D. Quixote.

- Nunes, I. S. (1984). A motivação intrínseca: Seu significado e implicações para o exercício da actividade docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVIII, 147- 161.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2ª ed.). New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C. (1982). The study of human change: Measurement, research strategies and methods of analysis. In B. Wolman, *Handbook of Developmental Psychology*. New York: Prentice Hall.

O

- O'Brien, G. E. (1982). Evaluation of job characteristics theory of work attitudes and performance. *Australian Journal of Psychology*, 34 (3), 383-401.
- O'Neill, B. S., & Mone, M. (1998). Investigating equity sensitivity as a moderator of relationships between self-efficacy and workplace attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 83 (5), 805-816.
- OCDE (1989). *La situation des enseignants*. Paris: Diffusion.
- Odell, K. S. (1992). Life satisfaction of retired Virginia secondary school agriculture Teachers. *Journal of Agricultural Education*, 1992, 33(1), 17-22.
- OIT (1981). *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Genève: Bureau Internationale du Travail.
- Oja, S. N. (1995). Adult development and teacher education. In L. Anderson, *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 535-539). London: Pergamon Press.
- Oliveira, L. (1994). A narrativa no processo de desenvolvimento do professor. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação - Contributos dos Colóquios CIDInE* (pp. 313-330). Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Oliver, B., Bibik, J., Chandler, T., & Lane, S. (1988). Teacher development and job incentives: A psychological view. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 121-131.
- Oshagbemi, T. (1996). Job satisfaction on UK academics. *Educational Management & Administration*, 24 (4), 389-400.
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77 (6), 963-974.

p

- Pagano, A., Weiner, L., & Rand, M. K. (1996). How teaching in the urban setting affects career motivations of beginning teachers: A longitudinal study (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 411232).
- Palenzuela, D. (1984). Critical evaluation of locus of control: Towards a reconceptualization of the construct and its measurement. *Psychological Reports*, 54, 683-709.
- Palenzuela, D. (1988). Refining the theory and measurement of expectancy of internal versus external control of reinforcement. *Personality and Individual Differences*, 9 (3), 607-629.
- Palenzuela, D. (1993). Personal control: An integrative-multidimensional approach. In D. Palenzuela, & Barros, *Modern trends in personality theory and research*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Palys, T. S., & Little, B. R. (1983). Perceived life satisfaction and the organization of personal project systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (6), 1221-1230.

- Parker, D. F., & Dyer, L. (1976). Expectancy theory as a within-person behavioral choice model: An empirical test of some conceptual and methodological refinements. *Organizational Behavior and Human Performance*, 10, 97-117.
- Parmer, C., & East, D. (1993). Job satisfaction among support staff in twelve Ohio academic libraries. *College and Research Libraries*, 54 (1), 43-57.
- Pastor, M. C., & Erlandson, D. A. (1982). A study of higher order need strength and job satisfaction in secondary public schools teachers. *The Journal of Educational Administration*, 20, 172-183.
- Pastore, D. L. (1994). Job satisfaction and female college coaches. *Physical Educator*, 50 (4), 216-221.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5 (2), 164-172.
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction with Life Scale: Evidence for the cross-methods convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57 (1), 149-161.
- Pearson, C. A. (1991). An assessment of extrinsic feedback on participation, role perceptions, motivation and job satisfaction in a self-managed system for monitoring group achievement. *Human Relations*, 44 (5), 517-537.
- Pearson, L. C. (1995). The prediction of teacher autonomy from a set of work-related and attitudinal variables. *Journal of Research and Development in Education*, 28 (2), 79-85.
- Pearson, L. C., & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the Teaching Autonomy Scale. *Journal of Educational Research*, 86 (3), 172-177.
- Pedhazur, E. J. (1982). *Multiple regression in behavioral research: Explanation and prediction* (2^a ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Pedhazur, E. J., & Schmelkin, P. (1991). *Measurement, design and analysis: An integrated approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peiró, J. M. (1998). La Psicología del Trabajo y de las organizaciones ante las transformaciones en el mundo del trabajo: Retos y perspectivas. In A. Duarte & J. Valentim (Orgs.), *Psicología e Sociedade (Ciclo de Conferências)* (pp. 163-190). Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Peiró, J. M., Prieto, F., & Roe, R. A. (1996). La aproximación psicológica al trabajo en un entorno laboral cambiante. In J. Peiró & F. Prieto (Eds.), *Tratado de Psicología del Trabajo* (Vol. I, pp. 15-36). Madrid: Editorial Síntesis.
- Peretti, A. (1982). *La formation des personnels de l'Éducation Nationale*. Paris. La Documentation Française.
- Perie, M., & Baker, D. P. (1997). Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics and teacher compensation. Statistical analysis report. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 412181).
- Pervin, L. A. (1987). Person-environment congruence in the light of the person-situation controversy. *Journal of Vocational Behavior*, 31 (3), 222-230.
- Pestana, C. (1990). Como se forma a auto-estima. *Cadernos de Educação de Infância*, 13, 7-8.
- Peters, T. (1994). *O seminário de Tom Peters: tempos loucos pedem organizações loucas*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Peters, T. (1995). *Em busca do UAU! Um guia para tempos confusos*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55 (1), 44-55.

- Pezzeti, C. (1991). A multivariate analysis of the job satisfaction of public school speech-language pathologists. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 22 (3), 139-146.
- Philipps, J. C., & Benson, J. E. (1983). Some aspects of job satisfaction in the Soviet Union. *Personnel Psychology*, 36 (3), 633-645.
- Philipps, J. S., & Freedman, S. M. (1985). Contingent pay and intrinsic task interests: Moderating effects of work values. *Journal of Applied Psychology*, 70, 306-313.
- Phillips, E. M., & Pugh, D. S. (1998). *Como preparar um mestrado ou doutoramento*. Lisboa: Lyon Edições.
- Pinder, C. C. (1984). *Work motivation: Theory, issues and applications*. New York: Harper Collins Publishers.
- Pinto, C. A. (1988). A escola como sistema social. Comunicação apresentada na 1ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação, "A Sociologia da Formação e a Formação dos Professores para o Desempenho de Funções no Sistema Escola", Faro.
- Pinto, A. C. (1990). *Metodologia da investigação psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Podsakoff, P. M., & Organ, D. W. (1986). Self-reports in organizational research: Problems and prospects. *Journal of Management*, 12, 531-544.
- Podsakoff, P. M., Todor, W. D., & Grover, R. A. (1984). Situational moderators of leader reward and punishment behavior. Fact or fiction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 34, 21-63.
- Popkewitz, T. S. (1985). A comparative perspective on american teacher education: Being a stranger in one's native land. *Journal of Teacher Education*, 36 (5), 2-10.
- Poppleton, P. (1988). Teacher professional satisfaction: Its implications for secondary education and teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 18 (1), 5-16.
- Poppleton, P. (1992). The significance of being alike: The implications of similarities and differences in the work-perceptions of teachers in an international five-country study. *Comparative Education*, 28 (2), 215-223.
- Porter, L. W., & Steers, R. M. (1973). Organizational, work and personal factors in employee turnover and absenteeism. *Psychological Bulletin*, 80 (2), 151-176.
- Portugal, A. (1976). *Toward the measurement of work satisfaction*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).
- Prick, L. G. (1989). Satisfaction and stress among teachers. *International Journal of Educational Research*, 13 (4), 363-377.

q, r

- Quintanilla, S. A. (1990). Major work meaning patterns toward a holistic picture. In U. Kleinbeck, U., Quast, H., Thierry, H., & Hacker, H., *Work motivation* (pp. 257-272). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rain, J. S., Lane, I. M. & Steiner, D. D. (1991). A current look at the job satisfaction/life satisfaction relationship: Review and future considerations. *Human Relations*, 44 (3), 287-307.
- Ramanaih, N. V., & Adams, M. L. (1981). Locus of control and attribution of responsibility for academic performance. *Journal of Personality Assessment*. 45 (3), 309-313.
- Ramos, J., Peiró, J. M., & Ripoll, P. (1996). Condiciones de trabajo y clima laboral. In J. Peiró & F. Prieto (Eds.), *Tratado de Psicología del Trabajo* (Vol. I, pp. 37-90). Madrid: Editorial Síntesis.
- Raposo, N. (1983). *Estudos de psicopedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.

- Raposo, N. (1988). Formação psicopedagógica de professores – balanço e perspectivas. *Psychologica*, 1, 143-154.
- Raposo, N. (1990). Conteúdos da Psicologia na formação de professores – Introdução. In *Actas do I Seminário A componente de Psicologia na formação de professores* (pp. 73-80). Évora: Universidade de Évora.
- Rauschenberger, J., Smith, N., & Hunter, J. E. (1980). A test of the need hierarchy concept by a Markov model of change in need strength. *Administrative Science Quarterly*, 654-670.
- Raven, B. H., Shwarzwald, J., & Koslowsky, M. (1998). Conceptualizing and measuring a power/interaction model of interpersonal influence. *Journal of Applied Social Psychology*, 28 (4), 307-332.
- Reckase, M. D. (1984). Scaling techniques. In G. Goldstein, & M. Herson (Eds.), *Handbook of Psychological Assessment* (pp. 38-53). New York: Pergamon Press.
- Reich, J. W., & Zautra, A. (1981). Life events and personal causation: Some relationships with satisfaction and distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41 (5), 1002-1012.
- Reis, E., Melo, P., Andrade, R., & Calapatez, T. (1996). *Estatística aplicada*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Reis, L. (2000, Abril 14). Descartes, Arquimedes e Sócrates. *Semanário Económico*, p. 47-51.
- Relvas, J. S. (1985). *Locus de controlo e depressão*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Medicina, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Renn, R. W., & Vandenberg, R. J. (1991). Differences in employee attitudes and behaviors based on Rotter's (1966) internal-external locus of control: Are they all valid? *Human Relations*, 44 (11), 1161-1177.
- Reyes, P. (1990). Individual work orientation and teacher outcomes. *Journal of Educational Research*, 83 (6), 327-335.
- Reyes, P., & Imber, M. (1992). Teachers' perceptions of the fairness of their workload and their commitment, job satisfaction and morale: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5 (3), 291-302.
- Reyes, P., & Shin, H. S. (1995). Teacher commitment and job satisfaction: A causal analysis. *Journal of School Leadership*, 5 (1), 22-39.
- Reynolds, W. M. (1988). Measurement of academic self-concept in college students. *Journal of Personality Assessment*, 52 (2), 223-240.
- Rhodes, S. R. (1983). Age-related differences in work attitudes and behavior: A review and conceptual analysis. *Psychological Bulletin*, 93 (2), 328-367.
- Ribeiro, C. P. (1994). *Contributo para o esclarecimento de processos intervenientes na aprendizagem: Estratégias de estudo e locus de controlo*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Rice, R. W., Gentile, D. A., & McFarlin, D. B. (1991). Facet importance and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 76 (1), 31-39.
- Rice, R. W., McFarlin, D. B., & Bennett, D. E. (1989). Standards of comparison and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 74 (4), 591-598.
- Rice, R. W., McFarlin, D. B., Hunt, R. G., & Near, J. P. (1985). Job importance as a moderator of the relationship between job satisfaction and life satisfaction. *Basic and Applied Social Psychology*, 6, 297-316.
- Rice, R. W., Near, J. P., & Hunt, R. G. (1979). Unique variance in job and life satisfaction associated with work-related and extra-workplace variables. *Human Relations*, 32 (7), 605-623.

- Rice, R. W., Near, J. P., & Hunt, R. G. (1980) The job satisfaction/ life satisfaction relationship. A review of empirical research. *Basic and Applied Social Psychology*, 1, 37-74.
- Rice, R. W., Philips, S., & McFarlin, D. B. (1990). Multiple discrepancies and pay satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 75 (4), 386-393.
- Robbins, S. P (1996). *Organizational behavior: Concepts, controversies, applications* (7ª ed.). New Jersey: Prentice Hall International Editions.
- Roberts, J. A., & Chonko, L. B. (1996). Pay satisfaction and sales force turnover: The impact of different facets of pay on pay satisfaction and its implications for sales force management. *Journal of Managerial Issues*, 8 (2), 154-169.
- Roberts, K. H., & Glick, W. (1981). The job characteristics approach to task design: A critical review. *Journal of Applied Psychology*, 66, 193-217.
- Robertson, I. T., Smith, M., & Cooper, D. (1992). *Motivation: Strategies, theory and practice* (2ª ed.). London: Institute of Personal Management.
- Rodrigues, J. N. (1999, Maio). O novo milénio segundo Alvin Toffler. *Executive Digest*, 5 (55), p. 38-42.
- Rodrigues, J. N. (2000, Março 18). Portugal: o que mudou? Destacável especial do *Jornal Expresso*, p. 1-2.
- Rodrigues, M. L. (1995). Atitudes da população portuguesa perante o trabalho. *Organizações e Trabalho*, 14, 33-63.
- Roldão, M. C. (1996). A educação básica numa perspectiva de formação ao longo da vida. *Inovação*, (9), 205-217.
- Roldão, M. C. (1998a). Formação de professores: da qualidade dos modelos aos modelos para a qualidade. *Aprender*, 21, 26-33.
- Roldão, M. C. (1998b). Professor hoje: Profissional ou funcionário? *Ensinus*, 5, 2-4.
- Roldão, M. C. (1998c). Que é ser professor hoje: A profissionalidade docente revisitada. *Revista da E. S. E. de Santarém*, 9, 79-87.
- Ronen, S. (1979). Cross national study of employee work goals. *International Review of Applied Psychology*, 28, 1-12.
- Ronen, S. (1986). Equity perception in multiple comparisons: A field study. *Human Relations*, 39, 333-346.
- Rosa, A. M. (1991). *As representações da actividade docente dos professores e a satisfação profissional: Um estudo sobre professores numa escola do ensino secundário*, Tese de mestrado não publicada, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981). Teacher locus of control, teacher behavior and student behavior as determinants of student achievement. *Journal of Educational Research*, 74, 375-381.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. NJ: Princeton University Press.
- Rosenholtz, S. J., & Smylie, M. A. (1984). Teacher compensation and career ladders. *The Elementary School Journal*, 85 (2), 149-166.
- Rossi, P. H., Wright, J. D., & Anderson, A. B. (Eds.) (1983). *Handbook of survey research*. New York: Academic Press.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rotter, J. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56-67.

- Rotter, J. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45 (4), 489-493.
- Rounds, J. B., Dawis, R. V. , & Lofquist, L. H. (1987). Measurement of person-environment fit and prediction of satisfaction in the theory of work adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 31 (3), 297-318.
- Rout, U. (1999). Gender differences in stress, satisfaction and mental well-being among general practitioners in England. *Psychology, Health and Medicine*, 4 (4), 345-354.
- Roxburgh, S. (1999). Exploring the work and family relationship: Gender differences in the influence of parenthood and social support on job satisfaction. *Journal of Family Issues*, 20 (6), 771-788.
- Rummel, A., & Feinberg, R. (1988). Cognitive evaluation theory: A meta-analytic review of the literature. *Social Behavior and Personality*, 16, 147-164.
- Russel, D. W., McCauley, E., & Tarico, V. (1987). Measuring causal attributions for success and failure: A comparison of methodologies for assessing causal dimensions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (6), 1248-1257.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1996). When paradigms clash: Comments on Cameron and Pierce's claim that rewards do not undermine intrinsic motivation. *Review of Educational Research*, 66 (1), 33-38.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (4), 736-750.
- Ryff, C. D. & Essex, M. J. (1991). Psychological well-being in adulthood and old age: Descriptive markers and explanatory processes. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, Vol. 11, 144-171.
- Ryff, C. D. (1995) The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727.
- Rynes, S. L., Bretz, R. D., & Gerhart, B. (1991). The importance of recruitment in job choice: A different way of looking. *Personnel Psychology*, 44, 487-512.

S

- Saad, I., & Isralowitz, R. E. (1992). Teachers' job satisfaction in transitional society within be-douin arab schools of the Negev. *Journal of Social Psychology*, 132 (6), 771-781.
- Sacristán, J. G. (1993). Conciencia e acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. In F. Imbernon (Coord.), *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE* (pp. 53-92). Barcelona: Editorial Horsori.
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Saks, A. M., & Ashforth, B. E. (1997). A longitudinal investigation of the relationship between job information sources, applicant perceptions of fit and work outcomes. *Personnel Psychology*, 50 (2), 395-426.

- Salanova, M., Hontangas, P. M., & Peiró, J. M. (1996). Motivación laboral. In J. Peiró & F. Prieto (Eds.), *Tratado de Psicología del Trabajo* (Vol. I, pp. 215- 249). Madrid: Editorial Síntesis.
- Salomon, G. (1992). The changing role of teacher: From information transmitter to orchestrator of learning. In F. Oser, A. Dick & J. Patry (Ed.), *Effective and responsible teaching: The new synthesis* (pp. 35-49). S. Francisco: Jossey- Bass.
- Sanches, M. F. (1987). Reformar o contexto da gestão das escolas secundárias: A voz dos Conselhos Directivos. *Revista de Educação*, 2, 27-39.
- Sanches, M. F. (1990). Natureza das motivações para governar a escola: Comparação entre professores e Conselhos Directivos. *Aprender*, 11, 19-28.
- Santangelo, S., & Lester, D. (1985). Correlates of job satisfaction of public school teachers: Moonlighting, locus of control and stress. *Psychological Reports*, 56 (1), 130-138.
- Santiago, R. (1990). Psicologia social e formação psicológica de professores. In *Actas do I Seminário A componente de Psicologia na formação de professores* (pp. 113-127). Évora: Universidade de Évora.
- Santos, B. S. (1994). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, F. T. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: Satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, M. E. V. (1999). *Desafios pedagógicos para o século XXI: Suas raízes em forças de mudança de natureza científica, tecnológica e social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, N. (2000, Março 18). 9 propostas para Portugal ganhar. *Caderno de Economia do Jornal Expresso*, p. 3.
- Satterlee, B. (1988). A study to determine the job satisfaction of the Engineering/Industrial Technology Faculty at Delgado community college. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 336593).
- Scandura, T., & Lankau, M. J. (1997). Relationships of gender, family responsibility and flexible work hours to organizational commitment and job satisfaction. *Journal of Organizational Behavior*, 18 (4), 377-391.
- Scarpello, V., & Campbell, J. P. (1983). Job satisfaction: Are all the parts here? *Personnel Psychology*, 36, 577-600.
- Schaer, B., & Trentham, L. (1986). Self-concept and job satisfaction: Correlations between two instruments. *Psychological Reports*, 58 (3), 951-956.
- Schell, B. H., & Loeb, A. S. (1986). An investigation of general happiness level, collective bargaining attitudes, job satisfaction and university and union commitment of faculty members in Canada. *Journal of Social Behavior and Personality*, 1 (4), 537-556.
- Schmidt, G. L. (1980). An organizational model for employee satisfaction. *NASSP Bulletin*, 64, 80-88.
- Schmitt, N., & Bedeian, A. G. (1982). A comparison of LISREL and two-stages least squares analysis of a hypothesized life-job satisfaction relationship. *Journal of Applied Psychology*, 67, 806-817.
- Schneer, J., & Reitman, F. (1995). The impact of gender as managerial careers unfold. *Journal of Vocational Behavior*, 47 (3), 290-315.
- Schratz, M. K. (1993). Recommendations for the measurement of organizational climate. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 374155).

- Scott, C., Cox, S., & Dinham, S. (1999). The occupational motivation, satisfaction and health of english school teachers. *Educational Psychology*, 19 (3), 287-308.
- Scott, K. D., & Wimbush, J. C. (1991). Teacher absenteeism in secondary education. *Educational Administration Quarterly*, 27 (4), 506-529.
- Seco, G. M. (1991). O auto-conceito escolar em educadoras de infância: Um estudo transversal. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Seco, G. M. (1993). O auto-conceito escolar em educadoras de infância: Um estudo transversal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXVII (1), 119-139.
- Seco, G. M. (1996a). Adultos significativos: que papel na construção do auto-conceito dos seus educandos. In Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos (Eds.), *Educação de Adultos em Portugal - Situação e perspectivas: Actas* (pp 453-457). Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos.
- Seco, G. M. (1996b). Adultos significativos: que papel na construção do auto-conceito dos seus educandos. In Comissão Organizadora das Jornadas Comemorativas do Dia Mundial da Criança e do Ano Internacional da Família, *A criança, a família e a escola: vamos brincar, vamos aprender?* (pp. 31-32). Leiria: Núcleo Editorial da Escola Superior de Educação de Leiria.
- Seco, G. M. Validação de uma escala de satisfação profissional para professores. *Actas das Jornadas "A investigação no Ensino Superior Politécnico, Santarém* (aceite para publicação).
- Seco, G. M., & Allen, A. (1986). Aspectos psicológicos da aposentação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XX, 311-336.
- Seco, G. M., & Cardoso, A. P. (1999). Validação de uma escala de motivação intrínseca versus extrínseca (versão de adultos). In J. Tavares et. al. (Orgs.), *Investigar e formar em educação* (Vol. 1, pp 169-178). Aveiro: Comissão Organizadora do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Seco, G. M., & Cardoso, A. P. Validação de uma escala de autonomia profissional para professores. *Actas das Jornadas "A investigação no Ensino Superior Politécnico", Santarém* (aceite para publicação).
- Sedeberg, C., & Clark, S. (1990). Motivation and organizational incentives for high vitality teachers: A qualitative perspective. *Journal of Research and Development in Education*, 24, 6-13.
- Seixas, P. C. (1997). *A carreira dos professores: Constrangimentos, oportunidades e estratégias*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Serra, A. V. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 2 (VI), 101-110.
- Serra, A. V., Antunes, R., & Firmino, H. (1986). Relação entre auto-conceito e expectativas. *Psiquiatria Clínica*, 7 (2), 85-90.
- Serra, A. V., Firmino, H., & Matos, A. P. (1987). Auto-conceito e locus de controlo. *Psiquiatria Clínica*, 8 (3), 143-146.
- Shachar, H. (1997). Effects of a school change project on teacher's satisfaction with their work and their perceptions of teaching difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 13 (8), 799-813.
- Shackleton, V., & Hassard, J. S. (1982). A satisfação no trabalho: Teorias processuais. Uma revisão dos aspectos teóricos e práticos. *Análise Psicológica*, 2/3, 201-217.
- Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92 (2), 67-73.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 3-17.

- Shavelson, R. J., & Marsh, H. W. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-123.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Shen, J., & Hsieh, C. (1999). Improving the professional status of teaching: Perspectives of future teachers, current teachers and education professors. *Teaching and Teacher Education*, 15, 315-323.
- Shevlin, M., Brunnsden, V., & Miles, J. N. (1998). Satisfaction with Life Scale: Analysis of factorial invariance, mean structures and reliability. *Personality and Individual Differences*, 25 (5), 911-916.
- Shin, H., & Reyes, P. (1991). Teacher commitment and job satisfaction: Which comes first? (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 338596).
- Short, P. M. (1992). Dimensions of teacher empowerment. (ERIC Document Reproduction Service N° ED 36870).
- Shukla, A., & Upadhyaya, S. B. (1986). Similar jobs: Dissimilar evaluations. *International Journal of Psychology in the Orient*, 29 (4), 229-234.
- Simard, D. R. (1984). *Étapes de vie au travail*. Montréal: Les Éditions Cooperatives Albert Saint-Martin.
- Simões, A. (1979). *Educação permanente e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Simões, A. (1984). O desenvolvimento coextensivo à duração da vida: Uma perspectiva com incidências para a Psicologia Diferencial e a Educação (Sumário da Lição Síntese), Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Simões, A. (1989). Educação permanente: Rumo à inovação total e permanente. *Inovação*, 2 (2), 129-132.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI, 3, 503-515.
- Simões, A. (1999). A personalidade do adulto: Estabilidade e/ou mudança? *Psychologica*, 22, 9-26.
- Simões, A. (2000). Metodologias em Psicologia do Desenvolvimento: Uma breve introdução. *Psychologica*, 24, 7-20.
- Simões, A., Ferreira, J. A., Lima, M. P., Pinheiro, M. R., Vieira, C. M., Matos, A. P. & Oliveira, A. L., O bem-estar subjectivo: Estado actual dos conhecimentos. *Psicologia, Educação e Cultura* (no prelo).
- Simões, C., & Simões, H. (1988). Développement personnel et compétence pédagogique. In *Actas V Congresso de L' AIRPE, Être enseignant aujourd'hui* (pp. 136-145). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sinacore, G., & Ada, L. (1998). Employed mothers: Job satisfaction and self-esteem. *Canadian Journal of Counselling*, 32 (3), 242-258.
- Sinacore, G., Ada, L., Akcali, F., & Fledderus, S. W. (1999). Employed women: Family and work- reciprocity and satisfaction. *Journal of Career Development*, 25 (3), 187-201.
- Sinha, J. K. (1973). Study of self-concept, job factors and psychological factors of job-satisfaction. *Behaviormetric*, 3 (1), 1-4.
- Sinha, P. (1986). Factors of job-satisfaction: For a quality of work. *Indian Journal of Behaviour*, 10 (1), 24-36.
- Siu, O. L., & Cooper, C. L. (1998). A study of occupational stress, job satisfaction and quitting intention in Hong Kong firms: The role of locus of control and organizational commitment. *Stress Medicine*, 14 (1), 55-66.

- Smart, R. (1998). Career stages in Australian professional women: A test of Super's model. *Journal of Vocational Behavior*, 52 (3), 379-395.
- Smart, R., & Peterson, C. (1994). Stability versus transition in women's career development: A test of Levinson's theory. *Journal of Vocational Behavior*, 45 (3), 241-260.
- Smilansky, J. (1984). External and internal correlates of teachers' satisfaction and willingness to report stress. *British Journal of Educational Psychology*, 54 (1), 84-92.
- Smith, C. R., & Smith, J. M. (1993). Teacher job satisfaction in rural schools: A view from the Texas Panhandle. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 362371).
- Smith, P. C., Kendall, L. M., & Hulin, C. L. (1969). The measurement of satisfaction in work and retirement. Chicago: Rand McNally.
- Smith, P. L., Smits, S. J. & Hoy, F. (1998). Employee work attitudes: The subtle influence of gender. *Human Relations*, 51 (5), 649-666.
- Smither, R. D. (1988). *The psychology of work and human performance*. New York: Harper & Row.
- Smylie, M., Lazarus, V., & Conyers, J. B. (1996). Instructional outcomes of school-based participative decision making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (3), 181-198.
- Soh, K. (1988). Attitudes towards responsibility and teacher locus of control: Predicting teacher stress and attitudes. Manuscripto não-publicado. Institute of Education of Singapore.
- Sonnenfeld, J. & Kotter, J. P. (1982). The maturation of career theory. *Human Relations*, 35 (1), 19-46.
- Spector, P. (1982). Behavior in organizations as a function of employee's locus of control. *Psychological Bulletin*, 91 (3), 482-497.
- Spector, P. (1985). Higher order need strength as a moderator of the job scope-employee outcome relationship: A meta-analysis. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 119-127.
- Spector, P. (1986). Perceived control by employees: A meta-analysis of studies concerning autonomy and participation at work. *Human Relations*, 39 (11), 1005-1016.
- Spector, P., & Jex, S. M. (1991). Relations of job characteristics from multiple data sources with employee affect, absence, turnover intentions and health. *Journal of Applied Psychology*, 76 (1), 46-43.
- Spokane, A. R. (1985). A review of research on person-environment congruence in Holland's theory of careers. *Journal of Vocational Behavior*, 26 (3), 306-343.
- Srivastava, S. K. (1982). Job satisfaction amongst private and public secondary school teachers. *Perspectives in Psychological Researches*, 5 (2), 29-30.
- Staines, G. L. (1980). Spillover versus compensation: A review of the literature on the relationship between work and nonwork. *Human Relations*, 33, 111-129.
- Staw, B. M. (1984). Organizational behavior: A review and reformulation of the field's outcome variables. *Annual Review of Psychology*, 35, 627-666.
- Staw, B. M., & Ross, J. (1985). Stability in the midst of change: A dispositional approach to job attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 70, 469-480.
- Staw, B. M., Bell, N. E., & Clausen, J. A. (1986). The dispositional approach to job attitudes: A lifetime longitudinal test. *Administrative Science Quarterly*, 31, 56-77.
- Steers, R. M., & Porter, L. W. (Eds.). (1991). *Motivation and work behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Steers, R. M., Porter, L. W., & Bigley, G. A. (1996). *Motivation and leadership at work*. New York: McGraw-Hill.
- Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Stewart, W., & Barling, J. (1996). Fathers' work experiences effect children's behaviors via job-related affect and parenting behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 17 (3), 221-232.
- Steyn, A. F. (1997). Marital integration in the dual career family. In S. Dreman (Ed.), *The family on the threshold of the 21st century: Trends and implications* (pp. 87-99). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Subich, L. M. (1998). Women's work and life satisfaction in relation to career adjustment. *Journal of Career Assessment*, 6 (4), 389-402.
- Summers, T. P., & DeNisi, A. S. (1990). In search of Adams' other reexamination of referents used in the evaluation of pay. *Human Relations*, 6, 497-511.
- Super, D. E. & Jordaan, J. P. (1973). Career development theory. *British Journal of Guidance and Counseling*, 1(1), 3-16.
- Super, D. E., & Hall, D. T. (1978). Career development: Exploration and planning. *Annual Review of Psychology*, 29, 233-272.
- Sutter, M. R. (1996). What do we know about the job and career satisfaction of secondary school assistant principals? Research brief. *NASSP Bulletin*, 80 (579), 108-111.
- Synder, C. D., & Ferguson, L. W. (1976). Self-concept and job satisfaction. *Psychological Reports*, 38 (2), 603-610.

t

- Tabachnick, B., & Fidell, L. (1983), *Using multivariate statistics*. New York: Harper & Row
- Tait, M., Padgett, M. Y., & Baldwin, T. T. (1989). Job and life satisfaction: A reevaluation of the strength of the relationship and gender effects as a function of the date of the study. *Journal of Applied Psychology*, 74 (3), 502-507.
- Tamaro, S. (1998). *Querida Mathilda*. Lisboa: Editorial Presença.
- Tang, S., & Hall, V. (1995). The overjustification effect: A meta-analysis. *Applied Cognitive Psychology*, 9, 365-404.
- Tang, T. L., & Talpade, M. (1999). Sex differences in satisfaction with pay and co-workers: Faculty and staff at a public institution of higher education. *Public Personnel Management*, 28 (3), 345-349.
- Tang, T. L., Arocas, R. L., & Whiteside, H. (1997). Attitudes toward money and demographic variables as related to income and life satisfaction: USA vs Spain. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 414870).
- Tavares, J. (1992). *A aprendizagem como construção do conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Tavares, J. (1995). Componentes do processo de activação do desenvolvimento psicológico. In J. Tavares & A. Bonboir (Coord.), *Activação do desenvolvimento psicológico nos sistemas de formação* (pp. 42-64). Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Tavares, J. (Ed.). (1994). *Para intervir em educação - Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Taylor, D. L. , & Tashakkori, A. (1996). Predicting teachers' sense of efficacy and job satisfaction using school climate and participatory decision making. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 368702).
- Teixeira, M. (1992). A educação: Olhar o passado, perspectivar o futuro. In Vários, *A educação em Portugal: anos 80/90* (pp. 32-37). Porto: Edições Asa.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

- Teodoro, A. (1990). Os professores. Situação profissional e carreira docente. Lisboa: Texto Editora.
- Teodoro, A. (1992). Anos 90: A prioridade educativa. In Vários, A educação em Portugal: anos 80/90 (pp. 14-19). Porto: Edições Asa.
- Tharenou, P. , & Harker, P. (1982). Organizational correlates of employee self-esteem. *Journal of Applied Psychology*, 67 (6), 797-805.
- Thierry, H. (1990). Intrinsic motivation reconsidered. In U. Kleinbeck, H. Quast, H. Thierry, & H. Hacker, *Work motivation* (pp. 67-82). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tinsley, H. E. (2000). The congruence myth: an analysis of the efficacy of the person-environment fit model. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 147-179.
- Tinsley, H. E., & Tinsley, D. J. (1987). Uses of factor analysis in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 34 (4), 414-424.
- Toffler, A. (1972). O choque do futuro. Lisboa: Edições Livros do Brasil.
- Toffler, A. (1980). A terceira vaga. Lisboa: Edições Livros do Brasil.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris: Fayard.
- Tozzi, M. (1996). Explorer des pistes. *Cahiers Pédagogiques*, 342/343, 33-34.
- Tozzi, M. (2000). L'autonomie de l'enseignant: Un concept, des problèmes. *Cahiers Pédagogiques*, 384, 13-14.
- Tracey, T. J., & Rounds, J. (1993). Evaluating Holland's and Gati's Vocational-Interest models: a structural meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 3, 229-246.
- Twomey, D. F. (1993). Value-added merit pay. (ERIC Document Reproduction Service, Nº ED 357416).

V

- Vala, J., Bastos, J. G., & Catarro, M. H. (1983). Dimensões das motivações para o trabalho – Um estudo empírico. *Psicologia*, IV, 3 e 4 , 251-260.
- Vala, J., Monteiro, M. B., Lima, L., & Caetano, A. (1988). *Psicologia Social das Organizações: Estudos em empresas portuguesas*. Oeiras: Celta Editora.
- Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (1998). Education permanente et motivation: Contribution du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. *Education Permanente*, 136, 15-35.
- Vallerand, R. J., & Richer, F. (1988). On the use of the causal dimension scale in a field setting: A test with confirmatory factor analysis in success and failure situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (4), 704-712.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Vieira, F. (1994). Alunos autónomos e professores reflexivos. In J. Tavares (Ed.), *Para intervirem educação - Contributos dos Colóquios CIDInE* (pp. 331-339). Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional,.
- Vieira, R. (1992). *Entre a escola e o lar*. Lisboa: Escher.
- Vieira, R. (1995). Mentalidades, escola e pedagogia intercultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, 4, 127-147.
- Vila, J. V. (1988). *La crisis de la función docente*. Valencia: Promolibro.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: John, Wiley & Sons.

W, X, Y

- Wagner, J. A. (1994). Participation's effects on performance and satisfaction. A reconsideration of research evidence. *Academy of Management Review*, 19, 312-330.
- Wahba, M. A. & Bridwell, L. G. (1976). Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 212-240.
- Wall, T., Clegg, C., & Jackson, P. R. (1978). An evaluation of the job characteristics model. *Journal of Occupational Psychology*, 51, 183-196.
- Wanberg, C. R. (1995). A longitudinal study of the effects of unemployment and quality of reemployment. *Journal of Vocational Behavior*, 46 (1), 40-54.
- Wanous, J. P. (1974). Individual differences and reactions to job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 59, 616-622.
- Wanous, J. P., & Lawler, E. E. (1972). Measurement and meaning of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 56, 95-105.
- Wanous, J. P., Reichers, A. E., & Hudy, M. J. (1997). Overall job satisfaction: How good are single-item measures? *Journal of Applied Psychology*, 82 (2), 247-252.
- Warr, P. (1982). A national study of non-financial employment commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 55, 297-312.
- Warr, P. (1992). Age and occupational well-being. *Psychology and Aging*, 7 (1), 37-45.
- Warr, P. (1999). Well-being and the workplace. In D. Kahneman & E. Diener (Ed.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 392-412). New York: Russell Sage Foundation.
- Watson, A. J., Hatton, N. G., Squires, D. S., & Soliman, I. K. (1991). School staffing and the quality of education: Teacher adjustment and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 7 (1), 63-77.
- Watts, D. (1984). Should teaching become a come-and-go profession? *Journal of Teacher Education*, 35 (5), 39-42.
- Weaver, C. N. (1980). Job satisfaction in the United States in the 1970s. *Journal of Applied Psychology*, 65, 364-367.
- Weaver, C. N. (1997). Has the work ethic in the United States declined? Evidence from nationwide surveys. *Psychological Reports*, 81 (2), 491-495.
- Weiner, B. (1989). *Human motivation*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 616-622.
- Werneck, H. (1996). *Como vencer na vida sendo professor. Depende de você!* São Paulo: Petrópolis Vozes.
- Whaley, K. W., & Hegstrom, T. G. (1992). Perceptions of school principal communication effectiveness and teacher satisfaction on the job. *Journal of Research and Development in Education*, 25 (4), 224-231.
- Wharton, A. S. (1993). The affective consequences of service work: Managing emotions on the job. *Work and Occupations: An International Sociological Journal*, 20 (2), 205-232.
- Whitaker, K. S., & Moses, C. (1995). Four recommendations for enhancing the professional status of teachers. *The Teacher Educator*, 31, 23-33.
- White, A. T., & Spector, P. E. (1987). An investigation of age-related factors in the age-job satisfaction relationship. *Psychology and Aging*, 2, 261-265.

- Whiteford, P. C. (1990). Differences between teachers who have and have not taught continuously during the first five years after graduation. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 341652).
- Wiersma, U. J. (1992). The effects of extrinsic rewards in intrinsic motivation: A meta-analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65, 101-114.
- Williams, M. (1989). Career planning. In D. Stewart, *Handbook of management skills* (pp. 146-161). London: British Library.
- Williams, R. T. (1978). Teacher motivation and satisfaction. *NASSP Bulletin*, 62, 89-94.
- Willmott, P. (1971). Family, work and leisures: Conflicts among male employees. *Human Relations*, 24 (6), 575-584.
- Winefield, A. H., & Tiggemann, M. (1990). Employment status and psychological well-being: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 75 (4), 455-459.
- Witt, L. A., & Nye, L. G. (1992). Gender and relationship between perceived fairness of pay or promotion and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 77 (6), 910-917.
- Wolpin, J., Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1991). Is job satisfaction an antecedent or a consequence of psychological burnout? *Human Relations*, 44 (2), 193-209.
- Wood, W., Rhodes, N., & Whelan, M. (1989). Sex differences in positive well-being: A consideration of emotional style and marital status. *Psychological Bulletin*, 106, 249-264.
- Workman, E. A., & Williams, R. L. (1980). Effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation in the classroom. *Journal of School Psychology*, 18, 141-147.
- Wright, T. A., Bennett, K. K., & Dun, T. (1999). Life and job satisfaction. *Psychological Reports*, 84(3), 1025-1028.
- Wylie, R. C. (1974). *The self-concept: A review of methodological considerations and measuring instruments* (Vol. 1). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept: Theory and research on selected topics* (Vol. 2). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Xie, J. L. (1996). Karasek's model in the peoples's Republic of China: Effects of job demands, control and individual differences. *Academy of Management Journal*, 39 (6), 1594-1618.
- Young, I. P., & Davis, B. (1983). The applicability of Herzberg's dual factor theory (ies) for public school superintendents. *Journal of Research and Development in Education*, 16 (4), 59-66.

Anexos



Anexo 1

CARO(A) PROFESSOR(A):

Sou Professora-Adjunta de Psicologia na Escola Superior de Educação de Leiria e encontro-me, neste momento, a trabalhar num projecto de investigação sobre a temática da satisfação/insatisfação docente, tendo em vista a realização das minhas provas de Doutoramento, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

É neste contexto que venho solicitar-lhe, encarecidamente, a sua colaboração, ou melhor, a sua indispensável cooperação no sentido de me responder, de forma *individual e completa*, a um conjunto de questionários que conhecerá em seguida.

As suas respostas serão tratadas com o maior sigilo. Aliás, tratando-se da *sua opinião*, não há respostas certas ou erradas. Elas serão correctas sempre que traduzam o seu ponto de vista sobre o assunto. A existência de um número (no envelope e nos diferentes questionários) serve apenas para identificar os instrumentos preenchidos pelo mesmo professor.

A *sua colaboração, anónima e voluntária*, é da máxima relevância, já que sem a participação, o empenho e a boa-vontade do(a) colega, este trabalho poderá ficar comprometido, uma vez que as análises estatísticas a utilizar exigem um número elevado de sujeitos respondentes.

Por favor, responda a *todos os itens* de cada questionário e a *todos os questionários* incluídos no envelope que lhe foi distribuído. Gostaria, ainda, de lhe pedir o favor de devolver os questionários, integralmente preenchidos, e depois de fechar o envelope, ao seu delegado de grupo/disciplina ou ao Presidente da Comissão Instaladora da sua Escola até ao próximo dia _____ .

Fico-lhe muito grata pela disponibilidade, empenho e interesse manifestados.
Com os melhores cumprimentos,

Graça Maria dos Santos Seco

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. NÍVEL DE ENSINO EM QUE
LECCIONA: (assinale com *um X*)

2º ciclo E.Básico

3º ciclo E.Básico

Secundário

2. IDADE: _____

3. SEXO: (assinale com *um X*)

Masculino.....

Feminino.....

4. ESTADO CIVIL (assinale com *um X*)

Solteiro(a).....

Casado(a).....

Divorciado(a).....

Viúvo(a).....

Outros

5. DISTÂNCIA DO SEU DOMICÍLIO
FAMILIAR/ PERMANENTE EM RE-
LAÇÃO À ESCOLA: _____

6. NÚMERO DE FILHOS: _____

7. GRAU ACADÉMICO MAIS
ELEVADO:

8. NÚMERO DE ANOS DE
EXPERIÊNCIA COMO
PROFESSOR(A): _____

9. SITUAÇÃO PROFISSIONAL (assinale
com *um X*):

Quadro de nomeação definitiva

Quadro de nomeação provisória

Vinculado

Contratado

10. NA ESCOLA, PARA ALÉM DAS
ACTIVIDADES DOCENTES
DESEMPENHA ALGUM OUTRO
CARGO? (ex: Director de Turma,
Delegado de Disciplina/Grupo,
Director de Instalações, etc.)
(assinale com *um X*)

Sim.....

Não.....

Muito obrigado pela sua atenção e pelo tempo que me dispensou

Anexo 3

Caldas da Rainha, _____ 1996/97

CAROS PROFESSORES:

Venho apenas lembrar-lhes que, no caso de pretenderem participar no meu trabalho de *investigação sobre satisfação docente*, agradecia que procurassem responder aos questionários, previamente distribuídos, até ao próximo dia _____.

Conforme ficou acordado, podem fazer-me chegar os questionários, *integralmente respondidos e colocados no envelope fechado*, através do delegado de grupo respectivo ou do Conselho Directivo da Escola.

No caso de *não acharem pertinente a vossa colaboração*, agradecia que devolvessem igualmente os questionários, dentro do envelope fechado, pois desta forma poderei utilizá-los numa amostra de professores de uma outra escola, evitando assim custos adicionais com fotocópias.

Mais uma vez, o meu obrigada pela vossa disponibilidade e empenho, e pelo tempo que me dispensaram.

Com os meus cumprimentos,

Graça Maria dos Santos Seco
Professora-Adjunta de Psicologia
Escola Superior de Educação de Leiria

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. NÍVEL DE ENSINO EM QUE LECCIONA: (assinale com *um X*)

2º ciclo E.Básico

3º ciclo E.Básico

Secundário

2. IDADE: _____

3. SEXO: (assinale com *um X*)

Masculino.....

Feminino.....

4. ESTADO CIVIL (assinale com *um X*)

Solteiro(a).....

Casado(a).....

Divorciado(a).....

Viúvo(a).....

Outros

5. GRAU ACADÉMICO MAIS ELEVADO:

6. NÚMERO DE ANOS DE EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR(A): _____

7. SITUAÇÃO PROFISSIONAL (assinale com *um X*):

Quadro de nomeação definitiva

Quadro de nomeação provisória

Vinculado

Contratado

8. NA ESCOLA, PARA ALÉM DAS ACTIVIDADES DOCENTES DESEMPENHA ALGUM OUTRO CARGO? (ex: Director de Turma, Delegado de Disciplina/Grupo, Director de Instalações, etc.) (assinale com *um X*)

Sim.....

Não.....

Muito obrigado pela sua atenção e pelo tempo que me dispensou

Anexo 5

W. P. I.

Mais abaixo, encontrará um conjunto de afirmações, relativas à forma como encara o seu trabalho. Por favor, avalie **cada uma** delas, indicando, até que ponto, é verdadeira para si. Faça um **círculo**, em volta de uma e só de **uma letra**, à esquerda de cada afirmação, de acordo com a seguinte escala:

N = Nunca ou quase nunca é verdadeiro para mim

P = Por vezes é verdadeiro para mim

F = Frequentemente é verdadeiro para mim

S = Sempre ou quase sempre é verdadeiro para mim

- N P F S 1. Não estou muito preocupado(a) com o que as outras pessoas pensam acerca do meu trabalho. *
- N P F S 2. Prefiro que seja alguém a fixar, por mim, objectivos claros para o meu trabalho.
- N P F S 3. Quanto mais difícil for o problema, mais prazer tenho em tentar resolvê-lo.
- N P F S 4. Estou perfeitamente consciente dos objectivos que pretendo atingir em termos salariais.
- N P F S 5. Desejo que o meu trabalho me proporcione oportunidades para aumentar os meus conhecimentos e as minhas competências.
- N P F S 6. Para mim, sucesso significa fazer as coisas melhor do que as outras pessoas.
- N P F S 7. Prefiro tentar compreender as coisas por mim próprio.
- N P F S 8. Seja qual for o resultado de um projecto, fico satisfeito(a), se sentir que, com ele, ganhei mais experiência.

N = Nunca ou quase nunca é verdadeiro para mim

P = Por vezes é verdadeiro para mim

F = Frequentemente é verdadeiro para mim

S = Sempre ou quase sempre é verdadeiro para mim

- N P F S 9. Gosto de tarefas que sejam relativamente simples e lineares.
- N P F S 10. Estou perfeitamente consciente dos meus objectivos, em termos de progressão na carreira.
- N P F S 11. A curiosidade é a força motriz subjacente a muitas das coisas que faço.
- N P F S 12. Estou menos preocupado(a) com o trabalho que faço do que com aquilo que ganho por isso.
- N P F S 13. Gosto de tentar resolver problemas completamente novos para mim.
- N P F S 14. Prefiro um trabalho, que eu sei poder fazer bem, a um outro que vá até ao limite das minhas reais capacidades. *
- N P F S 15. Preocupo-me com a forma como as outras pessoas vão reagir às minhas ideias.
- N P F S 16. Raramente penso no salário e nas promoções. *
- N P F S 17. Sinto-me mais à vontade, quando posso estabelecer os meus próprios objectivos.
- N P F S 18. Penso que não faz sentido desenvolver um bom trabalho, se ninguém tiver conhecimento dele.
- N P F S 19. Sou fortemente motivado(a) pelo dinheiro que posso ganhar.
- N P F S 20. É importante para mim poder fazer aquilo que mais gosto.*

N = Nunca ou quase nunca é verdadeiro para mim

P = Por vezes é verdadeiro para mim

F = Frequentemente é verdadeiro para mim

S = Sempre ou quase sempre é verdadeiro para mim

- N P F S 21. Prefiro trabalhar em projectos, cujos procedimentos sejam claramente especificados.
- N P F S 22. Desde que possa fazer o que gosto, não fico muito preocupado(a) com a paga exacta que vão dar-me. *
- N P F S 23. Gosto de fazer um trabalho que seja tão absorvente que faça esquecer tudo o resto.
- N P F S 24. Sinto-me fortemente motivado(a) pelo reconhecimento que posso receber das outras pessoas.
- N P F S 25. Tenho necessidade de sentir que estou a ganhar algo com aquilo que faço.
- N P F S 26. Gosto de tentar resolver problemas complexos.
- N P F S 27. É importante para mim poder exprimir as minhas próprias ideias e sentimentos.
- N P F S 28. Desejo descobrir até que ponto posso, realmente, ser eficiente no meu trabalho.
- N P F S 29. Desejo que as outras pessoas se apercebam, até que ponto posso, realmente, ser eficiente no meu trabalho.
- N P F S 30. O mais importante para mim é gostar daquilo que faço.

W. P. I.

Mais abaixo, encontrará um conjunto de afirmações, relativas à forma como encara o seu trabalho. Por favor, avalie **cada uma** delas, indicando, até que ponto, é verdadeira para si. Faça um **círculo**, em volta de uma e só de **uma letra**, à esquerda de cada afirmação, de acordo com a seguinte escala:

N = Nunca ou quase nunca é verdadeiro para mim

P = Por vezes é verdadeiro para mim

F = Frequentemente é verdadeiro para mim

S = Sempre ou quase sempre é verdadeiro para mim

- N P F S 1. Não estou muito preocupado(a) com o que as outras pessoas pensam acerca do meu trabalho.
- N P F S 2. Quanto mais difícil for o problema, mais prazer tenho em tentar resolvê-lo.
- N P F S 3. Estou perfeitamente consciente dos objectivos que pretendo atingir em termos salariais.
- N P F S 4. Desejo que o meu trabalho me proporcione oportunidades para aumentar os meus conhecimentos e as minhas competências.
- N P F S 5. Para mim, sucesso significa fazer as coisas melhor do que as outras pessoas.
- N P F S 6. Prefiro tentar compreender as coisas por mim próprio.
- N P F S 7. Seja qual for o resultado de um projecto, fico satisfeito(a), se sentir que, com ele, ganhei mais experiência.
- N P F S 8. Gosto de tarefas que sejam relativamente simples e lineares.

N = Nunca ou quase nunca é verdadeiro para mim

P = Por vezes é verdadeiro para mim

F = Frequentemente é verdadeiro para mim

S = Sempre ou quase sempre é verdadeiro para mim

- N P F S 9. Estou perfeitamente consciente dos meus objectivos, em termos de progressão na carreira.
- N P F S 10. A curiosidade é a força motriz subjacente a muitas das coisas que faço.
- N P F S 11. Estou menos preocupado(a) com o trabalho que faço do que com aquilo que ganho por isso.
- N P F S 12. Gosto de tentar resolver problemas completamente novos para mim.
- N P F S 13. Preocupo-me com a forma como as outras pessoas vão reagir às minhas ideias.
- N P F S 14. Raramente penso no salário e nas promoções.
- N P F S 15. Sinto-me mais à vontade, quando posso estabelecer os meus próprios objectivos.
- N P F S 16. Penso que não faz sentido desenvolver um bom trabalho, se ninguém tiver conhecimento dele.
- N P F S 17. Sou fortemente motivado(a) pelo dinheiro que posso ganhar.
- N P F S 18. É importante para mim poder fazer aquilo que mais gosto.
- N P F S 19. Prefiro trabalhar em projectos, cujos procedimentos sejam claramente especificados.
- N P F S 20. Sinto-me fortemente motivado(a) pelo reconhecimento que posso receber das outras pessoas.

N = Nunca ou quase nunca é verdadeiro para mim

P = Por vezes é verdadeiro para mim

F = Frequentemente é verdadeiro para mim

S = Sempre ou quase sempre é verdadeiro para mim

N P F S 21. Gosto de tentar resolver problemas complexos.

N P F S 22. Tenho necessidade de sentir que estou a ganhar algo com aquilo que faço.

N P F S 23. É importante para mim poder exprimir as minhas próprias ideias e sentimentos.

N P F S 24. Desejo descobrir até que ponto posso, realmente, ser eficiente no meu trabalho.

N P F S 25. Desejo que as outras pessoas se apercebam, até que ponto posso, realmente, ser eficiente no meu trabalho.

N P F S 26. O mais importante para mim é gostar daquilo que faço.

Anexo 7

T. R. S.

Instruções:

Por favor, leia cuidadosamente **cada par** de afirmações, que se segue, e escolha a opção que melhor representa a sua opinião. Escolha apenas **uma** opção para cada par de afirmações. Por vezes, poderá sentir que concorda ou discorda com ambas as alternativas. Nessas circunstâncias, escolha aquela que julga representar **melhor** o seu ponto de vista. Quando tiver feito a sua escolha, assinale com um **círculo** a letra **a** ou **b**.

As suas respostas serão, provavelmente, mais exactas, se não perder demasiado tempo com cada item. Lembre-se que deve escolher a alternativa que *julga ser a mais verdadeira para si*.

1.

a. Os professores nunca serão capazes de negociar, de forma satisfatória, assuntos que lhes dizem respeito. *

b. Parece que, actualmente, os professores são mais capazes de negociar assuntos que lhes dizem respeito.

2.

a. O reconhecimento atribuído aos professores é proporcional à qualidade do seu trabalho.

b. Dada a atitude da sociedade em relação ao ensino, o professor pouco pode fazer para merecer o seu reconhecimento. *

3.

a. Se eu trabalho empenhadamente e com sucesso, os meus superiores hierárquicos apoiam-me bastante.

b. Penso que o apoio prestado ao professor pelos superiores hierárquicos é mais baseado na opinião que circula a seu respeito do que na efectiva qualidade do seu trabalho. *

4.

a. Os pais colaborarão com os professores se estes manifestarem competência e esforço.

b. Os professores têm razões para serem pessimistas em relação à possibilidade de obterem a colaboração dos pais. *

5.

a. Uma das recompensas do ensino é a possibilidade do professor poder aplicar as suas competências no contexto de trabalho.

b. O sistema escolar parece inventar obstáculos no sentido de impedir que os professores façam o seu melhor. *

6.

a. Actualmente, os professores não têm grande sentido de responsabilidade pessoal.*

b. O ensino é uma profissão que permite o desenvolvimento de um forte sentido de responsabilidade pessoal.

7.

a. Quanto melhor for o ensino ministrado pelo professor, mais lhe será atribuída a responsabilidade da gestão da sala de aula.

b. Com tantos “supervisores” nas escolas, os professores são controlados e avaliados sem se atender ao seu nível de competência. *

8.

a. Para obter o devido reconhecimento, o professor necessita apenas de se esforçar para ensinar bem.

b. Um dos problemas do ensino é ser pouco reconhecido mesmo quando tal é devido.*

9.

a. Os professores têm uma efectiva importância na vida dos alunos e dos pais, sendo uma consequência desse facto o reconhecimento pessoal e profissional de que são alvo.

b. Certamente, ninguém escolhe o ensino por ser uma profissão apreciada. *

10.

a. É evidente que um professor pode sentir prazer no desenvolvimento criativo de experiências de aprendizagem.

b. Um número crescente de experiências de ensino são oferecidas de forma “enlatada” ao professor. *

11.

a. As escolas têm sido, e provavelmente continuarão a ser, espaços pouco interessantes e algo opressivos para trabalhar. *

b. O facto dos professores serem tão influentes ao nível das instalações escolares que ocupam, permite-lhes exercer um papel muito relevante sobre as suas condições de trabalho.

12.

a. O que acima de tudo é exigido a um professor é que seja capaz de seguir directrizes superiores. *

b. Quanto mais tempo tenho de ensino, mais sinto que a minha presença na sala de aula é importante.

13.

a. A clássica atitude negativa da sociedade para com os professores não continuará, necessariamente, no futuro.

b. A atitude negativa da sociedade para com os professores é algo que, simplesmente, se tem de suportar. *

14.

a. Os alunos estão a tornar-se cada vez mais independentes e indisciplinados.*

b. Se os professores levarem, realmente, a sério o seu trabalho, é possível que exerçam uma influência significativa sobre os alunos.

15.

a. O professor tem sempre mais trabalho para fazer do que aquele que efectivamente consegue realizar. *

b. Um planeamento cuidadoso do tempo torna o trabalho do professor mais exequível.

16.

a. Considero que me é atribuída a responsabilidade pelo meu trabalho, como eu julgo ser conveniente.

b. Sinto que a minha responsabilidade como professor é prejudicada por orientações e hierarquias excessivas. *

17.

a. Uma vez que o melhor do esforço do professor passa despercebido, é natural que não receba o devido reconhecimento. *

b. Apesar das críticas feitas à escola, os bons professores recebem o reconhecimento devido dentro e fora da escola.

18.

a. Os professores serão considerados profissionais responsáveis na medida em que o mereçam.

b. Há uma forte tendência para desconsiderar os professores. *

19.

a. A docência é uma das profissões onde falta, frequentemente, o sentido do êxito, porque é difícil conhecer os resultados do próprio trabalho. *

b. Uma das vantagens da docência advém do facto do professor deter o controlo da turma, podendo organizar as coisas de forma a ter consciência clara dos objectivos alcançados.

20.

a. Ter aceitação num grupo de professores de uma escola depende do comportamento de cada um.

b. Cada escola tem uma forma própria de determinar os professores que são aceites e os que não o são. *

21.

a. O ensino é uma das últimas profissões que permite uma genuína entrega aos outros.

b. Para os professores, é cada vez mais difícil sentirem a alegria da entrega aos outros, quando recebem tão pouco em troca. *

22.

a. Os pais são facilmente incitados a manifestarem-se descontentes com os professores. *

b. Nunca encontrei nenhum pai que não se deixasse conquistar por uma atitude sincera.

23.

a. Parece inevitável que os pais sejam fáceis na crítica aos professores e avaros no reconhecimento. *

b. Os pais apreciam os professores pela qualidade do seu trabalho.

24.

a. A direcção da escola é mais sensível às directrizes “vindas de cima” do que aos pontos de vista dos professores. *

b. Os professores são ouvidos e atendidos pela direcção da escola, na medida em que defendem efectivamente os seus pontos de vista.

Anexo 8

T. A. S.

Para **cada** afirmação, coloque um **círculo** à volta do número que melhor representa a **sua opinião** face à sua actividade lectiva quotidiana, de acordo com a seguinte escala:

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------------|
| 1 - Completamente verdadeiro | 3 - Mais ou menos falso |
| 2 - Mais ou menos verdadeiro | 4 - Completamente falso |

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. Tenho liberdade para ser criativo(a) no meu ensino. * | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. A selecção das actividades de aprendizagem dos alunos, nas minhas aulas, depende de mim. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. As normas de comportamento nas minhas aulas são determinadas, em primeiro lugar, por mim. * | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. A minha profissão não me deixa muito espaço de liberdade de opção. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. No meu ensino faço uso dos meus critérios e métodos pessoais. * | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. No meu caso pessoal, tenho pouca autonomia para seleccionar os conteúdos e competências a ensinar. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. A gestão do tempo na minha sala de aula sou eu que a determino. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. O meu ensino incide em metas e objectivos escolhidos por mim próprio(a). * | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Raramente uso métodos alternativos no meu ensino | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Sigo os meus próprioscritérios no que dizrespeito ao ensino. * | 1 | 2 | 3 | 4 |

1 - Completamente verdadeiro**3 - Mais ou menos falso****2 - Mais ou menos verdadeiro****4 - Completamente falso**

11. No meu caso pessoal, tenho uma autonomia reduzida no tocante à forma como os problemas mais importantes são resolvidos.	1	2	3	4
12. O que ensino nas minhas aulas é, em grande parte, determinado por mim próprio(a). *	1	2	3	4
13. Na minha aula, tenho pouco controlo sobre a forma como o espaço físico é utilizado.	1	2	3	4
14. O material didáctico que utilizo nas minhas aulas é, em grande parte, escolhido por mim próprio(a). *	1	2	3	4
15. As actividades de avaliação e classificação que eu utilizo nas minhas aulas são escolhidas por outrém que não eu próprio(a).	1	2	3	4
16. Sou eu que selecciono os métodos e estratégias de ensino que utilizo com os meus alunos. *	1	2	3	4
8. O meu ensino incide em metas e objectivos escolhidos por mim próprio(a). *	1	2	3	4
17. Tenho pouco poder de decisão relativamente à gestão do tempo na minha sala de aula.	1	2	3	4
18. Os conteúdos e competências ensinados nas minhas aulas sou eu que as escolho. *	1	2	3	4

Anexo 9

T. A. S.

Para **cada** afirmação, coloque um **círculo** à volta do número que melhor representa a **sua opinião** face à sua actividade lectiva quotidiana, de acordo com a seguinte escala:

- 1** - Completamente verdadeiro **3** - Mais ou menos falso
2 - Mais ou menos verdadeiro **4** - Completamente falso

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. Tenho liberdade para ser criativo(a) no meu ensino. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. A selecção das actividades de aprendizagem dos alunos, nas minhas aulas, depende de mim. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. As normas de comportamento nas minhas aulas são determinadas, em primeiro lugar, por mim. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. A minha profissão não me deixa muito espaço de liberdade de opção. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. No meu ensino faço uso dos meus critérios e métodos pessoais. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. A gestão do tempo na minha sala de aula sou eu que a determino. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. O meu ensino incide em metas e objectivos escolhidos por mim próprio(a). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Raramente uso métodos alternativos no meu ensino. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Sigo os meus próprios critérios no que diz respeito ao ensino. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. No meu caso pessoal, tenho uma autonomia reduzida no tocante à forma como os problemas mais importantes são resolvidos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. O que ensino nas minhas aulas é, em grande parte, determinado por mim próprio(a). | 1 | 2 | 3 | 4 |

1 - Completamente verdadeiro**3 - Mais ou menos falso****2 - Mais ou menos verdadeiro****4 - Completamente falso**

12. Na minha aula, tenho pouco controlo sobre a forma como o espaço físico é utilizado.....	1	2	3	4
13. O material didáctico que utilizo nas minhas aulas é, em grande parte, escolhido por mim próprio(a).	1	2	3	4
14. As actividades de avaliação e classificação que eu utilizo nas minhas aulas são escolhidas por outrém que não eu próprio(a).....	1	2	3	4
15. Sou eu que selecciono os métodos e estratégias de ensino que utilizo com os meus alunos.	1	2	3	4
16. Tenho pouco poder de decisão relativamente à gestão do tempo na minha sala de aula.	1	2	3	4
17. Os conteúdos e competências ensinados nas minhas aulas sou eu que as escolho.....	1	2	3	4

Anexo 10

J. I. G.

Feito um balanço, o que sente em relação à sua vida profissional, desde que optou pela actividade docente?

Para poder responder a esta pergunta, encontrará de seguida, um conjunto de 18 itens que, de alguma forma, permitirão traduzir a avaliação que faz da sua experiência profissional, enquanto professor.

Em relação a **cada um** dos itens, assinale com uma **cruz (X)** a opção que melhor traduza a sua avaliação, de acordo com a seguinte chave:

S = Sim
Ns = Não sei
N = Não

Feito um balanço, o que sente em relação à sua vida profissional, desde que optou pela actividade docente?

S **Ns** **N**
 Sim Não Não sei

	S	Ns	N
Agradável			
Má *			
Perfeita			
Fútil/perda de tempo *			
Boa			
Indesejável *			
Gratificante			
Pior que muitas outras *			
Aceitável			
Excepcional			
Melhor que muitas outras			
Desagradável *			
Satisfatória			
Inadequada *			
Excelente			
Péssima *			
Interessante			
Fraca *			

Anexo 11

T. J. S. Q.

Factor 1 - Relações com as chefias (n= 14 itens)

19. O meu delegado de grupo/disciplina dá-me apoio, quando necessito
73. O meu delegado de grupo/disciplina aprecia o ensino de qualidade.
47. O meu delegado de grupo/disciplina fornece-me ajuda, no sentido de melhorar o meu desempenho.
11. O Conselho Directivo/Comissão Instaladora aprecia o meu trabalho.
27. O meu delegado de grupo/disciplina não me oferece o apoio de que necessito *
71. O Conselho Directivo/Comissão Instaladora tem a preocupação de me comunicar o que espera de mim.
52. O meu delegado de grupo/disciplina não é muito receptivo às minhas sugestões*
34. O Conselho Directivo/Comissão Instaladora lida imparcialmente com todos os professores da escola.
65. Não me sinto à vontade com o meu delegado de grupo/disciplina *
70. O meu bom desempenho como professor é positivamente apreciado por parte do delegado de grupo/disciplina.
14. O meu delegado de grupo dá-me sugestões para aperfeiçoar o meu ensino.
62. O Conselho Directivo/Comissão Instaladora procura disponibilizar o material necessário para o bom funcionamento das actividades docentes.
6. A actuação do Conselho Directivo/Comissão Instaladora contribui para a existência de conflitos entre os professores *
56. Recebo muitas directrizes com pouco sentido, da parte do Conselho Directivo/Comissão Instaladora.

Factor 2 – Relações com os colegas (n = 15 itens)

- 22. Gosto das pessoas com quem trabalho.
- 57. Não gosto das pessoas com quem trabalho. *
- 77. Considero os meus colegas pouco razoáveis para comigo. *
- 17. Relaciono--me bem com os meus colegas.
- 48. As pessoas com quem trabalho não cooperam comigo. *
- 35. Os meus colegas incentivam-me a melhorar o meu trabalho
- 43. Os meus colegas são fortemente críticos uns para com os outros. *
- 63. Tenho feito amizades duradouras entre os meus colegas.
- 60. Os meus interesses são semelhantes aos dos meus colegas.
- 45. Os meus colegas fazem sugestões ou apreciações relativas à forma como ensino.
- + Gosto de trabalhar em equipa.
- + Os meus colegas pouco se importam com os problemas dos outros. *
- + Há demasiada rivalidade entre os meus colegas. *
- + É muito difícil um entendimento entre os meus colegas, em coisas fundamentais. *
- + Estabeleço um diálogo aberto com os colegas.

Factor 3 - Condições de trabalho (n = 12 itens)

- 64. As condições de trabalho na minha escola são boas.
- 20. As condições de trabalho na minha escola são agradáveis.
- 40. A localização da minha escola é pouco agradável. *
- 18. O Conselho Directivo/Comissão Instaladora da minha escola não define claramente a sua política de acção *
- 31. O Conselho Directivo/Comissão Instaladora da minha escola dá a conhecer de forma clara a sua política de acção.
- 29. As condições de trabalho na minha escola não podiam ser piores. *
- 10. As condições de trabalho na minha escola poderiam ser melhoradas. *
- + O equipamento da minha escola está em bom estado.
- + O equipamento da minha escola está muito degradado. *
- + Não me sinto bem nas instalações escolares que ocupo. *
- + Gosto do sítio onde se localiza a minha escola.
- + O Conselho Directivo/a Comissão Instaladora estabelece um diálogo aberto com todos os professores da minha escola

Factor 4 - Salário/remuneração (n = 10 itens)

- 53. O ordenado do professor mal chega para viver. *
- 2. O ordenado do professor dá para as despesas normais.
- 42. Sinto-me bem pago em relação à minha competência.
- 67. O ordenado de professor fica aquém do que eu merecia. *
- 5. Um ordenado insuficiente impede-me de viver da forma que eu desejaria. *
- 76. O ordenado do professor é comparável ao de profissões similares.

+ O professor não é pago pelo tempo que, realmente, trabalha. *

+ Com estes vencimentos não se chegará ao reconhecimento que a docência merece. *

+ Sinto que sou pago, adequadamente, face ao trabalho que desempenho.

+ Sinto um desfasamento entre as minhas habilitações e o meu nível de remuneração. *

Factor 5 - Responsabilidade (n = 14 itens)

- 75. Relaciono-me bem com os meus alunos.
- 69. Tento estar informado da política de acção da minha escola.
- 74. Não me interessa pela política de acção da minha escola. *
- 44. Sou responsável por aquilo que ensino.
- 24. Os meus alunos respeitam-me como professor.
- 39. Sou responsável pela planificação diária das minhas aulas.
- 21. O ensino proporciona-me a possibilidade de ajudar os alunos a aprender.
- 61. Não sou responsável pelo meu trabalho de professor. *

+ Não me sinto responsável pela formação dos meus alunos. *

+ Não assumo como minhas certas ordens dos meus superiores. *

+ Estou pronto a dar conta do meu trabalho.

+ Sinto-me implicado nas actividades curriculares que desenvolvo.

+ Não intervenho no sentido de influenciar a política de acção do Conselho Directivo/Comissão Instaladora da minha escola. *

+ O ensino proporciona-me a possibilidade de ensinar os meus alunos a assumirem responsabilidades.

Factor 6 - Natureza do próprio trabalho (n = 16 itens)

- 30. O ensino desencoraja a originalidade. *
- 28. A docência é uma profissão muito interessante.
- 51. O ensino encoraja-me a ser criativo.
- 33. A actividade docente não me dá oportunidades de desenvolver novas metodologias. *
- 8. O trabalho do professor é feito de rotinas. *
- 3. O ensino oferece oportunidades para se usar uma variedade de competências.
- 54. Sou indiferente em relação à docência. *
- 13. Não tenho liberdade suficiente para tomar as minhas próprias decisões.
- 55. O trabalho do professor é muito agradável. *

- + O ensino é, psicologicamente, desgastante. *
- + O ensino obriga-me a um contínuo aperfeiçoamento.
- + O professor, raramente, vê os resultados dos seu esforços. *
- + A sociedade tornou a docência demasiado exigente. *
- + Sinto uma grande liberdade na organização do meu trabalho dentro da sala de aula.
- + Gostaria de sentir mais autonomia no meu trabalho. *
- + O ensino proporciona-me, sobretudo, a possibilidade de mostrar os meus conhecimentos. *

Factor 7 - Progressão na carreira (n = 10 itens)

- 59. O ensino oferece boas oportunidades para a progressão na carreira.
- 37. A actividade docente proporciona-me possibilidades de promoção.
- 1. O ensino oferece-me a possibilidade de progredir profissionalmente.
- 23. O ensino oferece oportunidades limitadas para a progressão na carreira. *
- 9. Não estou a progredir na minha carreira actual de professor. *

- + Progredir na carreira é mais difícil no ensino que na maior parte das profissões. *
- + Na docência, não é o mérito que determina a promoção na carreira. *
- + Sinto-me sobrequalificado para o trabalho que desempenho. *
- + Ser promovido não é o objectivo principal do meu trabalho.
- + O professor sentir-se-ia mais estimulado no seu trabalho, se houvesse mais possibilidades de progredir na carreira. *

Factor 8 - Segurança (n = 8 itens)

25. Tenho medo de perder o meu emprego de professor. *

15. O ensino proporciona-me segurança no futuro.

32. Nunca me sinto seguro na actividade docente. *

+ O ensino dá boas garantias de segurança no emprego.

+ O ensino assegura um período razoável de férias.

+ O ensino não assegura boas perspectivas de reforma. *

+ A garantia de um salário ao fim do mês é o que me mantém na docência. *

+ O ensino proporciona-me pouca segurança financeira. *

Factor 9 - Reconhecimento (n = 11 itens)

16. Sinto-me inteiramente reconhecido pelo sucesso do meu ensino.

7. Ninguém reconhece que sou um bom professor. *

58. O meu trabalho é pouco apreciado pelos outros. *

+ Desempenho uma profissão considerada aliciante.

+ Poucos reconhecem quanto trabalha um professor. *

+ Os efeitos da actividade do professor passam, muitas vezes, despercebidos. *

+ Penso que a profissão docente é reconhecida positivamente pelos outros.

+ Verifica-se hoje uma degradação social da imagem do professor. *

+ Comparados com categorias profissionais do mesmo nível académico, os professores estão socialmente situados em posição de igualdade.

+ Gostaria de desempenhar uma profissão com maior prestígio social. *

+ Penso que os professores têm de si mesmos uma imagem mais favorável que aquela que deles tem a opinião pública.

NOTA: As afirmações precedidas de um sinal + referem-se aos itens adicionados, no sentido de assemelhar o seu número entre os diversos factores e de fazer aumentar os factores constituídos por poucos itens, na versão original de Lester. As afirmações assinaladas com um * referem-se aos itens de cotação inversa.

T. J. S. Q.

Instruções

As afirmações que se seguem referem-se a factores organizacionais, que podem influenciar a forma como o professor se sente em relação à sua vida profissional. Estes factores prendem-se com a actividade docente em si e com a percepção que cada indivíduo tem da sua situação profissional.

Para responder a este questionário, por favor, assinale com um **círculo o número** (e só um), **à direita de cada frase**, que melhor represente o seu grau de acordo com *cada* afirmação, tendo em conta a seguinte chave:

1	2	3	4	5
completam/ em desacordo	em desacordo	não concordo nem discordo	de acordo	completamente de acordo

1	2	3	4	5
completam/ em desacordo	em desacordo	não concordo nem discordo	de acordo	completamente de acordo

1. O ensino oferece-me a possibilidade de progredir profissionalmente. 1 2 3 4 5
2. O ordenado do professor dá para as despesas normais..... 1 2 3 4 5
3. O ensino oferece oportunidades para se usar uma variedade de competências. 1 2 3 4 5
4. Penso que os professores têm de si mesmos uma imagem mais favorável que aquela que deles tem a opinião pública..... 1 2 3 4 5
5. Um ordenado insuficiente impede-me de viver da forma que eu desejaria. *..... 1 2 3 4 5
6. A actuação da Comissão Instaladora contribui para a existência de conflitos entre os professores. * 1 2 3 4 5
7. Ninguém reconhece que sou um(a) bom/a professor(a). * ... 1 2 3 4 5
8. O trabalho do professor é feito de rotinas. * 1 2 3 4 5
9. Não estou a progredir na minha carreira actual de professor(a). * 1 2 3 4 5
10. As condições de trabalho na minha escola poderiam ser melhoradas. * 1 2 3 4 5
11. A Comissão Instaladora aprecia o meu trabalho..... 1 2 3 4 5
12. Gostaria de desempenhar uma profissão com maior prestígio social. * 1 2 3 4 5
13. Não tenho liberdade suficiente para tomar as minhas próprias decisões. * 1 2 3 4 5
14. O meu delegado de grupo dá-me sugestões para aperfeiçoar o meu ensino.. 1 2 3 4 5

1	2	3	4	5
completam/ em desacordo	em desacordo	não concordo nem discordo	de acordo	completamente de acordo

15. O ensino proporciona-me segurança no futuro.....	1	2	3	4	5
16. Sinto que é inteiramente reconhecido o sucesso do meu ensino.....	1	2	3	4	5
17. Relaciono-me bem com os meus colegas.	1	2	3	4	5
18. A Comissão Instaladora da minha escola não define claramente a sua política de acção. *	1	2	3	4	5
19. O meu delegado de grupo/disciplina dá-me apoio, quando necessito.	1	2	3	4	5
20. As condições de trabalho na minha escola são agradáveis. ..	1	2	3	4	5
21. O ensino proporciona-me a possibilidade de ajudar os alunos a aprender.	1	2	3	4	5
22. Gosto das pessoas com quem trabalho.....	1	2	3	4	5
23. O ensino oferece oportunidades limitadas para a progressão na carreira. *	1	2	3	4	5
24. Os meus alunos respeitam-me como professor(a).	1	2	3	4	5
25. Tenho medo de perder o meu emprego de professor(a). * ...	1	2	3	4	5
26. O ensino proporciona-me a possibilidade de ensinar os meus alunos a assumirem responsabilidades.....	1	2	3	4	5
27. O meu delegado de grupo/disciplina não me oferece o apoio de que necessito. *	1	2	3	4	5
28. A docência é uma profissão muito interessante.	1	2	3	4	5
29. As condições de trabalho na minha escola não podiam ser piores. *	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
completam/ em desacordo	em desacordo	não concordo nem discordo	de acordo	completamente de acordo

30. Relaciono-me bem com os meus alunos.	1	2	3	4	5
31. A Comissão Instaladora da minha escola dá a conhecer, de forma clara, a sua política de acção.	1	2	3	4	5
32. Nunca me sinto seguro na actividade docente. *	1	2	3	4	5
33. A actividade docente não me dá oportunidades de desenvolver novas metodologias. *	1	2	3	4	5
34. A Comissão Instaladora lida imparcialmente com todos os professores da escola.	1	2	3	4	5
35. Os meus colegas incentivam-me a melhorar o meu trabalho.....	1	2	3	4	5
36. Comparados com categorias profissionais do mesmo nível académico, os professores estão socialmente situados em posição de igualdade.	1	2	3	4	5
37. A actividade docente proporciona-me possibilidades de promoção.....	1	2	3	4	5
38. O ensino proporciona-me, sobretudo, a possibilidade de mostrar os meus conhecimentos. *	1	2	3	4	5
39. Sou responsável pela planificação diária das minhas aulas. .	1	2	3	4	5
40. A localização da minha escola é pouco agradável. *	1	2	3	4	5
41. Gostaria de sentir mais autonomia no meu trabalho.	1	2	3	4	5
42. Sinto-me bem pago(a) em relação à minha competência. ...	1	2	3	4	5
43. Os meus colegas são fortemente críticos uns para com os outros. *	1	2	3	4	5
44. Sou responsável por aquilo que ensino.	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
completam/ em desacordo	em desacordo	não concordo nem discordo	de acordo	completamente de acordo

45. Os meus colegas fazem sugestões ou apreciações relativas à forma como ensino.....	1	2	3	4	5
46. Verifica-se hoje uma degradação social da imagem do professor. *	1	2	3	4	5
47. O meu delegado de grupo/disciplina dá-me ajuda, no sentido de melhorar o meu desempenho.	1	2	3	4	5
48. As pessoas com quem trabalho não cooperam comigo. *....	1	2	3	4	5
49. O professor sentir-se-ia mais estimulado no seu trabalho, se houvesse mais possibilidades de progredir na carreira. *	1	2	3	4	5
50. O ensino proporciona-me pouca segurança financeira. *....	1	2	3	4	5
51. O ensino encoraja-me a ser criativo(a).	1	2	3	4	5
52. O meu delegado de grupo/disciplina não é muito receptivo às minhas sugestões. *	1	2	3	4	5
53. O ordenado do professor mal chega para viver. *	1	2	3	4	5
54. Sou indiferente em relação à docência. *	1	2	3	4	5
55. O meu delegado de grupo/disciplina aprecia o ensino de qualidade.....	1	2	3	4	5
56. Recebo muitas directrizes com pouco sentido, da parte da Comissão Instaladora.	1	2	3	4	5
57. Não gosto das pessoas com quem trabalho. *	1	2	3	4	5
58. O meu trabalho é pouco apreciado pelos outros.*	1	2	3	4	5
59. O ensino oferece boas oportunidades de progressão na carreira.....	1	2	3	4	5
60. Os meus interesses são semelhantes aos dos meus colegas. .	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
completam/ em desacordo	em desacordo	não concordo nem discordo	de acordo	completamente de acordo

61. Não sou responsável pelo meu trabalho de professor(a). * 1 2 3 4 5
62. A Comissão Instaladora procura disponibilizar o material necessário para o bom funcionamento das actividades docentes. 1 2 3 4 5
63. Tenho feito amizades duradouras entre os meus colegas. ... 1 2 3 4 5
64. As condições de trabalho, na minha escola, são boas. 1 2 3 4 5
65. Não me sinto à vontade com o meu delegado de grupo/disciplina. * 1 2 3 4 5
66. Não intervenho, no sentido de influenciar a política de acção da Comissão Instaladora da minha escola. * 1 2 3 4 5
67. O ordenado de professor fica aquém do que eu merecia. ... 1 2 3 4 5
68. Sinto uma grande liberdade na organização do meu trabalho dentro da sala de aula. 1 2 3 4 5
69. Tento estar informado(a) da política de acção da minha escola. 1 2 3 4 5
70. O meu bom desempenho como professor(a) é positivamente apreciado pelo meu delegado de grupo/disciplina..... 1 2 3 4 5
71. A Comissão Instaladora tem a preocupação de me comunicar o que espera de mim. 1 2 3 4 5
72. O trabalho do professor é muito agradável. 1 2 3 4 5
73. Não me interesso pela política de acção da minha escola.*. 1 2 3 4 5
74. O ensino desencoraja a originalidade. * 1 2 3 4 5
75. O ordenado do professor é comparável ao de profissões similares. 1 2 3 4 5

1	2	3	4	5
completam/ em desacordo	em desacordo	não concordo nem discordo	de acordo	completamente de acordo

76. Considero os meus colegas pouco razoáveis para comigo.*.	1	2	3	4	5
77. Gosto de trabalhar em equipa.....	1	2	3	4	5
78. O equipamento da minha escola está em bom estado.	1	2	3	4	5
79. O professor não é pago pelo tempo que, realmente, trabalha.*	1	2	3	4	5
80. Não me sinto responsável pela formação dos meus alunos.*	1	2	3	4	5
81. O ensino é, psicologicamente, desgastante.*	1	2	3	4	5
82. Progredir na carreira é mais difícil no ensino que na maior parte das profissões.*	1	2	3	4	5
83. O ensino dá boas garantias de segurança no emprego.	1	2	3	4	5
84. Desempenho uma profissão considerada aliciante.....	1	2	3	4	5
85. Os meus colegas pouco se importam com os problemas dos outros.*	1	2	3	4	5
86. O equipamento da minha escola está muito degradado.*..	1	2	3	4	5
87. Com estes vencimentos não se chegará ao reconhecimento que a docência merece.*	1	2	3	4	5
88. Não assumo como minhas certas ordens dos meus superiores.*	1	2	3	4	5
89. O ensino obriga-me a um contínuo aperfeiçoamento.	1	2	3	4	5
90. Na docência, não é o mérito que determina a promoção na carreira.*	1	2	3	4	5
91. O ensino assegura um período razoável de férias.....	1	2	3	4	5
92. Poucos reconhecem quanto trabalha um professor.*	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
completam/ em desacordo	em desacordo	não concordo nem discordo	de acordo	completamente de acordo

93. Há demasiada rivalidade entre os meus colegas. *	1	2	3	4	5
94. Não me sinto bem nas instalações escolares que ocupo. * ...	1	2	3	4	5
95. Sinto que sou pago(a), adequadamente, face ao trabalho que desempenho.	1	2	3	4	5
96. Estou pronto(a) a dar conta do meu trabalho.	1	2	3	4	5
97. O professor, raramente, vê os resultados dos seu esforços.*	1	2	3	4	5
98. Sinto-me sobrequalificado(a) para o trabalho que desempenho. *	1	2	3	4	5
99. O ensino não assegura boas perspectivas de reforma. *	1	2	3	4	5
100. Os efeitos da actividade do professor passam, muitas vezes, despercebidos. *	1	2	3	4	5
101. É muito difícil um entendimento entre os meus colegas, em coisas fundamentais. *	1	2	3	4	5
102. Gosto do sítio onde se localiza a minha escola.	1	2	3	4	5
103. Sinto um desfasamento entre as minhas habilitações e o meu nível de remuneração. *	1	2	3	4	5
104. Sinto-me implicado(a) nas actividades curriculares que desenvolvo.	1	2	3	4	5
105. A sociedade tornou a docência demasiado exigente. *	1	2	3	4	5
106. Ser promovido(a) não é o objectivo principal do meu trabalho.....	1	2	3	4	5
107. A garantia de um salário ao fim do mês é o que me mantém na docência. *	1	2	3	4	5
108. Penso que a profissão docente é reconhecida positivamente pelos outros.	1	2	3	4	5
109. Estabeleço um diálogo aberto com os colegas.....	1	2	3	4	5
110. A Comissão Instaladora estabelece um diálogo aberto com todos os professores da minha escola.	1	2	3	4	5

T. J. S. Q.

Instruções

As afirmações que se seguem referem-se a factores organizacionais, que podem influenciar a forma como o professor se sente em relação à sua vida profissional. Estes factores prendem-se com a actividade docente em si e com a percepção que cada indivíduo tem da sua situação profissional.

Para responder a este questionário, por favor, assinale com um **círculo** o número (e só um), **à direita de cada frase**, que melhor represente o seu grau de acordo com cada afirmação, tendo em conta a seguinte chave:

1	2	3	4	5
completam/ em desacordo	em desacordo	não concordo nem discordo	de acordo	completamente de acordo

1	2	3	4	5
completam/ em desacordo	em desacordo	não concordo nem discordo	de acordo	completamente de acordo

1. O ensino oferece-me a possibilidade de progredir profissionalmente. 1 2 3 4 5
2. O ordenado do professor dá para as despesas normais. 1 2 3 4 5
3. O ensino oferece oportunidades para se usar uma variedade de competências. 1 2 3 4 5
4. O ensino proporciona-me a possibilidade de ensinar os meus alunos a assumirem responsabilidades. 1 2 3 4 5
5. Ninguém reconhece que sou um(a) bom/a professor(a). 1 2 3 4 5
6. Não estou a progredir na minha carreira actual de professor(a). . 1 2 3 4 5
7. As condições de trabalho na minha escola poderiam ser melhoradas. 1 2 3 4 5
8. O Conselho Directivo aprecia o meu trabalho. 1 2 3 4 5
9. Gostaria de desempenhar uma profissão com maior prestígio social. 1 2 3 4 5
10. Não tenho liberdade suficiente para tomar as minhas próprias decisões. 1 2 3 4 5
12. Sinto que é inteiramente reconhecido o sucesso do meu ensino. 1 2 3 4 5
13. Relaciono-me bem com os meus colegas. 1 2 3 4 5
14. O Conselho Directivo da minha escola não define claramente a sua política de acção. 1 2 3 4 5
15. As condições de trabalho na minha escola são agradáveis. 1 2 3 4 5
16. O ensino proporciona-me a possibilidade de ajudar os alunos a aprender. 1 2 3 4 5
17. Gosto das pessoas com quem trabalho. 1 2 3 4 5
18. O ensino oferece oportunidades limitadas para a progressão na carreira. 1 2 3 4 5
19. Os meus alunos respeitam-me como professor(a)..... 1 2 3 4 5

1	2	3	4	5
completam/ em desacordo	em desacordo	não concordo nem discordo	de acordo	completamente de acordo

20. A actuação do Conselho Directivo contribui para a existência de conflitos entre os professores..... 1 2 3 4 5
21. O meu delegado de grupo/disciplina não me oferece o apoio de que necessito. 1 2 3 4 5
23. As condições de trabalho na minha escola não podiam ser piores. 1 2 3 4 5
24. Relaciono-me bem com os meus alunos. 1 2 3 4 5
25. O Conselho Directivo da minha escola dá a conhecer, de forma clara, a sua política de acção. 1 2 3 4 5
26. Nunca me sinto seguro na actividade docente..... 1 2 3 4 5
27. A actividade docente não me dá oportunidades de desenvolver novas metodologias. 1 2 3 4 5
28. O Conselho Directivo lida imparcialmente com todos os professores da escola. 1 2 3 4 5
29. Os meus colegas incentivam-me a melhorar o meu trabalho. 1 2 3 4 5
30. Comparados com categorias profissionais do mesmo nível académico, os professores estão socialmente situados em posição de igualdade. 1 2 3 4 5
31. O ensino não me proporciona a possibilidade de mostrar os meus conhecimentos. 1 2 3 4 5
32. Sou responsável pela planificação diária das minhas aulas. 1 2 3 4 5
34. Gostaria de sentir mais autonomia no meu trabalho. 1 2 3 4 5
35. Sinto-me bem pago(a) em relação à minha competência..... 1 2 3 4 5
36. Sou responsável por aquilo que ensino. 1 2 3 4 5
37. Verifica-se hoje uma degradação social da imagem do professor. 1 2 3 4 5
38. As pessoas com quem trabalho não cooperam comigo. 1 2 3 4 5

1	2	3	4	5
completam/ em desacordo	em desacordo	não concordo nem discordo	de acordo	completamente de acordo

39. O professor sentir-se-ia mais estimulado no seu trabalho, se houvesse mais possibilidades de progredir na carreira..... 1 2 3 4 5
40. O ensino proporciona-me pouca segurança financeira. 1 2 3 4 5
41. O ensino encoraja-me a ser criativo(a). 1 2 3 4 5
42. O ordenado do professor mal chega para viver..... 1 2 3 4 5
43. Sou indiferente em relação à docência. 1 2 3 4 5
44. O meu delegado de grupo/disciplina aprecia o ensino de qualidade. 1 2 3 4 5
45. Recebo muitas directrizes com pouco sentido, da parte do Conselho Directivo. 1 2 3 4 5
46. Não gosto das pessoas com quem trabalho. 1 2 3 4 5
47. O meu trabalho é pouco apreciado pelos outros. 1 2 3 4 5
48. O ensino oferece boas oportunidades de progressão na carreira. 1 2 3 4 5
49. Não sou responsável pelo meu trabalho de professor(a). 1 2 3 4 5
50. O Conselho Directivo procura disponibilizar o material necessário para o bom funcionamento das actividades docentes. 1 2 3 4 5
51. As condições de trabalho, na minha escola, são boas..... 1 2 3 4 5
52. Não me sinto à vontade com o meu delegado de grupo/disciplina. 1 2 3 4 5
53. Não intervenho, no sentido de influenciar a política de acção do Conselho Directivo da minha escola..... 1 2 3 4 5
54. O ordenado de professor fica aquém do que eu merecia. 1 2 3 4 5
55. Sinto uma grande liberdade na organização do meu trabalho dentro da sala de aula. 1 2 3 4 5
57. Considero os meus colegas pouco razoáveis para comigo. 1 2 3 4 5
58. O Conselho Directivo tem a preocupação de me comunicar o que espera de mim. 1 2 3 4 5

1	2	3	4	5
completam/ em desacordo	em desacordo	não concordo nem discordo	de acordo	completamente de acordo

59. O trabalho do professor é muito agradável. 1 2 3 4 5
60. Não me interesso pela política de acção da minha escola. 1 2 3 4 5
61. O ensino desencoraja a originalidade. 1 2 3 4 5
62. O meu bom desempenho como professor(a) é positivamente apreciado pelo meu delegado de grupo/disciplina. 1 2 3 4 5
63. Gosto de trabalhar em equipa. 1 2 3 4 5
64. O equipamento da minha escola está em bom estado. 1 2 3 4 5
65. O professor não é pago pelo tempo que, realmente, trabalha. .. 1 2 3 4 5
66. Não me sinto responsável pela formação dos meus alunos. 1 2 3 4 5
67. O ensino dá boas garantias de segurança no emprego. 1 2 3 4 5
68. Desempenho uma profissão considerada aliciante. 1 2 3 4 5
69. Os meus colegas pouco se importam com os problemas dos outros. 1 2 3 4 5
70. O equipamento da minha escola está muito degradado. 1 2 3 4 5
71. Com estes vencimentos não se chegará ao reconhecimento que a docência merece. 1 2 3 4 5
72. O ensino obriga-me a um contínuo aperfeiçoamento. 1 2 3 4 5
73. Poucos reconhecem quanto trabalha um professor. 1 2 3 4 5
74. Há demasiada rivalidade entre os meus colegas. 1 2 3 4 5
75. Não me sinto bem nas instalações escolares que ocupo. 1 2 3 4 5
76. Sinto que sou pago(a), adequadamente, face ao trabalho que desempenho. 1 2 3 4 5
77. Estou pronto(a) a dar conta do meu trabalho. 1 2 3 4 5
78. O professor, raramente, vê os resultados dos seu esforços. 1 2 3 4 5
79. Sinto-me sobrequalificado(a) para o trabalho que desempenho. 1 2 3 4 5
80. O ensino não assegura boas perspectivas de reforma. 1 2 3 4 5

1	2	3	4	5
completam/ em desacordo	em desacordo	não concordo nem discordo	de acordo	completamente de acordo

81. É muito difícil um entendimento entre os meus colegas, em coisas fundamentais. 1 2 3 4 5
82. Gosto do sítio onde se localiza a minha escola. 1 2 3 4 5
83. Sinto um desfasamento entre as minhas habilitações e o meu nível de remuneração. 1 2 3 4 5
84. A garantia de um salário ao fim do mês é o que me mantém na docência. 1 2 3 4 5
85. Penso que a profissão docente é reconhecida positivamente pelos outros. 1 2 3 4 5
86. Estabeleço um diálogo aberto com os colegas. 1 2 3 4 5
87. O Conselho Directivo estabelece um diálogo aberto com todos os professores da minha escola. 1 2 3 4 5

Escola	Localidade
Preparatória de Alcobaça	Alcobaça
Preparatória de Alenquer	Alenquer
Preparatória do Cadaval	Cadaval
Preparatória de Caldas da Rainha	Caldas da Rainha
Preparatória D. Luís de Ataíde	Peniche
Preparatória Fernão do Pó	Bombarral
Preparatória Frei Antonio Brandão	Benedita
Preparatória Maxial	Torres Vedras
C+S Amadeu Gaudêncio	Nazaré
C+S Ericeira	Ericeira
C+S Freiria	Torres Vedras
C+S Josefa de Óbidos	Óbidos
C+S Lourinhã	Lourinhã
C+S Mafra	Mafra
C+S Merceana	Olhalvo
C+S P. Francisco Soares	Torres Vedras
C+S Pataias	Pataias
C+S Ribamar	Lourinhã
C+S S. Martinho do Porto	S. Martinho do Porto
C+S Sobral de Monte Agraço	Sobral de Monte Agraço
E.B. 2.3 Atouguia da Baleia	Peniche
E.B. 2.3 Campelos	Torres Vedras
E.B. 2.3 Dr. João das Regras	Lourinhã
E.B. 2.3 São Gonçalo	Torres Vedras
E.B. 2.3 Venda do Pinheiro	Malveira
E.B.I. 1.2.3 Abrigada	Alenquer
E.B.I. 1.2.3 Carregado	Alenquer
E.B.I. 1.2.3 Stª Catarina	Caldas da Rainha
E.B.I. 1.2.3 Stª Onofre	Caldas da Rainha
Secundária Alenquer	Alenquer
Secundária Bombarral	Bombarral
Secundária D. Inês de Castro	Alcobaça
Secundária D. Pedro I	Alcobaça
Secundária Henriques Nogueira	Torres Vedras
Secundária Lourinhã	Lourinhã
Secundária Madeira Torres	Torres Vedras
Secundária Mafra	Mafra
Secundária Montejunto	Cadaval
Secundária Peniche	Peniche
Secundária Rafael Bordalo Pinheiro	Caldas da Rainha
Secundária Raúl Proença	Caldas da Rainha
Externato Cooperativo Da Benedita	Benedita
Externato D. Fuas Roupinho	Nazaré
Externato Irene Lisboa	Arruda dos Vinhos
Externato de Penafirme	Torres Vedras