

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA**

Mestrado em Psicologia na área de especialização de Psicologia Pedagógica

**Estudo da satisfação profissional dos professores angolanos em função de variáveis  
sociodemográficas e profissionais**



*Gilsa Ruth Munana*

Coimbra, 2010

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**Estudo da satisfação profissional dos professores angolanos em função de variáveis  
sociodemográficas e profissionais**

Dissertação de Mestrado em Psicologia,  
área de especialização em Psicologia Pedagógica, apresentada à  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra,  
sob a orientação da Professora Doutora Maria da Graça Amaro Bidarra

*Gilsa Ruth Munana*

Coimbra, 2010

## Índice

Introdução.....	8
CAPÍTULO I - Das noções de satisfação/insatisfação profissional às manifestações de insatisfação docente.....	10
1.1 Noção de satisfação/insatisfação profissional .....	11
1.2 Manifestações de insatisfação docente .....	13
1.2.1 Mal-estar .....	13
1.2.2 Stress.....	18
1.2.3 Fadiga-exaustão (burnout).....	26
1.2.4 Absentismo .....	30
1.2.5 Desejo de abandono.....	32
CAPÍTULO II- Factores determinantes da satisfação/insatisfação e teorias da motivação para a satisfação profissional.....	34
2.1 Factores determinantes da satisfação/insatisfação docente .....	35
2.1.1 Natureza do próprio trabalho .....	35
2.1.2 Recompensas pessoais .....	36
2.1.3 Relações interpessoais .....	40
2.1.3.1 Relações com os colegas .....	40
2.1.3.2 Relações com os órgãos de gestão.....	42
2.1.4 Condições de trabalho .....	43
2.2 Teorias da motivação para a satisfação profissional .....	46
2.2.1 Teoria hierárquica das necessidades humanas de Maslow .....	46
2.2.2 Teoria dos factores motivadores e higiénicos de Herzberg.....	49
2.2.3 Teoria das necessidades aprendidas de McClelland.....	53
CAPÍTULO III- Satisfação profissional dos professores angolanos: estudo empírico .	57
3.1 Contextualização e objectivos .....	58
3.2 Método.....	62
3.2.1 Participantes .....	62
3.2.2 Medidas .....	64
3.2.3 Procedimento .....	67
3.3. Apresentação dos resultados .....	68
3.3.1 Estrutura factorial e características psicométricas do <i>Teacher Job Satisfaction Questionnaire</i> (TJSQ) .....	68
3.3.1.1 Análise estrutural do TJSQ.....	68
3.3.1.2 Fiabilidade do TJSQ.....	70
3.3.1.3 Validade do TJSQ.....	73
3.3.2 Distribuição dos resultados nas escalas (ESGT e TJSQ) e Assiduidade .....	76
3.3.3 Análise da satisfação profissional em função de variáveis sociodemográficas e profissionais .....	77
3.3.3.1 Nível de ensino .....	77
3.3.3.2 Género .....	79
3.3.3.3 Idade .....	80
3.3.3.4 Habilitações académicas.....	83
3.3.3.5 Desempenho de cargos adicionais.....	85
3.3.3.6 Tempo de serviço.....	86
3.3.3.7 Horas semanais de contacto directo com os alunos.....	88
3.3.3.8 Formação profissional .....	90
Conclusão .....	92

Bibliografia..... 102

## **Resumo**

Após a revisão bibliográfica no domínio da satisfação profissional na docência, realizámos um estudo com professores angolanos, procurando analisar este fenómeno em função de variáveis sociodemográficas e profissionais.

Utilizámos a metodologia de inquérito, recorrendo a um questionário de caracterização sociodemográfica, à *Escala de Satisfação Geral no Trabalho* (ESGT) adaptada por Silva, Azevedo e Dias (1994), e ao *Questionário de Satisfação Profissional do Professor* (*Teacher Job Satisfaction Questionnaire* - TJSQ) de Lester (1982), traduzido e adaptado à população portuguesa por Seco (2000).

Quanto aos resultados obtidos podemos concluir que, de uma forma geral, os participantes no presente estudo manifestam satisfação com o trabalho e simultaneamente níveis baixos de desejo de abandono. No entanto, os professores com formação estão mais satisfeitos do que os professores sem formação específica, quer em termos de satisfação geral, quer nos diferentes domínios da satisfação profissional docente, à excepção do factor *recompensas pessoais* onde não se registam diferenças estatisticamente significativas.

Constata-se também que é no ensino primário que existe menor satisfação geral e maior desejo de abandono e que são os professores mais novos que manifestam simultaneamente menos satisfação profissional docente, menos satisfação geral e mais desejo de abandono. Não se registaram diferenças significativas em função do género.

**Palavras-chaves:** Professores e Satisfação profissional.

## **Abstract**

After reviewing literature in the field of job satisfaction in teaching, we conducted a study with Angolan teachers, analyzing this phenomenon in terms of sociodemographic and professional variables.

We used the survey methodology, using a sociodemographic questionnaire, the General Satisfaction Scale at Work adapted by Silva, Azevedo e Dias (1994), and the Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ) by Lester (1982), translated and adapted to the Portuguese population by Seco (2000).

As for the results we can conclude that, in general, participants in this study expressed satisfaction with their work and simultaneously low levels of desire to abandon it. However, the trained teachers are more satisfied than teachers without specific training, both in terms of overall satisfaction and in different areas of teacher job satisfaction, with the exception of the *personal rewards* factor, with no statistically significant differences between the teachers groups.

The results also show that it is in primary education level that there is less overall satisfaction and greater willingness to abandon job, and the younger teachers are who show simultaneously less teacher job satisfaction, less satisfaction and more general desire to abandon it. There were no significant differences by gender.

**Keywords:** Teachers and Job satisfaction

## **Résumé**

Après la révision bibliographique dans le domaine de la satisfaction professionnelle dans l'enseignement, nous avons réalisé une étude avec les enseignants Angolais, afin d'analyser ce phénomène en fonction de variables sociodémographiques et professionnelles.

Nous avons utilisé la méthodologie de l'enquête, à l'aide d'un questionnaire de caractérisation sociodémographique, à l'Échelle de Satisfaction Générale du Travail (ESGT), adapté par Silva, Azevedo e Dias (1984) et le Questionnaire de Satisfaction Professionnelle du Professeur (Teacher Job Satisfaction Questionnaire- TJSQ) de Lester (1982), traduit et adapté à la population portugaise par Seco (2000).

Pour ce qui est des résultats obtenus, nous pouvons conclure que, dans l'ensemble, les enseignants ayant participé à cette étude ont exprimé leur satisfaction au travail et en même temps de faibles désirs d'abandon. Cependant, les enseignants ayant une formation sont plus satisfaits que les professeurs qui n'ont pas de formation spécifique, que ce soit en termes de satisfaction générale ou dans les différents domaines de satisfaction professionnelle dans l'exercice de leur profession, à l'exception du facteur *récompenses personnelles* où nous n'avons remarqué aucune différence statistique significative.

Nous constatons également que c'est dans l'enseignement primaire qu'il existe une moindre satisfaction générale et un plus grand désir d'abandon. Ce sont également les professeurs les plus jeunes qui manifestent simultanément moins de satisfaction professionnelle au niveau de leur activité professionnelle, moins de satisfaction générale et un plus grand désir d'abandon. Nous n'avons pas remarqué de différences significatives au fonction du genre.

**Mot clés:** Enseignants et Satisfaction Professionnelle

## **Introdução**

O objectivo da nossa investigação é, por um lado, rever a literatura no domínio da satisfação profissional na actividade docente e, por outro, conhecer este fenómeno junto dos professores angolanos. A oportunidade de realizar este trabalho surgiu no âmbito do Mestrado em Psicologia Pedagógica, mais precisamente na disciplina de Teorias e Modelos de Formação de Professores, onde nos confrontámos com a relevância desta problemática que escolhemos posteriormente para tema de dissertação.

A razão desta escolha reside no facto de sermos aluna dos Palops com nacionalidade angolana e de antes de iniciarmos a formação a nível do ensino superior já termos trabalhado como professora do secundário, o que nos liga a esta realidade que procuramos conhecer melhor. É de referir que períodos sucessivos de guerra acabaram por dificultar em muito pesquisas do género em território angolano acabando por afectar o nível de crescimento pessoal e profissional da população docente. Daí que a elaboração de trabalhos nesta área, acreditamos nós, possa motivar e criar maior expectativa e interesse pela profissão por parte dos professores.

Dentro deste contexto é de salientar que a educação constitui uma área de investimento por parte do governo angolano no sentido de procurar diminuir o analfabetismo entre a população. Têm-se registado melhorias com o passar das décadas, ainda que algumas dificuldades se mantenham existentes. Exemplo disso é o plano mestre de formação de professores angolano no qual o Ministério da Educação traça seis objectivos fixados pelo Fórum Mundial de Educação no âmbito do Quadro de acção de Dakar. Os seis objectivos são os seguintes: 1) expandir, melhorar e proteger a educação na infância; 2) assegurar que até 2015 todas as crianças tenham o acesso a um Ensino Primário obrigatório e gratuito; 3) responder às necessidades de todos os jovens e adultos na preparação para a vida activa; 4) aumentar em 50% até 2015 o número de adultos alfabetizados, especialmente do sexo feminino; 5) garantir a igualdade na educação entre homens e mulheres até 2015 e 6) melhorar a educação a todos os níveis garantindo bons resultados na leitura, escrita, cálculo e a habilidades essenciais para a vida. Mas apesar do aumento das escolas e universidades, permanece a necessidade de contratar mais pessoal qualificado na docência (Ministério da Educação, 2008<sup>a</sup>).



Tomando como objectivo geral da nossa investigação o estudo da *satisfação profissional dos professores angolanos*, procuramos analisar este fenómeno em função de variáveis sociodemográficas e profissionais. Utilizámos, para o efeito, a metodologia de inquérito, recorrendo a um questionário de caracterização sociodemográfica, à *Escala de Satisfação Geral no Trabalho (ESGT)* de Barton e colaboradores (1992) adaptada por Silva, Azevedo e Dias (1994), e ao *Questionário de Satisfação Profissional do Professor (Teacher Job Satisfaction Questionnaire - TJSQ)* de Lester (1982), traduzido e adaptado à população portuguesa por Seco (2000).

O presente trabalho está organizado em três capítulos:

No **primeiro capítulo**, abordamos as noções de satisfação/insatisfação docente e fazemos referência às principais manifestações de insatisfação docente com base nos resultados de algumas investigações neste domínio.

No **segundo capítulo**, fazemos referência aos factores determinantes da satisfação/insatisfação docente e, conseqüentemente, abordamos três teorias da motivação tendo em conta aspectos comuns e divergentes entre elas.

O **terceiro capítulo** engloba a conceptualização e operacionalização do estudo empírico, a metodologia utilizada bem como a apresentação dos resultados.

Segue-se a conclusão onde procuramos resumir e discutir os resultados obtidos na investigação empírica e construir uma reflexão final acerca do trabalho que apresentamos, apontando pistas para novas e possíveis investigações.

# Capítulo I

Das noções de satisfação/insatisfação profissional às manifestações de insatisfação docente

---

### **1.1 Noção de satisfação/insatisfação profissional**

As definições da satisfação no trabalho são várias. Contudo, é possível caracterizá-las de acordo com duas perspectivas distintas. Por um lado, há autores que se referem à satisfação enquanto estado emocional, sentimentos ou respostas afectivas (Locke, 1976; Crites, 1969; Muellur & McCloskey, 1990; Muchinsky, 1993; Newstron & Davis, 1993 p.308); por outro lado, encontramos autores que definem o conceito de satisfação no trabalho como uma atitude generalizada em relação ao trabalho (Arnold, Robertson & Cooper, 1991; Beer, 1964; Harpaz, 1983; Pieró, 1986).

A satisfação profissional começou a ser objecto de estudo a partir do momento em que o modelo taylorista da organização do trabalho foi posto em causa e se valorizou o factor humano na empresa apoiando-se na teoria das Relações Humanas. A partir deste momento, a satisfação profissional tem sido considerada de extrema importância uma vez que, directa ou indirectamente, é associada simultaneamente à produtividade e à realização pessoal dos seus trabalhadores (Gonçalves, 1995).

De acordo com Gonçalves (1995), a satisfação no trabalho é uma parte da satisfação com a vida, isto é, o ambiente fora do trabalho influencia consideravelmente os sentimentos e a satisfação do indivíduo no trabalho e vice-versa.

O conceito de satisfação profissional é complexo e de natureza subjectiva uma vez que um indivíduo pode sentir-se satisfeito em determinada situação, enquanto outro se poderá sentir insatisfeito.

Segundo Alves (citado por Estrela, 1997), a noção de satisfação docente é apresentada pela generalidade dos especialistas como “um sentimento e forma de estar positivos dos professores perante a profissão, originados por factores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo facilidade face à mesma” (p.84).

Considerando a perspectiva de diferentes autores, a satisfação e/ou insatisfação dos professores consiste na forma de estar, positiva ou negativa, na profissão segundo o meio de cada um realizar, ou não, os objectivos pessoais e profissionais que se propõe (Costa, 2005).

A insatisfação não tem um carácter necessariamente negativo; pelo contrário, ela pode dar origem a determinados comportamentos criativos originando, assim, mudanças construtivas no seio das organizações (Miguez, 1987). Por sua vez, outros autores

afirmam que o nível de satisfação profissional não reflecte de uma maneira mecânica a característica do emprego mas sobretudo uma maior ou menor adaptação à situação, pelo que a manifestação de um elevado nível de satisfação reflecte, antes de mais a existência de um elevado nível de adaptação a uma realidade cuja qualidade poderá ser bastante variável e discutível.

Contudo, a satisfação e a insatisfação no trabalho resultam sempre da forma mais ou menos positiva de estar na profissão e de como se percebem as sucessivas experiências vividas num determinado contexto; está, sem dúvida, relacionada com a qualidade do desempenho profissional, com a qualidade de vida, com a saúde física e mental e com a auto-estima do indivíduo.

No que diz respeito à satisfação profissional docente, Seco (2002) reconhece a sua importância bem como a da motivação inicial para a profissão “para a concretização de qualquer reforma educativa, para a qualidade do processo ensino-aprendizagem, para o envolvimento numa educação permanente, para a realização profissional e para a vida em geral do próprio professor” (p.147).

Fontauro (Nóvoa, 1992 p.174) afirma que o professor se confronta actualmente com situações inéditas decorrentes sem dúvida de mudanças que desde um passado não muito recente se fazem sentir e de que resultou uma inadaptação do saber escolar – enraizado num passado académico – a uma sociedade em mutação profundamente diferente da sociedade anterior à guerra que o gerou.

O ritmo rápido de transformações sociais, económicas, políticas e culturais das sociedades contemporâneas traduz-se no quadro escolar pelo aumento das funções atribuídas ao professor e pela exigência cada vez mais sentida de abrir a escola ao mundo e à modernidade.

Daí que Fontauro (Nóvoa, 1992 p.174) refira que o professor é conduzido a “ dar vida à escola para que esta se transforme num centro cultural aberto; formar os alunos de modo que estes sejam capazes de utilizar o que sabem para produzirem e transformarem o meio; participar no seio da comunidade na vida colectiva; quebrando rotinas e ultrapassando eventuais constrangimentos.”

Apesar de todos os estudos elaborados, a forma de avaliar a satisfação não é consensual entre os investigadores daí que haja alguma controvérsia na literatura quanto à equivalência entre as medidas gerais e as medidas específicas de satisfação. Contudo, parece-nos que podemos entender a satisfação como uma percepção positiva

relativamente ao trabalho, que relaciona resultados positivos quer para o indivíduo quer para a organização.

Os estudos efectuados parecem defender, por um lado, a teoria de que a satisfação profissional docente resulta dos próprios sentimentos dos professores, ou seja, as emoções, capacidades e qualidades resultantes do trabalho com os alunos ou dos diferentes papéis que o professor desempenha no dia-a-dia. Por outro lado, os sentimentos de insatisfação parecem advir de factores contextuais, ou seja, externos à profissão e que têm a ver com questões salariais, relações interpessoais e condições de trabalho.

## **1.2 Manifestações de insatisfação docente**

Abordaremos de seguida algumas das manifestações de insatisfação docente mais frequentemente citadas na literatura, tais como: o mal-estar, o stress, a fadiga-exaustão (burnout), o absentismo e o desejo de abandono.

### **1.2.1 Mal-estar**

São vários os indicadores que traduzem o mal-estar docente: a insatisfação profissional, o stress, o absentismo, o baixo empenhamento profissional, o desejo de abandono da profissão docente, podendo, em situação de maior gravidade, traduzir-se em estados de exaustão e até de depressão (Esteve, 1992).

Jesus (1996) afirma que existem diversas terminologias para o mal-estar sendo “muitas vezes confundidos, na literatura dedicada a esta temática, termos como stress, esgotamento, frustração, ansiedade, tensão, depressão, neurose e mal-estar” (p.123), sem haver uma preocupação de definição conceptual por parte dos autores.

O conceito de mal-estar docente traduz, na literatura anglo-saxónica, a noção de “*teacher burnout*” e na literatura de língua francesa “*malaise des enseignants*”. Registando-se alguma confusão conceptual em torno deste conceito e mal-estar. Por exemplo, Farber (1984) salienta a confusão existente entre stress e mal-estar. Apesar disso, o stress pode ter efeitos positivos ou negativos e o mal-estar é sempre negativo, “traduzindo o resultado não apenas do stress em si, mas da falta de um sistema de suporte ou de uma adequada forma de lidar com o stress” (Jesus, 1996, p. 124).

O conceito de mal-estar traduz um processo de falta de capacidade por parte do sujeito para fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão. Jesus (1996) considera existirem três etapas do desenvolvimento do processo de mal-estar docente. Assim, na primeira etapa, as exigências profissionais excedem os recursos do

professor, provocando stress; na segunda etapa, o professor tenta corresponder a essas exigências, aumentando o seu esforço; na terceira etapa, aparecem os sintomas que caracterizam o mal-estar propriamente dito. Neste sentido, o mal-estar constitui a última fase num processo de confronto com exigências profissionais que ultrapassam os recursos adaptativos do professor.

De acordo Martinez, citado por Jesus (1996), a continuação do stress pode levar ao mal-estar, embora o mal-estar não seja um resultado inevitável do stress. Ideia corroborada por vários autores, tais como Alvarez *et al.* (1993) e Maslach e Jackson (1981). Para o primeiro, o mal-estar é uma consequência do stress continuado, advinda de uma interacção sujeito/meio laboral, e o mal-estar traduz uma resposta inadequada ao stress de tal forma que o sujeito tende a perceber incapacidade para fazer face às exigências profissionais, apesar do seu crescente empenho para corresponder a estas exigências. Este aspecto pode conduzir ao esgotamento físico e emocional, à despersonalização e à inadequação pessoal no seu posto de trabalho (Jesus, 1996).

A expressão mal-estar docente é utilizada como a mais inclusiva das utilizadas na literatura actual para descrever os efeitos permanentes, de carácter negativo, que afectam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência (Esteve, 1992).

O mesmo autor afirma que o mal-estar é uma doença social produzida pela falta de apoio aos professores por parte da sociedade, tanto no campo dos objectivos de ensino como no das retribuições materiais e no reconhecimento de estatuto que lhe atribui.

Esteve (1992) refere ainda que o mal-estar corresponde a uma variável psicossocial intermédia entre as exigências socioeducativas de mudança que acompanham a “explosão educativa” dos anos 50 e as práticas rotineiras e estereotipadas da maioria dos docentes, o qual se manifesta por ansiedade inibidora com origem na percepção por parte do professor de que não possui os recursos pessoais necessários para responder às exigências que lhe são dirigidas.

Assim, procurando uma sistematização dos factores de mal-estar docente, podemos referir que aqueles apresentam uma dupla dimensão: os factores de segunda ordem ou contextuais e os factores de primeira ordem (Esteve, 1992). Os factores de segunda ordem são “os que respeitam as condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência” (p.33) que, quando isolados, “quase não têm significado” mas que,

quando acumulados, “incidem fundamentalmente sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e do seu trabalho profissional suscitando uma crise de identidade que pode inclusivamente chegar ao auto-empobrecimento do Eu” (p.33). Estes factores dizem respeito à transformação do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização, à contestação da função docente, à modificação do apoio de contexto social, à redefinição dos objectivos de ensino e ao avanço do saber e imagem do professor.

Os factores de primeira ordem dizem respeito àqueles que têm uma incidência directa sobre a acção do professor, “produzindo tensões associadas a sentimentos e emoções negativos” (p. 33). São exemplo os recursos materiais e condições de trabalho, a violência nas instituições escolares e o esgotamento docente pela acumulação de exigências (Esteve, 1992).

São estas duas ordens de factores de mal-estar docente, designadas por “factores de contexto” e “factores internos à classe”, muito semelhantes à globalidade de factores determinantes de insatisfação.

Segundo Jesus (1992), em Portugal o mal-estar aparece, em primeiro lugar, mais ligado à sobrecarga e incontrolabilidade das tarefas e em seguida às relações com os colegas; isto tem paralelo com os resultados de outros estudos que referem, nomeadamente, o aumento de responsabilidades e a falta de apoio social.

Se isolarmos os resultados obtidos pelas professoras estas apresentam maiores níveis de mal-estar também relacionados com a sobrecarga e incontrolabilidade das tarefas mas, em seguida, eles relacionam-se com o processo de ensino-aprendizagem. Isto está de acordo com o que verificou Vila (1988), segundo o qual as professoras são mais vulneráveis aos problemas profissionais, nomeadamente às situações de indisciplina (Jesus, 1992).

Walker e Barton (1987) agrupam em sete as causas de mal-estar nos professores: exigências elevadas em relação ao desempenho; salários inadequados e baixo estatuto social; falta de reconhecimento e isolamento profissional; tristeza; incerteza; sentimento de impotência; alienação e declínio da ética docente.

Kyriacou e Sutcliffe (1979) falam de maus comportamentos dos alunos, más condições laborais, falta de tempo e sobrecarga de trabalho e mau clima social na escola. Por sua vez Yung (Esteve, 1992) optou por distinguir e classificar cada fonte de mal-estar através de uma taxinomia tripartida: problemas relativos à situação

profissional (transferências, problemas com os superiores, não promoção, etc.), problemas relativos à sala de aula e problemas relativos ao bem-estar e segurança pessoal (ameaças, assaltos, delinquência nas aulas, etc.).

A concepção do mal-estar de Esteve (1992) permite integrar as diversas noções que têm sido referidas na literatura para traduzir os efeitos de insatisfação, desresponsabilização, o desejo de abandonar a docência, o absentismo.

Muitos autores têm distinguido os sintomas de mal-estar de acordo com diversos níveis de manifestações: psicossomático, comportamental, cognitivo e motivacional. No que concerne aos sintomas que se situam ao nível psicossomático os mais referidos na literatura consistem “na resposta de natureza catabólica ou de intensa activação por parte do organismo, podendo envolver fenómenos de somatização coronária, hipertensão arterial, frequentes dores de cabeça, fadiga crónica, perda de peso, insónias, úlceras ou desordens intestinais, bem como uma menor resistência às infecções” (Jesus, 1996, p. 125). Relativamente ao nível comportamental, surgem na literatura sintomas como “o absentismo, a postura conflituosa, o abuso do álcool ou de drogas e a falta de empenhamento profissional”. Quanto ao nível emocional têm sido referidos “o distanciamento afectivo, a impaciência, a irritabilidade, a frustração e a apatia” (Jesus, 1996).

No que diz respeito ao nível cognitivo, são apontados sintomas como “a diminuição da auto-estima e a dificuldade na tomada de decisão” como aqueles que se apresentam com maior saliência. No plano motivacional são apontadas a “perda de idealismo e a diminuição do envolvimento e da iniciativa” (Farber, citado por Jesus, 1996).

O registo psicopatológico esclarece a face visível do mal-estar docente. No caso dos professores, Mandra (1984) alerta para o facto de que os problemas de ordem psicopatológica têm vindo, desde década de 50, a suplantar os tradicionais problemas de ordem orgânica.

Contudo, os professores não são atingidos por formas graves de patologia mental. Como refere Amiel (1984), no seio destes profissionais predominam problemas psíquicos ditos menores, dolorosos e desvalorizantes, situados em registos neuróticos e depressivos. A neurose de angústia e a depressão nervosa são as disfunções mais comuns sendo a ansiedade psíquica, sensação de catástrofe iminente, o sintoma principal (Amiel, 1984). No mesmo sentido vão as considerações de Abraham (1984) e



Mandra (1984) que enfatizam o facto de, nos professores, o fracasso profissional se confundir com o fracasso pessoal. Ser carpinteiro medíocre não significa ser um mau homem. Pelo contrário, a constatação que atinge o professor afecta a pessoa no mais profundo do seu ser (Mandra, 1984).

Ainda no que diz respeito aos aspectos perturbadores da saúde mental do professor, Hernandez *et al.* citados por Villa (1988), assinalam que o perigo da situação docente é determinado pela tensão que o professor vive originada pela responsabilidade e exigência do trabalho ao lidar com seres humanos e ao sentir a pressão dos pais, alunos, autoridades académicas, etc., pelo número de elementos e pedidos (culturais, instrumentais, etc.) a que tem que atender na aula e pela índole dos elementos, especialmente tratando-se de alunos jovens e, por vezes, problemáticos. Quanto às características dos alunos, a tensão incrementa-se quando o grupo de alunos tem baixo nível de preparação, quando é desigual o seu nível, quando há baixa motivação e quando tendem a comportamentos disruptivos e indisciplinados. No que concerne ao clima da escola, a tensão aumenta se o clima da escola é negativo, se há desorganização, falta de coesão, baixo nível de comunicação, exagerada competitividade ou um ambiente pouco democrático e, de igual modo, se a família e o ambiente social dos alunos mostra despreocupação ou excessiva exigência relativamente ao trabalho do professor. No que se refere ao estilo do professor, os autores referidos anteriormente afirmam que os factores como um autoconceito negativo, atribuições internalistas do fracasso ou níveis de aspiração pouco realistas, existência de um sentimento de ameaça, falta de firmeza, excessiva rigidez ou perfeccionismo e a existência de deficiência na própria função didáctica (baixa comunicabilidade didáctica, organização, motivação etc.) podem acentuar a situação geral descrita anteriormente.

Tal como afirma Mandra (1984), a profissão docente, nos dias de hoje, revela as fragilidades dos seus agentes de um modo mais acutilante que qualquer outra. Assim, se a acção educativa não cria fatalmente desordens psicológicas e enfermidades mentais é um revelador severo e potente das dificuldades da personalidade e das dificuldades de adaptação das condutas, alarga brechas, acentua desequilíbrios latentes e amplifica angústias, num processo tanto mais implacável quanto mais se encontra sob o olhar constante dos outros, e pior ainda quando se trata de crianças.

De acordo com Mandra (1984) e Amiel (1984), as variáveis mais relevantes para o desenvolvimento do mal-estar seriam a expectativa de aceder à segurança pessoal pela

profissão, por um lado, e o carácter essencialmente psicológico da prática docente e a obrigatoriedade das relações humanas, por outro.

No entanto, é de referir que as manifestações do mal-estar docente se situam nos planos biofisiológico, comportamental, emocional e cognitivo. Assim, e de acordo com Correia (1997), os sintomas localizam-se em torno de problemas somáticos e psíquicos, como: a fadiga, a frustração, perturbações de sono, a modificação do comportamento através de manifestações de agressividade e irritabilidade, problemas digestivos e cardiovasculares e a ansiedade. De salientar que a acumulação destes problemas pode levar a perturbações neuróticas e depressivas.

### **1.2.2 Stress**

O professor, para além de sofrer a possível influência de potenciais factores de stress inerentes à sua profissão está também, no seu dia-a-dia, sujeito a potenciais factores de stress em geral e inerentes à sua vida quotidiana (Dias, 2003).

Selye, citado por Vila, (1988) um dos autores que melhor estudou o stress nas suas repercussões sobre o organismo, afirmava que a vida sem stress não é vida, é morte. Esta afirmação, assim como muitas outras, indica-nos que o stress faz parte do quotidiano. Contudo, deixa-nos a interrogação de reconhecer até que ponto cada um de nós sabe lidar com ele de forma a ter um nível mínimo que sirva de motivação para as múltiplas tarefas que o ser humano é obrigado a cumprir sem, no entanto, se tornar lesivo para si próprio (Vila, 1988).

Concluindo, podemos afirmar que o stress sempre existiu. No entanto, actualmente, porque conhecemos melhor o seu significado, consideramo-lo como o mal do século. Lévy (1984) refere que o stress é parte integrante da vida e tão antigo quanto o homem sendo, por isso, inseparável da condição humana.

Ao procurarmos uma aproximação ao conceito de stress docente revela-se pertinente debruçarmo-nos sobre o sentido original do termo stress, sentido esse claramente identificado com uma conotação biológica. Efectivamente o termo stress é utilizado pela primeira vez por Hans Selye (1936) no seu trabalho “*A Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents*” e foi definido como resposta não específica do organismo a qualquer estimulação, sendo equivalente a um processo de adaptação que desenvolve uma reacção a um estímulo (designado stressor) e que se manifesta através de mudanças nos níveis de hormonas e no tamanho de muitos órgãos (Esteve, 1992).

Dortu (1992) refere que Hans Selye definiu o stress como uma reacção do organismo a estímulos exteriores que comprometem um equilíbrio provisório. Assim, Dortu considera que um estímulo exterior não desencadeia automaticamente a mesma resposta em todos os indivíduos. Em função da história pessoal e de situações particulares anteriores, sobretudo ligadas à educação, reagimos ao stress de maneira individual e mesmo original. O autor refere ainda que a nossa reacção muda de acordo com o nosso estado de saúde, os momentos, o contexto, ou o processo de evolução corporal, psicológico ou espiritual.

O stress tem, portanto, uma clara dimensão biológica que tem sido frequentemente ignorada. Como Polaino afirma (citado por Esteve, 1992 p. 166), “o stress designa o que acontece no nosso organismo face a determinadas situações”.

Esta dimensão biológica original tem, no entanto, evoluído no sentido de uma maior precisão. Este aspecto levou Dunham (1992) a definir o stress como um processo de reacções comportamentais, emocionais, mentais ou físicas causadas por prolongadas, crescentes ou novas pressões significativamente maiores do que os recursos de defesa dos indivíduos.

Depois da perspectiva biológica de stress de Selye (1956), Nicole e Pagés (1989) referem que o conceito se ampliou adquirindo um significado psicofisiológico. Segundo estes autores, o conceito refere-se a um estado psicológico de apreensão cognitiva do indivíduo que parece provocar problemas de adaptação em relação aos acontecimentos e exigências laborais.

Como refere Meichenbaum, citado por Alves, 1997, para além de uma implicação parcial do indivíduo, identificada com a dimensão biológica, o conceito de stress implica a pessoa total, já que reside numa particular afinidade dinâmica e bidireccional entre a pessoa e o envolvente enquanto agem um sobre o outro.

Procurando uma definição de stress aplicada ao meio docente, Kyriacou (1987) e Kyriacou e Sutcliffe (1979) identificam-no como uma experiência, vivida por um professor, de emoções desagradáveis, como a tensão, frustração, ansiedade e depressão, resultantes de aspectos do seu trabalho docente, acompanhada de alterações fisiológicas potencialmente patogénicas em resultado das exigências que lhe são colocadas. Acentuando o aspecto negativo do stress, a noção apresentada coincide, fundamentalmente, com a definição proposta pela Encyclopedia Uninersalis, citado por Hamon e Rotman (1984). Esta enciclopédia refere que a palavra stress designa as

reações simultaneamente fisiológicas e psicológicas geradas por situações de alarme e ameaça para o indivíduo. É também usada num sentido mais específico para designar as tensões geradas por conflitos internos não resolvidos ou por situações insolúveis que provocam estados de ansiedade, isto é, estados neuróticos.

Nesta linha de ideias, Sampaio (1982) refere que o stress dos professores foi definido a partir de uma publicação do *Bureau International du Travail* como uma síndrome reaccional, reunindo diversas manifestações negativas geralmente acompanhadas de alterações fisiológicas, provocada por características da profissão de professor. Segundo Litt e Turk (1985), a expressão de stress docente pode ser definida como a experiência, vivida pelos professores, de emoções desagradáveis e negativas, que existem quando os problemas com que estes profissionais se debatem ameaçam o seu bem-estar e ultrapassam a capacidade para os resolver.

O conceito de stress é confundido com os factores de stress. No entanto, a existência de factores de stress não deve necessariamente ser interpretada de forma negativa. Segundo Martinez, citado por Esteve (1992), devemos realizar uma distinção entre *distress*, enquanto má adaptação do organismo a esses factores, isto é, resultante da influência potencialmente patogénica de estímulos stressantes, e *eustress*, como optimização do funcionamento adaptativo perante acontecimentos problemáticos, isto é, resultante da influência estimulante dos estímulos stressantes que constituem um desafio para o sujeito. Neste sentido, pode ser positiva a existência de algum stress ou tensão pois dinamiza o sujeito para a acção (Latack, 1989).

As potenciais situações de stress só constituem problema se o sujeito não conseguir lidar adequadamente com elas. O problema ocorre quando o nível de stress é muito elevado ou contínuo por um longo período de tempo (Kyriacou, 1980; Latacack 1989).

Coleman (*in* Andrews, 1993) refere que o stress pode ter duas conotações, uma negativa e outra positiva. A perspectiva negativa está relacionada com a doença e mesmo como uma das doenças do século, à qual se associa a ansiedade, depressão, bem como inúmeros sintomas psíquicos. Atribui-se-lhe, por outro lado, uma perspectiva positiva na medida em que o stress surge assim associado a um estímulo, enquadrado nas exigências solicitadas. Se o professor se encontra nesta área, então está tudo bem; por outro lado, se o indivíduo está sujeito a demasiadas exigências fica sujeito a um tipo de stress denominado *distress*.

À partida, as reacções de stress são “um mecanismo de defesa que (...) permitem superar dificuldades e executar tarefas não habituais, pelo que não há nada de negativo nelas” (Vila, 1988 p. 89); só o excesso ou a escassez de stress, enquanto interacção com as capacidades do sujeito e durante períodos longos, podem ser negativos (Esteve, 1992). Se as pressões não põem gravemente em perigo o equilíbrio homeostático e as capacidades de acção do sujeito são até acrescidas é o *eustress*; se, pelo contrário, elas levam a um estado de esgotamento estamos perante um fenómeno de *distress* (Vila, 1988).

Podemos assim dizer que “o *eustress* está normalmente associado a um nível moderado de stress, embora este nível varie de sujeito para sujeito. As diferenças individuais também relevam de facto a mesma situação poder ser interpretada como ameaçadora ou como um desafio por diferentes sujeitos” (Jesus, 1996 p.123).

No caso da docência, o *distress* pode ocorrer quando o professor sente que as exigências que lhe são colocadas ultrapassam a sua capacidade de resposta (Dias, 2000),

Alguns autores, como por exemplo Hemdling e Gilliland (Esteve, 1992), admitem que o stress docente não possui uma uniformidade ou igual intensidade ao longo de todo ano lectivo. Contrariamente, com base nos estudos que desenvolveram com professores do ensino básico e secundário, verificaram a existência de um ciclo de stress revelador de uma maior intensidade de stress no início e fim do ano lectivo, bem como no final de cada período escolar.

Na realidade, “verifica-se um aumento progressivo do nível de stress nos professores com picos de maior intensidade ao longo de todo ano lectivo, sendo importantes os períodos de pausa na actividade docente para os professores recuperarem do desgaste provocado pelo processo de ensino-aprendizagem” (Esteve 1992 p. 51).

Esteve (1992) refere que, efectivamente, os finais dos períodos e o fim do ano lectivo, seja por acumulação de tensão no período precedente ou pelas circunstâncias das avaliações, surgem como momentos em que há uma maior incidência do stress sobre os professores.

Segundo Fimian (1984), o fenómeno de stress não é determinado pela acção de quaisquer *stressores* isolados mas pela conjugação simultânea, admitindo, por consequência, que se trata de um processo em cadeia. De facto, segundo Brenner *et al.* (1985), estudar o processo do stress como uma cadeia de manifestações sobre o modo como uma pessoa percebe, avalia, reage e interage com o meio proporciona uma mais

compreensiva explicação do mesmo. Opinião compartilhada por Kyriacou e Sutcliffe (1978) quando afirmam que as fontes de stress são mais multidimensionais do que unidimensionais.

De acordo com os factores externos, encontramos quem saliente a indisciplina dos alunos, a violência física, a falta de tempo para a preparação das aulas, a falta de recursos, a incompetência administrativa, as condições de sobrecarga de trabalho, as insatisfatórias relações com a direcção ou chefias ou gestão, os colegas, a falta de respeito e a insegurança profissional (Alves, 1991)

À primeira vista pode parecer, e é muito falado, que a indisciplina dos alunos constitui a principal fonte stress dos professores. No entanto, ponderando diversos estudos, detecta-se que as principais fontes de stress referidas são a preguiça dos alunos e a sobrecarga de tarefas impostas aos professores. Outros aspectos referidos são as relações com os colegas, as condições de trabalho, o mau comportamento dos alunos, o salário, o estatuto social e conflito de papéis. Naturalmente, há uma grande variação na ordem de importância em que estes factores são apontados, não sendo possível estabelecer nenhuma ordem ou hierarquia geral (Dias, 2003)

Por sua vez Needle *et al.* (1980) referem que o stress surge da discrepância entre as necessidades, valores e expectativas do professor e as exigências ou recompensas profissionais e a capacidade do professor lhes fazer frente. E, de forma mais objectiva, estes mesmos autores identificaram quatro grandes grupos de *stressores*: a indisciplina estudantil e a violência, as tensões provenientes da gestão escolar, a preocupação pela optimização profissional e as funções pedagógicas.

De acordo com Francés (1984), podemos identificar dez principais factores de stress nos professores, repartindo-se pelas esferas do aluno, das condições de trabalho e do próprio professor. Inerentes ao próprio professor, destacam-se como *stressantes* o grande dispêndio de energia mental e afectiva que as aulas determinam, a responsabilidade, o êxito escolar e o esforço físico, bem como a postura e oralidade.

Cruz *et al.* (1988) procuraram investigar os factores de stress nos professores, usando o Questionário de Stress nos Professores, desenvolvido em 1978 por Kyriacou e Sutcliffe, e verificaram que o excesso de trabalho, o salário inadequado, as turmas muito grandes, os alunos pouco motivados, as turmas difíceis, os alunos com baixa capacidade, a falta de tempo, as fracas atitudes face ao trabalho por parte dos alunos, os alunos que mostram falta de interesse e a má estruturação da carreira eram percebidas,

pela maioria parte dos professores, como as principais fontes de stress. Os resultados da análise factorial efectuada sugeriram a existência de cinco principais factores de stress: comportamento inadequado dos alunos, fracas condições de trabalho, preocupação com os estudantes, pressões de tempo e clima e estrutura organizacional.

Num estudo efectuado pelo Instituto de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional (IPSSO), coordenado por Rui Mota Cardoso (2000), os itens relacionados com o estatuto profissional, a constante mudança de legislação e as relações com os órgãos da tutela, pais e encarregados de educação, agrupam-se no factor mais importante das fontes de stress percebidas pelos docentes portugueses, a que se seguem os associados ao conteúdo do trabalho e à massificação do ensino e os referentes à previsibilidade ou controlo da tarefa e a ausência de definição e clarificação do seu papel. Os problemas relacionados com a disciplina posicionam-se em sexto lugar de poder discriminante, imediatamente a seguir à pressão do tempo e segurança profissional, esta muito relacionada com a mobilidade e a incerteza de colocação. A companhia e o “andamos sempre de um lado para o outro” a “toque de caixa” agrupam-se num último e inesperado factor. Registe-se o facto de os docentes serem ainda sensíveis à rigidez curricular e à natureza emocional da função docente.

Uma das conclusões mais inesperadas da investigação prende-se com o facto dos professores inquiridos considerarem que as questões ligadas à desvalorização da profissão e ao conteúdo do trabalho contribuem em maior escala para as situações de stress do que o próprio comportamento dos alunos.

Numa escala constituída por nove causas de stress, os lugares cimeiros são ocupados precisamente pelo estatuto profissional e pelo conteúdo do trabalho. A indisciplina dos alunos aparece relegada para a sexta posição, imediatamente a seguir à segurança profissional. Pelo meio ficam factores como a previsibilidade e o controlo do trabalho, a pressão do tempo, a rigidez curricular dos programas, a natureza emocional do trabalho e o ritmo e estrutura das tarefas (Cardoso, 2000).

Corpo visível de uma insatisfação docente, o stress dos professores é também reflexo de inúmeras situações sociais, institucionais, profissionais e pessoais e mesmo familiares que, frequentemente, projectam a sua influência negativa sobre a tarefa docente. Daí que Coastes e Thorense (1976) afirmem que é preciso estar particularmente atento ao fenómeno do stress, pois os problemas causados pelo stress

sobre os professores são reais, predominantes e potencialmente perigosos para a sua vida e dos seus alunos.

Também o relatório OIT (1981) afirma que os sintomas mais correntes entre os professores são um sentimento de esgotamento e de frustração ou de extrema tensão. Para alguns, o stress interviria directa ou indirectamente na etiologia de graves efeitos orgânicos como hipertensão, cronopatias, enxaquecas, úlceras gastroduodenais, asma, enfermidades da vesícula biliar e afecções renais. No plano mental, o stress permanente pode desembocar numa depressão ou numa ansiedade geral.

Em síntese, do ponto de vista clínico, parecem surgir sintomas como ansiedade, angústia, fobias, apatia, absentismo e outras alterações orgânicas e mentais que podem levar a um conseqüente aumento do consumo de medicamentos.

Fazendo um levantamento da literatura específica sobre o tema, Harris *et al.* (1985) encontraram pontos comuns que nos levam a afirmar que o stress docente pode afectar a escola enquanto organização, a *performace* do professor, o bem-estar físico e emocional do professor e da família; e, porque se trata de um elevado stress, pode provocar frustração, agressão, ansiedade, comportamento de fuga, elevado absentismo e/ou decréscimo dos níveis de *performance* dos professores e alunos.

De acordo com Esteve (1992), a acção nociva do stress dependerá da capacidade de resistência do sujeito. O autor faz referência a Levine salientando o facto de este ter demonstrado “a existência de uma adaptação ao stress e a possibilidade de aumentar a resistência dos indivíduos, tornando-os capazes de suportar intensidades de estímulos que antes eram capazes de tolerar, sem que se manifestem efeitos patogénicos. Por isso, ao falar de stress, há que considerar sempre a existência de diferentes respostas individuais” (Esteve 1992 p. 167).

Segundo Esteve (1992), “é muito importante esclarecer que as repercussões psicológicas da tensão a que os professores estão submetidos são qualitativamente variáveis que operam de forma distinta dependendo de diversos factores entre os quais se salientam a experiência do professor, o estatuto socioeconómico, o sexo e o tipo de instituição em que ensina” (p. 88).

No que diz respeito ao nível das instituições escolares, Esteve (1992), baseando-se em diversos estudos efectuados nos Estados Unidos, conclui que existe uma maior tensão, um maior número de conflitos e uma maior incidência de stress entre os professores que trabalham em escolas secundárias.



Mandra (1984) e Breuse (1984) coincidem em assinalar uma maior incidência da tensão profissional sobre os professores menores de 30 anos. No entanto, como refere Amiel (1984), não existe uma tendência média significativa que permita afirmar que os professores se vêm afectados na sua saúde por esta maior tensão durante os primeiros seis anos de actividade profissional, situando-se entre os 6 e os 9 anos de actividade o período em que os professores se vêm mais afectados na sua saúde pelas tensões derivadas da sua profissão.

Esteve (1992) afirma que os resultados de Mandra e Breuse são concordantes com os obtidos por Stern na medida em que demonstram um aumento significativo do absentismo aos cinco anos de actividade profissional. Durante os primeiros cinco anos parece que se mantêm as ilusões, produzindo-se então uma autêntica crise de identidade em que o professor vai redefinir o sentido e os objectivos da sua actuação profissional.

Relativamente ao sexo, os dados não são unânimes. Amiel (1984) refere que existem claras diferenças entre homens e mulheres em prejuízo destas; Kyriacou e Sutcliffe (1979) afirmam que existe uma relação muito ténue entre o stress e o sexo. Stanton, citado por Esteve, (1992) verificou que existe, entre as professoras, uma taxa de ansiedade mais elevada, quando comparadas com os professores.

Daí a conclusão de que existem diferenças entre homens e mulheres, no que concerne ao stress. Estas diferenças existem quer ao nível da sensibilidade ao stress quer no modo como este é percebido.

O stress surge como um tipo particular de relação entre a pessoa e o meio que coloca exigências que levam o indivíduo a forçar os seus limites, funcionando num registo que não o seu. É no entanto entre a pessoa e o mundo, na relação entre os diferentes ambientes da vida (familiar, profissional, social...) que se define o stress, num processo dinâmico de transacções mútuas, e em que se verifica uma discrepância entre as exigências impostas e as competências que a pessoa julga possuir para as enfrentar.

O primeiro passo para lidar com o stress é reconhecer a sua existência na docência. A aceitação é difícil para pessoas que associam o stress a uma fraqueza pessoal e incompetência profissional. Para essas pessoas, admitir dificuldades na turma é o mesmo que admitir que são maus professores, pelo que têm medo de dar a conhecer a existência de problemas profissionais aos seus colegas de profissão, que os verão

como sinais de insucesso. Consta-se, igualmente, relutâncias em pedir ajuda porque a sua acção pode ser vista como forma de fraqueza.

Até certo ponto o stress pode ser tolerado, mas quando se torna intolerável, podem ocorrer danos sejam psicológicos, fisiológicos, ou ambos (Dunham, 1992).

Sendo assim os professores, pelo conjunto de factores sociais e psicológicos considerados, sofrem as consequências de estarem expostos a um aumento de tensão na sua actividade profissional, cuja dificuldade tem vindo a aumentar fundamentalmente pela fragmentação dessa mesma actividade e aumento das responsabilidades que lhes exigem sem que tenham sido dotados dos meios e condições necessárias para responderem adequadamente (Esteve, 1992).

Quando as fontes de stress permanecem e o indivíduo não tem mecanismos adequados para lhe fazer face, pode aparecer uma situação bastante mais complicada e perigosa, que se designa por *burnout*. O *burnout*, apesar de ser uma situação menos frequente do que o stress, é bastante mais grave.

### **1.2.3 Fadiga-exaustão (burnout)**

Para além do domínio dos novos métodos e técnicas de ensino, são exigidas actualmente ao professor novas funções e responsabilidades, o que representa uma sobrecarga de trabalho que provoca alguma exaustão (Jesus, 1992).

Ao professor, para além do trabalho na sala de aula, cabe-lhe ainda organizar actividades extra-curriculares, preparar aulas, corrigir e avaliar trabalhos dos alunos, receber os pais ou encarregados da educação, participar em reuniões de professores, ocupar-se de problemas administrativos, etc. (Dias, 2003).

Face a esta diversidade de tarefas os professores têm dificuldade em dar uma resposta adequada e eficaz a todas elas. Actualmente, é exigido aos professores o desempenho de novas tarefas e sob novas formas, o que resulta numa sobrecarga de trabalho que conduz à exaustão. Os resultados desta sobrecarga são evidentes: os professores sofrem, directa e violentamente, os efeitos das pressões e das novas dificuldades, atravessando um mal-estar docente (Dias, 2003).

Em resultado da forte mudança no clima de trabalho da escola, tem-se assistido actualmente a numerosos estudos sobre a fadiga-exaustão, tema praticamente desconhecido há alguns anos. Sendo assim, com o tempo, o professor vai acusando os efeitos negativos do clima do trabalho, sejam eles resultantes do contacto directo com

os alunos, sejam eles derivados das exigências quotidianas das suas tarefas pedagógicas: planificar, executar, avaliar. Acabando por imprimir no docente um visível desgaste, físico e psíquico o professor vai “queimando” (*burned-out* ou simplesmente *burnout*, termo muito utilizado na literatura americana) (Dias, 2003)

O termo burnout aparece pela primeira vez num artigo de Pamela Bardo (1979) sob o título “*The pain of teacher burnout: a case history*”. O termo «burnout» utiliza-se para descrever o «ciclo degenerativo da eficácia docente» de que falava Blase e que “viria a designar o conjunto de consequências negativas que afectariam o professor a partir da acção combinada das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (Esteve, 1992 p. 65).

O burnout é uma síndrome de exaustão física e emocional, envolvendo o desenvolvimento de um autoconceito negativo, atitudes negativas no trabalho e uma perda de preocupação e sentimento pelas pessoas. É uma forma severa de reacção ao stress que, uma vez iniciada, é usualmente difícil de reverter (Dunham, 1992 p.103).

O burnout é um estado de desgaste emocional e físico, devido a um prolongado esforço em situações de extremo stress, que resulta em alterações de comportamento, sendo característico das profissões de ajuda.

Para alguns autores, o burnout é o resultado de um prolongado stress profissional (Blase, 1982). Por outro lado, há autores que associam o burnout à tensão nervosa que acompanha a actividade docente. Considerando-o como o “processo pelo qual os professores se «queimam» tem origem numa actuação ineficaz com os alunos, que se traduziria numa perda substancial de satisfação do professor, da sua implicação no trabalho, da sua motivação e do seu esforço; que chegaria, através da redução do esforço do professor, a uma actuação ainda não eficaz, a qual voltaria a retroalimentar o ciclo” (Esteve, 1992 p.119).

Esteve (1992) não concorda com a explicação de Blase para a degenerescência da eficácia docente, baseada num modelo linear, e propõe a existência de três vias para a explicar: “1- a dos professores que deixam de actuar com qualidade porque a sua personalidade ficou afectada; 2- a dos professores que se inibem e rotinizam o seu trabalho profissional como mecanismo de defesa ante as condições em que exercem a docência; 3- a dos professores que não conseguem seguir uma linha clara de actuação, antes seguindo uma actuação flutuante, ligada de contradições que não conseguem

responder às alterações que a mudança do contexto social do ensino impõe” (Esteve, 1992 p. 118).

Os professores com burnout tendem a ser menos simpáticos com os alunos, apresentam uma baixa tolerância às frustrações da aula, planificam raras vezes e pouco cuidadosamente, fantasiam ou planeiam abandonar a profissão, costumam sentir-se ansiosos, irritáveis, deprimidos e, em geral, pouco realizados e dedicados à sua profissão. Consequentemente, o desgaste diminui significativamente a motivação para continuar a profissão e a satisfação inerente à relação aluno-professor.

Dunham (1992) faz referência à sequência de reacções composta por três estádios de Levingstone-Booth. O primeiro estádio caracteriza-se pela velocidade de todas as actividades, como por exemplo comer e beber depressa, sentir-se sempre sobre pressão, sentir-se como se estivesse a ser conduzido. O segundo estádio pode ser reconhecido por uma alteração no sono, reacções exageradas a qualquer dificuldade, tornar-se cada vez mais irritável, perda de memória, desenvolvimento de sintomas emocionais como a ansiedade e depressão. No terceiro estádio ocorrem palpitações e dores de peito, sensação de descontrolo, ficar doente com facilidade, dificuldade em chegar a decisões satisfatórias, falta de concentração e memória e as lágrimas aparecem frequentemente e sem qualquer razão. Estas reacções, que aparecem nos estádios descritos, são uma evidência da exaustão física, mental e emocional, ou seja, burnout.

O autor refere que as reacções dos professores a estas situações que ocorrem na escola ou em casa traduzem-se frequentemente em frustração, que causa uma variedade de sentimentos que vão desde a irritação à fúria agressiva. De acordo com Esteve (1992), um exemplo disso foi o que aconteceu com Bardo, uma professora que abandonou a profissão docente para se converter em correctora de Bolsa, justificando o seu fracasso na docência como um “um fenómeno relativamente bem conhecido; os sintomas incluem um elevado absentismo, falta de comprometimento, anormal desejo de férias, estima pessoal baixa, incapacidade para levar a escola a sério, os problemas do professor separam-no cada vez mais dos seus alunos. Alguns professores citam o aumento de má conduta dos alunos como causa de seu sentimento de estar queimado” (p. 65).

Por sua vez, Dunham (1992) salienta que nem todos os sintomas comportamentais, emocionais e físicos precisam de estar presentes para dizer que uma pessoa está “exausta” (*burning-out*). Em alguns indivíduos alguns destes sintomas

podem estar presentes e outros não. Blase refere que o processo de *burning-out* pode ser cumulativo, como trabalhar sob pressões a longo termo. O processo pode ser caracterizado por um relativo período de resistência aos factores de stress do trabalho seguido de um rápido aumento de sintomas e finalmente uma total falta de capacidade para lidar com qualquer requisito ocupacional, seja ao nível mental, emocional ou comportamental.

Florabela Santos (1996) defende que os professores que, quotidianamente, enfrentam turmas de alunos com diferentes necessidades pessoais e sociais, e que sentem também a pressão dos pais, constituem um dos grupos profissionais mais sujeitos ao burnout. E entre as causas do burnout docente figuram o baixo salário, o problema da segurança em turmas superlotadas, o choque cultural, a crescente burocratização de actividade dos educadores urbanos e a crença docente de que alunos, pais, administradores escolares e o público em geral se apresentam indiferentes para os professores e para as escolas.

Farber (1984) refere-se aos factores contextuais e pessoais do desgaste docente, dando ênfase às determinantes predisposicionais, pois os professores que são obsessivos, apaixonados, idealistas, são os mais propensos à síndrome dos professores abatidos. O autor refere ainda os factores pessoais (sentimento de não ser dada consideração ao peso do seu trabalho, o não sentir-se compensado em termos de realização, reconhecimento e apreço), os factores contextuais (apatia estudantil, excessiva burocracia, ambiguidade de papéis e criticismo público, falta de apoio administrativo, conflito) e os factores predisposicionais (obsessividade, paixão pela profissão, idealização) como um conjunto de aspectos conducente ao burnout por parte dos professores.

Esteve (1992) chama a atenção para o facto de que as dificuldades acumuladas produzem ansiedade e esta, modificando os esquemas cognitivos, produz distorções na captação da realidade que se constituem numa nova fonte objectiva de dificuldade, ou seja, num novo elemento que agrava qualquer dificuldade. Os professores que entram nestes esquemas nutrem o tópicos do professor “queimado” (*teacher burnout*).

Os professores que vivem a sua actividade profissional a partir de um estado de ansiedade tendem a ser conduzidos a uma profunda depreciação do eu, na medida em que se identificam com um trabalho em que só obtêm fracassos. Desta forma, o professor tende a culpabilizar-se, interiorizando o seu fracasso profissional, embora tal

fracasso possa ter origem em circunstâncias externas adversas. Nos casos mais graves, este estado pode afectar a saúde dos professores, degenerando em quadros depressivos ou neuroses reactivas (Esteve, 1992).

Daí que frequentemente ocorrem problemas de abuso de fármacos e outros fenómenos relacionados com o stress, como a insónia ou mesmo depressão, dores de cabeça, irritabilidade, pressão arterial alta. O mal-estar docente acaba “queimando” alguns professores em graus distintos. O mal-estar vai concretizar-se em absentismo, em pedidos constantes de transferência, em stress, em doenças mais ou menos fingidas para abandonar momentaneamente a docência e, por último, em enfermidades reais, como neuroses reactivas ou depressões mais ou menos graves (Amiel *et al.* 1984).

O relatório da OIT (1981) conclui que um número crescente de estudos realizados nos países desenvolvidos mostra que os professores correm o risco de esgotamento físico ou mental sob o efeito de dificuldades materiais e psicológicas associadas com o seu trabalho. Estas dificuldades, além de chegarem a afectar a saúde pessoal, parecem constituir uma razão essencial dos abandonos que se observam nesta profissão.

Os professores com síndrome de burnout têm tendência a tornar-se emocionalmente isolados do seu trabalho e, finalmente, poderão mudar de profissão tal como podemos observar no exemplo da vida profissional de Bardo. A qualidade de vida pessoal reduz-se e surge o absentismo, a falta de empenhamento e o investimento na busca de outro tipo de trabalho.

#### **1.2.4 Absentismo**

Efectivamente, diversas fontes coincidem em assinalar um aumento do absentismo laboral entre os professores, relacionado com as suas condições de trabalho, aparecendo, assim, o absentismo, através de pedidos de baixa ou de ausências da escola por períodos curtos que não careçam de autorização especial (Goodman *et al.* 1980 & O.I.T 1981).

Em Portugal, começa a tornar-se significativo, junto dos professores, o peso do absentismo provocado pela fadiga, relacionado com o stress. Por outro lado, o denominado absentismo «normal» (duas faltas por mês permitidas por lei) é sobretudo praticado por solteiros (44.3%) e separados (48.7%), pelos que não têm filhos (44.0%), por professores que vivem sozinhos (43.9%) e pelos professores com menor antiguidade no serviço. O seu número aumenta com a existência de acumulação, com o aumento do

nível das habilitações literárias e com a diminuição da atribuição própria de prestígio social (Cruz *et al.* 1988).

Entre as razões conhecidas para o absentismo «normal», Cruz *et al.* (1988) apontam a necessidade de tratar de assuntos pessoais (33.6%), os motivos de doença (29.7%) e as razões familiares (11.1%).

Diversas fontes coincidem em assinalar um aumento de absentismo laboral entre os professores, relacionado com as suas condições de trabalho. A OIT (1981) afirma que 33% dos professores dos Estados Unidos que dão baixa por doença evocam, entre outras razões, o stress ou tensão. Num questionário efectuado em Inglaterra, concluiu-se que a intenção de mudar de emprego era mais frequente nas mulheres, nos jovens e nos professores menos experientes.

Stern (1980) relaciona o aumento de absentismo com a baixa motivação para o trabalho e com a existência de más relações com os colegas, com a percepção que o professor tem possibilidades, muito limitadas, de promoção e com a carência de equipamentos e de materiais.

Stern (1980) também demonstrou a quase inexistência de absentismo nos primeiros cinco anos de actividade profissional, sendo neste momento que surgem elevadas taxas de absentismo. Desta forma, o absentismo aparece como um escape que permite ao professor fugir, por algum tempo, às tensões acumuladas no trabalho. Os professores recorrem, assim, ao pedido de baixa ou então à ausência da escola por períodos curtos em que não necessitam de autorização especial, como sejam as doenças de curta duração, reais ou fictícias, que supõem o abandono das aulas durante três ou quatro dias.

Por outro lado, Esteve (1992) procurou estabelecer uma relação entre o ciclo de stress e as baixas laborais. Recolheu dados numa amostra de professores dos ensinos primário e secundário de Málaga e Província, desde 1982-83 até 1988-89.

Os trabalhos de Hembling e Gilliland demonstram que a distribuição mensal das baixas dos professores assumia a forma de uma curva com três picos, que reproduziam a estrutura trimestral do ano lectivo em que a curva das baixas foi crescendo à medida que os trimestres progrediam, para depois descer nos períodos de férias (Esteve, 1992).

Uma outra evidência da relação entre os ciclos de stress ao longo do ano lectivo e a distribuição mensal de baixas é o aumento das mesmas nos inícios do trimestre até que

um período de férias surja a interromper o ritmo de acumulação da tensão e, também, o aumento do número de baixas (Esteve, 1992).

Outra forma de absentismo assinalada na literatura são os pedidos de transferência mediante os quais os professores tentam escapar de instituições conflituais ou de más relações com os colegas. Gosselin (1984) encara a transferência como uma forma de os professores com antiguidade na docência se irem furtando às escolas mais conflituais ou às zonas culturais ou climáticas mais desfavorecidas. Isto reflecte-se, por sua vez, no facto, tal como assinala Breuse (1984), de os novos professores com maior insegurança e com menos experiência terem que começar a sua carreira profissional nos postos de trabalho mais difíceis, onde lhes são oferecidas menos oportunidades de sucesso, com piores condições, uma vez que os mais antigos escolhem primeiro.

De acordo com Almeida (1986), o absentismo é a “ausência dos trabalhadores ao trabalho, naquelas ocasiões em que seria de esperar a sua presença, e por razões de ordem médica ou quaisquer outras” sendo no campo educativo admitido, geralmente, como uma manifestação de insatisfação dos professores (p. 8).

Em suma, considerado como a expressão de uma insatisfação ou a tradução de uma multiplicidade de factos profissionais e pessoais, o absentismo docente, mais ou menos agudizado segundo uma periodicidade escolar ou segundo o nível de ensino, é um facto.

### **1.2.5 Desejo de abandono**

Farber (1984) refere uma sondagem de 1979 onde se registou que 1/3 dos professores inquiridos se tivessem que começar de novo não escolheriam tornar-se professores e que somente 60% dos professores indicaram que planeavam permanecer no ensino até à aposentação. O autor refere ainda que, relatando a opinião de Mark e Anderson, 10% dos professores deixam todos os anos o ensino e que, de facto, somente 59% dos professores permanecem mais de quatro anos a ensinar.

Também em Portugal se coloca, cada vez com maior relevância, o problema do desejo de abandono e mesmo do abandono da profissão por parte de um crescente número de docentes.

De acordo com o relatório de Braga da Cruz (1988), podemos constatar o seguinte: “é generalizado e percentualmente expressivo o desejo de abandonar a



profissão docente. De facto, mais de 35% dos professores entrevistados declararam que, se tivessem oportunidade, deixariam de ser professores” (Cruz *et al.* 1988 p. 1224).

Segundo o mesmo relatório, “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” (Cruz *et al.* 1988 p.1224).

Ao reflectirem sobre as causas desse desejo e também sobre as razões da sua não concretização, os mesmos autores referem-se a diversos aspectos da vida docente: “a remuneração (32,6%), a degradação da carreira (19,8%) quanto às principais causas do desejo de abandono, e a dificuldade em arranjar emprego (39,4%), a idade (é tarde para começar de novo) e a segurança do salário (e do emprego), entre as razões condicionantes da sua não concretização” (Cruz *et al.* 1988 p. 1225).

Por norma, o desejo de abandono da profissão aumenta quando pioram as condições de trabalho e de residência dos professores, quando aumenta o número de alunos por turma e a dimensão da escola, assim como quando aumenta a distância casa-escola. A dimensão familiar parece influenciar também esse desejo de abandono da profissão docente: “são os professores não casados, os que têm cônjuge sem profissão, aqueles que mais manifestam o desejo de deixar de ser professores. “(...) É interessante notar ainda que entre os adultos casados cujo cônjuge tem profissão, o desejo de abandono é maior entre aqueles cujo cônjuge não é professor” (Cruz *et al.* 1988).

O desejo de abandono docente atinge sobretudo os professores de idades compreendidas entre os 26 e os 35 anos, muito mais homens do que as mulheres e muito mais professores do ensino oficial do que os do privado (Cruz *et al.* 1988).

O problema do abandono é analisado por Kyriacou e Sutcliffe (1979) quando consideram, como razões mais frequentes para o mesmo, uma insatisfação geral, salários baixos, falta de promoções e o facto de as professoras terem um filho, sendo a situação económica igualmente relevante para Guil (1997).

A atitude mais frequente, dadas as actuais expectativas de emprego, é a de manter mais ou menos assumido o desejo de abandonar a profissão docente porém sem chegar a um abandono real, recorrendo então a diferentes mecanismos de evasão dos problemas quotidianos (Esteve, 1992).

## Capítulo II

Factores determinantes da satisfação/insatisfação e teorias da motivação para a  
satisfação profissional

---

## **2.1 Factores determinantes da satisfação/insatisfação docente**

Lester (1982), para a formulação do *Teacher Job Satisfaction Questionnaire*, abordou a satisfação docente tendo em consideração os seguintes factores:

- natureza do próprio trabalho;
- recompensas pessoais;
- relações interpessoais (incluindo as relações com os colegas e as chefias);
- condições de trabalho.

### **2.1.1- Natureza do próprio trabalho**

Após uma revisão da literatura, Seco (2000) concluiu que entre as características intrínsecas ao trabalho, que concorrem para a satisfação profissional, na actividade docente, se destacam: 1) a natureza importante do trabalho; 2) a diversidade das tarefas e a oportunidade de utilização de competências e capacidades valorizadas pelo indivíduo; 3) a importância da relação com os alunos; 4) o grau de autonomia percebido; 5) o sentido de responsabilização e de realização; 6) o grau de implicação e de eficácia pessoal no trabalho; 7) a oportunidade para o desenvolvimento de novas aprendizagens e 8) o envolvimento nas tomadas de decisão.

Assim, da análise destas características, sobressai a perspetivação do trabalho como mentalmente interessante e desafiante que, pelas suas características, proporciona possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento na carreira, conduzindo à experientação de bem-estar psicológico (Aryee & Luk, 1996).

Na profissão docente, de modo a alcançar níveis satisfatórios, o professor 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” (Seco, 2000) que lhe permita experienciar o prazer da realização na actividade docente.

Na mesma linha, Hayes (2004) destaca o prazer e o desafio intelectual proporcionado pelo trabalho para a satisfação profissional salientando que, para muitos docentes, o facto de as tarefas a desempenhar implicarem desafios mentais é o principal factor motivador.

### **2.1.2 Recompensas pessoais**

As recompensas pessoais englobam o salário, a progressão na carreira e o reconhecimento.

A importância da remuneração monetária como factor associado à percepção de bem-estar em situação de trabalho tem sido comprovada por diversas investigações, realçando-se o facto de este agente ser mais frequentemente referido como fonte de satisfação do que de insatisfação (Alves, 2006).

De resto, é o aspecto financeiro, presente através do salário, que confere uma personalidade própria ao trabalho, de modo a distingui-lo do “jogo, do lazer ou mesmo de actividades utilitárias não remuneradas” (Francès, 1984).

No entanto, para alguns teóricos da motivação para o trabalho, o salário é apresentado como um factor secundário na explicação da satisfação profissional realçando-se, como já referimos, 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 não monetários (Seco, 2000).

No entanto, mais recentemente, Inman e Marlow (2004) concluíram, a partir de um estudo com professores norte-americanos, que o salário é o único incentivo que faz permanecer os professores inexperientes (menos de 4 anos de actividade) na profissão.

Por outro lado, Kelly (2004) refere que, também nos Estados Unidos, o salário é um dos principais factores de abandono da profissão docente e o primordial factor para troca de escola, sobretudo entre escolas públicas e privadas.

Também McElroy (2004) reconhece que o único modo de manter os bons professores no ensino é dando-lhes melhores salários e outros benefícios sendo, segundo este investigador, o factor económico o mais importante na satisfação profissional.

Porém, embora se reconheça que elevadas remunerações podem beneficiar a performance e produtividade dos trabalhadores, a tendência actual passa por um esquema de incentivos que contemple outras benesses para além do salário.

A complexa relação entre os incentivos salariais e a satisfação profissional tem limitado a formulação de generalizações em virtude da teia de significações pessoais que o rodeiam, isto é, o salário não tem o mesmo valor para todas as pessoas e mesmo

para um mesmo indivíduo a sua importância pode variar dependentemente do contexto (Seco, 2000).

É, de facto, uma realidade que as remunerações salariais dos professores são inferiores às de outras profissões que exigem o mesmo nível de habilitações académicas, o mesmo nível de responsabilidade ou mesmo face àquelas que não exigem certificados académicos (Medved, 1982). Esteve (1995) refere que esta situação é mais um elemento de crise de identidade dos professores.

Tal situação força os potenciais candidatos a professores detentores de maior capacidade a, na sua larga maioria, escolherem profissões melhor remuneradas, com um maior prestígio pessoal e com maiores possibilidades de promoção (Vila, 1988).

Alves (1994) reconhece que, em Portugal, os docentes iniciam o seu percurso profissional renunciando conscientemente a elevadas remunerações, colocando as recompensas intrínsecas no lugar cimeiro das suas preferências. No entanto, quando se frustram as expectativas, os salários convertem-se numa fonte considerável de insatisfação profissional.

Independentemente das diferenças individuais entre os autores relativamente à questão da remuneração salarial do professor, realça-se a fragilidade do estatuto socioeconómico dos docentes com implicações visíveis ao nível da qualidade de ensino (afastamento dos professores mais capazes e diminuição dos índices de esforço e dedicação à profissão).

Por outro lado, embora se limite a importância do salário na motivação e satisfação profissional do professor e se destaquem as necessidades intrínsecas, não nos podemos alhear dos reflexos sociais que tem para a profissão o facto de um docente auferir salários claramente insuficientes para ter uma vida economicamente estável (Alves, 2006).

Em Portugal, a progressão na carreira docente tem assentado no tempo de serviço e no grau académico possuído pelo professor. Tal modelo estanque resulta numa acomodação do ponto de vista da procura da promoção, uma vez que basta a manutenção na profissão para aceder aos escalões mais elevados. A excepção apenas se aplica à obtenção do grau de mestre ou Doutor que confere um salto de 4 ou 6 anos, respectivamente, na carreira. De resto, à luz da legislação, até há pouco em vigor parece que a manutenção da profissão de professor já era uma prova de esforço e mérito que merecia ser contemplada com a promoção (Alves, 2006).

No entanto, este paradigma que pode agradar a alguns, uma vez que este tipo de promoção não acarreta qualquer mudança no tipo de função desempenhada pela responsabilidade, pode desmotivar os docentes que desejam provar a sua eficácia e pretendem uma progressão de acordo com o mérito (Salanova, Hontangas & Peiró, 1996).

Assim, a promoção, encarada como uma mudança global no contexto da profissão com implicações na mudança de estatuto ou de posição e nas recompensas – salário e poder – pode resultar positivamente para alguns trabalhadores e não tanto para os demais (Lester, 1987).

Seco (2000), apoiando-se em diversos estudos nacionais e internacionais, realça que as oportunidades de progressão na carreira, tal como no caso do salário, são mais frequentemente referenciadas como factor de insatisfação na actividade docente.

De facto, muitos professores sentem que a legislação que tem vigorado não tem em consideração o desempenho individual, a motivação, a eficácia ou a entrega ao trabalho, levando a situações de profunda injustiça. Mas, por outro lado, reconhecem a dificuldade de aplicar à profissão docente um esquema de progressão individualizada (Alves, 1991; Cruz *et al.* 1988; Dias, 2003 e Seco, 2000). Veja-se a este propósito toda a polémica gerada pelo novo estatuto da carreira docente (Decreto Lei nº 15 de 2007).

A elevada dimensão quantitativa dos profissionais da educação pode, segundo Nóvoa (1995), constituir um entrave à melhoria do seu estatuto socioeconómico, que nem a crescente profissionalização dos docentes consegue alterar.

Por outro lado, a consideração social dos antigos professores (primários nos meios rurais e, mesmo os de liceu, nos meios urbanos), agentes culturais de grande importância, decresceu com a instituição da actual sociedade mediatizada pela informação que levou à perda, em definitivo, do monopólio do saber (Nóvoa, 1991).

De resto, segundo Dias (2003), estes profissionais têm de compreender que a sua função principal nas sociedades contemporâneas não é a transmissão e difusão do saber, mas a preparação das crianças para uma apropriação crítica desse saber.

Assim, as transformações sociais, económicas e políticas da actualidade levaram à generalização do *juízo social dos professores* levado a cabo por políticos e pais, que consideram o professor como o principal responsável pelas múltiplas deficiências do sistema de ensino. No entanto, mais do que responsáveis, os docentes são as primeiras vítimas (Esteve, 1995).

Esteve (1995) expressa a contradição existente entre a exigência social imposta ao professor, impondo-lhe uma entrega absoluta à sua função (espírito de missão) e, por outro lado, faculta-lhe limitados meios para o seu desempenho, ou seja “a sociedade é hipócrita e ambivalente quando aplica, aos professores, o velho discurso da abnegação e do valor espiritual e formativo do seu trabalho, quando na realidade despreza tudo o que não tem valor material”.

Deste modo, este sentimento de auto-desvalorização, em parte construído sobre o preconceito social, leva a que o professor não seja visto tal como ele é, mas segundo valores, noções e regras da sociedade em que se integra, levando a que o seu autêntico ser e valor sejam confrontados e desfasados do ser e valor que, sob múltiplas formas, lhe são atribuídos.

Sendo evidente que as necessidades de reconhecimento não são asseguradas pela sociedade em geral, tal papel caberia aos órgãos de gestão, colegas, alunos, pais e comunidade educativa. De facto, o desejo de reconhecimento afirma-se como uma dimensão importante para a satisfação da necessidade de auto-estima, especialmente quando tal reconhecimento advém dos quadros de chefia (Alves, 1991; Seco, 2000; Dias, 2003).

O reconhecimento da profissão docente surge intrinsecamente interligado com as representações sociais que apontam para uma degradação da imagem pública dos professores e do seu autoconceito profissional.

Segundo Alves (1991), as representações sociais tendem a influir na prática profissional do docente, embora a sua consciencialização seja difícil de acontecer pois são, frequentemente, interiorizadas. Aliás, quando o professor se sente percebido, especialmente pelos seus colegas, de um modo correcto, experiencia uma grande satisfação no seu trabalho.

O professor ao iniciar o seu percurso profissional, ainda durante a profissionalização, é enquadrado por um paradigma que veicula uma imagem positiva da profissão mas, rapidamente, constata que a realidade não se assemelha ao que havia ficcionado (Esteve, 1992). Deste modo, o choque com a realidade poderá levar o docente a: possuir sentimentos contraditórios, em que adoptará uma conduta flutuante na sua prática profissional e na sua valoração; negar a realidade por incapacidade de suportar a ansiedade; aceitar o conflito como uma realidade objectiva (Abraham, 1984).

Para o cidadão comum, a docência é encarada como uma profissão pouco especializada (talvez fruto da panóplia de tarefas desempenhadas pelo docente) (Jesus *et al.*, 1996) e o professor é visto como um técnico médio, não especializado (Cavaco, 1993).

### **2.1.3 Relações interpessoais**

Muitos indivíduos procuram na sua profissão algo mais do que dinheiro ou as recompensas tangíveis, ansiando satisfazer as suas necessidades de interacção e de aprovação social, pois o espírito de camaradagem no emprego pode, na realidade, compensar as situações de stress (Newman & Newman, 1999).

Tal é corroborado por Scott, Cox e Dinham (1999) que num estudo realizado com professores ingleses destacou que a qualidade das relações interpessoais em ambiente de trabalho era um dos factores mais importantes para a satisfação profissional.

No entanto, e apesar da notoriedade atribuída às relações interpessoais em contexto profissional, o trabalho docente, ao contrário do esperado, uma vez que é marcado por profundas interacções, é caracterizado pela sua natureza solitária uma vez que cada docente encara individualmente as suas responsabilidades e deveres profissionais (Alves, 1991, 1994; Carvalho, 1991; Jesus, 1997).

De resto, em Portugal, é habitual nas escolas que os docentes se enclausurem “num individualismo negativamente influenciador da troca de experiências não só pedagógicas, mas também humanas” (Alves, 1991).

Alguns autores defendem que o trabalho em grupo (equipa) pode ajudar a responder aos sentimentos de solidão vivenciados pelos professores, e outros profissionais, afirmando-se com uma estratégia de organização dos meios humanos nas empresas/instituições hodiernas (Graça, 1994).

#### **2.1.3.1 Relações com os colegas**

Assim, a relação com os colegas desenvolve o sentido de pertença e de estruturação da identidade profissional, permite a partilha de valores e atitudes similares, facilita a rapidez e a eficácia na concretização dos objectivos, as tomadas de decisão de maior risco e o seu enriquecimento e viabiliza o progresso de cada um, em relação aos objectivos que pretendem atingir (Seco, 2000).



Então, sendo indiscutível a importância de relacionamentos estáveis e profícuos para a construção de uma identidade profissional sólida, os estudos bifurcam, para o contexto português, no enquadramento desta dimensão na profissão docente.

Assim, enquanto Cruz *et al.* (1988) apontam a elevada coesão interna dos professores, materializada no recíproco relacionamento entre colegas, Alves (1997) destaca o individualismo negativo que impede a troca de experiências pedagógicas e humanas.

Na realidade, em Portugal, a profissão docente tem sido marcada, desde há algum tempo, por uma exagerada mobilidade geográfica dos professores implicando, por um lado, a mudança de referencial interpessoal, mas por outro lado, proporcionando possibilidades de enriquecimento cultural e humano.

No entanto, segundo Cruz *et al.* (1988), apesar de tal situação de desvantagem, (em relação aos professores de outros países e a outros grupos profissionais) parece que os professores nacionais são um corpo profissional de elevada coesão interna, sendo que 14.2% dos docentes declaram ter um relacionamento muito intenso com os colegas e 53.5% bastante intenso.

No que diz respeito ao 1º ciclo do Ensino Básico, Prata (2001), num estudo realizado com cerca de 200 docentes deste nível de ensino, registou a existência de falta de entajuda, mau ambiente entre os colegas, críticas, falta de camaradagem, colaboração e partilha.

Dias (2003) afirma que, salvo raras exceções, os professores têm perdido, gradualmente, o sentido de corpo e de grupo, requisito essencial de qualquer profissão.

De acordo com alguns estudos citados, parece transversal à satisfação profissional e à produtividade a existência de relações estáveis e aprofundadas entre colegas de trabalho.

Por outro lado, o posicionamento dos professores portugueses relativamente a este assunto não é, na actualidade, objecto de total concordância, existindo autores que reiteram a subsistência de relações salutaras (ao nível profissional e pessoal) entre colegas e, simultaneamente, outros afirmam o oposto.

Perante tal cenário, e sendo impossível encontrar uma posição consensual, concordamos com Seco (2000) que defende a heterogeneidade de situações, o aumento da intensidade das relações professor/colegas com a idade dos indivíduos e uma maior profundidade de relações interpessoais entre os professores do mesmo ciclo de ensino.

### **2.1.3.2 Relações com os órgãos de gestão**

Para a formação de um *sentimento* de satisfação no trabalho decorre, sem margem para dúvidas, a interacção com os colegas. No entanto, as relações com as chefias também desempenham um papel fundamental, tendo sobretudo em consideração os modelos de gestão e os estilos de liderança (Alves, 2006).

De facto, os estudos apontam para uma melhoria da satisfação profissional dos indivíduos quando se estabelecem relações amistosas e compreensivas com as chefias, quando se elogiam os bons desempenhos, se respeitam as opiniões dos colaboradores e se mostra interesse pessoal por eles, facilitando, assim, a consecução dos objectivos profissionais que o trabalhador valoriza (Seco, 2000).

Na actualidade, a organização das instituições passa, cada vez mais, pela partilha das decisões e das responsabilidades, ou seja, concede-se aos colaboradores um certo grau de influência nas decisões que os afectam.

No que concerne ao perfil de chefia preferido pelos trabalhadores, considera-se que um bom líder deve ser, preferencialmente, um excelente condutor de pessoas e de equipas de trabalho, isto é, realçam-se as características de personalidade em detrimento das competências técnicas (Cruz *et al.* 1988; Alves, 1991; Seco, 2000).

As relações com as chefias são “vivenciadas com base na importância que os colegas dos órgãos de gestão 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, bem como otimizar o funcionamento da escola (Seco, 2000).

Kyriacou (2001), após uma revisão da literatura, verificou que uma boa liderança da escola e um relacionamento sólido entre os órgãos de gestão da escola e os professores contribui para a redução do stress profissional nos docentes, enquanto que Mertler (2002) destaca que o ambiente escolar e a relação dos docentes com os órgãos de gestão influenciam significativamente o grau de satisfação profissional.

Richards (2004), após ter realizado uma investigação com 100 professores, elaborou uma listagem de 10 qualidades que mais se apreciavam num director escolar, sendo que todas elas se relacionavam com características pessoais. Assim, deste rol destaca-se o respeito e a valorização dos professores, a acessibilidade e o saber ouvir e, em terceiro lugar, a honestidade.

Nesta mesma linha, Cavaco (1993) defende que uma gestão aberta e personalizada, atenta aos problemas pessoais e que acolha e valorize as iniciativas e projectos pode vencer algumas das dificuldades impostas pelo sistema e conseguir uma certa coesão no trabalho.

Sendo assim, parece que os docentes seguem o mesmo rumo que os restantes trabalhadores no respeitante ao perfil das chefias, fazendo apelo às qualidades pessoais dos professores que ocupam os órgãos de gestão (Rhodes, Nevill & Allan, 2004).

Segundo Seco (2000), apoiando-se em diversas investigações nacionais e estrangeiras, confirma-se a importância, para a satisfação profissional, de uma maior implicação dos professores na gestão das escolas e de uma maior participação nas tomadas de decisão.

Limitados a uma actividade que lhes impõe, sem consulta, modelos que têm de pôr em prática, os professores são muitas vezes, e paradoxalmente, acusados pela actual situação do ensino, fazendo muito mais sentido partilhar, com este grupo profissional, a responsabilidade de planear e traçar as directrizes orientadoras de Educação, de modo a transformá-los em reais actores com participação na escolha da peça a encenar.

#### **2.1.4 Condições de trabalho**

Em torno da conceptualização das “condições de trabalho” têm surgido diversas opiniões que, reiteradamente, apontam para uma definição que peca por ser demasiado lata e imprecisa.

Alves (1991) defende que as condições de trabalho incluem os aspectos físicos (edifícios escolares, espaços interiores e exteriores, material e equipamentos) e aspectos organizacionais (estruturação e carga horária, número de alunos, calendarização de reuniões, distribuição de tarefas, trabalho em casa, tempos de lazer e férias, entre outras).

No que diz respeito à actividade docente, as investigações realizadas nesta área apontam para uma relação entre a deterioração das condições de trabalho e o descontentamento dos professores, podendo mesmo o mal-estar docente ser associado a más condições de trabalho, uma vez que estão na origem de tensão, stress e esgotamento (Alves, 2006).

Mais recentemente, Arani e Abbasi (2004) referem que o aspecto organizacional da escola afecta a satisfação e o desempenho profissional dos professores, sobretudo

quando tal atinge a cooperação interpessoal e o controlo das actividades. Por seu lado, Kelly (2004) aponta que, nos Estados Unidos, o aspecto organizacional, a par com o salário e a zona de implantação da escola, são os maiores factores de insatisfação docente.

Para Portugal, Esteve (1995) encontra razões palpáveis para a percepção negativa que os professores fazem das escolas, pois existe uma mediocridade de meios de trabalho, o material pedagógico é escasso e antiquado, os edifícios são mal estruturados e, muitas vezes, estão degradados ou inacabados. Corroborando esta visão, Cruz *et al.* (1988), após investigação, verificaram que a maioria dos professores portugueses tem uma opinião negativa sobre as condições de trabalho, sobretudo no que diz respeito à insuficiência dos espaços, desadequação dos equipamentos, relação número de alunos/dimensão da escola e insuficiência do pessoal auxiliar.

No mesmo sentido, Teodoro (1994) defende que as deficitárias condições de trabalho assumem-se como um importante factor de desgaste e mal-estar profissional, pois, se no 1º ciclo do ensino básico, as estruturas são caracterizadas pela pequenez, pela degradação e pelo isolamento, igualmente nas escolas secundárias, o gigantismo estrutural limita o contacto interpessoal, sobretudo entre o corpo docente.

Assim, e sucintamente, pode-se traçar um quadro das condições de trabalho dos professores nacionais que é caracterizado pela degradação dos edifícios e áreas envolventes; pela insuficiência de materiais para uso lectivo, sobretudo multimédia e informático; pela insuficiência e falta de preparação do pessoal auxiliar; pelo exagerado número de alunos por turma, entre outros.

De facto, as transformações na actividade docente e na perspectivação de escola moderna, com notórias implicações na reestruturação dos espaços, não foi amplamente conseguida. Este aumento das responsabilidades dos professores não se fez acompanhar de um efectivo progresso dos recursos materiais e das condições de trabalho, sendo virtualmente impossível desenvolver um ensino personalizado, pelo número de alunos que constituem as turmas e pela dificuldade na utilização de meios audiovisuais e informáticos, dada a sua escassez (Jesus *et al.* 1996)

Por outro lado, as condições de trabalho não se aferem somente pelas suas qualidades materiais. As designadas “condições temporais” desempenham, igualmente, um papel de relevo na produtividade e satisfação profissional do trabalhador. De resto,

segundo Quintanilla (1990), a vida da maioria dos adultos é estruturada em função do tempo de trabalho e tempo de descanso.

Se bem que o “tempo” seja percebido e entendido diferencialmente de acordo com as características de determinada sociedade/cultura, a sua importância não deixa de ser *transcultural*, sendo vital para a qualidade de vida dos indivíduos a gestão equilibrada do tempo profissional e do tempo de lazer.

Cruz *et al.* (1988) reconhecem que os professores mais jovens são os que têm maior componente lectiva, os que auferem salários mais baixos, os que se deslocam para mais longe da sua residência e, face a estes inconvenientes, são os que mais abandonam ou desejam abandonar a profissão docente. Por outro lado, Alves (1991) refere que os professores efectivos do 3º Ciclo de Ensino Básico e do Ensino Secundário do distrito de Bragança apontam, como um dos principais factores de insatisfação, o excesso de trabalho e a falta de tempo.

Assim, apesar de no “imaginário popular” a profissão docente se caracterizar por longos períodos de férias e pela baixa carga horária semanal, na actualidade assiste-se a uma diminuição das pausas lectivas e a um aumento das tarefas e responsabilidades atribuídas ao professor que, sem dúvida, contribuem, sobremaneira, para a diminuição da satisfação profissional dos professores.

## **2.2 Teorias da motivação para a satisfação profissional**

A satisfação profissional, como uma variável importante no desenvolvimento do ser humano, tem motivado desde décadas, muitos investigadores para o seu estudo dando origem a diferentes teorias que passamos a descrever.

São várias as teorias da motivação para a satisfação profissional: 1- A teoria hierárquica das necessidades humanas de Maslow; 2- A teoria dos factores motivadores e higiénicos de Herzberg e 3- A teoria das necessidades aprendidas de McClelland, dado que estas teorias (Maslow e Herzberg) serviram de base para a fundamentação dos itens do instrumento que utilizámos no estudo empírico.

### **2.2.1 Teoria hierárquica das necessidades humanas de Maslow**

Abranam H. Maslow (1970), psicólogo e consultor americano, considerado um dos maiores especialistas em motivação humana, publicou em 1954, “Motivation and Personality”, onde defendeu que as necessidades humanas estão dispostas em níveis, numa hierarquia de importância, sendo a sua teoria conhecida como “Hierarquia das Necessidades de Maslow”.

A teoria de Maslow tem tido grande aceitação desde o seu aparecimento, destacando-se dois pontos fundamentais: uma necessidade já satisfeita não é motivadora e quando uma necessidade se encontra satisfeita, logo outra emerge exigindo ser satisfeita.

De acordo com o autor, as necessidades humanas organizam-se em cinco categorias hierarquizadas em formato de pirâmide, estando na base as necessidades mais baixas, necessidades fisiológicas, e no topo as necessidades mais elevadas, as necessidades de auto-realização.

Segundo Maslow (1970), as necessidades humanas ordenadas ascendentemente são as seguintes:

1. Necessidades fisiológicas (engloba as necessidades básicas de sobrevivência: o alimento, a bebida, o conforto, o sono, a respiração, o sexo...);
2. Necessidades de segurança (implica a protecção de danos físicos e emocionais: necessidade de segurança contra perigos, doenças, instabilidade no emprego);
3. Necessidades sociais (incluem o desejo de pertença, de aceitação de grupo: associação com outras pessoas, de afiliação, de pertença, de aceitação, de afecto, de intimidade, de amor e de amizade).

4. Necessidades de auto-estima (inclui a autoconfiança, a autonomia, o sentido de realização pessoal e o prestígio e o reconhecimento);

5. Necessidade de auto-realização: (englobam as necessidades de crescimento e de realização pessoal em termos profissionais).

Para Maslow (1970), as necessidades humanas são de natureza biológica ou instintiva, possuem uma base genética, influenciam comportamentos conscientes e, desse modo, caracterizam os seres humanos em geral. As necessidades fisiológicas e as necessidades de segurança formam um bloco ligado à manutenção da vida e à preservação da espécie, constituindo as necessidades básicas, necessidades essas que são satisfeitas através de factores externos, como as recompensas pessoais, e que receberam a designação de primárias ou de ordem inferior. Quando estas se encontram razoavelmente satisfeitas permitem a emergência das necessidades superiores, constituídas pelas necessidades sociais, de estima e de auto-realização, que envolvem as dimensões psicológicas do indivíduo e que são satisfeitas por factores internos à própria pessoa. Daí a designação de necessidades secundárias ou de ordem superior.

Ainda de acordo com Maslow (1970), as diferenças individuais são menores no patamar das necessidades primárias e o ciclo motivacional é mais rápido. Implica isto dizer que os indivíduos reagem segundo um mesmo padrão e fazem-no mais ou menos instintivamente, face às necessidades básicas. No entanto, face às necessidades de ordem superior, que envolvem a identidade, o íntimo e a felicidade interior de cada um, as reacções e comportamentos são mais individuais, afastando-se da reacção instintiva que caracteriza o comportamento quando estão em causa as necessidades inerentes à própria vida e segurança.

Ferreira *et al.* (2001, p.263) apontam algumas implicações que decorrem da teoria de Maslow, afirmando que esta chama a atenção “para os motivos de natureza social de realização, como forças energéticas do desempenho do indivíduo no seu posto de trabalho”, e revela ainda que a diversidade do grau hierárquico de uma necessidade existente nas pessoas varia consoante as situações, o que faz com que os desempenhos sejam diferentes de indivíduo para indivíduo”.

Segundo Jesus, a teoria de Maslow promoveu o desenvolvimento de muitos estudos centrados nos incentivos aos professores, com vista à melhoria da sua prestação profissional. Refere ainda que “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 satisfação profissional, inclusivamente superior ao verificado noutras profissões” (Jesus, 1996, p.55).

As principais críticas que podem ser apontada à teoria de Maslow são: se a hierarquia fosse assim tão rígida estaríamos, por certo, indefinidamente presos às necessidades fisiológicas, como acontece com as necessidades de alimentação, pertencentes ao primeiro nível da hierarquia (a fome volta sempre daí o ser humano reclamar sempre a satisfação da mesma necessidade); por outro lado, esta teoria apresenta-se como um modelo geral, não considerando as diferenças individuais tanto nas motivações como nos comportamentos. Indivíduos diferentes têm motivações diferentes e muitas vezes contraditórias.

Outros críticos referem também que a hierarquia das necessidades de Maslow é estática. “As necessidades mudam com o tempo, com as situações e com as comparações que as pessoas fazem entre as suas necessidade e as dos outros” (Alves 2006). O autor acrescenta ainda que, por vicissitudes diversas, especialmente as de ordem social associadas aos meios mais carenciados, nem todas as pessoas conseguem chegar ao topo da pirâmide, permanecendo preocupadas exclusivamente com as necessidades primárias.

Segundo Locke (Catré 2005), Maslow não apresentou provas de que a sua hierarquia seja constituída por necessidades, confundindo necessidades que são inatas e universais e valores relativamente aos quais os indivíduos diferem entre si e entre os seus contextos culturais. Além disso, define o conceito de auto-actualização de forma não inteligível e confunde acções com desejos. Locke afirma que Maslow defende a sua teoria como acção, onde as maiores necessidades são mais satisfeitas do que as menores, admitindo, por outro lado, que os desejos podem não ser expressos em acção. O autor conclui que estes dois pontos de vista têm implicações diferentes na predição e explicação das acções e atitudes.

De acordo com Seco (2000, p.20), “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”.

Apesar da noção de hierarquia apresentar algumas limitações, continua a ideia de que as pessoas vivem a tentar progredir no caminho da satisfação cada vez que saciam um nível de necessidades, estimulando-se, assim, para a auto-realização ao nível superior da pirâmide. De facto, mesmo que não existam dados empíricos suficientes para suportar a teoria de Maslow, esta é tida como suficientemente bem estruturada para poder oferecer uma orientação útil ao entendimento dos comportamentos assumidos pelas pessoas. Assim, a teoria de Maslow não é de negligenciar, podendo, em vez disso, ser alvo de alguma reformulação (Ferreira *et al.* 2001, p.20).

Através dos trabalhos de Maslow, Herzberg empreendeu estudos que o levaram a desenvolver a teoria dos factores motivadores e higiénicos que vamos apresentar em seguida.

### **2.2.2 Teoria dos factores motivadores e higiénicos de Herzberg**

Frederick Herzberg (1923-2000), psicólogo, consultor e professor americano, contemporâneo de Maslow, também pesquisou as necessidades humanas, enquadrando-as em torno do contexto do trabalho. Através dos resultados de Maslow, Herzberg desenvolveu estudos que o levaram a concluir que a satisfação e a insatisfação são duas dimensões distintas. Enquanto a satisfação se encontra em níveis mais elevados da pirâmide de Maslow, necessidades de estima e auto-realização, a insatisfação é determinada pelos níveis mais baixos, necessidades fisiológicas, de segurança e sociais.

Uma vez que Herzberg não concordava com a teoria de Maslow em relação à motivação em contexto de trabalho, formulou a sua teoria dos dois factores, baseado num estudo desenvolvido com Bernard Mausner e Barbara Snyderman, em 1959, em Pittsburgh, nos Estados Unidos (Jesus, 1996).

Nesse estudo, Herzberg *et al.* usando a técnica conhecida como a técnica dos *incidentes críticos*, utilizaram uma amostra de cerca de duzentos engenheiros e contabilistas de Pittsburgh a quem indagaram acerca de alguma ocasião em que se tenham sentido excepcionalmente bem ou mal no seu trabalho no presente e noutra trabalho anterior. Perguntavam aos sujeitos, no âmbito da sua experiência profissional, qual a ocasião em que se sentiram mais satisfeitos e mais insatisfeitos, pedindo-lhes que descrevessem o que lhes teria causado esse sentimento. Os resultados foram

examinados por meio de análises de conteúdo e de técnicas de laboratório, encontrando-se dezasseis factores de trabalho. Ao analisá-los, Herzberg concluiu que a existência de dois factores qualitativamente diferentes, independentes entre si, que designou de higiénicos e de motivadores (Catré, 2005).

Os factores de higiene constituem a parte extrínseca ao trabalho, relacionando-se com as condições em que o mesmo se desenvolve e posicionando-se fora do controlo do indivíduo; a própria utilização do vocábulo higiene remete para o sentido médico, preventivo e ambiental. Os principais, segundo Herzberg, prendem-se com o salário, a segurança, os benefícios sociais, as condições físicas de trabalho, o tipo de relacionamento chefia/trabalhador, o status e os processos administrativos. São factores que estimulam a satisfação mas cuja função primária é a de prevenir a insatisfação no trabalho. Herzberg chamou-lhe de factores de manutenção, já que não elevam consistentemente a satisfação mas, quando ausentes, provocam a insatisfação dos trabalhadores. São necessários ao bem-estar mas não garantem, por si só, motivações positivas em relação ao trabalho, constituindo, apesar disso, “os factores tradicionalmente usados nas investigações para motivar o desempenho dos colaboradores” (Ferreira *et al.* 2001, p.264)

Os factores motivadores respeitam às tarefas. Constituem a parte intrínseca ao trabalho, relacionando-se com o conteúdo do cargo e com a natureza das tarefas que a pessoa executa. Relacionando-se com o que o indivíduo faz, estes factores estão sobre o seu próprio controlo. Envolve projectos de crescimento individual, reconhecimento profissional e auto-realização, desempenhando um efeito positivo na satisfação no trabalho e impulsionando para a realização superior das aspirações individuais. Os principais são o progresso pessoal na hierarquia da organização, a participação na tomada de decisão, a realização profissional, o reconhecimento, a responsabilidade pelo seu próprio trabalho, o crescimento profissional e algumas características do próprio trabalho, como a ausência de rotina ou exercício da criatividade.

Uma das variáveis que se revelou de mais difícil classificação nesta teoria bifactorial de Herzberg foi o salário. No entanto, Herzberg considerou que o salário respeitava mais as condições de trabalho do que de conteúdo da actividade profissional, pelo que considerou o dinheiro como um factor de higiene. Na sua perspectiva, um salário elevado pode fazer com que um indivíduo não se sinta insatisfeito na profissão, mas é o sentido de realização pessoal proporcionado pelo trabalho que se associa

significativamente à satisfação profissional. Esta ideia vem realçar a opinião de que o importante não é o dinheiro mas aquilo que ele representa e o que, com a sua falta, se deixa de adquirir. Daí que o autor acabe por incluir o salário no conjunto de factores propícios a gerar atitudes negativas em relação ao trabalho.

Entende Herzberg (1971) que os factores higiénicos e os factores motivacionais são perfeitamente independentes, ou seja, os factores responsáveis pela satisfação profissional são totalmente distintos dos factores responsáveis pela insatisfação profissional do indivíduo.

Assim, os factores higiénicos ou extrínsecos respeitam ao contexto, abrangendo as condições em que o trabalho é realizado; evitam a insatisfação mas não geram satisfação de forma consistente, se não existirem, isso gera insatisfação. Já os factores motivacionais ou intrínsecos respeitam ao conteúdo, remetendo para a função que é executada, se existirem geram satisfação e se não existirem geram insatisfação.

Neste contexto, os factores intrínsecos são os motivadores e referem-se à natureza do trabalho desempenhado, aproximando-se das necessidades mais elevadas da pirâmide de Maslow; os factores extrínsecos remetem para o contexto de trabalho, são exteriores à actividade profissional, e situam-se nos níveis inferiores da hierarquia de Maslow.

De acordo com Herzberg (1971), o efeito dos factores motivacionais sobre o comportamento das pessoas é mais profundo, estável e duradouro. Os factores motivacionais incentivam à realização, conduzindo ao crescimento psicológico. É na realização da tarefa que o indivíduo encontra a forma e os meios para desenvolver a sua criatividade, responsabilidade, independência e liberdade. Daí que com a tarefa ele se motiva para o seu mais elevado desempenho. Ou seja, o prazer extraído do trabalho pode minimizar a importância do salário.

Sergiovanni (1967) aplicou a teoria e metodologia de Herzberg em estudos sobre os professores americanos, corroborando a teoria da dualidade de factores. A satisfação dos professores deriva de factores relacionados com a docência e o desenvolvimento decorre das condições de trabalho. Posteriormente, Sergiovanni e Craver (1973) associaram a satisfação a uma ordem superior de necessidades de estima e auto-realização e a insatisfação às necessidades sociais e de segurança dos professores.

Foram interessantes, também, as pesquisas de Maidani (1991), que avaliou comparativamente a teoria bifactorial de Herzberg em funcionários públicos e

empregados do sector privado tendo encontrado que os factores intrínsecos (motivadores) eram mais importantes para ambos os grupos e que os factores extrínsecos (higiénicos) eram mais importantes para o sector público do que para o privado.

Smilansky (1984), Galloway (1989), Moore e Hofman (1988), Hill (1994), Lortie (1975) e Alves (1997) foram autores cujos trabalhos evidenciaram o modelo bidimensional de Herzberg. Todavia este modelo não foi confirmado por Medved (1982) e Evans (1998) entre outros. Também a esta teoria são apontadas limitações que importa aqui referir designadamente a de Vroom (1964) que poucos anos após o desenvolvimento desta teoria considerou que o método utilizado, entrevista sobre incidentes críticos, ocupava muito tempo, restringindo a quantidade de dados, o que trazia problemas de generalização.

Locke (1976) referiu como principais as seguintes críticas à teoria de Herzberg: a perspectiva da motivação baseada na redução da tensão está desacreditada; o paralelismo entre a teoria bifactorial da satisfação e da dualidade das necessidades parece não se confirmar, uma vez que os factores higiénicos podem ter consequências directas no interesse do indivíduo pelo trabalho; o autor minimizou a existência de diferenças individuais nos factores de satisfação e de insatisfação profissional, já que não são os maiores determinantes das reacções emocionais relativamente ao trabalho. Locke referiu ainda outras limitações à teoria de Herzberg: falhas metodológicas na análise de conteúdo da história dos incidentes críticos; problemas que podem advir dos dados recolhidos, apenas pela frequência de respostas, e da derivação da teoria sobre a natureza humana baseada nesses dados; acrescentando ainda que algumas respostas podem derivar de mecanismos de defesa por parte dos entrevistadores.

Por outro lado, Seco (2000) refere como uma das principais críticas ao trabalho de Herzberg a de uma excessiva generalização das conclusões com base numa amostra restrita de engenheiros e contabilistas, considerando ainda ser difícil determinar o que é um factor higiénico e o que é um factor motivador para um determinado trabalho.

Importante é, também, a opinião de Robbins (1996), que às anteriores acrescentou ainda outras limitações como as diferentes respostas serem analisadas por diferentes avaliadores, que podem ter avaliado respostas semelhantes de forma diferente. Ainda que a teoria proporcione uma boa explicação da satisfação do trabalho não se projecta

como uma teoria da satisfação, não tendo sido utilizada nenhuma medida da satisfação profissional em geral.

Também Johnson (1986) considera que Herzberg efectuou uma análise demasiado simplista na distinção entre as fontes de satisfação/insatisfação e nas relações entre a motivação e a satisfação.

Mesmo depois de todas as críticas reconhece-se como positivo o contributo da teoria de Herzberg para o conhecimento e compreensão da natureza da satisfação profissional, sendo muito aplicada, com especial incidência no âmbito empresarial. Teve também um contributo valioso porque veio colocar a tarefa e o seu conteúdo como potenciadores da motivação, sendo que muito provavelmente a ela é devida, em grande parte, a liberdade, a autonomia, o enriquecimento de tarefa e a responsabilidade atribuída aos trabalhadores após a sua divulgação. A sua aplicação à profissão docente deve ser cautelosa exactamente porque a teoria foi desenvolvida no domínio empresarial e industrial.

### **2.2.3 Teoria das necessidades aprendidas de McClelland**

Com o intuito de compreender a motivação no trabalho, McClelland (1961) identificou três níveis de necessidades adquiridas socialmente que apresentam uma grande variedade entre as pessoas: necessidade de realização, de poder e de afiliação.

De acordo com esta teoria, as pessoas motivadas para a realização procuram a excelência pessoal, apreciam os desafios significativos e metas elevadas, respondem favoravelmente à competição, tomam iniciativas, assumem riscos calculados, preferem tarefas que impliquem responsabilidade pelos resultados, detestam a rotina, tendem a ser inquietas na actividade, sempre em busca de algo superior (Catré, 2005). A satisfação pessoal é conseguida através da competição, sempre com todos os riscos bem calculados, na mira da excelência do seu desempenho, relativamente ao qual valorizam o feedback. Apresentam elevado desempenho em contexto de trabalho desafiante e competitivo e fraco desempenho em situações de rotina e pouco competitivas.

Pessoas motivadas para o poder procuram controlar e influenciar os outros, assumir posições de liderança e de chefia, assumir riscos elevados, preocupar-se com o prestígio e reputação pessoal, subvalorizando no entanto a qualidade e a eficácia do desempenho. Gostam de estar em situações competitivas, aparecendo associadas a cargos de direcção e chefia. A forma como operacionalizam o seu interesse (competição

e chefia, sem preocupação com a qualidade de eficácia) deveria consistir em acções competitivas agressivas; como estas acções, devido ao seu potencial destrutivo, são altamente controladas pela sociedade, McClelland sugere que o que se verifica é que tal tendência se exprime de forma condizente com as normas de comportamento aceitável que a pessoa interiorizou.

A necessidade de afiliação caracteriza-se pelo desejo de ser bem aceite e amado pelos outros e pelo desenvolvimento de relações amistosas, cordiais e afectuosas; a pessoa motivada para a afiliação procura relações interpessoais fortes, atribui maior importância às pessoas do que às tarefas, procura a aprovação dos outros para as suas opiniões, esforça-se para fazer e desenvolver amizades, prefere situações de cooperação a situações de competição.

De acordo com o autor, cada indivíduo apresenta diferentes níveis de cada uma destas necessidades, estando sempre todas presentes; a predominância de uma delas sobre as restantes é o que define o padrão de comportamento próprio de cada um. McClelland afirma que estas três necessidades são adquiridas através de experiências de vida de pessoas, o que significa aceitar que elas podem ser desenvolvidas ou ensinadas, abrindo a possibilidade de ajudar as pessoas a desenvolverem perfis como recursos para o progresso de suas carreiras profissionais.

McClelland sustenta, ainda, que os motivos são desenvolvidos desde a infância, em especial o de realização, que vem assumir importância de relevo na resolução de problemas. Quando se obtém sucesso através de determinado meio, tende-se a repeti-lo para a resolução de outros problemas, caracterizando-se, assim, o estilo pessoal do indivíduo.

Pelo seu conteúdo, a teoria de McClelland aproxima-se dos níveis mais elevados da hierarquia de Maslow e dos factores motivacionais de Herzberg e tal como esta teoria também a teoria de McClelland não teve os seus pressupostos cientificamente comprovados.

Tal com podemos observar são complexos os factores relativos à satisfação no trabalho. Qualquer uma das teorias existentes manifesta-se, por si só, incapaz de descrever todas as dimensões envolvidas no processo. As teorias de Maslow, Herzberg, McClelland têm uma outra característica em comum: o objectivo de estudar a satisfação humana em contexto do trabalho, sugerindo a satisfação das necessidades de ordem superior como imprescindíveis à obtenção do bem-estar profissional. As necessidades

de auto-realização e de auto-estima assumem, deste modo, e segundo os autores, papel relevante na satisfação profissional.

Actualmente, os professores estão sujeitos a um forte apelo ao desenvolvimento da iniciativa individual, a uma necessidade crescente de tomada de decisão rápida e autónoma e à exigência de uma elevada diversidade de competências, que se encontram em permanente mudança; para o sucesso em tão elevados desígnios é exigido um forte suporte psicológico e motivacional, o que coloca todas as teorias aqui descritas nos caminhos da abordagem para superar as vicissitudes em torno da satisfação da actividade docente no seu dia-a-dia.

Os trabalhos de Maslow e Herzberg revelam grande relação entre as necessidades e a satisfação humana como motivadores do comportamento. Maslow preocupou-se com as necessidades, ou os motivos, enquanto Herzberg refere os objectivos ou incentivos, que tendem a satisfazer essas necessidades. As necessidades primárias de Maslow, fisiológicas, de segurança e sociais são concordantes com os factores higiénicos de Herzberg, enquanto as necessidades secundárias se aproximam dos factores motivadores. Mesmo com métodos diversos, ambos os autores chegaram a uma mesma conclusão, colocando a auto-realização no topo dos factores de motivação no trabalho.

Já a teoria de McClelland equivale aos níveis mais elevados da hierarquia de Maslow e aproxima-se dos factores motivadores de Herzberg. McClelland realça a existência de diferenças inter-individuais, apresentando, relativamente aos restantes autores, uma visão menos determinista dos factores da satisfação do trabalho, quando defende que as necessidades são aprendidas no contexto das experiências pessoais ao longo da vida.



Figura 1 – Modelo de correspondência entre as teorias de Maslow, Herzberg e McClelland (adaptado de Catré, 2005).



## Capítulo III

Satisfação profissional dos professores angolanos: estudo empírico

---

### **3.1 Contextualização e objetivos**

Em Angola, a educação no ensino formal é realizada em língua portuguesa. É um país plurilinguístico onde o português é considerado a língua oficial e de comunicação entre angolanos, apesar de existirem outras línguas nacionais.

Até ao final de 2007, o país dispunha de 16789 docentes. Em 2008, foram recrutados 11.939 novos professores, dos quais 65% possuem formação pedagógica (Folha de Angola, 2009). Por sua vez, Adão de Nascimento, Secretário de Estado tutelar, destacou no discurso da II Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada em Paris sob os auspícios da UNESCO, que “o corpo docente angolano” neste nível aumentou de 988 em 2003 para 1.323 em 2008 (Angonoticias, 2009).

Já em relação à cidade do Huambo, de acordo com o mapa estatístico do ano lectivo 2008, desde o Ensino Primário ao Secundário existem cerca de 14.361 professores do género feminino e 6.424 docentes do género masculino (cf. Mapa Estatístico).

Ao pretendermos efectuar o estudo sobre a satisfação profissional dos professores angolanos importa referir aspectos relacionados com o sistema educativo e, em particular, com a formação de professores.

A lei constitucional angolana consagra a educação como um direito para todos os cidadãos, independentemente do sexo, raça, etnia e crença religiosa. Em 1977, dois anos após a independência nacional, é aprovado um novo sistema nacional de educação e ensino, cuja implementação se iniciou em 1978 e tem como princípios gerais os seguintes:

- Igualdade de oportunidade no acesso e continuação dos estudos
- Gratuitidade do ensino a todos os níveis
- Aperfeiçoamento constante do pessoal docente.

O sistema educativo actual, de acordo com a Lei de Bases, lei nº 13/01 (Ministério da Educação, 2001), é constituído por três níveis: Ensino Primário, Ensino Secundário e Ensino Superior (cf. Organigrama).

A formação de professores processa-se ao nível do Ensino Secundário, através do Instituto Médio Normal de Educação (IMNE) e ao nível do Ensino Superior, através do Instituto Superior de Educação (ISCED). Convém referir que podemos encontrar professores com formação específica a leccionar em outros níveis de ensino de acordo

com a disponibilidade dos concursos públicos efectuados na época de ingresso no Ministério da Educação angolano.

O IMNE é uma instituição apta para formar professores para a educação pré-escolar e ensino primário e o ISCED forma professores para o ensino secundário apesar de que, na prática, muitas das vezes encontramos professores com licenciatura a leccionar no ensino primário ou mesmo na educação pré-escolar.

O Ensino Superior Pedagógico destina-se à formação de professores de nível superior (ISCED), habilitados para exercerem as suas funções fundamentalmente no ensino secundário e eventualmente na educação pré-escolar e na educação especial. Este ensino destina-se também à agregação pedagógica para os professores dos diferentes subsistemas e níveis de ensino, provenientes de instituições não vocacionadas para a docência (cf. Artigo 30 Lei Nº 13/01).

No nosso estudo, procurámos analisar a satisfação profissional dos professores em função de variáveis sociodemográficas e profissionais. É nosso objectivo averiguar se existem diferenças no que diz respeito quer à satisfação geral, quer às componentes de satisfação profissional docente, segundo as diferentes variáveis em análise.

De acordo com pesquisas realizadas com professores angolanos e cubanos, existe a constatação de que as universidades estão centralizadas na zona urbana, o que conduz a um maior número de alunos nas salas de aulas e dificulta o bom desempenho por parte dos professores, que se manifesta no fraco aproveitamento académico dos alunos. É o caso da cidade do Huambo, em particular, local onde se efectuou a maior parte da recolha dos dados do nosso estudo (Martins, 2008).

Os docentes do Departamento de Ciências da Educação desta Universidade referem que para que se possam ultrapassar as vicissitudes de stress e poder exercer-se com zelo a actividade profissional, cabe ao professor a pontualidade e eficiência no seu trabalho, tendo em conta o tempo de pesquisas necessárias, o descanso e o horário adequado para leccionar as aulas. Assim, alertam o governo em geral e a direcção do ISCED (Instituto Superior de Educação) para a necessidade de se prestar uma maior atenção aos docentes, no sentido de dar maior qualidade à sua saúde e de criar condições que propiciem um melhor desempenho das suas funções educativas (Martins, 2008).

Para melhorar o ensino em Angola é necessário que o estado crie políticas educativas que promovam a formação dos professores para entrarem em contacto com

recursos didácticos mais actualizados (quadro branco, canetas, tela, retroprojectores, videoprojectores, computadores etc.) e poderem manejá-los de maneira a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais aliciante, com métodos activos e actualizados garantindo condições de trabalho mais aceitáveis para os docentes e para os alunos. Contudo, em países em vias de desenvolvimento, hoje em dia, mesmo com estudos que digam que o giz faz mal para a saúde este continua a ser o recurso mais utilizado junto ao quadro preto, para não falar de áreas em que se continua a dar aulas por baixo de uma árvore com alunos sentados em latas de leite vazias ou mesmo no chão. Se por um lado há falta de recursos didácticos, estimulando a originalidade e criatividade improvisando recursos, por outro lado, acaba por colocar os professores em desvantagens quando confrontados em seminários e conferências com profissionais da mesma área de outras localidades ou países. É importante que se faça uma actualização dos currículos e que os docentes participem neste processo, porque o currículo que se faz para alunos que estudam numa escola onde as condições são favoráveis não tem grande impacto para aquelas escolas que estão ao ar livre, sendo por isso necessário que se abordem estas dificuldades.

Do mesmo modo, é necessário ter conta a questão salarial sendo que só assim o professor será respeitado e ganhará maior prestígio na sociedade actual. Daí que faça sentido o novo Estatuto da Carreira Docente, aprovado em Novembro de 2007 e publicado no Diário da República número 40, de 4 de Março de 2008, que visa essencialmente valorizar o nível académico e o tempo de serviço. De acordo com Guilherme Tuluca, director nacional para os recursos humanos do Ministério da Educação, num encontro com directores das escolas, o novo estatuto surge da “complexidade do sistema de educação, sujeito ao contexto de reconstrução e estabilização, bem como ao processo de reforma” (Angonoticias, 2008).

A actual estrutura da carreira define o corpo docente segundo quatro categorias nomeadamente o de “professor do ensino primário auxiliar”, do “professor ensino primário diplomado”, “professor do 1º ciclo do ensino secundário diplomado e professor do ensino secundário IIº ciclo diplomado”. De acordo com o Diário da República nº 40, na sua primeira série, as três primeiras categorias vão desde o primeiro até o sexto escalão, ao passo que a quarta categoria vai do primeiro ao oitavo escalão, com variações no índice, em função do tempo de trabalho e a formação específica (cf. Ministério da Educação 2008b). O enquadramento dos professores, além de ter em

conta as quatro categorias e subcategorias, é feito com base em escalões, definidos em função do tempo de serviço.

## 3.2 Método

### 3.2.1 Participantes

São participantes do nosso estudo cerca de 356 professores que leccionam no ensino primário, secundário e ensino superior (de acordo com sistema educativo Angolano).

A amostra apresenta um intervalo de idades entre os 21-74 anos com uma média de 36,6 e um desvio-padrão de 10,59. No que concerne ao tempo de serviço, os valores registados evidenciam a elevada experiência profissional dos sujeitos (Quadro 1), visto que o tempo médio é de 12,78 anos e desvio-padrão de 9,63. O tempo dispendido no trabalho semanal com os alunos é de 15,8 horas.

Quadro 1 – Distribuição da amostra segundo a Média e DP da idade, tempo de serviço e horas semanais com os alunos

Dados Profissionais	Nº de sujeitos	Mínimo	Máximo	M	DP
Idade	356	21	74	36,6	10,59
Tempo de Serviço	356	1	45	12,7	9,53
Horas Semanais c/ os alunos	356	4	25	15,8	4,48

A amostra é constituída por valores percentuais quase equivalentes entre o sexo masculino e feminino (Quadro 2). Em relação ao nível de ensino em que leccionam, dos 356 sujeitos que responderam 93 (26,1%) são do Ensino Primário, 146 (41%) do Ensino Secundário e 117 (32,9%) são do Ensino Superior. O grupo de professores sem formação específica é dominante com 65,2%. São variadas as habilitações dos inquiridos, constatando-se que, apesar de grande parte ter iniciado a sua actividade profissional com o Secundário, na altura da recolha dos dados, 217 (61,0%) do total possui a Licenciatura, 98 (27,5%) o Mestrado, 31 (8,7%) o Secundário e 10 (2,8%) o Doutoramento. Dos 15,4% no exercício de outros cargos na escola, 303 (84,6%) responderam não e 52 (15,4%) sim.

Quadro 2 – Síntese dos dados sociodemográficos e profissionais

<b>Dados pessoais e profissionais</b>		<b>N.º de sujeitos (n = 356)</b>	<b>%</b>
Género	Feminino	188	52,8
	Masculino	168	47,2
Nível de Ensino	E. Primário	93	26,1
	E. Secundário	146	41,0
	E. Superior	117	32,9
Habilitações Literárias	Secundário	31	8,7
	Licenciatura	217	61,0
	Mestrado	98	27,5
	Doutoramento	10	2,8
Formação Profissional	Professores sem formação específica	232	65,2
	Professores com formação específica	124	34,8
Exercício de outros cargos	Sim	52	15,4
	Não	303	84,6

### **3.2.2 Medidas**

Para além da recolha de dados sociodemográficos (idade, sexo e grau académico dos inquiridos) e indicadores relativos à situação profissional, foram utilizadas as seguintes medidas (cf. anexo IV):

#### *a) Satisfação Geral no Trabalho (ESGT)*

Utilizámos a *Escala de Satisfação Geral no Trabalho (ESGT)* de Barton e colaboradores (1992), adaptada por Silva, Azevedo e Dias (1994). Trata-se de uma escala tipo Likert, com cinco questões cotadas de 1 a 7, que foi por nós reconvertida para a escala de 1 a 5, onde as questões estão relacionadas com a satisfação geral com o trabalho, compreendendo a visão do próprio e dos outros, bem como a tendência de abandono do trabalho. A visão do próprio tem a ver com os itens: 1- *Em geral, estou muito satisfeito(a) com este trabalho*; 2- *Penso frequentemente em abandonar este trabalho*; 3- *Em geral, sinto-me satisfeito(a) com o tipo de trabalho que faço*. A visão dos outros tem como itens: 4- *A maior parte das pessoas neste trabalho sente-se muito satisfeita com o trabalho que faz* e 5- *As pessoas neste trabalho pensam frequentemente em abandoná-lo*.

#### *b) Satisfação Profissional do Professor (Teacher Job Satisfaction Questionnaire; TJSQ)*

O TJSQ tem como finalidade avaliar a Satisfação Profissional do Professor, tendo sido adaptado à população portuguesa por Seco (2000), partindo de uma versão ampliada deste instrumento (Lester, 1982). Também importante no processo de construção do TJSQ foi a utilização de referências do *Job Descriptive Index (JDI)*, que pretendia avaliar a satisfação profissional em cinco áreas distintas: a natureza do próprio trabalho, a progressão na carreira, o salário, relações com os colegas e relações de chefia (Alves, 2006). O *Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ)* foi desenvolvido com base nas teorias de Maslow e de Herzberg (Seco 2000 p. 308).

Lester optou pela utilização de uma escala de tipo Likert de 5 pontos, onde a avaliação do grau de acordo do professor com afirmações específicas era traduzida entre a opção 1 = completamente em desacordo e 5 = completamente de acordo.

A validação do TJSQ de 66 itens, nos Estados Unidos da América, foi feita recorrendo a uma amostra de 620 professores de escolas básicas e secundárias de



diferentes estados. A consistência interna, avaliada pelo alfa de Cronbach, para a escala total foi de .93.

No que diz respeito à validação de conteúdo do TJSQ, esta foi assegurada pela fundamentação assente nas teorias de Maslow e Herzberg. Por outro lado, para a validação do construto procedeu-se à análise factorial, com rotação ortogonal varimax, donde emergiram 9 factores independentes, avaliando, cada um deles, um aspecto específico da satisfação profissional na actividade docente.

Não obstante a própria autora (Lester, 1982) admitir que o TJSQ poderia ser melhorado em certos valores de fidelidade de algumas das subescalas, a verdade é que, pelas suas características psicométricas, se assume como um importante instrumento na avaliação da satisfação profissional dos professores.

Sendo assim, o TJSQ ficou composto por 110 itens, 66 da versão original de Lester e 44 elaborados por Seco (2000), tipificados numa escala tipo Likert de 5 pontos. De seguida, administrou-se esta versão do teste a uma amostra composta por 64 indivíduos, de que resultou a eliminação de 43 itens (35 apresentaram correlações nulas e 8 apresentaram correlações com um nível de significância estatística de  $p = .50$ ).

Após a verificação dos resultados da análise, Seco (2000) optou por eliminar 23 itens, ficando a versão final do TJSQ com um total de 87 itens. O elevado índice de consistência desta escala é comprovado pelo coeficiente  $\alpha = .91$ .

Posteriormente, Seco (2000) submeteu o TJSQ a uma análise em componentes principais (ACP), no intuito de identificar agrupamentos de itens, os factores que o instrumento está a avaliar e os itens que se encontram associados a cada factor.

No sentido de aumentar a interpretação dos factores, Seco (2000) utilizou a rotação ortogonal Varimax maximizando as saturações dos itens nos factores que os agrupam. Assim, forçando a ACP a 9 factores (os designados por Lester como teoricamente significativos), obteve uma proporção de variabilidade de 43.1%. No entanto, e uma vez que apenas os cinco primeiros factores se apresentavam interpretáveis (os 4 remanescentes eram de difícil interpretabilidade e compostos por um reduzido número de itens com baixa consistência interna), a opção da investigadora passou por elaborar uma nova ACP com rotação ortogonal Varimax restrita a 5 factores, emergindo uma matriz explicativa de .30 ( $p < .01$ ; saturação factorial mais baixa de valor  $s = .39$ ; saturação factorial mais alta de valor  $s = .68$ ). Face aos resultados da ACP, Seco apresenta uma caracterização breve dos 5 factores retidos (Seco, 2001, p.343):

**Factor 1:** *Natureza do próprio trabalho* (21 itens): abrange itens relacionados com as tarefas diárias do professor, com a criatividade e autonomia sentida na profissão docente e inerente à interacção com alunos;

**Factor 2:** *Recompensas pessoais* (19 itens): inclui itens relacionados com a remuneração, reconhecimento social e progressão na carreira;

**Factor 3:** *Condições materiais de trabalho* (8 itens): integra itens relativos às instalações, equipamento e condições físicas de trabalho;

**Factor 4:** *Relações com os colegas* (14 itens): abrange itens relacionados com a interacção com os professores, incluindo o delegado de grupo de grupo/disciplina;

**Factor 5:** *Relações com os órgãos de gestão* (8 itens): itens relativos ao papel e às atitudes do Conselho Directivo/Executivo.

A composição final do TJSQ, da responsabilidade de Seco (2000), fica com uma composição de 70 itens, distribuídos por 5 factores, verificando-se que a análise da consistência interna indicou um coeficiente alpha bastante elevado para a escala total ( $\alpha = .91$ ), e de .86 para o factor 1, de .85 para o factor 2, de .89 para o factor 3, de .84 para o factor 4 e de .88 para o factor 5.

As proporções de variabilidade partilhada são de 14.3% para o factor 1, de 8.0% para o factor 2, de 6.1% para o factor 3, de 3.4% para o factor 4 e de 2.7% para o factor 5. Daí Seco (2000) considerar que de acordo com as características psicométricas reveladas pelo questionário é recomendada a sua utilização como instrumento de investigação na área da satisfação profissional no contexto da docência.

O questionário por nós elaborado é constituído por duas partes: a parte A, que remete para a caracterização sociodemográfica e a parte B, que integra as duas escalas (ESGT e TJSQ). Estes mesmos instrumentos foram utilizados por nós tendo em conta uma escala de cinco pontos que vão de 1=discordância forte a 5=concordância forte. Assim, houve necessidade de reverter a escala de 1 a 7 do ESGT para a escala de 1 a 5. Esta integração dos dois questionários prévios num só, e com uma escala comum, visou simplificar a compreensão da leitura e do tipo de resposta aos itens, pela homogeneização da escala.

### **3.2.3 Procedimento**

Para a realização do presente estudo recorreremos ao inquérito junto de professores com formação e professores sem formação específica para dar aulas a leccionar nas escolas angolanas na sua maioria na zona geográfica da cidade do Huambo. A distribuição e recolha dos questionários pelos professores efectuou-se entre Agosto 2008 e Março de 2009.

Para o tratamento estatístico dos dados foi utilizado o SPSS (versão 15), através do qual foi efectuada a estatística descritiva, com cálculo das médias e desvios-padrão na descrição da amostra e das variáveis em estudo. Sempre que se pretendeu comparar médias procedeu-se ao cálculo de testes *t de Student*, para pares de médias e de análises univariadas da variância (ANOVA), para mais do que duas médias. Em termos de estatística correlacional, procedeu-se ao cálculo das correlações de *Pearson*. Para o estudo exploratório das características psicométricas do TJSQ foi conduzida uma análise factorial e para a análise da consistência interna das escalas utilizadas utilizou-se o alpha de *Cronbach*.

### **3.3 Apresentação dos resultados**

#### **3.3.1 Estrutura factorial e características psicométricas do *Teacher Job Satisfaction Questionnaire* (TJSQ)**

Nesta secção iremos proceder ao estudo exploratório das características psicométricas do TJSQ, na amostra de professores angolanos atrás descrita.

Com o objectivo de avaliar a composição factorial da escala TJSQ para a presente amostra, os itens da escala foram submetidos a uma análise em componentes principais seguido de uma rotação *Varimax*. A escolha dos referidos procedimentos estatísticos constitui uma replicação dos procedimentos efectuados por Seco (2000), na validação da escala original.

##### **3.3.1.1 Análise estrutural do TJSQ**

A análise exploratória inicial permitiu extrair 17 factores com valores próprios (*eigenvalues*) superiores a um, que explicavam cerca de 64.59 % da variância total. Ainda assim, esta estrutura factorial não foi mantida uma vez que teoricamente não correspondia à escala original e metodologicamente não era satisfatória, dado o elevado número de factores extraídos. Desta forma, na tentativa de encontrar uma solução factorial teórica e metodologicamente satisfatória, a extracção foi forçada a 9 factores (dado serem estes os teoricamente significativos de acordo com Lester), a 6, a 4 e por fim a 5 factores (como proposto por Seco). De referir que as estruturas factoriais de 9, 6 e 4 factores não se revelaram metodologicamente satisfatórias uma vez que muitos dos itens saturavam significativamente ( $>.30$ ) em mais do que um factor e teoricamente não correspondiam à estrutura factorial de 5 factores proposta por Seco.

Assim, conduzimos uma análise de componentes principais forçada a 5 factores seguida de rotação *Varimax*, como proposto por Seco (2000). Na determinação da composição dos factores foram retidos apenas os itens com uma saturação no factor superior ou igual a  $.30$ , bem como os itens que, embora saturando significativamente em mais do que um factor, tivessem entre as respectivas saturações uma diferença superior a 1. Com base nestes pressupostos os itens 2, 16, 21, 24, 28 e 59 foram eliminados uma vez que saturavam significativamente em mais do que um factor e, no caso do item 7 a saturação era inferior a  $.30$  ( $.29$ ).

Replicado o procedimento factorial descrito em cima, já sem os itens supracitados, a composição de 5 factores encontrada, composta por 63 itens, explica cerca de 43.53% da variância total. Para a medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) foi obtido um valor de .90, revelando uma boa adequação da amostragem, bem como foi significativo o teste de esfericidade de Bartlett [ $\chi^2=10567.79$ ,  $p<.001$ ], indicando que as variáveis são correlacionáveis.

A análise das saturações dos itens permitiu identificar um primeiro factor, responsável por 18.62% da variância total, constituído por 24 itens (4, 10, 17, 18, 19, 22, 23, 30, 35, 37, 38, 39, 43, 49, 50, 53, 56, 57, 61, 62, 63, 65, 66, 70). O segundo factor extraído explica 8.36% da variância e aparece constituído por 19 itens (1, 3, 5, 6, 9, 12, 13, 14, 15, 20, 36, 40, 45, 46, 48, 55, 60, 68, 69). O terceiro factor extraído, que explica 6.86% da variância é constituído por 7 itens (29, 32, 34, 44, 52, 58, 65). O quarto factor extraído é responsável por 5.54% da variância total e é composto por 8 itens (8, 11, 41, 42, 47, 51, 54, 67). Por último, o quinto factor extraído, que explica 4.15% da variância total, é composto por 5 itens (25, 26, 27, 31, 33).

Analisando os itens que compõem os 5 factores verificamos que teoricamente não correspondem aos itens que compõem os factores da escala original: O factor 1, *natureza do próprio trabalho*, é composto por 21 itens, designadamente os itens 1, 3, 7, 12, 15, 16, 18, 20, 22, 23, 27, 33, 35, 45, 48, 49, 53, 55, 59, 66 e 70. O factor 2, *recompensas pessoais*, é composto por 19 itens (2, 8, 14, 26, 28, 29, 31, 32, 34, 40, 44, 52, 54, 58, 60, 63, 64, 65, e 67). O factor 3, *condições materiais de trabalho*, é composto por 8 itens (5, 11, 19, 41, 42, 51, 57, e 62). O factor 4, *relações com os colegas*, é composto por 14 itens (9, 13, 17, 25, 30, 36, 38, 39, 43, 46, 50, 56, 61, e 68).

Por fim, o factor 5, *relações com os órgãos de gestão*, é composto por 8 itens, designadamente os itens 4, 6, 10, 21, 24, 37, 47 e 69.

De facto, os componentes encontrados não encontram correspondência com os cinco componentes encontrados por Seco (2000).

### **3.3.1.2 Fiabilidade do TJSQ**

A fiabilidade do TJSQ é-nos dada através do coeficiente *alpha de Cronbach*, medida de consistência interna da escala.

Em relação à estrutura factorial que encontrámos, descrita no ponto anterior obtivemos, para a escala global, um coeficiente de consistência interna de .92, considerado elevado<sup>1</sup>. O cálculo do coeficiente *alpha* para cada um dos factores sugere, para o nosso factor 1, um coeficiente de .94, para o segundo factor de .74, para o factor 3 de .78, para o factor 4 de .41 e para o factor 5 de -.35. De facto, verifica-se que a consistência interna, sobretudo dos dois últimos factores é extremamente baixa e até inadmissível. Desta forma, optámos por não adoptar a estrutura factorial por nós encontrada de 5 factores e decidimos, a partir deste ponto, preservar e utilizar os 5 factores apresentados por Seco (2000).

Assim, para a escala TJSQ total, obtivemos um coeficiente de consistência interna de .91, e para os 5 factores separadamente coeficientes de .87, .64, .20, .89 e .50, respectivamente. De facto, verificámos que os factores com consistência interna mais elevada são os factores 1 e 4 e os factores com consistência interna mais baixa são os factores 3 e 5.

Seco (2000), na sua aferição, encontrou um alpha elevado para escala total ( $\alpha=.91$ ), e de .86 para o factor 1, de .85 para o factor 2, de .89 para o factor 3, de .84 para o factor 4 e de .88 para o factor 5.

No Quadro 3 apresentamos as correlações dos itens constituintes de cada factor com a escala total e o valor do coeficiente de consistência interna sem o item para cada factor. No factor 1, nenhum item caso fosse eliminado aumentaria a consistência interna da escala. No factor 2 também se verifica que o coeficiente de consistência interna não aumentaria com a eliminação de nenhum item. Em relação ao factor 3, a eliminação dos itens 5, 11, 42 e sobretudo o item 51 aumentariam a consistência interna da escala. Contudo, o máximo de consistência possível seria de .37 o que seria, igualmente, um coeficiente bastante baixo. No que diz respeito ao factor 4 a eliminação do item 25, do item 36 e do item 46 aumentariam a consistência interna da escala, sendo que o máximo

---

<sup>1</sup> Segundo Pestana e Gageiro (2005) a consistência interna é considerada muito boa se o valor do alpha for superior a .90, boa se o valor do alpha estiver entre .80 e .90, razoável se o valor do alpha for entre .70 e .80, fraca quando o valor do alpha estiver entre .60 e .70 e inadmissível se o valor do alpha for inferior a .60.

de consistência interna seria possível com a eliminação do item 25 (de .88 para .89). Por fim, no factor 5, apenas a eliminação do item 24 aumentaria o coeficiente de consistência interna da escala (de .50 para .66).

Os fracos coeficientes de consistência interna obtidos para alguns dos factores da escala TJSQ, quer utilizando a estrutura factorial original quer utilizando a estrutura factorial por nós obtida, revela a necessidade de se realizarem mais estudos de validade desta escala para uma amostra de população angolana.

Quadro 3. Correlações item-escala TJSQ e coeficiente de consistência interna *Alpha* de Cronbach da escala total sem os respectivos itens

TJSQ – Factores	Alpha	Item	Item-total R	Alpha (sem item)
Natureza do próprio trabalho	<b>. 87</b>	1	. 33	. 87
		3	. 35	. 87
		7	. 16	. 88
		12	. 44	. 87
		15	. 47	. 87
		16	. 46	. 87
		18	. 42	. 87
		20	. 33	. 87
		22	. 71	. 86
		23	. 69	. 86
		27	. 47	. 87
		33	. 35	. 87
		35	. 55	. 86
		45	. 35	. 87
		48	. 40	. 87
		49	. 64	. 86
Recompensas Pessoais	<b>. 64</b>	2	. 34	. 61
		8	. 19	. 63
		14	. 11	. 64
		26	. 18	. 64
		28	. 06	. 65
		29	. 29	. 62
		31	. 04	. 65
		32	. 38	. 61
		34	. 46	. 60
		40	-. 04	. 66
44	. 40	. 60		
52	. 41	. 65		

		54	. 12	. 60
		58	. 44	. 64
		60	. 11	. 63
		63	. 18	. 64
		65	. 18	. 61
		67	. 17	. 64
	<b>. 20</b>	5	- . 10	. 27
		11	- . 02	. 23
Condições		19	. 26	. 05
materiais de		41	. 15	. 13
trabalho		42	- . 05	. 25
		51	- . 26	. 37
		57	. 36	- . 08
		62	. 26	. 02
Relações com os	<b>. 88</b>	9	. 45	. 88
colegas		13	. 40	. 88
		17	. 61	. 87
		25	. 16	. 89
		30	. 71	. 86
		36	. 29	. 88
		38	. 75	. 86
		39	. 70	. 86
		43	. 73	. 86
		46	. 31	. 88
		50	. 72	. 86
		56	. 57	. 87
		61	. 73	. 86
		68	. 32	. 88
Relações com os	<b>. 50</b>	4	. 37	. 40
órgãos de gestão		6	. 22	. 47
		10	. 41	. 38
		21	. 31	. 44
		24	- . 24	. 66
		37	. 32	. 43
		47	. 24	. 46
		69	. 39	. 41



### 3.3.1.3 Validade do TJSQ

Com o objectivo de avaliar a validade convergente da escala TJSQ procedemos ao cálculo de correlações de *Pearson* entre os 5 factores do TJSQ e os 5 itens da escala ESGT. A análise do Quadro 4 permite concluir a existência de correlações significativas entre os factores de ambas as escalas, excepto entre o item 4 do ESGT e os factores 1, 2 e 4 do TJSQ. De facto, podemos concluir que quanto mais os sujeitos estão satisfeitos nos 5 factores avaliados pelo TJSQ, mais os sujeitos se sentem, de uma forma geral, satisfeitos com o seu trabalho (item 1), manifestam menos desejo de abandonar a profissão (item 2), estão mais satisfeitos com o trabalho que fazem (item 3) e menos percebem que os seus colegas de profissão manifestam desejo de abandono (item 5).

Quadro 4 – Correlações entre os factores da escala TJSQ e ESGT

ESGT	A1	A2	A3	A3	A5
TJSQ					
<b>Factor 1:</b> Natureza do próprio trabalho	.33**	-.65**	.49**	-.02	-.60**
<b>Factor 2:</b> Recompensas pessoais	.13*	-.23**	.12*	.01	-.30**
<b>Factor 3:</b> Condições materiais de trabalho	.18**	-.33**	.23**	.11*	-.31**
<b>Factor 4:</b> Relações com os colegas	.30**	-.69**	.46**	-.08	-.63**
<b>Factor 5:</b> Relações com os órgãos de gestão	.29**	-.35**	.33**	.21**	-.39**

\* p<.05 \*\* p<.01

### 3.3.2 Distribuição dos resultados nas escalas (ESGT e TJSQ) e Assiduidade

Nesta secção pretendemos analisar as pontuações dos sujeitos da presente amostra nas duas variáveis em estudo, ou seja, na escala TJSQ e na escala ESGT.

Os dados descritivos em relação à escala TJSQ estão presentes no Quadro 5.

Quadro 5 – Valores mínimo e máximo, pontuações médias e desvios-padrão do TJSQ e dos 5 factores constituintes

	Mínimo	Máximo	Média (M)	Desvio-padrão (DP)
<b>TJSQ</b> (escala global)	2.66	4.40	3.35	.42
<b>Factor 1:</b> Natureza do próprio trabalho	2.71	5.00	3.71	.59
<b>Factor 2:</b> Recompensas pessoais	1.42	4.47	3.02	.42
<b>Factor 3:</b> Condições materiais de trabalho	1.50	4.00	2.92	.41
<b>Factor 4:</b> Relações com os colegas	2.36	5.00	3.43	.75
<b>Factor 5:</b> Relações com os órgãos de gestão	2.25	5.00	3.47	.53

Em relação à medida de tendência central, para a escala global, constata-se que o valor obtido ( $M=3.35$ ) se aproxima da opção de resposta 3 (*nem concordo nem discordo*), resultado que não nos permite inferir nem a satisfação nem a insatisfação dos docentes da nossa amostra em relação à sua actividade profissional. A média dos valores mínimos é de 2.66, o que se aproxima mais da opção de resposta 3 (*nem concordo nem discordo*) do que da opção 2 (*em desacordo*). Já a média dos valores máximos, de 4.40, aproxima-se da opção de resposta 4 (*de acordo*).

No que diz respeito à medida de tendência central dos factores da escala, a pontuação média mais elevada corresponde ao *Factor 1* (Natureza do próprio trabalho), e pontuação média mais baixa refere-se ao *Factor 3* (Condições materiais de trabalho). Parece, portanto, que o índice de satisfação face à actividade docente se deve mais à natureza do próprio trabalho ( $M=3.71$ ), seguindo-se as relações dos docentes com os órgãos de gestão ( $M= 3.47$ ), as relações com os colegas de trabalho ( $M=3.43$ ), as recompensas pessoais ( $M=3.02$ ) e, por último, as condições materiais de trabalho ( $M=2.92$ ).

Ainda que os resultados supracitados sejam bastante próximos, pretendemos avaliar em que medida existem diferenças entre estes factores, avaliadores da satisfação na actividade profissional docente. O Quadro 6 apresenta os resultados dos testes *t* de student para amostras emparelhadas. Como se pode observar apenas o factor 4 não

difere significativamente do factor 5. Concluímos que é ao nível do factor 1 (natureza do próprio trabalho) que os docentes apresentam um índice de satisfação mais elevado, seguindo-se os factores 5 e 4 (relações com os órgãos de gestão e relações com os colegas de trabalho), para os quais não se verificam diferenças ao nível da satisfação, e o factor 2 (recompensas pessoais). Por fim, é ao nível do factor 3 (condições materiais de trabalho) que o índice de satisfação face à docência é mais reduzido.

Quadro 6 – Comparação das pontuações médias entre os factores constituintes do TJSQ: testes t de Student para amostras emparelhadas

TJSQ – Factores	Pares a comparar	Diferenças emparelhadas		
		Média	Desvio-padrão	t(351)
<b>Factor 1:</b> Natureza do próprio trabalho	Factor 1 – Factor 2	.67	.67	19.32**
	Factor 1 – Factor 3	.78	.56	26.41**
	Factor 1 – Factor 4	.28	.40	13.04**
	Factor 1 – Factor 5	.24	.54	8.43**
	Factor 2 – Factor 3	.10	.46	4.00**
<b>Factor 2:</b> Recompensas pessoais	Factor 2 – Factor 4	-.41	.79	-9.70**
	Factor 2 – Factor 5	-.45	.62	-13.60**
	Factor 3 – Factor 4	-.50	.68	-13.79**
<b>Factor 3:</b> Condições materiais de trabalho	Factor 3 – Factor 5	-.54	.54	-18.76**
	Factor 4 – Factor 5	-.04	.62	-1.07
<b>Factor 4:</b> Relações com os colegas				
<b>Factor 5:</b> Relações com os órgãos de gestão				

\* p<.05 \*\*p<.01

Os dados descritivos em relação à escala ESGT estão apresentados no Quadro 7.

Quadro 7 – Valores mínimo e máximo, pontuações médias e desvios-padrão dos 5 itens do ESGT

	Mínimo	Máximo	Média (M)	Desvio-padrão (DP)
<b>ESGT – Itens</b>				
<b>Item 1:</b> Em geral, sinto-me satisfeito com o trabalho que faço	1	5	4.00	.89
<b>Item 2:</b> Penso frequentemente em abandonar este trabalho	1	5	2.87	1.52
<b>Item 3:</b> Em geral, sinto-me satisfeito com o tipo de trabalho que faço	1	5	3.97	.87
<b>Item 4:</b> A maior parte das pessoas neste trabalho sente-se muito satisfeita com o trabalho que faz	1	5	3.73	1.01
<b>Item 5:</b> As pessoas neste trabalho pensam frequentemente em abandoná-lo	1	5	2.88	1.29

No que diz respeito à medida de tendência central para o item 1 (*em geral, estou muito satisfeito com este trabalho*) de 4 permite concluir que, de uma forma geral, os sujeitos da nossa amostra estão satisfeitos com o trabalho enquanto docentes. Em relação ao item 2 (*penso frequentemente em abandonar este trabalho*) a medida de tendência central de 2.87, que se aproxima da opção de resposta 3 (*não concordo nem*

*discordo*), não permite concluir se os sujeitos da nossa amostra apresentam ou não desejo de abandono. No que diz respeito ao item 3 (*em geral sinto-me satisfeito com o trabalho que faço*) a medida de tendência central de 3.97, que se aproxima da opção de resposta 4 (*de acordo*) permite concluir que de facto, de uma maneira geral, os docentes inquiridos estão satisfeitos com o trabalho que realizam. No que concerne ao item 4 (*a maior parte das pessoas neste trabalho sente-se muito satisfeita com o trabalho que faz*) e medida de tendência central de 3.73, próxima da opção de resposta 4, revela que os sujeitos da nossa amostra percebem os outros como satisfeitos com o próprio trabalho. Por fim, para o item 5 (*as pessoas neste trabalho pensam frequentemente em abandoná-lo*) a medida de tendência central de 2.88, portanto próxima da opção de resposta 3, permite concluir que, quando concerne à percepção de desejo de abandono em relação aos colegas de profissão os sujeitos da nossa amostra são, de uma forma geral, neutros. Assim, podemos concluir que os docente inquiridos, de uma forma geral, estão satisfeitos com o próprio trabalho e não manifestam desejo de abandono.

Relativamente à assiduidade, constatamos que dos 356 sujeitos que responderam ao questionário, 332 sujeitos (92%) responderam que tinham faltado.

Quadro 8 – Distribuição da amostra em função do número de faltas

Faltas durante o ano lectivo	N.º de Sujeitos (n=356)	%
Sim	332	92,2
Não	24	6,7

Quadro 9 - Distribuição da amostra em função do motivo

Motivo	N.º de dias	%
- Motivo pessoal	1 a 5	22,5
- Motivo de doença	1 a 5	25,6
- Participação em formação	6 a 10	21,6
- Participação R. Sindical	1 a 5	14,3
- Adesão a greve	1 a 5	1,7
- Outro motivo	1 a 5	3,1

Dos 332 sujeitos que confirmaram terem faltado pelo menos uma vez, indicaram como motivos principais: *o motivo de doença (25, 6%) e participação em formação (21,6%)*.

### 3.3.3 Análise da satisfação profissional em função de variáveis sociodemográficas e profissionais

A presente secção refere-se ao estudo da relação entre um conjunto de variáveis sociodemográficas e profissionais e a satisfação face à actividade profissional no contexto da docência, no sentido de avaliar se existem diferenças em função do nível de ensino, do sexo dos participantes, da sua idade, das suas habilitações académicas, do desempenho de outros cargos para além da docência, do tempo de serviço e, das horas semanais de contacto directo com os alunos e por fim entre professores com e sem formação específica.

#### 3.3.3.1 Nível de ensino

##### *Satisfação Profissional do Professor*

Procedemos a várias análises univariadas da variância (ANOVA), tomando como variável independente (VI) o nível de ensino (1 = ensino primário; 2 = ensino secundário; 3 = ensino superior) e como variáveis dependentes (VDs) as pontuações médias obtidas nos 5 factores do TJSQ.

O Quadro 10 apresenta as pontuações médias, desvios-padrão e resultados dos testes univariados dos 5 factores do TJSQ em função do nível de ensino. Como se pode observar, os testes univariados indicam a existência de diferenças ao nível dos 5 factores. Assim, o facto dos sujeitos leccionarem no ensino primário, no ensino secundário ou no ensino superior reverte em diferenças ao nível da natureza do próprio trabalho, das recompensas pessoais, das condições materiais do trabalho, das relações com os colegas e das relações com os órgãos de gestão.

Quadro 10 – Pontuações médias e desvios-padrão do TJSQ em função do nível de ensino: Testes univariados

	Nível Ensino						F(2,353)
	Primário (n=93)		Secundário (n=145)		Superior (n=117)		
	M	DP	M	DP	M	DP	
<b>TJSQ - Factores</b>							
<b>Factor 1:</b> Natureza do próprio trabalho	3.48	.52	3.91	.58	3.64	.58	17.75**
<b>Factor 2:</b> Recompensas pessoais	2.91	.37	3.08	.46	3.03	.38	4.57*
<b>Factor 3:</b> Condições materiais de trabalho	2.77	.40	2.99	.45	2.96	.33	9.36**
<b>Factor 4:</b> Relações com os colegas	3.11	.61	3.76	.75	3.29	.71	26.30**
<b>Factor 5:</b> Relações com os órgãos de gestão	3.38	.37	3.62	.62	3.35	.47	10.45**

\*p<.05 \*\*p<.01

No sentido de averiguar que níveis da VI (nível de ensino) apresentam diferenças estatisticamente significativas, procedemos ao cálculo de testes de comparação múltipla (teste de Fisher LDS). Os resultados destes testes revelam que, ao nível do factor 1, os sujeitos que leccionam no ensino secundário estão mais satisfeitos com a natureza do próprio trabalho do que os sujeitos que leccionam no ensino superior e no ensino primário. Estes últimos são os que apresentam menos satisfação ao nível da natureza do próprio trabalho. De facto, verifica-se que para todos os factores, com excepção do factor 5, os sujeitos que leccionam no ensino secundário são os mais satisfeitos, seguindo-se os que leccionam no ensino superior e os que demonstram menos satisfação são os que leccionam no ensino primário.

### ***Satisfação geral no trabalho e desejo de abandono***

Replicámos o procedimento estatístico anterior mas desta vez usando como VDs as pontuações médias obtidas nos cinco itens do ESGT. O Quadro 11 ilustra as pontuações médias, desvios-padrão e resultados dos testes univariados dos 5 itens do ESGT em função do nível de ensino.

Quadro 11 – Pontuações médias e desvios-padrão do ESGT em função do nível de ensino: Testes univariados

	Nível Ensino						F(2,353)
	Primário (n=93)		Secundário (n=145)		Superior (n=117)		
	M	DP	M	DP	M	DP	
<b>ESGT – Itens</b>							
<b>Item 1:</b> Em geral, sinto-me satisfeito com o trabalho que faço	3.99	.76	4.01	1.04	4.00	.80	.22
<b>Item 2:</b> Penso frequentemente em abandonar este trabalho	3.49	1.36	2.29	1.48	3.09	1.44	22.11**
<b>Item 3:</b> Em geral, sinto-me satisfeito com o tipo de trabalho que faço	3.91	.79	4.04	.95	3.92	.81	.56
<b>Item 4:</b> A maior parte das pessoas neste trabalho sente-se muito satisfeita com o trabalho que faz	4.00	.92	3.55	1.12	3.74	.89	5.65*
<b>Item 5:</b> As pessoas neste trabalho pensam frequentemente em abandoná-lo	3.40	1.12	2.29	1.24	3.20	1.20	30.86**

\* p<.05 \*\*p<.01

Como se pode observar os testes univariados indicam a existência de diferenças ao nível do item 2 (“penso frequentemente em abandonar este trabalho”), do item 4 (“a maior parte das pessoas neste trabalho sente-se muito satisfeita com o trabalho que faz”) e do item 5 (“as pessoas neste trabalho pensam frequentemente em abandoná-lo”). O facto dos sujeitos leccionarem no ensino primário, no ensino secundário e no ensino superior reverte-se em diferenças ao nível dos itens acima referidos.

Considerando exclusivamente os itens 2, 4 e 5 do ESGT, no sentido de averiguar que níveis da VI (nível de ensino) apresentam diferenças estatisticamente significativas, procedemos ao cálculo de testes de comparação múltipla (teste de Fisher LSD). Através da análise destes resultados é possível concluir que há diferenças significativas entre todos os níveis de ensino. Os sujeitos que leccionam no ensino primário são os que apresentam um maior desejo de abandono (A2) e os sujeitos que leccionam no ensino secundário são que apresentam menos desejo de abandono. No que diz respeito ao item 4 só há diferenças significativas entre o ensino primário e o ensino secundário, sendo que os sujeitos que leccionam no ensino primário consideram mais que as pessoas no seu trabalho se sentem muito satisfeitas com o trabalho que fazem. Por último, no que diz respeito à percepção de desejo de abandono por parte dos outros, verifica-se que existem diferenças significativas entre o ensino primário e secundário e entre o ensino secundário e superior. Os sujeitos que leccionam no ensino primário são os que mais acreditam que as pessoas no seu trabalho pensam frequentemente em abandoná-lo, e os sujeitos que leccionam no ensino secundário são os que menos manifestam essa percepção.

### 3.3.3.2 Género

#### *Satisfação profissional do professor*

Com o objectivo de avaliar diferenças significativas entre os géneros ao nível da satisfação profissional no contexto da docência, procedemos a várias análises univariadas da variância (ANOVA), tendo como VDs os 5 factores do TJSQ e agora como VI o sexo dos participantes.

Analisando os resultados dos testes univariados, presentes no Quadro 12, podemos concluir que não existem diferenças de género no que concerne à satisfação profissional do professor.

Quadro 12 – Pontuações médias do TJSQ em função do género dos participantes: Testes univariados

	Género				F(1,352)
	Masculino (n=166)		Feminino (n=188)		
	M	DP	M	DP	
<b>TJSQ - Factores</b>					
<b>Factor 1:</b> Natureza do próprio trabalho	3.72	.58	3.70	.60	.18
<b>Factor 2:</b> Recompensas pessoais	2.98	.41	3.05	.42	2.45
<b>Factor 3:</b> Condições materiais de trabalho	2.94	.40	2.99	.45	.39
<b>Factor 4:</b> Relações com os colegas	3.44	.75	3.41	.75	.06
<b>Factor 5:</b> Relações com os órgãos de gestão	3.38	.37	3.62	.62	.35

### **Satisfação geral no trabalho e desejo de abandono**

Com o objectivo de avaliar diferenças significativas em termos do sexo na satisfação geral no trabalho procedemos a várias análises univariadas da variância (ANOVA), tendo desta vez como VDs os 5 itens que compõe o ESGT, e como VI o sexo dos participantes.

Analisando os resultados dos testes univariados, presentes no Quadro 13, conclui-se que também não existem diferenças significativas no que respeita à satisfação geral no trabalho em função do sexo.

Quadro 13 – Pontuações médias do ESGT em função do género dos participantes: Testes univariados

ESGT - Itens	Género				F(1, 354)
	Masculino (n=166)		Feminino (n=188)		
	M	DP	M	DP	
<b>Item 1:</b> Em geral, sinto-me satisfeito com o trabalho que faço	3.94	.97	4.06	.82	1.55
<b>Item 2:</b> Penso frequentemente em abandonar este trabalho	2.73	1.46	2.99	1.57	2.67
<b>Item 3:</b> Em geral, sinto-me satisfeito com o tipo de trabalho que faço	3.90	.93	4.03	.80	2.10
<b>Item 4:</b> A maior parte das pessoas neste trabalho sente-se muito satisfeita com o trabalho que faz	3.61	1.03	3.84	.99	4.52*
<b>Item 5:</b> As pessoas neste trabalho pensam frequentemente em abandoná-lo	2.93	1.28	2.83	1.30	.47

\*p<.05

### **3.3.3.3 Idade**

Relativamente à influência da idade dos docentes que integram a nossa amostra na satisfação face ao exercício da actividade docente, realizámos, novamente, várias análises univariadas da variância (ANOVA), tendo como VI a idade dos participantes que decidimos agrupar em 6 níveis (21-26, 27-29, 30-34, 35-40, 41-48 e mais de 49).

### **Satisfação profissional do professor**

Com o objectivo de perceber a existência de uma relação entre a variável idade e a variável satisfação profissional do professor (avaliada pelos 5 factores do TJSQ), procedemos ao cálculo de correlações de *Pearson*. Através do teste de correlações podemos concluir que existe uma correlação significativa positiva entre a idade e os 5 factores do TJSQ, ou seja, quanto mais idade mais satisfação com a profissão de professor.

Desta forma, com o objectivo de avaliar a influência da idade na satisfação profissional do professor realizámos, novamente, várias análises univariadas da variância (ANOVA), tendo como VI a idade dos participantes e como VDs as



pontuações médias dos participantes nos 5 factores do TJSQ. Analisando o Quadro 14 podemos concluir que existem diferenças significativas em todos os factores.

Quadro 14 – Pontuações médias e desvios-padrão do TJSQ em função da idade dos participantes: Testes univariados

TJSQ – Factores	Classe etária (anos)										F(5,348)		
	21-26 (n=68)		27-29 (n=53)		30-34 (n=62)		35-40 (n=58)		41-48 (n=55)			+49 (n=58)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		M	DP
<b>Factor 1:</b> Natureza do próprio trabalho	3.42	.49	3.70	.63	3.64	.56	3.77	.56	3.83	.54	3.95	.61	6.40**
<b>Factor 2:</b> Recompensas pessoais	2.88	.36	3.03	.46	2.97	.40	3.07	.42	3.08	.34	3.10	.47	2.53*
<b>Factor 3:</b> Condições materiais de trabalho	2.67	.32	2.96	.46	2.89	.38	2.96	.35	3.03	.41	3.07	.44	8.27**
<b>Factor 4:</b> Relações com os colegas	3.01	.46	3.41	.78	3.34	.80	3.57	.67	3.56	.74	3.78	.83	8.24**
<b>Factor 5:</b> Relações com os órgãos de gestão	3.22	.34	3.50	.48	3.44	.51	3.47	.52	3.49	.55	3.72	.63	6.31**

\*p<.05 \*\*p<.01

No sentido de averiguar as diferenças encontradas nos 5 factores em função das 6 classes etárias em que agrupámos a idade dos participantes, recorreremos ao cálculo de testes de comparação múltipla (teste de Tukey HSD). Analisando os dados dos testes de comparação múltipla, podemos concluir que, no que diz respeito ao factor 1, existem diferenças entre todas as classes etárias, sendo que a maior diferença é entre os que têm entre 21 e 26 anos e os sujeitos que têm mais de 49 anos, sendo que os primeiros manifestam, em média, menos satisfação no que diz respeito à natureza do próprio trabalho do que os segundos. Em relação ao factor 2 verifica-se que a maior diferença é, igualmente, entre os sujeitos mais novos da amostra e os sujeitos mais velhos, sendo que os primeiros manifestam, em média, menos satisfação no que diz respeito às recompensas pessoais. Analisando os resultados referentes ao factor 3, verificamos que, apesar de haver diferenças significativas entre praticamente todas as classes etárias, é novamente entre a classe etária entre os 21 e 26 anos e a classe etária dos mais de 49 anos que se verificam as maiores diferenças sendo que, mais uma vez, os sujeitos mais velhos manifestam mais satisfação em relação às condições materiais de trabalho do que os sujeitos mais novos. No que concerne ao factor 4 verifica-se igualmente que a maior diferença significativa é entre os sujeitos mais novos e os mais velhos da presente amostra e, mais uma vez, os sujeitos mais velhos são os que manifestam mais satisfação no que diz respeito à relação com os colegas. Por fim, em relação ao factor 5 a mesma

tendência observada para os restantes factores mantém-se. De uma forma geral, podemos concluir que os sujeitos mais velhos da nossa amostra são os que manifestam mais satisfação profissional ao nível da docência.

### Satisfação Geral no trabalho

Com o objectivo de avaliar a possível influência da idade na satisfação geral no trabalho, realizámos, inicialmente, correlações de *Pearson* para perceber a forma como as variáveis se relacionam entre si. De facto, podemos concluir que quanto mais idade mais os sujeitos estão, em geral, satisfeitos com o seu trabalho, menos pensam em abandonar o seu trabalho, mais se sentem satisfeitos com o tipo de trabalho que fazem e menos percebem que as pessoas no mesmo trabalho pensam frequentemente em abandoná-lo.

Com o objectivo de confirmar os resultados das correlações supracitadas realizámos várias análises univariadas da variância tendo desta vez como VDs os 5 itens que compõem o ESGT. Analisando o Quadro 15 podemos observar que existem diferenças estatisticamente significativas no item 1, 2 e 5 em função da idade dos sujeitos.

Quadro 15 – Pontuações médias e desvios-padrão do ESGT em função da idade dos participantes: Testes univariados

	Classe etária (anos)												F(5,350)
	21-26 (n=68)		27-29 (n=53)		30-34 (n=62)		35-40 (n=58)		41-48 (n=55)		+49 (n=58)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
<b>ESGT – Itens</b>													
<b>Item 1</b>	3.85	.87	3.87	1.03	3.71	1.08	4.09	.76	4.27	.62	4.28	.77	4.32*
<b>Item 2</b>	3.69	1.39	3.09	1.48	2.97	1.59	2.66	1.57	2.22	1.23	2.40	1.38	8.44**
<b>Item 3</b>	3.76	.79	4.11	.95	3.84	.97	3.95	.85	4.11	.69	4.10	.89	1.92
<b>Item 4</b>	3.85	1.07	3.78	.98	3.79	1.10	3.57	1.22	3.53	.84	3.84	.77	1.16
<b>Item 5</b>	3.31	1.04	3.04	1.40	2.81	1.22	2.71	1.39	2.60	1.31	2.72	1.31	2.66*

\*p<.05 \*\*p<.01

Analisando as comparações múltiplas para os 3 itens supracitados podemos concluir que, ao nível do item 1, a maior diferença é entre os sujeitos que têm entre 30 e 34 anos e os sujeitos que têm entre 41 e 48 anos, sendo que os primeiros manifestam, em média, menos satisfação com o seu trabalho quando comparados com os segundos. Já em relação ao item 2 a análise dos resultados permite concluir que a maior diferença é entre os sujeitos mais novos da amostra e os que têm entre 41 e 48 anos, sendo que os primeiros manifestam mais desejo de abandono do que os segundos. Por último, no que diz respeito ao item 5 podemos concluir que a maior diferença é entre os sujeitos mais

novos e os sujeitos que pertencem à classe etária dos 41-48 anos, sendo que os primeiros percebem mais que as pessoas no seu trabalho pensam em abandonar o trabalho, quando comparados com os segundos.

De uma forma geral, podemos concluir que existe uma influência da idade na satisfação profissional na docência, em que os sujeitos mais novos manifestam simultaneamente menos satisfação geral com o seu trabalho e mais desejo de abandono do que os sujeitos mais velhos.

### 3.3.3.4 Habilitações académicas

#### *Satisfação profissional do professor*

Procedemos a várias análises univariadas da variância em que definimos como VI as habilitações académicas dos sujeitos da nossa amostra (1=secundário, 2=licenciatura, 3=mestrado e 4=doutoramento) e como VDs as pontuações médias nos 5 factores do TJSQ.

Quadro 16 – Pontuações médias e desvios-padrão do TJSQ em função das habilitações académicas: Testes univariados

<i>TJSQ – Factores</i>	<b>Habilitações académicas</b>								F(3,350)
	Secundário (n=30)		Licenciatura (n=216)		Mestrado (n=98)		Doutoramento (n=10)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
<b>Factor 1:</b> Natureza do próprio trabalho	3.73	.65	3.79	.61	3.52	.48	3.78	.59	4.88*
<b>Factor 2:</b> Recompensas pessoais	2.79	.48	3.01	.42	3.07	.33	3.29	.49	5.28*
<b>Factor 3:</b> Condições materiais de trabalho	2.83	.56	2.94	.42	2.90	.31	3.06	.43	1.12
<b>Factor 4:</b> Relações com os colegas	3.51	.66	3.53	.80	3.19	.61	3.23	.84	5.23*
<b>Factor 5:</b> Relações com os órgãos de gestão	3.44	.46	3.57	.57	3.27	.36	3.28	.51	8.42**

\* p<.05 \*\*p<.01

Analisando os dados presentes no Quadro 16, podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas nos factores 1, 2, 4 e 5 em função das habilitações académicas. Com o objectivo de avaliar que níveis da VI (habilitações académicas) apresentam diferenças estatisticamente significativas, procedemos ao cálculo de testes de comparação múltipla (Fisher LSD). Em relação ao factor 1, apenas os sujeitos com licenciatura e os sujeitos com mestrado diferem entre si, sendo que os primeiros apresentam pontuações médias mais elevadas neste factor. Em relação ao factor 2, apenas a licenciatura e o mestrado e o doutoramento e o mestrado não diferem significativamente, sendo que a maior diferença é entre o secundário e o doutoramento, sendo que são estes últimos que apresentam os resultados mais elevados. No que diz respeito ao factor 4 apenas o mestrado e o secundário e o mestrado e a licenciatura

apresentam diferenças significativas, sendo que, de todos, são os sujeitos com licenciatura que apresentam os resultados mais elevados. Por último, em relação ao factor 5, verifica-se que apenas a licenciatura e o mestrado diferem significativamente entre si, sendo que são os sujeitos com licenciatura que apresentam as pontuações mais elevadas.

Desta forma, podemos concluir que, no que diz respeito à natureza do próprio trabalho são os sujeitos com licenciatura que manifestam maior satisfação. Em relação às recompensas pessoais parece que os sujeitos com doutoramento estão mais satisfeitos. Já no que diz respeito às relações com os colegas e às relações com os órgãos de gestão verifica-se que são os sujeitos com licenciatura que manifestam maior satisfação.

### ***Satisfação geral no trabalho***

Com o objectivo de avaliar a influência das habilitações académicas dos participantes na satisfação geral no trabalho replicámos o procedimento estatístico anterior, desta vez tendo como VDs os 5 itens que compõem o ESGT.

Quadro 17 – Pontuações médias e desvios-padrão do ESGT em função das habilitações académicas: Testes univariados

	Habilitações académicas								F(3,352)
	Secundário (n=30)		Licenciatura (n=216)		Mestrado (n=98)		Doutoramento (n=10)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
<b>ESGT – Itens</b>									
<b>Item 1:</b> <i>Em geral, sinto-me satisfeito com o trabalho que faço</i>	3.71	1.13	4.02	.98	4.04	.57	4.20	.63	1.36
<b>Item 2:</b> <i>Penso frequentemente em abandonar este trabalho</i>	2.77	1.38	2.79	1.59	3.06	1.42	2.80	1.40	.75
<b>Item 3:</b> <i>Em geral, sinto-me satisfeito com o tipo de trabalho que faço</i>	4.00	.82	4.03	.94	3.84	.70	3.80	.79	1.29
<b>Item 4:</b> <i>A maior parte das pessoas neste trabalho sente-se muito satisfeita com o trabalho que faz</i>	3.71	.97	3.83	1.07	3.52	.88	3.70	.82	2.19
<b>Item 5:</b> <i>As pessoas neste trabalho pensam frequentemente em abandoná-lo</i>	2.84	1.29	2.74	1.29	3.20	1.26	2.70	1.25	3.02*

\*p<.05

Analisando os resultados dos testes univariados, representados no Quadro 17, verifica-se que apenas ao nível do item 5 existem diferenças entre os níveis de habilitações académicas. Analisando as comparações múltiplas exclusivamente para este item, verifica-se que a única diferença é entre os sujeitos que têm licenciatura e os que têm mestrado, sendo que estes últimos apresentam pontuações médias mais

elevadas neste item, ou seja, são os sujeitos com licenciatura que apresentam maior percepção de que as pessoas no seu trabalho têm desejo em abandoná-lo.

### 3.3.3.5 Desempenho de cargos adicionais

#### *Satisfação profissional do professor*

Tal como para os estudos anteriores procedemos a várias análises da variância (ANOVA) neste caso definindo como VI o desempenho de outros cargos adicionais à docência e como VDs as pontuações médias obtidas pelos participantes nos 5 factores do TJSQ.

Quadro 18 – Pontuações médias, desvios-padrão do TJSQ em função do desempenho de cargos adicionais à actividade docente: Testes univariados

<i>TJSQ - Factores</i>	Desempenho de cargos adicionais				F(1,351)
	Não (n=301)		Sim (n=52)		
	M	DP	M	DP	
<b>Factor 1:</b> Natureza do próprio trabalho	3.68	.59	3.89	.57	5.80*
<b>Factor 2:</b> Recompensas pessoais	3.00	.38	3.11	.57	3.15
<b>Factor 3:</b> Condições materiais de trabalho	2.92	.41	2.94	.42	.54
<b>Factor 4:</b> Relações com os colegas	3.39	.75	3.64	.71	4.83*
<b>Factor 5:</b> Relações com os órgãos de gestão	3.46	.50	3.50	.65	.32

\*p<.05

No Quadro 18 estão representados os resultados obtidos através dos testes univariados, de onde é possível concluir que existem diferenças significativas apenas nos factores 1 e 4. A análise das pontuações médias dos participantes nestes factores permite concluir que os sujeitos que desempenham cargos adicionais estão mais satisfeitos em relação à natureza do próprio trabalho e nas relações com os colegas, quando comparados com os sujeitos que não acumulam outros cargos na escola.

#### *Satisfação geral no trabalho*

Replicando o procedimento anterior, mas definindo como VDs os 5 itens que compõem o ESGT, a análise dos testes univariados (Quadro 19) permite concluir que existem diferenças significativas nos itens 2, 4 e 5. De facto, verifica-se que as pontuações médias nos factores supracitados são significativamente superiores nos sujeitos que não desempenham cargos adicionais, ou seja, os docentes que não acumulam outros cargos manifestam mais desejo de abandono, quer em relação ao próprio quer em relação aos outros e, ao mesmo tempo, manifestam maior percepção de que as pessoas no mesmo trabalho se sentem satisfeitas com o trabalho que fazem.

Quadro 19 – Pontuações médias e desvios-padrão do ESGT em função do desempenho de cargos adicionais à actividade docente: Testes univariados

ESGT - Itens	Desempenho de cargos adicionais				F(1,353)
	Não (n=301)		Sim (n=52)		
	M	DP	M	DP	
<b>Item 1:</b> Em geral, sinto-me satisfeito com o trabalho que faço	4.00	.89	3.98	.92	.03
<b>Item 2:</b> Penso frequentemente em abandonar este trabalho	3.00	1.51	2.12	1.37	15.69**
<b>Item 3:</b> Em geral, sinto-me satisfeito com o tipo de trabalho que faço	3.96	.88	3.98	.78	.02
<b>Item 4:</b> A maior parte das pessoas neste trabalho sente-se muito satisfeita com o trabalho que faz	3.82	.97	3.23	1.10	15.74**
<b>Item 5:</b> As pessoas neste trabalho pensam frequentemente em abandoná-lo	3.02	1.27	2.06	1.15	26.20**

\*\*p<.01

Desta forma, podemos concluir que o desempenho de cargos adicionais na escola influencia a satisfação em relação à profissão docente.

### 3.3.3.6 Tempo de serviço

#### *Satisfação profissional do professor*

Com o objectivo de avaliar uma possível associação entre o tempo de serviço e a satisfação profissional dos docentes, procedemos ao cálculo de correlações de *Pearson*. Analisando o resultados das correlações podemos concluir que o tempo de serviço dos docentes correlaciona-se significativa e positivamente com todos os factores do TJSQ, sugerindo que quanto maior o tempo de serviço maior o grau de satisfação dos docentes em relação à sua profissão, em todos os factores.

Os resultados dos testes univariados da variância conduzidos, em que se definiu como VI o tempo de serviço dividido em 5 grupos (1 = 1-3, 2 = 4-6, 3 = 7-24, 4 = 25-34 e 5 = 35-45) e como VDs as pontuações médias obtidas pelos sujeitos nos 5 factores, permitem concluir a existência de diferenças estatisticamente significativas em todos os factores, com excepção do factor 4 (Quadro 20).

Quadro 20 – Pontuações médias e desvios-padrão do TJSQ em função do tempo de serviço dos docentes: Testes univariados

	Tempo de serviço (anos)										F(5,348)
	1-3 (n=51)		4-6 (n=78)		7-24 (n=177)		25-34 (n=38)		35-45 (n=11)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
<b>TJSQ – Factores</b>											
<b>Factor 1:</b> Natureza do próprio trabalho	3.51	.62	3.54	.51	3.72	.56	4.08	.52	4.36	.53	11.42**
<b>Factor 2:</b> Recompensas pessoais	2.94	.35	2.98	.34	3.03	.43	3.12	.48	3.09	.58	1.26
<b>Factor 3:</b> Condições materiais de trabalho	2.75	.38	2.85	.36	2.95	.40	3.11	.44	3.17	.59	6.19**
<b>Factor 4:</b> Relações com os colegas	3.20	.66	3.14	.62	3.44	.74	4.05	.70	4.31	.59	16.11**
<b>Factor 5:</b> Relações com os órgãos de gestão	3.36	.51	3.37	.39	3.40	.49	3.86	.59	4.35	.42	17.44**

\*\*p<.01

Considerando estes 4 factores do TJSQ, no sentido de averiguar que níveis da VI (tempo de serviço) apresentam diferenças estatisticamente significativas, procedemos ao cálculo de testes de comparação múltiplas. Assim o Quadro 20 indica-nos que, para todos os factores a maior diferença observada é entre os sujeitos com menos tempo de serviço e os sujeitos com mais anos de serviço da amostra, o que sugere que, em média, os sujeitos entre 35-45 anos de serviço apresentam um grau significativamente superior de satisfação com a profissão docente, com a excepção do factor 2, ou seja, em relação às recompensas pessoais.

### **Satisfação geral no trabalho**

No que diz respeito à associação entre o tempo de serviço e a satisfação geral no trabalho, avaliada pelo ESGT, o cálculo das correlações de *Pearson* permite concluir que existe uma correlação significativa e positiva entre o tempo de serviço e os itens 1 e 3 e uma correlação significativa negativa entre o tempo de serviço e os itens 2 e 5. Estes resultados sugerem que quanto menos é o tempo de serviço dos sujeitos da amostra maior é a satisfação geral no trabalho e no tipo de trabalho que fazem e, simultaneamente, menor é o desejo de abandono e a percepção de desejo de abandono por parte dos colegas de profissão.

Pretendemos confirmar estes resultados e, tal como nos estudos anteriores, realizámos várias análises univariadas da variância desta vez tendo como VDs os 5 itens do ESGT.

Quadro 21 – Pontuações médias e desvios-padrão do ESGT em função do tempo de serviço dos docentes

	Tempo de serviço (anos)										F(4,350)	
	1-3 (n=51)		4-6 (n=78)		7-24 (n=177)		25-34 (n=38)		35-45 (n=11)			
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
<b>ESGT – Itens</b>												
<b>Item 1:</b> Em geral, sinto-me satisfeito com o trabalho que faço	3.98	.91	3.71	.98	4.00	.84	4.45	.72	4.64	.67		6.27**
<b>Item 2:</b> Penso frequentemente em abandonar este trabalho	3.31	1.56	3.33	1.54	2.80	1.42	1.82	1.25	2.00	1.41		9.30**
<b>Item 3:</b> Em geral, sinto-me satisfeito com o tipo de trabalho que faço	3.92	.85	3.94	.90	3.88	.82	4.42	.79	4.64	.51		5.17**
<b>Item 4:</b> A maior parte das pessoas neste trabalho sente-se muito satisfeita com o trabalho que faz	3.86	1.06	3.86	1.08	3.61	1.00	3.71	.90	4.18	.75		1.73
<b>Item 5:</b> As pessoas neste trabalho pensam frequentemente em abandoná-lo	3.25	1.13	2.96	1.21	2.89	1.31	2.24	1.42	2.36	1.03		4.10*

\*p<.05 \*\*p<.01

A análise dos resultados no Quadro 21 permite-nos concluir que existem diferenças estatisticamente significativas em todos os itens com excepção do item 4. O cálculo das comparações múltiplas sugere que, para o primeiro item, a maior diferença é entre a classe 4-6 e a classe 35-45, sendo que de todas as classes é de facto a classe 35-45 que apresenta pontuações médias mais elevadas, ou seja, que manifesta maior satisfação com o seu trabalho. Os que manifestam menos satisfação com o seu trabalho são de facto os sujeitos que pertencem à classe 4-6 anos de serviço. Em relação ao item 2 a maior diferença é entre os sujeitos da classe 4-6 e 25-34, sendo que os primeiros são os que apresentam o maior desejo de abandono e os segundos os que apresentam menos de todas as classes. Em relação ao item 3 a maior diferença é entre os sujeitos que têm menos tempo de serviço e os que têm mais tempo de serviço. Por fim, no que diz respeito ao item 5, a maior diferença é entre os sujeitos que têm menos tempo de serviço e os que pertencem à classe 25-34, sendo que são os primeiros que manifestam mais percepção de desejo de abandono por parte dos colegas de profissão.

### 3.3.3.7 Horas semanais de contacto directo com os alunos

#### *Satisfação profissional do professor*

O cálculo das correlações de *Pearson* sugere que existem correlações significativas negativas entre as horas semanais e os factores 1, 3 e 4, sendo que quanto maior o número de horas semanais que os docentes passam em contacto com os alunos



menor é o grau de satisfação face à profissão, sobretudo no que diz respeito à natureza do próprio trabalho, às condições materiais de trabalho e às relações com os colegas.

Os resultados dos testes univariados, em que se definiu como VI as horas semanais em contacto com os alunos, divididas em 4 grupos (1 = 4-12, 2 = 13-16, 3 = 17-20 e 4 = mais de 21) e como VDs os 5 factores do TJSQ, confirmam que existem diferenças estatisticamente significativas nos factores 1, 3 e 4 (Quadro 22).

Quadro 22: Pontuações médias e desvios-padrão do TJSQ em função das horas semanais em contacto com os alunos: Testes univariados

TJSQ – Factores	Horas Semanais								F (3,350)
	4-12 (n=122)		13-16 (n=81)		17-20 (n=102)		+21 (n=51)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
<b>Factor 1:</b> Natureza do próprio trabalho	3.89	.61	3.61	.52	3.72	.58	3.42	.49	9.33**
<b>Factor 2:</b> Recompensas pessoais	3.06	.48	2.98	.31	3.01	.45	3.01	.33	.60
<b>Factor 3:</b> Condições materiais de trabalho	3.03	.41	2.90	.31	2.86	.47	2.83	.40	4.27*
<b>Factor 4:</b> Relações com os colegas	3.60	.74	3.34	.71	3.44	.80	3.14	.65	5.31*
<b>Factor 5:</b> Relações com os órgãos de gestão	3.49	.58	3.39	.52	3.51	.50	3.43	.47	.95

\*p<.05 \*\*p<.01

Analisando os resultados dos testes de comparações múltiplas verifica-se que, no que diz respeito aos factores supracitados, a maior diferença é entre os sujeitos que passam menos horas semanais em contacto com os alunos e os sujeitos que passam mais tempo com os alunos, sendo que são primeiros que apresentam maior grau de satisfação no que concerne a natureza do próprio trabalho, às condições materiais do trabalho e às relações com os colegas.

Desta forma podemos concluir que as horas semanais em contacto directo com os alunos se relacionam negativamente com o grau de satisfação na profissão docente.

### Satisfação geral no trabalho

Replicando o procedimento anterior, mas desta vez definindo como VDs os 5 itens do ESGT, verifica-se que, no que diz respeito às correlações de *Pearson*, existe uma correlação significativa positiva entre as horas semanais e os itens 2, 4 e 5, sendo que quanto mais horas semanais os docentes passam em contacto com os alunos maior é o desejo de abandono, a percepção de desejo de abandono por parte dos colegas de profissão e também maior a percepção que as pessoas que fazem o mesmo trabalho se sentem satisfeitas.

Os resultados dos testes univariados da variância, presentes no Quadro 23, permitem concluir a existência de diferenças estatisticamente significativas apenas nos itens 2 e 5.

Quadro 23 – Pontuações médias e desvios-padrão no ESGT em função das horas semanais em contacto com os alunos: Testes univariados

<i>ESGT – Itens</i>	Horas semanais								F(3,352)
	4-12 (n=122)		13-16 (n=81)		17-20 (n=102)		+21 (n=51)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
<i>Item 1: Em geral, sinto-me satisfeito com o trabalho que faço</i>	4.01	1.00	3.98	.82	4.01	.81	3.96	.85	.11
<i>Item 2: Penso frequentemente em abandonar este trabalho</i>	2.53	1.54	2.98	1.53	2.85	1.44	3.51	1.43	5.34*
<i>Item 3: Em geral, sinto-me satisfeito com o tipo de trabalho que faço</i>	4.06	.93	3.84	.92	4.00	.77	3.90	.81	1.17
<i>Item 4: A maior parte das pessoas neste trabalho sente-se muito satisfeita com o trabalho que faz</i>	3.70	1.08	3.63	.96	3.72	1.01	4.02	.93	1.72
<i>Item 5: As pessoas neste trabalho pensam frequentemente em abandoná-lo</i>	2.52	1.20	3.09	1.32	2.99	1.32	3.18	1.24	5.25*

\*p<.05

Os resultados dos testes de comparação múltipla sugerem que é entre os sujeitos que passam entre 4 a 12 horas semanais em contacto com os alunos e os sujeitos que passam mais de 21 horas que existe a maior diferença sendo que, no geral, são estes últimos que manifestam maior desejo de abandono e maior percepção de desejo de abandono em relação aos colegas de profissão.

Desta forma, podemos concluir que as horas semanais que os docentes passam em contacto com os alunos influencia a satisfação geral no trabalho e especificamente o desejo de abandono.

### **3.3.3.8 Formação profissional**

Uma vez que a nossa amostra é composta por dois grupos de docentes (professores com formação para dar aulas e professores sem formação específica) optámos por avaliar a possível existência de diferenças significativas entre eles, nas duas variáveis em estudo (TJSQ e ESGT).

#### ***Satisfação profissional do professor***

No que diz respeito ao TJSQ, observando o Quadro 24 onde estão representados os resultados dos testes *t* de student para amostras independentes, podemos concluir que com excepção do factor 2, existem diferenças significativas entre os professores com formação e sem formação. De facto, analisando os valores de tendência central,

podemos concluir que, de uma forma geral, os professores com formação da nossa amostra estão mais satisfeitos com a sua actividade profissional.

Quadro 24 – Pontuações médias e desvios-padrão do TJSQ em função da formação profissional: Teste t de Student

	Profs. C. Formação (n=124)		Profs. S. Formação (n=232)		t(352)
	M	DP	M	DP	
<b>TJSQ (escala global)</b>	3.63	.39	3.20	.34	10.50**
<b>Factor 1:</b> Natureza do próprio trabalho	4.15	.50	3.47	.48	12.46**
<b>Factor 2:</b> Recompensas pessoais	3.03	.52	3.01	.35	.25
<b>Factor 3:</b> Condições materiais de trabalho	3.10	.44	2.82	.36	6.03**
<b>Factor 4:</b> Relações com os colegas	3.95	.65	3.15	.65	11.06**
<b>Factor 5:</b> Relações com os órgãos de gestão	3.71	.66	3.34	.38	5.79**

\*p<.05 \*\*p<.01

### Satisfação geral no trabalho

Em relação ao ESGT, a inspecção do Quadro 25, permite concluir que existem diferenças significativas entre professores com e sem formação nos 5 itens avaliados.

Quadro 25 – Pontuações médias e desvios-padrão no ESGT em função da formação profissional: Testes t de Student

	Profs. C. Formação (n=124)		Profs. S. Formação (n=232)		t(352)
	M	DP	M	DP	
<b>ESGT – itens</b>					
<b>Item 1:</b> Em geral, sinto-me satisfeito com o trabalho que faço	4.18	1.08	3.91	.76	2.72*
<b>Item 2:</b> Penso frequentemente em abandonar este trabalho	1.93	1.22	3.37	1.43	9.99**
<b>Item 3:</b> Em geral, sinto-me satisfeito com o tipo de trabalho que faço	4.26	.97	3.81	.77	4.41**
<b>Item 4:</b> A maior parte das pessoas neste trabalho sente-se muito satisfeita com o trabalho que faz	3.48	1.10	3.87	.94	-3.29*
<b>Item 5:</b> As pessoas neste trabalho pensam frequentemente em abandoná-lo	2.29	1.15	3.19	1.26	-6.82**

\*p<.05 \*\*p<.01

Assim, podemos concluir que os professores com formação da nossa amostra estão, em média, mais satisfeitos com o seu trabalho (*item 1*), manifestam menos desejo de abandono (*item 2*), sentem-se mais satisfeitos com o tipo de trabalho que fazem (*item 3*), acreditam que os seus colegas estão satisfeitos com o trabalho que fazem (*item 4*) e percebem menos desejo de abandono por parte dos colegas de profissão (*item 5*), quando comparados com os professores sem formação específica para dar aulas.

# Conclusão

---

O objectivo da nossa investigação foi, por um lado, rever a literatura no domínio da satisfação profissional na actividade docente e, por outro lado, conhecer este fenómeno junto dos professores angolanos.

As investigações estão longe de apresentarem resultados consensuais no que diz respeito à influência de uma dada variável na satisfação docente. Seco (2000), recorrendo a um modelo de regressão hierárquica, concluiu que são os construtos de natureza psicológica (referindo-se às variáveis auto-estima, motivação intrínseca, *locus* de controlo, sentido de autonomia e satisfação com a vida na globalidade) que melhor predizem a satisfação profissional docente. Variáveis sociodemográficas, como o sexo, a idade, o tempo de serviço docente ou o nível de ensino leccionado pelos professores apresentaram, na investigação conduzida por Seco (2000), menos capacidade preditiva.

Contudo, dada a falta de estudos nesta área na população de professores angolanos, decidimos eleger como objectivo da presente investigação a análise da satisfação profissional dos professores angolanos segundo variáveis sociodemográficas e profissionais. Estas variáveis estão divididas entre variáveis de natureza pessoal dos docentes – sexo, idade, habilitações académicas – e variáveis de natureza profissional – nível de ensino em que leccionam, tempo de serviço, desempenho de cargos nas escolas que impliquem práticas que ultrapassem o domínio da docência, horas de trabalho por semana em contacto directo com os alunos e formação específica para docência.

A satisfação face à actividade docente foi operacionalizada através do recurso a dois questionários distintos: o TJSQ – Questionário de Satisfação Profissional dos Professores – e o ESGT – Questionário da Satisfação Geral no Trabalho. O primeiro questionário é de grande importância para este estudo uma vez que, mais do que a sua medida global, permite avaliar aspectos específicos da satisfação docente, nomeadamente a *Natureza do próprio trabalho, Recompensas pessoais, Condições materiais de trabalho, Relações com os colegas e Relações com os órgãos de gestão*. O segundo questionário, ainda que seja constituído por apenas 5 itens tem a vantagem de permitir avaliar especificamente o desejo de abandono por parte dos docentes, um construto importante na medida em que constituiu uma clara manifestação da insatisfação docente.

Os resultados obtidos no nosso estudo permitiram-nos concluir que, de uma maneira geral, os docentes inquiridos mostram-se satisfeitos face à sua actividade

profissional (avaliação feita pelos instrumentos TJSQ e ESGT) e, simultaneamente, não demonstram índices elevados de desejo de abandono em relação à sua profissão.

A decomposição do TJSQ nos seus factores constituintes permite-nos afirmar que, na maioria dos docentes inquiridos, a satisfação é mais elevada face à *natureza do próprio trabalho*, resultados também encontrados por Dias (2003). Como refere Dias (2003), existe consistência intercultural no que respeita aos factores explicativos da satisfação profissional docente, que se centram na natureza motivadora e interessante do próprio trabalho, bem como ao aliciamento e ao grau de realização que lhe é inerente.

Desta forma, parece que a satisfação docente está mais ligada a factores de natureza afectiva e humana (gosto de ensinar, realização do trabalho em si). Estes dados foram corroborados quando comparámos os factores do TJSQ com os itens do ESGT. De facto, o factor que mais se correlacionou positivamente com o item 1 (*em geral, estou muito satisfeito com este trabalho*) e com o item 3 (*em geral, sinto-me satisfeito com o trabalho que faço*) foi a *natureza do próprio trabalho*, o que reforça a importância das motivações intrínsecas da actividade profissional docente.

O segundo factor mais contributivo para a satisfação docente, de natureza interpessoal, prende-se com *as relações estabelecidas com os colegas*. O factor relacional revela-se fundamental no bem-estar subjectivo das pessoas em geral e, especificamente, nos docentes. De facto, a necessidade de estabelecer relações interpessoais é universal e integra as necessidades pessoais mais básicas. Analisando a pirâmide motivacional de Maslow verifica-se que, de facto, as necessidades sociais (que incluem o desejo de pertença, de aceitação de grupo, associação com outras pessoas, de afiliação, de pertença, de aceitação) surgem logo após as necessidades básicas de sobrevivência e de segurança. Segundo Jesus (2002), em Portugal o mal-estar docente aparece em primeiro lugar ligado à sobrecarga e incontrolabilidade das tarefas e, logo em seguida, às relações com os colegas.

O factor relacional contribui para diferentes níveis de satisfação profissional e, em função da natureza positiva ou negativa das interacções estabelecidas, reverte numa maior satisfação ou insatisfação face ao exercício da profissão docente.

Contributivos para a satisfação profissional no contexto da docência encontram-se, ao mesmo nível que as relações com os colegas, também as *relações com os órgãos gestão*. De facto, muitos autores parecem confluír em atribuir às más relações com os

órgãos de chefia e a um clima pouco democrático na escola, um papel importante na determinação da insatisfação docente.

Segundo Vila (1988), no que concerne ao clima da escola, entre os factores que mais contribuem para a tensão nos docentes, e portanto para a sua insatisfação, são um clima escolar negativo, desorganização, falta de coesão, baixo nível de comunicação, exagerada competitividade e um ambiente pouco democrático. De facto, os professores mostram-se muitas vezes descontentes não tanto com a relação com os alunos, mas sobretudo com a relação entre colegas e com os superiores.

Assim, parece que as relações com as chefias são encaradas como uma importante influência na satisfação profissional, sendo que a existência de um bom relacionamento entre as chefias e os membros da equipa de trabalho, caracterizado por um clima democrático em que as opiniões individuais são respeitadas e tomadas em consideração, facilita o alcance de objectivos profissionais valorizados o que resulta numa satisfação face à actividade exercida.

O quarto factor mais contributivo para a satisfação profissional dos docentes da nossa amostra são as *recompensas pessoais* decorrentes do exercício da profissão docente, designadamente o vencimento, as oportunidades de progressão na carreira e o reconhecimento inerente ao exercício da própria actividade. O facto dos docentes inquiridos não se mostrarem particularmente satisfeitos em relação às *recompensas pessoais* vai ao encontro de conclusões de vários estudos. De facto, muitas investigações revelam que os professores se sentem insatisfeitos quer pelo baixo estatuto social que actualmente lhe é conferido, quer pela imagem ou representação social que lhe é atribuída. Ao longo do tempo profundas alterações nos valores sociais têm levado à perda de prestígio da profissão docente. Num estudo efectuado pelo Instituto de prevenção do Stress e Saúde Ocupacional – IPSSO, coordenado por Rui Mota Cardoso (2000) o estatuto profissional constitui o factor mais importante das fontes de stress percebidas pelos docentes portugueses. No que respeita ao desejo de abandono por parte dos docentes o relatório de Braga de Cruz (1988) sugere que a remuneração e a degradação da carreira são as principais causas do desejo de abandono. (Cruz *et al.* 1988).

Por último, no presente estudo, o factor que se revelou com uma pontuação mais baixa prende-se com as *condições materiais de trabalho* e engloba questões relacionadas com as instalações, equipamentos e condições físicas de trabalho. É sabido

que instalações degradadas e a insuficiência do material escolar poderão originar insatisfação nos professores. Como refere Teixeira (1993), “instalações, material escolar, tamanho das turmas, leccionar vários anos na mesma sala...”, levam a um descontentamento da parte dos professores.

Concluimos que as *condições materiais de trabalho* são vistas pelos docentes como más, levando a um grau de satisfação menor, quando comparadas com a satisfação sentida face aos restantes factores de satisfação profissional docente avaliados.

De uma maneira geral, os resultados por nós encontrados permitem concluir que os professores com formação específica para dar aulas estão mais satisfeitos com a profissão que desempenham do que os professores sem formação. Esta tendência manifesta-se numa maior satisfação com a *natureza do próprio trabalho*, com as *recompensas pessoais*, nas *relações com os colegas de trabalho* e nas *relações com os órgãos de gestão*. Por outro lado, os professores com formação manifestam maior satisfação geral no seu trabalho e simultaneamente menos desejo de abandono da sua profissão. As razões para estas diferenças podem dever-se ao facto dos professores com formação da nossa amostra possuírem melhor salário, menos carga horária e pelo facto de muitos deles exercerem a profissão mesmo por gosto ou vocação. Para além disso, acreditamos que diferenças entre estes dois grupos nas variáveis sociodemográficas analisadas, também poderão contribuir para um maior grau de satisfação dos professores com formação em relação aos professores sem formação específica.

Entre as variáveis sociodemográficas de natureza pessoal avaliadas concluimos que existem diferenças ao nível da idade e das habilitações académicas. A única variável que não se mostrou influente na satisfação profissional foi o género dos participantes. Com efeito, no que se prende com o efeito do género dos participantes na satisfação docente, não encontramos quaisquer diferenças entre docentes do sexo masculino e docentes do sexo feminino. Estes resultados contrariam diversas investigações que indicam uma taxa superior de satisfação a nível do sexo feminino (Roxburg *in Seco*, 2001, p.137) ou ainda outros estudos (Loscocco e Bose *in Seco*, 2001, p.137) que referem precisamente o inverso, ou seja, índices de satisfação profissional mais elevados no sexo masculino.

Os resultados obtidos, no que respeita à influência da idade na satisfação docente, indicam que existe uma relação positiva entre estas duas variáveis. Assim, quanto maior



a idade dos docentes mais se espera que se sintam satisfeitos no que diz respeito à sua profissão. Este resultado encontra-se em conformidade com Seco (2001) que indica outros estudos em que se verifica uma associação positiva entre a idade dos docentes e a satisfação expressa face ao exercício da sua profissão. Outros estudos também enunciados por Seco (2001) parecem sugerir uma associação em forma de U (satisfação mais elevada nos docentes mais jovens e com mais idade). Estes estudos vão ao encontro de alguns dos resultados que obtivemos. De facto, ainda que na sua maioria as maiores diferenças na satisfação docente tenham sido entre os docentes mais jovens e os docentes mais velhos, em alguns estudos observámos que a maior diferença foi precisamente entre os docentes com idades entre os 30-34 anos e os docentes mais velhos como, por exemplo, no item 1 do ESGT (*em geral, estou muito satisfeito com este trabalho*). Estes resultados vão também ao encontro dos resultados obtidos por Dias (2003) ainda que, no seu estudo, a influência da idade apenas foi significativa nos factores *relações com os órgãos de gestão e recompensas pessoais*. A autora conclui que estes resultados são compreensíveis uma vez que, na realidade portuguesa, são os docentes mais velhos que são melhor remunerados e talvez sejam estes que integrem mais as chefias já que apresentam mais tempo de serviço prestado.

A variável idade também pode contribuir para explicar as diferenças encontradas entre os professores com e sem formação da nossa amostra na satisfação em relação à profissão docente, descritos no ponto anterior, uma vez que os professores com formação apresentam uma média de idade mais elevada quando comparados com os professores sem formação ( $M=39.15$  e  $35.27$ , respectivamente), diferença essa significativa. Para além disso, e especificamente em relação ao desejo de abandono, Cruz *et al.* (1988) sugerem que o desejo de abandono atinge sobretudo os professores de idades compreendidas entre os 26 e os 35 anos, sendo que, de facto, a média de idades dos professores sem formação se aproxima no limite superior deste intervalo.

Em relação às habilitações académicas, de uma forma geral, os resultados sugerem que, no que diz respeito à *natureza do próprio trabalho*, são os sujeitos com licenciatura que manifestam maior satisfação. Em relação às *recompensas pessoais* parece que os sujeitos com doutoramento estão mais satisfeitos. Já no que diz respeito às *relações com os colegas* e às *relações com os órgãos de gestão* verifica-se que são os sujeitos com licenciatura que manifestam maior satisfação. Estes resultados vão, de alguma forma, contra resultados obtidos nalguns estudos (Cruz *et al.* 1988). No que diz

respeito às *recompensas pessoais* percebe-se que sejam os docentes mais graduados que manifestem maior satisfação uma vez que são normalmente os docentes com maiores habilitações que são melhor remunerados. Contudo, a inexistência de diferenças entre os docentes licenciados e mestres e entre os docentes mestres e doutorados, coloca-nos algumas reservas neste tipo de interpretação.

O nível de ensino leccionado pelos docentes mostrou-se influente em todos os factores. São os docentes que leccionam no ensino secundário que se mostram mais satisfeitos com a sua actividade profissional, avaliada pelos cinco factores, quando comparados com os docentes que leccionam no ensino superior e no ensino primário. São estes últimos que, em todos os factores, com excepção do factor *relações com os órgãos de gestão*, se mostraram mais insatisfeitos com a profissão docente. Estes resultados vão ao encontro do estudo de Dias (2003), ainda que nesse estudo os docentes que leccionam no ensino secundário apenas se revelaram mais satisfeitos ao nível das *condições materiais de trabalho* e das *relações com os órgãos de gestão*.

Os resultados obtidos contrariam os descritos na literatura que apontam para índices menores de satisfação nos docentes do secundário, quando comparados com os que leccionam nos primeiro e terceiro ciclos. Esteve (1992), baseando-se em diversos estudos efectuados nos Estados Unidos, conclui que existe uma maior tensão nos docentes, um maior número de conflitos e uma maior incidência de stress, e portanto de insatisfação, entre os professores que trabalham em escolas secundárias.

Por outro lado, verifica-se uma menor satisfação e, simultaneamente, um maior desejo de abandono por parte dos docentes que leccionam no ensino primário. Dias (2003) sugere que o facto dos docentes do ensino secundário leccionarem conteúdos programáticos mais difíceis pode constituir uma maior motivação do docente e, conseqüentemente, conduzir a maior sentimento de satisfação profissional. Dias (2003) acrescenta ainda que os docentes não leccionarem a escolaridade obrigatória pode também conduzir a uma maior satisfação.

O desempenho de cargos na escola que ultrapassam o domínio da docência revelou ter uma influência significativa na satisfação dos docentes face à sua actividade profissional, nomeadamente em termos da *natureza do próprio trabalho* e nas *relações com os colegas*, sendo que são os docentes que ocupam cargos adicionais os que manifestam maior satisfação na sua profissão. Cargos como director da escola, coordenador de turma, coordenador de turno, coordenador de disciplina, entre outros,

podem constituir uma importante fonte de motivação para o docente, exigindo de si outras capacidades e competências que podem ser por ele valorizadas e, portanto, contribuir para uma maior satisfação, nomeadamente no que diz respeito à *natureza do próprio trabalho*. Por outro lado, a ocupação destes cargos pode promover uma maior comunicação e cooperação entre os colegas (sendo por exemplo, director de turma ou membro do conselho executivo) e portanto contribuir para uma maior satisfação especificamente no que diz respeito às *relações com os colegas*.

No que diz respeito à influência do tempo de serviço docente na satisfação profissional, avaliada pelos cinco factores, verificámos que os anos de serviço se repercutem em diferenças no grau de satisfação em todos os factores, com a excepção das *recompensas pessoais*. Estes resultados foram, de alguma forma inesperados, uma vez que, de uma forma geral, os docentes com mais anos de serviço podem usufruir de outras regalias relacionadas com o vencimento e reconhecimento social. Uma possível explicação pode dever-se ao facto dos docentes com mais anos de serviço já não perspectivarem uma grande progressão na carreira, o que não acontece com os docentes mais novos. Apenas uma análise item a item poderia revelar a validade desta interpretação. No estudo conduzido por Dias (2003), o tempo de serviço dos docentes apenas contribuiu para a satisfação profissional ao nível das *relações com os órgãos de gestão* e, precisamente, das *recompensas pessoais*, o que contraria os resultados por nós encontrados.

Em relação à *natureza do próprio trabalho*, verificámos que os docentes com mais anos de serviço manifestam maior satisfação quando comparados com os docentes com menos anos de serviço, com excepção dos docentes com 25 a 34 anos de serviço.

No que diz respeito à satisfação em relação às *condições materiais* encontrámos resultados semelhantes aos dos factores anteriores, sendo que são os docentes com mais anos de serviço que parecem mais satisfeitos, comparativamente com os docentes com menos tempo de serviço.

No que diz respeito ao facto dos docentes com mais anos de serviço manifestarem maior satisfação no que diz respeito às *relações com os colegas e com os órgãos de gestão*, pode ser explicado pelo facto de serem normalmente os docentes com mais anos de serviço os que ocupam cargos de direcção e/ou coordenação nas escolas. Estes resultados contrariam os encontrados por Dias (2003), em que foram os docentes que possuem entre 4 e 6 anos de serviço os que manifestaram maior satisfação profissional

no que diz respeito à *relação com os órgãos de gestão*, comparativamente com os que possuem mais anos de serviço.

No que diz respeito ao desejo de abandono, verificámos que este é superior nos docentes com 4 a 6 anos de serviço, comparativamente com os docentes com mais anos de serviço.

Analisando apenas as relações entre o tempo de serviço docente (em anos) e a satisfação profissional, concluímos que existe uma associação positiva em que quanto mais anos de carreira maior a satisfação do docente face ao exercício da sua profissão, em todos os factores avaliados com a excepção das *recompensas pessoais*. Esta relação positiva vai ao encontro dos resultados das investigações de Barros e colaboradores (1991), Conley e Levinson (1993) e Mwamwenda (1998), citados por Seco (2001, p.150). Ainda assim, outros estudos apontam para resultados diferentes, nomeadamente para a inexistência de qualquer relação entre estas duas variáveis (Klecker & Loadman *in* Seco, 2001, p.268).

No que diz respeito à influência das horas semanais de contacto directo com alunos na satisfação face à profissão docente, os resultados do nosso estudo permitem concluir que quanto mais horas semanais os docentes passam com os alunos menor é o grau de satisfação, que se traduz nos factores *natureza do próprio trabalho, condições materiais de trabalho e relações com os colegas*. Para além disso, podemos igualmente concluir a existência de uma associação positiva com o desejo de abandono sendo que quanto mais horas semanais os docentes passam em contacto directo com os seus alunos mais manifestam desejo de abandono em relação à sua profissão.

Quanto aos resultados obtidos, podemos concluir que, em termos gerais, os participantes do nosso estudo manifestam-se satisfeitos com o seu trabalho e não manifestam índices significativos de desejo de abandono. No entanto, os professores com formação são mais satisfeitos do que os professores sem formação, quer em termos de satisfação geral, quer nos diferentes domínios da satisfação profissional docente, à excepção do factor *recompensas pessoais* onde não se registam diferenças estatisticamente significativas.

Constata-se, também, que é no ensino primário que existe menor satisfação geral e maior desejo de abandono. Para além disso, também podemos concluir que, de uma maneira geral, à medida que a idade e o tempo de serviço aumentam maior é a satisfação dos docentes face à sua actividade profissional.

Apesar das eventuais diferenças nas condições em que se exerce a docência, a que podemos associar os resultados obtidos, podemos dizer que estes não se afastam das tendências encontradas na literatura revista sobre a satisfação profissional dos professores.

Em termos de implicações, podemos apontar para a necessidade de ter em conta a importância da formação para a docência, como factor de satisfação profissional, e os professores do ensino primário como um alvo prioritário de intervenção neste domínio.

Acresce que os dados foram recolhidos na sua maioria na cidade do Huambo, daí que os resultados não devam ser generalizados para a população angolana. Dado o carácter geográfico restrito da amostra é igualmente desejável a realização de novos estudos de validação do Questionário de Satisfação Profissional de Professores nesta população.

Consideramos que o presente estudo constitui, apesar de suas limitações, um contributo importante ao avaliar empiricamente a satisfação profissional de professores angolanos, sendo necessária a prossecução deste tipo de estudos e das suas implicações na identidade e desenvolvimento profissional dos professores.

# Bibliografia

---

- Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Toulouse: Érés.
- Abraham, A. (1984). Tensiones propias de las profesoras. In J. M. Esteve (Ed.), *Profesores en conflicto* (pp. 169-182). Madrid: Narcea, S. A. De Ediciones.
- Almeida, V. C. (1986). Stress organizacional. *Pessoal*, 17, 7-14.
- Alvarez *et al.* (1993). Revisión teórica del burnout o desgaste profesional em trabajadores de la docência. *Caesura*, 2 (2), 47-65.
- Alves, F. C. (1991). *A satisfação/insatisfação docente – Contributo para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino secundário do distrito de Bragança*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Alves, F. C. (1994). A (in) satisfação docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 28(1) , 29-60.
- Alves, F. C. (1997). A insatisfação dos professores. Estudo de opiniões dos professores do distrito de Bragança. In M. T. Estrela (ed), *Viver e construir a profissão docente* (pp.81-115). Porto: Porto Editora.
- Alves, V. J. (2006). *Motivação para a profissão docente e satisfação profissional: um estudo exploratório com professores da Região autónoma da Madeira*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Amiel, R. (1984). Psicopatologia del malestar de los enseñantes. In J. M. Esteve (Ed.), *Profesores en conflicto* (pp. 135-142). Madrid: Narcea, S. A. De ediciones.
- Amiel, R. (1984). El profesor enfermo por la enseñanza y el medico. In J. M. Esteve (Ed.), *Profesores en conflicto* (pp. 205-212). Madrid: Narcea, S. A. De ediciones.
- Andrews, J. C. (1993). O Stress nos professors de Educação Física dos nossos dias – Uma perspectiva internacional. *Boletim da S.P.E.F.*, 7/8,13-25.
- Arani, A., & Abbasi, P. (2004). Relations between secondary school teachers` and school organizational climate in Iran and India. *Pakistan Journal of Psychological research*, 19 (2), 37-50.
- 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.
- Barros, J. H., Neto, F., & Barros, A. M. (1991). Nível de satisfação dos professores – Teoria e Investigação. *Psychologica*, 5, 53-63.
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Braga da Cruz, M. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, 24, 103-104.
- Blase, J. J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher of stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 93-113.
- Breuse, E. (1984). Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante. In J. M. Esteve. (ed.), *Profesores en conflicto*, pp.143-161. Madrid: Narcea.
- Costa, P. O. (2005). *A Formação Contínua e o Bem-Estar do Professor: Contributo da formação contínua para o bem-estar (pessoal e profissional) dos professores*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Castelo-Branco, M. C. & Pereira, A. (2001). A satisfação no trabalho e a formação contínua. In A. Simões (org.), *Modelos e práticas em educação de adultos-Actas das II Jornadas* (pp.147-158). Coimbra: Ediliber Editora
- Cavaco, M. H. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema
- Cardoso, R. M. (2002). *O stress nos professores portugueses*. Estudo IPSSO 2000. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, L. M. (1991). *O clima de escola e a estabilidade do corpo docente: Estudo em dois estabelecimentos de ensino*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Casey, W. F. (1979). *Would bear bryant teach in the public schools? The need for teacher's incentives*. *Phi Delta Kappan*, 60 (7), 500-5001
- Catré, A. C. (2005). *O bem-estar do professor: Um estudo com professores de segundo e do terceiro ciclos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Correia, V. (1997) *Estudo do bem-estar na profissão docente em Educação Física: O stress profissional*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Cruz, M. B., Dias, A., Formozinho, J., Pereira, J., & Tavares, J. (1988). Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação. A Situação do professor em Portugal. *Análise Social* (3ª Série), XXIV, 1197-1293. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Ciências Sociais.



- Chivela, D. L., & Nsiangengo P. (2003). *Currículo de formação de Professores do Ensino Secundário: Equipa de Elaboração de Programas*. INDE - Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.
- Dias, J. R. (2000). *A Realização do Ser Humano – Para a História das Ideias em Educação e Pedagogia*. Porto: Paralelo Editora.
- Dias, I. M. (2003). *A (In) Satisfação docente no ciclo de vida profissional: Estudo empírico*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Donnelly, J. A., Gibson, J. L. & Ivancevich, J. M. (2002). *Administração: Princípios de gestão empresarial* (10ª ed.). Lisboa: Mcgraw Hill
- Dortu, J. C. (1992). *Enseigner San être sttressé?* Paris: Les Éditions D'organisation.
- Dunham, J. (1992). *Stress in Teaching*. London: Routledge.
- Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (org.), *profissão professor* (pp. 93-125). Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M. (1992). *O Mal-Estar Docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições Lda.
- Esteve, J. M. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthrosos.
- Estrela, M. T.(1986). Algumas considerações sobre o conceito sobre o conceito de profissionalismo docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XX, 301-310
- Estrela, M. T. (1997). *Viver e construir a profissão Docente* (pp. 117-159). Porto: Porto Editora.
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, Job satisfaction and motivation*. London: Sage.
- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *The Journal of Educational Research*, 77 (6), 32, 325-331.
- Fimian, M. J. (1984). The development of an instrument to measure occupational Stress inventory: The Teacher Stress Inventory: *Journal of Occupational Stress*, 54 (4), 277-293.
- Ferreira, J. M. Neves, J. & Caetano, A. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: Mcgraw Hill.
- Francés, R. (1984). *Satisfação no trabalho e no emprego*. Porto: Rés Editora, Lda.
- Gonçalves, J. (1995). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (ed.), *Vidas de professores* (pp. 141- 170). Porto: Porto Editora.
- Goodman, V. B. (1980). *Teacher absenteeism-stress in selected elementary schools*. Los Angeles: University of California.

- Graça, L. (1994). Equipa e trabalho em equipa. *Revista Dirigir*, 29, 37- 40.
- Guil, M. (1997). Être ou ne pas être enseignant. *L'Education*, 12-14.
- Harpaz, I. (1983). Job satisfaction. *Theoretical perspectives and a longitudinal analysis*. New York: L.Publishers.
- Harris, K., Halping G. & Halping G. (1985). Teacher characteristics and stress. *Journal of Educational Research*, 78, 347-350.
- Hayes, D. (2004). *Recruitment and retention: Insights into the motivation of primary trainee teachers in England*. *Research in Education*, 71, 37-50.
- Hill, T. (1994). Primary headteachers: Their Job satisfaction and future career aspirations. *Educational Research*, 36 (3), 223-235.
- Hill M. M. & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- www Angonoticias.com // Acedido 3 de Julho de 2009.
- Http:// Http:// www Angonoticias.com // Acedido 12 de Outubro de 2009.
- Http:// www. Folha de Angola.com // Acedido 11 de Fevereiro de 2009.
- Herzberg, F. (1971). *Le travail et la nature de l'homme* (4<sup>a</sup> ed.). Paris : E.M. E.
- Herzberg, F. (1978). *Le travail et la nature de l'homme* (4<sup>a</sup> ed.). Paris : Entreprise Modern d'Édition.
- Herzberg, F. (1982). *The managerial choice: To be efficient and to be human*. Salt Lake City: Olympus Publishing Company
- Homon, H. ,& Rotman, P. (1984). *Tant qu'il y aura des profes*. Paris: Editions du Seuil.
- Inman, D., & Marlow, L. (2004). Teacher retention: Why do beginning teachers remain in the profession. *Education*, 124 (4), 605-615.
- Jesus, S. N. (1992). Expectativa de realização na profissão docente: Construção da Escala ERP de Jesus. *Psychologica*, 7, 65-83.
- Jesus, S. N. (1996). A motivação para a função 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., Abreu, M. V., Esteve, J. M., & Lens, W. (1996). Uma abordagem sociopolítica do mal-estar docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 1, 51-64.
- Jesus, S. N. (1997). *Bem-estar dos professores. Estratégias para realização e desenvolvimento pessoal*. Coimbra: Edição do autor.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspectiva para o bem-estar docente*. Porto: ASA Editores II.

- Johnson, S. M. (1986). Incentives for teachers: what motivates, what matters. *Educational Administration Quarterly*, 22 (3), 54-79.
- Kelly, S. (2004). An Event History Analysis of Teacher Attrition: Salary, Teacher Tracking, and Socially Disadvantaged Schools. *The Journal of Experimental Education*, 72 (3), 195-221.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international Review. *Educational Research*, 24, 7- 61.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21, 89-96.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53, 27-35.
- Latack, J. (1986). Work, stress and career: A preventive approach to maintaining organizational health. In Arthur & D. Haal (Eds.), *Handbook of career theory* (pp. 252-274). Cambridge: University Press.
- 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).
- Lévy- Leboyer, C. (1984). *La crise des motivations*. Paris: P. U.F.
- Litt, M., & Turk, D. (1985). Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *Journal of Educational Research*, 78 (3), 178-185.
- 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.
- Mandra, R. (1984). Causas de inadaptação y desadaptación de los enseñantes franceses y dispositivo de ayuda puesto en marcha per el Ministerio de Educación Nacional. In J. M. Esteve, (ed.), *Profesores en conflicto.*, pp. 213-222. Madrid: Narcea.
- Maslach C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2ª ed.). New York: Harper & Row.
- Martins, F. T. (2008). *Alguns factores que podem provocar o stress no trabalho dos docentes do departamento de Ciências da Educação do Huambo*. Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo. Universidade Agostinho Neto.

- McClelland, D. C. (1961). *The achievement society*. New York: Vanm Nostrand Reihnold.
- McElroy, E. J. (2004). Teaching for the Long Term. *Teaching Pre K-8*, 35 (2), 6-7.
- Medved, J. H. (1982). The applicability of Herzberg's motivation hygiene theory. *Educational Leadership*, 39, 445-451.
- Ministério da Educação (2001). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. República de Angola.
- Ministério da Educação (2008a). *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*. BIEF: Unicef.
- Ministério da Educação (2008b). *Estatuto da Carreira Docente*. República de Angola.
- Mertler, C. A. (2002). Job satisfaction and perception of motivation among middle and high school teachers. *American Secondary Education*, 31 (1), 43-54.
- Miguez, J. (1978). Satisfação no trabalho e comportamentos de ausência. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 2, 17-35.
- Moore M., & Hofman J. (1988). Professional identity in institutions of higher learning in Israel. *Higher Education*, 17 (1), 69-79.
- Morgado, J. C. (2007). Novo estatuto da carreira docente: Que desafios? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(1), 55-75.
- Muchinsky, P. (1993). *Psychology applied to work* (4th ed.). Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Mueller, C. W., & McClosky, J. C. (1990). Nurses job satisfaction. A proposed measure. *Nursing Research*, 39, 113-117.
- Needle, R. Griffin, T. Svendsen, R. & Berney, C. (1980). Teacher stress: Sources and consequences. *The Journal of Health*, 50 (2), 96-99.
- Newman, B. M., & P. R. (1999). *Development Through life: A psychosocial approach* (7a Ed.). Wadsworth publishing Company.
- Newstron, J. W., & Davis, K. (1993). Organizational behavior. *Human behavior at work*. Londres: McGraw-Hill.
- Nicole, A. & Pagés, M. (1989). *Le stress professionnel*. Paris: Éditions Klincksieck.
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa, (ed.), *Profissão professor*, pp. 9-32. Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as suas histórias de vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vida de professores*. Porto : Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* ( pp.11-30). Porto: Porto Editora.
- O.I.T. (1981). *Emploi et condition de travail des enseignants*. Genève: Bureau international du travail.
- Pieró, J. M. (1986). *Psicología de la organización*. Madrid: Uned.
- Pestana & Gageiro (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais-A Complementaridade*. Lisboa: Edições Silabo.
- Prata, M. C. (2001). Satisfação/Insatisfação, carreira e função do professor. In Teixeira M. (Ed.11), *Ser professor no limiar do século XXI* (pp.266-308). Lisboa. Edições ISET.
- Quintanilla, S. A. (1990). Major work meaning patterns toward a holistic picture. In Kleinbeck, U. Quast, H. Thierry & Hacker, *Work motivation*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Richards, J. (2004). What New teachers Value Most in Principals. They don't ask for much-just some respect and support. *Principal – Connecting with Families*, 83 (3), 42-44.
- Robbins, S. P. (1996). *Organizational behavior: Concepts, controversies, applications* (7<sup>a</sup> ed.). New Jersey: Prentice Hall International Editions.
- Rhodes, C., Nevil, A. & Jo Allan. (2004). Valing and supporting teachers: A servers of teacher satisfaction, dissatisfaction, moral and retention in an English local education authority. *Research in Education*, (71), 67-81.
- Sampaio, J. S. (1982). Emprego e condições de trabalho dos professores. *O professor*, (37), 5-17.
- Santos, F. T. (1996). *Atitude e crenças dos professores do ensino secundário: Satisfação descontentamento e descaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Salanova, M., Hontangas, p. M., & Pieró, J. M. (1996). Motivación laboral. In Pieró 6 F. Prieto (Eds.), *Tratado de Psicología del trabajo* (Vol. I, pp. 215-249). Madrid. Editorial Síntesis.

- Silva, C. F., Azevedo, M. H. & Dias, M. R. (1994). *Estudo Padronizado do Trabalho por Turnos: Versão Experimental. Bateria de escalas*. Coimbra: Serviço de Psicologia Médica da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra.
- Scott, C., Cox, S. & Dinham, D. (1999). *The occupational motivation, satisfaction and health of English school teachers*. *Educational Psychology*, 19 (13), 287-309.
- Seco, G. M. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Tese de Doutoramento não publicada, faculdade de psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra
- Seco, G. M. (2001). A insatisfação dos professores: algumas implicações práticas para os modelos de desenvolvimento profissional docente. In A. Simões (Org.), *Modelos e práticas em educação de adultos – Actas das II Jornadas* (pp. 117-113). Coimbra: Ediliber Editora.
- Seco, G. M. (2002). *A satisfação dos professores. Teorias modelos e evidências*. Porto: Edições Asa.
- Sergiovanni, T. (1967). Factors which affect satisfaction and dissatisfaction of teachers. *The Journal of Educational Administration*, 5 (1), 66-81.
- Sergiovanni, T. J., & Carver, F. D. (1973). *The new school executive: A theory of administration*. New York: Harper & Row.
- Stern, W. A. (1980). *Teacher absenteeism at the secondary school level*. Detroit : Michingon state University.
- Teixeira, M. (1993). *O professor e a escola – Contributo para uma abordagem*
- Teixeira, M. (2001). O professor face a profissão: gosto ou descontentamento? In M. Teixeira (org.), *Ser professor no limiar do século XXI* (pp. 183-265). Porto: Edições ISET.
- Teodoro, A. (1994). *Política educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Colecção Ensaios e Documentos nº 6. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Vila, J. V. (1988). *La crise de lá función docente*. Valencia: Promolibro.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Jonh, Wiley & Sons
- Walker, S., & Barton, L., (eds.) (1987). *Changing policies, changing teachers: New directions for schooling?* Milton Keynes: Open University Press.