

MARGARIDA MARIA ANTUNES SILVA PEREIRA

**O FUTURO DE UMA ILUSÃO:
(IN)SATISFAÇÃO, PARADOXOS E DESAFIOS
NA PROFISSÃO DOCENTE...**

Orientador: Manuel Tavares

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2011

MARGARIDA MARIA ANTUNES SILVA PEREIRA

**O FUTURO DE UMA ILUSÃO:
(IN)SATISFAÇÃO, PARADOXOS E DESAFIOS
NA PROFISSÃO DOCENTE...**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Manuel Tavares

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2011

Não há na história dos grupos profissionais
nenhum futuro pré-determinado: o amanhã é
sempre o produto das opções tomadas hoje.

(Nóvoa, 1989, p.65)

À minha família:
aos presentes e aos que já partiram...

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Manuel Tavares, pela sua competência, dedicação e disponibilidade no acompanhamento e orientação deste estudo, pela amizade, incentivo e enorme compreensão.

Ao Professor Doutor Óscar Sousa, coordenador do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, e a todos os professores deste Curso, pelos conhecimentos científicos, enriquecimento pessoal e desenvolvimento profissional que proporcionaram.

Aos Directores dos Agrupamentos de Escolas e da Escola Secundária pelo interesse demonstrado pela temática deste estudo e por terem autorizado a realização do respectivo trabalho empírico no seio das suas escolas.

A todos os docentes, pela forma como, no meio das suas inúmeras tarefas, aceitaram e se disponibilizaram a colaborar neste estudo.

À Dr.^a Vera Vicente, pela disponibilidade e apoio prestados neste estudo, ao nível do tratamento estatístico dos dados recolhidos.

Aos meus colegas de Mestrado, por me terem acompanhado nesta etapa da minha vida académica, especialmente à Ana Bela Pereira, pelo apoio e amizade.

À Susana Tomé, mais do que amiga, a minha “filha do coração”, que estando agora longe, esteve sempre tão perto e presente...

À minha família, o meu porto de abrigo, pelo amor, carinho e apoio incondicional, sem os quais não seria possível concluir este estudo e especialmente às minhas filhas, que, pela tenra idade, nem sempre compreenderam “o que lhes roubava a mãe”...

A todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste estudo.

RESUMO

Ultimamente, as expectativas sociais sobre a docência têm aumentado, pedindo-se aos professores que desempenhem mais e diversificadas funções.

A insatisfação profissional tornou-se um dos principais temas de investigação e um problema social relevante, dado que as exigências actuais e as mudanças socioeducativas influenciam como se vive a docência. A literatura considera, com certa relevância, algumas manifestações de insatisfação, tais como: a fadiga-exaustão ou desgaste docente, o mal-estar, o ‘stress’, o absentismo, o desejo de abandono – abandono.

As questões da nossa pesquisa incidiram sobre a identificação dos factores de insatisfação e suas manifestações, dos paradoxos na docência e as causas actuais de abandono. O objectivo geral foi avaliar os factores de insatisfação docente nas escolas de um concelho do distrito de Santarém.

O estudo foi quantitativo e recorremos à aplicação de um questionário. Os dados foram tratados através do programa estatístico SPSS® versão 16.0.

Concluimos que a maioria dos professores sente-se realizada profissionalmente, mas a burocracia e o tempo de serviço para a aposentação são factores de insatisfação. 30,3% dos professores desejam abandonar a profissão, devido à desvalorização da profissão, à burocracia e à instabilidade profissional. Três razões principais condicionam essa decisão: dificuldade de emprego, razões económicas e idade.

Palavras-chave: (In)Satisfação profissional; Abandono; Paradoxos.

ABSTRACT

Social expectations on teaching have been increasing lately and teachers are asked to play more diversified roles.

Professional dissatisfaction has become one of the top research themes and a relevant social problem since the current demands and social and educational changes have an effect on how teaching is faced. Research relevantly considers some signs of dissatisfaction, such as: teaching fatigue-exhaustion, malaise, stress, absenteeism, the wish of resigning.

Our research questions were focused on the causes of dissatisfaction and its signs, teaching paradoxes and the current causes of resignation. The main goal was to assess the causes of teachers' dissatisfaction in a municipality in Santarem.

It was a quantitative study and we applied a questionnaire. The data was processed with the statistical software SPSS, version 16.0.

We concluded that most teachers feel professionally satisfied but bureaucracy and the working period to retirement are causes of dissatisfaction. 30,3% of the teachers want to abandon their career because of its depreciation, bureaucracy and professional instability. Three main reasons affect that decision: the difficulty to find a job, economic reasons and age.

Keywords: Professional (dis)satisfaction, resigning, paradoxes.

ABREVIATURAS e SIGLAS UTILIZADAS

APA – American Psychological Association

CESE's – Cursos de Estudos Superiores Especializados

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EB 1 – Escola Básica do 1º Ciclo

EB 2 – Escola Básica do 2º Ciclo

EB 3 – Escola Básica do 3º Ciclo

EB 2/3 – Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos

EB 2,3/S – Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos e Secundária

EB 3/S – Escola Básica do 3º Ciclo e Secundária

EBI – Escola Integrada

ECD – Estatuto da Carreira Docente

ES – Escola Secundária

IPSSO – Instituto de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional

Jl – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MBI – Maslach Burnout Inventory

ME – Ministério da Educação

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OR – ‘odds ratio’

ÍNDICE

CAPÍTULO I – A Profissão Docente: conceitos e contextos.....	17
1 – Breve Contextualização Histórica e Social da Profissão Docente: a partir da segunda metade do século XX.....	18
1.1- Ser Professor: que perfil?	25
1.1.1- Ser professor: uma escolha vocacional?	26
1.2- Identidade Profissional Docente.....	27
1.3- Profissionalidade e Profissionalismo Docentes.....	29
1.4- Carreira Docente	30
1.4.1- Ciclos de vida profissional.....	31
1.4.2- Recentes reformas educativas e suas consequências	33
2 - A (In)Satisfação dos Professores.....	38
2.1- Noção e Factores de Satisfação/Insatisfação Profissional.....	38
2.2- Manifestações de Insatisfação na Profissão Docente	42
2.2.1- Mal-estar	42
2.2.2- Absentismo	45
2.2.3- ‘Stress’	47
2.2.4- Abandono (ou desejo de abandono) da profissão	49
2.3- Alguns Estudos sobre a Temática	53
3 – Paradoxos e Desafios da Profissão Docente.....	56
3.1- Paradoxos na Profissão Docente	56
3.2- Profissão Docente: que desafios para o futuro?	59
CAPÍTULO II – Os Caminhos da Pesquisa	63
1 – Problemática da Pesquisa	64
1.1- Questões da Pesquisa	64
1.2- Objectivos	64
1.3- Método	65
1.4- Universo de Estudo	65

1.5- Instrumento	65
1.6- Procedimentos	68
1.7- Processo de Tratamento de Dados	69
CAPÍTULO III – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	70
1 – Caracterização Sócio-Demográfica	71
2 – Caracterização da Situação Profissional.....	75
3 – Satisfação Profissional Docente	86
3.1- Satisfação na Profissão.....	86
3.2- Satisfação com a Escola	87
3.3- Como se Sentem os Professores acerca do seu Trabalho.....	89
3.4- Realização Profissional	90
4 – Desejo de Abandono da Profissão Docente.....	92
4.1- Razões do Desejo de Abandono da Profissão	93
4.2- Razões que Condicionam ou Impedem o Abandono da Profissão	94
4.3- Professores que Desejam Abandonar a Profissão <i>versus</i> Não Desejam Abandonar a Profissão	94
4.3.1- Género.....	95
4.3.2- Idade.....	96
4.3.3- Estado civil.....	98
4.3.4- Profissão do cônjuge ou companheiro	98
4.3.5- Filhos.....	99
4.3.6- Domicílio	100
4.3.7- Habilitações académicas	102
4.3.8- Anos de serviço na docência.....	102
4.3.9- Vínculo laboral.....	104
4.3.10- Satisfação na profissão.....	105
4.3.11- Realização profissional	107
5 – Itens de Satisfação na Profissão associados à Idade.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário aplicadoI

Apêndice 2 – Pedido de autorização dirigido à Direcção do Agrupamento/Escola
não AgrupadaIX

Apêndice 3 – Principais razões da realização/não realização profissional dos docentesX

Apêndice 4 – Razões do desejo de abandono/não abandono da profissãoXI

Apêndice 5 – Razões do desejo de abandono/não abandono da profissão, por grupo etário.....XIII

Apêndice 6 – Razões do desejo de abandono da profissão por anos de docênciaXIV

Apêndice 7 – Realização profissional e desejo de abandonar a profissãoXVI

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 3.1 – Distribuição dos professores por agrupamento de escola/escola não agrupada .	71
Quadro 3.2 – Género	71
Quadro 3.3 – Idade	72
Quadro 3.4 – Estado civil	72
Quadro 3.5 – Profissão do cônjuge ou companheiro	73
Quadro 3.6 – Nº de filhos	73
Quadro 3.7 – Mudança de domicílio para exercer a profissão	73
Quadro 3.8 – Com quem vive durante o período de aulas	74
Quadro 3.9 – Habilitações académicas	74
Quadro 3.10 – Anos de serviço na docência	75
Quadro 3.11 – Localização geográfica e tipo de estabelecimento onde lecciona	76
Quadro 3.12 – Distribuição dos alunos por escola e por turma	77
Quadro 3.13 – Distribuição dos professores por grupo disciplinar	78
Quadro 3.14 – Nº de cargos desempenhados	79
Quadro 3.15 – Carga horária semanal e redução da componente lectiva	80
Quadro 3.16 – Anos sem colocação no ensino e mudanças de escola	81
Quadro 3.17 – Categoria na carreira docente	83
Quadro 3.18 – Índice na carreira	84
Quadro 3.19 – Satisfação global na profissão (‘score’)	87
Quadro 3.20 – Satisfação global com a escola (‘score’)	88
Quadro 3.21 – Principais razões da realização/não realização profissional dos docentes	91
Quadro 3.22 – Razões do desejo de abandono/não abandono da profissão docente	93
Quadro 3.23 – Razões que condicionam ou impedem o abandono da profissão	94
Quadro 3.24 – Razões do desejo de abandono/não abandono da profissão, por grupo etário .	97
Quadro 3.25 – Desejo de abandonar a profissão <i>versus</i> estado civil	98
Quadro 3.26 – Desejo de abandonar a profissão <i>versus</i> profissão do cônjuge/companheiro ...	99
Quadro 3.27 – Desejo de abandonar a profissão <i>versus</i> nº de filhos	100
Quadro 3.28 – Desejo de abandonar a profissão <i>versus</i> habilitações académicas	102
Quadro 3.29 – Desejo de abandonar a profissão <i>versus</i> anos de serviço na docência	103

Quadro 3.30 – Razões do desejo de abandono da profissão por anos de docência	103
Quadro 3.31 – Desejo de abandonar a profissão <i>versus</i> vínculo laboral	105
Quadro 3.32 – Desejo de abandonar a profissão <i>versus</i> ‘score’ global de satisfação	106
Quadro 3.33 – Realização profissional e desejo de abandonar a profissão	108
Quadro 3.34 – Factores que influenciam a satisfação	112

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 3.1 – Exercício de outra actividade profissional antes de ingressar na docência.....	75
Gráfico 3.2 – Nível(eis) de ensino leccionado(s)	77
Gráfico 3.3 – Outros cargos ou funções desempenhados.....	79
Gráfico 3.4 – Houve algum ano em que não fosse colocado?.....	81
Gráfico 3.5 – Vínculo laboral	82
Gráfico 3.6 – Escalão, por categoria na carreira.....	83
Gráfico 3.7 – Razões da escolha da profissão pelos professores.....	85
Gráfico 3.8 – Satisfação na profissão	86
Gráfico 3.9 – Satisfação com a escola	88
Gráfico 3.10 – Como se sentem os professores acerca do seu trabalho	89
Gráfico 3.11 – Realização profissional.....	90
Gráfico 3.12 – Desejo de abandonar a profissão	92
Gráfico 3.13 – Desejo de abandonar a profissão <i>versus</i> género.....	95
Gráfico 3.14 – Desejo de abandonar a profissão <i>versus</i> idade	96
Gráfico 3.15 – Desejo de abandonar a profissão <i>versus</i> filhos.....	99
Gráfico 3.16 – Desejo de abandonar a profissão <i>versus</i> domicílio	101
Gráfico 3.17 – Desejo de abandonar a profissão <i>versus</i> com quem vive	101
Gráfico 3.18 – Desejo de abandonar a profissão <i>versus</i> satisfação na profissão.....	106
Gráfico 3.19 – Desejo de abandonar a profissão <i>versus</i> realização profissional.....	107
Gráfico 3.20 – Idade <i>versus</i> satisfação na profissão.....	110
Gráfico 3.21 – Idade <i>versus</i> satisfação na profissão (‘score’ total).....	111

INTRODUÇÃO

Delicadeza e complexidade conformam a natureza da profissão docente, daí que, seguramente, não se encontrem períodos em que o seu exercício fosse fácil (Estrela, 2010). De facto, a forma como as sociedades encaram os professores e a ideia que deles fazem têm variado ao longo da História (Ribeiro, 1992).

Na actualidade, é visível a ênfase dada à erosão da imagem da profissão docente, de tal forma que os investigadores passaram a prestar-lhe uma crescente atenção, bem como aos seus profissionais (Loureiro, 2001). O número de estudos realizados em torno da profissão docente tem crescido consideravelmente, quer no que se refere à sua história, quer à sua condição (Lélis & Xavier, 2010).

As transformações verificadas na sociedade têm aumentado a complexidade da docência. Os professores estão bem cientes das inúmeras alterações ocorridas no seu trabalho, nos últimos tempos. “O ensino já não é o que era. As expectativas intensificaram-se e as obrigações tornaram-se mais difusas”, de acordo com Fullan e Hargreaves (2001, p.18).

Com a massificação da escola, os professores foram recebendo um público cada vez mais heterogéneo e multicultural, sendo-lhes exigido múltiplos papéis e funções (Estrela, 2010; Formosinho & Machado, 2009). Actualmente, o papel dos professores não se limita à mediação do processo de conhecimento do aluno, vai para além das paredes da sala de aula, abrindo-se à família e à comunidade (Gasparini, Barreto & Assunção, 2005). Hoje, à escola e aos professores tudo lhes é pedido, inclusive aquilo que dificilmente poderão dar (Estrela, 2010; Moreno, 1998; Sacristán, 1991; Teodoro, 2006). No entanto, conforme lembra Teixeira (2001), muitas vezes os professores não estão, nem foram, preparados para lidar com tal complexidade.

Assim, para alcançar a exigida qualidade do processo de ensino-aprendizagem, para concretizar qualquer reforma educativa, para a realização profissional e pessoal do professor é reconhecidamente importante a questão da satisfação profissional (Seco, 2002). A ela estão associadas variáveis tão relevantes como o bem-estar mental, a motivação, o sucesso e a realização profissional, entre outras (Pedro & Peixoto, 2006).

No entanto, nos campos da investigação psicológica e educacional, a insatisfação profissional, mais até do que a satisfação, é um dos temas que mais interesse tem despertado, tornando-se igualmente um problema social relevante. A insatisfação profissional tem sido encarada como um potencial determinante, por exemplo, do absentismo, do desgaste e exaustão e, inclusive, do abandono da profissão (Seco, 2002).

Vários autores, dos quais destacamos Esteve (1991, 1992), Jesus (1994, 1996, 1998, 2000), Seco (2002) Pedro e Peixoto (2006) e Teodoro (2006), têm-se debruçado sobre a temática, ajudando a perceber melhor quais os factores geradores de desgaste e mal-estar profissionais.

Queremos também destacar o estudo aprofundado sobre a situação do professor em Portugal, conduzido pela Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação. Nesse Relatório, Braga da Cruz, Dias, Sanches, Ruivo, Pereira e Tavares (1988) consideraram o desejo de abandonar a profissão docente generalizado e percentualmente expressivo: mais de 35% dos docentes entrevistados responderam que deixariam a profissão, caso essa oportunidade surgisse. As razões que principalmente justificavam o desejo de abandono da profissão docente eram a remuneração, a degradação da carreira e a falta de estímulo (Braga da Cruz et al., 1988).

A turma deste Curso de Mestrado era constituída por docentes de vários níveis de ensino e que se encontravam em diferentes etapas do seu percurso profissional. Alguns mais novos na profissão, cheios de idealismo, outros, com mais algum tempo de serviço, já sentiam que as suas expectativas se iam diluindo, muito pelo modo como está organizado o sistema de ensino, especialmente pela burocratização da profissão, pela escassez de recursos, pela falta de incentivos, aspectos que geram desmotivação e insatisfação (Lapo & Bueno, 2002). Quisemos, por isso, que o título do nosso estudo fosse o reflexo da necessidade que sentimos de conhecer as causas, na actualidade, da (in)satisfação dos docentes, concretamente do ensino não superior, de um concelho do distrito de Santarém, que situações na sua profissão são contraditórias e quais os desafios que, no futuro, têm de aceitar e enfrentar. Daí o título «O Futuro de uma Ilusão: (In)Satisfação, Paradoxos e Desafios na Profissão Docente».

O início deste Curso de Mestrado coincidiu também com um período de considerável turbulência entre professores e Ministério da Educação – ME, ainda decorrentes da revisão do Estatuto da Carreira Docente – ECD – em 2007. Algumas aulas do Curso foram propícias para o debate e troca de ideias sobre as ocorrências do momento. Numa delas foi abordado o Relatório da equipa de Braga da Cruz et al. (1988), cujo conteúdo se revelou particularmente

interessante, especialmente a questão do abandono (ou desejo de abandono) da profissão. De tal forma que também acabou por determinar algumas das linhas orientadoras deste estudo.

Assim, atendendo a estes aspectos e às leituras efectuadas, considerámos pertinente colocar as seguintes questões:

- Quais os factores de (in)satisfação docente e como se manifestam?
- Quais os paradoxos com que os professores se deparam no exercício da sua profissão?
- Será que, na actualidade, as causas de abandono (ou desejo de abandono) da profissão docente, apresentadas no Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88, ainda se verificam?
- Será que, na actualidade, existem outras causas de abandono (ou desejo de abandono) da profissão docente, que não as apresentadas no Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88?

A partir daqui, definimos o seguinte objectivo geral:

- Avaliar os factores de (in)satisfação na actualidade, nas escolas de um concelho do distrito de Santarém.

O universo é constituído pelos professores do ensino público não-superior (ensino pré-escolar, ensino básico e ensino secundário), num total de 267 docentes, dos agrupamentos de escolas e de uma escola não agrupada de um concelho do distrito de Santarém. Dos 267 docentes, responderam 201, representando 75,3% do total.

A modalidade de investigação empírica deste estudo enquadra-se no método descritivo. Recorremos ao inquérito por questionário, enquanto instrumento adequado à recolha dos dados. Procedemos à análise quantitativa dos dados recolhidos.

Este trabalho está estruturado em três capítulos.

No primeiro capítulo procedemos à revisão da literatura. Assim, iniciamos com uma breve contextualização histórica e social da profissão docente. Abordamos também os conceitos de identidade profissional, profissionalidade e profissionalismo docente, o papel do professor, a carreira e os ciclos de vida profissional. Fazemos referência às últimas reformas educativas e de que modo as alterações introduzidas no ECD, ao nível da avaliação de desempenho, progressão na carreira e aposentação, se reflectem na forma de ser professor e de viver a profissão. Seguidamente focamos a nossa atenção na (in)satisfação profissional. Analisamos os conceitos de satisfação e de insatisfação profissionais, apresentando os factores que lhe são associados. Debruçamo-nos também sobre as principais manifestações de

insatisfação na profissão, fazendo referência a alguns estudos relacionados com esta temática. Por último, reflectimos sobre os paradoxos a que estão sujeitos os professores no exercício da sua actividade profissional, obrigando-os a um instável equilíbrio, levando-nos a questionar sobre os desafios para o futuro destes profissionais.

No segundo capítulo apresentamos as questões que orientaram a nossa pesquisa e os objectivos que definimos. Seguidamente caracterizamos a metodologia seguida, tal como o instrumento escolhido e os procedimentos na recolha e tratamento dos dados.

No terceiro capítulo procedemos à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos, procurando, sempre que possível relacioná-los com o quadro teórico inicial.

Por fim, nas Considerações Finais, destacamos os principais resultados deste estudo.

Ao longo da exposição, utilizámos a norma da American Psychological Association – APA – nas citações e referências bibliográficas.

CAPÍTULO I – A Profissão Docente: conceitos e contextos

“... ser professor é o resultado de uma simbiose de capacidades, faculdades e circunstâncias cuja equação está para além das possibilidades do laboratório pedagógico.”

(Ribeiro, 1992, p.18)

A forma como as sociedades encaram os professores e a ideia que deles fazem têm variado ao longo da História (Ribeiro, 1992).

No entender de Roldão (2005), historicamente, a construção da actividade docente tem-se processado no confronto de leituras diversas e por vezes contraditórias. A definição social deste grupo profissional é atravessado por enormes ambiguidades, concretamente, o sentido com que se lê a função que se aceita como socialmente definidora do ser professor, isto é, ensinar.

1 – Breve Contextualização Histórica e Social da Profissão Docente: a partir da segunda metade do século XX

É impossível falar da profissão docente, do seu carácter socialmente construído, sem a contextualizarmos historicamente.

Segundo Roldão (2005), a função de ensinar situa-se num duplo referencial: numa linha de evolução histórico-social, o acto de ensinar remonta ao escravo grego que estava incumbido de ensinar os filhos dos vencedores, ou seja, conduzir as crianças ao conhecimento e à cultura – o pedagogo; numa outra linha, o acto de ensinar surge, especialmente a partir da Idade Média e do desenvolvimento das Universidades, ligado ao acto de ‘tornar público’ um saber possuído por alguns, a que os discípulos procuram aceder.

Embora interessante, não é nosso objectivo primordial fazer uma descrição detalhada das mudanças ocorridas no nosso país com repercussões na escola e que determinaram o contexto actual da profissão docente.

Basta-nos recuar até ao último quartel do século passado para lembrar que Portugal passou, num curto espaço de tempo, por um conjunto de mudanças que se sucederam num ritmo acelerado. Para além de acompanhar as alterações ocorridas a nível mundial, o nosso país passou de um regime ditatorial a uma democracia estabilizada; pôs um ponto final na guerra colonial, desanexou o que restava do Império e reincorporou os cidadãos das antigas colónias; passou a integrar uma comunidade europeia; de uma sociedade em vias de desenvolvimento, fortemente marcada por valores tradicionais, passou a uma sociedade em desenvolvimento; ao mesmo tempo que mantinha as correntes de emigração, converteu-se num país de imigração; abriu-se à pós-modernidade, à sociedade de informação e à globalização (Estrela, 2001; Teodoro, 2006).

Naturalmente, estas mudanças não ocorreram sem tensões, custos e desequilíbrios. Embora se registasse uma melhoria das condições de vida, a clivagem entre pobres e ricos agravou-se, o mesmo acontecendo entre interior e litoral. Em crise, a família conferiu à escola parte das funções que lhe competiam, tradicionalmente. Contestaram-se valores antigos, outros novos emergiram e outros, ainda, menos desejáveis triunfaram. Embora, face ao euro, estejamos à frente, alinhados com países ricos das sociedades pós-industriais, ocupamos posições bem mais modestas, relativamente a outros indicadores, tais como: salários, qualidade e esperança de vida, analfabetismo, sucesso escolar... (Estrela, 2001).

De forma sucinta, vejamos as transformações ocorridas na escola entre o momento em que os professores iniciaram a sua profissão e as diferentes fases da carreira em que se encontravam no final do século XX. Assim:

- os professores que em 2000 completaram 35 anos de carreira começaram a sua actividade profissional em meados da década de sessenta. O país, governado por Salazar, encontrava-se em plena Guerra Colonial. A escolaridade obrigatória era de 4 anos e o ensino pós-obrigatório diferenciava-se entre liceu e escola técnica (Alves-Pinto, 2001). A forte repressão exercida sobre os professores originou cisões na classe profissional. Um certo número de professores possuía alguma formação pedagógica e ocupava alguns lugares efectivos, o que não acontecia com a maioria. Havia sobre os professores do Ensino Primário um enorme controlo ideológico pela inspecção, sobre as suas salas e até sobre as suas vidas privadas (Stoer, 2008). Estavam proibidos de se reunirem sem autorização superior e eram avaliados de acordo com a percentagem de aprovações dos seus alunos. Dada a função que era reconhecida aos Liceus na formação das elites do país, aí os professores sentiam um maior

controlo do poder político, comparativamente com os professores das Escolas Técnicas (Alves-Pinto, 2001);

- os professores que em 2000 perfizeram 30 anos de carreira entraram na profissão em 1970, no período conhecido como ‘primavera marcelista’. As alterações ocorridas entre 1965 e 1970 foram substanciais no que diz respeito à educação. Para as crianças nascidas em 1959, a escolaridade obrigatória passou para 6 anos. Os 5º e 6º anos de escolaridade tornaram-se de frequência obrigatória, constituindo o ciclo preparatório do ensino secundário (Alves-Pinto, 2001). A partir deste período inicia-se a construção da escola de massas (Cortesão, 2000). As reformas educativas introduzidas pelo ministro Veiga Simão foram marcantes e inéditas para a época, possibilitando que a educação encontrasse um lugar central na reestruturação do Estado e nos debates em torno da modernização e desenvolvimento do país (Teodoro, 2006). Diversas iniciativas de formação foram lançadas, dirigidas quer a docentes do ensino primário, quer aos que iniciavam o ensino preparatório, uns provenientes do ensino primário, outros do ensino secundário. A partir do 7º ano, mantinha-se a distinção entre liceu e escola técnica. Este foi também um tempo de enorme contestação estudantil nos principais centros universitários do país (Alves-Pinto, 2001);

- os professores que completaram 25 anos de carreira em 2000 ingressaram na docência em 1975, tendo vivido o 25 de Abril no final da sua formação nas Universidades ou nas Escolas do Magistério Primário. Não conheceram o controlo profissional apertado que existia até então (Alves-Pinto, 2001). A revolução tornou possível a criação das primeiras organizações de carácter sindical para professores do ensino oficial que foram decisivas na luta por melhores condições de trabalho docente. Algumas das reivindicações e negociações com o governo incluíam o pagamento de férias para todos os professores, a equiparação dos salários aos dos funcionários públicos com qualificações semelhantes, dando prioridade à precária situação dos professores do Ensino Primário (Stoer, 2008). Ao mesmo tempo, dava-se “a deslocação do poder do Ministro da Educação para as escolas, dos directores das escolas e do corpo docente tradicional para os professores progressistas e para o corpo estudantil” (Stoer, 2008, p.55). Começava, assim, a dar os primeiros passos um modelo de gestão democrática das escolas. Em 1975/76 iniciava-se a unificação do 3º ciclo, primeiro para o 7º ano, continuando nos anos seguintes para os restantes (Alves-Pinto, 2001).

- os professores que em 2000 tinham 20 anos de carreira iniciaram a sua profissão na década de 80. Enquanto alunos, ainda frequentaram um ensino dividido em liceu e escola

técnica. Como professores, já encontraram o ensino secundário inteiramente unificado (Alves-Pinto, 2001);

- os professores que em 2000 concluíram 10 anos de carreira terão iniciado a sua actividade profissional em 1990, quando a negociação do ECD já se encontrava concluída. Todos ou quase todos estes professores efectuaram o seu percurso escolar depois do 25 de Abril e terão entrado no ensino superior em 1985. Através da Lei 50/90, os professores do 1º ciclo tiveram a possibilidade de frequentar Cursos de Estudos Superiores Especializados – CESE's (Alves-Pinto, 2001).

No entender de Alves-Pinto (2001), estas breves menções deixam claro como, no actual contexto, raramente são considerados os processos de socialização, quase de aculturação, que os professores experienciaram. No entanto, essas experiências interferem inevitavelmente na forma como os professores percebem a sua identidade individual e de grupo. Ou seja, perante quadros de socialização tão diversos, mais facilmente se entenderá a existência de formas muito diversificadas de encarar e viver a profissão docente.

Sacristán (1991) considera o ensino uma prática social, porque se concretiza na interacção entre professores e alunos, ao mesmo tempo que estes actores reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem.

Com a evolução da sociedade, cada vez mais aberta e repleta de desequilíbrios de natureza variada (Estrela, 2010), as expectativas sociais a respeito do trabalho docente têm aumentado nos nossos dias, ilustrando as crescentes solicitações para que a escola e os professores desempenhem um conjunto cada vez mais vasto e diversificado de funções e de papéis geradores de novas identidades (Estrela, 2010; Moreno, 1998; Sacristán, 1991).

Ora, na opinião de Carbonaro (1992, p.126), “o crescimento da escola de massas foi o detonador destas novas expectativas”. Neste processo de escolarização das massas, a escola sofreu transformações quantitativas: aumentou o número de anos de escolarização obrigatória e o número de alunos no sistema de ensino, aumentou o número de professores e de estabelecimentos escolares. Mas, a par dessas transformações, ocorreram também alterações qualitativas. Ao massificar-se, a escola acolheu um público mais heterogéneo e multicultural, foi alvo de medidas reformadoras e reorganizou os seus curricula, as funções e os papéis dos docentes multiplicaram-se e diversificaram-se (Formosinho & Machado, 2009).

A escola, habituada a trabalhar para um grupo restrito e relativamente homogéneo de alunos, maioritariamente brancos de classe média urbana, depara-se agora com outra população de alunos, com características bastante divergentes. Socializados em quadros de

valores diferentes, segundo outras regras, dotados de outros saberes e com interesses distintos, estes alunos não se revêem na educação que lhes é oferecida, provocam situações de perturbação e violência, mostrando, assim, que não gostam de estar na escola (Cortesão, 2000). À hostilidade e desinteresse de alguns desses alunos, alia-se a hostilidade de alguns encarregados de educação, do público em geral, dos meios de comunicação social e, por vezes, dos órgãos da tutela (Estrela, 2010). Nas palavras de Sarmiento (2009, p.51), “as escolas são hoje encruzilhadas de culturas sociais, étnicas e religiosas”. É neste contexto que os professores exercem a sua acção e se questionam sobre o papel que desempenham na escola (Cortesão, 2000; Estrela, 2010).

De facto, no entender de Formosinho e Machado (2009), o insucesso dos alunos, traduzido em elevados níveis de reprovação e de abandono escolar, obriga também a centrar a questão no insucesso da escola em cumprir as finalidades que a sociedade lhe atribui e revelando a sua inadequação à nova realidade.

Assim, o papel que os professores desempenham, a sua função, define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta (Sacristán, 1991).

O conceito sociológico de papel é mencionado por Lima (1996), como sendo bastante complexo e implicando:

- um status;
- um padrão de comportamentos;
- um padrão de expectativas sociais.

Assim, o conceito de papel apresenta duas utilidades principais: ajuda a entender como a qualidade das relações interpessoais é condicionada pelas expectativas e a perceber o tipo de funções que o professor exerce na escola, na comunidade e até na sociedade, no geral (Lima, 1996).

Actualmente, o papel do professor excede a mediação do processo de conhecimento do aluno. A missão do profissional ampliou-se para além da sala de aula, visando uma articulação entre a escola e a comunidade. Para além de ensinar, o professor deve participar na gestão e no planeamento escolares, o que se traduz numa dedicação mais ampla, que se estende às famílias e à comunidade (Gasparini, Barreto & Assunção, 2005).

Machado (1995) reforça esta ideia, ao afirmar que para corresponder às necessidades sociais, o professor

tem de ser um exímio educador, um bom instrutor, investigador, programador, avaliador, pedagogo, psicólogo, sociólogo, tutor, pai e mãe, conselheiro, confessor, sexólogo, enfermeiro, terapeuta, contabilista, animador cultural e de tempos livres, além de executivo das mais variadas e insólitas tarefas que as circunstâncias determinam e que a necessidade ou a urgência não deixam alternativa à obrigatoriedade de realização (Machado, 1995, p.135).

Na mesma linha, Teodoro (2006) refere, ainda, que este alargamento de funções tende a transformar o professor num trabalhador social, ou seja, um criado para todo o serviço, usando uma imagem violenta, mas que traduz bem a realidade.

No entanto, apesar destes novos papéis sociais e do consenso relativamente à importância que os docentes ocupam no sistema educativo, continua a ser deficitário o conhecimento sobre o trabalho e a vida dos professores (Moreno, 1998), embora nos últimos anos tenha crescido substancialmente o número de estudos e de trabalhos em torno da profissão docente (Lélis & Xavier, 2010).

De facto, só a partir da década de 80 se registou um incremento das investigações sobre os professores: trabalhos sobre os ‘ciclos de vida’, sobre o ‘pensamento’ dos professores, estudos sobre o ‘estatuto’ ou a ‘imagem social’ da profissão docente, ansiedade e mal-estar, motivação e satisfação profissionais (Moreno, 1998; Nóvoa, 1989).

Enquanto colectivo social, os professores detêm um certo ‘status’, variando com as sociedades e os contextos. São complexos e variados os factores que conformam o ‘status’ do grupo profissional. Os seguintes factores são apontados como determinantes do prestígio relativo da profissão docente: 1) a origem social do grupo, proveniente das classes média e baixa; 2) ser um grupo profissional numeroso, o que dificulta a melhoria substancial do salário; 3) a proporção de mulheres, na medida em que as mulheres são um grupo socialmente discriminado; 4) a qualificação académica de acesso; 5) o ‘status’ dos clientes; 6) a relação com os clientes (Sacristán, 1991).

A imagem do professor é distintamente perspectivada por autores, pelos próprios professores e pelos meios de comunicação social.

Para alguns autores, que há onze, dezasseis e vinte anos atrás escreviam sobre o tema, a imagem do professor estava em declínio, na medida em que havia uma visível perda de prestígio, associada à alteração do papel tradicional dos docentes no meio local (Jesus, 2000; Machado, 1995; Nóvoa, 1991). Segundo Sarmiento (2009, p.51), “em tempos idos, a escola era tida como objecto de posse de um conjunto de professores, a quem cabia difundir os saberes construídos externamente, saberes esses transmitidos de forma normalizada, nos nossos dias, (...) aquela representação social não tem mais espaço de aceitação”. Os professores do ensino primário já não são encarados, a par dos sacerdotes, os únicos agentes culturais nas aldeias e vilas dos meios rurais; os professores do ensino secundário já não pertencem à elite social das cidades (Nóvoa, 1991). Ou seja, na opinião de Nóvoa (1989, p. 10) “os professores deixaram de estar no centro da sociedade. E ainda não se habituaram a viver nas suas margens”.

No estudo levado a cabo por Braga da Cruz et al. (1988), constatou-se que é conferido um baixo estatuto à profissão docente, nomeadamente pelos próprios professores, em comparação com algumas profissões que requerem a mesma formação académica, ou com outras sem qualquer exigência académica.

No entanto, a sondagem realizada em Fevereiro e Abril de 1998, divulgada pela TSF e pelo Diário de Notícias, relativamente ao grau de aceitabilidade da sociedade portuguesa face a certos grupos profissionais e, consequentemente, face às instituições a que pertencem, dá-nos outra perspectiva. A questão foi colocada nestes termos: “em relação às seguintes profissões com importância na vida nacional, diga se tem ou não confiança na sua acção”. A profissão de professor, entre jornalistas, juizes, militares, polícias, padres, empresários, sindicalistas, políticos e médicos, aparece em primeiro lugar. Este resultado mostra que os professores constituem um grupo profissional de elevada aceitação social. Contudo, essa imagem social positiva não corresponde à que os professores têm sobre si próprios, manifestando até uma auto-estima baixa, enquanto grupo profissional (Teodoro, 2000).

Para justificar a diminuição do prestígio da profissão docente, Jesus (2000) aponta vários factores:

a obrigatoriedade escolar, a massificação do ensino, o impacto dos meios de comunicação social, a desvalorização do “saber escolar”, o baixo salário, a feminização e a juvenilização do corpo docente, o elevado número de professores e a baixa qualificação académica de muitos deles (Jesus, 2000, p.29).

Na opinião de Carrolo (1997), sobre os professores, enquanto grupo profissional, sobrevêm diversos riscos de descaracterização, provenientes em parte:

- a) da progressiva incompreensão e ausência de reconhecimento social da função docente;
- b) da indefinição institucional da escola a nível organizativo e pedagógico, a par da proliferação de papéis exigidos ao professor;
- c) da deficiente percepção por parte dos professores do que é a sua profissão (p.24).

1.1- Ser Professor: que perfil?

Já em 1989 e em 1991, Nóvoa referia que os professores formavam um dos mais numerosos grupos profissionais da sociedade portuguesa. De acordo com o Gabinete de Estatística do ME, em 2008/2009, havia 143 786 professores e educadores de infância a dar aulas no ensino público.

Cortesão (1992) considera difícil ou mesmo impossível descrever de modo abrangente as características deste grupo, visto não existir um perfil comum a todos os professores que estão nesta actividade profissional. Sendo a sua constituição heterogénea, a autora identifica desde os professores que estão de passagem até encontrarem outra actividade, os que encaram o ensino como uma forma de “ganha-pão”, fazendo-o com mais ou menos esforço, mais ou menos rigor e honestidade, até aos que se dedicam ao seu trabalho com energia e criatividade. Entre estes extremos, ficam muitos outros tipos de professores que, na sua acção e forma de sentir, corporizam muitas e diferentes combinações. Apesar de difícil, a autora (1992) descreve o professor como um profissional que se esforça, de modo razoável, no cumprimento do papel que considera que lhe cabe, na preparação das aulas, na preocupação em cumprir o programa, em ser justo e exigente. Será, também, um professor que não tem grande prazer no trabalho, por ser rotineiro e pouco desafiante; um professor que recebe alunos cada vez mais fracos, incultos, desinteressados, turbulentos e insuficientemente preparados. Sente-se maltratado pelas instâncias superiores, mal remunerado, com más condições de trabalho. Esta é uma descrição possível de um perfil muito frequente de profissional de ensino em Portugal.

Nesta linha, Oliveira (2006) ao estudar as representações sociais de um grupo de professores a respeito do seu trabalho, encontrou uma rede representacional inconscientemente partilhada por esses profissionais: por um lado, encaravam a escolha da profissão como um dom, uma missão, envolvendo as suas tarefas quotidianas numa aura de

‘glória’, mas, por outro, denotavam, tendencialmente, o sacrifício, a repetição, a rotina, o cansaço, o trabalho infundável. A este sentimento de eterna repetição de tarefas, a autora designou de ‘Síndrome de Sísifo’, estabelecendo a analogia com o mítico penitente grego Sísifo, condenado por Zeus a empurrar uma enorme rocha pela encosta de uma montanha, até ao seu cume. Porém, ao fim do dia, ela regressava ao ponto de partida, pelo que a tarefa se tornava interminável e eterna. Para a autora, o professor inconscientemente identifica-se com esta figura mítica.

Embora dono do saber, da argúcia, da inteligência, tem um “duplo” perverso que o arrasta para o erro. Em função disso, cai nas garras da “moira” (o destino cego), sendo punido pelos deuses com um castigo terrível, o trabalho de Sísifo (Oliveira, 2006, p.28).

1.1.1- Ser professor: uma escolha vocacional?

“Antes, o modelo de professor era o religioso, envolvendo a docência numa aura de vocação e sacerdócio, mesmo se tratando de professores leigos” (Lüdke & Boing, 2004, p.1173).

Escolher a docência por gostar da profissão pode dever-se a uma certa tradição sócio-cultural e a um senso comum popularmente traduzidos por expressões como ‘ter nascido para’, reforçados, no caso da profissão docente, pelo sentido de prestação de um serviço pessoal e humanitário, que subentende entrega e sacrifício, conforme refere Gonçalves (2000).

Muitas vezes esse inatismo surge no conceito ‘vocação’ referido pelos professores sobre a razão da sua escolha profissional. Braga da Cruz et al. (1988) referem que 63% dos professores escolheram sê-lo por vocação, independentemente do nível de ensino considerado.

No entender de Alves (1997), as pessoas que optam pela docência por gostar da profissão e considerarem ter vocação para a exercerem possuem uma ‘performance’ académico-secundária mais forte relativamente a outras que escolhem outras carreiras. Daí que considere ser preciso analisar porque pretendem as pessoas integrar a profissão docente, ligadas tradicionalmente pelas teorias inatista ou do dom, ao problema da motivação interior – vocação para a docência (Alves, 1997).

Num estudo comparativo centrado na figura do professor do sexo masculino que trabalha no ensino público primário do Rio de Janeiro e em Aveiro, Rabelo (2010) pretendeu averiguar, fundamentalmente, as razões da escolha profissional desses professores ao seguirem por uma profissão particularmente associada ao feminino. Os dados quantitativos recolhidos permitiram-lhe inferir algumas observações relevantes para uma melhor compreensão das motivações para a escolha profissional desses professores. Assim, a maioria dos professores inquiridos revelou uma maior motivação por factores intrínsecos à profissão, tais como o gosto pela profissão, por ensinar, por querer mudar o mundo, por gostar de crianças, entre outros. O gosto pela profissão surge com maior frequência, sendo apontado por 78,3% dos professores portugueses e 80,5% dos brasileiros. De facto, uma das particularidades desta investigação é revelar uma menor influência dos factores extrínsecos à profissão nesses professores, tais como falta de opção, empregabilidade, melhor opção acessível, estabilidade, acesso mais rápido ao mercado de trabalho, entre outros.

1.2- Identidade Profissional Docente

O conceito de identidade surge-nos como um conceito deveras complexo, multifacetado e dinâmico que tem vindo a merecer um crescente interesse por parte dos investigadores. A multiplicidade de olhares no estudo deste conceito denota o reconhecimento de uma grande diversidade de leituras e interpretações decorrentes de diferentes usos sociais – sociologia, psicologia, pedagogia, economia, antropologia, entre outros (Forte, 2005).

Teodoro (1999) encontra numa obra de referência da sociologia das profissões, o ponto de vista de Dubar (1997) sobre a construção das identidades. Segundo este autor, esta construção resulta da articulação de dois processos identitários heterogéneos: o das identidades virtuais e o das trajectórias vividas. O primeiro processo está relacionado com a atribuição de identidades pelos agentes e instituições com as quais o indivíduo interage directamente e no qual ele mesmo está envolvido. O segundo processo denomina o modo como os indivíduos reorganizam os factos que consideram mais expressivos e importantes da sua biografia social.

Assim, na contextualização teórica de Dubar (1997, cit. in Teodoro, 1999), a identidade é sempre construída e nunca atribuída, no que considera ser uma verdadeira negociação entre aqueles que procuram uma identidade e os que ofertam ou têm uma possível identidade a propor.

Há, então, a convergência de ambos os processos, o biográfico e o relacional, na produção das identidades. Relativamente ao primeiro, os indivíduos constroem ao longo do tempo a sua identidade social e profissional, partindo de categorias dadas por instituições tais como a família, a escola, o mercado de trabalho ou a empresa, tidas como acessíveis e valorizantes. No respeitante ao segundo, corresponde ao reconhecimento das identidades relacionadas com os saberes, as competências e as imagens que os indivíduos passam de si mesmos nos sistemas de acção em que se encontram envolvidos e nos quais participam, num determinado tempo e espaço de legitimação.

As identidades profissionais, para uns, configuram um “complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (Marcelo, 2009, p.11), enquanto que, para outros, constituem uma montagem compósita (Moita, 1992). Ou seja, uma construção cuja dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da escolha da profissão até à reforma, passando pela formação inicial e pelos diversos espaços institucionais onde a profissão se desenvolve. É edificada tanto sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica, onde as experiências feitas, as escolhas efectuadas, as práticas desenvolvidas, as continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações, quer do trabalho concreto, deixam a sua marca (Moita, 1992).

Para Marcelo (2009), a identidade profissional traduz a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. Trata-se de uma construção do seu *eu* profissional, que se desenvolve ao longo da sua carreira docente, podendo ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (Marcelo, 2009, p.11).

Este autor (2009) defende que a identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida, de modo individual ou colectivo. Daí que não possa ser considerada um atributo fixo de determinada pessoa, mas antes um fenómeno relacional. É no terreno do intersubjectivo que a identidade se desenvolve, caracterizando-se como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo, enquanto indivíduo inserido num certo contexto.

Também Lopes e Ribeiro (2000) se referem às identidades profissionais como identidades sociais, onde os saberes profissionais são particularmente relevantes nas lógicas

de reconhecimento. Resultam da dupla transacção identitária que inclui uma transacção subjectiva ou biográfica e uma transacção objectiva ou relacional.

1.3- Profissionalidade e Profissionalismo Docentes

Na literatura sobre a profissão podemos encontrar as designações ‘profissionalidade’ e ‘profissionalismo’ usadas indistintamente, bem como uma delas num sentido abrangente ou cada uma delas com um sentido diferente.

Estrela (2010), optando pela clareza conceptual, prefere distinguir profissionalidade de profissionalismo. Sendo a profissão docente exercida por delegação social e assentando num conjunto estruturado de saberes, saberes-fazer e atitudes – profissionalidade – há nesse exercício um ideal de serviço que lhe concede significado, o que aponta para o conceito de profissionalismo.

No seu entender, os dois conceitos relacionam-se intimamente: o profissionalismo subentende “o domínio e o exercício correcto e orientado da profissionalidade e esta só pode ser delimitada em função de um ideal de serviço que lhe aponta finalidades” (Estrela, 2010, p.67). Estão, também, em permanente evolução: dependendo das funções que uma sociedade, num certo momento, atribui à escola, de acordo com as metas que se propõe atingir para acautelar a sua sobrevivência e a sua transformação, bem como do estado de saberes referentes ao ser humano e ao mundo e dos saberes relativos às disciplinas ensinadas.

Sacristán (1991, p.64) entende por profissionalidade “a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Na opinião de Estrela (2001), a profissionalidade está profundamente articulada com as funções e papéis docentes para o exercício dos quais ela é requerida e indispensável.

Perante as modificações ocorridas ao nível da concepção e funções da escola, as funções docentes, outrora cingidas à sala de aula, não têm cessado de aumentar. Estrela (2001) enumera aquilo que o professor terá de ser, actualmente, sem se ter em conta o seu estágio de desenvolvimento profissional: “educador moral, especialista do desenvolvimento e da aprendizagem, técnico do desenvolvimento curricular, especialista de saberes de ensino, avaliador, orientador escolar, dinamizador da vida escolar, analista de sistemas e instituições, inovador, investigador, agente de mudança social...” (p.121).

Simultaneamente, os campos da sua intervenção não param de se alargar: “educação para a paz, para o ambiente, para a construção europeia, para o diálogo intercultural, para a igualdade dos géneros, para a saúde, educação sexual”, entre outros (Estrela, 2001, p.122). Consequentemente, exigem-se novos saberes, novos saberes-fazer, novas atitudes e formas de estar na docência que se vêm associar aos requisitos das funções mais tradicionais (Estrela, 2001).

Teixeira (2001) assume o professor como um entre diversos actores do processo educativo, sendo a sua profissão eminentemente relacional, admitindo as seguintes funções:

- função de relação: não esquecendo que o professor é também ele uma pessoa, pelo que não deverá descurar a atenção que deve a si próprio;
- função de promoção perante os alunos, que deve instruir e educar;
- função de cooperação com os seus colegas de profissão;
- função de complementaridade face aos pais dos alunos;
- função de descoberta do papel a partilhar com outros profissionais da educação;
- função de alargamento à comunidade educativa.

Esta perspectiva destaca as múltiplas dimensões do exercício da profissão docente, ajudando a melhor compreender a complexidade do seu trabalho, sem esquecer que, em muitos casos, não terá sido preparado para tal complexidade (Teixeira, 2001).

1.4- Carreira Docente

A carreira docente configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto-professor, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiossincrasias e histórias de vida, e o contexto em que se exerce a actividade docente (Gonçalves, 2009).

A forma de ser professor altera-se, pois, ao longo da carreira, conformando um processo evolutivo em que é possível reconhecer momentos específicos, assinalados por mudanças de atitude, de sentimentos e de empenhamento na prática educativa, consequentes da maneira como ele apreende as relações com os seus pares e com os alunos, a sua prática e o sistema educativo em geral (Gonçalves, 2009).

Baseando-se em vários autores, Gonçalves (2009) afirma que o professor em que cada docente se torna é o resultado de um processo idiossincrático e auto-biográfico de desenvolvimento pessoal e profissional. Este encontra-se alicerçado nas suas características pessoais e na sua personalidade e efectiva-se através de transições de vida, para que concorrem factores de natureza pessoal e sócio-profissional que englobam o ambiente de trabalho na escola, as características específicas da profissão, os contextos históricos e organizacionais e as culturas em que os professores desenvolvem o seu trabalho, assim como as correspondentes fases de desenvolvimento cognitivo e emocional.

A personalidade, os conhecimentos, as competências, as crenças, as atitudes e as experiências desta unidade intrínseca que é o professor, enquanto pessoa e profissional, marcam, decididamente, a sua posição na sociedade, na docência e nas relações com os outros, nomeadamente com os alunos, com os pares e com a comunidade (Gonçalves, 2009).

Nos anos 60 verificou-se uma quase ausência de estudos sobre a ‘carreira’ dos professores. Essa situação alterou-se consideravelmente na década seguinte, com a realização de estudos em vários países: Estados Unidos, Inglaterra, Países Baixos, Austrália, França, Canadá, etc. Até então, grande parte das investigações em torno da docência tinha incidido sobre o período de formação inicial e o início da carreira. Actualmente, começa-se a entender melhor o destino profissional dos professores e o que determina esse destino (Huberman, 1992).

1.4.1- Ciclos de vida profissional

Conceptualmente, existem várias formas de estruturar o ciclo de vida profissional. De entre os estudos internacionais, destaca-se o realizado por Huberman, pela influência que exerceu em Portugal, embora alguns estudos nacionais não se enquadrem nesta linha conceptual (Estrela, 2010).

Baseando-se na literatura já consagrada na temática em causa, Huberman (1992) opta pela perspectiva clássica – a da ‘carreira’. Para o autor, o desenvolvimento de uma carreira não deve ser encarado como uma série de acontecimentos, mas sim um processo. Se, para uns, este processo pode parecer linear, para outros é formado por patamares, regressões, bicos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. Nesta linha de pensamento, delimita uma série de sequências ou ciclos, atravessados de forma individualmente adaptada por todos os professores:

1) *entrada na carreira* – inclui um estágio de ‘sobrevivência’ e de ‘descoberta’; o aspecto da ‘sobrevivência’ traduz aquilo que vulgarmente se intitula de ‘choque do real’, estar perante uma situação profissional complexa; o aspecto da ‘descoberta’ representa o entusiasmo inicial, a experimentação, o sentir-se colega num determinado corpo profissional;

2) *fase de estabilização* – a estabilização equivale a uma escolha subjectiva, comprometimento definitivo, e a um acto administrativo, a nomeação oficial. Esta escolha significa descartar outras possibilidades, comprometendo-se com a profissão;

3) *fase de diversificação* – a diversificação corresponde a uma etapa de maior ‘activismo’, de maior empenho e dinamismo, tanto nas equipas pedagógicas, como nas comissões de reforma que surgem em várias escolas. Também se traduz em ambição pessoal através do acesso aos postos administrativos;

4) *fase de ‘pôr-se em questão’* – a origem e as características desta fase são de difícil apreensão. Pode ir desde uma leve sensação de rotina, até uma ‘crise’ existencial face ao continuar ou não na carreira;

5) *fase de serenidade e distanciamento afectivo* – equivale a um período de menor vulnerabilidade à avaliação pelo outro e a um maior distanciamento afectivo face aos alunos;

6) *fase de conservantismo e lamentações* – os professores chegam ao conservantismo por vários caminhos: um questionamento mais aprofundado, face a uma reforma estrutural que fracassa ou a uma reforma a que se opõem. Embora as investigações mostrem que com a idade se tende para uma maior rigidez e dogmatismo, por vezes, os mais conservadores são os mais jovens. Quanto às lamentações, estas podem incidir sobre os alunos, a atitude face ao ensino, a política educacional ou os colegas mais novos;

7) *fase de desinvestimento* – é visível um fenómeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional. Parece haver uma libertação progressiva, sem lamentações, do investimento no trabalho, na tentativa de conseguir mais tempo para se dedicarem a si próprios, a interesses fora da escola, a uma vida social mais reflexiva.

Relacionando o número de anos de carreira e as fases/temas da carreira, Huberman (1992) traça, resumidamente, o seguinte percurso temático:

- 1 – 3 anos de carreira: entrada, tacteamento;
- 4 – 6 anos de carreira: estabilização, consolidação de um reportório pedagógico;
- 7 – 25 anos de carreira: diversificação, ‘activismo’, questionamento;
- 25 – 35 anos de carreira: serenidade, distanciamento afectivo, conservantismo;
- 35 – 40 anos de carreira: desinvestimento sereno ou amargo.

Nas investigações citadas por Pedro e Peixoto (2006), há inegáveis correlações, mas com algumas divergências: numa a satisfação profissional tendeu a ser mais elevada entre os professores mais velhos e mais experientes, enquanto outras revelam que os professores mais velhos têm menor satisfação no trabalho. Inflamando mais as contradições, Alves (1994) constatou que eram, simultaneamente, os professores mais novos e os professores mais velhos que revelavam maiores índices de satisfação no trabalho.

Num estudo realizado em 1990, com professoras do 1º ciclo do distrito de Faro, concelho de Olhão, Gonçalves (2009), baseando-se em 42 entrevistas semi-estruturadas de cariz autobiográfico, estabeleceu o seu percurso profissional, escalonando-o em etapas e apontando os traços dominantes. Seis anos depois, numa perspectiva longitudinal do estudo, voltou a entrevistá-las, o que lhe possibilitou reconceptualizar o itinerário-tipo que havia construído, constituído por cinco fases ou etapas:

- 1 a 4 anos de experiência – ‘O Início’: choque do real, descoberta;
- 5 a 7 anos de experiência – ‘Estabilidade’: segurança, entusiasmo, maturidade;
- 8 a 14 anos de experiência – fase que se ramifica em ‘Divergência (+)’, onde há empenhamento, entusiasmo, e ‘Divergência (-)’, com descrença e rotina;
- 15 a 22 anos de experiência – ‘Serenidade’: reflexão, satisfação pessoal;
- mais de 22 anos de experiência – fase em que pode ocorrer a ‘Renovação do Interesse’, renovação do entusiasmo, ou o ‘Desencanto’, desinteresse e saturação.

Gonçalves (2009) considera que este itinerário-tipo não deve ser encarado como uma inevitabilidade, antes como um percurso tendencial, ajudando, não só a organizar e a sistematizar os momentos e circunstâncias distintos que possibilitam a investigação e interpretação da carreira docente, mas também a entender melhor as suas necessidades de formação, nas diversas áreas de acção educativa.

1.4.2- Recentes reformas educativas e suas consequências

No nosso país, o modelo adoptado para o emprego dos professores do ensino público é o da ‘carreira’, consagrado no ECD. Trata-se de uma carreira única, desde os educadores de infância até aos professores do ensino secundário (Stoleroff & Pereira, 2009).

Este Estatuto, aprovado pelo Decreto-Lei n.º139-A/90, de 28 de Abril, e depois substancialmente alterado a 2 de Janeiro de 1998, pelo Decreto-Lei n.º1/98, tinha como

importantes funções consolidar e qualificar a profissão docente, conferindo-lhe o reconhecimento social que lhe era merecido (Decreto-Lei n.º15/2007).

Até à publicação dos diplomas relativos ao ECD, o percurso profissional dos docentes não contemplava qualquer avaliação. Contudo, é de salientar que a partir do momento em que se iniciou o debate sobre a criação de uma carreira docente, a referência a ‘alguma’ avaliação surgiu associada (Alves-Pinto, 2001).

Segundo Alves-Pinto (2001), essa primeira menção remonta à revalorização salarial prevista no Decreto-Lei 290/75. Embora, desde aí, estivesse iniciada a ligação entre progressão na carreira e avaliação, carecia, ainda, definir o tipo e o objecto da avaliação, aspectos da maior relevância, enquanto detentores da matriz da representação da profissão docente associada. No ECD, acabou por ficar consignada a avaliação de tipo intrínseco, consistindo num relatório de actividade elaborado pelo próprio docente. Mesmo quando se tratava da transição do 7º para o 8º escalão, a avaliação resumia-se à apresentação e discussão de um currículo profissional perante um júri. No que concerne ao objecto da avaliação, após o processo negocial, este reteve-se no acto educativo em sentido amplo e numa multiplicidade de funções, respeitando o consignado no artº 36º da LBSE.

No entanto, considerou o ME que, com o passar do tempo e pelo modo como tinha sido apropriado e aplicado, o ECD tornara-se um obstáculo ao cumprimento da função social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, convertendo-se num factor de degradação da missão e da imagem social dos docentes. Assim, em 2007, “o Governo interpretou a necessidade de uma profunda alteração do Estatuto da Carreira Docente como um imperativo político”, cumprido através da aprovação do Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de Janeiro (Decreto-Lei n.º15/2007, p.501).

Para justificar a revisão do ECD em 2007, o ME apresentou a necessidade de reforçar os mecanismos de controlo e de gestão da profissão docente. Segundo a análise de Stoleroff e Pereira (2009), o Estatuto é concebido pelo ME como um instrumento de regulação da qualidade do trabalho docente, na base da avaliação, diferenciação e recompensa/punição por esse trabalho. São exemplos desses mecanismos de controlo as provas de acesso à carreira, a prova de acesso à categoria de ‘professor titular’ e a intervenção dos pais dos alunos. Acresce ainda um mecanismo essencial à hierarquização da carreira, a existência de quotas.

As alterações introduzidas no ECD foram consideráveis no que diz respeito aos requisitos de entrada e progressão na carreira, na avaliação de desempenho docente, no tempo

de trabalho e sua organização, no absentismo e no aumento da idade de aposentação – de 60 para 65 anos. Porém, a maior marca desta revisão traduziu-se na cisão da carreira em duas categorias hierárquicas, com a criação da categoria de Professor Titular, ligada à introdução de quotas para atestar a diferenciação. O diploma legislativo avançava com noções como ‘dignificação da profissão’, ‘motivação’, ‘responsabilidade’, ‘diferenciação’, ‘mérito’, ‘qualificação’ e ‘missão social do professor’ para justificar a reestruturação da carreira (Stoleroff & Pereira, 2009). Perante as regras introduzidas, os autores consideravam que estavam criadas condições para que se instalassem fenómenos de injustiça organizacional, sentimentos de clientelismo e favoritismo internos e a não legitimação das novas hierarquias e das classificações da avaliação de desempenho. Ao nível micro das escolas, podiam conduzir à desmotivação e à desmoralização.

Já anteriormente, Morgado (2005) invocava as últimas ocorrências verificadas em Portugal, no âmbito da educação, em que preceitos a abandonar, como a estandardização das avaliações, a valorização dos resultados em detrimento dos processos, a cultura da competitividade, estavam a ser revalorizados. No seu entender, havia aqui um aproximar, um quase comprometimento, com concepções e modelos de índole positivista, encontrando terreno propício no momento de instabilidade, de mudança e de algum desconforto que se vivia. Nas suas palavras, um retorno que “em nome do profissionalismo, da especialização, da cultura empresarial e da excelência, tende a enclausurar novamente os professores no campo das dimensões técnicas e da gestão burocrática” (p.56).

O que é apontado por Morgado (2005) encontra similitude na ‘performatividade’ descrita por Ball (2002, p.4) como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança”. Na óptica do autor, os desempenhos tanto de indivíduos como de organizações servem como medida de produtividade e rendimento, ou mostras da ‘qualidade’ ou ainda ocasiões de promoção ou inspecção.

Ball (2002) examinava aquilo que considerava estar por detrás da fachada objectiva da reforma da educação e que apelidava de subjectividades da mudança e subjectividades em mudança. No seu entender, as reformas não visam apenas mudar técnica e estruturalmente as organizações, mas servem também para ‘reformular’ professores, para alterar o significado de ser professor; não muda somente o que eles fazem, muda o que eles são, a sua identidade social. Estes processos de reformas, apresentados como estratégias de desregulação, capazes de conferir aos gestores e organizações maior liberdade na tomada de decisões e na gestão dos

recursos humanos e financeiros, são, sim, processos de re-regulação, uma nova forma de controlo pelo Estado. Neste cenário, “os professores são apresentados e encorajados a reflectir sobre si próprios como indivíduos, que fazem cálculos sobre si próprios, ‘acrescentam valor’ a si próprios, aumentam a sua produtividade, vivem uma existência baseada em cálculos” (p.5).

A 8 de Janeiro de 2010, na sequência do processo negocial com as organizações sindicais representativas do pessoal docente, foi celebrado o Acordo de Princípios para a Revisão do Estatuto da Carreira Docente e do Modelo de Avaliação dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e dos Educadores de Infância. Com o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, essa revisão é aprovada, sendo introduzidas alterações no sistema de avaliação de desempenho docente com efeitos nas regras de progressão na carreira. Assim:

- reforça-se a articulação entre a avaliação de desempenho, com procedimentos mais simplificados, e a progressão da carreira: a valorização do mérito traduz-se na bonificação de tempo para progressão na carreira e na progressão aos 5.º e 7.º escalões, sem dependência de vaga para os docentes com menções qualitativas de *Muito Bom* ou de *Excelente* na avaliação de desempenho;

- mantém-se a regra da fixação de uma percentagem máxima para as menções qualitativas de *Muito Bom* e de *Excelente*;

- criam-se modalidades de supervisão da prática docente, como garante da qualidade do serviço educativo prestado e a progressão na carreira, nomeadamente nos escalões onde há vagas fixadas;

- valoriza-se a senioridade na profissão, possibilitando aos docentes situados nos últimos escalões dedicarem-se a funções especializadas;

- por último, termina a distinção entre professores e professores titulares, voltando a carreira docente a estruturar-se numa única categoria (Decreto-Lei n.º 75/2010).

Em síntese, o Governo visava com estas alterações a melhoria da qualidade da escola pública, proporcionar um clima de tranquilidade às escolas e intervenientes no processo educativo, promover o mérito e assegurar a prioridade ao trabalho dos docentes com os alunos, defendendo os interesses das escolas, das famílias e do País (Decreto-Lei n.º 75/2010).

Mas só mais tarde, a 23 de Junho, o Decreto Regulamentar n.º 2/2010 vem regulamentar o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente. Mantendo critérios de exigência e valorização do mérito, a avaliação de desempenho passa a efectuar-se segundo procedimentos simplificados, sendo o seu elemento fundamental a auto-avaliação efectuada pelo docente, numa perspectiva de desenvolvimento profissional. A avaliação final compete a

um júri, cabendo a um dos seus membros, o relator, seguir o desempenho do avaliado numa interacção permanente, visando potenciar a dimensão formativa da avaliação. As dimensões sobre as quais incide a avaliação são as seguintes:

- vertente profissional, social e ética;
- desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- participação na escola e relação com a comunidade educativa;
- desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida (Decreto Regulamentar n.º2/2010).

A síntese da notícia que seguidamente se apresenta, parece sugerir alguma dissonância entre o disposto no Decreto-Lei n.º 75/2010 e a forma como os docentes estão a viver a sua aplicação.

O Correio da Manhã, de 13 de Março de 2011, dá-nos conta de uma manifestação em Lisboa, no Campo Pequeno, que reuniu, no dia anterior, mais de nove mil professores. Os docentes entregaram uma moção no ME, pois rejeitam o roubo dos salários, um regime de avaliação injusto, burocrático e que gera problemas e conflitos que perturbam o normal funcionamento das escolas. Alertaram, também, para o ‘perigo’ de trinta mil professores poderem ficar no desemprego. A opinião geral veiculada incide na incompetência do ME e da sua dependência do Ministério das Finanças, que se encontra refém do estrangeiro. Os professores prometeram intensificar os protestos no final do terceiro período do ano lectivo, não excluindo a greve aos exames.

Neste contexto, urge reflectir sobre este conjunto de medidas legislativas e nas mudanças que se produzem na identidade individual e de grupo dos docentes, tendo presente o pensamento de Ball (2002):

trabalhamos e agimos numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições – de tal maneira que a satisfação de estabilidade é cada vez mais ilusória, os fins são contraditórios, as motivações indistintas e o valor incerto. Dúvidas constantes acerca de que tipo de julgamento/avaliação pode estar em jogo num dado momento, em qualquer momento, significam que toda e qualquer comparação e exigência a desempenhar têm de ser cuidadas com interesse e eficiência (Ball, 2002, p.10).

O mesmo autor (2002) alerta também para outro aspecto importante: as classificações e graduações, inseridas na competição entre grupos, podem fomentar o aparecimento de sentimentos de orgulho, culpa, vergonha e inveja entre os professores.

“Os docentes também são pessoas. Não podemos compreender o ensino ou o educador sem compreender a pessoa que ele é.”

(Fullan & Hargreaves, 2001, p.53)

2 - A (In)Satisfação dos Professores

A importância da satisfação profissional é reconhecida a vários níveis: “para a concretização de qualquer reforma educativa, para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, para o envolvimento numa educação permanente, para a realização profissional e para a vida em geral do próprio professor” (Seco, 2002, p.11), remontando os primeiros estudos ao início dos anos 70 (Pedro & Peixoto, 2006).

De há uns anos a esta parte, a questão da insatisfação profissional (mais do que a da satisfação) tornou-se um dos principais temas de investigação psicológica e educacional, bem como um problema social relevante. A insatisfação profissional tem sido encarada como um potencial determinante, por exemplo, do absentismo, do desgaste e exaustão e, inclusive, do abandono da profissão (Seco, 2002).

2.1- Noção e Factores de Satisfação/Insatisfação Profissional

Segundo Ramos (2004; 2008), existe alguma controvérsia quer em torno do conceito de satisfação profissional, quer da caracterização dos factores que a determinam, sendo possível encontrar várias definições de (in)satisfação profissional e inúmeros factores que a ocasionam.

Assim, no campo da Psicologia Social, a satisfação no trabalho é definida como “um conjunto de sentimentos positivos ou negativos que o indivíduo manifesta em relação ao seu trabalho” (Pedro & Peixoto, 2006, p.247).

No campo das Ciências da Educação, a ambiguidade permanece. A satisfação profissional é entendida por Bastos (1995) como uma resposta com consequências comportamentais positivas (permanência, longevidade, saúde física e mental, e/ou

produtividade), podendo também ser uma cognição, com componentes afectivos, que resulta de certas percepções e origina certos comportamentos. Nesse âmbito, está associada a outros aspectos, como a auto-estima, o envolvimento no trabalho, a alienação, o comprometimento organizacional e moral ou satisfação com a vida. Para alguns autores, citados por Pedro e Peixoto (2006, p.247), a satisfação profissional é “um estado emocional positivo resultante da situação profissional do sujeito e associado às características e tarefas específicas da profissão”.

Segundo Alves (1994), a generalidade dos especialistas entendem a satisfação profissional como “um sentimento e forma de estar positivos dos professores perante a profissão, originados por factores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade face à mesma” (p.29). Caso tal não se verifique, então surge a insatisfação.

A importância e o interesse em torno da satisfação profissional resulta do facto de a ela aparecerem relacionadas variáveis tão relevantes como o bem-estar mental, a motivação, o envolvimento, o desenvolvimento, o empenho, o sucesso e a realização profissional dos indivíduos (Pedro & Peixoto, 2006).

Também nesta linha, Seco (2002) considera que as vantagens sobrevindas da satisfação profissional podem ter um reflexo positivo noutras dimensões do indivíduo, que, por sua vez, desenvolverá atitudes mais agradáveis em relação à vida em geral, contribuindo para a construção de uma sociedade formada por cidadãos mais felizes e saudáveis.

Um dos primeiros autores a debruçar-se sobre a satisfação profissional foi Herzberg, citado por Bastos (1995), que considerava que factores como a realização, o reconhecimento, a responsabilidade ou a progressão, associados ao conteúdo da tarefa, explicavam a satisfação, ao passo que factores ligados ao contexto interpessoal de trabalho, como a supervisão, relacionamentos, colegas, explicavam a insatisfação. Daqui se conclui que apenas os primeiros, entendidos como fonte de motivação, podem produzir satisfação (Bastos, 1995).

Os valores ou condições mais importantes conducentes à satisfação profissional podem estar relacionados com:

- 1) trabalho mentalmente desafiante, com o qual o indivíduo saiba lidar, proporcionando-lhe êxito; 2) interesse pessoal no trabalho realizado; 3) actividade não muito desgastante fisicamente; 4) desempenho recompensado, de forma justa e objectiva e de acordo com as aspirações do indivíduo; 5) condições de trabalho compatíveis com as capacidades físicas do sujeito, permitindo a realização dos seus objectivos profissionais; 6) uma alta auto-estima por parte do trabalhador; 7)

relações interpessoais facilitadoras da realização dos valores profissionais do indivíduo (Seco, 2002, p.49).

Segundo Jesus (1994), o desejo de continuar na profissão docente é tanto maior quanto:

- maior é a expectativa do professor de que não ocorrerão as situações profissionais não desejadas;
- maiores as expectativas de um bom relacionamento com os alunos;
- maiores as expectativas de competência e sucesso profissional.

Contudo, de há uns anos a esta parte, a questão da insatisfação profissional (mais do que a da satisfação) tornou-se um dos principais temas de investigação psicológica e educacional, bem como um problema social relevante. A insatisfação profissional tem sido encarada como um potencial determinante, por exemplo, do absentismo, do desgaste e exaustão e, inclusive, do abandono da profissão (Seco, 2002).

No respeitante aos factores de satisfação/insatisfação é dado principal destaque, especialmente numa linha determinante de insatisfação, aos factores económico, institucional, pedagógico, relacional e social (Alves, 1994; 1997; Ramos, 2004;2008).

Ao nível económico, segundo a revisão da literatura efectuada por Ramos (2004, p.99), “é recorrente a convicção de que todos os autores consideram o vencimento/salário como uma das fontes de maior insatisfação e mal-estar docente. Também várias investigações citadas por Alves (1997) mostram que os professores se sentem muito descontentes, sendo o factor económico uma das maiores fontes de insatisfação. Se os professores, no início da sua carreira, dão maior importância às recompensas intrínsecas ao seu trabalho, quando as expectativas são frustradas, os salários traduzem-se numa fonte considerável de insatisfação profissional, que se manifesta por altas percentagens de abandono.

Em termos institucionais, o professor sente a pressão do carácter centralizador-conservador, intrínseco à própria natureza da instituição (Alves, 1994). Na perspectiva de Ramos (2004), actualmente, o poder institucional interfere grandemente na actividade dos professores, podendo fazê-lo tanto de forma positiva como negativa. A autora refere que “a necessidade do professor se submeter a orientações de instâncias superiores que, frequentemente, reconhece como pouco acertadas, ineficazes ou irrealistas” (p.100) constitui uma fonte de insatisfação profissional.

Pedagogicamente, por um lado, o professor confronta-se com os êxitos e fracassos do aluno, respectivamente causadores de satisfação e de insatisfação e, por outro, sente-se

impelido a desenvolver a sua acção em condições de trabalho, organizacionais e/ou materiais consideradas por muitos como deficientes ou pobres (Alves, 1997). Porém, o trabalho do professor não se esgota no exercício da sua função dentro da sala de aula, exigindo actualização e preparação constantes. Muitas das tarefas são realizadas fora da sala de aula e, muitas vezes, fora da escola, prolongando a sua jornada de trabalho. Tal exige maior investimento de tempo e mais dedicação e esforço intelectual (Gasparini, Barreto & Assunção, 2005).

A profissão docente constitui-se numa actividade centrada nas relações interpessoais e nas dinâmicas relacionais estabelecidas no meio escolar, sendo, na opinião de Lapo e Bueno (2003), determinantes do sucesso do ensino e da qualidade de vida do professor. No seu entender, o relacionamento com directores, demais professores e alunos constitui um dos principais factores de satisfação ou insatisfação na profissão, bem como o enorme responsável pelo envolvimento nas actividades profissionais. É de realçar este maior investimento emocional por parte dos professores, uma vez que, diariamente, são estabelecidos vínculos com os alunos, com os colegas e funcionários da escola (Gasparini, Barreto & Assunção, 2005). Assim, relações que não valorizam a sinceridade, que não facilitam a expressão de diferentes pontos de vista, que não promovem a solidariedade e o apoio mútuo, que não valorizam o trabalho realizado, que assentam em estruturas hierárquicas rígidas, etc., geram sentimentos de raiva e medo, de competitividade exacerbada, de baixa auto-estima, de frustração, etc., que resultam num grande mal-estar (Lapo & Bueno, 2002; 2003).

Na profissão docente, Alves (1994; 1997) considera a relação com os alunos um dos aspectos que maior satisfação pode conferir aos professores, mas também pode representar uma importante fonte de insatisfação. Na relação professor-colegas, pensa que ainda há muito a fazer. De facto, Ramos (2004; 2008) defende que, em situações de insegurança pessoal, de hesitações ou críticas, seria benéfico para o professor contar com o apoio desinteressado dos seus colegas de profissão, sem temer ser incómodo ou mal interpretado por expor os seus problemas.

Socialmente, os professores sentem-se especialmente insatisfeitos por dois motivos: “um baixo estatuto social conferido à profissão e uma imagem ou representação social minimizante ou preconceituosa” (Alves, 1994, p.32).

Nas últimas décadas, aspectos como a massificação da profissão, o recrutamento de pessoal não qualificado para a docência, a feminização da profissão contribuíram significativamente para a alteração do estatuto social do professor, ao que acresce o facto de,

nas sociedades actuais, esse estatuto ser determinado em função do rendimento auferido. Ora, “a profissão de professor foi sempre uma profissão mal remunerada; o seu prestígio advinha da posse de um conhecimento exclusivo e do seu papel na reprodução social” (Ramos, 2004, p.104).

Braga da Cruz et al. (1988) referem que, na altura, os professores portugueses apresentavam uma baixa motivação para a profissão docente e uma insatisfação profissional maior do que os professores de outros países comunitários. Mencionam ainda que a profissão docente possuía um baixo estatuto, opinião partilhada não só pela opinião pública, como pelos próprios professores.

Pedro e Peixoto (2006), num estudo realizado com 79 professores da região do Vale do Tejo, encontraram valores médios de 2,67 para a satisfação geral e de 2,34 para a satisfação total na profissão, que consideram de tal modo baixos que mais se aproximam da insatisfação profissional. Os factores de natureza social e política apareceram ligados à insatisfação docente, chamando à responsabilidade o poder central pelos inúmeros problemas sociais, políticos e financeiros que há muito causam perturbação na profissão.

2.2- Manifestações de Insatisfação na Profissão Docente

A insatisfação dos professores tem sido objecto de estudo cada vez mais frequente nos últimos anos. Alves (1994, p.3) refere que “a literatura considera, com certa relevância, algumas manifestações de insatisfação, tais como: a fadiga-exaustão ou desgaste docente; o mal-estar; o «stress»; o absentismo; o desejo de abandono – abandono”.

2.2.1- Mal-estar

As variadas exigências do mundo actual e as mudanças socioeducativas são factores que, de uma maneira ou de outra, acabam por afectar a saúde e o bem-estar dos professores e educadores. O mal-estar docente é uma preocupação que transpôs o âmbito das associações sindicais e profissionais, transformando-se frequentemente em objecto de recomendações de organismos internacionais. Em 1981, a Organização Internacional do Trabalho – OIT – num relatório sobre o Emprego e Condições de Trabalho, refere-se à profissão docente como uma profissão de risco físico e mental. Tornou-se igualmente numa temática importante da própria

investigação educacional (Machado, 1995; Pereira, Silva, Castelo-Branco & Latino, 2002; Ramos, 2008).

As causas do mal-estar da profissão docente estão a ser estudadas e começam a ser conhecidas (Teodoro, 1994), embora, até aos anos 70, os estudos sobre esta problemática fossem poucos (Jesus, 1996; 2000).

Na sua obra ‘O Mal-Estar Docente’, considerada de referência e de consulta obrigatória sobre este tema, Esteve (1992) emprega a designação ‘mal-estar docente’ para “descrever os efeitos negativos permanentes que afectam a personalidade do professor em resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (p.31).

O autor classifica os factores que conformam a presença de mal-estar docente em:

- factores de primeira ordem – “os que incidem directamente sobre a acção do professor na sua aula produzindo tensões associadas a sentimentos e emoções negativas” (1992, p.33);
- e factores de segunda ordem – “os que respeitam às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência” (1992, p.33).

Estes factores se actuarem isoladamente quase não têm significado, mas, quando acumulados, reflectem-se principalmente sobre a imagem que o docente tem de si próprio e da sua actividade profissional, levantando uma crise de identidade que pode até conduzir ao autoempobrecimento do Eu (Esteve, 1992).

Nos factores de primeira ordem, relacionados com o ‘clima’ da aula, existem limitações, que actuando directamente sobre a prática do dia-a-dia, acabam por contribuir para o mal-estar docente, a médio ou longo prazo:

- ◆ a falta de material didáctico necessário e a falta de recursos para o adquirir;
- ◆ o aumento da violência nas instituições escolares;
- ◆ o esgotamento docente, ou ‘burnout’ na bibliografia anglo-saxónica;
- ◆ e o acumular de exigências que recaem sobre os professores (Esteve, 1992).

Entre os factores de segunda ordem, de carácter contextual, o autor refere os seguintes:

- a alteração do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização;
- a contestação e as contradições do sistema educativo;
- a modificação das expectativas, do apoio e do juízo do contexto social sobre os professores;
- a alteração do estatuto social do professor;

- a mudança de objectivos do sistema de ensino e o progresso contínuo do saber;
- e a evolução da imagem e do autoconceito profissional dos professores (Esteve, 1992).

Em 1994, na sua obra *A Carreira Docente – Formação, Avaliação, Progressão*, Teodoro considerava que os factores geradores de desgaste e mal-estar profissionais estavam principalmente relacionados com as condições de trabalho, a instabilidade geográfica e de vínculo, os problemas resultantes da necessidade de uma habitação temporária e de transporte, quando deslocados longe da sua área de residência, e na esfera familiar, pelo afastamento forçado de filhos e cônjuges, a remuneração salarial, a diminuição da autoridade na escola, entre outros.

Também Jesus (1998, p.13) indica diversos factores que, em planos distintos, podem concorrer para o mal-estar docente:

personais ou da vida privada (personalidade do professor, estabilidade familiar, relações sociais, ocupação dos tempos livres, etc.), relações estabelecidas com os colegas (falta de cooperação, etc.), relações estabelecidas com os encarregados de educação (falta de participação na vida escolar dos filhos, etc.), processo de ensino-aprendizagem (preparação das aulas, avaliação dos alunos, etc.), contexto socioeducativo (colocações, falta de reconhecimento social, indefinição do papel profissional, etc.) (Jesus, 1998, p.13).

No que concerne às consequências do mal-estar docente, Esteve (1992) enumera as principais, apresentando-as por ordem crescente do ponto de vista qualitativo, mas decrescente do ponto de vista quantitativo:

- 1) sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática docente, em contradição aberta com a imagem ideal daquela que os professores desejariam realizar;
- 2) desenvolvimento de esquemas de inibição como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza;
- 3) pedidos de transferência como forma de fugir a situações conflituosas;
- 4) desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não);
- 5) absentismo laboral como mecanismo para cortar a tensão acumulada;
- 6) esgotamento, cansaço físico permanente;
- 7) ansiedade ou ansiedade de expectativa;
- 8) stress;
- 9) depreciação do Eu; autoculpabilização ante a incapacidade de melhorar o ensino;

- 10) ansiedade como estado permanente, associado como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental;
- 11) neuroses reactivas;
- 12) depressões (Esteve, 1992, p89).

O mal-estar docente pode manifestar-se pela falta de motivação dos professores, quer em termos cognitivos, através do projecto de abandono da profissão docente, quer em termos comportamentais, através do absentismo e de um menor empenhamento no exercício da profissão (Jesus, 2000, Nóvoa, 1991).

Por sua vez, Alves (1994) acrescenta ainda o aumento do número dos pedidos de aposentação, a solicitação de exercício da docência a meio-tempo, as doenças psicossomáticas, a inibição do professor face ao trabalho e o recurso a um estilo docente mais rígido e conservador.

Lima (1996), ao referir-se ao mal-estar docente, considera que a instabilidade profissional dos professores constitui um dos aspectos que mais condiciona a realidade do ensino em Portugal.

Pedro e Peixoto (2006) alertam para o facto de os sentimentos de insatisfação e o mal-estar docente não afectarem apenas os próprios professores, mas também o clima vivido na sala de aula e os alunos com quem interagem. O desinvestimento e a falta de motivação dos docentes contribuem directamente para o desinteresse dos alunos e naturalmente para a menor qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

2.2.2- Absentismo

Abandonar definitivamente a profissão docente pode tornar-se difícil, isto porque, por um lado, os vínculos estabelecidos com a escola e o trabalho docente exigiram esforços ao professor e afastar-se da profissão provoca frustração e, também, sensação de fracasso; por outro, há perdas implicadas: o cargo, o trabalho, as pessoas, os sonhos e ideais, uma parte da identidade e uma parte da vida” (Lapo & Bueno, 2002).

Segundo as mesmas autoras, adiar o abandono definitivo de um trabalho que já não proporciona prazer e equilíbrio, conduz os professores a ‘mecanismos de evasão’ que actuarão como ‘tubo de escape’ para as pressões a que estão sujeitos. Desta forma, esperam reduzir a frustração e o sofrimento infligidos pelos conflitos e insatisfações a que estavam sujeitos (Lapo & Bueno, 2002; 2003).

Esses mecanismos de evasão incluem faltas, licenças de curta duração, licenças sem vencimento, transferência de escola e acomodação (Esteve, 1992; Lapo & Bueno, 2002).

O absentismo, enquanto fenómeno social, tem crescido em todos os países. Frequentemente, faltar ao trabalho é uma situação encarada como abuso ou fraude (Ramos, 2004).

Várias fontes, citadas por Esteve (1992), indicam um aumento de absentismo laboral entre os docentes, relacionado com as condições de trabalho. A título de exemplo, a OIT, apoiando-se em fontes dos Estados Unidos, refere que 33% dos docentes que dão baixa por doença evocam o ‘stress’ ou a tensão, entre outras causas. Um outro estudo realizado em Inglaterra, em 1978, mostrou, por um lado, a existência de uma relação próxima entre o ‘stress’ dos professores e a diminuição da satisfação laboral e, por outro, entre o absentismo e o desejo de abandonar a profissão. Cerca de 25% dos professores que participaram no estudo consideravam que era pouco provável que continuassem a exercer a profissão dez anos mais tarde. De destacar que o desejo de mudar de profissão era mais frequente entre os indivíduos do sexo feminino, os jovens e os professores com menos experiência profissional.

No entanto, estas formas de abandono não são uma solução para os problemas, apenas representam a fuga aos mesmos e podem constituir uma primeira etapa do processo que leva ao abandono definitivo. Tornam-se mais frequentes no período que antecede o pedido de exoneração, ou seja, o abandono definitivo. Esta é a forma que os professores em estudo encontraram para “restabelecerem o seu equilíbrio, para terem a oportunidade de se realizarem pessoal e profissionalmente” (Lapo & Bueno, 2002, p.15).

Mota-Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves e Ramos (2002) citam alguns trabalhos de investigação em que o absentismo está relacionado com ‘burnout’, havendo outros, porém, em que não se encontram relações significativas entre ‘stress’ e o absentismo e a intenção de abandonar a docência. Outros estudos citados indicaram que 23,5% dos professores tinham intenção de abandonar a profissão, enquanto em Portugal somente 9% dos docentes manifestavam essa intenção (Mota-Cardoso et al., 2002).

Segundo Esteve (1992, p.80), “o absentismo tem como última opção um gesto de sinceridade: o abandono real da profissão docente”.

2.2.3- ‘Stress’

O ‘stress’ docente é uma realidade que inquieta não só os professores, mas também a comunidade educativa, os investigadores das áreas relacionadas, os políticos e o público em geral. Contudo, somente um número ínfimo de países, como o Reino Unido, por exemplo, procedeu a estudos de âmbito nacional. O conceito de ‘stress’ pode ser definido partindo de três interpretações diferentes: “(1) como uma condição ambiental externa que perturba o funcionamento regular da pessoa; (2) como uma resposta do organismo, automática e global, a qualquer agente externo perturbador; (3) como uma interacção desajustada entre as exigências do meio e os recursos e as capacidades de resposta do indivíduo” (Mota-Cardoso et al., 2002, p.9). Relativamente à natureza transaccional do ‘stress’, no caso da profissão docente, ele situa-se na relação dos professores com os diversos aspectos do seu trabalho, permitindo designá-lo por ‘stress’ ocupacional. Pode ser descrito como uma síndrome de afectos negativos, como a raiva ou a depressão, geralmente ligados a alterações fisiológicas potencialmente patogénicas, aumento do ritmo cardíaco, por exemplo, como resposta a aspectos do trabalho do docente (Mota-Cardoso et al., 2002).

Sendo a docência uma das profissões que tem sido associada a níveis de ‘stress’ mais elevados, os autores consideram que conhecer a expressão do ‘stress’ na profissão docente, de forma rigorosa e significativa, acarreta também conhecer a expressão das suas consequências, retirando daí a informação que exprime a ‘quantidade de stress’ que afecta os professores. Embora estudos realizados nos anos 70 tenham demonstrado que o ‘stress’ docente é independente de factores biográficos pessoais e profissionais como o sexo, qualificação profissional, duração da experiência profissional ou posição hierárquica, Mota-Cardoso et al. (2002), no Estudo do Instituto de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional - IPSSO 2000 - procuram enriquecer a discussão mencionando outras investigações e individualizando os aspectos examinados: idade, estado civil, personalidade, experiência profissional, níveis de ensino leccionados e comparação entre países. Comparativamente com outros estudos, o Estudo do IPSSO 2000 destaca-se por ser um dos raros estudos de âmbito nacional e pela construção de uma escala de auto-avaliação específica das fontes de ‘stress’ dos professores portugueses, a EPSO-D, quando a grande maioria dos trabalhos aplicaram instrumentos padronizados.

Na generalidade, os resultados do Estudo do IPSSO 2000 são consistentes com as conclusões avançadas pelas investigações sobre o ‘stress’ dos professores. Assim, os factores de ‘stress’ identificados pelo estudo coincidem com os mencionados noutras investigações, autorizando os autores a concluir que o ‘stress’ da profissão docente é homogéneo em diferentes países. Também confirmam a associação da profissão docente com níveis de ‘stress’ elevados.

Os dados da investigação “revelam que a quantidade de ‘stress’ percebido pelos professores não depende de qualquer condição sociodemográfica ou socioprofissional” (Mota-Cardoso et al., 2002, p.105), conclusão esta já avançada por outros estudos estrangeiros. Este facto concede ao ‘stress’ docente uma dimensão universal, sugerindo vincadamente a sua especificidade associada à própria profissão e não a quaisquer variáveis relacionadas.

Tendo presente as características do modelo adoptado e face aos resultados encontrados, os autores concluíram que o ‘stress’ dos docentes é uma realidade que deve preocupar não só os professores portugueses (enquanto indivíduos ou classe), como a comunidade educativa, os responsáveis políticos e o público em geral.

Mota-Cardoso et al. (2002) consideram o ‘burnout’ uma das consequências do ‘stress’ profissional. A teorização mais aceite sobre ‘burnout’ (em língua portuguesa, esgotamento) pertence a Christina Maslach, que concebeu o MBI – Maslach Burnout Inventory. O ‘burnout’ é definido como “uma síndrome caracterizada por exaustão emocional, despersonalização e sentimento de não realização profissional, que afecta sobretudo indivíduos que trabalham com pessoas” (p.38). O ‘burnout’ tem consequências graves tanto para os profissionais que dele sofrem, como para as organizações onde eles exercem a sua profissão.

Relativamente ao ‘burnout’, sobre os resultados do MBI, o Estudo IPSSO 2000 reconheceu 34,8% dos professores com ‘exaustão emocional’, 84,2% carentes de ‘realização profissional’ e 6,3% com ‘despersonalização’, levando os autores a concluir que 6,3% a 34,8% dos docentes portugueses podem sofrer de uma forma grave ou moderada da síndrome de ‘burnout’. No estudo, o ‘burnout’ revelou-se independente das variáveis sociodemográficas e profissionais (Mota-Cardoso et al., 2002).

2.2.4- Abandono (ou desejo de abandono) da profissão

Em Portugal, o Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 dá-nos conta do preocupante problema do abandono (ou desejo de abandono) da profissão docente.

De acordo com os resultados deste Relatório, o desejo de abandonar a profissão docente era considerado generalizado e percentualmente expressivo: mais de 35% dos docentes entrevistados responderam que deixariam a profissão, caso essa oportunidade surgisse. Esta posição poderia traduzir mais um protesto do que um desejo assumido, mas tal facto não deixava de ser preocupante. Paralelamente, o valor citado não só era relativamente alto, como era significativo, de forma sistemática, em todos os grupos de docência, independentemente da idade, do sexo, do nível de habilitação académica e profissional (Braga da Cruz, et al., 1988).

Após a apresentação de um cenário que, na altura, se afigurava tão generalizado e constante de insatisfação com a profissão, o Relatório indicava três causas que principalmente justificavam o desejo de abandono da profissão docente:

- 1) a remuneração (32,6%);
- 2) a degradação da carreira (21,7%);
- 3) e a falta de estímulo (19,8%).

Outras causas apresentadas tinham baixo valor relativo de referências, exceptuando as condições sociais ou profissionais particulares. O cansaço ou a doença apenas tinham importância significativa entre os professores com 46-55 anos de idade (29,6%), entre as educadoras de infância (24,5%) e os professores do ensino primário (20,2%), enquanto noutros grupos os valores eram bastante baixos.

As razões que levavam os professores a não abandonar a profissão, embora o desejassem fazer, eram, neste Relatório, consideradas compreensíveis e, simultaneamente, indicadoras de uma consciência da exígua probabilidade de o concretizarem.

A dificuldade em conseguir outro emprego era apontada como a principal razão por 39,4% dos professores entrevistados, sendo mais referida pelos elementos do sexo feminino (46,7%) e pelos professores mais jovens (56,9%).

A possibilidade de reorientação profissional era condicionada pela idade, facto este que não era ignorado pelos docentes. Daí que, à medida que aumentava a idade dos professores entrevistados que manifestavam o desejo de abandonar a profissão, aumentasse

também, em percentagem, a razão “é tarde para começar de novo outro emprego” (p.1226), tornando-se, assim, a segunda condicionante ao abandono da profissão.

A terceira condicionante apontada (10,9%) prendia-se com a segurança do salário e do emprego, traduzindo eventualmente uma posição mais conformista, demitindo-se o professor da procura de uma alternativa profissional à docência (Braga da Cruz, et al., 1988). Lapo e Bueno (2003) também referem a importância que a remuneração salarial tem para o professor, como factor que dificulta a ruptura definitiva com a profissão: “se o professor não consegue outra actividade rentável, que garanta a sua sobrevivência e a de sua família, ele dificilmente deixará definitivamente o trabalho, por mais insatisfeito que possa estar” (p.79).

Nas palavras de Esteve (1992),

a atitude mais frequente, dadas as actuais expectativas de emprego, é a de manter mais ou menos assumido o desejo de abandonar a profissão docente porém sem chegar a um abandono real, recorrendo então a diferentes mecanismos de evasão dos problemas quotidianos (Esteve, 1992, p.81).

Os professores que se afastam por terem atingido a reforma manifestam um maior grau de satisfação profissional, comparativamente com aqueles que se afastam por outras razões. Este aspecto é indicador da insatisfação que pode estar na origem do abandono da profissão docente. O professor, quando se vê confrontado com a não satisfação das suas necessidades ou não obtém os resultados pretendidos nesta profissão, pode implementar novas estratégias que lhe possibilitem atingir esses resultados ou, em contrapartida, equacionar outras metas opcionais, o que poderá significar procurar outra via profissional (Jesus, 2000).

Estudos citados por Jesus (2000) apontam os dois primeiros anos de prática docente como sendo o período crítico da carreira, em que o abandono da profissão ocorre com maior frequência. Outros indicam que cerca de um terço dos docentes abandonam a profissão nos quatro primeiros anos de exercício da profissão. Outro ainda refere que aproximadamente um terço dos professores retira-se do ensino durante os primeiros cinco anos e que 15% tomam essa decisão durante o primeiro ano de experiência profissional.

Lapo e Bueno (2002) realizaram um estudo sobre o abandono docente na rede estadual de ensino de São Paulo, tentando delimitar e caracterizar este fenómeno. Nos depoimentos recolhidos, as autoras encontraram aspectos relacionados com o contexto social causadores de insatisfação docente: a sobrecarga de trabalho, a falta de apoio dos pais dos alunos, o sentimento de inutilidade acerca do trabalho que realizam, a concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura e os baixos salários.

O modo como está organizado o sistema educacional e particularmente a escola, enquanto instituição e local de trabalho, também são mencionados como geradores de desmotivação e insatisfação. Outras consequências da organização do sistema de ensino: a burocracia institucional e o controlo do trabalho do professor, a escassez de recursos materiais, a falta de apoio técnico-pedagógico e a falta de incentivo (Lapo & Bueno, 2002).

No caso português, Braga da Cruz e seus colaboradores (1988) referem, ainda, como se manifesta percentualmente o desejo de abandono relativamente a factores como sexo, idade, níveis de ensino, condições de trabalho, etc.. São esses resultados que seguidamente apresentamos.

O desejo de abandono da profissão era manifestado em maior percentagem por professores do sexo masculino (46,8%), enquanto no sexo feminino a percentagem se situava em 30,8%. Já em relação ao factor idade, este desejo diminuía com a idade: o valor máximo (41,3%) situava-se entre os professores mais jovens, até aos 25 anos de idade, e o mínimo (16,3%) entre os profissionais mais velhos, com mais de 56 anos.

Também existiam diferenças entre os vários níveis de ensino. Assim, o desejo de abandono da profissão docente era maior entre os professores dos ensinos preparatório, unificado e secundário (42 a 45%) e menor entre os professores do ensino pré-escolar e primário (19 e 23%).

Entre o Continente e as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, a percentagem de professores com intenção de abandonar a profissão era maior no Continente (33 e 41%) do que nas Ilhas (28,8%).

A análise dos resultados parecia indicar que o desejo de abandono da profissão aumentava quando pioravam as condições de trabalho e de residência dos docentes entrevistados e aumentava quando:

- o número de alunos por turma e a dimensão da escola aumentavam;
- a distância entre escola e casa aumentava;
- ou se verificava uma maior precariedade habitacional (residência de carácter transitório, quarto ou pensão), ou seja, os professores não co-habitavam com familiares.

Ora, a situação familiar parecia ser um factor com repercussão no desejo de abandono da profissão docente. Os professores não casados, vivendo ou não como casal, os que não tinham filhos ou que, sendo casados, tinham cônjuge sem profissão, eram apontados como aqueles que mais manifestavam a intenção de deixar a profissão. No entanto, a este propósito, foram levantadas duas questões:

- “não estaremos, em todas estas situações, perante os professores mais jovens?;
- é a idade ou a situação conjugal que provoca esta ligeira diferença de posição entre os professores?” (Braga da Cruz, et al., 1988, p.1225).

Outra nota interessante era que entre os docentes casados cujo cônjuge exercia uma profissão, o desejo de abandono era superior entre aqueles que eram casados com professores (39,6%) do que entre aqueles cujo cônjuge tinha uma profissão diferente (28,9%).

O desejo de abandono da profissão docente também se registava em percentagens significativas entre os professores efectivos (29,2%) e os que tinham mais de 10 anos de serviço docente (29,1%). Naturalmente, esse desejo era maior entre os professores provisórios (48,5% e 57,2%), consoante tinham ou não vínculo ao ME.

Neste contexto, o Relatório formula a hipótese de “ser fundamentalmente a idade, mais do que a segurança e estabilidade de emprego, na profissão docente, a principal condicionante da possibilidade de uma reorientação profissional futura, a qual está associada à propensão de abandono da profissão” (p.1225), lembrando a situação dos professores do ensino preparatório, onde surgiam fortes aspirações a outras profissões compatíveis com a sua habilitação académica.

Alguns aspectos estudados, como o posicionamento político ou religioso dos docentes, a condição de dedicação exclusiva ou de acumulação, e o auto-posicionamento dos professores na escala de prestígio pouco influenciavam o desejo de abandono da docência. Contudo, era mencionado que:

- os professores que professavam outra religião que não a católica (59,9%) e os indiferentes e agnósticos (54,5%) manifestavam maior desejo de abandonar a profissão, comparativamente com os professores católicos praticantes (27,4%) e entre aqueles que conferiam maior importância a Deus (27,8%);

- os professores cujo posicionamento político se situava à esquerda manifestavam maior desejo de abandonar a profissão, relativamente àqueles que se posicionavam à direita;

- os professores em situação de acumulação fora da educação apresentavam um maior desejo de abandonar a profissão (56,7%) do que os colegas que tinham no ensino a única ocupação profissional (33,9%);

- os professores que se posicionavam em níveis mais elevados na escala de prestígio eram aqueles em que o desejo de abandono era menor, aumentando à medida que se descia nessa escala. Ou seja, nestes casos, o abandono da profissão traduzia a procura de uma outra com maior prestígio (Braga da Cruz, et al., 1988).

Questionando-se sobre o que poderá ser feito para reter os professores, Alves (1997) menciona um estudo de Harris et al. (1986), segundo o qual mais de 80% dos professores americanos consideram que salários decentes é fundamental para reter bons professores. Porém, no contexto português, interroga-se se essa será a única forma de promover o prestígio, o reconhecimento, o verdadeiro estatuto socioprofissional e a retenção dos professores, pois existem outros valores pessoais, sociais e relacionais a ter em conta.

2.3- Alguns Estudos sobre a Temática

Teixeira (2001) realizou um estudo num universo de 4.000 professores dos ensinos básico e secundário, de todo o país e que se encontravam a frequentar um curso de formação, através de um questionário lançado entre Setembro de 1990 e Março de 1991, tendo retirado aleatoriamente 948 questionários, o que constituiu a sua amostra.

As questões colocadas reportavam-se à escolha da profissão, ao desejo de permanecer ou mudar de profissão, ao grau de satisfação relativo a vários aspectos da vida escolar e aos principais motivos de satisfação e de insatisfação dos professores. A autora aponta as seguintes conclusões:

- uma maioria significativa dos inquiridos escolheu livremente ser professor, refere gostar de o ser e não abandonaria a profissão mesmo que tal oportunidade surgisse, apesar de existirem aspectos negativos: condições de trabalho insatisfatórias, funções cada vez mais complexas e exigentes, estarem sujeitos a obrigações contraditórias;

- o gosto pelo ensino é a principal razão apontada para justificar a escolha da profissão (85,7%). Entre os respondentes não ocorreram variações decorrentes da idade ou do sector de ensino em que trabalham;

- as condições de trabalho são mencionadas pela maioria dos professores como primeira causa de insatisfação profissional. São os professores mais novos que mais se queixam, pois são eles que têm menos segurança profissional, mudam mais vezes de escola, têm menor possibilidade de escolha de horário e auferem de menores salários. A autora procurou também conhecer que nível de satisfação/insatisfação tinham os professores face a vários aspectos da vida escolar. Sentir-se realizado e gostar de estar com os alunos foram os dois principais motivos de satisfação para 89,9% dos professores. Os resultados encontrados também evidenciam que a maioria dos professores afirma ter satisfação especialmente face aos aspectos que implicam relações entre actores da comunidade escolar: relação entre

professores (85,3%), relação dos professores com a Direcção (84%), relação com pessoal não docente (83,1%). Inquiridos sobre o que fariam se, na altura, fossem completamente livres de escolher a sua profissão, 21,3% dos professores afirmaram que mudariam de profissão.

Procurando conhecer melhor a imagem que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico tinham a respeito das suas funções, dos factores profissionais portadores de satisfação e insatisfação e o modo como viam as suas carreiras, Prata (2001) realizou um estudo em 1998, no distrito de Santarém, num universo de 200 professores, em que o método utilizado foi o do questionário. A autora concluiu que:

- a maioria dos professores afirmava encontrar-se satisfeito com a profissão, sentindo-se feliz por a exercer;
- a satisfação profissional surge associada a três factores: a sua relação com os alunos, o sentimento de auto-realização e as condições de trabalho, estas reportando-se a férias, vencimento e possibilidade de formação;
- a insatisfação profissional está relacionada com os mesmos factores, ainda que por ordem inversa; aqui as condições de trabalho referem-se às más condições físicas e materiais das escolas, sistema de ensino, concursos, burocracia, instabilidade, entre outros;
- parece existir uma relação directa entre o grau de importância social atribuída ao professor e a satisfação que este retira da profissão, sendo neste estudo muito elevada.

Carvalho (2001), num estudo realizado em 1998, a 226 professores do ensino secundário, que já tivessem leccionado décimos segundos anos, tinha como objectivos conhecer melhor os sentimentos de satisfação/insatisfação dos professores, as razões apontadas para tal e ainda se os sentimentos mencionados afectavam de alguma forma o seu tipo de participação na escola. Questionados sobre o modo como escolheram a profissão, 63,4% dos inquiridos referiu ser professor por vocação. A autora encontrou como principais motivos de satisfação a auto-realização e a relação com os alunos, enquanto que a extensão dos programas e a frustração foram apontados como os de maior insatisfação.

Já anteriormente nos referimos ao estudo de natureza longitudinal realizado por Gonçalves (2000) que visava compreender o processo de construção das carreiras das professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico, através da perspectiva diacrónica dos percursos profissionais de 42 narradoras. Nesse estudo, o primeiro realizado em Portugal dessa natureza, procurou, ainda, compreender o processo de construção da aposentação, enquanto momento específico do percurso profissional e de vida, partindo das narrativas de 10 professoras já aposentadas, de entre as protagonistas do estudo.

Relativamente às razões que levavam as 32 professoras que ainda se encontravam em actividade a desejar a aposentação, o autor organizou duas subcategorias de análise: centradas em si próprias e centradas na profissão. Na primeira subcategoria, a primeira razão mais enfatizada é o ‘sentir-me cansada’, enquanto que o segundo motivo de prende com o ‘sentir necessidade de tempo para realizar outras actividades’. Uma professora, assumindo claramente o ‘abandono’ da carreira, afirma que ‘é altura de ainda levar boas recordações’. Na segunda subcategoria, o ‘atingir os limites de tempo e de idade’ e a existência de ‘excessos de solicitações/exigências’ configuram-se como as razões profissionais que determinam o desejo de se reformar. Contudo, o autor (2000) encontrou, embora o número fosse extremamente reduzido, professoras que se recusavam a aceitar ideia da aposentação, ‘por gostar da escola’ e ‘ter pena’, se o decidissem fazer. Quanto às razões que levaram as professoras à aposentação, também aqui o autor organizou duas subcategorias: centradas nos próprios professores e centradas na profissão. Na primeira subcategoria, destacam-se três razões: o ‘cansaço’, a ‘saturação’ e os ‘problemas de saúde’. Entre as razões centradas na profissão que se mostraram determinantes para a aposentação dos professores destacam-se duas: as alterações ou mudanças ocasionadas pela Reforma do Sistema Educativo e a ‘burocratização’ da actividade docente. Na perspectiva das 10 professoras já aposentadas, uma das entrevistadas apontou como razão para se ter aposentado o dar desejo de ‘dar lugar aos novos’. Na primeira subcategoria, o desgaste profissional, ‘o cansaço’ constitui a principal razão para as professoras se aposentarem. Em segundo lugar, surge o indicador ‘começava a faltar-me a saúde’, consequência do declínio físico provocado pelo processo biológico de envelhecimento. A falta de motivação profissional ocupa o terceiro lugar. Na segunda subcategoria, o indicador mais significativo é ‘querer antecipar-me às mudanças que se avizinham’, ou seja, às alterações determinadas pela Reforma do Sistema Educativo (Gonçalves, 2000).

Segundo Tavares (2011), o número de professores que passaram à reforma entre Janeiro e Dezembro de 2010 foi de 3174, equivalendo a 61 aposentações por semana. Desde 2006, o ME perdeu mais de 23 mil professores.

“Mais do que outras ocupações, o ensino é uma actividade de fronteiras abertas.”

(Flinders, 1988, cit. in Fullan & Hargreaves, 2001, p.79)

3 – Paradoxos e Desafios da Profissão Docente

3.1- Paradoxos na Profissão Docente

Esteve (1991) considera que, a partir da década de 70, as contradições no exercício da docência aumentaram, em grande parte devido à ruptura do consenso sobre a educação, dada a impossibilidade de integrar na escola as numerosas e antagónicas exigências resultantes de diversos modelos educativos.

Encontrar-se sujeito a obrigações contraditórias é uma das angústias com as quais o professor se vê confrontado (Teixeira (2001), necessitando de protagonizar papéis contraditórios, o que o obriga a manter um equilíbrio muito instável, em várias áreas (Esteve, 1992).

O papel do professor é especialmente complexo, pejado de ambiguidades e de contradições. A ambiguidade revela-se principalmente ao nível do seu estado social:

- o nível económico relativamente baixo, em comparação com outras profissões de formação académica idêntica;
- o nível cultural acima da média, conferido pelo diploma, símbolo de ‘saber’ e de ‘conhecimento’, e ao prestígio daí resultante (Lima, 1996).

Relativamente à natureza contraditória da função docente, Lima (1996) refere, por exemplo, o facto de um número considerável dos docentes ter que se confrontar com exigências antagónicas, especialmente porque “operam uma selecção social da qual resulta a reprodução do sistema social, indo muitas vezes esta sua prática contra os seus princípios pessoais de defesa da igualdade de oportunidades sociais perante o ensino” (p.51).

Esteve (1992) e Teixeira (2001) exemplificam algumas delas:

- espera-se que o professor conduza os seus alunos ao sucesso escolar, que cumpra o estabelecido nos longos e, por vezes, difíceis programas e, ao mesmo tempo, que não deixe nenhum dos seus alunos para trás;
- espera-se que crie e desenvolva laços de amizade com os seus alunos, compreendendo-os e auxiliando-os no seu desenvolvimento pessoal e a vencer problemas, muitas vezes sérios e cuja raiz poder-se-á encontrar fora dos limites da escola, assegurando, paralelamente, a manutenção da disciplina na sala de aula, quantas vezes perdida no seio das famílias, e a selecção no final do curso, passando de apoiante a juiz;
- que proporcione o aparecimento e desenvolvimento da autonomia de cada aluno e, ao mesmo tempo, que produza uma integração social na qual cada indivíduo se deve adequar às regras do grupo;
- gerir diferentes expectativas, uma vez que aquilo que os alunos esperam dele não coincide com a expectativa dos pais, a do poder político ou a dos inspectores;
- lidar com a distância que separa o que ele sabe que deve fazer, das oportunidades que tem para actuar em conformidade.

De facto, como já foi referido noutros capítulos, os professores têm de trabalhar, cara a cara, com inúmeros alunos ao mesmo tempo, apresentando-se perante uma população cujas características e comportamentos são a maior parte das vezes desconhecidas e imprevisíveis. Esta realidade destacou-se principalmente a partir do momento em que começou a existir uma grande disparidade entre o recrutamento social dos alunos e o recrutamento dos docentes, cujas características culturais continuam mais uniformes, tendencialmente junto dos grupos sociais mais favorecidos ou, pelo menos, dos mais ‘cultos’ (Lima, 1996).

Contudo, segundo Teixeira (2001, p. 201), “o facto de o professor não trabalhar com coisas mas com pessoas é, simultaneamente, a fonte da sua perturbação e do seu enriquecimento”. Ser pessoa, é estar aberto à relação com os outros e encontrar nessa relação o sentido da sua própria existência. A profissão docente, ao desenvolver-se através de uma constante relação, encontra no movimento para outrem o fulcro, simultaneamente, da realização profissional e pessoal. Assim, o ser pessoa cresce quando a qualidade das relações que estabelece cresce também.

Outros autores dão-nos conta de situações diversas em que os professores vivem sentimentos contraditórios.

Na situação de pré-reforma, Gonçalves (2000) constatou que os professores apresentavam sentimentos contraditórios entre a reafirmação do gosto de ser professor e o cansaço e menor entusiasmo, em que o excesso de burocracia e a resistência à inovação desempenhavam um importante papel.

Acontece também que os professores mais apaixonados por algumas das reformas em que começam por se empenhar acabam muitas vezes por ser aqueles que mais se desmotivam e os primeiros a terem desejos de abandono das reformas ou de abandono da profissão. (...) é sobretudo quando sentem falta de apoio quer da organização quer dos colegas e famílias, quando se geram conflitos e quando há uma intensificação do trabalho que tal acontece (Estrela, 2010, p.59).

No caso de Portugal, os discursos políticos e as orientações ministeriais em matéria de educação têm evidenciado igualmente contradições, através da realização dos exames nacionais do décimo segundo ano e das provas de aferição que, ano após ano, se generalizaram a todos os ciclos de ensino, e cujos resultados poderão ser utilizados contra os professores, em qualquer momento, tanto pelo poder político como pelos meios de comunicação social (Teixeira, 2001).

Nóvoa, em 1991, referia-se à profissão docente como estando em crise há longos anos, com visíveis manifestações de mal-estar entre os docentes: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional, desinvestimento, entre outros. Porém, considerava importante que o outro lado da história também fosse conhecido: o prestígio da profissão permanecia intacto. Este facto surpreendente vinha sendo confirmado, com uma certa frequência, por sondagens publicadas na imprensa e em relatórios a respeito da situação dos professores, cuja imagem era bastante positiva, mesmo quando confrontada com a de outras actividades profissionais. Este paradoxo é explicado pelo autor pela existência de uma fenda entre a visão idealizada e a realidade concreta do ensino. É, no seu entender, aqui que se encontra o cerne da crise da docência, podendo revelar-se útil se for apreendida na sua acepção original ('krisis' = decisão), enquanto espaço de decisão acerca do percurso futuro dos professores.

Mais recentemente, numa conferência proferida em São Paulo, em Outubro de 2006, e publicada em Janeiro de 2007, Nóvoa apresenta outros paradoxos da profissão docente. Um deles, que adjectiva de 'enorme', resulta do contraste entre o excesso dos pedidos, das missões atribuídas aos professores pela escola e pela sociedade, e a fragilização do estatuto profissional docente, ou seja, os professores vêm o seu prestígio diminuído face ao número crescente de funções que têm de desempenhar. Ainda relacionado com o desprestígio com que

considera serem tratados os docentes, aponta como paradoxo este facto e o enaltecimento da sociedade do conhecimento. No fundo, espera-se que todos os problemas sejam resolvidos na escola, exactamente pelos mesmos profissionais cujo desempenho profissional a sociedade classifica como medíocre, que não necessitam de grande formação ou de grandes condições salariais, como se qualquer um servisse para ser professor. Por último, o paradoxo entre a retórica do professor reflexivo e, simultaneamente, a inexistência de condições de trabalho e de desenvolvimento profissional essenciais para fomentar essa reflexão (Nóvoa, 2007).

3.2- Profissão Docente: que desafios para o futuro?

Na opinião de Morgado (2005), a revolução da informação e do conhecimento fez com que a escola deixasse de ocupar o lugar de primazia na transmissão da informação, na pessoa do professor. Os alunos acedem com facilidade a inúmeras fontes de informação, confrontando-se a escola com dificuldades em acompanhar a rapidez com que o conhecimento se torna obsoleto e se renova a si mesmo e, conseqüentemente, na exequibilidade do processo de selecção e transformação da informação em conhecimento. Estará a profissão docente em risco de extinção, tal como questionava Cortesão (2000)?

Autores como Esteve (1991) e Morgado (2005) consideram que os alunos irão continuar a necessitar da orientação e do apoio dos professores para apreender como se selecciona, gere, avalia e trabalha a informação que lhes é facultada. Não existirá aqui uma diminuição de protagonismo e da importância do trabalho docente, mas constituirá, sim, um desafio aos professores, na medida em que terão de se adaptar às novas exigências, modificando o seu papel tradicional.

Assim, as escolas e os professores que trabalharem adequando as suas práticas à diversidade do seu público, procurando dar resposta aos seus problemas e interesses, terão maiores probabilidades de os envolver na construção do seu próprio saber, no seu desenvolvimento global e na construção do seu papel enquanto cidadãos. Estas formas de trabalho, por um lado, contribuiriam para a diluição do mal-estar educativo actual e, por outro, ao exigirem de forma indiscutível a presença do professor, estariam a dificultar a sua morte (Cortesão, 2000).

É forçoso dar início a uma nova era em que se recupere a figura central do professor, acreditando que a qualidade do ensino depende, principalmente da dimensão pessoal, científica e pedagógica de todos aqueles que fomentam a educação. A conquista de uma maior

qualidade da educação tem no factor humano o seu elemento central. Tal não será possível com corpos docentes desorientados quanto à sua responsabilidade e desmoralizados face ao parco apoio que recebem da nossa sociedade. Somente com um apoio decidido da Tutela e da sociedade ao trabalho do professor se poderá operar essa mudança de perspectiva (Esteve, 2001).

Como fazê-lo?

No entender de Lélis e Xavier (2010), é importante romper com o discurso prescritivo e homogeneizador que, em alguns casos, tem caracterizado as narrativas sobre a docência, especialmente por parte dos meios de comunicação social e ultrapassar as perspectivas do senso comum, que, regra geral, culpabilizam os professores pelo fraco desempenho escolar.

Esteve (2001) defende que, em primeiro lugar, a sociedade e, particularmente, os pais devem apoiar os professores no seu trabalho educativo. A sociedade não pode continuar a falar de educação usando uma dupla linguagem: o discurso dos dirigentes aponta a educação como uma prioridade, no entanto não parece ser uma preocupação real, pois não se traduz em decisões concretas que confirmem à educação o lugar único que deve ter no futuro da sociedade. Em segundo lugar, a sociedade deve apoiar os professores através da melhoria das suas condições de trabalho. Em terceiro lugar, é forçoso melhorar a formação dos professores para que sejam capazes de se defrontar com os desafios e as novas exigências sociais.

Nóvoa afirmava, em 1989, que ser professor era pertencer a uma profissão de alto risco. Considerava que havia, por parte das escolas de formação de professores, uma tendência para transmitir uma ‘visão algo idílica’ da actividade docente, que não corresponderia à realidade. Por seu turno, as associações de professores persistiam, muitas vezes, na ‘visão algo miserabilista’ da profissão, o que, a seu ver, também não corresponderia à verdade. No entanto, entendia que ambas tinham razão, pelo que ser professor seria um desafio que valeria a pena aceitar. Ou, nas palavras de Teixeira (2001, p.207), “ser professor não é uma profissão impossível mas pode ser – apesar de todas as dificuldades – uma profissão apaixonante”.

Fulllan e Hargreaves (2001) referem um aspecto pouco ou nada tido em conta, mas pertinente e que pode fazer a diferença. Embora o ensino seja uma actividade muito relevante, a vida do professor não se resume à escola: as responsabilidades e os interesses que existem fora da escola também precisam de ser considerados. Na tentativa entusiasmada de envolver cada vez mais o professor na vida escolar e para o incluir na mudança que decorre no seu

interior, há também que considerar os outros apelos legítimos, relativos ao seu tempo e aos seus compromissos, podendo contribuir para que sejam pessoas melhores e, a longo prazo, docentes mais eficazes.

Então, como podem, ou devem, os professores encarar o futuro? Que desafios podem aceitar?

Conhecendo melhor o contexto europeu no que concerne aos modelos de organização dos docentes e, particularmente, aos modelos sindicais, Nóvoa (2007) pensa que estes não se renovaram o suficiente nos últimos anos, ficando aprisionados em certas conquistas, mais num plano macro, não conseguindo construir um modelo de organização mais centrado nas escolas. Entende que a profissão tem um considerável deficit de organização no interior das escolas; os modelos existentes são muito débeis e muito burocráticos. Daqui surge o primeiro desafio que o autor lança: uma melhor organização da profissão. É necessário procurar modelos de organização nas escolas que alterem o modo como os docentes se organizam, como se organizam com os colegas, como integram os jovens professores. Esses modelos devem permitir à profissão ter uma capacidade de intervenção que não se fique pelo nível político, mais geral, mas que atinja concretamente a instituição escola. É preciso romper o isolamento, o individualismo destes profissionais e reforçar a colegialidade docente, criando formas de colaboração muito mais fortes entre os professores, nas suas escolas.

O segundo desafio lançado passa pela formação, com maior enfoque nas práticas e na sua análise e reflexão. Na sua formação, os professores têm, por vezes, excesso de teoria, outras vezes, demasiada metodologia, mas sentem lacunas no saber como fazer, no reflectir sobre as práticas, no fundo, no transformar a teoria numa prática coerente. Nos nossos dias, a formação continua “muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão” (Nóvoa, 2007, p.16). Se pretendermos aprender a fazer de outro modo, este será, seguramente, um enorme desafio para a profissão.

Por último, o desafio da credibilidade da profissão que passa por três aspectos:

1) avaliação – numa perspectiva de transparência, de rigor, de prestação de contas de cada professor a si próprio e aos seus colegas;

2) liderança profissional – embora existam diversas lideranças, há pouca liderança profissional. Existe um grande número dos melhores professores das escolas portuguesas que ‘vive’ ou ‘sobrevive’ escondido dentro das escolas, apagado, isolado para que não haja

problemas. Não são reconhecidos pelos outros professores, nem pelas estruturas institucionais e não desempenham nenhum papel de liderança;

3) capacidade de intervenção política – a voz dos professores está muito ausente do debate educativo. Uma melhor credibilidade profissional passa por uma intervenção pública mais forte, mais crítica, mais decisiva sobre a educação. É importante ganhar a confiança da sociedade para o trabalho docente (Nóvoa, 2007).

CAPÍTULO II – Os Caminhos da Pesquisa

1 – Problemática da Pesquisa

1.1- Questões da Pesquisa

De acordo com a temática do presente estudo e após as leituras efectuadas, considerámos pertinente dar resposta às seguintes questões:

- Quais os factores de (in)satisfação docente e como se manifestam?
- Quais os paradoxos com que os professores se deparam no exercício da sua profissão?
- Será que, na actualidade, as causas de abandono (ou desejo de abandono) da profissão docente apresentadas no Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 ainda se verificam?
- Será que, na actualidade, existem outras causas de abandono (ou desejo de abandono) da profissão docente, que não as apresentadas no Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88?

1.2- Objectivos

De acordo com as questões de pesquisa formuladas, definimos os seguintes objectivos:

Geral

- ♦ Conhecer os factores de (in)satisfação docente, na actualidade, nas escolas de um concelho do distrito de Santarém;

Específicos

- Conhecer os professores no seu meio profissional;
- Identificar factores de (in)satisfação docente e como se manifestam;
- Detectar os paradoxos com que se deparam os professores no exercício da sua profissão;

- Inferir se, na actualidade, as causas de abandono da profissão docente apresentadas no Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 se mantêm;
- Inferir se, na actualidade, existem causas de abandono da profissão docente diferentes das apresentadas no Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88.

1.3- Método

A modalidade de investigação empírica deste estudo enquadra-se no método descritivo (Bisquerra, 1996). Atendendo à problemática abordada e aos objectivos formulados, estamos em presença de um estudo extensivo (Afonso, 2005), marcado pela tentativa de verificar os factores de (in)satisfação docente, os paradoxos na profissão docente e as causas de abandono (ou desejo de abandono) da profissão docente, na actualidade.

Entre as várias técnicas de observação existentes, neste estudo recorremos ao inquérito por questionário, por ser este o instrumento que melhor se adequa aos objectivos da pesquisa.

No presente estudo, recorremos a uma análise quantitativa dos dados recolhidos.

1.4- Universo de Estudo

No presente estudo, o universo é constituído pelos professores do ensino público não-superior (ensino pré-escolar, ensino básico e ensino secundário), num total de 267 docentes, dos agrupamentos de escola e de uma escola não agrupada de um concelho do distrito de Santarém. Dos 267 docentes, 66 não responderam.

1.5- Instrumento

De acordo com o problema de investigação e os objectivos definidos, como já referimos, o instrumento seleccionado foi o questionário. Este foi aplicado ao universo de docentes. Dos 267 docentes, responderam ao questionário 201, representando 75,3% do total.

O questionário é uma das principais técnicas utilizadas na investigação educacional, em geral, e na formação de professores, em particular (Estrela, 1984, cit. in Vidigal, 1996).

Este instrumento consiste num conjunto de questões escritas que são consideradas e submetidas a um conjunto de pessoas, geralmente representativo de uma população, com o

objectivo de obter respostas para a recolha de informações (Afonso, 2005; Fachin, 1993; Quivy & Campenhoudt, 1992; Tuckman, 2002).

Assim, é possível medir os conhecimentos, valores e preferências, atitudes e crenças de uma pessoa, revelar as suas experiências, ou o que está a decorrer em determinado momento. Mais tarde, essa informação será convertida em números ou dados quantitativos, utilizando técnicas de escalas de atitudes e escalas de avaliação, ou, por contagem do número de sujeitos que deram uma certa resposta, dando origem a dados de frequência (Tuckman, 2002).

O questionário utilizado na nossa pesquisa foi de administração directa, em que os inquiridos registaram as suas próprias respostas.

A abordagem por “administração directa” (Quivy & Campenhoudt, 1992) ou por auto-registo (Tuckman, 2002), que está associada aos questionários, encerra determinados problemas, na medida em que, ao preencherem um questionário, os sujeitos devem: assumir uma atitude colaborativa; dizer o que é, e não o que pensam que deve ser, ou o que o investigador pretende ouvir; saber o que sentem e o que pensam, para o poder referir (Afonso, 2005; Tuckman, 2002).

Para que essa recolha seja significativa há que verificar os meios de como, quando e onde obter as informações. Na elaboração de um questionário devem ser tidos em conta o fim e o propósito do mesmo. Esta é considerada uma das partes mais delicadas, exigindo do investigador duas condições indispensáveis: dominar o assunto e ter os conhecimentos necessários de metodologia de pesquisa (Fachin, 1993).

Tuckman (2002) recomenda a aplicação dos seguintes critérios:

- “Até que ponto pode uma questão influenciar os sujeitos a darem uma boa impressão de si mesmos?
- Até que ponto pode uma questão influenciar os sujeitos a tentarem antecipar o que os investigadores querem ouvir ou encontrar?
- Até que ponto pode uma questão pedir uma informação aos sujeitos, sobre si próprios, que podem não saber?” (p.308).

Segundo este autor, estas três considerações limitam a validade dos itens de um questionário.

À semelhança dos processos para elaborar questões, existe uma multiplicidade de formas e tipos de respostas possíveis. Um dos tipos de resposta estruturada frequentemente utilizado é uma escala, ou seja, uma série de níveis, em que os sujeitos expressam a sua

aprovação ou rejeição acerca de uma afirmação-atitude, ou descrevem certos aspectos sobre a sua pessoa (Tuckman, 2002).

Uma das escalas de atitudes mais usada é a Escala de Likert, em que o sujeito inquirido, diante de uma série de proposições assinala uma de cinco posições, por exemplo: concorda totalmente, concorda, sem opinião, discorda, discorda totalmente (Bisquerra, 1996; Carmo & Ferreira, 1998). Geralmente este é o número mais utilizado, mas pode ser três, sete ou qualquer outra possibilidade (Bisquerra, 1996).

No presente estudo, procedemos à elaboração do questionário de acordo com os objectivos definidos e a revisão bibliográfica efectuada (**Apêndice 1**).

Foram formuladas vinte e nove questões. Assim, as primeiras vinte e três questões visavam a recolha de informação que permitisse caracterizar a situação pessoal, familiar e profissional dos docentes. Na elaboração de algumas destas questões, seguimos a estrutura do questionário elaborado por Mota-Cardoso et al. (2002), embora tivéssemos necessidade de adequar as opções e os intervalos a assinalar ao contexto do universo em estudo. A vigésima quarta questão destinava-se a apurar as principais razões da escolha da profissão, podendo o inquirido assinalar mais do que uma opção. Com a vigésima quinta questão pretendíamos avaliar o grau de satisfação na profissão, relativamente a vinte e dois itens, e a questão seguinte o grau de satisfação com a escola, em relação a dezoito itens. Em ambas, as respostas foram estruturadas, segundo cinco posições: muito insatisfeito, insatisfeito, satisfeito, muito satisfeito e sem opinião. A questão número vinte e sete apresentava dez situações, retiradas do Maslach Burnout Inventory – MBI, de Christina Maslach, traduzido por Mota-Cardoso et al. (2002), relativamente às quais os inquiridos assinalavam como se sentiam acerca do seu trabalho enquanto docentes. A resposta foi estruturada segundo cinco posições: nunca, quase nunca, às vezes, com alguma frequência e com muita frequência.

Com as questões números vinte e oito e vinte e nove pretendíamos averiguar, respectivamente, se os docentes se sentiam realizados e se abandonariam a profissão, caso fosse possível, pedindo que indicassem duas razões para as respostas dadas. A todos os que manifestassem esse desejo eram pedidas duas razões que condicionassem ou impedissem o efectivo abandono da profissão.

1.6- Procedimentos

Inicialmente, foi feito um pedido de autorização para a aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar à Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – DGIDC. O questionário foi registado no Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar com o nº 0077200002.

Após a autorização da DGIDC ter sido concedida, foi solicitada autorização às Direcções das escolas agrupadas e da escola não agrupada, implicadas no estudo, para a aplicação do questionário (**Apêndice 2**).

Depois de deferido o pedido, realizámos um pré-teste do questionário para verificar:

- se todas as questões eram compreendidas pelos inquiridos da mesma forma, e da forma prevista pelo investigador;
- se não havia perguntas inúteis;
- se não faltavam perguntas relevantes;
- se os inquiridos não consideravam o questionário demasiado longo, aborrecido ou difícil (Carmo & Ferreira, 1998).

No pré-teste do questionário participaram 25 docentes, a leccionar num concelho próximo, com características idênticas. Foi aplicado a 5 docentes, por cada nível de ensino (do pré-escolar até ao secundário), dos quais 2 encontravam-se no início da carreira, 1 sensivelmente a meio e 2 no fim da carreira. Os inquiridos não revelaram dificuldades no seu preenchimento e não apresentaram sugestões de alteração. Desta forma, não foi introduzida qualquer modificação relativamente ao questionário inicialmente proposto.

A informação referente à realização do estudo empírico foi apresentada em reunião do Conselho Pedagógico de cada Agrupamento e Escola não Agrupada, chegando, posteriormente, a todos docentes nas respectivas reuniões de departamento ou de grupo, solicitando a sua colaboração no preenchimento dos questionários.

Os questionários foram entregues aos coordenadores de departamento ou de grupo disciplinar, que os distribuíram a todos os docentes, nas respectivas reuniões de departamento ou de grupo disciplinar, com instruções claras e específicas, elucidando-os da natureza e objectivos do estudo, solicitando a sua participação e garantindo o anonimato e confidencialidade. Neste sentido, foi fornecido a todos os inquiridos um envelope no qual introduziam o questionário preenchido, devidamente fechado. A abertura dos envelopes contendo os questionários recebidos foi responsabilidade única e exclusiva da investigadora

responsável pelo estudo. Foi igualmente importante estabelecer um prazo para a devolução dos questionários (Bisquerra, 1996; Fachin, 1993), neste caso de quinze dias.

A aplicação dos questionários decorreu durante os meses de Janeiro e Fevereiro de 2010.

1.7- Processo de Tratamento de Dados

As variáveis quantitativas foram descritas através de estatísticas descritivas, nomeadamente média, mediana, desvio-padrão, valores máximos e mínimos. Para as variáveis qualitativas foram calculadas as frequências absolutas (n) e relativas (%).

A associação de variáveis categóricas independentes foi testada através do teste do qui-quadrado ou do teste exacto de Fisher. As comparações entre dois grupos (professores que desejam abandonar a profissão *versus* professores que não desejam) relativamente a variáveis quantitativas foram conduzidas através do teste não paramétrico Mann-Whitney. As comparações entre os grupos etários relativamente a variáveis quantitativas foram conduzidas através do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis.

Efectuou-se uma análise de regressão logística múltipla para a satisfação geral do professor para as variáveis ‘grupo etário’ (até 35 anos/ 35 a 45 anos/ mais de 45 anos), ‘vínculo’ (contratado/quadro de escola) e ‘género’ (masculino/feminino). Foram apresentados os respectivos ‘odds ratio’ – OR – e seus intervalos de confiança a 95%.

Para o modelo multivariado foi calculado o valor p do modelo ($p < 0,05$ indica que o modelo é estatisticamente significativo e válido), o valor p do teste *Hosmer and Lemeshow* ($p > 0,05$ indica que o modelo é estatisticamente bem ajustado) e a taxa de validade do modelo.

Todos os testes estatísticos foram conduzidos para duas caudas considerando-se um nível de significância de 5%, ou seja, considerou-se significância estatística quando $p < 0,05$.

A análise estatística foi efectuada através do programa estatístico SPSS® versão 16.0.

CAPÍTULO III – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Neste Capítulo procedemos à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos, procurando, sempre que possível, relacioná-los com o quadro teórico inicial. Assim, recorreremos a alguns estudos (Braga da Cruz et al., 1988; Carvalheiro, 2001; Gonçalves, 2000; Lima, 1996; Pedro & Peixoto, 2006; Teixeira, 2001; Teodoro, 1994), não esquecendo que a diversidade dos métodos de inquérito, da construção das amostras e das questões colocadas impedem uma comparação rigorosa e global dos resultados encontrados.

1 – Caracterização Sócio-Demográfica

Foram analisados os dados referentes a 201 professores que responderam ao inquérito por questionário, de um total de 267, pertencentes a um concelho do distrito de Santarém. De acordo com o **Quadro 3.1**, aproximadamente metade dos professores (48,8%) pertencia ao agrupamento de escolas I, 33,8% a uma escola não agrupada e os restantes 17,4% ao agrupamento de escolas II.

Quadro 3.1 – Distribuição dos professores por agrupamento de escola/escola não agrupada

	n	%
Agrupamento de Escolas I	98	48,8
Agrupamento de Escolas II	35	17,4
Escola não Agrupada	68	33,8
Total	201	100,0

A maioria dos professores inquiridos é do género feminino (78,1%), conforme se constata no **Quadro 3.2**.

Quadro 3.2 – Género

	n	%
Masculino	44	21,9
Feminino	157	78,1
Total	201	100,0

Estes resultados seguem a tendência registada nas últimas décadas para uma feminização da função docente. O crescente aumento de mulheres entre os professores revela, segundo Braga da Cruz et al. (1988), profundas transformações na docência, contribuindo, nomeadamente, para uma degradação socioprofissional dos professores. No Relatório da Comissão, os autores referem que às profissões exercidas por mulheres é-lhes atribuído menor prestígio social, tanto em termos remuneratórios como sociais, considerando que tal facto tem afectado o prestígio dos professores, em geral.

Relativamente à idade, 58,2% dos professores têm até 44 anos e apenas 8,5% apresentam uma idade superior a 55 anos (**Quadro 3.3**).

Quadro 3.3 – Idade

	n	%
24 a 34 anos	47	23,4
35 a 44 anos	70	34,8
45 a 54 anos	67	33,3
> 55 anos	17	8,5
Total	201	100,0

Aproximadamente 71% dos professores são casados ou vivem em união de facto, 18,9% são solteiros, 9,5% são separados/divorciados e 0,5% é viúvo (**Quadro 3.4**).

Quadro 3.4 – Estado civil

	n	%
Solteiro	38	18,9
Casado	135	67,2
União de facto	8	4,0
Viúvo	1	0,5
Separado/divorciado	19	9,5
Total	201	100,0

Dos professores casados ou a viver em união de facto, em 72,7% dos casos, os cônjuges ou companheiros não exercem a profissão docente (**Quadro 3.5**).

Quadro 3.5 – Profissão do cônjuge ou companheiro

	n	%
Docente	39	27,3
Outra profissão	104	72,7
Total	143	100,0

Nota: Contabiliza apenas os professores casados ou a viver em união de facto.

Dos professores inquiridos, 31,3% não têm filhos e os restantes 68,7% têm pelo menos um filho (**Quadro 3.6**).

Quadro 3.6 – N° de filhos

N° de filhos	n	%
0	63	31,3
1	47	23,4
2	79	39,3
3	11	5,5
> 3	1	0,5
Total	201	100,0

No **Quadro 3.7** verificamos que apenas 6% dos professores tiveram que mudar de domicílio para exercer a profissão.

Quadro 3.7 – Mudança de domicílio para exercer a profissão

	n	%
Sim	12	6,0
Não	189	94,0
Total	201	100,0

Durante o período de aulas, a maioria dos professores vive com a família (82,1%) e 9,5% vivem com colegas ou amigos. Apenas 8,5% vivem sozinhos (**Quadro 3.8**).

Quadro 3.8 – Com quem vive durante o período de aulas

	n	%
Sozinho	17	8,5
Com colegas	2	1,0
Com familiares	17	8,5
Com a minha família	165	82,1
Total	201	100,0

Em 1994, Teodoro indicava, entre outros aspectos, os problemas resultantes da necessidade de uma habitação temporária e de transporte, quando deslocados longe da sua área de residência, e na esfera familiar, pelo afastamento forçado de filhos e cônjuges como factores geradores de desgaste e mal-estar profissionais. Ora, os resultados por nós encontrados apontam para uma expressiva percentagem de professores (94%) a leccionar perto, ou relativamente perto, da sua área de residência, permitindo-lhes em 82,1% dos casos, viverem com a sua família. Não queremos com isto afirmar que, actualmente, estes aspectos não continuam a gerar desgaste e mal-estar profissionais. Os nossos resultados apenas sugerem, para este universo, uma realidade diferente da vivida pelos professores nos princípios da década de noventa.

No que diz respeito às habilitações académicas (**Quadro 3.9**), aproximadamente 81% dos professores são licenciados (66,2% apresentam apenas a licenciatura e 14,9% registam ainda uma formação especializada), 13,5% são bacharéis (8,0% apenas bacharéis e 5,5% têm ainda uma formação especializada) e os restantes 5,5% são mestres.

Quadro 3.9 – Habilitações académicas

	n	%
Bacharelato	16	8,0
Licenciatura	133	66,2
Bacharelato+form.especializada	11	5,5
Licenciatura+form.especializada	30	14,9
Mestrado	11	5,5
Total	201	100,0

2 – Caracterização da Situação Profissional

Aproximadamente 11% dos professores leccionam há menos de 5 anos e 13,4% exercem a profissão há mais de 30 anos (**Quadro 3.10**). O ensino foi a primeira experiência profissional para 73,1% dos professores e 26,9% exerceram outras actividades profissionais antes de ingressar na docência (**Gráfico 3.1**).

Quadro 3.10 – Anos de serviço na docência

	n	%
<1 ano	5	2,5
1 a 4 anos	16	8,0
5 a 9 anos	25	12,4
10 a 14 anos	35	17,4
15 a 19 anos	30	14,9
20 a 24 anos	41	20,4
25 a 30 anos	22	10,9
> 30 anos	27	13,4
Total	201	100,0

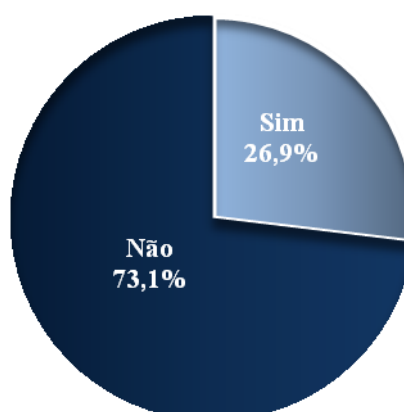


Gráfico 3.1 – Exercício de outra actividade profissional antes de ingressar na docência

A maioria dos professores exerce a sua profissão em estabelecimentos de ensino situados na sede de concelho (70,1%). No concelho, os estabelecimentos de ensino são do tipo: Jardim de Infância – JI, Escola Básica do 1º Ciclo – EB 1, Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos – EB 2/3 e Escola Básica do 3º Ciclo e Secundária – EB 3/S (**Quadro 3.11**).

Quadro 3.11 – Localização geográfica e tipo de estabelecimento onde lecciona

	n	%
Localização geográfica		
Sede de concelho	141	70,1
Vila	36	17,9
Aldeia	24	11,9
Total	201	100,0
Tipo de estabelecimento		
JI	20	10,0
EB1/JI	0	0,0
EB1	19	9,5
EB2	0	0,0
EB3	0	0,0
EB2,3	94	46,8
EB2,3/S	0	0,0
EBI	0	0,0
EB3/S	68	33,8
ES	0	0,0
Total	201	100,0

O número de alunos do estabelecimento de ensino onde leccionam é igual ou superior a 300, para 65,5% dos professores. Apenas 12% dos professores leccionam numa escola cujo número total de alunos é inferior a 50. Para 56,8% dos casos, o número médio de alunos por turma situa-se entre 20 e 24 alunos e para 37,2% é igual ou inferior a 19. Para os restantes 6% dos professores, o número médio de alunos por turma está entre 25 e 29 (**Quadro 3.12**).

Quadro 3.12 – Distribuição dos alunos por escola e por turma

	n	%
Nº de alunos da escola		
<19	10	5,0
20 a 49	14	7,0
50 a 99	5	2,5
100 a 199	40	20,0
300 a 399	63	31,5
500 a 599	68	34,0
Total	200	100,0
Número médio de alunos por turma		
< 19 alunos	74	37,2
20 a 24 alunos	113	56,8
25 a 29 alunos	12	6,0
30 ou mais alunos	0	0,0
Total	199	100,0

Não foi possível conhecer o nível de ensino leccionado de todos os professores que participaram no estudo. Dos 196 que responderam, 18,9% leccionam apenas no 3º ciclo, 17,9% no 2º ciclo e 6,6% em ambos os ciclos. De referir, ainda, que 41,8% dos professores leccionam no 3º ciclo (**Gráfico 3.2**).

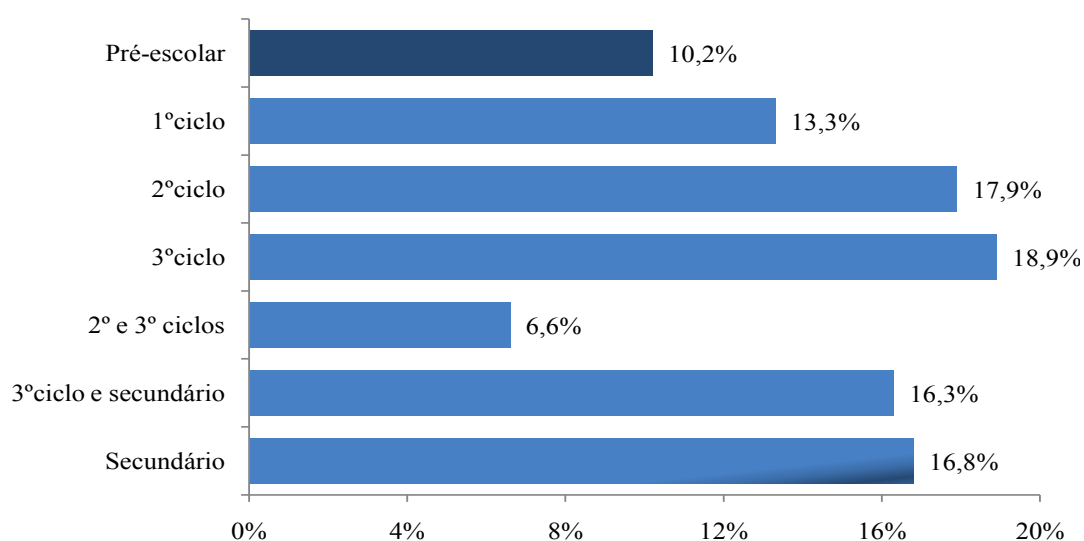


Gráfico 3.2 – Nível(eis) de ensino leccionado(s)

No **Quadro 3.13** podemos verificar a que grupo disciplinar pertencem os professores inquiridos.

Quadro 3.13 – Distribuição dos professores por grupo disciplinar

	n	%
Grupo disciplinar		
100 – Educação Pré-Escolar	19	9,5
110 – 1º Ciclo do Ensino Básico	23	11,4
200 – Português e Estudos Sociais/História	7	3,5
210 – Português e Francês	1	0,5
220 – Português e Inglês	4	2,0
230 – Matemática e Ciências da Natureza	10	5,0
240 – Educação Visual e Tecnológica	9	4,5
250 – Educação Musical	2	1,0
260 – Educação Física	4	2,0
290 – Educação Moral e Religiosa Católica	2	1,0
300 - Português	11	5,5
320 – Francês	5	2,5
330 – Inglês	10	5,0
400 – História	10	5,0
410 – Filosofia	7	3,5
420 – Geografia	7	3,5
430 – Economia e Contabilidade	8	4,0
500 – Matemática	11	5,5
510 – Física e Química	9	4,5
520 – Biologia e Geologia	9	4,5
530 – Educação Tecnológica	4	2,0
550 – Informática	9	4,5
600 – Artes Visuais	3	1,5
620 – Educação Física	7	3,5
910 – Educação Especial	10	5,0
Total	201	100,0

Dos professores inquiridos, 42,3% têm a seu cargo apenas a leccionação, enquanto que mais de metade dos professores (57,7%) desempenha outros cargos ou funções no estabelecimento do ensino (**Quadro 3.14**). A função mais frequente é a direcção de turma (20,9%), seguida da coordenação do grupo disciplinar (11,9%) e de departamento (7,5%) (**Gráfico 3.3**).

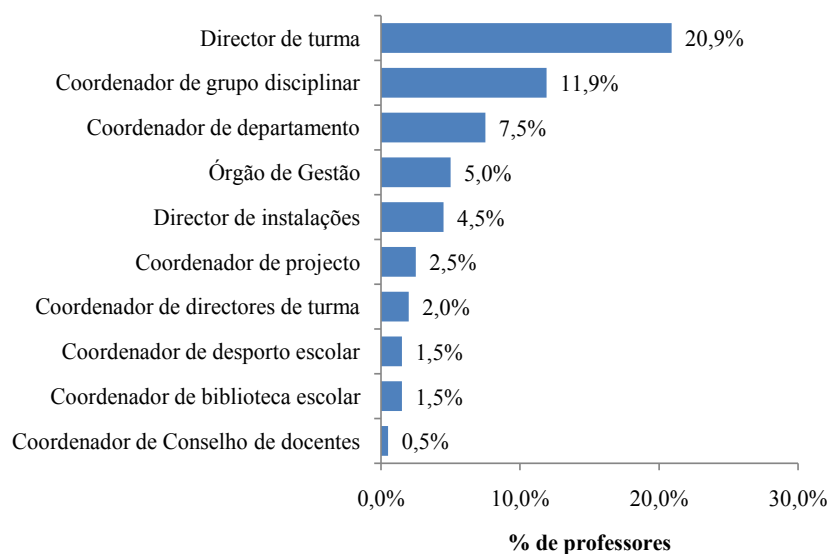


Gráfico 3.3 – Outros cargos ou funções desempenhados

Quadro 3.14 – N° de cargos desempenhados

	n	%
N° de cargos		
0	85	42,3%
1	84	41,8%
2	21	10,4%
3	8	4,0%
4	2	1,0%
5	1	0,5%
Total	201	100,0

Em média, os professores apresentam uma carga horária de 18,6 horas semanais, variando entre 0 horas até um máximo de 25 horas. Metade dos professores tem uma carga horária superior a 22 horas semanais. Aproximadamente 43% dos professores usufruem de redução da componente lectiva, variando entre 1 e 25 horas de redução, sendo em média de 6 horas (**Quadro 3.15**).

Quadro 3.15 – Carga horária semanal e redução da componente lectiva

	n	%
Carga horária semanal (horas)		
N	200	
Média	18,64	
Mediana	22	
Desvio padrão	6,04	
Mínimo	0	
Máximo	25	
Redução da componente lectiva		
Sim	83	41,3
Não	118	58,7
Se sim, número de horas		
N	83	
Média	6,23	
Mediana	5,00	
Desvio padrão	5,09	
Mínimo	1	
Máximo	25	

Segundo o **Gráfico 3.4**, aproximadamente 80% dos professores foram colocados todos os anos, contrapondo com 20,4% que estiveram pelo menos um ano sem colocação.

Destes, 51,2% estiveram 1 ano sem colocação, 26,8% estiveram 2 anos, 14,6% estiveram 3 anos e 7,3% mais de 3 anos.

Nos últimos 10 anos, cerca de 38% dos professores mantiveram-se no mesmo estabelecimento de ensino, enquanto 13,5% mudaram 1 ou 2 vezes de escola, 17,5% mudaram 3 ou 4 vezes e 31% fizeram-no 5 ou mais vezes (**Quadro 3.16**).

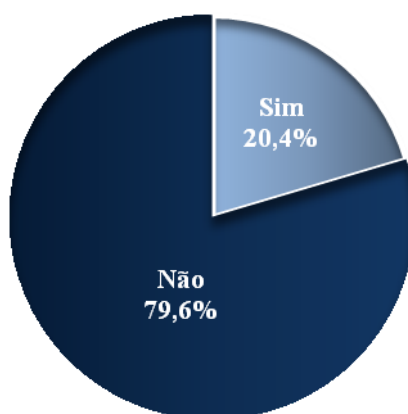


Gráfico 3.4 – Houve algum ano em que não fosse colocado?

Quadro 3.16 – Anos sem colocação no ensino e mudanças de escola

	n	%
Número de anos sem colocação		
1 ano	21	51,2
2 anos	11	26,8
3 anos	6	14,6
>3 anos	3	7,3
Total	41	100,0
Número de vezes que mudou de escola, nos últimos 10 anos		
Nenhuma	76	38,0
1 a 2 vezes	27	13,5
3 a 4 vezes	35	17,5
5 ou mais vezes	62	31,0
Total	200	100,0

Relativamente ao vínculo laboral dos professores, verificou-se que 61,3% pertencem aos quadros de agrupamento de escola e de escola não agrupada, 27,6% são contratados e 11,1% pertencem ao quadro de zona pedagógica (**Gráfico 3.5**).

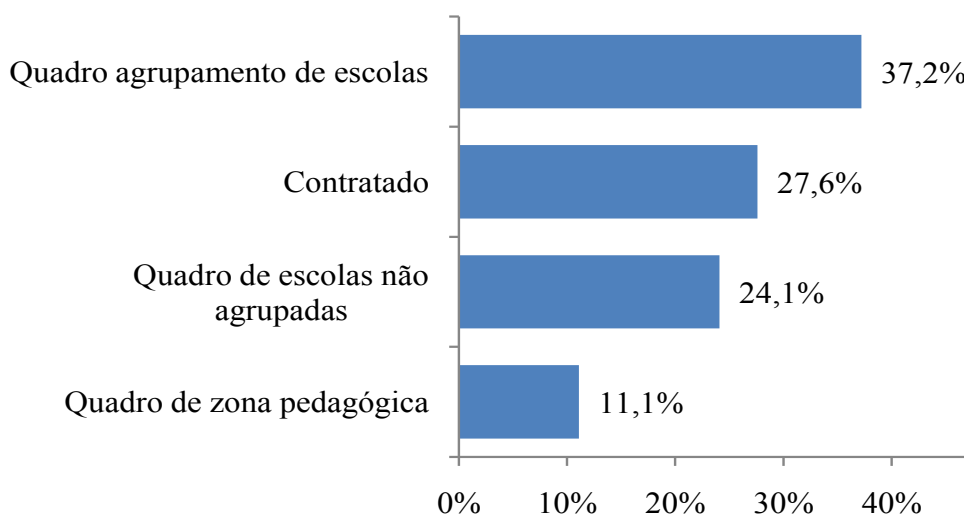


Gráfico 3.5 – Vínculo laboral

Na questão 21 do questionário (**Apêndice 1**), os professores dos quadros de escola e de zona pedagógica teriam de assinalar qual a sua categoria na carreira, no início desse ano lectivo, ou seja, 2009/2010. Assim, 70,4% pertenciam à categoria de “professor” e 29,6% à categoria de “professor titular” (**Quadro 3.17**).

Convém aqui lembrar que os professores do nosso estudo responderam ao questionário durante meados do mês de Janeiro e início de Fevereiro de 2010, já após ter sido celebrado, a 8 de Janeiro desse mesmo ano, o Acordo de Princípios para a Revisão do Estatuto da Carreira Docente. A Revisão incluía, entre outras alterações, a extinção da distinção entre professores e professores titulares, que só foi aprovada a 23 de Junho, com o Decreto-Lei nº 75/2010.

Quadro 3.17 – Categoria na carreira docente

	n	%
Professor	100	70,4
Professor titular	42	29,6
Total	142	100,0

O escalão mais frequente nos professores titulares é o 3º (39,0%), variando entre 1º e 4º. Em média, o escalão mais frequente é o 3º e mais de metade dos professores estão num escalão superior a este. Para os professores titulares, observaram-se escalões entre o 1º e o 9º, sendo o mais frequente o 3º (23,7%). Em média os professores titulares estavam no 4º escalão. Mais de metade dos professores titulares pertence a um escalão superior ao 3º (**Gráfico 3.6**).

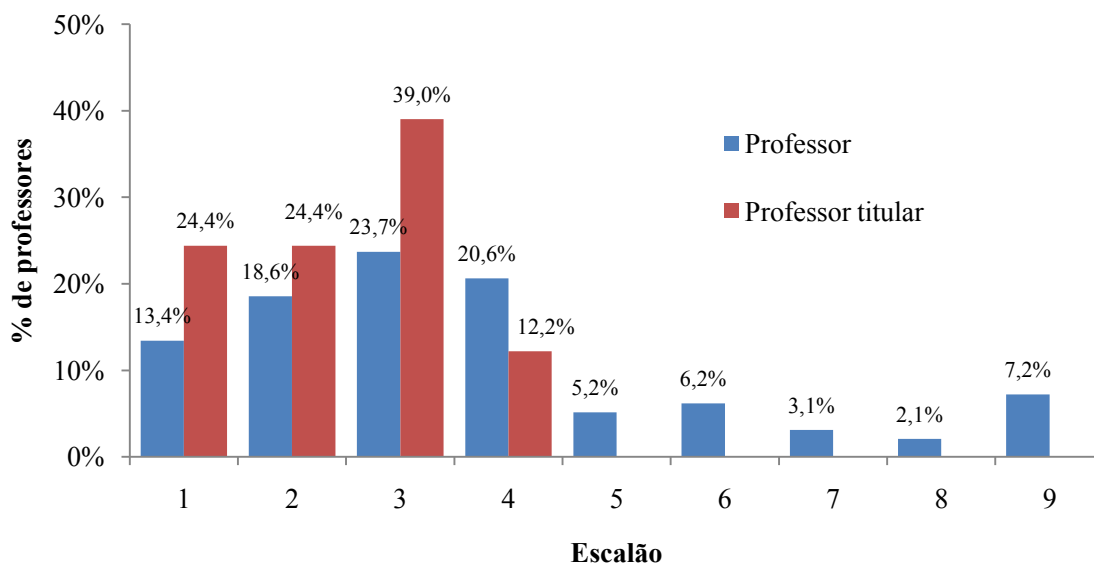


Gráfico 3.6 – Escalão, por categoria na carreira

No Quadro **3.18** podemos verificar qual o índice remuneratório dos professores inquiridos.

Quadro 3.18 – Índice na carreira

	n	%
126	8	4,2
136	2	1,1
151	46	24,2
167	7	3,7
188	24	12,6
205	19	10,0
218	19	10,0
223	1	0,5
235	3	1,6
245	16	8,4
272	1	0,5
299	23	12,1
340	21	11,1
Total	190	100,0

No **Gráfico 3.7** podemos constatar que a principal razão apontada pelos professores para ingressarem na docência foi o gosto pelo ensino (88,6%), valor próximo do encontrado por Teixeira (2001), (85,7%). A segunda razão é a vocação (53,7%), valor ligeiramente inferior ao encontrado por Carvalheiro (2001) que se situou em 63,4%.

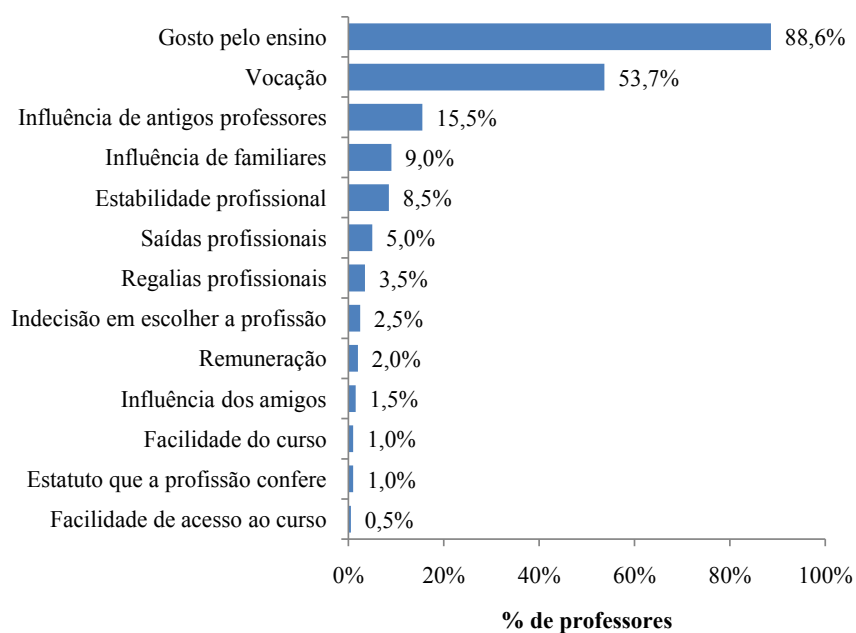


Gráfico 3.7 – Razões da escolha da profissão pelos professores

3 – Satisfação Profissional Docente

3.1- Satisfação na Profissão

A partir da análise do **Gráfico 3.8**, podemos constatar que o trabalho cooperativo entre os colegas é o item que demonstra maior satisfação média entre os professores (3,2), seguido da formação inicial (3,0) e da estabilidade familiar (2,9). A burocracia (1,8) e o tempo de serviço para aposentação (2,0) são os itens que, em média, demonstram maior insatisfação por parte dos professores. Note-se que para o cálculo dos valores médios foram excluídos os professores ‘sem opinião’ ou que não responderam.



Gráfico 3.8 – Satisfação na profissão

Foi construído um ‘score’ total para a satisfação global na profissão (para cada professor foi calculado o valor médio de todos os itens de satisfação, excepto do item ‘indisciplina na sala de aula uma vez que avalia o mesmo, embora de forma inversa, que o item ‘disciplina na sala de aula’).

De acordo com o **Quadro 3.19**, o valor médio obtido para este ‘score’ (2,6 próximo de 3=satisfeito) sugere que os professores, em média, estão satisfeitos na profissão. O menor valor médio observado é 1,6 e o máximo é 3,7, indicando que existem professores globalmente insatisfeitos e globalmente muito satisfeitos (não se observam professores globalmente muito insatisfeitos). De salientar que metade dos professores mostra-se globalmente satisfeita (valor médio de 2,6). Este resultado aparece, pois, em concordância com o estudo realizado por Pedro e Peixoto (2006), que encontraram valores médios de 2,67 para a satisfação geral. Os autores consideraram este valor de tal modo baixo que mais se aproxima da insatisfação profissional.

Quadro 3.19 – Satisfação global na profissão (‘score’)

N	200,00
Média	2,58
Mediana	2,57
Desvio padrão	0,38
Mínimo	1,62
Máximo	3,65

3.2- Satisfação com a Escola

Segundo o **Gráfico 3.9**, dos itens que caracterizam a satisfação com a escola, os que avaliam as relações pessoais registam valores médios mais elevados: a relação professores-órgãos de gestão (3,32), seguido da relação professores-funcionários (3,29), professores-professores (3,29) e professores-alunos (3,28). Estes resultados encontram-se em consonância com os registados por Teixeira (2001).

Foi construído um ‘score’ total para a satisfação global na escola (para cada professor foi calculado o valor médio de todos os itens de satisfação na escola).

O valor médio obtido para este ‘score’ (3,1) sugere que os professores, em média, estão satisfeitos com a escola. O menor valor médio observado é 2,3 e o máximo é 4,0,

indicando que existem professores globalmente insatisfeitos e globalmente muito satisfeitos; não se observam professores globalmente muito insatisfeitos (**Quadro 3.20**). De salientar que metade dos professores mostra-se globalmente satisfeita (valor mediano de 3,1).

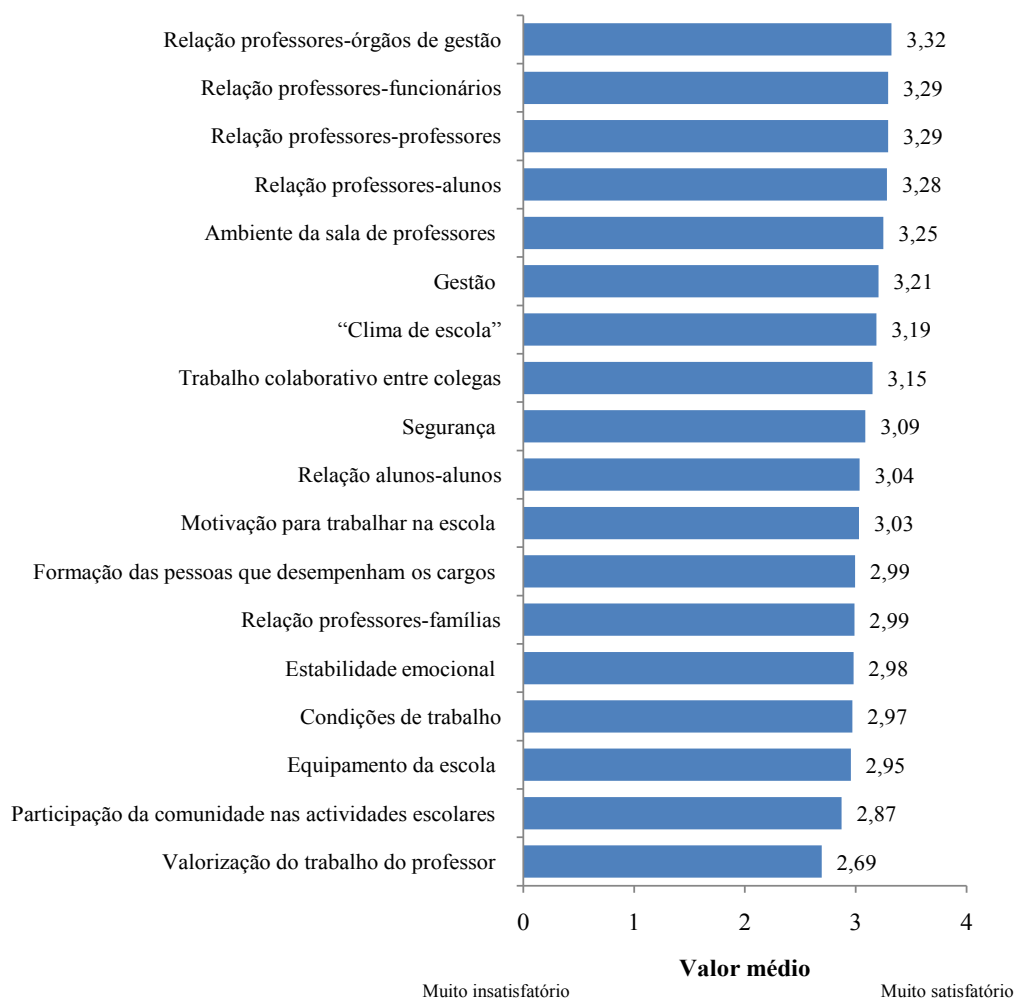


Gráfico 3.9 – Satisfação com a escola

Quadro 3.20 – Satisfação global com a escola (‘score’)

N	201
Média	3,09
Mediana	3,06
Desvio padrão	0,35
Mínimo	2,29
Máximo	4,00

3.3- Como se Sentem os Professores acerca do seu Trabalho

Da análise do **Gráfico 3.10** verificamos que os professores, em média, conseguem com alguma frequência, criar uma atmosfera relaxada com os alunos (3,9), sentir-se entusiasmados (3,9) e realizar coisas que consideram muito importantes na profissão (3,7). No entanto, em média, sentem-se também exaustos no fim do dia de trabalho, com alguma frequência (3,5). Os professores quase nunca se desinteressam com o que acontece a alguns alunos (1,5).

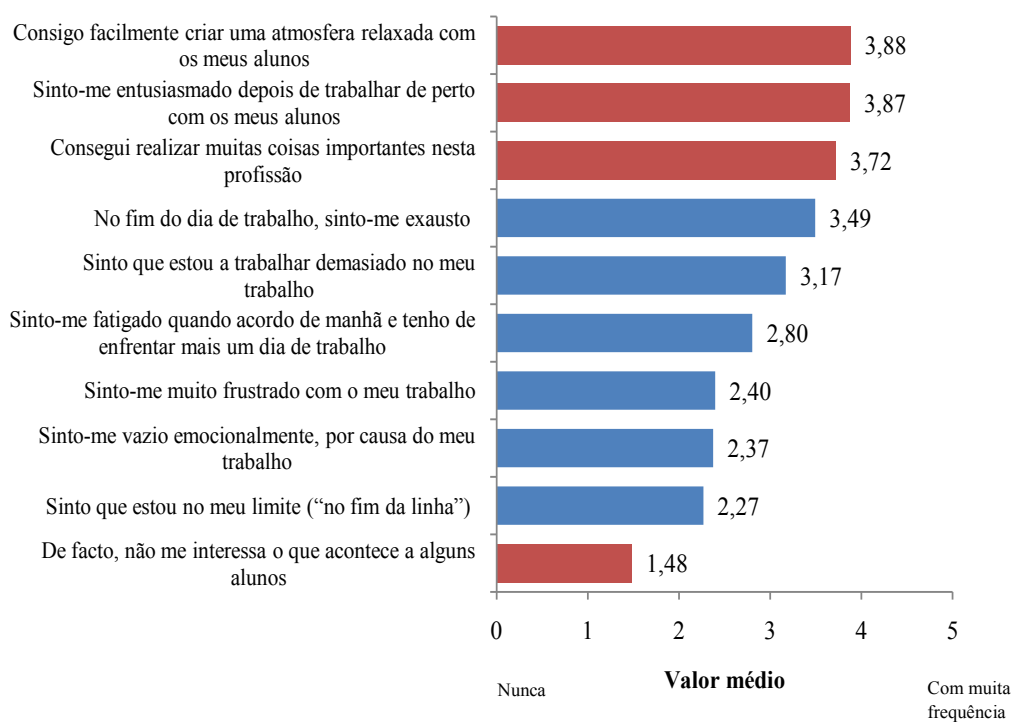


Gráfico 3.10 – Como se sentem os professores acerca do seu trabalho

3.4- Realização Profissional

De acordo com o **Gráfico 3.11**, verificamos que a maioria dos professores sente-se realizada profissionalmente (70%).



Gráfico 3.11 – Realização profissional

No **Apêndice 3** encontramos as razões pelas quais os professores inquiridos afirmam sentir-se ou não realizados profissionalmente. Aqui, convém lembrar que, no questionário, mais concretamente na questão 28, (ver **Apêndice 1**) pedíamos que os professores apontassem duas razões justificativas. Assim, por se tratar de uma lista extensa, no **Quadro 3.21**, apresentamos apenas as principais razões apontadas.

Da análise desse quadro, podemos constatar que os professores apontam em primeiro lugar o gosto pela profissão (n=60), seguido do facto de sentirem que estão a contribuir para o desenvolvimento e para a formação dos alunos (n=40) e, em terceiro lugar, o gosto pelo ensino (n=36), logo seguido da relação com os alunos (n=30). As três principais razões mencionadas pelos professores que não se sentem realizados são a desvalorização da profissão (n=21), a ‘muita’ burocracia (n=12) e a instabilidade contratual (n=8).

Quadro 3.21 – Principais razões da realização/não realização profissional dos docentes

Realizado profissionalmente	n	Não realizado profissionalmente	n
Gosto pela profissão	60	Desvalorização da profissão	21
Contribuir para desenvolvimento/formação dos alunos	40	Muita burocracia	12
Gosto pelo ensino	36	Instabilidade contratual	8
Relação com os alunos	30	Falta de interesse dos alunos	7
O ensino é gratificante	12	Nível de exigência crescente	4
Relação com os alunos	7	Injustiças na carreira	4
Importância do papel do professor	4	Indisciplina	4
(...)		(...)	

4 – Desejo de Abandono da Profissão Docente

Dos 201 professores, 3 não responderam à questão relativa ao desejo de abandonar a profissão. Dos que responderam, 30,3% mostraram interesse em fazê-lo, se tivessem essa oportunidade (**Gráfico 3.12**). Um dos professores declarou mesmo que irá abandonar a profissão, sendo apenas uma questão de tempo.

No Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação, Braga da Cruz et al. (1988, p.1224) referem como “generalizado e percentualmente expressivo o desejo de abandonar a profissão docente”, considerando preocupante o valor encontrado (35%). Embora o valor por nós encontrado seja mais baixo, está suficientemente próximo para que partilhemos com os autores essa preocupação. No estudo realizado entre 1990 e 1991 por Teixeira (2001), o valor encontrado situava-se nos 21,3%.

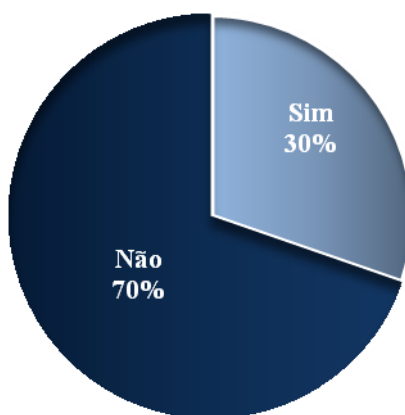


Gráfico 3.12 – Desejo de abandonar a profissão

4.1- Razões do Desejo de Abandono da Profissão

No **Apêndice 4** encontramos as razões do desejo de abandonar ou não a profissão pelos professores inquiridos. Das razões apontadas, apresentamos no **Quadro 3.22** apenas as mais referidas. Verificamos que a desvalorização da profissão é a causa mais referida pelos professores que manifestam vontade de abandonar a profissão (n=19), seguida da burocracia (n=12) e da instabilidade profissional (n=10). O gosto pela profissão (n=69) é a principal causa apontada pelos que não desejam abandonar a profissão.

Quadro 3.22 – Razões do desejo de abandono/não abandono da profissão docente

Razões dos professores que desejam abandonar a profissão	n	Razões dos professores que não desejam abandonar a profissão	n
Desvalorização da profissão	19	Gosto pela profissão	69
Muita burocracia	12	Gosto pelo ensino	24
Instabilidade profissional	10	Relação com os alunos	22
Nível de exigência crescente	8	Realização profissional	17
Poder dedicar-se a outras actividades	7	Contribuir para o	11
Profissão desgastante	6	Vocação	7
		Falta de preparação para exercer	6
		Proximidade do fim da carreira	6
(...)		(...)	

Confrontando estas três principais razões, que no nosso estudo justificam o desejo de abandonar a profissão, com as indicadas no Relatório de Braga da Cruz et al. (1988) - remuneração (32,6%), degradação da carreira (21,7%) e falta de estímulo (19,8%), podemos verificar que apenas a segunda se mantém, embora não na mesma ordem, isto se considerarmos sinónimas as expressões ‘degradação da carreira’ e ‘desvalorização da profissão’.

Assim, os resultados por nós encontrados indicam duas principais causas de desejo de abandono da profissão docente diferentes das apresentadas no Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88: a burocracia e a instabilidade profissional.

4.2- Razões que Condicionam ou Impedem o Abandono da Profissão

A dificuldade de emprego, as razões económicas e a idade são as razões que mais condicionam/impedem os professores de mudar de profissão (**Quadro 3.23**). Estas razões coincidem com as apresentadas por Braga da Cruz et al. (1988), embora não pela mesma ordem; no Relatório a idade ocupava a segunda posição.

Quadro 3.23 – Razões que condicionam ou impedem o abandono da profissão

Razões que condicionam ou impedem o abandono	Nº de professores
Dificuldade de emprego	21
Razões económicas	17
Idade	13
Gosto pelo ensino	8
Proximidade do fim da carreira	5
Investimento na profissão	4
Estabilidade profissional	4
Gosto pela profissão	3
Falta de preparação para exercer outra profissão	3
Estabilidade familiar	2
Esperança que a situação melhore	2
Vocação	1
Só uma questão de tempo	1
Realização profissional	1
Instabilidade profissional	1
Instabilidade emocional	1
Formação constante	1

4.3- Professores que Desejam Abandonar a Profissão *versus* Não Desejam Abandonar a Profissão

Neste ponto considerámos interessante estabelecer comparações entre o grupo dos professores que desejam abandonar a profissão e o grupo dos professores que não manifestam esse desejo, relativamente às seguintes variáveis:

4.3.1- Género

Analisando o **Gráfico 3.13**, constatamos que dos professores que manifestam desejo em abandonar a profissão, caso tivessem essa oportunidade, 73,3% são do género feminino e os restantes 26,7% são do género masculino. A proporção de indivíduos do género masculino no grupo de professores que deseja abandonar a profissão é de 26,7% e nos que não manifestam esse interesse é de 18,1%. No entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($p=0,172$).

Pode, ainda, observar-se que 39% dos professores e 28% das professoras desejam abandonar a profissão. Embora a diferença observada não seja estatisticamente significativa, ao nível descritivo os resultados sugerem um maior desejo de mudar de profissão por parte dos professores do género masculino. Comparativamente, os valores referidos por Braga da Cruz et al. (1988) situam-se em 46,8% para o género masculino e 30,8% para o género feminino.

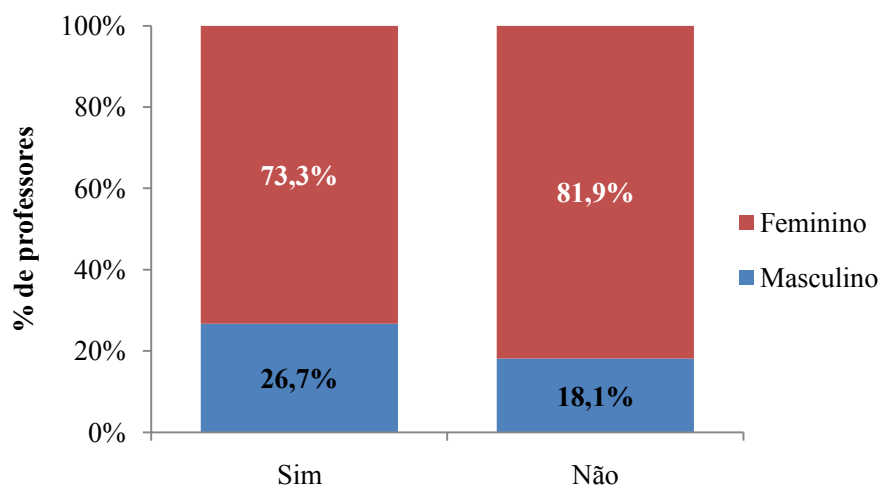


Gráfico 3.13 – Desejo de abandonar a profissão *versus* género

4.3.2- Idade

Relativamente à idade, 35% dos professores que manifestam interesse em abandonar a profissão têm entre 35 e 44 anos. Apenas 11,7% registam uma idade superior a 55 anos. As diferenças observadas nas proporções não se mostram estatisticamente significativas ($p=0,442$) (**Gráfico 3.14**). No Relatório da Comissão, Braga da Cruz et al. (1988) consideraram que o desejo de abandono da profissão diminuía com a idade, sendo de 41,3% até aos 25 anos e de 16,3% para os professores com mais de 56 anos.

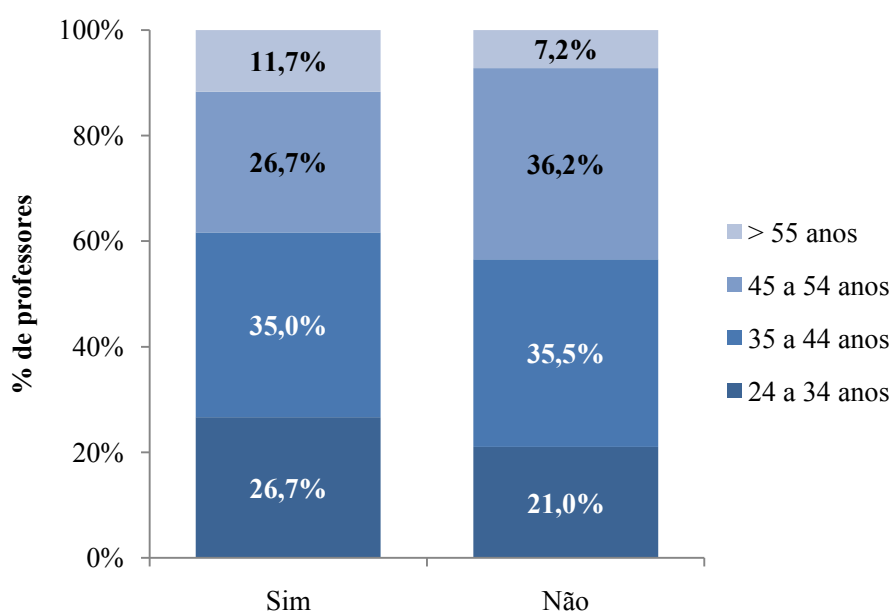


Gráfico 3.14 – Desejo de abandonar a profissão *versus* idade

Ao analisarmos o desejo dos professores abandonarem ou não a profissão *versus* a idade, considerámos pertinente verificar quais as razões apontadas para cada caso, e se eram ou não as mesmas, nos diferentes grupos etários considerados.

Esses resultados encontram-se no **Apêndice 5**. Para facilitar a leitura e análise, apresentamos no **Quadro 3.24** apenas as razões mais apontadas pelos professores inquiridos.

Quadro 3.24 – Razões do desejo de abandono/não abandono da profissão docente, por grupo etário

Razões dos professores que desejam abandonar		Razões dos professores que não desejam abandonar	
24 a 34 anos	n=16	n=29	
Instabilidade profissional	8	Gosto pela profissão	17
Desvalorização da profissão	4	Gosto pelo ensino	7
Muita burocracia	4	Realização profissional	6
(...)		Relação com os alunos	5
		(...)	
35 a 44 anos	n=21	n=49	
Desvalorização da profissão	7	Gosto pela profissão	25
Muita burocracia	3	Relação com os alunos	7
Nível de exigência crescente	3	Realização profissional	6
(...)		Contribuir para o desenvolvimento/ formação dos alunos	5
		(...)	
45 a 54 anos	n=16	n=50	
Desvalorização da profissão	6	Gosto pela profissão	24
Muita burocracia	5	Gosto pelo ensino	11
Nível de exigência crescente	3	Relação com os alunos	9
Profissão desgastante	3	Proximidade do fim da carreira	4
(...)		(...)	
≥ 55 anos	n=7	≥ 55 anos	n=10
Desvalorização da profissão	1	Gosto pela profissão	3
Nível de exigência crescente	1	Gosto pelo ensino	2
Poder dedicar-se a outras actividades	1	Proximidade do fim da carreira	2
Profissão desgastante	1	Realização profissional	2
(...)		(...)	

Relativamente aos professores que desejam abandonar a profissão, a instabilidade profissional foi a causa mais referida no grupo etário dos 24 aos 34 anos. Esta causa não se encontra entre as mais referidas nos restantes grupos etários.

A desvalorização da profissão foi referida em todos os grupos etários, estando entre as mais referidas nas três primeiras classes etárias. Também nestas classes etárias, a existência de muita burocracia foi uma das causas mais referidas. Nenhum dos professores com mais de 55 anos apontou esta causa.

Em relação aos professores que não desejam abandonar a profissão, o gosto pela profissão foi a causa mais referida em todas as faixas etárias. A realização profissional foi uma das causas mais referida pelos mais novos (24 a 34 anos e 35 a 44 anos), não tendo grande destaque no grupo etário 45 a 54 anos.

4.3.3- Estado civil

A maioria dos professores que mostra interesse em mudar de profissão é casado ou vive em união de facto (65%), tal como os que não mostram interesse em abandonar a profissão (74,6%) (**Quadro 3.25**). Não foi possível aplicar o teste do qui-quadrado devido às baixas frequências esperadas.

Quadro 3.25 – Desejo de abandonar a profissão *versus* estado civil

	Deseja abandonar a profissão		Não deseja abandonar a profissão	
	n	%	n	%
Solteiro	15	25,0	22	15,9
Casado	37	61,7	97	70,3
União de facto	2	3,3	6	4,3
Viúvo	0	0,0	1	0,7
Separado/divorciado	6	10,0	12	8,7
Total	60	100,0	138	100,0
Valor p (Teste do Qui-quadrado)		Não aplicável		

4.3.4- Profissão do cônjuge ou companheiro

De acordo com o **Quadro 3.26**, apenas um quarto dos professores que deseja mudar de profissão tem cônjuge ou companheiro docente. Nos professores que não desejam abandonar a profissão esta proporção é de 27,2%, não sendo as diferenças estatisticamente significativas ($p=0,853$). Os valores encontrados por Braga da Cruz et al. (1988) situam-se em 39,6% para os casados com docentes e em 28,9% para aqueles cujo cônjuge tinha uma profissão diferente.

Quadro 3.26 – Desejo de abandonar a profissão *versus* profissão do cônjuge ou companheiro

	Deseja abandonar a profissão		Não deseja abandonar a profissão	
	n	%	n	%
Cônjuge ou companheiro docente	10	25,6	28	27,2
Cônjuge ou companheiro com outra profissão	29	74,4	75	72,8
Valor p (Teste do Qui-quadrado)	0,853			

4.3.5- Filhos

O facto de ter filhos parece influenciar o desejo de abandonar a profissão, uma vez que a proporção de professores com filhos é superior nos que não mostram interesse em abandonar a profissão: 58,3% dos professores que desejam mudar de profissão *versus* 73,9% dos que não desejam fazê-lo (**Gráfico 3.15**). As diferenças observadas foram estatisticamente significativas (teste do Qui-quadrado, $p < 0,001$).

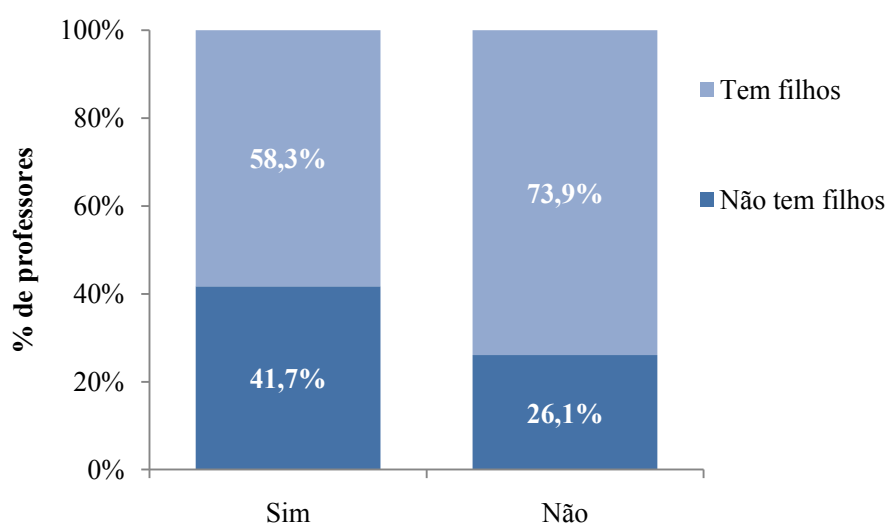


Gráfico 3.15 – Desejo de abandonar a profissão *versus* filhos

No **Quadro 3.27**, apresentamos os resultados para o nº de filhos. No entanto, aqui não foi possível fazer inferência estatística (teste não aplicável devido a 30% das células apresentarem valores esperados inferiores a 5).

Quadro 3.27 – Desejo de abandonar a profissão *versus* nº de filhos

	Deseja abandonar a profissão		Não deseja abandonar a profissão	
	n	%	n	%
Nº de filhos				
0 filhos	25	41,7%	36	26,1%
1 filho	12	20,0%	35	25,4%
2 filhos	21	35,0%	57	41,3%
3 filhos	2	3,3%	9	6,5%
> 3 filhos	0	0,0%	1	0,7%
Total	60	100,0%	138	100,0%
Valor p (Teste do Qui-quadrado)	Não aplicável			

4.3.6- Domicílio

Dos professores que desejam mudar de profissão, 95,0% não necessitaram de mudar de domicílio para exercer a profissão e 5% tiveram que o fazer. Dos professores que não desejam mudar de profissão, 94,2% não mudaram de domicílio e 5,8% tiveram que fazê-lo (**Gráfico 3.16**). O facto de mudar de domicílio não se mostrou associado ao desejo de abandonar a profissão (teste Exacto de Fisher, $p > 0,999$).

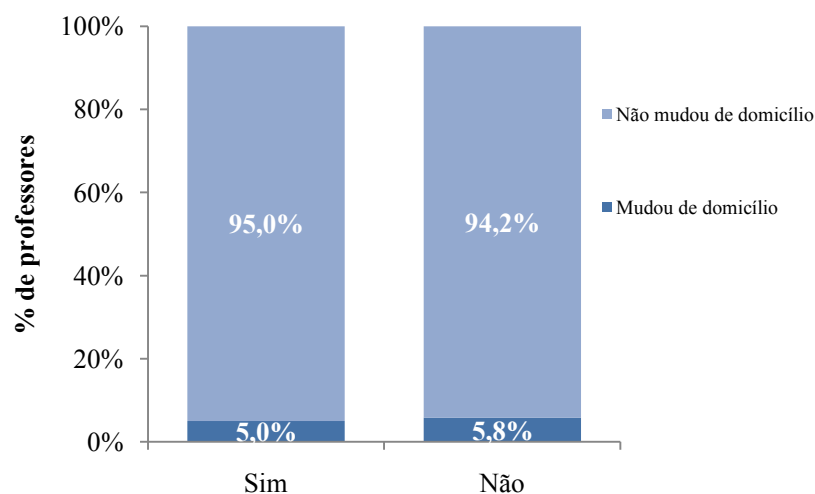


Gráfico 3.16 – Desejo de abandonar a profissão *versus* domicílio

Segundo o **Gráfico 3.17**, a proporção de professores que vive com a família e não pretende mudar de profissão (85,5%) é superior à proporção de professores que vive com a família e manifesta interesse em mudar de profissão (76,7%). Não foi possível fazer inferência estatística para este cruzamento de variáveis (teste não aplicável devido a 37,5% das células apresentarem valores esperados inferiores a 5).

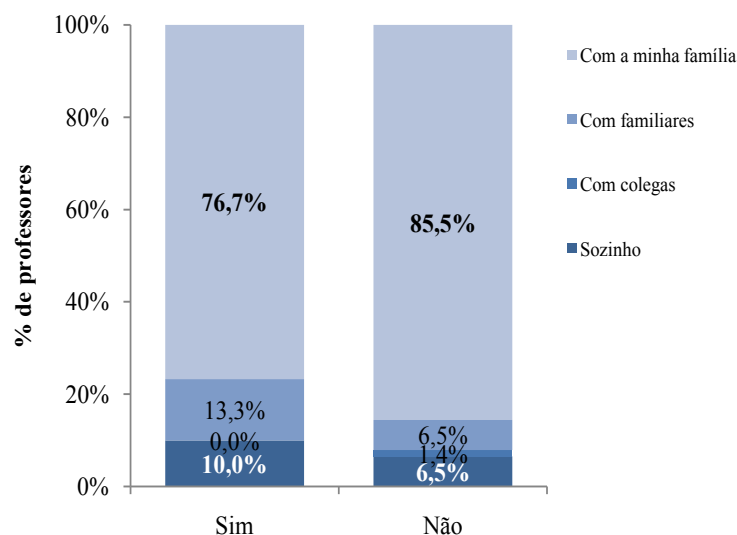


Gráfico 3.17 – Desejo de abandonar a profissão *versus* com quem vive

4.3.7- Habilitações académicas

Pela análise do **Quadro 3.28** podemos constatar que a proporção de bacharéis e mestres é mais elevada no grupo de professores que pretende mudar de profissão do que no grupo dos que não mostrou interesse em mudar (11,7% *versus* 6,5 e 8,3% *versus* 4,3%, respectivamente). Não foi possível fazer inferência estatística (teste não aplicável devido a 30% das células apresentarem valores esperados inferiores a 5).

Quadro 3.28 – Desejo de abandonar a profissão *versus* habilitações académicas

	Deseja abandonar a profissão		Não deseja abandonar a profissão	
	n	%	n	%
Habilitações literárias				
Bacharelato	7	11,7%	9	6,5%
Licenciatura	36	60,0%	94	68,1%
Bacharelato+form.especializada	4	6,7%	7	5,1%
Licenciatura+form.especializada	8	13,3%	22	15,9%
Mestrado	5	8,3%	6	4,3%
Total	60	100,0%	138	100,0%
Valor p (Teste do Qui-quadrado)	Não aplicável			

4.3.8- Anos de serviço na docência

Aproximadamente 43% dos professores que mudariam de profissão, se tivessem oportunidade, são docentes há mais de 20 anos (**Quadro 3.29**). Os anos de serviço na docência não se mostraram associados ao desejo de abandonar a profissão (teste do Qui-quadrado, $p=0,565$).

Quadro 3.29 – Desejo de abandonar a profissão *versus* anos de serviço na docência

	Deseja abandonar a profissão		Não deseja abandonar a profissão	
	n	%	n	%
Anos de serviço na docência				
<1ano	3	5,0%	2	1,4%
1 a 4 anos	4	6,7%	11	8,0%
5 a 9 anos	10	16,7%	14	10,1%
10 a 14 anos	8	13,3%	27	19,6%
15 a 19 anos	9	15,0%	21	15,2%
20 a 24 anos	12	20,0%	28	20,3%
25 a 30 anos	8	13,3%	14	10,1%
> 30 anos	6	10,0%	21	15,2%
Total	60	100,0%	138	100,0%
Valor p (Teste do Qui-quadrado)	0,565			

Considerámos pertinente aprofundar esta análise, averiguando quais as razões apontadas pelos professores que manifestaram desejo de abandonar a profissão, de acordo com os anos de docência nos diferentes intervalos, e se estas eram ou não diferentes. Os resultados encontram-se no **Apêndice 6**. No **Quadro 3.30** encontramos as principais razões apontadas. Assim, verificamos que para os professores com menos de 5 anos de docência, a principal razão do desejo de abandonar a profissão reside na instabilidade profissional. Conforme opinião de Lima (1996), este aspecto continua a condicionar a realidade do ensino em Portugal.

Nos restantes intervalos, a principal razão apontada é a desvalorização da profissão.

Quadro 3.30 – Razões do desejo de abandono da profissão por anos de docência

Anos de docência	Razões do desejo de abandono da profissão	n
<1ano	Instabilidade profissional	2
	Muita burocracia	1
	Desvalorização da profissão	1
	Razões económicas	1
	Realização profissional	1

1 a 4 anos	Instabilidade profissional	2
	Muita burocracia	2
(...)	(...)	
5 a 9 anos	Desvalorização da profissão	4
	Instabilidade profissional	3
(...)	(...)	
10 a 14 anos	Desvalorização da profissão	2
	Instabilidade contratual	2
(...)	(...)	
15 a 19 anos	Desvalorização da profissão	2
	Profissão desgastante	2
(...)	(...)	
20 a 24 anos	Desvalorização da profissão	3
	Muita burocracia	2
	Nível de exigência crescente	2
	Poder dedicar-se a outras actividades	2
	Melhor remuneração	2
	Falta de interesse dos alunos	2
	(...)	(...)
25 a 30 anos	Desvalorização da profissão	5
	Muita burocracia	3
	Profissão desgastante	2
	(...)	(...)
> 30 anos	Desvalorização da profissão	1
	Muita burocracia	1
	Nível de exigência crescente	1
	Poder dedicar-se a outras actividades	1
	Injustiças na carreira	1
	Falta de interesse dos alunos	1
	Falta de incentivos	1
	Sobrecarga horária	1
	Indisciplina	1

4.3.9- Vínculo laboral

De acordo com o **Quadro 3.31**, o vínculo laboral mostrou-se associado ao desejo de abandonar a profissão ($p=0,042$), sendo a proporção de professores contratados mais elevada nos que desejam abandonar a profissão (37,3%) do que nos que não desejam fazê-lo (22,6%).

Quadro 3.31 – Desejo de abandonar a profissão *versus* vínculo laboral

	Deseja abandonar a profissão		Não deseja abandonar a profissão	
	n	%	n	%
Vínculo laboral				
Quadro agrupamento de escolas+ escolas não agrupadas	34	57,6%	87	63,5%
Quadro de zona pedagógica	3	5,1%	19	13,9%
Contratado	22	37,3%	31	22,6%
Total	59	100,0%	137	100,0%
Valor p (Teste do Qui-quadrado)	0,042			

4.3.10- Satisfação na profissão

Como sugere o **Gráfico 3.18**, os professores que desejam abandonar a profissão registam um menor grau médio de satisfação do que os professores que não manifestam esse desejo, nos diversos itens. No entanto, as diferenças apenas foram estatisticamente significativas no ‘estatuto social’ ($p=0,008$), ‘regalias’ ($p=0,042$), ‘valorização/reconhecimento do trabalho’ ($p=0,018$), ‘estabilidade emocional’ ($p<0,001$), ‘estabilidade familiar’ ($p=0,040$), ‘burocracia’ ($p=0,040$), ‘tempo de serviço para aposentação’ ($p=0,016$) e ‘tempo de dedicação aos alunos’ ($p=0,037$).

A análise do ‘score’ global do grau de satisfação conduz às mesmas conclusões: os professores que manifestam desejo de mudar de profissão demonstram, em média, menor satisfação (2,4) comparativamente com os que não desejam fazê-lo (2,6) (Quadro 3.32), sendo a diferença observada estatisticamente significativa ($p=0,004$).



Gráfico 3.18 – Desejo de abandonar a profissão *versus* satisfação na profissão

Quadro 3.32 – Desejo de abandonar a profissão *versus* ‘score’ global de satisfação

	Deseja abandonar a profissão	Não deseja abandonar a profissão
N	60,00	137,00
Média	2,44	2,63
Mediana	2,48	2,60
Desvio padrão	0,33	0,39
Mínimo	1,62	1,62
Máximo	3,00	3,65
Valor p (Teste Mann-Whitney)	0,004	

4.3.11- Realização profissional

Entre os professores que desejam mudar de profissão, 41,7% sentem-se realizados profissionalmente, enquanto que esse valor é superior (82,5%) nos professores que não manifestam esse desejo (**Gráfico 3.19**). As diferenças mostraram-se estatisticamente significativas (teste Qui-quadrado, $p < 0,001$).

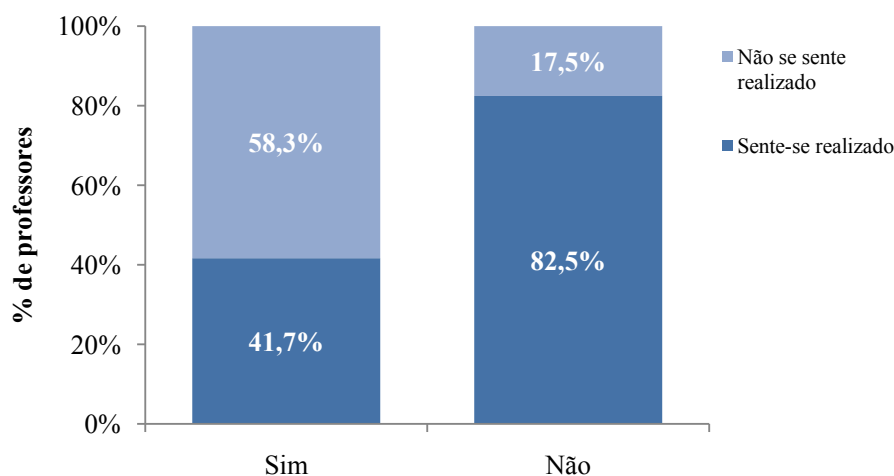


Gráfico 3.19 – Desejo de abandonar a profissão *versus* realização profissional

Perante estes resultados considerámos pertinente aprofundar mais a análise, de modo a conhecer as principais razões apontadas pelos professores que:

- se sentem realizados mas desejam abandonar a profissão;
- se sentem realizados e não desejam abandonar a profissão;
- não se sentem realizados e desejam abandonar a profissão;
- não se sentem realizados mas não desejam abandonar a profissão.

Essas razões encontram-se no **Apêndice 7**. Decidimos apresentar no **Quadro 3.33** apenas as razões mais apontadas pelos professores inquiridos.

Assim, o excesso de burocracia e a desvalorização da profissão são as causas mais referidas pelos professores que, apesar de se sentirem realizados manifestam desejo de abandonar a profissão. Por outro lado, o gosto pela profissão e o gosto pelo ensino são as principais causas referida pelos professores que se sentem realizados e não pretendem abandonar a profissão.

A desvalorização da profissão e a instabilidade profissional são as causas mais referidas pelos professores que não se sentem realizados e desejam abandonar a profissão. O

gosto pela profissão é a principal causa apontada pelos professores que não se sentem realizados mas não desejam abandonar a profissão.

Quadro 3.33 – Realização profissional e desejo de abandonar a profissão

Sente-se realizado mas deseja abandonar a profissão (n=25)	n
muita burocracia	7
desvalorização da profissão	6
falta de interesse dos alunos	4
poder dedicar-se a outras actividades	3
(...)	
Sente-se realizado e não deseja abandonar a profissão (n=113)	
gosto pela profissão	56
gosto pelo ensino	18
realização profissional	17
relação com os alunos	17
(...)	
Não se sente realizado e deseja abandonar a profissão (n=35)	
desvalorização da profissão	12
instabilidade profissional	8
nível de exigência crescente	6
muita burocracia	5
(...)	
Não se sente realizado mas não deseja abandonar a profissão (n=24)	
gosto pela profissão	12
gosto pelo ensino	6
contribuir para o desenvolvimento/formação dos alunos	4
relação com os alunos	4
(...)	

Destes aspectos, dois parecem constituir os paradoxos com que alguns dos professores do nosso estudo se deparam no exercício da sua profissão:

- sentem-se realizados mas, mesmo assim, desejam abandonar a profissão;
- embora não se sentam realizados, não desejam abandonar a profissão.

Consideramos também interessante verificar que as duas principais razões apontadas pelos professores que não desejam abandonar a profissão mantém-se, quer para os que se sentem realizados, quer para os que não se sentem realizados: o gosto pela profissão e o gosto pelo ensino. A desvalorização da profissão aparece como primeira ou segunda razão apresentada pelos professores que, embora se sintam realizados, desejam abandonar a profissão.

5 – Itens de Satisfação na Profissão associados à Idade

Alguns itens de satisfação mostraram-se associados à idade (**Gráfico 3.20**), indicando que à medida que a idade aumenta os professores sentem-se mais satisfeitos (até 35 anos *versus* 35 a 45 anos *versus* mais de 45 anos):

- situação contratual (2,1 pontos *versus* 2,6 pontos *versus* 3,0 pontos, $p<0,001$);
- segurança no emprego (2,4 pontos *versus* 2,8 pontos *versus* 3,1 pontos, $p<0,001$);
- estabilidade financeira (2,4 pontos *versus* 2,7 pontos *versus* 2,9 pontos, $p<0,001$);
- estabilidade emocional (2,4 pontos *versus* 2,5 pontos *versus* 2,7 pontos, $p=0,033$);
- estabilidade familiar (2,4 pontos *versus* 2,9 pontos *versus* 3,1 pontos, $p<0,001$);
- progressão na carreira (1,9 pontos *versus* 2,0 pontos *versus* 2,5 pontos, $p<0,001$).

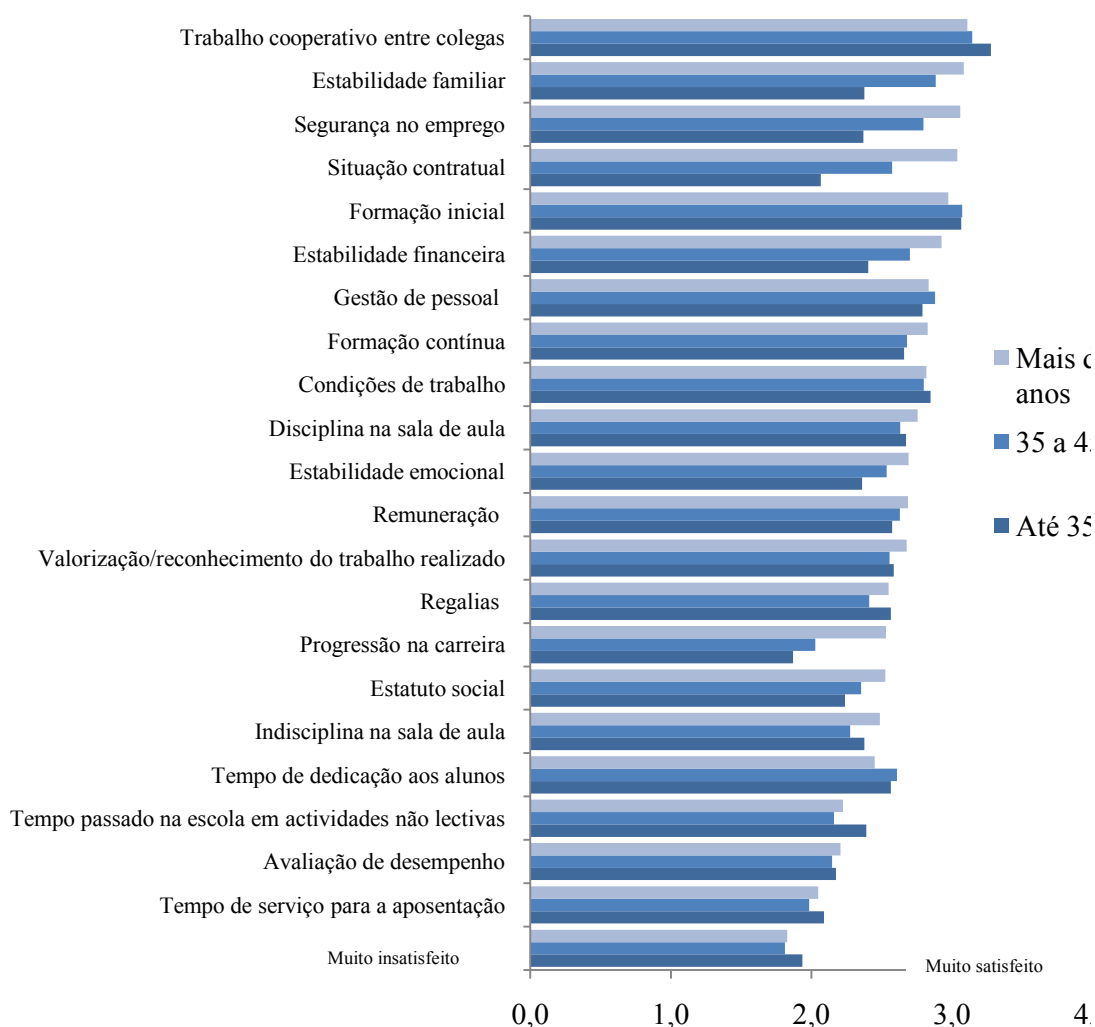


Gráfico 3.20 – Idade *versus* satisfação na profissão

A satisfação geral ('score' total) mostrou-se associada à idade ($p=0,007$), observando-se que à medida que a idade aumenta a satisfação também aumenta (**Gráfico 3.21**).

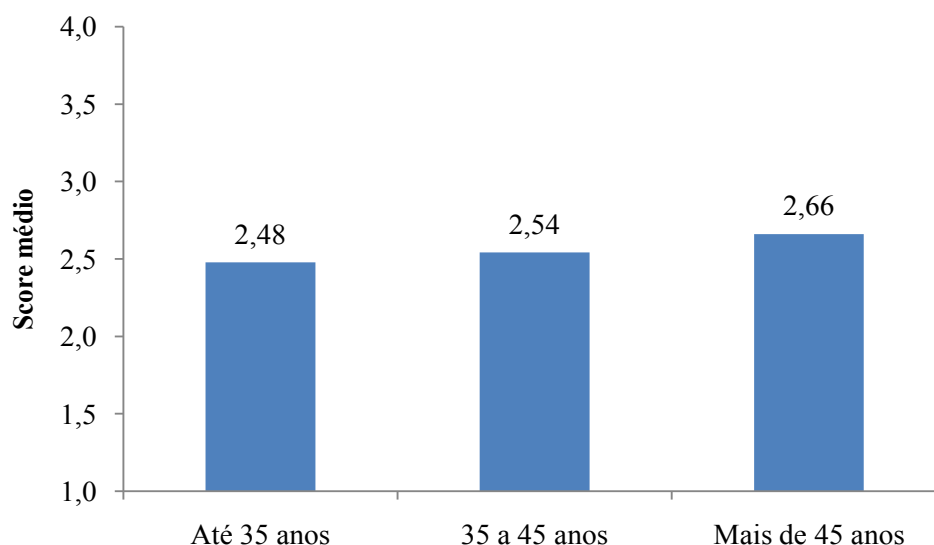


Gráfico 3.21 – Idade *versus* satisfação na profissão (‘score’ total)

O ‘score’ total de satisfação foi recodificado de modo a que valores superiores à mediana correspondessem a maior satisfação. Considerando que a idade, o vínculo e o género poderiam influenciar a satisfação, foi construído um modelo de regressão logística múltiplo para estas variáveis. A idade, ajustada para o ‘vínculo’ e ‘género’ não se mostrou estatisticamente significativa (não influencia a satisfação). Da análise do modelo optimizado, conclui-se que:

- por cada contratado satisfeito existem quatro professores do quadro satisfeitos;
- por cada professora satisfeita existem dois professores satisfeitos.

O modelo mostrou-se estatisticamente significativo e bem ajustado, embora a taxa de validade do modelo não seja muito elevada.

Quadro 3.34 – Factores que influenciam a satisfação

	Modelo multivariado			Modelo optimizado		
	OR	IC _{95%}	Valor p	OR	IC _{95%}	Valor p
Idade						
Até 35 anos	Ref.			-	-	-
35 a 45 anos	1,496	[0,565; 3,690]	0,418	-	-	-
Mais de 45 anos	1,535	[0,552; 4,272]	0,412	-	-	-
Vínculo						
Contratado	Ref.					
Quadros	3,002	[1,229;7,332]	0,016	3,871	[1,947;7,696]	<0,001
Género						
Masculino	Ref.					
Feminino	0,392	[0,184; 0,835]	0,015	0,407	[0,193;0,858]	0,018
Valor p do modelo		<0,001			<0,001	
Hosmer and Lemeshow		0,553			0,803	
Overall percentage		63,6%			63,1%	

Ref: categoria versus a qual se está a comparar.

OR: 'Odds Ratio'

IC95%: Intervalo de confiança a 95%

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante os resultados encontrados, estamos convictos de que a profissão docente, apesar de todos os idealismos, de todas as dificuldades e ilusões, não é nem impossível, nem corre o risco de se extinguir. Mais, tem futuro... Um futuro repleto de desafios que, certamente, os professores aceitarão, conquistando, passo a passo, novos e mais prestigiantes patamares na sua forma de ser e de estar na profissão e na sociedade.

Estamos convictos de que este estudo, embora constitua um pequeno e modesto contributo para a compreensão da realidade claramente ampla e complexa dos professores e da sua actividade profissional, traz algumas perspectivas pertinentes face ao contexto actual.

Analizando o nosso estudo, em termos do método de investigação, do instrumento seleccionado, dos procedimentos seguidos e do tratamento dos dados, consideramos as nossas opções coerentes e adequadas às questões de pesquisa colocadas e aos objectivos definidos.

Assim, procurando dar resposta às questões inicialmente levantadas e tendo presente os objectivos definidos, podemos enunciar algumas conclusões.

A burocracia e o tempo de serviço para a aposentação são apontados como os principais motivos de insatisfação profissional, também mencionados nos estudos realizados por Gonçalves (2000) e Lapo e Bueno (2002). O trabalho cooperativo entre os colegas, a formação inicial e a estabilidade familiar são os itens que, em média, revelam maior satisfação por parte dos professores.

Para a satisfação global na profissão o valor médio foi de 2,6. Este resultado aparece, pois, em concordância com o estudo realizado por Pedro e Peixoto (2006) que encontraram valores médios de 2,67 para a satisfação geral. À semelhança destes autores, podemos considerar este valor de tal modo baixo, que mais se aproxima da insatisfação profissional.

Relativamente à satisfação com a escola, as relações pessoais registam valores médios mais elevados: relação professores-órgãos de gestão, relação professores-funcionários, relação professores-professores e professores-alunos. Salientamos a concordância dos nossos resultados com os de Teixeira (2001), nesta questão.

Acerca do que sentem sobre o seu trabalho, em média, os professores conseguem com alguma frequência criar uma atmosfera relaxada com os alunos, sentir-se entusiasmados

e realizar coisas que consideram muito importantes na profissão. Mas, com alguma frequência, também se sentem exaustos no fim do dia de trabalho. Como refere Oliveira (2006), os professores encaram a profissão como um dom, uma missão, mas, inconscientemente, identificam-se com a figura mítica de Sísifo, no sacrifício, na repetição, na rotina, no cansaço, no trabalho infundável, aquilo a que chama de “Síndrome de Sísifo”.

A maioria dos professores sente-se realizada profissionalmente, apontando como principais razões o gosto pela profissão, sentirem que estão a contribuir para o desenvolvimento e para a formação dos alunos, o gosto pelo ensino e a relação com os alunos. As três principais razões mencionadas pelos professores que não se sentem realizados são a desvalorização da profissão, a ‘muita’ burocracia e a instabilidade contratual.

Tendo como pano de fundo a situação do professor em Portugal, traçada no Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88, constatamos que, daí até aos nossos dias, as transformações na nossa sociedade e, particularmente, nas nossas escolas têm ocorrido a um ritmo considerável. De facto, neste período que já ultrapassa duas décadas, entre o citado Relatório e o nosso estudo, muitos acontecimentos marcaram a vida e a profissão dos professores.

No nosso estudo, os professores manifestaram a sua insatisfação através do desejo de abandonar a profissão, expressa por 30,3% dos inquiridos. Um dos professores afirmou mesmo que irá abandonar a profissão, tratando-se apenas de uma questão de tempo. No Relatório de Braga da Cruz et al. (1988), mais de 35 % dos professores entrevistados declararam esse desejo, enquanto o valor encontrado por Teixeira (2001) se situou nos 21,3%.

Para justificarem esse desejo, apontam principalmente as seguintes razões: a desvalorização da profissão, a burocracia e a instabilidade profissional. Confrontando estas três principais razões com as indicadas no Relatório de Braga da Cruz et al. (1988) – remuneração, degradação da carreira e falta de estímulo – podemos concluir que apenas a segunda se mantém, embora não na mesma ordem, isto se considerarmos sinónimas as expressões ‘degradação da carreira’ e ‘desvalorização da profissão’. Assim, os resultados por nós encontrados indicam duas causas de desejo de abandono da profissão docente diferentes das apresentadas no Relatório: a burocracia e a instabilidade profissional. No estudo realizado por Gonçalves (2000), a burocratização da actividade docente foi uma das razões que levou as professoras à aposentação. Quanto à instabilidade profissional, na opinião de Lima (1996), este aspecto continua a condicionar a realidade do ensino em Portugal.

A principal razão apontada pelos professores para ingressarem na docência foi o gosto pelo ensino, tal como no estudo de Teixeira (2001), sendo também o principal motivo indicado pelos que não desejam abandonar a profissão.

A dificuldade de emprego, as razões económicas e a idade são as razões que mais condicionam ou impedem os professores de mudar de profissão. São razões compreensíveis, pois, como afirmam Lapo e Bueno (2003), por mais insatisfeitos que possam sentir-se, se não conseguirem outra actividade rentável, será difícil o abandono definitivo da profissão.

As razões acima mencionadas coincidem com as apresentadas por Braga da Cruz et al. (1988), embora a ordem não se mantenha; no Relatório a idade ocupava a segunda posição.

Os resultados da comparação entre o grupo de professores que desejam abandonar a profissão e o grupo de professores que o não desejam fazer, relativamente a algumas variáveis, foram os seguintes:

- género: embora a diferença observada não seja estatisticamente significativa, ao nível descritivo os resultados sugerem um maior desejo de mudar de profissão por parte dos professores do género masculino;

- idade: as diferenças observadas não se mostram estatisticamente significativas ($p=0,442$);

- filhos: o facto de ter filhos parece influenciar o desejo de abandonar a profissão, uma vez que a proporção de professores com filhos é superior nos que não mostram interesse em abandonar a profissão. As diferenças observadas são estatisticamente significativas (teste do qui-quadrado, $p<0,001$);

- os anos de serviço na docência não se mostram associados ao desejo de abandonar a profissão (teste do qui-quadrado, $p=0,565$), assim como a mudança de domicílio (teste Exacto de Fisher, $p>0,999$);

- vínculo laboral: o vínculo mostra-se associado ao desejo de abandonar a profissão ($p=0,042$), sendo a proporção de professores contratados mais elevada nos que desejam abandonar a profissão (37,3%) do que nos que não desejam fazê-lo (22,6%);

- grau médio de satisfação: os professores que desejam abandonar a profissão registam um menor grau médio de satisfação do que os professores que não manifestam esse desejo, nos diversos itens. As diferenças são estatisticamente significativas no ‘estatuto social’ ($p=0,008$), ‘regalias’ ($p=0,042$), ‘valorização/reconhecimento do trabalho’ ($p=0,018$), ‘estabilidade emocional’ ($p<0,001$), ‘estabilidade familiar’ ($p=0,040$), ‘burocracia’ ($p=0,040$), ‘tempo de serviço para aposentação’ ($p=0,016$) e ‘tempo de dedicação aos alunos’ ($p=0,037$).

A análise do ‘score’ global do grau de satisfação conduz às mesmas conclusões: os professores que manifestam desejo de mudar de profissão demonstram, em média, menor satisfação (2,4) comparativamente com os que não desejam fazê-lo (2,6), sendo a diferença observada estatisticamente significativa ($p=0,004$);

- realização profissional: entre os professores que desejam mudar de profissão, 41,7% sentem-se realizados profissionalmente, enquanto que esse valor é superior (82,5%) nos professores que não manifestam esse desejo. As diferenças mostram-se estatisticamente significativas (teste Qui-quadrado, $p<0,001$).

Verificámos que o excesso de burocracia e a desvalorização da profissão são as causas mais referidas pelos professores que, apesar de se sentirem realizados manifestam desejo de abandonar a profissão. O gosto pela profissão e o gosto pelo ensino são as principais causas referida pelos professores que se sentem realizados e não pretendem abandonar a profissão.

A desvalorização da profissão e a instabilidade profissional são as causas mais referidas pelos professores que não se sentem realizados e desejam abandonar a profissão. O gosto pela profissão é a principal causa apontada pelos professores que não se sentem realizados mas não desejam abandonar a profissão.

Na linha do que é defendido por Nóvoa (2007), a análise destes dados, embora apenas descritiva, permitiu-nos detectar as situações que parecem constituir os paradoxos com que alguns dos professores do nosso estudo se deparam no exercício da sua profissão, ou seja:

- existem professores que se sentem realizados mas, mesmo assim, desejam abandonar a profissão, pelos motivos acima apontados;
- e outros que embora não se sintam realizados, não desejam abandonar a profissão.

Consideramos também interessante verificar que as duas principais razões apontadas pelos professores que não desejam abandonar a profissão mantêm-se, quer para os que se sentem realizados, quer para os que não se sentem realizados: o gosto pela profissão e o gosto pelo ensino.

Alguns itens de satisfação mostram-se associados à idade, indicando que à medida que a idade aumenta os professores sentem-se mais satisfeitos (até 35 anos *versus* 35 a 45 anos *versus* mais de 45 anos):

- situação contratual (2,1 pontos *versus* 2,6 pontos *versus* 3,0 pontos, $p<0,001$);
- segurança no emprego (2,4 pontos *versus* 2,8 pontos *versus* 3,1 pontos, $p<0,001$);
- estabilidade financeira (2,4 pontos *versus* 2,7 pontos *versus* 2,9 pontos, $p<0,001$);

- estabilidade emocional (2,4 pontos *versus* 2,5 pontos *versus* 2,7 pontos, $p=0,033$);
- estabilidade familiar (2,4 pontos *versus* 2,9 pontos *versus* 3,1 pontos, $p<0,001$);
- progressão na carreira (1,9 pontos *versus* 2,0 pontos *versus* 2,5 pontos, $p<0,001$).

A satisfação geral ('score' total) mostra-se associada à idade ($p=0,007$), observando-se que à medida que a idade aumenta a satisfação também aumenta.

O 'score' total de satisfação foi recodificado de modo a que valores superiores à mediana correspondessem a maior satisfação. Considerando que a idade, o vínculo e o género poderiam influenciar a satisfação, construímos um modelo de regressão logística múltiplo para estas variáveis. A idade, ajustada para o 'vínculo' e 'género' não se mostra estatisticamente significativa (não influencia a satisfação). Da análise do modelo optimizado, conclui-se que:

- por cada contratado satisfeito existem quatro professores do quadro satisfeitos;
- por cada professor satisfeito existem duas professoras satisfeitas.

O modelo mostra-se estatisticamente significativo e bem ajustado, embora a taxa de validade do modelo não seja muito elevada.

Pelo que foi exposto, podemos afirmar que, no nosso estudo, respondemos às questões formuladas e atingimos os objectivos definidos para a pesquisa. Mais, perante certos resultados, não nos ficamos pelas primeiras evidências e procurámos averiguar a consistência desses resultados, abordando os dados em diferentes perspectivas. É este estado de constante questionamento, de curiosidade permanente que, quanto a nós, torna a investigação um fascínio...

Terminamos apresentando um ponto de vista de Teixeira (2001), que partilhamos: a investigação sobre os professores progredirá na medida em que os resultados encontrados por um investigador forem confrontados com os resultados de outros, bem como se tivermos a "capacidade de discutir os nossos próprios resultados e de os apresentar, com humildade, como uma hipótese, eventualmente, uma hipótese provisória, de compreensão da realidade" (p.236).

Foi esse o nosso propósito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Alves, F. C. (1994). A (In)Satisfação Docente – Estudo de Opiniões dos Professores Efectivos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário do Distrito de Bragança. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVIII, 1, pp.29-60.
- Alves, F. C. (1997). A (In)Satisfação dos Professores: Estudo de Opiniões dos Professores do Ensino Secundário do Distrito de Bragança. In M. T. Estrela (org.), *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp.81-116). Porto: Porto Editora.
- Alves-Pinto, C. (2001). Socialização e Identidades Docentes. In M. Teixeira (org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI* (pp.19-80). Porto: Edições ISET.
- Ball, S. J. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), pp.03-23.
- Bastos, A. (1995). A Satisfação Profissional de Professores Estagiários: Adaptação e Estudos Exploratórios com uma Escala de Avaliação (ESPP). *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), pp.181-189.
- Bisquerra, R. (1996). *Metodos de Investigation Educativa – Guia Practica* (2ª ed.). Barcelona: Ediciones Ceac.
- Braga da Cruz, M., Dias, A. R., Sanches, J. F., Ruivo, J. B., Pereira, J. S. & Tavares, J. C. (1988). A Situação do Professor em Portugal. *Análise Social*, XXIV (103-104), pp.1187-1293.

- Carbonaro, A. (1992). O Processo Produtivo da Escola e na Escola para Unificar Trabalho Manual e Trabalho Intelectual. In A. J. Esteves & S. R. Stoer (orgs.), *A Sociologia na Escola – Professores, Educação e Desenvolvimento* (pp.109-142). Porto. Edições Afrontamento.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrolo, C. (1997). Formação e Identidade Profissional dos Professores. In M. T. Estrela (org.), *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp.21-50). Porto: Porto Editora.
- Carvalho, M. G. (2001). Professores do Secundário: satisfeitos ou insatisfeitos?. In M. Teixeira (org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI* (pp.309-356). Porto: Edições ISET.
- Cortesão, L. (1992). Algumas Ambições e Limites da Formação de Professores – Papel na Análise Social da Educação. In A. J. Esteves & S. R. Stoer (orgs.), *A Sociologia na Escola – Professores, Educação e Desenvolvimento* (pp.231-246). Porto. Edições Afrontamento.
- Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Decreto-Lei nº15/2007. “D.R. I série”. 14 (2007-01-19) pp.501-547.
- Decreto-Lei n.º 75/2010. “D.R. I série”. 120 (2010-06-23) pp.2229-2237.
- Decreto Regulamentar n.º2/2010. “D.R. I série”. 120 (2010-06-23) pp.2237-2244.

- Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor* (pp.93-124). Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M. (1992). *O Mal-Estar Docente*. Lisboa: Escher.
- Esteve, J. M. (2001). Satisfação e insatisfação dos professores. In M. Teixeira (org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI* (pp.81-111). Porto: Edições ISET.
- Estrela, M. T. (2001). Questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente. In M. Teixeira (org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI* (pp.81-111). Porto: Edições ISET.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Fachin, O. (1993). *Fundamentos de Metodologia*. São Paulo: Atlas.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Forte, A. M. X. (2005). Formação Contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? – O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gasparini, S. M.; Barreto, S. M. & Assunção, A. A. (2005). O Professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre a sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, nº2, pp.189-199.

- Gonçalves, J. A. (2000). Ser Professora do 1º Ciclo - Uma carreira em análise. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação).
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp.23-36. Acedido em Janeiro de 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Greve aos exames não é descartada (n.d.). *Correio da Manhã*, 13 de Março de 2011, p.20.
- Huberman, M. (1992). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores* (pp.31-62). Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (1994). Projecto Profissional e Expectativas de Realização dos Professores: um estudo exploratório. *Inovação*, 7, pp.215-221.
- Jesus, S. N. (1996). *A Motivação para a Profissão Docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S. N. (1998). *Stress nos professores: sintomas, factores e estratégias de coping*. In J. M. Alves (coord.), *Professor, Stress e Indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lapo, F. R. & Bueno, B. O. (2002). Professores Retirantes: Um Estudo sobre a Evasão Docente no Magistério Público do Estado de São Paulo. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 13, nº2. Acedido em Setembro de 2009 em: <http://www.scielo.acesmetes.pt/scielo.php?script=sci-arttext>.

- Lapo, F. R. & Bueno, B. O. (2003). Professores, Desencanto com a Profissão e Abandono do Magistério. *Cadernos de Pesquisa*, 118, pp.65-88.
- Lélis, I. & Xavier, L. (2010). O ofício docente na voz de suas lideranças sindicais. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 11, pp.25-34. Acedido em Janeiro de 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Lima, J. Ávila de (1996). O papel de professor nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº6, pp.47-72.
- Lopes, A. & Ribeiro, A. (2000). Identidades Profissionais no 1º CEB: As Fontes do nosso (Des)Contentamento. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 13, pp.43-58.
- Loureiro, C. (2001). *A Docência como Profissão*. Porto: Edições ASA.
- Lüdke, M. & Boing, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.25, nº89, pp.1159-1180. Acedido em Fevereiro de 2010 em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Machado, F. A. (1995). *Do Perfil dos Tempos ao Perfil da Escola: Portugal na Viragem do Milénio*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp.7-22. Acedido em Agosto de 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Moita, M. C. (1992) Percursos de Formação e de Trans-Formação. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores* (pp.111-140). Porto: Porto Editora.
- Moreno, J. (1998). Motivação de Professores – Estudo de factores motivacionais em professores empenhados. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (1), pp.87-101.

- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Mota-Cardoso, R.; Araújo, A.; Ramos, R. C.; Gonçalves, G. & Ramos, M. (2002). *O Stress nos Professores Portugueses – Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1989). *Os Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, ISEF.
- Nóvoa, A. (1991). O Passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor* (pp.9-32). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. SINPRO – SP: São Paulo.
- Oliveira, E. S. G. (2006). O “mal-estar docente” como fenómeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. *Ciências e Cognição*, 7, pp.27-41. Acedido em Março de 2011 em <http://www.cienciasecognicao.org>
- Pedro, N. & Peixoto, F. (2006). Satisfação Profissional e Auto-estima em Professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, 2, XXIV, pp.247-262.
- Pereira, A. M. S.; Silva, C.F.; Castelo-Branco, M.C. & Latino, M. L. (2002). Saúde e a capacidade para o trabalho na docência. In *IV Congresso Nacional de Saúde Ocupacional*, 29 a 31 de Outubro, Póvoa do Varzim, pp.159-167.
- Prata, M. C.(2001). Satisfação/insatisfação, carreira e funções do professor. In M. Teixeira (org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI* (pp.267-308). Porto: Edições ISET.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rabelo, A. O. (2010). “Eu gosto de ser professor e gosto de crianças” – A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. *Revista Lusófona de Educação*, 15, pp.163-173.
- Ramos, S. (2004). (In)satisfação e Stress na Profissão. *Interacções*, 6, pp. 87-130.
- Ramos, S. (2008). Grau de Satisfação/Insatisfação Docente dos Estagiários de Ciências do Desporto e Educação Física. *Psicologia.com.pt, O Portal dos Psicólogos*. Acedido em Março de 2010 em <http://www.psicologia.com.pt>
- Ribeiro, C. (1992). Ser Professor... ou Professor Ser?. *Revista Portuguesa de Educação*. 5 (2), pp.15-19.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In L. Alonso e M. C. Roldão (org.), *Ser Professor de 1º Ciclo – construindo a profissão* (pp.13-26). Braga: CESC e Almedina.
- Sacristán, J. G. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor* (pp.61-92). Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T. (2009). As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projectos educativos. In T. Sarmiento (org.), *Infância, Família e Comunidade – As crianças como actores sociais* (pp.43-68). Porto: Porto Editora.
- Seco, G. M. S. (2002). *A Satisfação dos Professores – Teorias, Modelos e Evidências*. Porto: Edições ASA.

- Stoer, S. R. (2008). A Revolução de Abril e o Sindicalismo dos Professores em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 26, pp.49-70.
- Stolerooff, A. & Pereira, I. (2009, Janeiro). *A Reforma da carreira docente e a conflitualidade profissional: Análise da mobilização dos professores e de discursos sindicais*. Comunicação apresentada no Encontro da APS “Contextos educativos nas sociedades contemporâneas”, Lisboa, ISCTE.
- Tavares, P. S. (2011, Janeiro 11). Mais de 60 professores aposentados por semana. *Diário de Notícias*, p.10.
- Teixeira, M. (2001). Os professores face à profissão: gosto ou desgosto? In M. Teixeira (org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI* (pp.183-265). Porto: Edições ISET.
- Teodoro, A. (1994). *A Carreira Docente – Formação, Avaliação, Progressão*. Lisboa: Texto Editora.
- Teodoro, A. (1999). *Crise de identidade nos papéis e na formação de professores. Quatro tópicos a partir de uma leitura sociológica*. Comunicação apresentada no III Encontro Ibérico de História da Educação, Castelo Branco.
- Teodoro, A. (2006). *Professores para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação* (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vidigal, L. (1996). *Os Testemunhos Orais na Escola – História Oral e Projectos Pedagógicos*. Porto: Edições ASA.

