

INTRODUÇÃO

Fala-se com frequência do fracasso escolar e do baixo rendimento dos alunos, da insatisfação dos professores, da crescente violência no interior das escolas, da dificuldade para integrar alunos cada vez mais diversos, da inadequação dos programas, dos desequilíbrios e assimetrias regionais, da escassez de recursos, e de muitas outras questões igualmente variadas e pouco homogêneas.

O que é manifestamente claro e evidente é que a nossa sociedade mudou rapidamente e que as escolas não estão a ser capazes de se adaptarem a essa mudança com a suficiente agilidade. “Estas [as escolas] têm que dar resposta à educação sexual, à educação para o consumo, à educação ambiental, à educação para a saúde, etc., embora a formação dos profissionais que devem leccionar estas matérias continue circunscrita aos mesmos conteúdos, aos mesmos horários e às mesmas técnicas.” (Santos Guerra, 2000). Especificamente dentro do contexto educacional, o professor é o alvo mais atingido pelas mudanças, principalmente pela responsabilização que a ele é imputada pelas consequências geradas das mudanças, como a indisciplina, o mau comportamento e outros.

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. Dessa forma, o trabalho do professor deve atender a todas as exigências da contemporaneidade, a formação integral e completa dos alunos, capacitá-los com uma cultura geral e também diversificada possibilitando o conhecimento científico, a comunicação e o raciocínio lógico. Como deve também trabalhar com os alunos as diversas dimensões do ser humano para alcançar sua plena formação psicológica, afectiva e emocional.

Do mesmo modo, o professor tem também o desafio de preparar os alunos para serem integrados no mundo do trabalho, que exige profissionais flexíveis, criativos e com a capacidade de aprender a aprender. Também será tarefa do professor centrar a sua atenção para a educação sexual, a prevenção das toxicodependências, promover uma cultura ecológica, formar para o empreendedorismo, motivar para a prevenção rodoviária, o cuidado com a higiene e vários outros aspectos. “Os professores foram treinados para saberem fazer o que sempre fizeram e bem: ensinar. Mas além disso, todos os dias se lhes exige o cumprimento de cada vez mais objectivos educativos que a sociedade não consegue alcançar” (Ruivo *et al.*, 2008).

Todas essas solicitações hercúleas aumentam os conflitos desse profissional que, ciente das expectativas em torno de seu trabalho, se sente impotente e fragilizado diante dos resultados dos alunos. A sociedade espera a actuação do super herói, ao projectar na figura do professor o protótipo

de salvador das juventudes e o professor rende-se à culpa por não atingir os objectivos esperados pelo seu trabalho.

Seria fácil identificar outros excessos no modo de pensar os professores, como por exemplo, a atitude dos pais exigindo que os professores assegurem aquilo de que eles próprios já se demitiram, ou o comportamento dos empresários, reclamando que os alunos desenvolvam competências que mais tarde não valorizam.

Ser professor, face a tantas exigências políticas, sociais e profissionais que são impostas no exercício da profissão, requer uma diversidade de saberes que vão muito para além de uma formação académica. O exercício da docência, no panorama educacional da actualidade, requer uma gama de qualidades pessoais e interpessoais que possam contribuir para uma prática de ensino personalizada, motivadora e sucessora, que só a formação continuada pode compor e, contudo, ainda não é efectiva, em grande parte das instituições educativas.

A escola e os professores não podem colmatar a ausência de outras instâncias sociais e familiares no processo de educar as gerações mais novas. Ninguém pode carregar aos ombros missões tão vastas como aquelas que são cometidas aos professores, e que eles próprios, por vezes, se atribuem. “Por cada nova competência que se lhes exige, sem a correspondente formação, o professor vai atingindo níveis cada vez mais preocupantes de incompetência no cumprimento desses novos saberes que se lhe impõem e para os quais não foi preparado, aumentando os seus níveis de *stress* e de erosão profissional” (Ruivo, 2008).

“Ou seja, o professor desprofissionaliza-se. E esta desprofissionalização determina o emergir de um progressivo clima de mal-estar. [...] o professor proletariza-se. Isto é, deixa de ser um intelectual apto, para se transformar num assalariado com níveis de inaptidão externamente provocados. Um dos sintomas dessa proletarização ocorre, desde logo, quando os professores aceitam mais funções e, simultaneamente, piores condições de trabalho” (Ruivo, 2008).

Posicionamo-nos numa época em que toda a sociedade parece questionar o papel dos professores, numa atitude de autodefesa que lhe permite, eximindo-se das suas próprias responsabilidades, encontrar alguém que possa carregar o peso do insucesso, da desmotivação e do desajustamento do papel da escola na educação dos jovens. Assim, a culpa projecta-se inicialmente sobre o aluno e a família, “ [...] mas vai além, recai sobre o professor e a escola. Nossa categoria passa por uma desmoralização: somos incompetentes, somos descomprometidos, somos uma categoria muito heterogénea. A culpa está em todos, menos no poder que gera essa situação. “ (Dotti, 1992).

E é a pertinência destas questões, a actualidade destas problemáticas e o próprio experienciar quotidiano do “travo” desta realidade, que motivou a realização desta investigação, de natureza quantitativa, centrada no estudo da satisfação laboral e motivação intrínseca em professores.

O trabalho que se apresenta, subordinado à temática da “Satisfação Laboral e Motivação Intrínseca em Professores de Educação Tecnológica”, tem como objectivos avaliar os níveis de satisfação e de motivação dos professores da amostra, estudar as diferenças estatísticas entre grupos amostrais e inferir da existência de correlação entre as variáveis dependentes em estudo. É constituído por duas partes, sendo a primeira referente ao estudo teórico enquanto que a segunda é orientada para o estudo empírico.

A parte teórica é composta por quatro capítulos. No capítulo I focam-se aspectos genéricos do estudo da satisfação laboral, abordando-se alguns dados sobre a evolução da satisfação laboral e teorias mais significativas desta temática. No capítulo II abordamos a temática da motivação intrínseca, no que respeita à evolução dos seus estudos e às teorias motivacionais que consideramos mais relevantes. No capítulo III fazemos a contextualização do problema através de uma retrospectiva histórica do posicionamento e percursos académico, pedagógico e profissional dos docentes do Grupo de Recrutamento 530 – Educação Tecnológica e as vicissitudes a ele associadas, resultado de alterações profundas e sistemáticas que se têm vindo a verificar nos planos curriculares do sistema de ensino nacional e, por fim, no capítulo IV referimos alguns estudos e resultados alusivos à temática da satisfação laboral e motivação intrínseca em professores.

Os quatro capítulos integrantes da primeira parte, contemplam a revisão bibliográfica levada a cabo com o objectivo de evidenciar a importância do professor na formação integral do aluno, o seu papel na sociedade contemporânea e as solicitações e responsabilidades que sobre eles recaem e lhes são assacadas.

A segunda parte deste trabalho, o estudo empírico, é constituída por três capítulos. O capítulo V que é dedicado à metodologia utilizada na recolha de dados, sendo feita uma caracterização do contexto e dos sujeitos intervenientes no estudo. Apresentam-se os instrumentos de recolha de dados: Questionário Socio-Demográfico; Questionário de Satisfação Laboral e Questionário de Motivação Intrínseca e os respectivos dados psicométricos. Apresentam-se igualmente os procedimentos do estudo e enumeradas as hipóteses. No capítulo VI são apresentados os resultados obtidos, gerados do tratamento estatístico descritivo dos dados e da abordagem estatística inferencial.

O capítulo VII é relativo à discussão dos resultados, tendo por base as hipóteses enumeradas.

Com as conclusões finais, a bibliografia utilizada e os anexos considerados pertinentes, colocamos um término a este trabalho de investigação.

CAPÍTULO I – Satisfação Laboral

1.1. Satisfação profissional

Desde os primórdios que o trabalho vem sendo incorporado à vida humana, preenchendo cada vez mais espaços e alterando a forma de viver. Em consequência, novas necessidades vão surgindo como o reconhecimento, a valorização e o prestígio social, entre outras.

O trabalho, qualquer que seja, deve ser fonte de satisfação para quem o executa e uma via de realização pessoal e, por consequência, uma satisfação na vida familiar e social.

O destaque que se é dado ao trabalho na vida do indivíduo pode, muitas vezes, abalar o valor subjectivo que ele se auto atribui, gerando sentimentos de desvalorização, angústia, insegurança, levando à insatisfação. Se esses factores não existirem podem levá-lo à satisfação.

A importância da satisfação nas actividades desenvolvidas no trabalho parece ser clara. Trabalhadores satisfeitos têm taxas mais baixas de absentismo e estas podem ser um factor de decisão para a sua permanência na instituição.

De igual modo pode afirmar-se que existe relação entre a satisfação laboral e a saúde. Os sujeitos insatisfeitos no trabalho tendem a ficar doentes, especialmente com doenças do foro psicológico. “Nesta linha, a insatisfação profissional tem sido considerada como um potencial determinante, por exemplo, do absentismo, do desgaste e exaustão e, até do abandono da profissão.” (Seco, 2002).

As pessoas satisfeitas na sua actividade laboral adoptarão atitudes mais positivas diante da vida e, conseqüentemente, poderão contribuir para uma sociedade mais saudável, no que toca aos aspectos biopsicossociais.

Segundo Gonçalves (1995), citando Lima e colaboradores, em 1994, a satisfação profissional começou a ser objecto de estudo por parte dos teóricos, investigadores e gestores, a partir do momento em que o modelo taylorista da organização do trabalho foi posto em causa e se valorizou o factor humano.

A importância de estudos que contemplem a satisfação profissional parece ser evidente quando considerada sua influência sobre o comportamento profissional e social do indivíduo, uma vez que o trabalho passa a ser observado sob uma concepção mais ampla e a satisfação laboral passa a ser parte integrante da satisfação na vida.

Nesse contexto, a satisfação do professor pode influenciar de maneira directa ou indirecta, positiva ou negativa, o desenvolvimento do ensino, a sua qualidade e a percepção dos alunos em relação à profissão. Um profissional/professor insatisfeito pode gerar um significativo desequilíbrio no desenvolvimento das suas actividades, desempenhando as suas funções de forma inadequada e influenciando negativamente os membros envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. De maneira semelhante, um professor satisfeito pelo seu trabalho poderá influenciar de forma positiva as pessoas com quem trabalha e as tarefas poderão ser desempenhadas de forma harmoniosa e produtiva.

1.2. Evolução do estudo da satisfação laboral

A satisfação do indivíduo no trabalho começou a ser estudada por volta de 1912, nas pesquisas de Taylor sobre “Organização Científica do Trabalho”. Estas concebem a influência do ambiente de trabalho sobre o desempenho dos indivíduos, salientando a actuação da fadiga e do salário sobre a satisfação e a produtividade do trabalhador (Ferreira, 2007).

Por volta de 1930, estudos realizados por Elton Mayo e colaboradores passam a considerar que a maneira do homem pensar e avaliar o seu trabalho influencia as suas reacções face ao mesmo. Além disso, concluíram que a natureza do trabalho, a adaptabilidade do empregado à situação, a identificação do grupo socioeconómico e as relações sociais exercem muito mais influência sobre a satisfação profissional do que a recompensa salarial (Ferreira, 2007).

Na mesma década, Hoppock (1930) publicou o primeiro estudo intensivo sobre o tema, evidenciando outros factores que influenciam a satisfação, entre eles a monotonia, supervisão, condições de trabalho e desempenho.

Além dos estudos de Taylor e Mayo, que geraram respectivamente a Teoria Científica e a Teoria das Relações Humanas, outros também contemplam e são muito utilizados como referencial para os estudos sobre o tema, além de terem contribuído significativamente para a humanização dos ambientes de trabalho, entre elas, a Teoria das Necessidades Humanas Básicas, elaborada por Abraham H. Maslow (1943), que abordaremos mais à frente na temática referente à motivação. Esta considera que o indivíduo procura os seus objectivos e a satisfação das suas necessidades de acordo com o valor que lhes atribui, ou seja, através da motivação. Assim, as necessidades humanas

puderam ser classificadas em cinco níveis – necessidades fisiológicas básicas, necessidades de auto-estima, necessidades de auto-realização, necessidades de segurança e, por fim, necessidades sociais.

Baseados nesses princípios, Herzberg, Mausner e Snyderman (1959) desenvolveram a Teoria dos Dois Factores. A mesma considera a satisfação e a insatisfação como fenómenos separados e nem sempre relacionados. Assim, os factores que influenciam a satisfação profissional do indivíduo podem ser considerados como:

- Factores intrínsecos ao trabalho ou factores motivadores (realização, responsabilidade e reconhecimento): exercem influência directa na satisfação, podendo gerá-la. Correspondem às necessidades de alto nível, relacionadas ao desempenho individual do trabalhador e ao relacionamento que este estabelece consigo mesmo.
- Factores extrínsecos ao trabalho ou factores higiénicos (administração e política organizacional, supervisão, salário e condições de trabalho): são necessidades de nível mais baixo que não promovem a satisfação, mas evitam a insatisfação.

A conceituação da satisfação profissional também passa por processo evolutivo para definições mais elaboradas.

Assim, Wanous e Lawler (1972), tentando classificar as várias tendências identificadas nos conceitos de satisfação, tomaram diferentes definições encontradas na literatura e transformaram-nas em nove modelos gerais. Dentre esses modelos, os autores enfatizam a existência de definições para a satisfação geral com o trabalho e para a satisfação com aspectos particulares do trabalho. Além disso, consideram as relações entre valores, necessidades e expectativas dos sujeitos no entendimento da sua satisfação profissional. Estes modelos sintetizam-se no Quadro 1, que se segue:

Quadro 1 – Modelos gerais de definição de satisfação profissional propostos por Wanous e Lawler (Ferreira, 2007)

<p>Modelo 1: $ST = \text{soma dos aspectos}$</p> <p>Satisfação no trabalho é a soma dos vários aspectos que influem essa satisfação, aspectos esses que podem variar segundo o referencial teórico adoptado pelo autor.</p>
<p>Modelo 2: $[ST = U (I \times AST)]$</p> <p>Satisfação total no trabalho (ST) é a soma do produto da importância (I) que os vários aspectos do trabalho têm para o indivíduo pelos aspectos que influenciam a satisfação no trabalho (AST).</p>
<p>Modelo 3: $ST = \text{soma de Nr}$</p> <p>Satisfação no trabalho (ST) é a soma das necessidades realizadas (Nr) do sujeito nos vários aspectos do trabalho.</p>
<p>Modelo 4: $[ST = U (I \times Nr)]$</p> <p>Satisfação no trabalho (ST) é a soma do produto da importância (I) que os aspectos do trabalho têm para o sujeito pelas necessidades realizadas (Nr) em cada um deles.</p>
<p>Modelo 5: $[ST = U (E - O)]$</p> <p>Satisfação no trabalho (ST) é a soma da discrepância entre o que o sujeito espera (E) e o que ele obtém (O) nos vários aspectos do trabalho.</p>
<p>Modelo 6: $[ST = U (I) \times (E - O)]$</p> <p>Satisfação no trabalho (ST) é a soma do produto da importância (I) dos vários aspectos do trabalho entre o que o sujeito espera obter (E) e o que ele obtém (O) em cada aspecto.</p>
<p>Modelo 7: $[ST = U (D - O)]$</p> <p>Satisfação (ST) é a soma da discrepância entre os desejos (D) do indivíduo e suas realizações ou o que ele obtém (O), nos vários aspectos do trabalho.</p>
<p>Modelo 8: $[ST = U (I) \times (D - O)]$</p> <p>Satisfação (ST) é a soma do produto da importância (I) que o sujeito atribui aos vários aspectos do trabalho pela discrepância entre seus desejos (D) e suas realizações (O).</p>
<p>Modelo 9: $[ST = U (I - O)]$</p> <p>Satisfação no trabalho (ST) é a soma da diferença entre a importância (I) atribuída pelo sujeito aos vários aspectos do trabalho e o que ele obtém (O) em cada um deles.</p>

Segundo Locke (1976), esses modelos propõem-se fornecer uma melhor compreensão do fenómeno; advêm de conceitos baseados em diferentes fundamentações teóricas, podendo ser classificados como Modelos Causais ou Teorias de Processo, quando procuram especificar os tipos de variáveis consideradas relevantes e de que forma essas se combinam para determinar a satisfação, ou Teorias de Conteúdo que tentam identificar necessidades ou valores específicos que mais contribuem para a satisfação.

Locke (1976), estudando as causas da satisfação profissional, relacionou o conceito de satisfação profissional a conteúdos e processos mentais, moral e envolvimento no trabalho.

Assim, concebe a satisfação profissional como “um estado emocional agradável ou positivo resultante da avaliação de algum trabalho ou de experiências no trabalho”.

Wagner e Hollembeck (2002), consideram a satisfação no trabalho “um sentimento agradável que resulta da percepção de que o nosso trabalho realiza, ou permite a realização, de valores importantes relativos ao próprio trabalho”.

Para Ferreira, Neves e Caetano (2001), a satisfação no trabalho é “um conjunto de sentimentos e emoções favoráveis ou desfavoráveis resultantes da forma como os empregados consideram o seu trabalho”.

Segundo Muchinsky (2004), a satisfação no trabalho indica o grau de prazer que um trabalhador sente com o trabalho que desenvolve. Este autor refere que as pessoas desenvolvem sentimentos gerais sobre o seu trabalho, bem como sobre determinadas dimensões ou áreas do seu trabalho, como com os seus colegas, os seus superiores hierárquicos, oportunidades de promoção, remuneração, entre outras.

CAPÍTULO II – A Motivação

“Certo dia, disseram a um viajante que uma das maiores felicidades na vida era encontrar moedas na estrada. Para poder comprová-lo, o viajante decidiu experimentar a sensação e deitou algum dinheiro no caminho, recuperando-o logo em seguida. Mas não sentiu nenhuma alegria especial com a descoberta. Repetiu a estratégia diversas vezes, sem verificar nenhuma alteração no seu estado de espírito. Um dia, porém, distraiu-se e perdeu mesmo as moedas. Cheio de ansiedade, procurou-as pela terra do caminho horas a fio até que, finalmente, as conseguiu recuperar. Nesse preciso instante, sentiu a súbita felicidade de que tanto lhe tinham falado. “ (História de tradição oriental).

A motivação é como um motor que orienta os nossos passos. Sem ela, é difícil fazer caminho. Para promovê-la, é necessário conhecer alguns dos seus segredos e experimentar os seus diversos percursos.

2.1. Considerações iniciais

Se antigamente o desafio era descobrir o que se devia fazer para motivar as pessoas, hoje a preocupação é de outra índole. Percebeu-se que cada indivíduo traz consigo, de alguma forma, dentro de si, as suas próprias motivações. “A motivação não é nem uma qualidade individual, nem uma característica do trabalho: não existem indivíduos que estejam sempre motivados nem cargos motivadores para todos [...]” (Lévy-Leboyer, 1994, cit. Jesus, 1996, p.26).

Deste modo, aquilo que mais interessa então é encontrar e adoptar recursos capazes de não sufocar as forças motivacionais inerentes às próprias pessoas, que poderíamos designar de estratégia e/ou ferramenta motivacional, que estimulem as potencialidades e a satisfação das necessidades individuais. Não se pode motivar uma pessoa, mas sim criar um ambiente compatível com os seus objectivos, no qual a pessoa se sinta motivada.

Durante muitos anos, quando se falava em motivação partia-se da ideia que a mesma surgia de elementos externos ao sujeito (motivação extrínseca). Com o passar do tempo e com o avanço dos

estudos da Psicologia, esta ideia foi superada e, actualmente, considera-se que a acção do ser humano é dirigida por motivos internos (motivação intrínseca), com a contribuição dos motivos externos.

“Portanto, a motivação é um processo que engloba motivos intrínsecos e extrínsecos de cada pessoa, motivos esses construídos nas interrelações sociais, desde a mais tenra infância, e que acabam se efectivando na intrapessoalidade. Dessa forma, a cada nova situação vivenciada, novos motivos poderão ser construídos. Por isso, entender a motivação em cada pessoa é, antes de tudo, perceber e entender o ser humano com características e subjectividades próprias, é conceber o desenvolvimento e a aprendizagem como um processo que acontece ao longo da vida de cada um.” (Santos, Stobäus & Mosquera, 2007)

2.2. Teorias motivacionais

2.2.1. Breve resenha da evolução dos estudos motivacionais

Os primeiros estudos sobre motivação datam do início do século XX quando, em 1900, Frederick Taylor iniciou a discussão sobre motivação, adaptando a crença de que o dinheiro era o maior motivador (Marras, 2007).

Além da abordagem científica de Taylor, o início do século XX também viu surgir as teorias clássicas, em 1906, e as teorias burocráticas, em 1909 (Marras, 2007).

O precursor das primeiras foi Henry Fayol, que acreditava serem as funções de gerência (prever, comandar, organizar, coordenar e controlar) aplicáveis a todo o tipo de organizações, centrando os seus estudos na unidade do comando, na autoridade e na responsabilidade.

A teoria burocrática foi idealizada por Max Weber, que acreditava que a burocracia era a forma mais eficiente de administração, uma vez que operava numa base hierárquica comumente aceite, sem estar sujeita a caprichos pessoais e com o aval de especialistas.

Por volta de 1930, Elton Mayo e a sua equipa estudaram as variações do ambiente de trabalho sobre a produtividade na fábrica da *Western Electric Company*, constatando que a produtividade aumentava independentemente da melhoria ou não das condições de trabalho, mas sim da atenção dada aos trabalhadores pelos seus superiores. Deste modo concluiu que o desempenho das pessoas depende muito menos dos métodos de trabalho do que dos factores emocionais ou comportamentais. Este estudo ficou conhecido como “*Efeito Hawthorne*”.

Surgia então a abordagem das relações humanas na administração de empresas, procurando entender o comportamento humano nas organizações, e por meio desse entendimento, aumentar a produtividade. Começava a era dos psicólogos cuidarem da administração dando lugar ao que se designou por Psicologia Industrial.

Nestas teorias motivacionais existem, basicamente, três correntes interpretativas do fenómeno da motivação:

1ª Corrente – Entende a motivação como sendo gerada exclusivamente por factores externos ao indivíduo e, conseqüentemente, confere um carácter de automatismo ao comportamento humano. Esta corrente é representada pelo *behaviorismo*, cujos maiores expoentes – Pavlov, Thorndike e Skinner – desenvolveram os conceitos de reflexo condicionado, lei do efeito e condicionamento operante.

2ª Corrente – Interpreta a motivação do indivíduo como sendo decorrência do seu raciocínio relacionado com factores externos, e, por conseguinte, entende o comportamento como sendo puramente racional. Esta corrente, representada por teóricos como Victor H. Wroom e Stacy Adams, engloba as teorias cognitivistas ou da motivação consciente.

3ª Corrente – Explica a motivação como sendo uma força energética para o comportamento e que se forma dentro da própria pessoa por meio de um processo dinâmico que envolve todo o conjunto dos componentes da personalidade; nesta corrente, o comportamento é entendido como a manifestação observável do produto da interacção de factores tais como a razão, a vontade, a emoção, os instintos, as carências etc. A corrente é representada basicamente pela teoria da motivação intrínseca, defendida por autores como Bergamini (2006) e Archer, e engloba as teorias da hierarquia das necessidades de Maslow e da motivação-higiene de Herzberg.

2.2.2. Abordagem sucinta a algumas teorias motivacionais

O modelo básico da motivação é constituído por três variáveis básicas: o estímulo (causa), a necessidade (desejo, tensão ou inconformidade) e o objectivo (Norman e Sandi, 1998, tradução).

Sempre que se produz uma necessidade rompe-se o equilíbrio do organismo e gera-se um estado de tensão, insatisfação, inconformidade e desequilíbrio que conduz o indivíduo a desenvolver

um comportamento ou acção capaz de descarregar a tensão e libertá-lo da incomodidade e do desequilíbrio (Norman e Sandi, 1998, tradução).

O estudo da motivação conduz à descoberta de modelos complexos e fascinantes. Só a obra de Soto (2001) aborda quinze grupos de teorias sobre a motivação. Todavia, neste domínio, nada é alcançado de modo definitivo, não existindo universalismo de teorias da motivação. O desenvolvimento da motivação não é nunca um processo estabilizado, necessita de um ajustamento e de uma adaptação permanente das práticas e das acções.

Uma forma de dividir as teorias motivacionais é entre extrínsecas (behavioristas ou comportamentalistas) e intrínsecas (cognitivistas). Ambas se baseiam no princípio do hedonismo (os indivíduos buscam o prazer e repelem o sofrimento, sempre tendendo a um estado de equilíbrio interno) mas, enquanto as primeiras acreditam que a necessidade que conduz à motivação está fora das pessoas, nasce de factores extrínsecos, as cognitivistas acreditam que os indivíduos possuem valores, opiniões e expectativas em relação ao mundo que os rodeia, sendo a necessidade gerada internamente conforme as suas representações.

No cenário contemporâneo referente à temática em análise é usual distinguirem-se duas categorias de agrupamento das teorias motivacionais:

- **Teorias do Conteúdo**, caracterizadas pela sua preocupação com a matéria que constitui a motivação, ou seja, os factores internos do indivíduo que potenciam a sua acção (Seco, 2002), fundamentando-se na noção de necessidade, partindo da observação dos comportamentos mais simples para daí focalizar as variáveis propriamente ditas, ou seja, estudam o que motiva o comportamento.
- **Teorias de Processo**, que colocam a tónica no modo de funcionamento da motivação, enfatizando a ideia de que as pessoas diferem relativamente àquilo que as motiva e que essas motivações variam de pessoa para pessoa e, ao longo do tempo, dentro da mesma pessoa. Analisam-se os mecanismos motivacionais apoiando-se na existência de três premissas: objectivos pessoais, finalidades para esses objectivos e resultado esperado, ou seja, estudam como o comportamento humano é motivado.

As principais teorias que a seguir se descrevem são-no de acordo com a divisão anteriormente mencionada, já que uma mesma teoria pode ter componentes extrínsecos e intrínsecos, como são os casos das teorias de Maslow e de Herzberg.

Assim sendo, no grupo das Teorias do Conteúdo merecem destaque as seguintes:

- **Teoria da Hierarquia das Necessidades**, desenvolvida por Abraham Maslow, em 1951, em que se considera que a motivação tem como origem as necessidades (estados de carência) do indivíduo e se manifesta como busca de satisfação destas necessidades. Segundo esta teoria, as necessidades humanas básicas estão estruturadas em cinco níveis hierárquicos, os quais, a partir do nível mais baixo, são constituídos pelas necessidades fisiológicas, de segurança, sociais, de estima e de auto-realização; à medida que as necessidades de nível mais baixo vão sendo satisfeitas o indivíduo busca a satisfação de necessidades de nível mais elevado; e quanto maior o grau de satisfação de uma necessidade, menor será a sua força motivacional, e, inversamente, quanto maior a carência, maior a motivação (Maslow, 1970).
- **Teoria de ERG**, desenvolvida em 1972 por Alderfer, onde se defende que a motivação pode ser obtida através da satisfação das necessidades, mas ao contrário dos cinco níveis que Maslow preconiza, Alderfer defende apenas três níveis hierárquicos de necessidades, sendo eles obtidos por via de agrupamento de categorias: necessidades de existência (Existence), de relacionamento (Relatedness) e de crescimento (Growth) (Cunha *et al.*, 2004).
- **Teoria dos Motivos, dos Factores “n” Motivadores ou das Necessidades Adquiridas**, de David McClelland, de 1961, autor segundo o qual existem necessidade aprendidas e socialmente adquiridas com a interacção do ambiente, divididas em três categorias: necessidade de realização, necessidades de afiliação e necessidades de poder. Segundo McClelland todas as pessoas possuem um pouco destas necessidades, em graus diferentes, “têm características semelhantes aos traços de personalidade, são consistentes ao longo do tempo, em múltiplas situações e resistentes à mudança.” (Ferreira *et al.*, 2001).
- **Teoria da Motivação-Higiene ou Bifactorial**, apresentada por Herzberg, Mausner e Snyderman em 1959, que demonstra que os factores que provocam atitudes positivas face ao trabalho não são os mesmos que provocam as atitudes negativas, ou seja, sugere que é necessário distinguir os conceitos de motivação e satisfação. Elencaram-se dezasseis factores, os quais foram organizados em dois grupos: as necessidades motivadoras e as necessidades higiénicas. Estes dois grupos de necessidades devem ser considerados independentes e os seus efeitos distinguidos. Esta teoria estabelece que a motivação depende do nível de satisfação decorrente de factores (motivadores) ligados ao conteúdo

do trabalho e do grau de insatisfação ligado a factores ambientais (higiénicos) (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959).

- **Teoria das Características das Funções**, da autoria de Hackam e Oldham, em 1980, onde se conclui que são cinco as características do trabalho que contribuem para fazer da função uma fonte de motivação: a variedade, a identidade, o significado, a autonomia e o *feedback*. Com este modelo os autores procuram responder à questão de quais são as características do trabalho que mais contribuem para a motivação dos trabalhadores, uma vez que as características do trabalho têm sido apontadas como uma das principais causas de (des)motivação. A presença ou ausência de uma destas cinco características pode ser determinada através de um questionário padronizado designado por JSD (*Job Diagnostic Survey*) (Cunha *et al.*, 2004).
- **Teoria X e Y** de McGregor, surgida no final da década de 1960, em que se associa a motivação à actividade de liderança, ou seja, à maneira como os gestores vêem os colaboradores, mesmo que essa visão não corresponda à realidade. A Teoria X assume que o indivíduo não gosta do trabalho e para fazê-lo necessita ser coagido, controlado, dirigido e ameaçado. Nem mesmo a promessa de recompensa fará com que tenha motivação para o trabalho, uma vez não gostar de assumir responsabilidades, é pouco ou nada ambicioso e busca acima de tudo segurança. A Teoria Y considera que o desgaste do trabalho é natural, e por isso o indivíduo deve ter autocontrolo para atingir os objectivos que lhe são colocados. É uma pessoa que se sente bem no trabalho, é criativa e com potencialidades que podem e devem ser exploradas (Bergamini, 2006).

De entre as Teorias de Processo dá-se relevância às que se seguem:

- **Teoria da Equidade**, proposta por John Stacy Adams, em 1965, de acordo com a qual a motivação de um indivíduo depende da comparação que ele faz entre o seu próprio comportamento e os resultados que obtém com os comportamentos e resultados de outros indivíduos (Rodrigues, 1973).
- **Teoria da Modificação do Comportamento Organizacional**, vulgo ModCO, foi elaborada por Fred Luthans e Robert Kreitner em 1975. Esta remonta à teoria do reforço desenvolvida por F. Skinner, na qual se considera que o comportamento humano é produto de estímulos provenientes do exterior. Neste contexto, o comportamento das pessoas pode ser previsto e controlado, já que de acordo com esta teoria o

comportamento recompensado tende a ser repetido, enquanto que o comportamento que é punido tende a ser eliminado. O ModCO apresenta uma abordagem exígua na avaliação do papel exercido pelas cognições individuais, pelo que veio a integrar elementos da teoria da aprendizagem social de Albert Bandura, concretamente a designada aprendizagem vicariante (Cunha *et al.*, 2004).

- **Teoria da Definição de Objectivos**, desenvolvida em 1970 por Locke e Latham e que se baseia na premissa de que o comportamento é regulado por valores e metas. Meta é o que o indivíduo tenta realizar conscientemente e valor é um padrão ou convicção pessoal fortemente enraizado. Os valores que cada um detém, geram o desejo de se comportar coerentemente com os mesmos. As metas deveriam estar associadas a *feedback* e recompensas (Cunha *et al.*, 2004).
- **Teoria das Expectativas ou Contingencial**, desenvolvida em 1964 por Victor Vroom, segundo a qual a motivação dos indivíduos tem como principal característica a intencionalidade e envolve um processo de raciocínio que se fundamenta em expectativa quanto à obtenção de determinados resultados, valência destes resultados e instrumentalidade de determinado comportamento para alcançar os resultados (Bueno, 2002).
- **Teoria da Motivação Intrínseca** que considera que a motivação se origina dentro da própria vida psíquica do indivíduo e decorre de um processo dinâmico que envolve a personalidade como um todo, isto é, a inteligência, as emoções, os instintos, as experiências e as informações já incorporados ao psiquismo e, ainda, os determinantes morfológicos e fisiológicos da conduta. De acordo com esta linha teórica, o comportamento do indivíduo não é simplesmente o efeito de um estímulo externo e tão pouco decorrência de um processo puramente racional (Bergamini, 2006).

Esta última, por ser a teoria que nos propomos trabalhar, desenvolver e medir, optámos por explorá-la um pouco mais em pormenor.

A Teoria da Motivação Intrínseca constitui o conjunto das Teorias Motivacionais Cognitivistas e compõe-se de duas mini teorias, se assim as quisermos designar:

- Teoria da Avaliação Cognitiva, de Deci e Ryan;
- Teoria das Características da Funções, de Hackman e Oldham.

Criada por Ryan Conell e Deci (1985), a mini teoria da Avaliação Cognitiva tem sido alvo de diversas contestações por parte de outros autores, chegando mesmo a propor-se o abandono desta (Locke e Henne, em 1986, e Cameron e Pierce, em 1996, referidos em Seco, 2002). Esta teoria propõe a incorporação do contexto interpessoal e intrapessoal à autodeterminação e à competência.

A motivação intrínseca é definida em termos de três premissas: a importância do locus interno de causalidade, a percepção de competência (*feedback* positivo do meio) e a natureza do contexto interpessoal e intrapessoal. Os factores interpessoais subdividem-se em eventos informativos, eventos controladores e eventos amotivadores. Os eventos informativos são os que fornecem *feedback* importante, em ocasiões de escolha. Os eventos controladores reflectem pressões relativas às expectativas de desempenho. Os eventos amotivadores, por sua vez, não oferecem nenhum tipo de informação útil acerca da competência ou do locus de causalidade. O interesse e a aprendizagem “espontâneos”, isto é, decorrentes de ausência de pressão, caracterizam os factores intrapessoais.

O resultado obtido com esta teoria é a auto-determinação, ou seja, o desenvolvimento de um sentimento de opção na iniciação e controlo das acções individuais.

“Estudos diversos têm vindo a salientar a importância da actividade docente ser desempenhada pela satisfação que a própria realização permite obter. Ou seja, a relevância dos incentivos intrínsecos para a satisfação profissional tem sido corroborada em diversas investigações com professores, tanto a nível internacional (Watson *et al.*, 1991; Amabile *et al.*, 1994; Esteve, 1995) como nacional (Nunes, 1984; Cruz *et al.*, 1988; Alves, 1991; Jesus, 1996; Moreno, 1998).” (Seco, 2002).

Retomando o esforço de identificação dos factores inerentes ao trabalho e responsáveis pela motivação dos trabalhadores, Hackman e Oldham (1980) propõem um modelo das características da função, para demonstrar que as características do trabalho estão na base da motivação intrínseca (Cunha *et al.*, 2003).

De acordo com Lawer (1994, citado por Ferreira, 2001) as pessoas que possuem tarefas enriquecidas percebem uma importante relação entre fazer bem o trabalho e um sentimento de desenvolvimento pessoal, auto consideração e competência. Tais constatações conduzem a esforços de repensar e questionar os esquemas tradicionais de desenhar o conteúdo funcional de uma tarefa. A nível da tarefa preconiza-se que a mesma possua variedade e exigência e permita aprender algo.

Segundo os autores são 5 as características do trabalho que contribuem para fazer da função uma fonte de motivação: variedade, identidade, significado, autonomia e *feedback*, que apresentamos a seguir:

Variedade – Refere-se ao grau em que a função exige o recurso a competências, actividades e conhecimento diversificados. Uma função é menos variada quanto mais consistir numa repetição rotineira.

Identidade – O grau em que a função requer a execução de uma grande unidade com princípio e fim, e que origina um resultado visível.

Significado – Diz respeito ao impacto do trabalho na vida dos outros, dentro ou fora da organização. Quanto maior for esse impacto, maior é o significado do trabalho.

Autonomia – Corresponde ao nível de independência no planeamento do trabalho e na respectiva forma de execução.

Feedback – A quantidade e a qualidade da informação sobre o progresso do indivíduo na execução do trabalho e os níveis de desempenho alcançados.

CAPÍTULO III – Contextualização

3.1. Retrospectiva histórica

Em 1976, foi criado um novo currículo geral e unificado nas escolas portuguesas, como consequência da fusão do ensino liceal com o ensino técnico e foi introduzida uma nova disciplina que tinha as suas raízes na já dissolvida via das escolas técnicas.

Esta nova disciplina, designada de “Trabalhos Oficiais”, em nossa opinião melhor designada por área disciplinar de Trabalhos Oficiais, era constituída por um elenco de disciplinas abrangendo diversos ramos do saber, sendo introduzida nos 7º e 8º anos de escolaridade. A oferta das múltiplas disciplinas constituintes dos Trabalhos Oficiais era da responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, competindo aos alunos ou aos seus encarregados de educação a escolha e a matrícula em duas dessa disciplinas, que funcionariam em simultâneo e em desdobramento de turma. No 9º ano, o aluno optaria por uma única dessas duas disciplinas frequentadas até aí e designada de “Área Opcional”.

O quadro legal da Lei de Bases do Sistema Educativo Português – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, (Pires, 1987) e da Reforma Curricular, instituída pelo Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto, provocaram alterações profundas dos planos curriculares vigentes, concretamente a extinção das disciplinas de Trabalhos Oficiais no 3º Ciclo do Ensino Básico. Em seu lugar foi criada, com carácter opcional, a disciplina de Educação Tecnológica, dotada com apenas três horas semanais, sem que existisse um grupo de professores devidamente habilitados para o preenchimento dos lugares criados pela nova disciplina.

Sem um quadro docente especialmente preparado e formado para leccionar a nova disciplina, ultrapassou-se este problema com a reutilização dos professores de Trabalhos Oficiais e das áreas técnicas já existentes nas escolas, sobre os quais pairava o espectro do desemprego. Estamos assim perante uma requalificação profissional com carácter mera e exclusivamente administrativa.

“Se esta solução representa uma opção prática, com benefícios ao nível do emprego de professores, continuou a nada resolver acerca da necessidade de um corpo docente competente e técnica e pedagogicamente bem preparado, que possa responder à introdução de significativas inovações nos quadros conceptuais e organizativos e até previsíveis mobilidades interciclos e níveis de ensino.” (Porfírio, 1992).

É consensual que, para além de uma formação inicial consistente, é necessário oferecer aos professores uma formação continuada, promovendo o seu desenvolvimento e intervindo nas suas condições de trabalho, uma vez que “do currículo prescrito nos documentos oficiais ao currículo realizado na sala de aula vai uma grande distância.” (Gimeno, 1989). Para além disso, tudo indica que uma boa formação profissional, aliada a um contexto que favoreça o espírito de equipa, o trabalho em colaboração, a construção colectiva e a adequação ao trabalho, sejam ingredientes favoráveis à qualidade profissional que se deseja alcançar.

Decerto ninguém negará que a formação na especialidade, que corresponde à disciplina de docência (ou disciplinas), é indispensável. Não se podem ensinar matérias que não se conhecem ou de que pouco se sabe. Como referem Ponte *et al.* (2000, inédito, p. 8):

“Não basta ao professor conhecer teorias, perspectivas e resultados da investigação. Tem de ser capaz de construir soluções adequadas para os diversos aspectos da sua acção profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações práticas”.

A formação de base na área tecnológica foi oferecida mais tarde, mais concretamente em 1996.

3.2. Problemática decorrente das alterações nas matrizes curriculares

Em Portugal, se a área disciplinar de Educação Tecnológica se impões facilmente por simples decreto, a sua implementação vai iniciar-se sem prévio e verdadeiro debate de ideias. “É um clima propício a favorecer o reinado dos medíocres, importunando tudo e todos com soluções inconsistentes e pouco claras porque mal alinhavadas e pouco informadas, com as quais a comunidade interessada está condenada a anuir, uma vez que “é a primeira vez que ouve falar de ET”. “ (Baptista, 1993).

Embora a maior parte dos países europeus tivesse já introduzido disciplinas correspondentes nos seus sistemas de ensino básico, “a sua natureza, carga horária e estatuto no sistema curricular (obrigatoriedade, centralidade ou marginalidade, autonomia) são ainda objecto de alguma incerteza nas instâncias institucionais e de debate, sempre latente, no plano da investigação pedagógica.” (Baptista, 1993).

No contexto da nova disciplina de Educação Tecnológica, que exige uma grande quantidade de novas abordagens, uma nova base racional, diferentes formas de ensino, bem como um currículo diferente e uma pedagogia e didáctica diferentes, não é possível partir do pressuposto que os ex-

professores de Trabalhos Oficiais e de outra áreas técnicas anteriormente existentes nas escolas, já detêm um conhecimento da natureza da tecnologia como detêm sobre outras disciplinas, nomeadamente àquelas que já leccionavam, sustentadas nas suas formações académicas e na sua formação profissional, à semelhança de outro qualquer professor de grupo disciplinar diverso.

O professor da grande área curricular designada de Trabalhos Oficiais era, à semelhança dos seus pares dos outros grupos de docência, um especialista organizado por grupos disciplinares: Grupo A – Mecanotecnia; Grupo B – Electrotecnia; Grupo C – Secretariado; Grupo D – Artes dos Tecidos; Grupo E – Construção Civil e Madeiras; Grupo F – Artes Gráficas, Têxtil, Equipamento e Horto-Floricultura e Criação de Animais.

Mesmo antes da publicação do Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto, e da sua aplicação generalizada a partir do ano lectivo 1992/93, no que respeita ao carácter opcional da Educação Tecnológica no 3º ciclo, em oposição ao regime obrigatório consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), ou seja, mesmo antes do alto risco de desemprego para milhares de professores de Trabalhos Oficiais, já aqui radicavam graves contradições e até antagonismos na classe docente e ao nível do próprio sistema, cujo mal-estar nunca foi verdadeiramente equacionado nem resolvido.

Entre outros que possam existir, mas que consideramos residuais e irrelevantes, estes são verdadeiramente os elementos da polémica e os que foram contribuindo para a definição e manutenção de um “estatuto de minoridade” e de desvalorização dos professores de Trabalhos Oficiais nas escolas:

- Formação inicial diversificada dos professores das Tecnologias, na maioria dos casos de nível inferior ao de outros grupos de docência;
- Equiparação a bacharéis, para efeitos de vencimento, em resultado de um contestado processo de complemento de formação;
- Eventuais desajustamentos científico-técnicos, didáctico-pedagógicos e curriculares dos programas, dos meios, dos apoios e das competências;
- Efeitos do princípio da carreira única aplicável aos professores, em função do Decreto-Lei 100/86, de 17 de Maio;
- Vantagens adquiridas por ingressos precoces na profissão.

No ano lectivo de 1992/93, a generalização dos novos planos curriculares, com a configuração já estabelecida pelo Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, “empurrou” literalmente o corpo docente que leccionava as diferentes disciplinas que compunham os Trabalhos Oficiais, para um cenário completamente novo e diverso, designado por Educação Tecnológica. “Os futuros professores de

Educação Tecnológica serão as primeiras vítimas da mediocridade impudente, completamente destituídos que estão de meios de conhecimento para interagir com alguma segurança interior com essa realidade nova, extremamente exigente e também algo contraditória que é a Educação Tecnológica.” (Baptista, 1993).

Alvo dos mesmos constrangimentos sentidos pelos seus pares, os docentes de Educação Tecnológica, actualmente designada por disciplina de “Grupo de Recrutamento 530” apresentam, para além disso, trajectos profissionais, académicos e curriculares que não se encontram em nenhum outro Grupo Disciplinar do Sistema Educativo Português, características que, até à data, não mereceram praticamente a atenção de qualquer estudo.

Se à realidade de um novo paradigma disciplinar, com contornos mal definidos e não percebidos pelos agentes educativos, associarmos um programa disciplinar diverso, a inexistência de manuais escolares, a falta de conhecimento e de afirmação da disciplina na escola, a inexistência de qualquer tipo e forma de referenciais e, fundamentalmente, a não observância de formação prévia para a reconversão e requalificação desses professores, será legítimo interrogarmo-nos de que mecanismos, estratégias e, porque não, expedientes, os ex-professores de Trabalhos Oficiais lançaram mão para ganharem os novos desafios que lhes foram colocados e quais os níveis de satisfação laboral e de motivação intrínseca que sentem no desenvolvimento da sua prática profissional.

E foram estas especificidades explicitadas ao longo deste trabalho, que despertaram a atenção e a curiosidade e conduziram à focalização do estudo neste grupo de docentes de Educação Tecnológica, com a actual nomenclatura de Grupo de Recrutamento – 530.

CAPÍTULO IV – Estudos e resultados de pesquisa

4.1. Da satisfação profissional na docência

A temática satisfação profissional ou satisfação no trabalho tem sido foco central de estudos relacionados ao percurso profissional docente, com destaque para Alves (1997), Soriano e Winterstein (1998), Bogler (2002), Stockard e Lehman (2004), Rodrigues *et al.* (2005), Pedro e Peixoto (2006) e Folle e Pozzobo (2007), sendo considerada um fenómeno complexo e de difícil definição.

A satisfação profissional pode ser compreendida tanto como um conjunto de sentimentos favoráveis ou desfavoráveis em relação ao contexto de actuação (Moretti, 2003), quanto um sentimento positivo dos professores perante a sua profissão, originados por factores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e felicidade com o trabalho desenvolvido (Alves, 1997).

A noção de satisfação profissional dos docentes é apresentada, por vários especialistas, como sendo um sentimento e forma de estar positivos perante a profissão, que é manifestada e exteriorizada pela dedicação, a defesa da profissão e até a felicidade face a essa profissão (Estrela, 1997).

Os primeiros estudos encontrados acerca da satisfação profissional do professor reportam-se ao início da década de 1970 (Ferreira & Frießländer, 2007). Contudo, a partir dos anos oitenta, percepcionou-se a importância da satisfação profissional no bem estar físico e mental do professor e no equilíbrio nas suas relações interpessoais, institucionais e familiares, o que direccionou o interesse dos estudos para as relações existentes entre a satisfação profissional e a qualidade de vida, a saúde mental e o meio familiar (Seco, 2000), e também muito provavelmente em virtude do início do processo de democratização do ensino, que levou a um aumento significativo da população escolar, acompanhado pelo surgimento de alguns indicadores e manifestações de mal-estar e insatisfação dos docentes (Alves, 1991; Nóvoa, 1991; Barros e Neto, 1992; Ramos, 2003), dos quais se podem referenciar sentimentos de desajustamento perante os problemas reais da prática do ensino, em aberta contradição com a imagem do professor; pedidos de transferências, como forma de fugir de situações conflituosas; desenvolvimento de esquema de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza; desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não); absentismo laboral, como mecanismo para cortar a tensão acumulada; esgotamento, como consequência da tensão acumulada; *stress*; ansiedade; depreciação do eu com auto culpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino; reacções neuróticas; depressões; ansiedade como

estado permanente, associado em termos de causa-efeito a diagnósticos de saúde mental (Esteve, 1995).

As investigações que se têm desenvolvido têm revelado uma significativa e preocupante redução da satisfação profissional em docentes. Estudos realizados por Fuller e Miskel (1972, citado por Alves, 1991), na década de 70, nos Estados Unidos, vieram demonstrar que cerca de 90% dos professores afirmavam estar “satisfeitos” ou mesmo “muito satisfeitos” com a sua profissão. No início da década de 80, as investigações desenvolvidas revelaram que esse número tinha decaído para pouco mais de 75% (Bebtzen & Heckman, 1980, citado por Alves, 1991). As preocupações diferentes daquelas do acto de ensinar, as contestações e contradições quanto ao seu papel diante de uma sociedade em transformação que exige do professor novas posturas; a falta de consenso como deve ser o professor; a desvalorização da imagem do professor por parte da sociedade, manifestada pela falta de apoio à categoria e pelos baixos salários, inferiores ao *status* de outros profissionais com o mesmo nível de formação; os problemas de (in)disciplina na escola e de violência escolar; a burocracia que entrava o processo de trabalho; os pais omissos e ausentes; as transferências involuntárias e as críticas da opinião pública são problemas que, aliados ao depauperamento das condições de trabalho, afectam a eficiência do professor, a sua auto-imagem e auto-estima, a motivação para o trabalho, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas. Em resumo, são desencadeadores de mal-estar e de insatisfação profissional (Esteve, 1994).

Estudos desenvolvidos nos Estados Unidos por Gorton (1982), mostraram que 40% dos professores afirmava que jamais voltaria a escolher o ensino como profissão, e 10% planeava mesmo abandonar a docência. Já na década de 90, Chaplain (1982), num estudo com professores ingleses, constatou que apenas 37% da amostra respondeu afirmativamente à questão “Está satisfeito com o ensino enquanto profissão?”.

Um estudo elaborado nos Estados Unidos pela National Center for Education Statistics (1997), revela que o apoio administrativo, a liderança, o comportamento dos estudantes, o ambiente escolar, a autonomia dos professores e as condições de trabalho estão associadas à satisfação do professor. O *score* mais elevado da satisfação recaiu nas condições de trabalho. O mesmo estudo revela também que os professores mais jovens e menos experientes têm níveis de satisfação mais elevados que os professores mais velhos e mais experientes, que os professores com mais autonomia revelam níveis mais elevados de satisfação do que os que têm menos autonomia e que as professoras tendem a ser mais satisfeitas do que os professores. No estudo conclui-se ainda que os professores do ensino particular revelam níveis de satisfação mais elevados que os do ensino público.

Relativamente à vertente “dimensão escola”, para Morgan e O’Leary (2004), os professores a leccionar em escolas mais pequenas expressam níveis de satisfação mais elevados e que os professores de escolas que servem comunidades desfavorecidas não diferem nos níveis de satisfação de professores de outra escolas.

Ladebo (2005) estudou as condições de trabalho associadas à intenção de abandono da profissão docente, reconhecendo o factor remuneratório e outros benefícios, o baixo reconhecimento social, a progressão na carreira e as condições de trabalho.

Num estudo levado a efeito por Price e Terry (2008) onde se procurou analisar a relação que possa ter o tamanho das turmas com a satisfação profissional do professor, os resultados indicam que níveis mais elevados de satisfação foram associados a professores com turmas às quais foram atribuídos menor número de alunos.

No que respeita à realidade portuguesa, estudos desenvolvidos por Prick (1989, citado por Jesus, 1996; e Pinto, Lima & Silva, 2003), com professores de vários países europeus, concluíram que os professores portugueses foram os que manifestaram um menor índice de satisfação profissional, comparativamente aos professores de todos os outros países estudados, a Holanda, a Áustria, a Bélgica, a Alemanha e a Espanha.

Num estudo coordenado por Braga da Cruz (1988, citado por Jesus 1996), 15,4% dos professores portugueses referem ter escolhido a profissão docente por falta de alternativas profissionais.

A tendência do nível de satisfação profissional dos educadores está relacionada, segundo Maura e Rodrigues (2002), à manifestação de vivências afectivas que o professor experimente no desenvolvimento da sua actuação. Os professores, sentindo-se bem no seu ambiente de trabalho, estão propícios a obterem níveis mais elevados de satisfação no desempenho das suas funções (realização pessoal e profissional), minimizando, conseqüentemente, os aspectos de insatisfação profissional (Loureiro, 1997). Como realçam Rodrigues *et al.* (2005), estes níveis de satisfação são factores determinantes na qualidade do desempenho docente no campo educativo.

Contudo, a satisfação dos professores no local de trabalho, de acordo com Lengert (2005), pode desenvolver-se ou perder-se nos primeiros contactos com o ambiente escolar. O início da actividade profissional é entendido como um período contraditório, difícil, conflituoso e, por vezes, frustrante que vem precedido e acompanhado por certa insegurança e falta de confiança em si mesmo (Díaz, 2005; Lengert, 2005).

A fase de entrada é compreendida como um momento de oscilação entre a sobrevivência (o “choque com a realidade”) e a descoberta na profissão (experimentação, entusiasmo inicial por fazer

parte de um grupo profissional e estar em situação de responsabilidade) (Huberman, 1989; Gonçalves, 2000). Esta fase também é entendida como um estágio em que os professores se sentem incapazes de desempenhar as suas funções (Barone *et al.*, 1996; Stroot, 1996) ou como um processo de indução, de transição entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional contínuo (Feiman-Nemser, 1982; Nascimento & Graça, 1998). A transposição dessa etapa inicial de modo positivo levará os professores a envolverem-se numa fase de consolidação do reportório pedagógico e a demonstrarem maior afirmação perante os colegas mais experientes e as autoridades educacionais. Então aumentam também sua confiança, segurança e competência profissional (Barone *et al.*, 1996; Gonçalves, 2000; Huberman, 1989; Nascimento & Graça, 1998). O inverso provocará efeitos diametralmente opostos.

Também os estudos de Jesus e Santos (2004) parecem demonstrar que os professores têm maior ou menor satisfação em períodos diferentes da carreira, o que tem levado à distinção entre diversas fases no desenvolvimento profissional dos professores.

Considerando factores como a idade e a experiência profissional, segundo Pedro e Peixoto (2006), autores como Kyriacou e Sutcliffe (1979), Gonçalves (1992) e Lopes (2001) evidenciaram uma elevação dos níveis de satisfação profissional junto dos professores mais velhos e mais experientes. Já para Scoot, Cox e Dinham (1999) e Gursel, Sunbul e Sari (2002), a satisfação progride de forma inversa aos anos de carreira, sendo que os professores mais velhos demonstram menor satisfação no trabalho.

Para concluirmos, provavelmente com o estudo português mais recente sobre esta temática, Ruivo *et al.* (2008) refere que em geral os professores se manifestam satisfeitos com a sua auto-estima e imagem profissional, com a escola e com os alunos. Contudo, um número expressivo de professores afirma que não escolheria a profissão de professor se tivesse que iniciar uma carreira de novo, pois a profissão não é prestigiante. A maioria dos inquiridos não está satisfeita com o interesse revelado pelos alunos nas questões de aprendizagem escolar, e manifesta insatisfação quanto às políticas educativas do Ministério da Educação, mas considera como boas as condições de trabalho na sua escola.

4.2. Da Motivação intrínseca em professores

Na verdade, a motivação no trabalho entre os professores tem recebido muito pouca atenção na literatura de pesquisa, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos (Nias, 1981; Moreira, 1995; Poppleton, 1988).

A motivação dos professores na literatura internacional tem sido estudada a partir de uma abordagem psicológica, utilizando vários conceitos como satisfação no trabalho, satisfação ocupacional e satisfação com a vida (Batchler, 1981; Menlo e Poppleton, 1990; Rusbult & Farrell, 1983; Telfer & Swan, 1986; Moreira, 1995; Oliver *et al.*, 1988; Poppleton, 1988, citados por Moreira, 2005).

Tem sido igualmente estudada numa perspectiva sociológica, concentrando-se na socialização e na carreira do professor (Lortie, 1975; Nias, 1981; Ball & Goodson, 1985; Sikes, Measor & Woods, 1985; Ball, 1987, citados por Moreira, 2005).

No seu trabalho realizado com base nas teorias de Maslow (1970) e de Herzberg (1959), Kaiser (1982) considera que o desenvolvimento profissional do professor pode ir no sentido da sua motivação ou do seu mal-estar profissional, consoante sejam ou não satisfeitas as suas necessidades de estima, através do reconhecimento, de auto-actualização, através do reconhecimento e da autonomia.

Também Telfer e Swann (1986), baseados no trabalho de Maslow (1970) e Herzberg (1959), referem que as necessidades dos professores nos três primeiros níveis (necessidades fisiológicas, de segurança e sociais) são normalmente satisfeitas e não possuem muito impacto motivacional, enquanto que a quarta (necessidade de estima) e a quinta (necessidade de auto-realização) necessidade raramente são atingidas e são constantemente perseguidas.

A questão da entrega e envolvimento dos professores de acordo com o seu tempo de serviço, foi abordada por Alves (1994) e também por Cardinell (1981), admitindo que com o passar dos anos, os professores diminuem a sua entrega e envolvimento profissional, acusando os efeitos negativos do seu clima de trabalho. Por sua vez, Lens (1994) verificou que 40% dos professores gostam menos da profissão docente do que quando iniciaram a carreira.

Citados por Santos e Jesus (2004) Burke, Christensen; Fessler; McDonnell e Price (1987) consideram que há etapas de maior motivação e etapas de menor motivação comuns a todos os professores. A idade dos 35-40 anos é usualmente apontada como uma fase crítica no desenvolvimento profissional dos professores (Burke *et al.*, 1987; Cavaco, 1991 e 1993; Huberman e Schapira, 1985, Prick, 1989, citados por Santos & Jesus, 2004). Alcançada a estabilidade na profissão,

a próxima fase pode oscilar entre a grande motivação (entusiasmo e diversificação de actividades e de cargos administrativos) e a forte tendência ao questionamento da rotina (vivência de crises, frustrações, cansaço e saturação com a profissão) (Gonçalves, 2000; Huberman, 1989; Nascimento & Graça, 1998). Nos últimos anos de docência, dependendo das experiências vivenciadas nas fases anteriores, os professores podem apresentar tanto maior serenidade, confiança e entusiasmo quanto maior rigidez e dogmatismo, decaindo os níveis de ambição e de investimento. Neste segundo caso, os docentes normalmente demonstram cansaço, impaciência e saturação, com queixas frequentes em relação aos alunos, aos colegas mais jovens e às políticas educacionais (Gonçalves, 2000; Huberman, 1989; Nascimento & Graça, 1998).

Huberman (1989) verificou que o grupo dos professores com tempo de serviço entre os 11 e os 19 anos, ou seja, com cerca de 35 a 45 anos de idade, é aquele onde se constata uma maior percentagem de intenções em abandonar a docência, uma vez que o professor se encontra na fase ou ciclo de desenvolvimento profissional em que já possui certa estabilidade profissional e questiona sua opção profissional (Nono & Mizukami, 2006).

Alguns estudos sustentam que os professores desenvolvem o seu estilo pessoal de ensino nos primeiros anos da prática profissional (Blase & Garrenfield, 1980, Veenman, 1984, citados por Santos e Jesus, 2004). É também na fase inicial da sua carreira que o professor apresenta um maior grau de exaustão emocional e de despersonalização (Schwab & Iwanicki, 1982; Anderson & Iwanicki, 1984 e Gold, 1985).

Também Garcia (1994), citado por Santos e Jesus (2004), verificou que as preocupações dos professores no primeiro ano de serviço se centram na motivação dos alunos e na gestão do seu comportamento na sala de aula.

Santomé (2006) identifica dezasseis factores que, de algum modo, podem explicar as razões da desmotivação dos professores: Incompreensão das finalidades dos sistemas educativos; Formação inicial muito deficitária; Pobreza das políticas de actualização dos professores; Concepção tecnocrática do trabalho docente; Um currículo obrigatório sobrecarregado de conteúdos; Uma Administração do sistema educativo burocratizante; Falta de serviços de apoio e de uma inspecção escolar; Ausência de uma cultura democrática nas escolas; Problemas de comunicação com os alunos; Dificuldades para se relacionar com as famílias; Os professores como os únicos responsáveis pela qualidade da educação; ambiente social de cepticismo e de banalização; Políticas de mercantilização e de privatização; Falta de incentivos aos professores mais inovadores; Uma contínua ampliação das funções encomendadas à educação e maior visibilidade dos efeitos do trabalho dos professores.

CAPÍTULO V – Metodologia

5.1. Caracterização do estudo

Este estudo, enquadrado no âmbito da dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, caracteriza-se como sendo uma investigação observacional/descritiva, porque se propõe recolher dados e descrevê-los, e no qual, se adoptou uma abordagem metodológica quantitativa, uma vez que visa trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis e tratar os dados de forma sistemática e estatística, no intuito de responder às hipóteses de investigação, tendo como suporte a formulação do problema apresentado e o enquadramento teórico constante da revisão da literatura.

O estudo caracteriza-se por ser transversal, uma vez que se recolheram dados num único momento, não tendo ocorrido qualquer intervenção.

5.2. Problema da investigação

A definição de um problema constitui a primeira fase de um projecto e a resposta a um problema exige uma explicação, ou pelo menos uma compreensão do fenómeno que se pretende estudar.

Assim, para encontrarmos respostas precisas e objectivas para o(s) problema(s), definimos e delimitámos o domínio da investigação da seguinte forma:

- Domínio da investigação: Satisfação Laboral e Motivação Intrínseca em Professores;

- Delimitação do domínio de investigação: Professores de Educação Tecnológica (Grupo de Recrutamento 530) no desempenho da sua actividade profissional nas Escolas Públicas, Agrupadas e Não Agrupadas, dos 2º/3º Ciclos do Ensino Básico; do 3º Ciclo do Ensino Básico; do Ensino Secundário/3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, do distrito de Castelo Branco.

5.3. Objectivos

5.3.1. Objectivo geral

É propósito deste estudo avaliar os níveis de Satisfação Laboral e de Motivação Intrínseca dos professores de Educação Tecnológica – Grupo de Recrutamento 530, no exercício da sua actividade docente, nas escolas do distrito de Castelo Branco com as tipologias atrás designadas.

5.3.2. Objectivos específicos

Perante o exposto, é pretensão desta investigação:

1 - Avaliar os níveis de Satisfação Laboral e de Motivação Intrínseca em professores de Educação Tecnológica.

2 - Averiguar se há diferenças significativas de níveis de Satisfação Laboral e de Motivação Intrínseca nos professores de Educação Tecnológica, entre:

- Géneros;
- Idades;
- Estado civil;
- Tempo de serviço na carreira;
- Grau de formação académica possuída no início de carreira;
- Grau de formação académica complementar adquirida pós-ingresso na carreira;
- Áreas disciplinares de ingresso na carreira;
- Tipos de formação profissional realizada;
- Vínculos contratuais laborais;
- Áreas geográficas do local de trabalho:
 - Escolas do Norte do Distrito localizadas em Zonas Urbanas;
 - Escolas do Norte do Distrito localizadas em Zonas Rurais;
 - Escolas do Sul do Distrito localizadas em Zonas Urbanas;
 - Escolas do Sul do Distrito localizadas em Zonas Rurais.

3 - Averiguar as correlações entre Satisfação Laboral e Motivação Intrínseca.

5.4. Formulação das hipóteses

A questão metodológica que secunda a selecção dos objectivos é a formulação das hipóteses.

Tendo sempre presente que toda a hipótese, ou seja, toda a sugestão de resposta para o problema deve apresentar as seguintes características – formulação clara e sem ambiguidades, capacidade de ser testável e estabelecer uma conjuntura sobre a relação entre duas ou mais variáveis (Hérbert, 1996), estabelecemos as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: Os níveis de satisfação laboral dos professores são elevados;

Hipótese 2: Os níveis de motivação intrínseca dos professores são elevados;

Hipótese 3: Há diferenças significativas nos níveis de satisfação laboral dos professores, em função da localização geográfica da escola onde leccionam;

Hipótese 4: Há diferenças significativas nos níveis de satisfação laboral dos professores, em função do género;

Hipótese 5: Há diferenças significativas nos níveis de satisfação laboral dos professores, em função da idade;

Hipótese 6: Há diferenças significativas nos níveis de satisfação laboral dos professores, em função do estado civil;

Hipótese 7: Há diferenças significativas nos níveis de satisfação laboral dos professores, em função do tempo de serviço;

Hipótese 8: Há diferenças significativas nos níveis de satisfação laboral dos professores, em função das habilitações académicas com que iniciou a carreira;

Hipótese 9: Há diferenças significativas nos níveis de satisfação laboral dos professores, em função das habilitações académicas que adquiriu após o ingresso na carreira;

Hipótese 10: Há diferenças significativas nos níveis de satisfação laboral dos professores, em função das áreas disciplinares de ingresso na carreira;

Hipótese 11: Há diferenças significativas nos níveis de satisfação laboral dos professores, em função da formação profissional realizada;

Hipótese 12: Há diferenças significativas nos níveis de satisfação laboral dos professores, em função do vínculo profissional;

Hipótese 13: Há diferenças significativas nos níveis de motivação intrínseca dos professores, em função da localização geográfica da escola onde leccionam;

- Hipótese 14:** Há diferenças significativas nos níveis de motivação intrínseca dos professores, em função do género;
- Hipótese 15:** Há diferenças significativas nos níveis de motivação intrínseca dos professores, em função da idade;
- Hipótese 16:** Há diferenças significativas nos níveis de motivação intrínseca dos professores, em função do estado civil;
- Hipótese 17:** Há diferenças significativas nos níveis de motivação intrínseca dos professores, em função do tempo de serviço;
- Hipótese 18:** Há diferenças significativas nos níveis de motivação intrínseca dos professores, em função das habilitações académicas com que iniciou a carreira;
- Hipótese 19:** Há diferenças significativas nos níveis de motivação intrínseca dos professores, em função das habilitações académicas que adquiriu após o ingresso na carreira;
- Hipótese 20:** Há diferenças significativas nos níveis de motivação intrínseca dos professores, em função das áreas disciplinares de ingresso na carreira;
- Hipótese 21:** Há diferenças significativas nos níveis de motivação intrínseca dos professores, em função da formação profissional realizada;
- Hipótese 22:** Há diferenças significativas nos níveis de motivação intrínseca dos professores, em função do vínculo profissional;
- Hipótese 23:** Há correlação forte e positiva entre satisfação laboral e motivação intrínseca.

5.5. Variáveis

De acordo com Almeida e Freire (2003), ao formularem-se as hipóteses estamos, no fundo, a identificar as variáveis e a definir as suas relações. Desta forma definimos as seguintes variáveis:

- Variáveis Independentes:

- Género;
- Idade;
- Estado Civil;
- Tempo de Serviço na Carreira;
- Grau de Formação Académica Possuída no Início de Carreira;
- Grau de Formação Académica Complementar Adquirida Após o Ingresso na Carreira;

- Áreas Disciplin角度ares de Ingresso na Carreira;
- Tipos de Formação Profissional Realizada;
- Vínculos Contratuais Laborais;
- Áreas Geográficas do Local de Trabalho, designadamente Norte/Sul e Zonas Urbanas/Zonas Rurais.

- Variáveis Dependentes:

- Satisfação Laboral;
- Motivação Intrínseca de Professores.

5.6. Método

5.6.1. População e amostra

McDaniel e Gates (2003) consideram população como o grupo total de elementos do qual se pretende obter informações. Para Cant (2005), a população consiste em todos os elementos (pessoas, produtos, organizações, mercados) inseridos num determinado problema ou pesquisa.

Destes conceitos depreende-se que a população é todo aquele conjunto de pessoas, previamente seleccionadas por apresentarem características comuns, e que servem de objecto de análise para uma determinada pesquisa.

A população deste estudo é composta pelos professores pertencentes ao Grupo de Recrutamento 530 – Educação Tecnológica, a leccionar no ano lectivo 2008/2009, nas 27 escolas já anteriormente tipificadas, do distrito de Castelo Branco, num total de 76 docentes, segundo dados apurados previamente por auscultação telefónica às escolas a envolver.

Desta forma foram aplicados 76 questionários aos docentes a leccionar nas diversas escolas do distrito. Mais tarde veio-se a constatar que um dos professores, no intuito de completar o seu horário lectivo, leccionava cumulativamente em duas escolas, designadamente no Tortosendo e em Vila Velha de Ródão. Assim sendo, o total de 76 professores apurado inicialmente, foi rectificado para 75.

Foram considerados válidos todos os questionários preenchidos por docentes que estivessem a leccionar como professores integrados no Grupo de Recrutamento 530 – Educação Tecnológica,

independentemente de leccionarem esta ou outra(s) disciplina(s) para a(s) qual(is) possuam habilitações legalmente reconhecidas para o efeito.

A amostra foi constituída a partir do número de questionários preenchidos que foram devolvidos pelos professores respondentes, em número de 66, perfazendo 88% da população.

5.6.1.1. Caracterização da amostra por género

Participaram do estudo 30 professores do sexo masculino (45,45%) e 36 do sexo feminino (54,55%). (Figura 1)

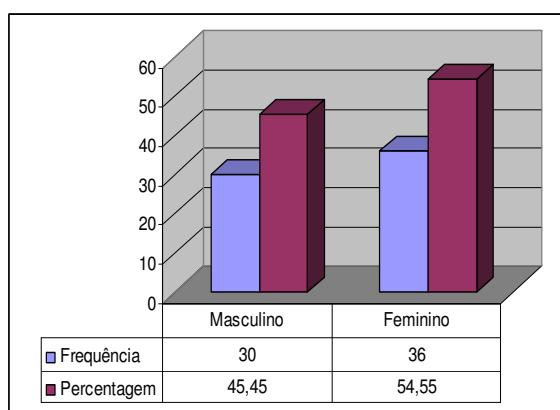


Figura 1 – Frequências absolutas e percentagens da amostra, por género

5.6.1.2. Caracterização da amostra por localização geográfica da escola

Dos professores participantes do estudo, 22 pertencem a escolas localizadas no Norte do distrito, em zonas urbanas (33,33%) e 7 pertencem a escolas localizadas no Norte do distrito, em zonas rurais (10,61%). (Figura 2)

Relativamente número de docentes a leccionar nas escolas localizadas a Sul do distrito encontraram-se 22 (33,33%) em zonas urbanas e 15 nas zonas rurais (22,73%).

O número de professores a leccionar em escolas situadas no Norte do distrito ascende a 29 (43,94%) enquanto que os professores a leccionar nas escolas localizadas a Sul do distrito são em número de 37 (56,06%).

Denota-se assim um número significativamente superior de professores a leccionar em escolas situadas a Sul do distrito (56,06%), e esmagadoramente superior nas escolas localizadas nas zonas urbanas (66,66%).

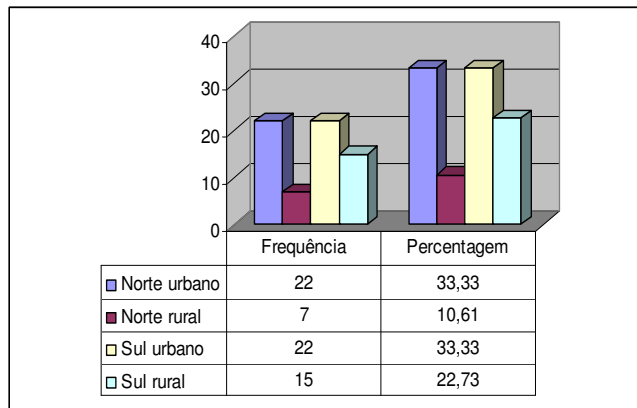


Figura 2 – Frequências absolutas e percentagens da amostra, por localização geográfica distrital da escola

5.6.1.3. Caracterização da amostra por idade

A idade dos docentes da amostra situa-se entre os 25 (Mínimo) e os 61 (Máximo) anos, numa média de 49,24 anos e desvio padrão de 9,389. (Figura 3)

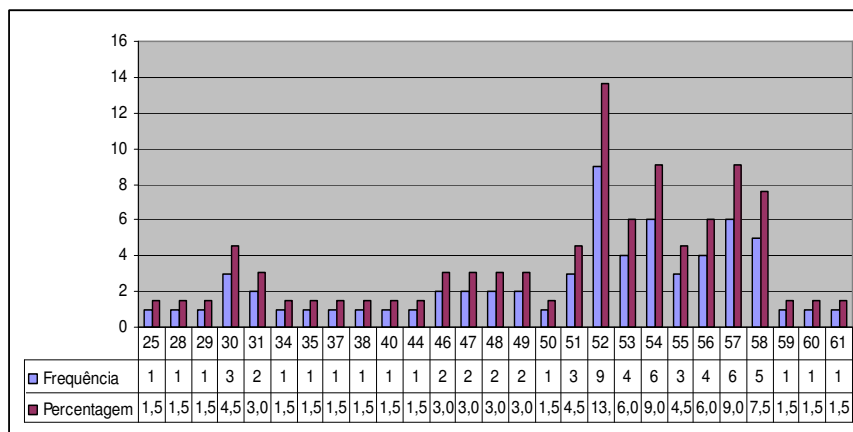


Figura 3 – Frequências absolutas e percentagens da amostra, por idade

5.6.1.4 Caracterização da amostra por estado civil

No referente ao estado civil, constata-se que 9 professores são solteiro (13,64%), 56 são casados (84,85%) e 1 é divorciado (1,52%). (Figura 4)

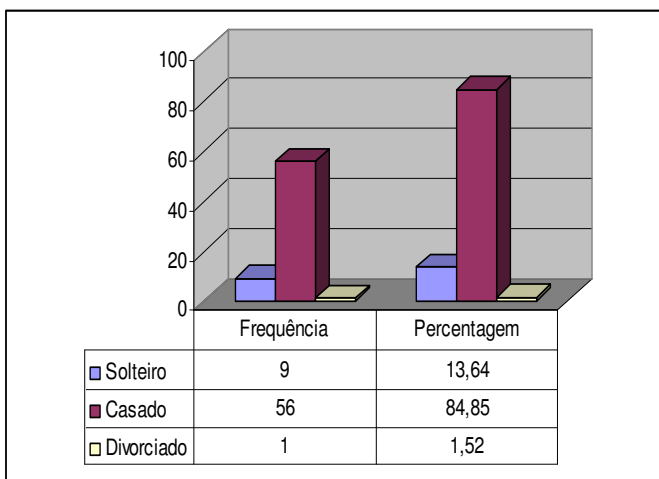


Figura 4 – Frequências absolutas e percentagens da amostra, de acordo com o seu estado civil

5.6.1.5. Caracterização da amostra por tempo de serviço na carreira

O tempo de serviço na carreira dos professores da amostra, varia entre os 0,66 (Mínimo) e os 40 (Máximo) anos, com uma média de 24,24 anos e um desvio padrão de 12,68. (Figura 5)

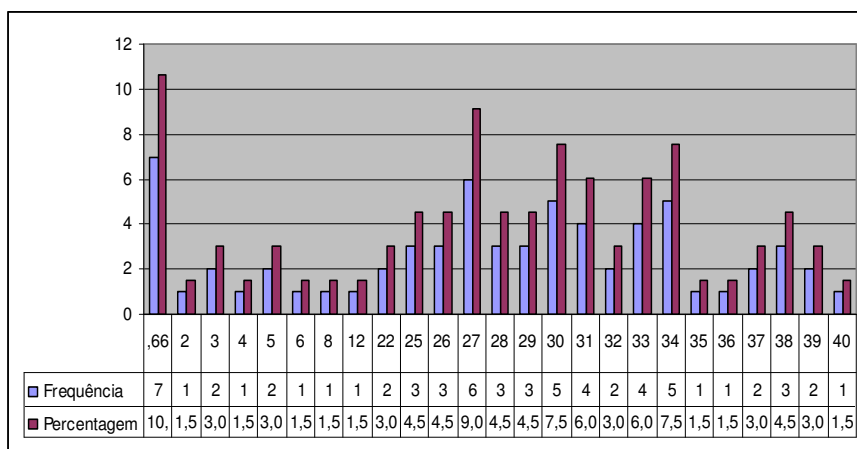


Figura 5 – Frequências absolutas e percentagens da amostra, de acordo com o seu tempo de serviço na carreira

5.6.1.6. Caracterização da amostra por formações académicas no início de carreira

No que se refere a formações académicas de início de carreira obtiveram-se 28 professores com o curso secundário/complementar (42,42%); 20 com o bacharelato (30,3%); 16 com licenciatura (24,24%); 1 com Pós graduação (1,52%) e 1 com doutoramento (1,52%). (Figura 6)

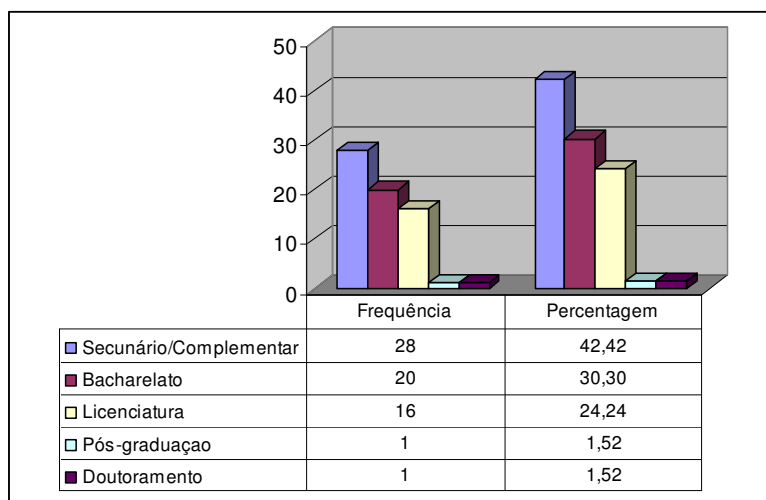


Figura 6 – Frequências absolutas e percentagens da amostra, de acordo com as suas habilitações académicas de início de carreira

5.6.1.7 Caracterização da amostra por formação académica adquirida após ingresso na carreira

Após o seu ingresso na carreira 17 professores adquiriram uma formação complementar ao nível do bacharelato (25,76%); 18 uma licenciatura (27,27%); 5 uma pós-graduação (7,58%), 1 um mestrado (1,52%) e 2 um doutoramento (3,03%). (Figura 7)

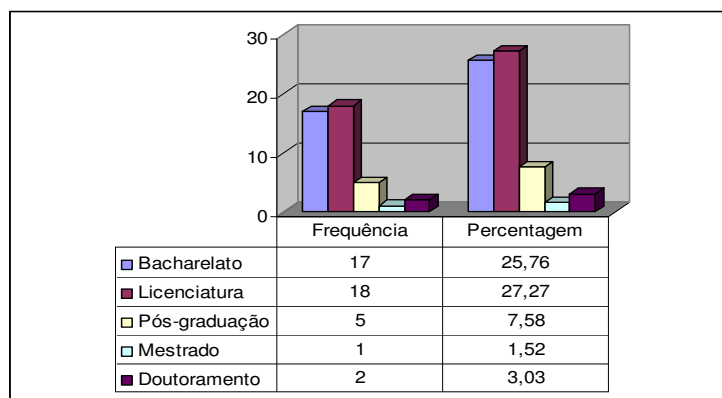


Figura 7 – Frequências absolutas e percentagens da amostra, de acordo com o tipo de habilitações académicas adquiridas após ingresso na carreira

5.6.1.8. Caracterização da amostra por áreas disciplinares de ingresso na carreira

As áreas disciplinares de ingresso na carreira foram de 7 professores no 12º grupo A (10,6%); 9 no 12º grupo B (13,6%); 21 no 12º grupo C (31,8%); 11 no 12º grupo D (16,7%); 4 no 12º grupo E (6,1%) e 1 no 12º grupo F (1,5%). (Figura 8)

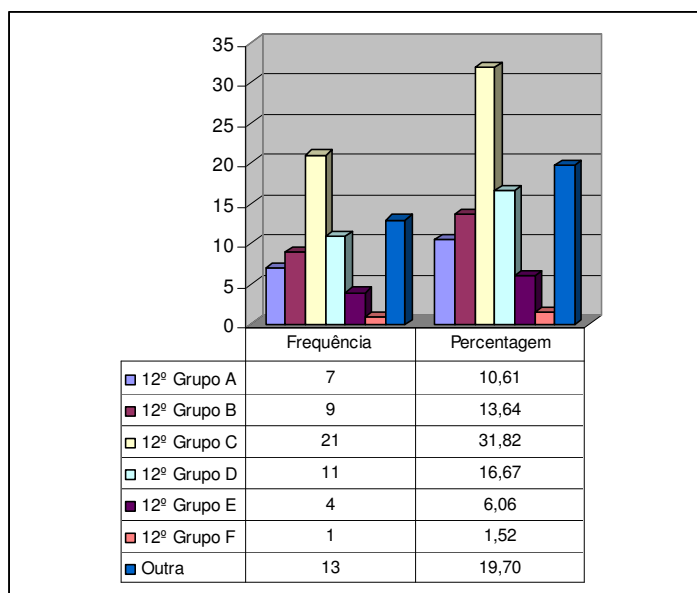


Figura 8 – Frequências absolutas e percentagens da amostra, em consonância com as suas áreas de ingresso na carreira

Salientamos que no grupo “Outra” se incluem 10 professores (15,15%) que ingressaram na carreira directamente na disciplina de Educação Tecnológica e 3 professores (4,55%) cujo ingresso na carreira se efectuou nas áreas técnicas dos 2º e 3º grupos do antigo ensino técnico, bem anteriores à fusão do ensino técnico com o liceal, e à criação dos Trabalhos Oficiais, com os seus 12º Grupos, o que constituiu uma surpresa, pois acreditava-se que os professores nesta situação já estariam todos aposentados ou estariam integrados noutros grupos disciplinares, à semelhança do que sucedeu com a maioria deles, à altura.

5.6.1.9 Caracterização da amostra por formação profissional realizada

Relativamente à formação profissional realizada obtiveram-se 14 professores com Estágio Clássico (21,2%); 28 com Profissionalização em Exercício (42,4%) e 12 com Formação em Serviço (18,2%). (Figura 9)

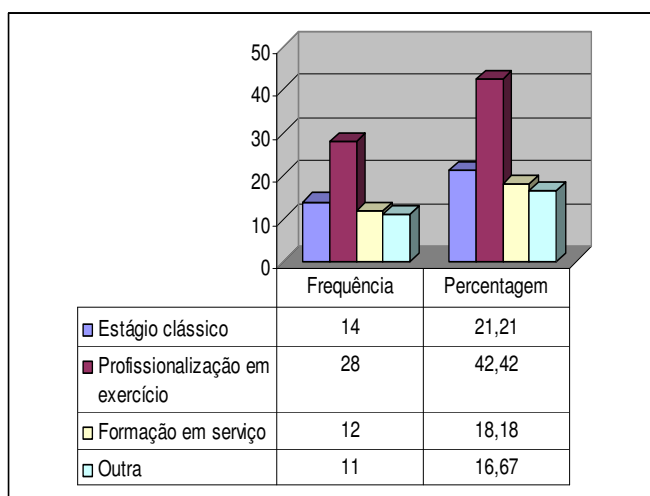


Figura 9 – Frequências absolutas e percentagens da amostra, de acordo com o tipo de formação profissional realizada

A situação “Outra” engloba estágios integrados, estágios noutras áreas não relacionadas com a docência e, também situações de inexistência de qualquer tipo de formação profissional, num total de 11 professores (16,7%).

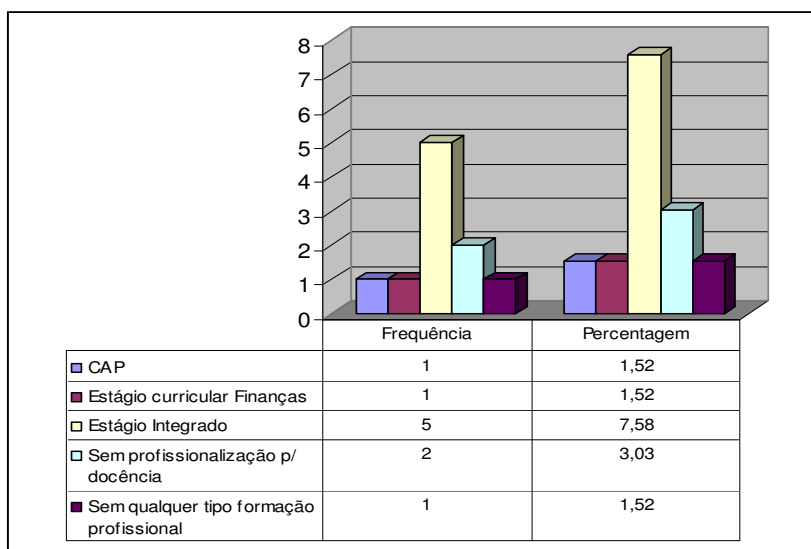


Figura 10 – Frequências absolutas e percentagens da amostra, de acordo com outro tipo de formação profissional realizada, ou mesmo sem qualquer tipo de formação profissional

5.6.1.10. Caracterização da amostra por vínculo profissional

Encontraram-se, dos quadros de escola, 22 professores titulares (33,3%) e 29 professores não titulares (43,9%). Do total dos professores estudados 15 professores são contratados (22,7%). (Figura 11)

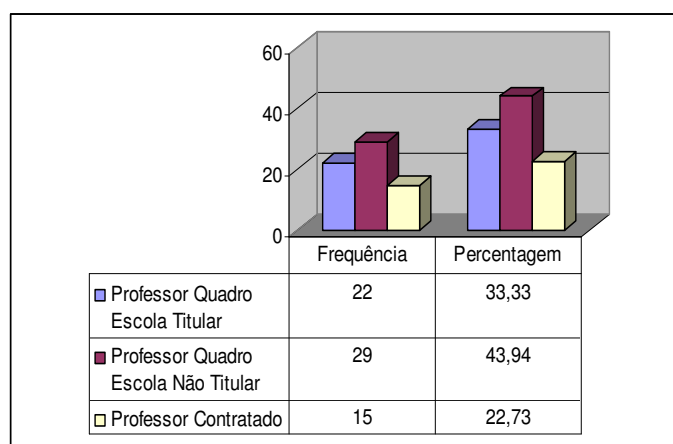


Figura 11 – Frequências absolutas e percentagens da amostra, por vínculo profissional

5.7. Instrumentos de trabalho

O instrumento de trabalho usado para a recolha de dados junto da amostra deste estudo, consistiu em três questionário de auto-preenchimento e de carácter anónimo, adaptados ao contexto da profissão docente:

- 1 - **Questionário Socio-Demográfico (QSD)** para recolha de dados relativos ao género, idade, estado civil, tempo de serviço, grau de formação académica possuída em início de carreira, grau de formação complementar adquirida após ingresso na carreira, tipo de formação profissional realizada, vínculo contratual laboral, tipologia do estabelecimento de ensino onde exerce e localização geográfica do mesmo. (Anexo A).
- 2 - **Questionário de Satisfação Laboral (QSL)**. (Anexo B).
- 3 - **Questionário de Motivação Intrínseca de Professores, (QMIP)**. (Anexo C)

5.7.1. Questionário de Satisfação Laboral (QSL)

Para análise da satisfação profissional dos professores, foi utilizado um questionado desenvolvido por Pedro (2004), constituído por 5 partes:

- **Parte A:** permite analisar a satisfação profissional geral, ou seja, uma apreciação global ou unitária do nível de satisfação/insatisfação relativamente à profissão docente. Compõe-se de quatro itens, em escala do tipo *Likert*, os dois primeiros formulados de forma positiva e os restantes dois de forma negativa, apresentando cada um destas quatro possibilidades de resposta (“Concordo plenamente”, “Concordo”, “Discordo” e “Discordo plenamente”). Os itens 3 e 4, formulados de forma negativa deverão ser invertidos antes do tratamento estatístico.

- **Parte B:** é constituída por vinte e cinco itens, também em escala do tipo *Likert*, cada um destes com cinco possibilidades de resposta (“Satisfaz-me plenamente”, “Satisfaz-me bastante”, “Satisfaz-me”, “Satisfaz-me pouco”, “Não me satisfaz”). Esta segunda parte do questionário permite aferir simultaneamente os factores da profissão docente que mais contribuem para a satisfação/insatisfação dos professores e os *scores* da satisfação profissional total, podendo esta ser definida como uma constelação multidimensional, composta pela apreciação dos vários aspectos relativos à profissão.

Congregando esses vários itens indicados e analisando as dimensões do trabalho docente a que estes se referem, o instrumento apresenta um conjunto de factores distinguidos por processos de Análise factorial (método das componentes principais) em investigações anteriormente desenvolvidas (Pedro 2004; Pedro e Peixoto, 2006):

- **Dimensão alunos**, referente aos aspectos do trabalho docente directamente desenvolvido com os alunos e incluindo os itens 1 – “Trabalho directo com os alunos”; 4 - “Atenção/interesse dos alunos nas aulas”; 5 - “Relação com os alunos”; 15 - “Estudo dos alunos em casa” e 20 – “Comportamento/disciplina dos alunos na sala de aula”.

- **Dimensão socio-política**, associada a aspectos relativos ao reconhecimento social dos professores e às definições políticas referentes à carreira docente, onde se enquadram os itens 3 - “Estatuto social do professor”; 10 - “Salário do professor”; 12 - “Processos de progressão na carreira”; 14 - “Reconhecimento social”; 21 - “Atitude dos pais e da sociedade face aos professores” e 22 – “Duração do(s) período(s) de férias”.

- **Dimensão relações interpessoais/institucionais**, decorrente de factores associados às interações pessoais e profissionais desenvolvidas entre professores e entre estes e os órgãos de gestão escolar onde se incluem os itens 6 - “Funcionamento/comunicação entre os vários órgãos da escola”; 7 - “Relações profissionais com outros professores”; 11 - “Relações pessoais com outros professores”; 18 - “Apoio dos órgãos competentes da escola na resolução de problemas com alunos e/ou pais”; 23 - “Flexibilidade do horário de trabalho (gestão pessoal da componente não lectiva do horário de trabalho)”; 24 - “Relação com os Órgãos Directivos da escola” e 25 – “Tempo disponível para a família/amigos”.

- **Dimensão estabilidade e realização pessoal**, associada às condições proporcionadas para exercício da docência e à forma como estas contribuem para a realização pessoal dos professores que abrange os itens 2 - “Grau de realização pessoal”; 8 - “Autonomia na implementação de programas”; 9 - “Condições materiais no local de trabalho”; 13 - “responsabilidade exigida ao professor”; 16 - “Quantidade de trabalho”; 17 - “Desafios existentes nesta profissão”; 19 - “Segurança/estabilidade no trabalho”.

- **Parte C e D:** nesta parte do questionário é solicitado aos professores que identifiquem, dos 25 factores apresentados na parte B do questionário, os 3 factores responsáveis por uma maior satisfação (parte C) e por uma menor satisfação profissional (parte D).

- **Parte E:** sendo fornecida aos professores uma listagem com 12 sentimentos e a possibilidade de optarem por quaisquer outros, se bem assim o entendessem, é pedido aos professores que indiquem os 3 sentimentos que experienciam com maior frequência no exercício da docência. É também solicitado aos professores, num naipe de três questões, que indique aquela que melhor expressa os seus objectivos profissionais em relação ao exercício da profissão. Esta parte inclui também uma questão de resposta aberta relativamente à profissão que gostaria de exercer no imediato e daqui a cinco anos. Por fim, é solicitado ao professor que indique o grau de desejo em continuar no exercício da profissão, num conjunto de três opções, de “Pouco”, “Moderadamente e “Muito”.

5.7.2. Questionário de Motivação Intrínseca de Professores (QMIP)

Para a componente empírica do estudo da motivação intrínseca foi elaborado um questionário que resultou da adaptação do questionário “*Intrinsic Motivation Inventory (IMI)*” (Ryan, 1982), construído por este autor e utilizado, melhorado e enriquecido por diversos investigadores em diversos estudos sobre motivação intrínseca e auto-regulação, designadamente Mims & Koestner, em 1983; Plant & Ryan, em 1985; Ryan, Connell, & Plant, em 1990; Ryan, Koestner & Deci, em 1991; e Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, em 1994.

Este questionário de recolha de dados sobre motivação intrínseca de professores (QMIP) compõe-se de uma escala heptafactorial, do tipo escala de *Likert*, constituída por 44 itens apresentando cada um sete possibilidades de resposta (“Discordo Totalmente”, “Discordo Bastante”, “Discordo Um Pouco”, “Não Discordo Nem Concordo”, “Concordo Moderadamente”, “Concordo Bastante” e “Concordo Totalmente”) que avaliam sete factores para a motivação, a saber:

1º - Factor – Interesse/Tensão – este grupo é composto de 7 questões, de **a)** a **g)**, referentes aos motivos de interesse/gratificação que o professor sente no desempenho da sua actividade profissional.

2º - Factor – Competência Percebida – este grupo é composto de 6 questões, de **a)** a **f)**, referentes ao motivo da competência percebida que o professor tem em relação ao seu desempenho profissional.

3º - Factor – **Esforço/Importância** – os itens desta dimensão, em número de 5, de **a)** a **e)**, estão associados à motivação, tendo em vista ao esforço/importância que o professor sente que coloca no desempenho da sua actividade laboral.

4º - Factor – **Pressão/Tensão** – as afirmações constantes deste grupo, em número de 5, de **a)** a **e)**, reportam-se a aspectos de motivação ligados à pressão/tensão que o professor sente no exercício da sua profissão.

5º - Factor – **Escolha Percebida** – este grupo compõe-se de 7 questões, de **a)** a **g)**, que medem a motivação tendo em vista a percepção dos professores sobre as razões que o levaram a enveredar pela profissão.

6º - Factor – **Valor/Utilidade** – as afirmações constantes deste grupo, em número de 6, elencadas de **a)** a **f)**, aferem o valor/utilidade que os professores atribuem à sua profissão.

7º - Factor – **Proximidade com os Alunos** – as oito questões de **a)** a **h)** que constituem este grupo, medem o grau de proximidade, confiança e de interactividade que os professores estabelecem com os seus alunos.

Dos 44 itens que compõem esta escala, 17 encontram a pergunta formulada na negativa, pelo que deverão ser invertidos aquando do tratamento estatístico dos dados. Encontram-se nesta situação os itens **c)** e **d)** do factor Interesse/Gratificação; o item **f)** do factor Competência Percebida; os itens **b)** e **e)** do factor Esforço/Importância; os itens **b)**, **d)** e **e)** do factor Pressão/Tensão; os itens **a)**, **c)**, **d)**, **e)** e **g)** do factor Escolha Percebida e, por fim, as questões **a)**, **b)**, **e)** e **f)** do factor Proximidade com os alunos.

5.8. Procedimentos

A recolha e tratamento dos dados implicaram as seguintes tarefas e procedimentos:

1º - Pesquisa bibliográfica e documental sobre existência de instrumentos, aferidos e validados, de recolha de dados alusivos às temáticas que nos propúnhamos estudar;

2º - Encontrado um questionário de Satisfação Laboral em Pedro (2004), procedeu-se, via *e-mail*, ao pedido de autorização para utilização do mesmo à sua autora, Dra. Neuza Pedro, de quem se obteve uma resposta positiva; (Anexo D)

3º - Encontrado um questionário de Motivação em Jesus (1995), procedeu-se, via *e-mail*, ao pedido de autorização para utilização do mesmo ao seu autor, professor Doutor Saul Neves de Jesus, o qual acedeu afirmativamente à nossa solicitação; (Anexo E)

4º - Construção do Questionário de Motivação Intrínseca para Professores, adaptado de Ryan (1982), obedecendo a um trabalho prévio de tradução de inglês para português, e uma posterior retroversão, de modo a aferir a sua fidelidade semântica.

A necessidade de construção deste questionário resultou do facto de se ter abandonado o instrumento referido anteriormente, por se ter constatado que o mesmo não correspondia às pretensões do estudo;

5º - Aplicação do instrumento de recolha de dados, constituído pelos 3 questionários atrás mencionados, a 6 professores escolhidos ao acaso e de grupos diversos aos dos professores visados no estudo. Este pré-teste implicou a retirada da questão 9 do Questionário Socio-Demográfico “Área disciplinar de ingresso na carreira” que, por não se aplicar a mais nenhum grupo disciplinar que não o de Educação Tecnológica, poderia levantar dúvidas e/ou algum problema de interpretação aos respondentes;

6º - Após duas correcções ortográficas e ligeiras afinações de natureza semântica e consistência frásica, elaborou-se a versão final deste instrumento de recolha de dados;

7º - Ultimado o instrumento de recolha de dados, em Outubro de 2008, executou-se o pedido de autorização à Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) para aplicação dos referidos Questionários nas Escolas, de acordo com o preceituado no Despacho nº 15 847/2007, de 23 de Julho, mediante preenchimento de formulário electrónico na página da Entidade, e envio em anexo do referido instrumento; (Anexo F)

8º - Elaboração de um documento escrito solicitando autorização aos Conselhos Executivos para aplicação dos Questionários em questão nas suas Escolas; (Anexo G)

9º - Elaboração de um documento no qual os Conselhos Executivos deveriam firmar, por escrito, e autenticar, a sua aprovação para aplicação do instrumento de recolha de dados. (Anexo H)

10º - Elaboração de um documento escrito para ser entregue aos professores, em conjunto com os Questionários elaborados, no qual se faz a apresentação do autor do estudo, do tipo de estudo que se pretende elaborar, dos objectivos desse estudo, bem como a referência à salvaguarda da confidencialidade dos dados recolhidos e do anonimato dos respondentes; (Anexo I)

11º - Obtida a autorização pelo DGIDC, (Anexo F), procedeu-se à entrega da documentação nas escolas do distrito, a qual decorreu durante os meses de Janeiro, Fevereiro e metade de Março de 2009. Esta documentação era agrupada de forma diferenciada, pois visava dois tipos de agentes

educativos diferentes: professores pertencentes à população em estudo e Conselhos Executivos das escolas onde decorreria a aplicação dos Questionários.

Para o primeiro tipo de agentes educativos foi distribuído, para cada docente, um exemplar do documento contendo os três questionários a preencher, acompanhado do documento referido em 9. Aos Conselhos Executivos das escolas foi distribuído um exemplar do instrumento de recolha de dados, o pedido escrito de solicitação de autorização para aplicação dos questionários e uma cópia da autorização já concedida pela DGIDC e pelo GEPE para aplicação dos questionários em escolas.

A entrega da documentação nos estabelecimentos de ensino teve sempre como interlocutor privilegiado, e único, os Conselhos Executivos, à excepção de três escolas, nas quais se fez a entrega dos documentos directamente aos professores, mediante consentimento prévio do órgão de gestão, como é óbvio.

O procedimento em relação à entrega também foi diverso. Nos estabelecimentos de ensino mais próximos geograficamente, o contacto com os Conselhos Executivos e a entrega da documentação foram realizados pessoalmente, situação que abrangeu as 4 escolas da cidade da Covilhã, a escola do Teixoso, a do Tortosendo e a do Paul, isto no concelho da Covilhã.

No concelho do Fundão foram contactadas as 3 escolas da cidade e a de Silvares. Também a escola de Belmonte foi contactada pessoalmente. No concelho de Castelo Branco entregaram-se pessoalmente os documentos na escola de Alcains e nas 6 escolas da cidade. No entanto, em três destes estabelecimentos de ensino, conjuntamente com a documentação foi deixado um sobrescrito devidamente franquiado e endereçado ao destinatário para posterior remessa dos questionários preenchidos, de forma a possibilitar o retorno gratuito. Esta situação resultou do facto de no primeiro contacto estabelecido não ter sido possível falar com o(a) Presidente do Conselho Executivo e mais ninguém querer assumir a responsabilidade pela recepção da documentação e concessão da autorização para aplicação dos questionários. Isso só foi possível num segundo contacto e no dia agendado com as restantes escolas para a recolha dos questionários preenchidos pelos seus professores.

Nas restantes escolas localizadas em pontos mais distantes do distrito e ou com piores acessibilidades, a entrega de toda a documentação supra referida foi acompanhada de um envelope devidamente endereçado ao destinatário e convenientemente franquiado para, como já se disse, possibilitar o retorno gratuito, e realizada por via postal. Foi o caso das escolas de Penamacor, Idanha-a-Nova, Proença-a-Nova, Oleiros, Sertã, Vila de Rei e Vila Velha de Ródão.

12º - A recolha dos Questionários preenchidos também conheceu facetas diversas. Nas escolas da cidade da Covilhã e das vilas do Teixoso e Tortosendo a recolha dos questionários

respondidos foi realizada pessoalmente, o mesmo acontecendo em três escolas da cidade de Castelo Branco e duas da cidade do Fundão. A terceira escola desta cidade enviou, por iniciativa própria e via CTT, os questionários respondidos pelos seus professores.

Os questionários respondidos na escola de Belmonte foram entregues por mão própria pelo filho de uma das docentes envolvidas no estudo. Os do Paul e Silves foram entregues por docentes não envolvidas no estudo e os de Alcains pela própria Presidente do Conselho Executivo, numa sua deslocação em serviço à Covilhã.

Os questionários respondidos pelos professores das escolas de Penamacor, Idanha-a-Nova, Oleiros, Sertã e Vila de Rei foram remetidos via CTT.

Da escola de Vila Velha de Ródão foi recepcionado, via CTT, um sobrescrito com a documentação enviada ao docente, com a indicação de que este já havia respondido aos questionários na escola de Tortosendo, onde acumulava funções para completar o seu horário lectivo, situação que já havíamos referido anteriormente.

Das três escolas da cidade de Castelo Branco cujo contacto só foi possível à segunda tentativa, mau grado os inúmeros contactos telefónicos estabelecidos, uma não procedeu ao envio de qualquer questionário, apesar de se ter deixado um sobrescrito franquiado, com destinatário devidamente identificado e de ter sido solicitada alguma premência no processo;

13º - Todos os dados recolhidos foram colocados numa base de dados e submetidos a tratamento estatístico, procedendo-se posteriormente à análise dos resultados e respectiva interpretação e discussão dos mesmos.

Para obtenção dos diferentes resultados nos procedimentos estatísticos de análise de dados usámos abordagens descritivas para as variáveis independentes, bem como o cruzamento entre estas e as variáveis dependentes.

Os procedimentos estatísticos de tratamento e análise de dados foram executados com recurso ao *software* do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 16.0 para *Windows*.

CAPÍTULO VI – Resultados

No presente capítulo descrevem-se os resultados da pesquisa, que estão organizados de acordo com os objectivos propostos e com as hipóteses formuladas.

6.1. Tratamento estatístico utilizado

Os dados recolhidos pelos instrumentos aplicados foram tratados informaticamente e a codificação dos mesmos foi realizada numa matriz de dados do programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 16.0 para *Windows*, nos meses de Março e Abril de 2009, seguindo-se a sua análise.

Fez-se um estudo exploratório dos dados para se caracterizar a amostra tendo-se, para o efeito, recorrido aos procedimentos da estatística descritiva e utilizada a estatística inferencial para se avaliar a eficácia das escalas utilizadas.

Utilizámos testes paramétricos, sendo que a opção por estes testes se justifica pelo facto da amostra apresentar uma distribuição normal relativamente às variáveis em teste.

Em todas as análises foi fixado um nível de significância de $p \leq 0,05$.

Para testar a normalidade utilizou-se o teste *Kolmogorov-Smirnov*¹ (K-S).

Assim, as técnicas estatísticas que utilizámos foram:

- Frequências: absolutas e relativas (%);
- Medidas de tendência central: média aritmética e mediana;
- Medidas de dispersão: máximos, mínimos e desvio padrão;
- Testes de hipóteses: ANOVA² para variáveis contínuas e T de *Student*.³ para variáveis dicotómicas.

¹ Teste utilizado na análise inferencial para testar diferenças verificadas na amostra. Serve para analisar o ajustamento à normalidade da distribuição de uma variável de nível ordinal ou superior, através da comparação das frequências relativas acumuladas esperadas. O valor do teste (K-S) é a maior diferença existente entre ambas.

² Significa Análise de Variância (*Analysis of Variance*), este teste paramétrico pode ser utilizado para testar diferenças entre diversas situações e para duas ou mais variáveis.

³ Teste paramétrico que é utilizado para comparar médias de uma variável para dois grupos de casos independentes, ou seja, grupos entre os quais não há relação no que toca a pessoas ou objectos.

- Coeficiente de correlação “*r* de Pearson”.⁴

Seguidamente apresentamos e analisamos os resultados obtidos no nosso estudo. Os dados desta investigação foram obtidos através da resposta dos docentes a um questionário socio-demográfico, que encabeçou o protocolo, um questionário de satisfação laboral e um outro sobre motivação intrínseca.

6.2. Estudo da normalidade das variáveis

Para cálculo do ajustamento à normalidade da distribuição das variáveis, utilizámos o teste não paramétrico de *Kolmogorov-Smirnov*, concluindo-se que as variáveis em estudo se distribuem segundo um padrão de normalidade.

Quadro 2 – Cálculo da normalidade na distribuição das variáveis do estudo

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test			
N		Satisfação_Geral	Motivação_Geral
		58	54
	Std. Deviation	2,120	26,605
Most Extreme Differences	Absolute	0,204	0,123
	Positive	0,204	0,059
	Negative	-0,094	-0,123
Kolmogorov-Smirnov Z		1,553	0,901
Asymp. Sig. (2-tailed)		0,016	0,391
a. Test distribution is Normal.			

⁴ Este coeficiente, designado de “coeficiente de correlação produto-momento” ou simplesmente de “*r* de Pearson” é obtido dividindo a covariância de duas variáveis pelo produto dos seus desvios padrão e mede o grau da correlação (e a direcção dessa correlação - se positiva ou negativa) entre duas variáveis de escala métrica (intervalar ou de rácio/razão), embora a correlação não implique causalidade. Este coeficiente, normalmente representado por *r* assume penas valores entre -1 e 1. *r* = 1 significa uma correlação perfeita positiva entre as duas variáveis. *r* = -1 significa uma correlação perfeita negativa entre as duas variáveis – i.é, se uma aumenta, a outra diminui. *r* = 0 significa que as duas variáveis não dependem linearmente uma da outra. No entanto, pode existir uma dependência não linear. Assim, o resultado *r* = 0 deve ser investigado por outros meios. O coeficiente de correlação de Pearson vem acompanhado de um teste de significância: valor de *p* inferiores a 0,05 (5%) indica que se deve rejeitar a hipótese de que a correlação entre o par de variáveis seja nula. Correlações com valores de *p* inferiores a 0,01 (1%) são ainda mais significativas.

6.3 – Análise de fiabilidade e validade de conteúdo

A fiabilidade dos resultados num questionário diz algo sobre o grau de confiança ou exactidão que se pode ter na informação obtida.

O método de cálculo que usámos para determinar a fiabilidade dos resultados baseia-se na análise da consistência interna dos itens, entendendo-se esta como o grau de uniformidade e de coerência existente entre as respostas dos sujeitos e cada um dos itens que compõem a prova. (Almeida e Freire, 2003)

O procedimento estatístico usado nas escalas com itens do tipo *Likert* é designado por coeficiente *alpha*. Este coeficiente procura avaliar em que grau a variância geral dos resultados na prova se associa ao somatório da variância item a item.

O coeficiente de *alpha* será tanto maior quanto a variância específica de cada item for mínima e for grande a variância da soma dos itens. Ou seja, quanto mais elevados forem os valores de *alpha* maior é o grau de confiança dos resultados (Almeida e Freire, 2003). Deste modo, um valor de *alpha* abaixo de 0,6 considera-se inaceitável, um valor variando entre 0,8 e 0,9 é considerado bom e um valor superior a 0,9 é definido como excelente.

Na estimação da fiabilidade usou-se o *Alpha* de *Cronbach* que é considerada uma das medidas mais utilizadas para a verificação da consistência interna de um grupo de variáveis (Pestana e Gageiro, 2003).

6.3.1. Fiabilidade da escala de satisfação

Procedeu-se à análise da fiabilidade da escala de Satisfação, constituída por 34 itens, que apresentou uma consistência interna, medida pelo *Alpha* de *Cronbach*, de 0,91, ou seja, revelou uma consistência interna excelente.

Considerando as dimensões ou factores identificados nesta mesma parte do instrumento, especificamente, dimensão alunos, dimensão sociopolítica, relações interpessoais/institucionais e estabilidade e realização pessoal procedeu-se, no sentido de confirmar a consistência interna das mesmas, pelo que se apresentam sistematizados no Quadro 6 os valores referentes aos *alphas* de *Cronbach* encontrados.

Quadro 3 – Análise da Consistência Interna das dimensões consideradas no Questionário de Satisfação Laboral

Dimensão	Itens	α Cronbach
Alunos	1, 4, 5, 15, 20	0,758
Sócio-Política	3, 10, 12, 14, 21, 22	0,788
Relações interpessoais/institucionais	6, 7, 11, 18, 23, 24, 25	0,791
Estabilidade e Realização pessoal	2, 8, 9, 13, 16, 17, 19	0,714

Conclui-se, desta forma, que todas as dimensões apresentam coeficientes indicativos de uma razoável consistência interna.

6.3.2. Fiabilidade da escala de motivação

Procedeu-se à análise da fiabilidade da escala de Motivação, constituída por 57 itens, que apresentou uma consistência interna, medida pelo *Alpha* de *Cronbach*, de 0,81, ou seja, revelou uma boa consistência interna.

Considerando as dimensões ou factores identificados nesta mesma parte do instrumento, especificamente, Interesse/Gratificação, Competência Percebida, Esforço/Importância, Pressão/Tensão, Escolha Percebida, Valor/Utilidade e Proximidade com os Alunos procedeu-se à análise das suas fiabilidades, no sentido de confirmar a consistência interna das mesmas, pelo que se apresentam sistematizados no Quadro 7 os valores referentes aos *alphas* de *Cronbach* encontrados.

Quadro 4 – Análise da Consistência Interna dos factores considerados no Questionário de Motivação Intrínseca para Professores

Factor	Total de Itens	α Cronbach
Interesse/Gratificação	7	0,770
Competência Percebida	6	0,727
Esforço/Importância	5	0,799
Pressão/Tensão	5	0,763
Escolha Percebida	7	0,703
Valor/Utilidade	6	0,878
Proximidade com os alunos	8	0,420

Conclui-se, desta forma, que todos os factores apresentam coeficientes indicativos de uma razoável consistência interna. O factor Valor/Utilidade apresenta uma consistência interna que se pode considerar de Boa. A excepção é o factor Proximidade com os Alunos.

Optou-se por manter este factor, por se considerar que o mesmo pode representar uma importante influência na motivação dos professores, ainda que, aparentemente, tenha sido interpretado individualisticamente pelos participantes no estudo de formas diversas, comprometendo assim a sua consistência interna.

Em sùmula, o cálculo do coeficiente *Alpha* de *Cronbach* evidenciou, para a variável Satisfação Laboral um coeficiente de consistência interna excelente, enquanto que para a Motivação Intrínseca de Professores o índice de consistência interna revelou-se de bom, podendo afirmar-se que os questionários têm uma boa fiabilidade, ou seja, verifica-se uma condição necessária como garantia de uma validade adequada das escalas, concluindo-se que estas medem realmente aquilo que se propõem medir.

6.4. Avaliação dos níveis de Satisfação

Não havendo indicadores para o *scoring**, recorreremos à comparação entre as medianas teórica e observada.

6.4.1. Nível de Satisfação Geral

Para a variável Satisfação Geral o instrumento de recolha de dados compõe-se de 4 itens, com possibilidade de resposta escalonada entre 1 e 4, para cada um deles. Assim sendo, as possibilidades de resposta variam entre 4 (valor mínimo correspondente à hipótese de todos os 4 itens serem assinalados com 1) e 16 (valor máximo correspondente à possibilidade de todos os 4 itens serem sinalizados com 4).

Podemos, deste modo, proceder ao cálculo da mediana teórica da variável Satisfação Geral, que resulta da fórmula: $[\text{Mínimo teórico} + (\text{Máximo teórico} - \text{Mínimo teórico})]/2$.

Concretizando, temos: $[4 + (16 - 4)]/2 = 8$

* Optamos por referir *scoring* para designar referências padronizadas na quantificação dos resultados obtidos.

Se compararmos este resultado com o da mediana observada (med. obs.=8), conclui-se que os níveis de Satisfação Geral dos 58 Professores considerados na amostra, são medianos. (Figura 12)

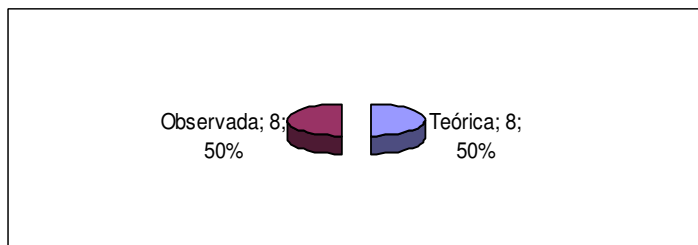


Figura 12 – Valores das medianas teóricas e observadas para a Satisfação Geral

6.4.2. Nível de Satisfação – dimensão “Alunos”

Para a variável Satisfação – dimensão Alunos o instrumento de recolha de dados compõe-se de 5 itens, com possibilidade de resposta escalonada entre 1 e 5, para cada um deles. Assim sendo, as possibilidades de resposta variam entre 5 (valor mínimo correspondente à hipótese de todos os 5 itens serem assinalados com 1) e 25 (valor máximo correspondente à possibilidade de todos os 5 itens serem sinalizados com 5).

Podemos, deste modo, proceder ao cálculo da mediana teórica da variável Satisfação – dimensão Alunos, que resulta da fórmula: $[\text{Mínimo teórico} + (\text{Máximo teórico} - \text{Mínimo teórico})]/2$.

Concretizando, temos: $[5 + (25 - 5)]/2 = 12,5$

Se compararmos este resultado com o da mediana observada (med. obs.=15), conclui-se que os níveis de Satisfação – dimensão Alunos dos 61 Professores considerados na amostra, pontuam ligeiramente acima da mediana teórica, o que nos indica valores de Satisfação para a dimensão Alunos ligeiramente superiores aos medianos. (Figura 13)

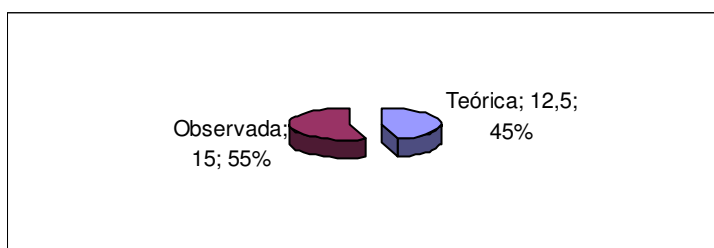


Figura 13 – Valores das medianas teóricas e observadas para a Satisfação – dimensão Alunos

6.4.3. Nível de Satisfação – dimensão “Sócio-Política”

Para a variável Satisfação – dimensão Sócio-Política o instrumento de recolha de dados compõe-se de 6 itens, com possibilidade de resposta escalonada entre 1 e 5, para cada um deles. Assim sendo, as possibilidades de resposta variam entre 6 (valor mínimo correspondente à hipótese de todos os 6 itens serem assinalados com 1) e 30 (valor máximo correspondente à possibilidade de todos os 6 itens serem sinalizados com 5).

Podemos, deste modo, proceder ao cálculo da mediana teórica da variável Satisfação – dimensão Sócio-Política, que resulta da fórmula: $[\text{Mínimo teórico} + (\text{Máximo teórico} - \text{Mínimo teórico})]/2$.

Concretizando, temos: $[6 + (30 - 6)]/2 = 15$

Se compararmos este resultado com o da mediana observada (med. obs.=22), conclui-se que os níveis de Satisfação – dimensão Sócio-Política dos 59 Professores considerados na amostra, são moderadamente elevados. (Figura 14)

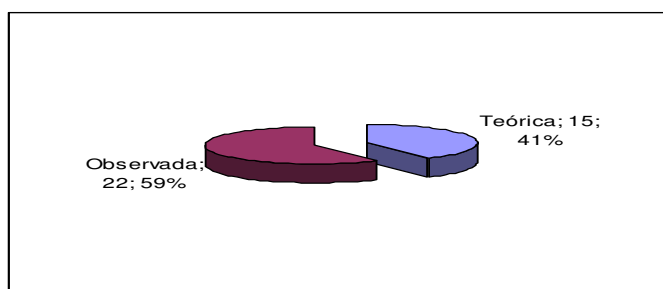


Figura 14 – Valores das medianas teóricas e observadas para a Satisfação – dimensão Sociopolítica

6.4.4. Nível de Satisfação – dimensão “Relações Interpessoais/Institucionais”

Para a variável Satisfação – dimensão Relações Interpessoais/Institucionais o instrumento de recolha de dados compõe-se de 7 itens, com possibilidade de resposta escalonada entre 1 e 5, para cada um deles. Assim sendo, as possibilidades de resposta variam entre 7 (valor mínimo correspondente à hipótese de todos os 7 itens serem assinalados com 1) e 35 (valor máximo correspondente à possibilidade de todos os 7 itens serem sinalizados com 5).

Podemos, deste modo, proceder ao cálculo da mediana teórica da variável Satisfação – dimensão Relações Interpessoais/Institucionais, que resulta da fórmula: $[\text{Mínimo teórico} + (\text{Máximo teórico} - \text{Mínimo teórico})]/2$.

Concretizando, temos: $[7 + (35 - 7)]/2 = 17,5$

Se compararmos este resultado com o da mediana observada (med. obs.=19), conclui-se que os níveis de Satisfação – dimensão Relações Interpessoais/Institucionais dos 61 Professores considerados na amostra, são medianos. (Figura 15)

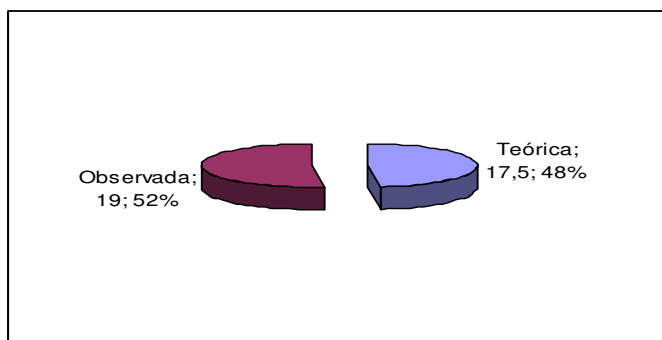


Figura 15 – Valores das medianas teóricas e observadas para a Satisfação – dimensão Relações Interpessoais/Institucionais

6.4.5. Nível de Satisfação – dimensão “Estabilidade e Realização Pessoal”

Para a variável Satisfação – dimensão Estabilidade e Realização Pessoal o instrumento de recolha de dados compõe-se de 7 itens, com possibilidade de resposta escalonada entre 1 e 5, para cada um deles. Assim sendo, as possibilidades de resposta variam entre 7 (valor mínimo correspondente à hipótese de todos os 7 itens serem assinalados com 1) e 35 (valor máximo correspondente à possibilidade de todos os 7 itens serem sinalizados com 5).

Podemos, deste modo, proceder ao cálculo da mediana teórica da variável Satisfação – dimensão Estabilidade e Realização Pessoal, que resulta da fórmula: $[\text{Mínimo teórico} + (\text{Máximo teórico} - \text{Mínimo teórico})]/2$.

Concretizando, temos: $[7 + (35 - 7)]/2 = 17,5$

Se compararmos este resultado com o da mediana observada (med. obs.=23), conclui-se que os níveis de Satisfação – dimensão Estabilidade e Realização Pessoal dos 57 Professores considerados na amostra, são moderadamente elevados. (Figura 16)

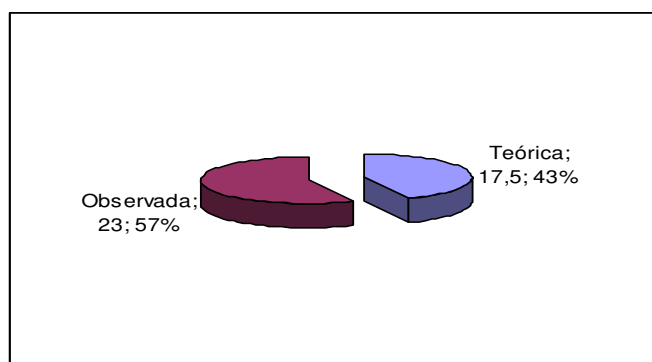


Figura 16 – Valores das medianas teóricas e observadas para a Satisfação – dimensão Estabilidade e Realização Pessoal

Concluindo, constata-se que o nível de Satisfação Geral dos professores da amostra se revela mediano, valor igualmente assumido pela dimensão das “Relações Interpessoais/Institucionais”, enquanto varia entre o ligeiramente superior ao mediano para a dimensão Alunos e o moderadamente elevado para as dimensões “Sócio-Política” e “Estabilidade e Realização Pessoal”.

6.5. Avaliação dos níveis de Motivação

Tal como procedemos em relação à motivação e não havendo indicadores para o *scoring*, recorreremos à comparação entre as medianas teóricas e observadas.

6.5.1. Nível de Motivação Geral

Para a variável Motivação Geral o instrumento de recolha de dados compõe-se de 44 itens, com possibilidade de resposta escalonada entre 1 e 7, para cada um deles. Assim sendo, as possibilidades de resposta variam entre 44 (valor mínimo correspondente à hipótese de todos os 44 itens serem assinalados com 1) e 308 (valor máximo correspondente à possibilidade de todos os 44 itens serem sinalizados com 7).

Podemos, deste modo, proceder ao cálculo da mediana teórica da variável Motivação Geral, que resulta da fórmula: $\text{Mínimo teórico} + [(\text{Máximo teórico} - \text{Mínimo teórico})]/2$.

Concretizando, temos: $[44 + (308 - 44)]/2 = 132$

Se compararmos este resultado com o da mediana observada (med. obs.=248), conclui-se que os níveis de Motivação Geral dos 54 Professores considerados na amostra, são muito elevados. (Figura 17)

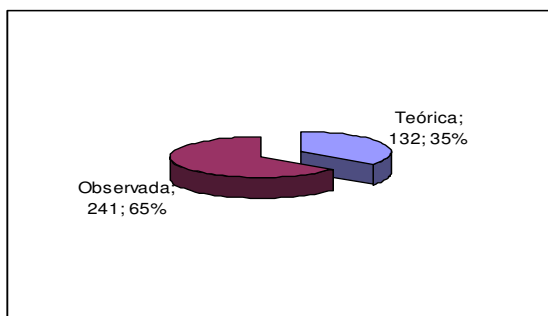


Figura 17 – Valores das medianas teóricas e observadas para a Motivação Geral

6.5.2. Nível de Motivação – factor “Interesse/Gratificação”

Para a variável Motivação – factor Interesse/Gratificação o instrumento de recolha de dados compõe-se de 7 itens, com possibilidade de resposta escalonada entre 1 e 7, para cada um deles. Assim sendo, as possibilidades de resposta variam entre 7 (valor mínimo correspondente à hipótese de todos os 7 itens serem assinalados com 1) e 49 (valor máximo correspondente à possibilidade de todos os 7 itens serem sinalizados com 7).

Podemos, deste modo, proceder ao cálculo da mediana teórica da variável Motivação – factor Interesse/Gratificação, que resulta da fórmula: $[\text{Mínimo teórico} + (\text{Máximo teórico} - \text{Mínimo teórico})]/2$.

Concretizando, temos: $[7 + (49 - 7)]/2 = 24,5$

Se compararmos este resultado com o da mediana observada (med. obs.=36), conclui-se que os níveis de Motivação – factor Interesse/Gratificação dos 61 Professores considerados na amostra, são elevados. (Figura 18)

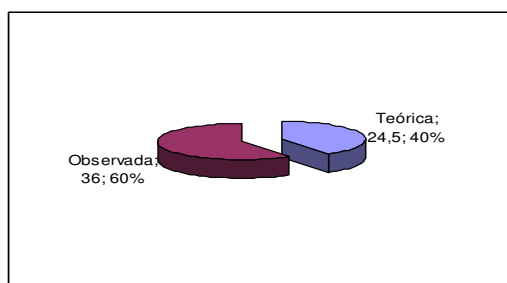


Figura 18 – Valores das medianas teóricas e observadas para a Motivação – factor Interesse/Gratificação

6.5.3. Nível de Motivação – factor “Competência Percebida”

Para a variável Motivação – factor Competência Percebida o instrumento de recolha de dados compõe-se de 6 itens, com possibilidade de resposta escalonada entre 1 e 7, para cada um deles. Assim sendo, as possibilidades de resposta variam entre 6 (valor mínimo correspondente à hipótese de todos os 6 itens serem assinalados com 1) e 42 (valor máximo correspondente à possibilidade de todos os 6 itens serem sinalizados com 7).

Podemos, deste modo, proceder ao cálculo da mediana teórica da variável Motivação – factor Competência Percebida, que resulta da fórmula: $[\text{Mínimo teórico} + (\text{Máximo teórico} - \text{Mínimo teórico})]/2$.

Concretizando, temos: $[6 + (42 - 6)]/2 = 26$

Se compararmos este resultado com o da mediana observada (med. obs.=36), conclui-se que os níveis de Motivação – factor Competência Percebida dos 62 Professores considerados na amostra, são elevados. (Figura 19)

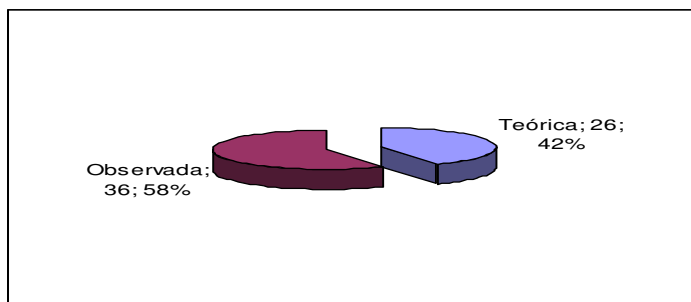


Figura 19 – Valores das medianas teóricas e observadas para a Motivação – factor Competência Percebida

6.5.4. Nível de Motivação – factor “Esforço/Importância”

Para a variável Motivação – factor Esforço/Importância o instrumento de recolha de dados compõe-se de 5 itens, com possibilidade de resposta escalonada entre 1 e 7, para cada um deles. Assim sendo, as possibilidades de resposta variam entre 5 (valor mínimo correspondente à hipótese de todos os 5 itens serem assinalados com 1) e 35 (valor máximo correspondente à possibilidade de todos os 5 itens serem sinalizados com 7).

Podemos, deste modo, proceder ao cálculo da mediana teórica da variável Motivação – factor Esforço/Importância, que resulta da fórmula: $[\text{Mínimo teórico} + (\text{Máximo teórico} - \text{Mínimo teórico})]/2$.

Concretizando, temos: $[5 + (35 - 5)]/2 = 17,5$

Se compararmos este resultado com o da mediana observada (med. obs.=34), conclui-se que os níveis de Motivação – factor Esforço/Importância dos 65 Professores considerados na amostra, também são elevados. (Figura 20)

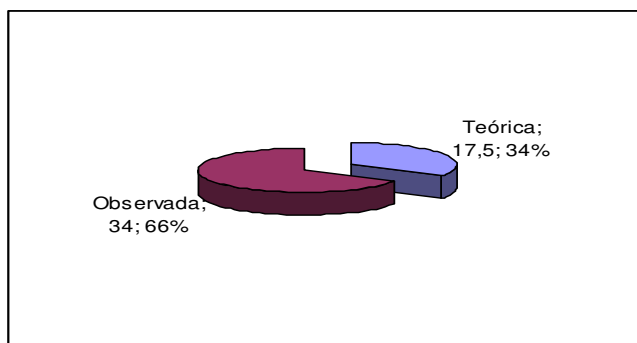


Figura 20 – Valores das medianas teóricas e observadas para a Motivação – factor Esforço/Importância

6.5.5. Nível de Motivação – factor “Pressão/Tensão”

Para a variável Motivação – factor Pressão/Tensão o instrumento de recolha de dados compõe-se de 5 itens, com possibilidade de resposta escalonada entre 1 e 7, para cada um deles. Assim sendo, as possibilidades de resposta variam entre 5 (valor mínimo correspondente à hipótese de todos os 5 itens serem assinalados com 1) e 35 (valor máximo correspondente à possibilidade de todos os 5 itens serem sinalizados com 7).

Podemos, deste modo, proceder ao cálculo da mediana teórica da variável Motivação – factor Pressão/Tensão, que resulta da fórmula: $[\text{Mínimo teórico} + (\text{Máximo teórico} - \text{Mínimo teórico})]/2$.

Concretizando, temos: $[5 + (35 - 5)]/2 = 17,5$

Se compararmos este resultado com o da mediana observada (med. obs.=27), conclui-se que os níveis de Motivação – factor Pressão/Tensão dos 65 Professores considerados na amostra, são igualmente elevados. (Figura 21)

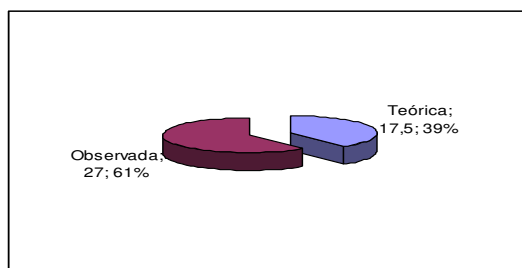


Figura 21 – Valores das medianas teóricas e observadas para a Motivação – factor Pressão/Tensão

6.5.6. Nível de Motivação – factor “Escolha Percebida”

Para a variável Motivação – factor Escolha Percebida o instrumento de recolha de dados compõe-se de 7 itens, com possibilidade de resposta escalonada entre 1 e 7, para cada um deles. Assim sendo, as possibilidades de resposta variam entre 7 (valor mínimo correspondente à hipótese de todos os 7 itens serem assinalados com 1) e 49 (valor máximo correspondente à possibilidade de todos os 7 itens serem sinalizados com 7).

Podemos, deste modo, proceder ao cálculo da mediana teórica da variável Motivação – factor Escolha Percebida, que resulta da fórmula: $[\text{Mínimo teórico} + (\text{Máximo teórico} - \text{Mínimo teórico})]/2$.

Concretizando, temos: $[7 + (49 - 7)]/2 = 24,5$

Se compararmos este resultado com o da mediana observada (med. obs.=41), conclui-se que os níveis de Motivação – factor Escolha Percebida dos 61 Professores validados na amostra, são elevados. (Figura 22)

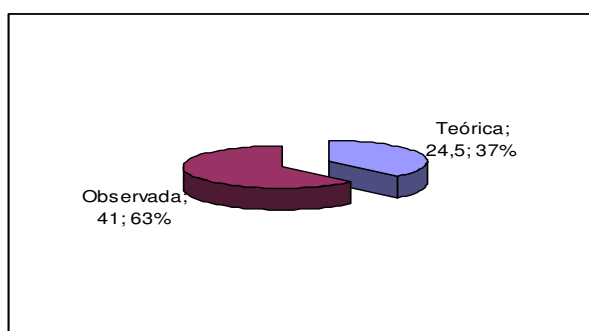


Figura 22 – Valores das medianas teóricas e observadas para a Motivação – factor Escolha Percebida

6.5.7. Nível de Motivação – factor “Valor/Utilidade”

Para a variável Motivação – factor Valor/utilidade o instrumento de recolha de dados compõe-se de 6 itens, com possibilidade de resposta escalonada entre 1 e 7, para cada um deles. Assim sendo, as possibilidades de resposta variam entre 6 (valor mínimo correspondente à hipótese de todos os 6 itens serem assinalados com 1) e 42 (valor máximo correspondente à possibilidade de todos os 5 itens serem sinalizados com 7).

Podemos, deste modo, proceder ao cálculo da mediana teórica da variável Motivação – factor Valor/utilidade, que resulta da fórmula: $[\text{Mínimo teórico} + (\text{Máximo teórico} - \text{Mínimo teórico})]/2$.

Concretizando, temos: $[6 + (42 - 6)]/2 = 26$

Se compararmos este resultado com o da mediana observada (med. obs.=34), conclui-se que os níveis de Motivação – factor Valor/Utilidade dos 62 Professores validados na amostra, são também moderadamente elevados. (Figura 23)

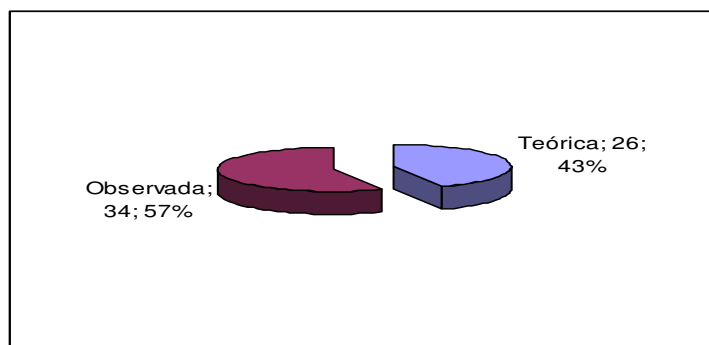


Figura 23 – Valores das medianas teóricas e observadas para a Motivação – factor Valor/Utilidade

6.5.8. Nível de Motivação – factor “Proximidade com os Alunos”

Para a variável Motivação – factor Proximidade com os Alunos o instrumento de recolha de dados compõe-se de 8 itens, com possibilidade de resposta escalonada entre 1 e 7, para cada um deles. Assim sendo, as possibilidades de resposta variam entre 8 (valor mínimo correspondente à hipótese de todos os 8 itens serem assinalados com 1) e 56 (valor máximo correspondente à possibilidade de todos os 8 itens serem sinalizados com 7).

Podemos, deste modo, proceder ao cálculo da mediana teórica da variável Motivação – Proximidade com os Alunos, que resulta da fórmula: $[\text{Mínimo teórico} + (\text{Máximo teórico} - \text{Mínimo teórico})]/2$.

$$\text{Concretizando, temos: } [8 + (56 - 8)]/2 = 28$$

Se compararmos este resultado com o da mediana observada (med. obs.=34), conclui-se que os níveis de Motivação – factor Proximidade com os Alunos dos 62 Professores da amostra, são moderadamente elevados. (Figura 24)

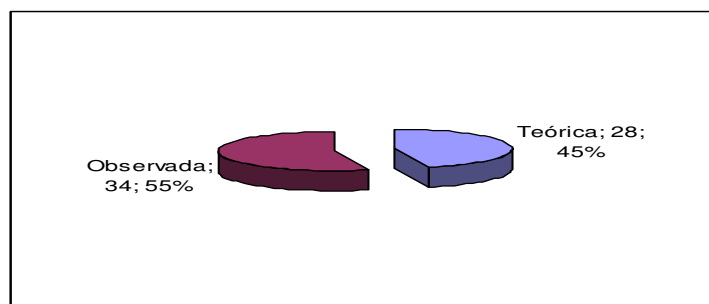


Figura 24 – Valores das medianas teóricas e observadas para a Motivação – factor Proximidade com os Alunos

Sintetizando, verifica-se que, quer a variável Motivação Geral quer os sete factores que a constituem, apresentam valores de mediana observada bastante superiores aos valores da mediana teórica, o que nos leva a concluir que os professores considerados na amostra possuem níveis elevados de motivação, quer a um nível mais geral quer a níveis mais específicos, no desempenho da sua actividade docente.

6.6. Resultados para a comparação entre grupos específicos

Após a apresentação dos resultados de cada um dos itens apresentados no Questionário de Satisfação Laboral e Motivação Intrínseca de Professores de Educação Tecnológica, apresentam-se de seguida os resultados obtidos da análise de diferenças estatísticas entre grupos de comparação.

6.6.1. Da variável satisfação

6.6.1.1. Localização geográfica da escola

Na averiguação das diferenças entre níveis de satisfação geral dos professores, em função da Localização Geográfica da Escola onde leccionam, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas nos níveis de satisfação geral dos professores, embora se encontrem médias diferenciadas, indicando que os professores que leccionam em escolas da zona Norte Rural do

distrito têm níveis de satisfação geral mais elevados, seguindo-se-lhes os professores da zona Sul Rural, da zona Norte Urbana e, por último, os da zona Sul Urbana. (Figura 25)

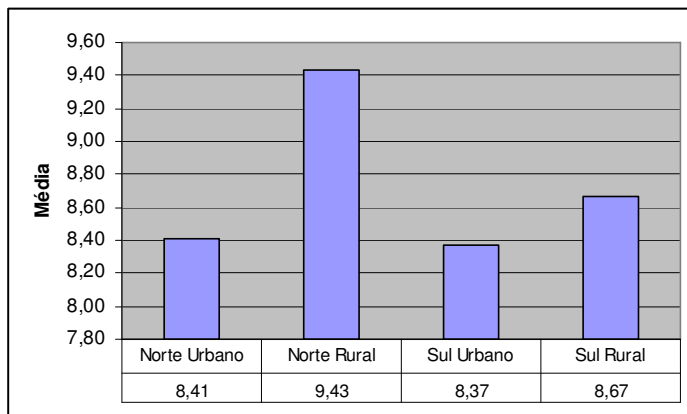


Figura 25 – Médias dos níveis de Satisfação Geral, em função da localização geográfica das escolas nas quais os professores trabalham

6.6.1.2. Género

Da averiguação da existência de diferenças nos níveis de satisfação geral dos professores em função da variável socio-demográfica – Género, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nos níveis de Satisfação – dimensão Alunos [$T(59)=6,632$; $p<0,013$], entre Masculino, com uma média de 15,30 e Feminino, com uma média de 15,24, o que nos indica que são os homens que apresentam níveis mais elevados de satisfação, nesta dimensão, comparativamente com as mulheres. (Figura 26)

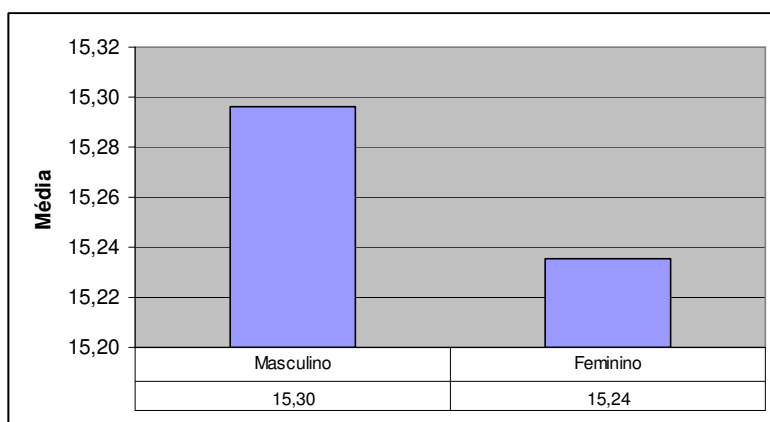


Figura 26 – Médias dos níveis de Satisfação – dimensão Alunos, em função do género

6.6.1.3. Idade

Para que a comparação entre a variável socio-demográfica e as outras variáveis fosse mais precisa e perceptível, procedeu-se à elaboração de uma nova variável – “Nova Idade” à qual foram atribuídos os valores “1” para Professores mais Novos e “2” para Professores mais Velhos. Assim, a partir do valor da mediana da variável “Idade” obtiveram-se duas categorias de professores: os “Mais Novos”, com idades compreendidas entre os 25 (Mínimo) e os 52 anos (Mediana), e os “Mais Velhos” com idades compreendidas entre os 53 e os 61 anos (Máximo)

Ao investigarmos se há diferenças significativas nos níveis de satisfação geral dos professores, em função da Idade não se encontraram diferenças estatisticamente significativas nos níveis de satisfação geral dos professores, em função da Nova Idade. Para além disso, não revelam médias significativamente distintas nos níveis de satisfação geral.(Figura 27)

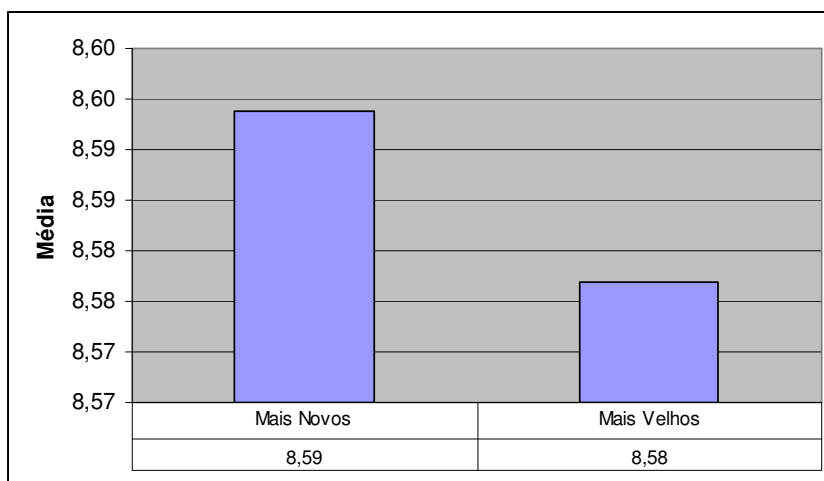


Figura 27 – Médias dos níveis de Satisfação Geral, em função da idade

6.6.1.4. Estado civil

Ao averiguarmos se há diferenças significativas nos níveis de satisfação laboral dos professores, em função do Estado Civil, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nos níveis de Satisfação – dimensão Sócio-Política [$F(1;57)=5,130$; $p=0,027$] entre Solteiros e Casados, com uma média de 19,78 para os primeiros, e de 22,50 para os segundos, o que indica que os

professores casados possuem níveis de satisfação mais elevados, na dimensão sociopolítica, do que os professores solteiros. (Figura 28)

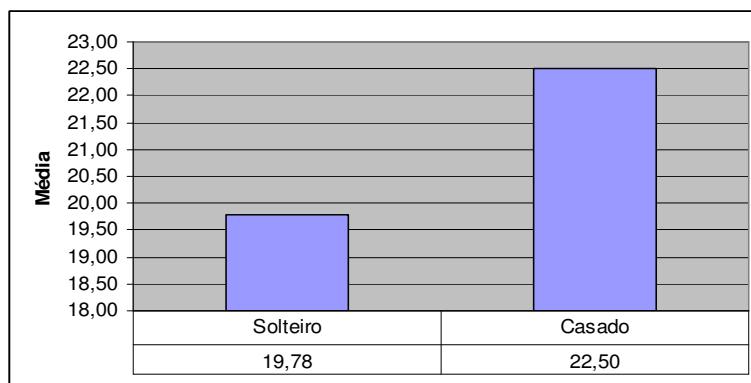


Figura 28 – Médias dos níveis de Satisfação – dimensão Sociopolítica, em função do estado civil

6.6.1.5. Tempo de serviço

Para que a comparação entre a variável sócio-demográfica e as outras variáveis fosse mais precisa e perceptível, procedeu-se à elaboração de uma nova variável – “Novo Tempo de Serviço ” à qual foram atribuídos os valores “1” para Professores Mais Novos, em termos de tempo de serviço prestado, e “2” para Professores Mais Velhos, também em função do tempo de serviço possuído. Assim, a partir do valor da mediana da variável “Tempo de Serviço” obtiveram-se duas categorias de professores, em função do tempo de serviço prestado: os “Mais Novos”, com tempos de serviço compreendidos entre os 0,66 (Mínimo) e os 28 anos (Mediana), e os “Mais Velhos”, em termos de tempo de serviço prestado, compreendidos entre os 29 e os 40 anos (Máximo).

Ao investigarmos se há diferenças significativas nos níveis de satisfação laboral dos professores, em função do seu Tempo de Serviço na carreira, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nos níveis de Satisfação Geral [$T(56)=1,226$; $p<0,042$] entre Professores Mais Novos em Tempo de Serviço, com uma média de 8,90 e Professores Mais Velhos em Tempo de Serviço, com uma média de 8,22, indicando que os professores mais novos, em termos de carreira, possuem níveis de satisfação geral mais elevados que os professores mais antigos. (Figura 29)

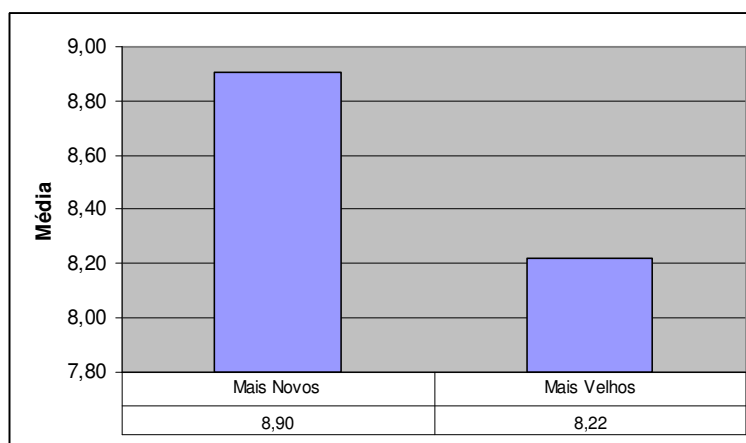


Figura 29 – Médias dos níveis de Satisfação Geral, em função do tempo de serviço

6.6.1.6. Habilitações académicas de início de carreira

Ao procedermos à averiguação se há diferenças significativas nos níveis de satisfação laboral dos professores, em função das Habilitações Académicas com que Iniciaram a Carreira, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas nos níveis de satisfação geral dos professores, em função das Habilitações Académicas com que Iniciaram a Carreira, encontrando-se, contudo, diferenças nas médias, que indicam que os professores que iniciaram a sua carreira com habilitações académicas com o grau de doutoramento apresentam níveis de satisfação geral mais elevados, com uma média de 9, do que os que só possuem um curso secundário/complementar, com uma média de 8,88, uma licenciatura, com uma média de 8,63 e um bacharelato, com uma média de 8,12. (Figura 30)

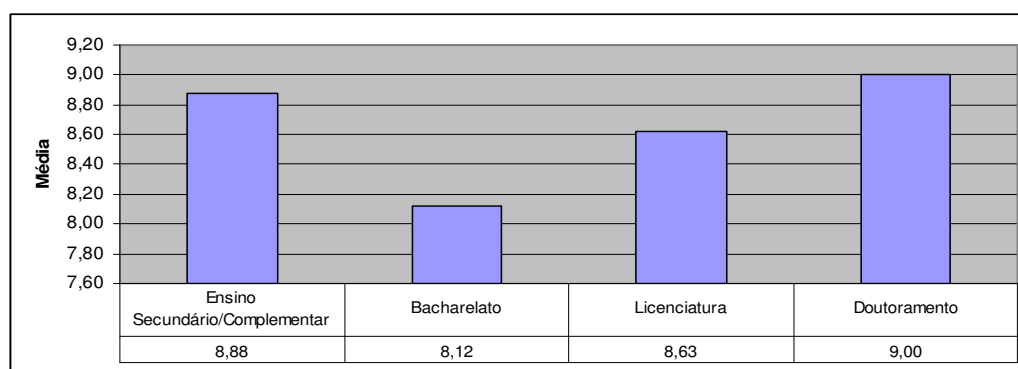


Figura 30 – Médias dos níveis de Satisfação Geral, em função das habilitações académicas com que iniciaram a carreira docente

6.6.1.7. Habilitações académicas adquiridas após o ingresso na carreira

Ao indagarmos se há diferenças significativas nos níveis de satisfação laboral dos professores, em função das Habilitações Académicas Adquiridas Após o Ingresso na Carreira, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nos níveis de Satisfação – dimensão alunos [$F(4;34)=2,644$; $p=0,050$] entre Bacharelato, com uma média de 15,33; Licenciatura, com uma média de 16,82; Pós-graduação, com uma média de 11,50; Mestrado, com uma média de 16,00 e Doutoramento, com uma média de 12,50, o que indica que os professores que adquiriram uma Licenciatura são os que apresentam níveis de satisfação – dimensão alunos mais elevados, com uma média de 16,82, seguindo-se-lhes imediatamente os que tiraram um Mestrado, com uma média de 16, depois os que adquiriram um Bacharelato, com uma média de 15,33, em penúltimo lugar os que tiraram um Doutoramento, com uma média de 12,5 e, por último, os que obtiveram uma Pós-Graduação, com uma média de 11,5. (Figura 31)

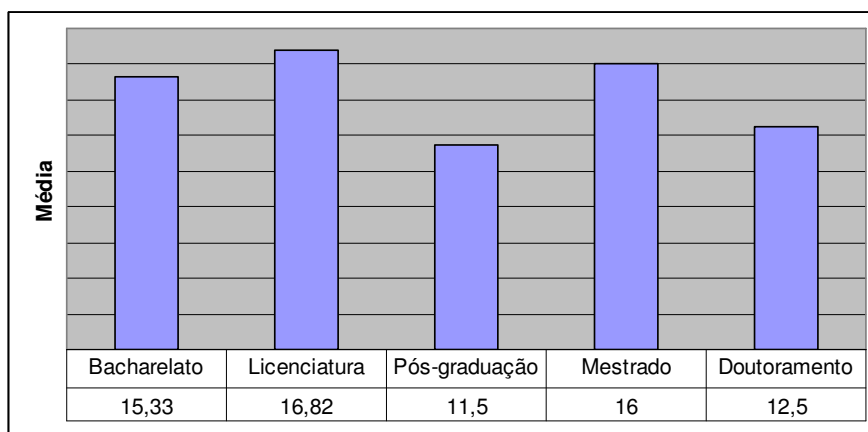


Figura 31 – Médias do nível de Satisfação – dimensão Alunos, em função das habilitações académicas adquiridas pelos professores após ingresso na carreira docente

6.6.1.8. Áreas disciplinares de ingresso na carreira

Ao investigarmos se há diferenças significativas nos níveis de satisfação laboral dos professores, em função das Áreas Disciplinares de Ingresso na Carreira, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nos níveis de Satisfação – dimensão Estabilidade e Realização Pessoal [$F(6;50)=2,499$; $p=0,034$] entre 12º Grupo A, com uma média de 20,17; 12º Grupo B, com uma média

de 21; 12^a Grupo C, com uma média de 24,50; 12^a Grupo D, com uma média de 21,86; 12^a Grupo E, com uma média de 18,75; 12^a Grupo F, com uma média de 17 e Outra, com uma média de 22,67. Assim, verifica-se que os professores do 12^a Grupo C são os que apresentam níveis mais elevados de Satisfação – dimensão Estabilidade e Realização Pessoal, seguindo-se-lhes os “Outros”, imediatamente os do 12^a Grupo D, em quarto lugar os do 12^a Grupo B, em antepenúltimo os do 12^a Grupo A, em penúltimo os do 12^a Grupo E e, por fim, os professores do 12^a Grupo F. (Figura 32)

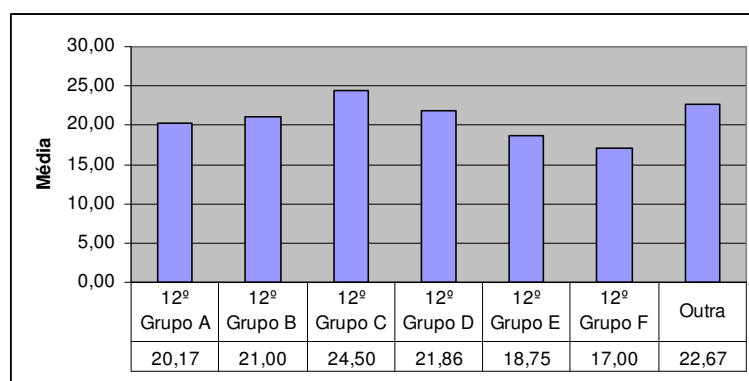


Figura 32 – Médias do nível de Satisfação – dimensão Estabilidade e Realização Pessoal, em função das áreas disciplinares de ingresso na carreira docente

6.6.1.9. Formação profissional

Ao averiguarmos se há diferenças significativas nos níveis de satisfação geral dos professores, em função da Formação Profissional realizada, não encontramos diferenças estatisticamente significativas nos níveis de satisfação geral dos professores, em função da Formação Profissional realizada, encontrando-se, contudo, diferenças nas médias, que indicam que os professores que realizaram o estágio clássico têm um nível de satisfação geral superior aos restantes, com uma média de 8,85, seguindo-se-lhes os que têm outro tipo de formação profissional, que não para a docência, ou mesmo nenhuma formação profissional, com uma média de 8,80, imediatamente a seguir os professores que realizaram a formação em serviço, com uma média de 8,5 e, por fim os que realizaram a profissionalização em exercício, com uma média de 8,32. (Figura 33)

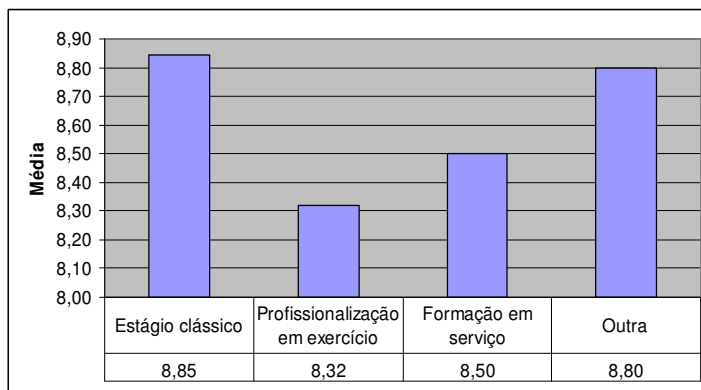


Figura 33 – Médias dos níveis de Satisfação Geral, em função da formação profissional

6.6.1.10. Vínculo profissional

Ao averiguarmos se há diferenças significativas nos níveis de Satisfação Laboral dos professores, em função do Vínculo Profissional, não encontramos diferenças estatisticamente significativas nos níveis de satisfação geral dos professores, em função do seu Vínculo Profissional encontrando-se, contudo, diferenças nas médias, que indicam que os professores do quadro de escola, não titulares, revelam melhores níveis de satisfação geral que os restantes professores, com uma média de 9. Em segundo lugar surgem os professores contratados, com uma média de 8,79 e, em terceiro e último lugar, os professores do quadro de escola, titulares. (Figura 34)

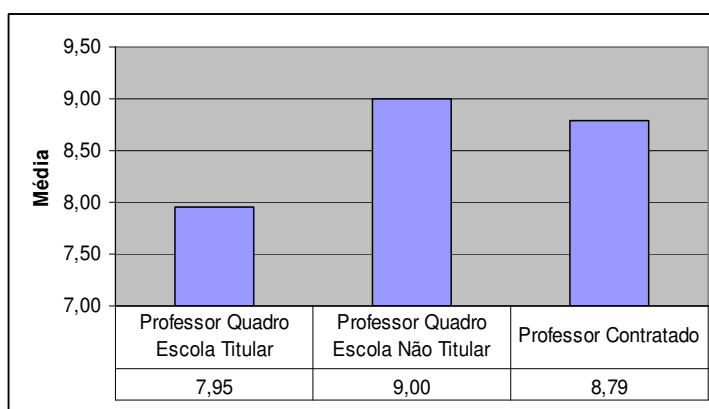


Figura 34 – Médias dos níveis de Satisfação Geral, em função do vínculo profissional

6.6.2. Da variável motivação intrínseca

6.6.2.1. Localização geográfica da escola

Ao indagar se há diferenças significativas nos níveis de Motivação Geral Intrínseca dos professores, em função da Localização Geográfica da Escola onde leccionam, não encontramos diferenças estatisticamente significativas nos níveis de motivação geral dos professores, em função da localização geográfica da escola onde trabalham, encontrando-se, contudo, diferenças nas médias, que indicam que os professores que trabalham na zona norte urbana têm níveis de motivação geral superiores aos seus congéneres, com uma média de 251,29, seguindo-se-lhes os da zona norte rural, com uma média de 245,67, imediatamente a seguir os da zona sul rural, com uma média de 245,05 e na quarta e última posição, os professores da zona sul urbana, com uma média de 241,11. (Figura 35)

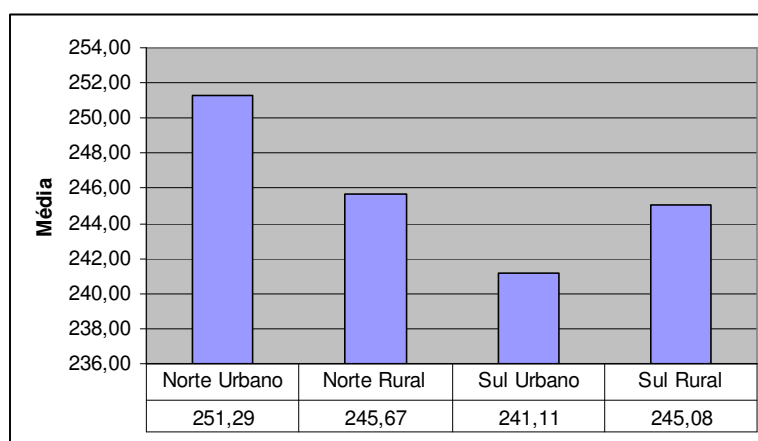


Figura 35 – Médias dos níveis de Motivação Geral, em função da localização geográfica das escolas nas quais os professores trabalham

6.6.2.2. Género

Ao averiguarmos se há diferenças significativas nos níveis de Motivação Geral Intrínseca dos professores, em função do Género, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nos níveis de Motivação – factor Esforço/Importância [$T(63)=-3,762$; $p<0,001$] entre Masculino, com uma

média de 31,43 e Feminino, com uma média de 34,03, o que indica que as mulheres possuem um nível mais elevado de Motivação – factor Esforço/Importância do que os homens. (Figura 36)

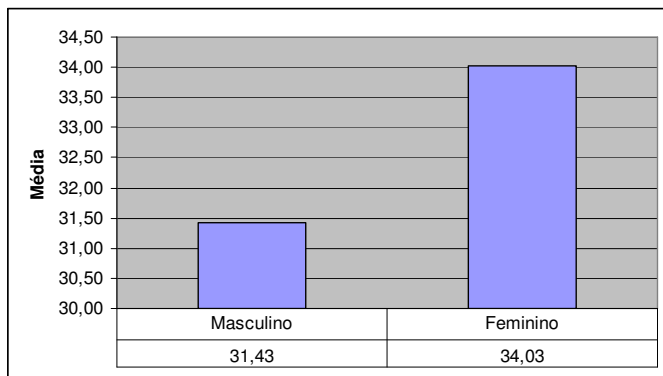


Figura 36 – Médias dos níveis de Motivação – factor Esforço/Importância, em função do género

6.6.2.3. Idade

Ao verificarmos se há diferenças significativas nos níveis de Motivação Geral Intrínseca dos professores, em função da Nova Idade, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nos níveis de Motivação – factor Esforço/Importância [$T(63)=2,643$; $p<0,002$] entre Professores mais Novos, em termos cronológicos, com uma média de 33,71, e Professores mais Velhos, em termos cronológicos, com uma média de 31,8, o que significa que os professores mais novos estão mais motivados nesta dimensão que os professores mais velhos. (Figura 37)

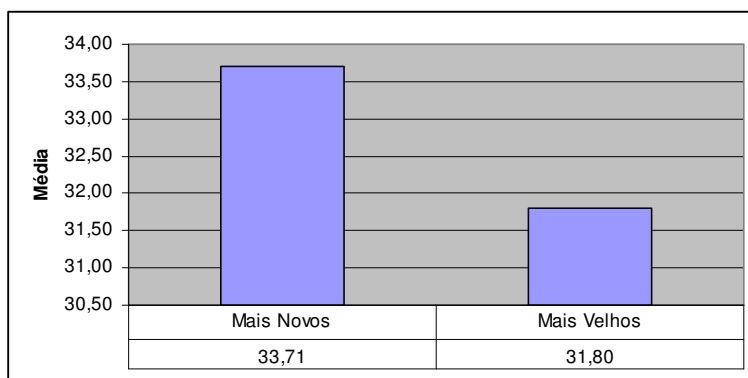


Figura 37 – Médias dos níveis de Motivação – factor Esforço/Importância, em função da idade

Encontraram-se também diferenças estatisticamente significativas nos níveis de Motivação – factor Valor/Utilidade [$T(60)=-0,353$; $p<0,043$] entre Professores mais Novos, cronologicamente, com uma média de 33,73, e Professores mais Velhos, cronologicamente, com uma média de 34,31. (Figura 38)

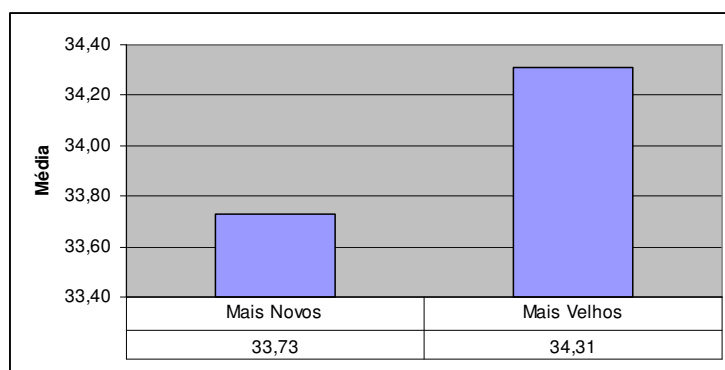


Figura 38 – Médias dos níveis de Motivação – factor Valor/Utilidade, em função da idade

6.6.2.4. Estado civil

Ao investigarmos se há diferenças significativas nos níveis de Motivação Geral Intrínseca dos professores, em função do Estado Civil, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas nos níveis de motivação intrínseca dos professores, em função do seu Estado Civil, encontrando-se, contudo, diferenças nas médias, que indicam que os professores divorciados possuem níveis mais elevados de motivação geral, com uma média de 259,00, secundados pelos casados, com uma média de 245,76, e no fim os solteiros, com uma média de 244,25. (Figura 39)

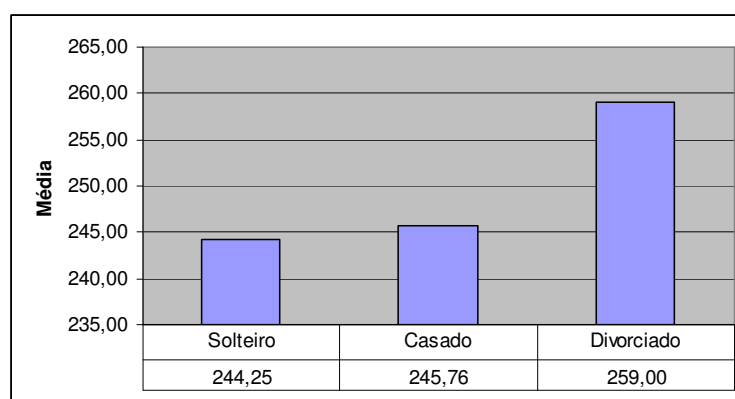


Figura 39 – Médias dos níveis de Motivação Geral, em função do estado civil

6.6.2.5. Tempo de serviço

Ao averiguarmos se há diferenças significativas nos níveis de Motivação Geral Intrínseca dos professores, em função do Tempo de Serviço, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas nos níveis de motivação geral dos professores, em função do Novo Tempo de Serviço, encontrando-se, contudo, diferenças nas médias, que indicam que os professores mais velhos, com uma média de 247,35, têm níveis de motivação geral mais elevados que os professores mais novos, que revelam uma média de 244,32. (Figura 40)

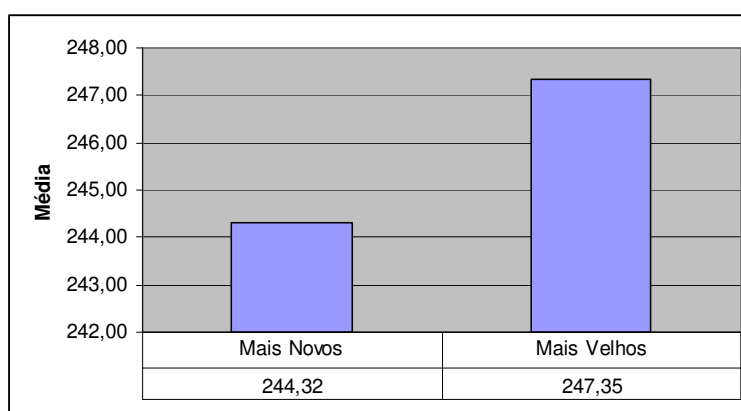


Figura 40 – Médias dos níveis de Motivação Geral, em função do tempo de serviço

6.6.2.6. Habilitações académicas de início de carreira

Ao averiguarmos se há diferenças significativas nos níveis de Motivação Geral Intrínseca dos professores, em função das Habilitações Académicas com que Iniciaram a Carreira, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas nos níveis de motivação geral dos professores, em função das Habilitações Académicas com que Iniciaram a Carreira, encontrando-se, contudo, diferenças nas médias, que indicam que os professores com o bacharelato possuem níveis de motivação geral superiores aos restantes, com uma média de 249,12. Em segundo lugar aparecem-nos os professores com licenciatura, com uma média de 247,79, em terceiro os detentores de uma pós-graduação, com uma média de 243 e, em último lugar, os professores possuidores de um curso secundário/complementar, com uma média de 242,05. (Figura 41)

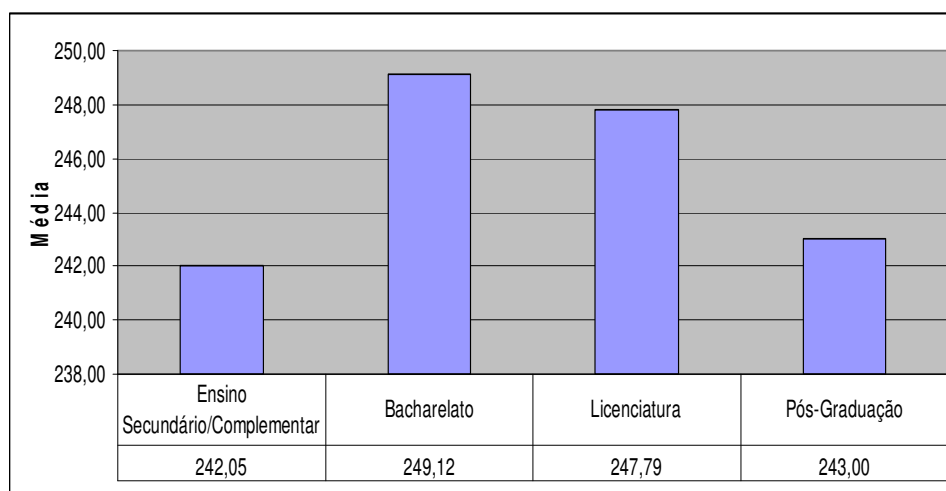


Figura 41 – Médias dos níveis de Motivação Geral, em função das habilitações académicas com que iniciaram a carreira docente

6.6.2.7. Habilitações académicas adquiridas após ingresso na carreira

Ao averiguarmos se há diferenças significativas nos níveis de Motivação Geral Intrínseca dos professores, em função das Habilitações Académicas que Adquiriram Após o Ingresso na Carreira, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas nos níveis de motivação intrínseca dos professores, em função das Habilitações Académicas que Adquiriram Após o Ingresso na Carreira, encontrando-se, contudo, diferenças nas médias, que indicam que os professores com o doutoramento têm níveis de motivação geral mais elevados que os dos outros graus académicos, com uma média de 280,50; imediatamente a seguir, com uma média de 252,80, surgem-nos os professores com pós-graduação, a seguir, com uma média de 250, os professores com mestrado, depois os licenciados, com uma média de 241,46 e, no final, os professores com bacharelato, apresentado uma média de 241,36. (Figura 42)

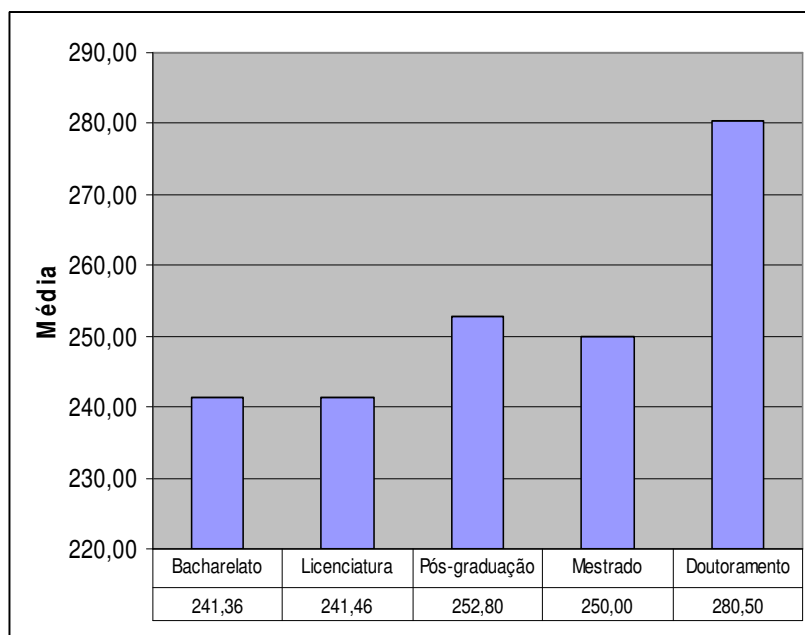


Figura 42 – Médias dos níveis de Motivação Geral, em função das habilitações académicas adquiridas após o ingresso na carreira docente

6.6.2.8. Áreas disciplinares de ingresso na carreira

Ao indagarmos se há diferenças significativas nos níveis de Motivação Geral Intrínseca dos professores, em função das Áreas Disciplinares de Ingresso na Carreira, não se encontrámos diferenças estatisticamente significativas nos níveis de motivação intrínseca dos professores, em função das Áreas Disciplinares de Ingresso na Carreira, encontrando-se, contudo, diferenças nas médias, que indicam que os professores do 12º Grupo E, com uma média de 277,33, possuem níveis de motivação geral superiores aos professores dos restantes grupos. Seguem-se-lhes o 12º Grupo C, com uma média de 245,71; o 12º Grupo B, com uma média de 245,63; Outra, com uma média de 244,54; o 12º Grupo D, com uma média de 243,40; o 12º Grupo A, com uma média de 238,14 e, finalmente, o 12º Grupo F, com uma média de 235. (Figura 43)

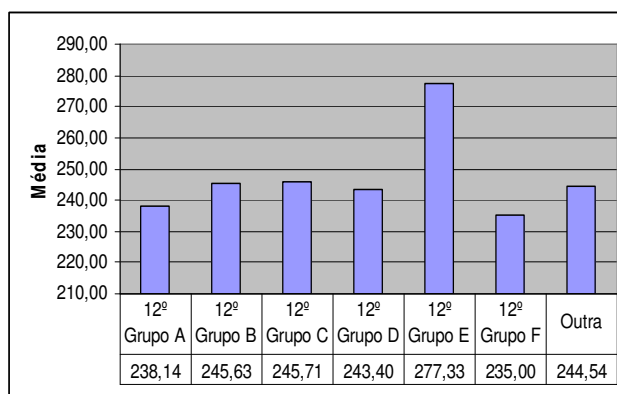


Figura 43 – Médias dos níveis de Motivação Geral, em função da área disciplinar de ingresso na carreira docente

6.6.2.9. Formação profissional

Ao averiguarmos se há diferenças significativas nos níveis de Motivação Intrínseca dos professores, em função da Formação Profissional realizada, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nos níveis de Motivação – factor Proximidade com Alunos [$F(3;56)=3,121$; $p=0,033$] entre professores que realizaram o Estágio Clássico, com uma média de 37,46; Professores que realizaram a Profissionalização em Exercício, com uma média de 42,33; Professores que realizaram a Formação em Serviço, com uma média de 41,08 e Professores com Outro Tipo de Formação, com uma média de 40,36. (Figura 44)

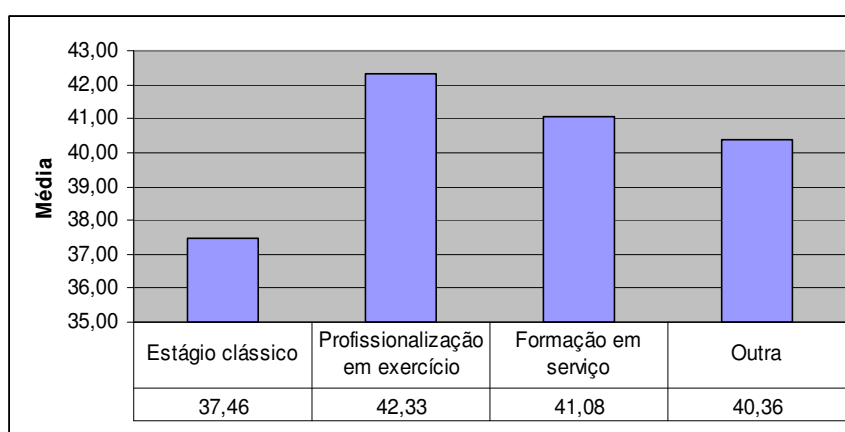


Figura 44 – Médias dos níveis de Motivação – factor Proximidade com Alunos, em função da formação profissional

6.6.2.10. Vínculo profissional

Ao averiguarmos se existem diferenças significativas nos níveis de Motivação intrínseca dos professores, em função do Vínculo Profissional, não encontramos diferenças estatisticamente significativas nos níveis de Motivação Geral Intrínseca dos professores, em função do seu Vínculo Profissional, encontrando-se, contudo, diferenças nas médias, que indicam que os professores contratados revelam níveis de motivação geral superiores aos seus pares, com uma média de 248,53, logo seguidos dos professores dos quadros de escola, titulares, com uma média de 245,39 e dos professores do quadro de escola, não titulares, com uma média de 244,14. (Figura 45)

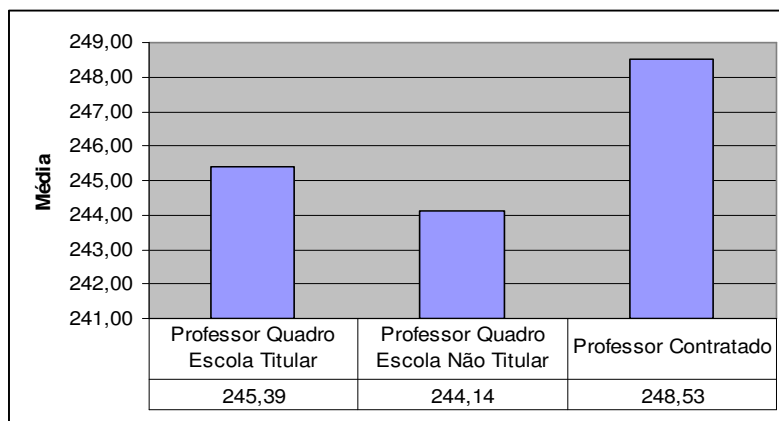


Figura 45 – Médias dos níveis de Motivação Geral, em função do vínculo profissional

6.7. Resultados para as correlações entre Satisfação Laboral e Motivação Intrínseca

Para avaliar a correlação entre a Satisfação Laboral e a Motivação Intrínseca foi utilizado o Coeficiente de Correlação de Pearson.

Do tratamento estatístico das variáveis Satisfação Geral e suas 4 dimensões, e da Motivação Geral e seus 7 factores, obtiveram-se as seguintes correlações negativas, fortes e fracas, sintetizadas no quadro abaixo: (Quadro 8)

Quadro 5 – Valores das correlações obtidas entre as variáveis Satisfação e Motivação e seus respectivos constituintes

VARIÁVEIS CORRELACIONADAS		r	p
1	Motivação – Interesse/Gratificação Satisfação – dimensão Alunos	-0,439	*
2	Motivação – Pressão/Tensão Satisfação – dimensão Alunos	-0,339	*
3	Motivação – Escolha Percebida Satisfação – dimensão Alunos	-0,293	*
4	Motivação – Valor /Utilidade Satisfação – dimensão Alunos	-0,282	*
5	Motivação – Proximidade c/ Alunos Satisfação – dimensão Alunos	-0,364	*
6	Motivação Geral Satisfação – dimensão Alunos	-0,488	**
7	Motivação – Interesse/Gratificação Satisfação – dimensão Sociopolítica	-0,453	**
8	Motivação Geral Satisfação – dimensão Sociopolítica	-0,397	*
9	Motivação – Interesse/Gratificação Satisfação – dimensão Relações Interpessoais/Institucionais	-0,393	*
10	Motivação – Pressão/Tensão Satisfação – dimensão Relações Interpessoais/Institucionais	-0,399	*
11	Motivação – Proximidade c/ Alunos Satisfação – dimensão Relações Interpessoais/Institucionais	-0,332	*
12	Motivação – Geral Satisfação – dimensão Relações Interpessoais/Institucionais	-0,356	*
13	Motivação – Interesse/Gratificação Satisfação – dimensão Estabilidade/Realização Pessoal	-0,543	**
14	Motivação – Pressão/Tensão Satisfação – dimensão Estabilidade/Realização Pessoal	-0,378	*

VARIÁVEIS CORRELACIONADAS		r	p
15	Motivação – Valor /Utilidade Satisfação - dimensão Estabilidade/Realização Pessoal	-0,312	*
16	Motivação – Proximidade c/ Alunos Satisfação – dimensão Estabilidade/Realização Pessoal	-0,352	*
17	Motivação Geral Satisfação – dimensão Estabilidade/Realização Pessoal	-0,485	**
18	Motivação – Interesse/Gratificação Satisfação Geral	-0,580	**
19	Motivação – Competência Percebida Satisfação Geral	-0,311	*
20	Motivação – Esforço/Importância Satisfação Geral	-0,356	*
21	Motivação – Pressão/Tensão Satisfação Geral	-0,508	**
22	Motivação – Escolha Percebida Satisfação Geral	-0,470	**
23	Motivação – Valor/Utilidade Satisfação Geral	-0,455	*
24	Motivação – Proximidade c/ Alunos Satisfação Geral	-0,387	*
25	Motivação Geral Satisfação Geral	-0,745	**

* $p < 0,05$

** $p < 0,001$

Verifica-se que o teste de significância do Coeficiente de Correlação de Pearson aplicado aos pares de variáveis assinalados no Quadro 5, apresenta para todos eles um valor de $p < 0,05$ (5%), o que significa que se deve considerar a hipótese de existir correlação entre as variáveis em questão, para um intervalo de confiança de 95% e um nível de significância de 5%.

Além disso, para os pares de variáveis assinalados no referido Quadro, com os números 1; 2; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 13; 14; 16; 17; 18; 20; 21; 22; 23; 24 e 25, o teste de significância apresenta um valor

de $p < 0,01$ (1%), indicando que se deve rejeitar a hipótese de que a correlação entre os pares de variáveis analisados seja nula, uma vez que a hipótese de existência de correlação é ainda mais significativa, para um intervalo de confiança de 95% e um nível de significância de 5%.

6.7.1. Caracterização da correlação

Encontrados os pares de variáveis para os quais se deve equacionar a hipótese de existência de correlação e o seu grau, é fundamental conhecer-se a direcção dessa correlação - se positiva ou negativa, bem como a sua intensidade – se forte ou fraca.

Uma correlação positiva indica que, enquanto os valores das componentes de uma variável aumentam, os valores das componentes da outra variável aumentam e vice-versa. Para uma correlação negativa, acontece o oposto: enquanto uns aumentam, os outros diminuem e vice-versa.

Assim, constatamos que todos os pares de variáveis sinalizados no Quadro 5, revelam uma correlação negativa, com $r < 0$.

Dizemos que uma correlação é forte a partir da observação cujos valores de r sejam iguais ou superiores a $|0,40|$, tomado este como valor de referência. Na situação em apreço verificamos que estamos perante correlações fortes e negativas os pares assinalados com os números 1; 6; 7; 13; 17, 18; 21; 22; 23 e 25.

6.8. Resultados dos constituintes C e D do Questionário de Satisfação Laboral

Como foi anteriormente referido no Capítulo IV, ponto 4.5.2.1., nas **Componentes C e D** do Questionário de Satisfação Laboral é solicitado aos professores que identifiquem, dos 25 factores apresentados na parte B do questionário, os 3 factores responsáveis, respectivamente, por uma maior satisfação profissional (componente C) e uma menor satisfação profissional (componente D).

6.8.1. Resultados da componente C do Questionário de Satisfação Laboral

Nesta abordagem utilizámos as frequências absolutas e relativas dos diversos factores assinalados como responsáveis por uma maior e uma menor satisfação profissional.

6.8.1.1. Apuramento dos 3 factores motivadores de maior satisfação

Para o efeito utilizámos as frequências absolutas e relativas dos diversos factores assinalados como responsáveis por uma maior satisfação profissional.

Da componente C do Questionário de Satisfação Laboral constata-se que o 1º factor motivo de maior satisfação é o factor 1 – “Trabalho directo com os alunos”, com uma frequência absoluta de 40 (60,6%).

Para o 2º lugar foi indicado o factor 5 – “Relação com os alunos”, com uma frequência absoluta de 19 (28,8%).

Por fim, em terceiro lugar foram referenciados os factores 5 – “Relação com os alunos”, e 11 – “Relações pessoais com outros professores”, ambos com uma frequência absoluta de 9 (13,6%).

De acordo com os resultados obtidos, podemos elencar os factores assinalados como motivo de maior satisfação dos docentes da amostra, do seguinte modo:

- 1º - “Trabalho directo com os alunos”, com 60,6%;
- 2º - “Relação com os alunos”, com 28,8%;
- 3º - “Relações pessoais com outros professores”, com 13,6%.

6.8.2. Resultados da componente D do Questionário de Satisfação Laboral

6.8.2.1. Apuramento dos 3 factores motivadores de menor satisfação

Da Componente D do Questionário de Satisfação Laboral constata-se que o 1º factor motivo de menor satisfação são os factores 4 – “Atenção/Interesse dos alunos nas aulas” e 12 – “Processos para progressão na carreira”, ambos com uma frequência absoluta de 9 (13,6%).

Para o 2º lugar foi indicado o factor 20 – “Comportamento/Disciplina dos alunos na sala de aula”, com uma frequência absoluta de 11 (16,7%).

Por fim, em terceiro lugar foi referenciado o factor 25 – “Tempo disponível para família/amigos”, com uma frequência absoluta de 10 (15,2%).

De acordo com os resultados obtidos, podemos seriar os factores assinalados como motivo de menor satisfação dos professores da amostra do seguinte modo:

- 1º - “Atenção/Interesse dos alunos nas aulas” e “Processos para progressão na carreira”, ambos com 13,6%;
- 2º - “Comportamento/Disciplina dos alunos na sala de aula”, com 6,7%;
- 3º - “Tempo disponível para família/amigos”, com 15,2%.

6.9. Resultados da componente E do Questionário de Satisfação Laboral

6.9.1. Apuramento dos 3 sentimentos mais experienciados

Nesta parte do questionário foi fornecida aos professores uma listagem com 12 sentimentos e a possibilidade de optarem por quaisquer outros, se bem assim o entendessem, e era-lhes solicitado que indicassem os 3 sentimentos que experienciam com maior frequência no exercício da docência.

Para o primeiro caso o sentimento mais assinalado foi a Preocupação. (Figura 46)



Figura 46 – Frequências absolutas e percentagens do conjunto de sentimentos assinalados em 1º lugar como mais experienciados

Para o segundo caso o sentimento mais assinalado foi o Desânimo. (Figura 47)

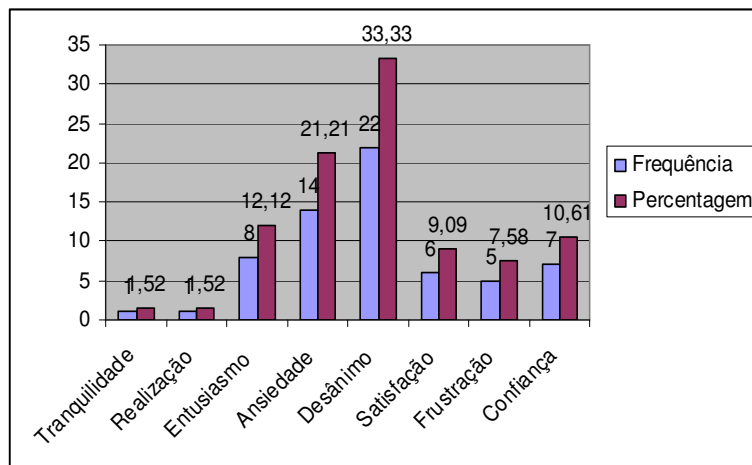


Figura 47 – Frequências absolutas e percentagens do conjunto de sentimentos assinalados em 2º lugar como mais experienciados

Para o terceiro caso o sentimento mais assinalado foi a Frustração. (Figura 48)

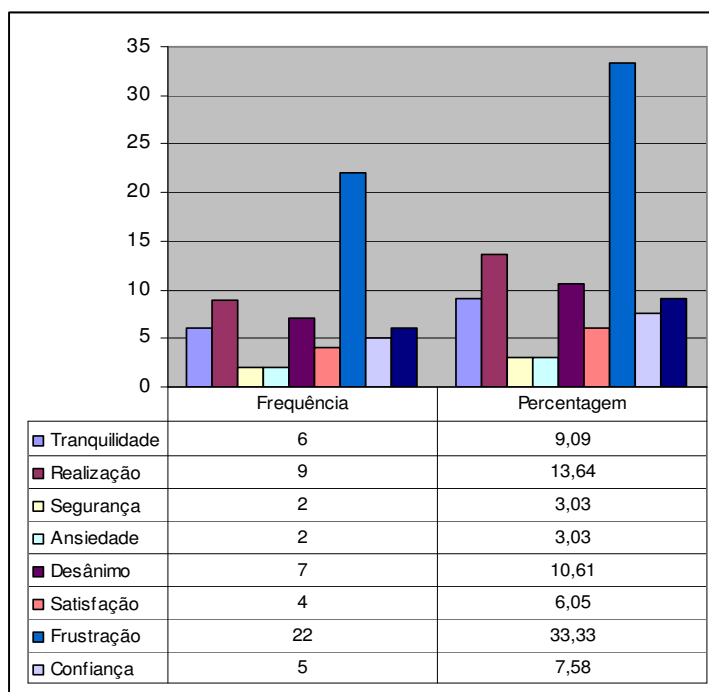


Figura 48 – Frequências absolutas e percentagens do conjunto de sentimentos assinalados em 3º lugar como mais experienciados

Em consonância com os resultados obtidos, os três sentimentos mencionados como os mais experienciados pelos respondentes foram: **1º** - Preocupação (75,76%); **2º** - Desânimo (33,33%) e **3º** – Frustração (33,33%).

6.9.2. Objectivos profissionais

Na componente E do QSL, Ponto 1, era também solicitado aos professores, num naipe de três questões, que indicassem aquela que melhor expressaria os seus objectivos profissionais em relação ao exercício da profissão.

Verifica-se que 46 (72%) professores da amostra preferem esmagadoramente continuar a ser professores durante todo o seu percurso profissional, enquanto 14 (22%) colocam a possibilidade a vir a exercer uma outra profissão mais tarde. De realçar que só 4 (6%) professores manifestam uma vontade convicta e imediata de mudar de profissão, se tal lhes fosse possível. (Figura 49)

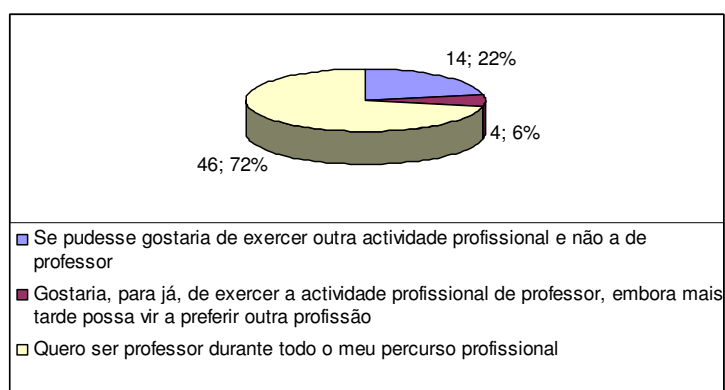


Figura 49 – Frequências absolutas e percentagens das expressões dos objectivos profissionais

6.9.3. Preferência profissional

Esta constituinte E do QSL, Ponto 2, incluía também uma questão de resposta aberta relativamente à profissão que gostaria de exercer no imediato e daqui a cinco anos.

6.9.3.1. Preferência profissional actualmente

Verificamos que 77% dos respondentes à questão afirmaram preferir o exercício da profissão docente, contra 23% que responderam preferir outra profissão. (Figura 50)

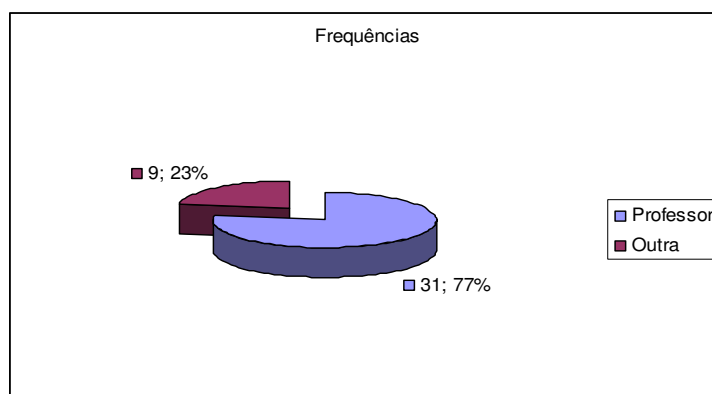


Figura 50 – Frequências absolutas e percentagens das preferências profissionais neste momento

6.9.3.2. Preferência profissional daqui a cinco anos

A percentagem de respondentes da amostra a esta questão, situa-se nos 74% que manifestam vontade de permanecer na profissão nos próximos cinco anos, contra 26% que manifestam a vontade de mudar de profissão nos próximos a cinco anos. (Figura 51)

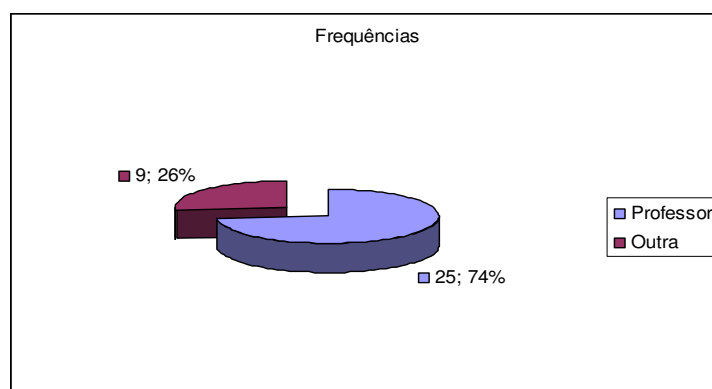


Figura 51 – Frequências absolutas e percentagens das preferências profissionais daqui a 5 anos

Da análise destes resultados (Figuras 50 e 51), constata-se que os professores da amostra manifestam maioritariamente a preferência pelo exercício da profissão docente, quer no momento (77%), quer daqui a cinco anos (74%).

6.9.4. Grau de desejo de continuidade na profissão

Por fim, e ainda na componente E, Ponto 3, do QSL era solicitado aos professores que indicassem o grau de desejo em continuar no exercício da profissão docente, num conjunto de três opções, de “Pouco”, “Moderadamente” e “Muito”.

Os graus de desejo manifestados em continuar no exercício da profissão docente repartem-se igualmente pelo Moderadamente e Muito, ambos com 43,94%, e Pouco, com uns escassos 4,55%. (Figura 52)

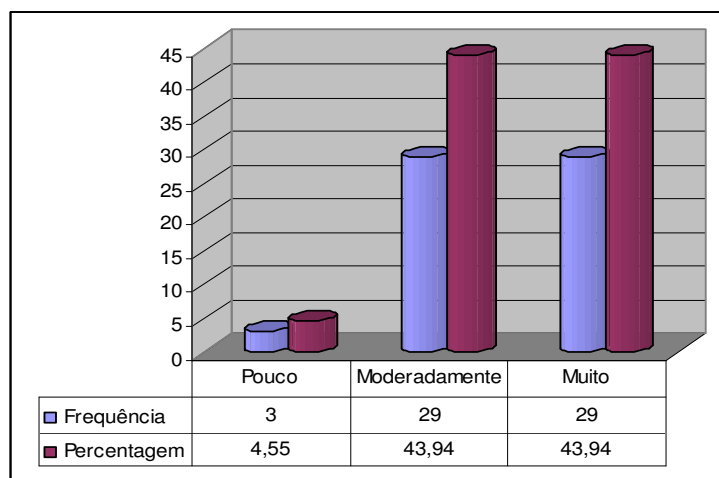


Figura 52 – Frequências absolutas e percentagens das opções assinaladas para o grau de desejo em continuar a exercer a profissão docente

CAPÍTULO VII – Discussão dos resultados

Com o intuito de se responder aos problemas de investigação atrás formulados e visando-se clarificar as questões mais fulcrais e relevantes deste estudo, que se pretendeu preciso e cuidado, registamos os aspectos principais da investigação, incidindo a análise e discussão dos resultados nos dados mais significativos proporcionados pelo estudo realizado.

Procurando fornecer uma maior solidez às nossas conclusões, sempre que possível e pertinente, compararemos os resultados a que chegámos com os de outros trabalhos de investigação realizados em Portugal e no estrangeiro, nomeadamente no que concerne a populações docentes.

A amostra estudada é composta por 66 professores, correspondendo a 88% da população que nos propusemos estudar. Constitui-se maioritariamente por indivíduos casados (84,85%) e do sexo feminino (54,5%), número significativamente inferior ao encontrado em Ruivo *et al.*, 2008.

As suas idades variam entre os 25 (mínimo) e os 61 anos (máximo), com uma média de 49,24 anos. A amostra revela a existência de um corpo docente posicionado maioritariamente no final da meia-idade, uma vez que a faixa etária dos 50 aos 59 anos atinge 63,66% do total dos docentes, problema que pode perspectivar, a curto e médio prazo, uma situação de escassez desta classe de docentes.

Os seus locais de trabalho situam-se maioritariamente na zona sul do distrito (56,06%) e em zonas urbanas (66,66%), resultados consistentes com a realidade territorial e demográfica distrital, uma vez que a zona sul do distrito é bem mais vasta territorialmente e ligeiramente mais numerosa populacionalmente, sendo que as populações centram-se sobretudo em cidades (INE, 2001).

As suas habilitações académicas predominantes são o Bacharelato (25,76%) e a Licenciatura (27,27%). No entanto ainda se verifica uma grande incidência de docentes com habilitações ao nível do curso secundário/complementar (34,84%), situação que em nada contribui para a dignificação e prestígio dos professores deste grupo de docência.

No referente ao tempo de serviço na carreira, este varia entre os 0,66 anos (Mínimo) e os 40 anos (Máximo), com uma média de 24,24 anos, revelando um corpo docente com uma percentagem significativa de professores possuidores de uma já longa experiência profissional. Curiosamente verifica-se um hiato no intervalo entre os 12 e os 22 anos de serviço, espaço de tempo onde não figura nenhum docente. Ora, se considerarmos o 1º grupo de professores, com tempo de serviço até aos 12 anos, designando-o como “professores mais jovens profissionalmente”, verifica-se que este grupo representa apenas 24,27% da amostra, enquanto que o grupo dos “professores mais velhos profissionalmente”, com tempo de serviço compreendido entre os 12 e ao 40 anos, preenchem os

restantes 75,73%. Esta situação é reveladora de que a amostra se compõe maioritariamente de docentes com um significativo tempo de serviço, que a curto e médio prazo se posicionarão na situação de aposentação o que, aliado ao também já referido avanço que se verifica na idade cronológica, poderá conduzir, a breve trecho, a uma carência de docentes neste grupo disciplinar.

A amostra também denuncia um grupo docente bastante estável, profissionalmente, uma vez que 77,27% dos seus elementos referem pertencer aos quadros de escola, portanto considerados professores efectivos. Esta situação é consistente e explicável pela idade e tempo de serviços dilatados de que a maioria dos professores é possuidor.

Feita discussão dos aspectos mais relevantes das características da amostra, passaremos de imediato à discussão dos resultados obtidos, em termos de níveis de satisfação laboral e de motivação intrínseca.

No que respeita aos níveis de satisfação laboral, não encontramos coesão e uniformidade nos resultados. Assim, verificaram-se níveis medianos de satisfação para as variáveis Satisfação Geral e Satisfação – dimensão Relações Interpessoais/Institucionais; um nível ligeiramente superior ao mediano para a variável Satisfação – dimensão Alunos e níveis moderadamente elevados para as variáveis Satisfação – dimensão Sócio-Política e Satisfação – dimensão Estabilidade e realização Pessoal. O nível moderadamente elevado de Satisfação – dimensão Sócio-Política e moderadamente superior ao mediano para a dimensão Alunos contrariam os resultados de Ruivo *et al.* (2008). Os das restantes dimensões são consistentes com os da referida investigação. No entanto, o nível moderadamente elevado de Satisfação – dimensão Sócio-Política poderá parecer um pouco estranho na actual conjuntura de crispação que se vive entre os docentes e a tutela. Em nossa opinião estes resultados só têm justificação pela existência de mais de um terço de professores com habilitações académicas ao nível do ensino secundário, como já foi referido atrás, situação que de há muito lhes definiu e determinou o seu posicionamento sócio-institucional, profissional e remuneratório. Deste modo, todo o conjunto de normativos emanados do Ministério da Educação, considerados altamente lesivos dos interesses e expectativas da generalidade da classe docente, acabam por ter um impacto bem mais reduzido neste subconjunto de docentes e determinar-lhes menor variabilidade nos seus níveis de satisfação, situação que acaba por influenciar o conjunto dos resultados da amostra, nesta variável.

Outro aspecto que contraria os resultados de um grande número de investigações tem a ver com o valor positivo que assume a variável Satisfação – dimensão Alunos. Em nossa opinião isto prende-se com o facto de a disciplina de Educação Tecnológica ter um carácter acentuadamente prático e, portanto, menos teórica e de menor rigor e exigência cognitiva, tornando-a bastante atractiva

e motivadora para os alunos. Para além disso, as turmas funcionam em regime de desdobramento, o que quer isto dizer, com um menor número de alunos, razões que diminuem os atritos e a conflitualidade aluno/aluno/professor, e permite a este último gerir de forma mais oportuna e eficaz a (in)disciplina em sala de aula e criar maiores empatias professor/aluno. Estes dois factores aliados, explicam na prática a quase inexistência de conflitos relevantes nas turmas de Educação Tecnológica, e o interesse e motivação demonstrados pelos alunos pela disciplina consequentemente influenciam positivamente os níveis de satisfação dos professores no seu trabalho e relacionamento com os discentes.

Estes níveis positivos de satisfação laboral encontrados nos professores da amostra, coincidem com os resultados encontrados em estudos já realizados com professores, como Seco (2002) e Ruivo *et al.* (2008). Contudo, estes resultados contrariam os encontrados nos estudos de Alves (1997), Pedro e Peixoto (2006) e Bogler (2002), onde a insatisfação laboral dos docentes estudados estão bem patentes.

Quando se avaliaram os níveis de motivação intrínseca dos professores da amostra, verificou-se que estes se situam numa fasquia elevada, quer quando se analisa a variável Motivação Geral, quer em relação aos 7 factores constituintes da Motivação: Interesse/Gratificação; Competência Percebida; Esforço/Importância; Pressão/Tensão; Escolha Percebida; Valor/Utilidade e Proximidade com os Alunos. De acordo com estes resultados, podemos inferir que os professores que compõem a amostra da investigação revelam níveis de motivação positivos e elevados em todas as vertentes estudadas, contrariando as conclusões de Santomé (2006). Estes dados podem dever-se ao facto de o conjunto de professores que constituem a amostra gostarem do exercício da profissão docente, classicamente motivados pelo trabalho com crianças e jovens e pelo sentido de missão social da transmissão de saberes e cultura (Amiel-Lebigre & Pichot, 1969), mas também pelas características específicas da disciplina que leccionam, como já foi referido, com uma grande componente prática e, compreensivelmente atractiva e motivadora para os alunos, e funcionando em regime de desdobramento, permitindo ao professor executar um trabalho mais individualizado e gerir mais eficazmente espaços, tempos e conflitos num grupo-turma mais reduzido.

Com base nestes resultados podemos afirmar que os professores da amostra em questão revelam níveis positivos de satisfação em todas as facetas estudadas, mas mais oscilantes, com predominância da mediania, contrastando com a uniformidade dos níveis elevados de motivação. Da conjugação das duas constatações anteriores podemos afirmar que os professores da amostra investigada são profissionais com níveis de motivação elevados mas revelando níveis de satisfação

mais modestos, embora positivos. Os professores inquiridos estão mais motivados com a natureza do trabalho do que com as recompensas que dele advém.

Ao testarem-se as hipóteses formuladas anteriormente, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nos níveis de Satisfação Laboral entre:

- **Género** (Hipótese 4: Há diferenças significativas nos níveis de satisfação laboral dos professores, em função do Género)

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nos níveis de Satisfação – dimensão Alunos, entre Masculino (com uma média de 15,3) e Feminino (com uma média de 15,24) indiciando que os professores têm níveis de satisfação mais elevados do que as professoras, no que se refere à envolvente alunos, pelo que não se rejeita a hipótese.

- **Estado Civil** (Hipótese 6: Há diferenças significativas nos níveis de satisfação laboral dos professores, em função do Estado Civil)

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nos níveis de Satisfação – dimensão Sociopolítica, entre Solteiros e Casados (com uma média de 19,78) para os primeiros, e de (22,5) para os segundos, pelo que não se rejeita a hipótese.

- **Tempo de Serviço** (Hipótese 7: Há diferenças significativas nos níveis de satisfação laboral dos professores, em função do Tempo de serviço)

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nos níveis de Satisfação Geral, entre Professores Mais Novos em Tempo de Serviço (com uma média de 8,9) e Professores Mais Velhos em Tempo de Serviço (com uma média de 8,22), pelo que não se rejeita a hipótese.

- **Formação Académica Adquirida Após Ingresso na Carreira** (Hipótese 9: Há diferenças significativas nos níveis de satisfação laboral dos professores, em função da Formação Académica adquirida Após Ingresso na Carreira)

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nos níveis de Satisfação – dimensão alunos, entre Licenciatura (com uma média de 16,82); Mestrado (com uma média de 16,00); Bacharelato (com uma média de 15,33); Doutoramento (com uma média de 12,5) e Pós-Graduação (com uma média de 11,5), pelo que não se rejeita a hipótese.

- **Área Disciplinar de Ingresso na Carreira** (Hipótese 10: Há diferenças significativas nos níveis de satisfação laboral dos professores, em função da Área Disciplinar de Ingresso Na carreira)

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nos níveis de Satisfação – dimensão Estabilidade e Realização Pessoal, entre 12^a Grupo C (com uma média de 24,5); Outro (com uma média de 22,67); 12^o Grupo D (com uma média de 21,86); 12^o Grupo B (com uma média de 21); 12^o

Grupo A (com uma média de 20,17); 12º Grupo E (com uma média de 18,75) e 12º Grupo F (com uma média de 17), pelo que não se rejeita a hipótese.

Ao testarem-se as hipóteses formuladas anteriormente, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nos níveis de Motivação Intrínseca, entre:

- **Género** (Hipótese 14: Há diferenças significativas nos níveis de satisfação laboral dos professores, em função do Género)

Ao nível da motivação encontraram-se diferenças estatisticamente significativas no factor Esforço/Importância entre género Masculino (com uma média de 31,43) e género Feminino (com uma média de 34,03), pelo que não se rejeita a hipótese.

- **Idade** (Hipótese 15: Há diferenças significativas nos níveis de satisfação laboral dos professores, em função da Idade)

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nos níveis de Motivação – factor Valor/utilidade entre professores Mais Novos, em termos cronológicos, (com uma média de 33,73) e professores Mais Velhos, igualmente em termos cronológicos, (com uma média de 34,31), pelo que não se rejeita a hipótese.

Encontraram-se também diferenças estatisticamente significativas nos níveis de Motivação – factor esforço/Importância entre professores Mais Novos, cronologicamente, (com uma média de 33,71) e professores Mais Velhos, em termos cronológicos, (com uma média de 31,8), pelo que não se rejeita a hipótese.

- **Formação Profissional** (Hipótese 21: Há diferenças significativas nos níveis de satisfação laboral dos professores, em função da Formação Profissional Realizada)

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nos níveis de Motivação – factor Proximidade com os Alunos entre professores que realizaram a Profissionalização em Exercício (com uma média de 42,33); professores que realizaram a Formação em Serviço (com uma média de 41,08); professores que realizaram outro tipo de formação profissional não vocacionada para a docência ou não realizaram nenhum tipo de formação profissional (com uma média de 40,36) e professores que realizaram o Estágio Clássico (com uma média de 37,46), pelo que não se rejeita a hipótese.

Averiguada a existência, ou não, de diferenças estatisticamente significativas nas hipóteses formuladas, procedeu-se ao estudo da correlação entre as variáveis. Deste estudo concluiu-se que existem 25 pares de variáveis correlacionadas negativamente, o que de algum modo vem confirmar as

tendências de sentido contrário que se verificam nos níveis de satisfação laboral e de motivação intrínseca, ou seja, quanto mais motivação intrínseca menor satisfação laboral,

A leitura que se pode fazer destes resultados é a de que os professores da amostra em estudo parecem gostar da profissão e parecem fazê-lo com gosto, com dedicação e profissionalismo, em suma, com elevados níveis de motivação. Contudo, fruto de factores externos, estruturais e conjunturais, de natureza política, económica e social confrontam-se com resultados muito inferiores aos expectados e desmerecedores da sua motivação, arrastando-os e afundando-os em climas profissionais de frustração, descrença e impotência para a resolução dos problemas, dos quais retiram níveis de satisfação laboral pouco consentâneos com os seus elevados níveis de motivação. A nossa própria experiência pessoal demonstra que níveis elevados de motivação intrínseca induzem a elevadas expectativas, em termos de resultados esperados, e sempre que essas expectativas são goradas ou ficam aquém do idealizado, o grau de desilusão e de frustração também tende a ser elevado, gerando assim uma maior insatisfação ou, noutra perspectiva, uma menor satisfação, funcionando estas duas variáveis de modo inverso.

Esta apreciação positiva pela profissão, manifestado pela esmagadora maioria dos professores da amostra e reveladores de elevados níveis de motivação intrínseca, também estão bem patentes nos resultados acerca da sua preferência profissional, em que 77% afirmam a sua preferência pelo exercício da docência, actualmente, e 74% mantêm a sua preferência pelo exercício da profissão daqui a cinco anos.

Esta ideia do gosto e do profissionalismo que os professores da amostra parecem manifestar pelo exercício da docência, é reforçada pelo grau de desejo de continuidade na profissão, sendo que 29 (43,94%) manifestam desejá-lo moderadamente, e o mesmo número e percentagem afirmam desejar muito continuar na profissão.

Para além de tudo o que já foi dito, é igualmente importante realçar que quando questionados sobre os seus objectivos profissionais, 72% dos professores revelam desejar continuar a ser professores durante todo o seu percurso profissional, enquanto 22% colocam a possibilidade de virem a exercer uma outra profissão mais tarde. Só 6% dos docentes da amostra expressam convictamente o desejo de mudar de profissão logo que essa possibilidade se lhes deparar.

Deste modo atrevemo-nos a afirmar que seguramente os níveis de satisfação laboral revelados pelos professores da amostra são mais consequência de factores exteriores aos próprios, do que a escassa ou ausência de motivação intrínseca.

Os dados da investigação revelam-nos elevados níveis de motivação intrínseca que não encontram correspondência nos níveis de satisfação laboral, situação que numa análise mais ligeira e

superficial se poderia considerar paradoxal. No entanto, estamos convictos de que a explicação para este facto reside na existência de numerosos e poderosos factores externos que influenciam negativamente a motivação extrínseca dos docentes, com reflexo na sua satisfação laboral, como são os casos do contestado Estatuto da Carreira Docente, a aprovação de um novo e polémico modelo de avaliação, a divisão da carreira em duas categorias, as alterações na progressão na carreira, a imposição de um regime de quotas, o Estatuto do Aluno, entre outros.

O desenvolvimento do próprio estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente o facto de ter sido elaborado com base em questionários, que apresentam como inconvenientes o serem impeditivos do auxílio a esclarecimentos e do conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, de não serem respondidos por completo, do número de perguntas ser restrito e os itens terem significados diferentes para cada pesquisado. Para além disso, houve dificuldades no acesso à recolha dos dados, por barreiras impostas por diversas escolas e respectivos órgãos directivos e uma baixa receptividade por parte dos participantes, contexto propício a respostas menos coerentes e sinceras.

Sendo uma problemática complexa, interligada com múltiplos factores e variáveis, o estudo permitiu responder a algumas dúvidas e questões mas deixa outras em aberto, que futuras investigações poderão ajudar a clarificar, nomeadamente ao nível do estudo da motivação extrínseca, na comparação com professores de outros grupos disciplinares, etc.

Esperamos que os dados obtidos com o presente trabalho possam, de algum modo, constituir um contributo para melhor se compreender as problemáticas da satisfação laboral e da motivação intrínseca no mundo do trabalho, em geral, e na actividade docente em particular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2003), *Metodologias de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga, Psiquilíbrios.
- ALVES, F. C. (1991), *Estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*, [dissertação de Mestrado]. Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- ALVES, F. C. (1997), *A (in)satisfação dos professores: estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança*. In: ESTRELA, M. T. (Org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto, Porto Editora, pp. 81-115. (Colecção Ciências da Educação).
- AMIEL-LEBIGRE, F. & PICHOT, P. (1969). *Psychopatologie de la fonction enseignante*. In: Debesse, M.; Mialaret, G., *Traité des sciences pédagogiques*. Paris: PUF.
- ANDERSON; M. & IWANICKI, E. (1984), *Teacher motivation and its relationship to burnout*. *Educational Administration Quarterly*, nº 20, pp. 109-132.
- BAPTISTA, J. M. P. D. (1993), *A Educação Tecnológica e os Novos Programas*. Porto, Edições ASA.
- BARONE, T., BERLINER, D. C., BLANCHARD, J., CASANOVA, U. & MCGOWAN, T. (1996), *A future for teacher education: developing a strong sense of professionalism*. In: SIKULA, J.; BUTTEY, T, J.; GUYTON, E. (Org.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, pp. 1118-1149.
- BERGAMINI, C. W. (2006), *Motivação nas organizações* (4ª ed.). São Paulo, Atlas.
- BOGLER, R. (2002), *Two profiles of schoolteachers: a discriminant analysis of job satisfaction*. *Teaching and Teacher Education*. New York, v.18, pp. 665 –673.
- CANT, M. (2005), *Marketing Research* (2ª edition). South Africa, New Africa Books.

- CARDINELL, C. F. (1981), *Mid-life professional crises: Two hypotheses*. Documento apresentado na reunião anual da Conferência Nacional dos Professores de Administração Educacional em Seattle, Estados Unidos, em 17 de Agosto de 1981.
- CHAPLAIN, R. P. (1995), *Stress and job satisfaction: A study of English primary school teachers*. *Educational Psychology*, 15, pp. 473-489.
- CUNHA, M. P.; REGO, A.; CUNHA, R. C. & CABRAL-CARDOSO, C. (2003) - *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa, RH Editora.
- CUNHA M., REGO A. & CARDOSO C. (2004), *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão* (3ª Edição). Lisboa, Editora RH.
- DÍAZ, V. M. (2005), *El inicio de la vida profesional docente universitario. Hacia la determinación de los elementos que marcan la socialización del profesorado universitario principiante*. *Docencia e Investigación*. Toledo, v. 30, n. 15, pp. 191-210.
- DOTTI, C. (1992), *Fracasso Escolar e Classes Populares*. In: GROSSI, E. & BORDIN, J., *A Paixão de Aprender*. Petrópolis, Vozes.
- ESTEVE, J. M. (1994), *El malestar docente*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- ESTEVE, J. M. (1995), *Mudanças sociais e função docente*. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão Professor*, 2ª Ed. Porto, Editora Lda, Parte IV, pp. 93-124.
- ESTRELA, M. T. (1997), *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto, Porto Editora.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1982), *Staff development and learning to teach*. In: Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association. Detroit. Anais Detroit: AERA, pp. 1-18.
- FERREIRA, M. E. & FRIEFLÄNDER, M. R. (2007), *Satisfação Profissional do Enfermeiro Educador: Uma Revisão da Literatura*, In: <http://www.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/enfermagem/article/view/38/3>, acessado em Janeiro de 2009.

- FERREIRA, J., NEVES, J. & CAETANO, A. (2001), *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Amadora, Mc Graw-Hill.
- FOLLE, A. & POZZOBON, M. E. (2007), *Professional satisfaction of physical education teacher. The FIEP Bulletin*, v. 77, special edition, pp. 298-302.
- GIMENO, J. (1989), *El Curriculum: Una Reflexión Sobre la Práctica*. Madrid, Morata.
- GONÇALVES, J. A. M. (2000), *A carreira das professoras do ensino primário*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, pp. 141-170.
- GORTON, R. A. (1982), *Teachers job satisfaction*. In: M. A. C. Alvin (Ed), *Encyclopedia of Educational Research*. New York, MacMillan Publishers.
- HÉRBERT, M. L. (1996), *Pesquisa em Educação*. Lisboa, Instituto Piaget.
- HERZBERG, F.; MAUSNER, B. & SNYDRTMAN, B. (1959), *The motivation to work* (2nd edition). New York, John Wiley & Sons. Inc.
- HOPPOCK, R. J. (1930), *Satisfaction*. New York, Harper & Row Publishers.
- HUBERMAN, M. (1989), *Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires. Résumé d'une recherche démantielle*. Genève, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, n^o54, Université de Genève.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2001), *Censos – 2001*. Lisboa, INE.
- JESUS, S. N. (1995). *A Motivação para a profissão docente*. Coimbra, Editora Quarteto.
- JESUS, S. N. (1996), *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra, Quarteto Editora.

- JESUS, S. N. & SANTOS, J. C. V. (2004), Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 27, nº 1, pp. 39-58, In: [http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view 373/270](http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/373/270), acessado em Abril de 2009.
- KAISER, J. S. (1982), *Teacher Longevity: Motivation and burnout. The Clearing House*, nº 56, pp. 17-19.
- LADEBO, J. (2005) – *Effects of work – related attitudes on the intention to leave the profession: an examination of school teachers in Nigeria. Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 33, pp. 355-369, In: <http://www.usca.edu/essays/Vol182006/ololube.pdf>, acessado em Março de 2009.
- LENGERT, R. (2005), *O Início da carreira docente: um estudo de representações sociais*. Dissertação de Mestrado em Teologia – Escola Superior de Teologia, Instituto Ecuménico de Pós-Graduação em Teologia, São Leopoldo, In: http://www3.est.edu.br/biblioteca/btd/Textos/Mestre/Lengert_r_tm115.pdf, acessado em Maio de 2009.
- LENS, W. (1994), *Motivation and stress in high school teachers*. Leuven, University of Leuven – Department of Psychology.
- LOCKE, E. A. (1976), *The nature and causes of job satisfaction*. In: Dunnette MD, Editors. *Handbook of industrial and organizational psychology*, Chicago, Rand MacNally College Publishing Co.
- LOUREIRO, M. I. (1997), *O desenvolvimento da carreira dos professores*. In: ESTRELA, M. T. (Org) *Viver e construir a profissão docente*. Porto, Porto Editora, pp. 119-159, Coleção Ciências da Educação.
- MARRAS, J. P. (2007), *Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico* (12ª ed.). São Paulo, Futura.
- MASLOW, A. H. (1943), *A theory of human motivation. Psychological Review*.

- MASLOW, A. H. (1970), *Motivation and Personality* (2nd edition). New York, Harper & Row.
- MAURA, V. G. & RODRIGUES, A. L. (2002), *La técnica DIP-EF: una alternativa para el diagnóstico de la motivación profesional en profesores de Educación Física, Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, v. 8, n^o 48, In: <http://www.efdeportes.com/efd85/iadov.htm>, acedido em Fevereiro de 2009.
- MCDANIEL, C. & GATES, R. (2003), *Pesquisa de Marketing*. São Paulo, Thomson.
- MOREIRA, H. (1995), *Motivation Profiles of Physical Educators*. Tese de doutoramento em Educação – Departamento de Educação, Universidade de Exeter – GB.
- MOREIRA, H. (2005), *A motivação e o comprometimento do professor na perspectiva do trabalhador docente*. Série Estudos, n^o 19, pp. 209-232, In: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=65237&type=P>, acedido em Maio de 2009
- MORETTI, S. (2003), *Qualidade de vida no trabalho x realização humana*. Revista Leonardo Pós, Blumenau, v.1, n.3, pp.1-14.
- MORGAN, M. & O'LEARY, M. (2004), *A study of factors associated with the job satisfaction of beginning teachers*. *Irish Journal of Education*, vol. 35, pp. 73-86. Dublin, Ireland, Educational Research Centre, In:<http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=18437336>, acedido em Janeiro de 2009.
- MUCHINSKY, P. M. (2004), *Psicologia Organizacional* (7^a ed.). São Paulo, Pioneira Thomson Learning.
- NASCIMENTO, J. V; GRAÇA, A. (1998), *A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo da carreira docente*. In: Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa, La Coruña; Galícia: INEF, pp. 320-335.

- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (1997), *Job Satisfaction Among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation*, Statistical Analysis Report, July 1997. Office of Educational Research and Improvement NCES 97–XXX, In: <http://nces.ed.gov/pubs97/97471.pdf>, acessado em Março de 2009
- NIAS, J. (1981), *Commitment and motivation in primary school teachers*. *Educational Review*, nº 33, pp. 181-190.
- NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. (2006), *Processos de formação de professoras iniciantes*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 87, n. 217, pp. 382-400, Set./Dez. 2006.
- NORMAN, A. M. A. & SANDI, G. F. (1998), *Análisis de la motivación del recurso humano: comparación entre los servicios de cirugía del Hospital Dr. Calderón Guardia y patología forense del Organismo de Investigación Judicial*. *Med. Leg. Costa Rica*. [online], Vol.15, no.1-2, p.11-17., In: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140900151998000200006&lng=es&nrm=iso, acessado em Maio de 2009.
- NÓVOA, A. (1991), *Os Professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?* In: S. R. Stoer (Org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: Uma abordagem pluridisciplinar*. Porto, Edições Afrontamento, pp. 59-112.
- PEDRO, N. (2004). *Satisfação profissional e auto-estima dos professores (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional)*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- PEDRO, N. & PEIXOTO, F. (2006), *Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. *Análise Psicológica*, Lisboa, v.2, n.24, pp.247-262.
- PESTANA, M. H. & GAGEIRO, J. N. (2003), *Análise de Dados para Ciências Sociais*. Lisboa, Edições Sílabo.

- PINTO, A. M.; LIMA, M. L. & SILVA, A. L. (2003), *Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reacção ao burnout*. *Psicológica*, nº 33, pp.181-194.
- PONTE, J. P., JANUÁRIO, C., CRUZ, F.I. C. & ALARCÃO, I. (2000, inédito), *Por uma Formação Inicial de Qualidade*. Documento de Trabalho da Comissão *ad hoc* do CRUP para a formação de professores, Lisboa, p. 8.
- POPPLETON, P. (1998), *Teacher development and job incentives: a psychological view*. *Journal of Teaching in Physical Education*, nº 7, pp. 121-131.
- PORFÍRIO, M. (1992), *Metodologia do Projecto Tecnológico*. Lisboa, Universidade Aberta.
- PRICE, W., & TERRY, E. JR. (2008, July 29). *Can Small Class Sizes Help Retain Teachers to the Profession?* In: <http://cnx.org/content/m17181/1.2/>, acedido em Março de 2009.
- RAMOS, S. I. V. (2003), *Satisfação/insatisfação profissional em professores de Educação Física do quadro de nomeação definitiva de Coimbra – Um estudo descritivo*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- RODRÍGUES, A. L.; MAURA, V. G.; GUTERMAN, T.; ARLEGAIN, A. C.; CARDETTI, G. R.; SUCUT, M. Z.; ORELLANA, C. A. G.; CLAVER, E. L.; MURILLO, G. C. & REYNA, R. B. (2005), *Motivación profesional y calidad de las clases de educación física*. Informe Final de Investigación. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, v.10, n.82, Mar.
- RODRIGUES, A. (1973), *Psicologia Social* (2ª edição), Petrópolis.
- RUIVO, J.; SEBASTIÃO, J.; RAFAEL, J.; AFONSO, P.; & NUNES, S. (2008), *Ser professor – Satisfação Profissional e Papel das Organizações de Docentes (Um estudo Nacional)*. Instituto Politécnico de Castelo Branco e Associação Nacional de Professores.
- RYAN, R.M. (1982), *Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, pp. 450-461.

- SANTOMÉ, J. T. (2006), *A Desmotivação dos Professores*. Mangualde, Edições Pelago.
- SANTOS, B. S.; STOBÄUS, C. D. & MOSQUERA, J. J. M. (2007), *Processos motivacionais em contextos educativos*. In: <http://revistas eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/3565/2783>, acedido em Fevereiro de 2009.
- SANTOS, G. M. A., (2000), *A Escola que Aprende*. Porto, ASA.
- SANTOS, J. C. V. & JESUS, S. N. (2004), *Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores*. Revista Educação, ano XXVII, nº 1 (59), pp.39-58, Jan./Abr. 2004, In: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/ViewFile/373/270>, acedido em Maio de 2009.
- SCHWAB, R. I. & IWANICKI, F. F. (1982), *Who are our burned out teachers?* *Educational Research Quarterly*, nº 2, v. 7, pp. 5-17.
- SECO, G. M. B. (2000), *A satisfação na actividade docente*. Coimbra, Universidade de Coimbra.
- SECO, G. M. B. (2002), *A Satisfação dos Professores – Teorias, modelos e evidências*. Porto, Edições ASA.
- SORIANO, J. B. & WINTERSTEIN, P. J. (1998), *Satisfação no trabalho do professor de educação física*. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v.12, pp.145-159, Jul./Dez.
- SOTO, E. (2001), *Comportamento Organizacional – o impacto das emoções*. São Paulo, Internacional Thomson Editores.
- STOCKARD, J. & LEHMAN, M. B. (2004), *Management influences on the satisfaction and retention of 1st year teachers: the importance of effective school*. *Educational Administration Quarterly*, Columbus, v.40, n.5, pp. 742-771.

- STROOT, S. (1996), *Organizational socialization: factors impacting beginning teachers*. In: SILVERMAN, S. J.; ENNIS, C. (Org.). *Student Learning in Physical Education*. Human kinetics, Champaign, pp. 339-365.
- TELFER, R. & SWAN, T. (1986), *Teacher motivation in alternate promotion structures for NSW high schools*. *The Journal of Educational Administration*, nº 1, pp.38-57.
- WAGNER, J. A. & HOLLEMBECK, J. R. (2002), *Comportamento Organizacional: criando vantagem competitiva*, São Paulo, Saraiva.
- WANOUS, J. P. e LAWLER I.E. (1972), *Measurement and meaning of job satisfaction*. *Journal of Applied Psychology*, 56 (2), pp. 95-105.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO

**Anexo
A**

O objectivo da presente investigação é avaliar os níveis de satisfação e de motivação dos docentes do Grupo Disciplinar 530 – Educação Tecnológica, das escolas do Distrito de Castelo Branco, no desempenho da sua actividade profissional. Por favor, responda do modo como realmente se sente no momento actual, pois todas as respostas são anónimas e confidenciais.

Desde já, muito obrigado pela sua participação!

Primeiramente, responda às questões que se seguem e coloque uma cruz (X) no quadrado que melhor descreve o seu caso:

1 - Escola onde lecciona: _____

2 - Município onde se localiza a Escola: _____

3 - Idade: ____; 4 - Estado Civil: _____; 5 - Tempo de Serviço na Carreira: _____

6 - Sexo: Feminino ; Masculino

7 - Formação académica quando iniciou a carreira: Ensino Secundário/Complementar ;
Bacharelato ; Licenciatura ; Outra : Especifique: _____

8 - Formação académica complementar adquirida após ingresso na carreira: Bacharelato ;
Licenciatura ; Outra : Especifique: _____

9 - Área Disciplinar de ingresso na carreira: 12º Grupo A ; 12º Grupo B ;
12º Grupo C ; 12º Grupo D ; 12º Grupo E ; 12º Grupo F

10 - Tipo de formação profissional realizada: Estágio clássico Formação em serviço
Profissionalização em exercício Outra : Especifique _____

11 - Professor de Quadro de Escola: Titular ; Não Titular
Professor de Quadro de Zona Pedagógica ; Professor Contratado

**Anexo
B**

Questionário de satisfação laboral (Pedro, 2004)

A) Indique em que medida concorda, no momento actual, com as seguintes afirmações, assinalando com uma cruz a resposta que lhe parece mais adequada:

	Concordo plenamente	Concordo	Discordo	Discordo plenamente
1 - Gosto da minha profissão				
2 – Em geral, sinto-me satisfeito(a) no meu trabalho escolar.				
3 – Às vezes sinto-me desanimado(a) com a minha profissão.				
4 – Se fosse possível mudaria de emprego.				

B) Da lista de factores que se seguem, indique em que medida eles contribuem, no momento actual, para a sua satisfação/insatisfação no trabalho, assinalando com uma cruz a resposta que lhe parecer mais adequada.

	Satisfaz-me plenamente	Satisfaz-me bastante	Satisfaz-me	Satisfaz-me pouco	Não me satisfaz
1 - Trabalho directo com os alunos.					
2 - Grau de realização pessoal.					
3 - Estatuto social do professor.					
4 - Atenção/interesse dos alunos nas aulas.					
5 - Relação com os alunos.					
6 - Funcionamento/comunicação entre os vários órgãos da escola.					
7 - Relações profissionais com outros professores.					
8 - Autonomia na implementação de programas.					
9 - Condições materiais no local de trabalho.					
10 - Salário do professor.					
11 - Relações pessoais com outros professores.					
12 - Processos para progressão na carreira.					
13 - Responsabilidade exigida aos professores.					
14 - Reconhecimento social.					
15 - Estudo dos alunos em casa.					
16 - Quantidade de trabalho.					
17 - Desafios existentes nesta profissão.					
18 - Apoio dos órgãos competentes da escola na resolução de problemas com alunos e/ou com os pais.					
19 - Segurança/estabilidade no trabalho					
20 - Comportamento/disciplina dos alunos na sala de aula.					

21 - Atitude dos pais e da sociedade face aos professores.					
22 - Duração do(s) período(s) de férias.					
23 - Flexibilidade do horário de trabalho (gestão pessoal da componente não lectiva do horário de trabalho).					
24 - Relação com os Órgãos Directivos da escola.					
25 - Tempo disponível para família/amigos.					

C) Dos factores que indicou anteriormente como motivos de **maior satisfação**, seleccione, por ordem de importância, três dos mais relevantes, anotando os respectivos números.

1º. _____ 2º. _____ 3º. _____

D) Dos factores que indicou anteriormente como motivos de **menor satisfação**, seleccione, por ordem de importância, três dos mais relevantes, anotando os respectivos números.

1º _____ 2º _____ 3º _____

E) Da lista de sentimentos que se segue, **sublinhe os 3** que experimenta com maior frequência no exercício da sua profissão:

Preocupação	Desânimo	Confiança
Incapacidade	Satisfação	Tranquilidade
Entusiasmo	Frustração	Realização
Ansiedade	Nervosismo	Segurança

Outros: _____

1. Coloque uma cruz na alínea que melhor expressa os seus objectivos profissionais:

Se pudesse gostaria de exercer outra actividade profissional e não a de professor(a);

Gostaria, para já, de exercer a actividade profissional de professor(a), embora mais tarde possa vir a preferir outra profissão;

Quero ser professor(a) durante todo o meu percurso profissional.

2. Que profissão gostaria de exercer:

- Neste momento: _____

- Daqui a cinco anos: _____

3. Indique o grau em que deseja continuar a exercer a profissão docente:

Pouco

Moderadamente

Muito

QUESTIONÁRIO DE MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA PARA PROFESSORES (IMI)

(Ryan, 1982)

**Anexo
C**

Por favor, ao responder a este questionário considere sempre o âmbito do exercício da sua profissão docente.

Para cada uma das seguintes afirmações, por favor indique até que ponto são verdadeiras para si, usando a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6	7
Discordo Totalmente	Discordo Bastante	Discordo Um pouco	Não discordo Nem concordo	Concordo Moderadamente	Concordo Bastante	Concordo Totalmente

Interesse/Gratificação	1	2	3	4	5	6	7
a) Gosto muito de ser professor(a)							
b) Ser professor(a) para mim é divertido							
c) Sinto-me aborrecido(a) por ser professor(a)							
d) Ser professor(a) não desperta de todo a minha atenção							
e) A minha profissão docente é muito interessante							
f) Ser professor(a) é aceitável como profissão							
g) No exercício da minha profissão de professor(a) sinto-me agradado(a)							

Competência Percebida	1	2	3	4	5	6	7
a) Penso que executo a minha profissão de professor(a) razoavelmente							
b) Em comparação com outros professores(as) penso que executo esta profissão razoavelmente							
c) Após ter iniciado a minha profissão docente fui-me sentindo mais competente							
d) Estou satisfeito(a) com o meu nível de desempenho no exercício da minha profissão de professor(a)							
e) Considero que executo a minha profissão de professor(a) com competência							
f) A docência é uma profissão que não consigo executar muito bem							

Esforço/Importância	1	2	3	4	5	6	7
a) Empenho-me muito nesta profissão							
b) Não me esforço muito nesta profissão							
c) Esforço-me muito nesta profissão							
d) É importante para mim executar bem esta profissão							
e) Não me empenho muito nesta profissão							

Pressão/Tensão	1	2	3	4	5	6	7
a) Não costumo estar muito nervoso(a) no exercício da minha profissão							
b) Sinto-me tenso(a) durante o exercício da minha profissão							
c) Costumo estar muito calmo(a) no desempenho da minha profissão							
d) Costumo estar ansioso(a) durante o exercício da minha profissão							
e) Sinto-me pressionado(a) durante o exercício da minha profissão							

Para cada uma das seguintes afirmações, por favor indique até que ponto são verdadeiras para si, usando a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6	7
Discordo Totalmente	Discordo Bastante	Discordo Um pouco	Não discordo Nem concordo	Concordo Moderadamente	Concordo Bastante	Concordo Totalmente

Escolha percebida	1	2	3	4	5	6	7
a) Penso que podia optar por não ser professor(a)							
b) Não me parece possível recusar a ser professor(a)							
c) Não tive escolha acerca do exercício da minha profissão							
d) Sinto obrigação em ser professor(a)							
e) Sou professor(a) porque não tive escolha							
f) Sou professor(a) porque quis							
g) Sou professor(a) porque fui obrigado(a)							

Valor/Utilidade	1	2	3	4	5	6	7
a) Creio que ser professor(a) tem valor para mim							
b) Ser professor(a) é útil							
c) Penso que ser professor(a) é importante							
d) Desejaria ser professor(a) de novo porque tem valor para mim							
e) Penso que ser professor(a) me pode ajudar							
f) Creio que ser professor(a) pode ser benéfico para mim							

Proximidade com os alunos	1	2	3	4	5	6	7
a) Sinto-me distante dos meus alunos							
b) Duvido que eu e os meus alunos possamos alguma vez ser próximos							
c) Sinto que posso realmente confiar nos meus alunos							
d) Gostaria de poder interagir com os meus alunos com mais frequência							
e) Preferia não interagir com os meus alunos no futuro							
f) Não me parece que possa realmente confiar nos meus alunos							
g) É provável que eu e os meus alunos pudéssemos tornarmo-nos mais próximos se interagíssemos muito							
h) Sinto-me próximo dos meus alunos							

Obrigado pela sua colaboração.

Anexo D

Caro Francisco,

Em primeiro lugar não incomoda nada :-)

Em segundo lugar fico muito satisfeita com o seu interesse pela temática, a qual (ou as quais) se mantêm ainda como negligenciada por parte das Ciências da Educação, sendo frequentemente mobilizada pelos piores motivos.

Relativamente à referência que solicita, aqui vai (2º as normas que usamos que são a da APA (American Psychologist Association)

Dias, P. (1996). A atribuição da responsabilidade pelos resultados escolares e o nível de satisfação no trabalho numa amostra de professores (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Existe, no entanto, um pequeno problema em dar-lhe acesso à mesma, pois como não é um trabalho meu e é uma monografia as quais não está protegidas do ponto de vista legal, nomeadamente em copy rights e direitos de autor, não me será possível facultar-lhe. Lamento a situação, mas em Portugal viveram-se sérios problemas por causa deste tipo de trabalhos académicos. Tenho, no entanto, o instrumento que não é exactamente o original mas ainda que não difira muito em relação ao mesmo e que utilizei na minha tese de mestrado em 2007. O mesmo envio-lhe em anexo.

Por ser uma tese de mestrado e estar já protegida do ponto de vista legal envio-lhe também parte da mesma em anexo, esperando que esta contenha informação útil e pertinente para o seu estudo, o qual louvo a pertinência mais uma vez.

Aproveito para sublinhar a minha total disponibilidade para o apoiar em quaisquer outras necessidades.

Com os melhores cumprimentos e com desejos de bom trabalho,

Neuza Pedro

Anexo E

Caro Francisco

Podes usar o instrumento pretendido. Apenas agradeço que me envies os resultados que obtiveres.

Um abraço e bom trabalho,

Saul

----- Original Message -----

**Anexo
F**

Dados do Inquérito
Número de registo:
002260001
Designação:
Nome da entidade:
Francisco José Paulo Barata
Nome do Interlocutor:
Francisco José Paulo Barata
E-mail do interlocutor:
franciscobaratapt@yahoo.com.br
Questionário de Satisfação Laboral e Motivação Intrínseca de Professores de Educação Tecnológica
Descrição:
Instrumento de recolha de dados para uma investigação de natureza quantitativa, no âmbito de uma tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica na Universidade da Beira Interior. O referido instrumento compõe-se de 3 questionários: Questionário Socio-Demográfico (QSD), Questionário de Satisfação Laboral (QSL) e Questionário de Motivação Intrínseca para Professores (QMIP). Os questionários serão aplicados aos Professores de Educação Tecnológica das escolas do 3º ciclo e ensino secundário do distrito de Castelo Branco.
Objectivos:
Objectivo geral - Avaliar os níveis de satisfação laboral e de motivação intrínseca dos Professores do grupo disciplinar 530 - Educação Tecnológica, no exercício da sua actividade. Objectivos específicos - Averiguar a diferença de níveis de satisfação laboral e de motivação intrínseca entre: - Géneros; Classes etárias; Estado civil; Tempo de serviço na carreira; Graus de formação académica possuída no início de carreira; Graus de formação académica complementar adquiridas pós ingresso na carreira; Tipos de formação profissional realizada; Vínculos contratuais laborais; Áreas geográficas do local de trabalho: Escolas do Norte do distrito; Escolas do Sul do distrito; Escolas implantadas em zonas urbanas; Escolas localizadas em zonas rurais.

Data do início do período de recolha de dados:
02-01-2009
Data do fim do período de recolha de dados:
30-04-2009
Universo:
Professores de Educação Tecnológica – Código 530, do distrito de Castelo Branco
Unidade de observação:
Escolas 2º/3º Ciclos; Escolas 2º/3º/Secundário; Escolas 3º Ciclo; Escolas 3º/Secundário; Escolas Secundária do distrito de Castelo Branco.
Método de recolha de dados:
Inquéritos enviados e recolhidos por via postal e inquéritos distribuídos e recolhidos pelo mestrando.
Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:
Não
Inquérito aplicado pela entidade:
Não. Inquérito a ser aplicado por Francisco José Paulo Barata
Instrumento de notação:
00226_200812152141_Documento1.doc (DOC - 191,50 KB)
Data de registo:
15-12-2008
Versão:
1 (1)

Dados adicionais
Estado:
Aprovado
Avaliação:
<p>Exmo. Senhor Dr. Francisco Barata</p> <p>Informo por este meio que o pedido de aplicação de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que o questionário submetido a análise cumpre os requisitos de qualidade técnico metodológica para tal.</p> <p>Com os melhores cumprimentos</p> <p>Joana Brocardo</p> <p>Directora-Geral</p> <p>DGIDC</p>
<p>Exmo. Senhor Dr. Francisco Barata</p> <p>Informo por este meio que o pedido de aplicação de um inquérito em meio escolar foi aprovado.</p> <p>Com os melhores cumprimentos,</p> <p>Tiago Pereira</p> <p>GEPE-DSE.</p>



Universidade da Beira Interior
Departamento de Psicologia e Educação

Anexo
G

Exmo(a). Senhor(a)
Presidente do Conselho Executivo

Francisco José Paulo Barata, a frequentar o 2º ano do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica, no Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior, vem por este meio mui dignamente solicitar a V. Exa. se digne autorizá-lo aplicar aos Docentes do Código de Recrutamento 530 – Educação Tecnológica, da Escola que V. Exa. superiormente dirige, um instrumento de recolha de dados, constituído por um **Questionário Socio-Demográfico**, um **Questionário de Satisfação Laboral** e um **Questionário de Motivação Intrínseca**.

Os referidos documentos destinam-se ao desenvolvimento de um projecto de investigação quantitativa sobre «Satisfação Laboral e Motivação Intrínseca em Professores de Educação Tecnológica», no âmbito da sua tese de mestrado.

A aplicação do referido Questionário encontra-se superiormente autorizada pela Direcção geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), na pessoa da sua Directora-Geral, Professora Doutora Joana Brocardo.

Agradecendo desde já a atenção de V. Exa. para o solicitado, apresento os meus melhores cumprimentos.

Covilhã, 8 de Janeiro de 2009

(Francisco José Paulo Barata)

**Anexo
H**

AUTORIZAÇÃO

(NOME) _____,

(CARGO) _____ da Escola

_____, declaro

autorizar Francisco José Paulo Barata a aplicar o “Questionário de Satisfação Laboral e Motivação Intrínseca em Professores de Educação Tecnológica” neste estabelecimento de ensino.

(Local, data, assinatura e autenticação)



Universidade da Beira Interior
Departamento de Psicologia e Educação

**Anexo
I**

Caro(a) Colega

Estou a frequentar o 2º ano do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica, no Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior, e no âmbito da minha tese de mestrado, estou a desenvolver um projecto de investigação quantitativa sobre **«Satisfação laboral e motivação intrínseca em Professores do Código de Recrutamento 530 – Educação Tecnológica»**, orientado pelo Professor Doutor Henrique Pereira.

Deste modo, venho por este meio solicitar a sua colaboração no preenchimento do Questionário que lhe apresento, o qual se destina à recolha de dados indispensáveis à consecução da investigação que estou a realizar.

Asseguro, desde já, o completo anonimato e confidencialidade em todas as informações prestadas, procedendo-se apenas a um tratamento estatístico ao conteúdo das mesmas.

A aplicação deste Questionário em Escolas está superiormente autorizada pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e pelo Órgão de Gestão da Escola onde o(a) colega exerce a sua actividade docente.

Saliento a importância da participação do(a) colega na resposta ao Questionário, sendo esta decisiva para a concretização deste projecto.

Agradecendo desde já a sua atenção para o solicitado, apresento os meus melhores cumprimentos.

Covilhã, 8 de Janeiro de 2009

(Francisco José Paulo Barata)