

Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

Desejo agradecer a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, especialmente ao meu orientador Professor Doutor Paulo Delgado pela disponibilidade e apoio total, pela motivação e pelas críticas construtivas e ao Professor Doutor Fernando Diogo pela motivação e apoio prestado.

Aos meus colegas de curso, nomeadamente à Íris e à Eugénia, pela paciência e ajuda preciosa em momentos mais críticos.

Agradeço também aos colegas professores que amavelmente se disponibilizaram a participar e que sem eles não seria possível a realização desta investigação, assim como ao diretor do meu agrupamento de escolar que autorizou a sua realização.

À minha família e em especial ao Bruno agradeço por toda a confiança em mim depositada, pela ajuda e motivação, pela companhia e por tudo aquilo que não consigo exprimir por palavras.



## **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo conhecer os fatores de motivação dos professores de um agrupamento do distrito do Porto proporcionando, através desse conhecimento, uma melhor visão para a elaboração de estratégias de gestão adequadas às expectativas e às necessidades desses professores.

Assim, inicia-se pela análise da profissão docente na atualidade e como as mudanças ocorridas na sociedade que contribuíram para a desmotivação dos professores e a suas implicações no bem-estar docente. De seguida, sintetizaram-se as principais contribuições das teorias da motivação na gestão das organizações, assim como a perspectiva das teorias cognitivistas da motivação. Contudo, ressaltam-se também os fatores que conduzem os professores a prevenir o mal-estar e a desenvolverem o bem-estar docente.

A investigação empírica realizada no agrupamento em estudo recolheu as perceções de um grupo de professores relativamente aos fatores de motivação e desmotivação docente, assim como, estratégias diferenciadas de motivação desses professores.

Os resultados deste estudo foram as linhas orientadoras para a elaboração de um plano operacional para o agrupamento em causa, com um conjunto de atividades definidas para reforçar a motivação dos seus professores.

Com este trabalho espera-se ter dado um contributo para uma perspectiva de atuação profilática, capaz de ajudar os professores do agrupamento a prevenir e a atuar face ao mal-estar, promovendo o bem-estar docente e reforçando a sua motivação, atendendo à sua influência na qualidade e sucesso do ensino.

**Palavras-chave:** Profissão docente; Motivação; Mal-estar; Bem-estar.

## **ABSTRACT**

This study aims to know the motivation factors of a group of teachers in the district of Oporto, providing, through this knowledge, a better vision for the development of suitable management strategies to the expectations and the needs of these teachers.

So, it begins by analysing the teaching profession at the present time and how the changes in society have been contributing to the teachers' non motivation and their implications in teacher's welfare. Then, it synthesizes the main contributions of the motivation theories in the management of the organizations, as well as the perspective of cognitive motivation theories. However, it also ensures the factors that lead teachers to prevent the discomfort and to develop teacher's welfare.

The empirical research carried out in this group, collected the perceptions of a group of teachers in relation to teacher's motivation and non motivation factors, as well as different strategies of motivation of these teachers.

The results of this study were the guidelines to prepare an operational plan for the concerned group with a set of defined activities to improve the motivation of their teachers.

This work is expected to contribute to a perspective of prophylactic action, able to help these teachers to prevent and act against the discomfort by promoting teacher's welfare and enhancing their motivation, according to their influence on the teaching quality and success.

Keywords: teaching profession; teacher motivation; discomfort; welfare.

INTRODUÇÃO .....	7
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	9
1. A PROFISSÃO DOCENTE E A MOTIVAÇÃO .....	9
1.1 A PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO SOCIAL ATUAL.....	9
1.2 AS RAZÕES DA DESMOTIVAÇÃO DOCENTE .....	13
1.3 O <i>MAL-ESTAR</i> DOCENTE E A MOTIVAÇÃO .....	18
2. A MOTIVAÇÃO NA PSICOSSOCIOLOGIA DAS ORGANIZAÇÕES .....	21
2.1 O CONCEITO DE MOTIVAÇÃO.....	21
2.2 TEORIAS DA MOTIVAÇÃO NA GESTÃO DAS ORGANIZAÇÕES .....	23
2.2.1 TEORIAS DAS NECESSIDADES (MASLOW, HERZBERG, ALDERFER E McCLELLAND).....	24
2.2.2 TEORIA DA EQUIDADE .....	26
2.2.3 TEORIA DO REFORÇO .....	27
2.2.4 TEORIA DAS EXPECTATIVAS (VROOM, PORTER E LAWLER) .....	28
2.3 TEORIAS COGNITIVISTAS DA MOTIVAÇÃO.....	29
2.4 INVESTIGAÇÕES REALIZADAS NO ESTUDO DA MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES	34
3. O BEM-ESTAR DOCENTE.....	37
3.1 COMO ATINGIR O BEM-ESTAR DOCENTE .....	38
4. ENQUADRAMENTO LEGAL.....	45
PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA .....	49
1. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	49
2. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	51
3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS .....	58
4. CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES.....	63
PARTE III – PLANO DE AÇÃO.....	67
1. PLANO OPERACIONAL .....	69
2. AVALIAÇÃO DO PLANO OPERACIONAL.....	74

<b>3. NOTAS FINAIS.....</b>	<b>75</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>77</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>81</b>

## INTRODUÇÃO

A motivação dos professores constitui uma temática que tem ganho uma atenção crescente no panorama nacional e internacional, tendo sido estudada nos últimos anos por diversos autores, como Esteve (1995; 2011), Jesus (1996; 2002; 2004), Lopes (2001; 2004) ou Santomé (2011). Atualmente, políticos, pais e encarregados de educação e os próprios professores consideram que há falta de motivação dos professores no espaço escolar. No início de 2014, foram apresentados os resultados finais do projeto TEL – Teachers Exercising Leadership (Os professores e o exercício da liderança), levado a cabo pelo Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho desde 2009 e cujos resultados mostram isso mesmo: dos 2702 professores de todos os níveis de ensino que participaram no inquérito realizado entre fevereiro e abril de 2012, 45,5% dos professores consideravam que a sua motivação era moderada, 17,4% consideravam-na baixa e 5,4% muito baixa. Os dados obtidos no âmbito deste projeto, revelam também que a motivação de 61,6% dos professores tem vindo a diminuir ao longo dos últimos 3 anos, tendo como referência 2012 (Ferreira, Viana, & Flores, 2014).

Desta forma, parece-nos importante o estudo da motivação dos professores na sua profissão, atendendo à sua influência na qualidade e sucesso do ensino, particularmente na motivação dos próprios alunos (Jesus, 1996).

A finalidade deste trabalho prende-se com os fatores que, centrados no indivíduo, determinam a motivação dos professores de um agrupamento de escolas do distrito do Porto. Assim, o objetivo geral deste trabalho é responder à seguinte questão de partida:

“Como reforçar a motivação intrínseca dos professores de um  
Agrupamento de Escolas do distrito do Porto?”

Este trabalho tem como principais objetivos relacionados com o conhecimento da realidade:

- Conhecer as teorias motivacionais na gestão das organizações escolares;
- Identificar estratégias diferenciadas de motivação de professores.
- Conhecer os fatores de motivação intrínseca dos professores da escola;
- Conhecer os fatores de desmotivação dos professores da escola;

Os objetivos relacionados com a transformação da realidade são:

- Elaborar estratégias de gestão adequadas às expectativas e necessidades dos professores da escola, que promovam a sua motivação;
- Planear o desenvolvimento destas estratégias, de modo a promover a satisfação dos professores da escola.

## PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. A PROFISSÃO DOCENTE E A MOTIVAÇÃO

#### 1.1 A PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO SOCIAL ATUAL

Os últimos anos foram marcados por sucessivas reformas educativas em diversos países europeus, onde se procura dar um novo sentido à escola e ao trabalho do professor. Contudo, a sociedade parece ter deixado de acreditar na educação como um caminho para um futuro melhor e, no contexto social atual, os professores enfrentam o desprestígio da sua profissão (Esteve, 1995). Num estudo realizado por Cruz, Dias, Sanchez, Ruivo, Pereira e Tavares (1988, cit. por Jesus, 1996), verificou-se que é atribuído um baixo estatuto à profissão, até pelos próprios professores, comparativamente a outras profissões para as quais são necessárias a mesma formação académica ou até menos. Atualmente, os pais desencorajam mesmo os filhos de escolherem a profissão de professor. Segundo Jesus (1996), diversos fatores são apontados para esta diminuição do prestígio da profissão, destacando-se: a obrigatoriedade escolar e a consequente massificação do ensino, a desvalorização do *saber escolar*, profundas alterações nos valores sociais, o baixo salário, o elevado número de professores e a baixa qualificação profissional de muitos deles, a feminização e a juvenilização do corpo docente, o impacto da comunicação social, etc.

A perspetiva histórica da escola, como espaço de transmissão de saber enciclopédico, apenas acessível a alguns e um meio de ascensão social, terminou aquando das reformas educativas dos anos 60 e 70, que previam a obrigatoriedade e o alargamento da escolaridade. Esta situação levou a uma massificação do ensino e um aumento no número de alunos nas escolas e,

consequentemente, a uma procura de mais professores. Este facto teve como consequências o desinteresse e o aumento da indisciplina nos alunos, os quais encaravam a escola como uma obrigação e não como um direito, e, simultaneamente, a uma diminuição das qualificações académicas e na preparação profissional dos professores, levando a que muitos exercessem a profissão sem habilitações específicas para o ensino. Criou-se o estereótipo de que qualquer um pode ser professor, ou por falta de outras alternativas profissionais ou como uma profissão transitória, e não por vocação ou como escolha inicial (Jesus, 2004). De Landsheere (1978, cit. por Lopes, 2004), referindo-se ao ensino primário, chega a afirmar que “as poucas exigências em termos de carreira e a representação idílica, maioritária, da profissão atrairiam pessoas que nela procuram segurança afetiva, intelectual e social e não o crescimento pessoal e o desenvolvimento profissional.” (p. 98)

Paralelamente, as profundas alterações nos valores sociais, onde predominam os valores individualistas e economicistas, levam também à perda de prestígio da profissão. Se, em anos passados, a formação universitária era garante de um elevado estatuto social e cultural, atualmente, predominam os critérios económicos na definição do estatuto social. Para muitos ser professor revela uma clara incapacidade de exercer uma atividade melhor remunerada (Esteve, 1995). Também a rápida proliferação dos meios de comunicação social, os quais fomentam estes valores economicistas e individualistas, permitiu que os jovens tivessem acesso à informação de forma muito mais simples, rápida e atrativa, levando a uma desvalorização da função do professor, enquanto transmissor de conhecimento (Jesus, 1996). Por outro lado, o grande desenvolvimento científico e tecnológico levou a uma rápida caducidade dos conhecimentos, levando o professor a sentir-se muitas vezes

inseguro quanto à atualização dos conhecimentos dos quais é transmissor, como também à durabilidade desses mesmos conhecimentos (Abreu, 1994, cit. por Jesus, 2004).

Atualmente, acompanhando as profundas transformações na sociedade, novos e maiores desafios se encontram no caminho da docência, tornando a tarefa do professor mais complexa (Perrenoud, 2002). No relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, denominado *Educação, um tesouro a descobrir*, é atribuído ao professor um papel essencial, “não alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida” (Delors, 1996, p. 155). Neste sentido, são atribuídas aos professores novas funções, deveres e exigências. Ora, as novas funções que foram atribuídas aos professores tornaram-se uma sobrecarga de trabalho porque, para além do trabalho de sala de aula, de preparação de aulas e de correção e avaliação de trabalhos, o professor deve também organizar atividades extracurriculares, receber pais e encarregados de educação, participar em reuniões, tratar de questões administrativas relacionadas com os seus alunos e com a escola (Jesus, 1996). Para além disso, como refere Esteve (1995), “encontramo-nos perante a exigência social de que o professor desempenhe um papel de amigo, de companheiro e de apoio ao desenvolvimento do aluno” (p. 110). Desta forma, as dificuldades dos professores agravam-se, uma vez que não têm qualquer preparação ou formação para o desempenho deste tipo de atividades. Assim, face a esta multiplicidade de tarefas, os professores deparam-se com dificuldades para

definir e delimitar os objetivos e prioridades da sua própria profissão, enfrentando uma crise de identidade (Esteve, 1995; Jesus, 1996).

Huberman (1992, cit. por Nóvoa, 1995) refere que a carreira vivenciada pelo professor pode estar delimitada em momentos ou fases. A entrada na carreira, nos 2-3 primeiros anos de ensino, corresponde a uma fase de sobrevivência e descobertas: a tomada de contacto inicial com as situações de sala de aula, onde ocorre o «choque do real», a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, a distância entre os ideais e a realidade do trabalho em sala de aula. Depois desta fase inicial, o professor desemboca numa fase designada por «estabilização» (normalmente entre os 3 a 7 anos de serviço), que se trata, em termos gerais, de um tempo de comprometimento definitivo: as pessoas passam a ser professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, acompanhada por um sentimento geral de segurança e descontração. A fase da estabilização conduz, normalmente, a uma fase de «experimentação» e de «diversificação», entre os 7 e 25 anos de serviço. Nesta altura os professores iniciam uma fase de consolidação pedagógica, onde realizam série de pequenas experiências pessoais, diversificam o material didático ou as formas de avaliação e paralelamente tomam consciência dos fatores institucionais que rodeiam a sua prestação em sala de aula, tornando-se mais interventivos e ativos contra o sistema. Nesta fase das carreiras são os mais motivados, os mais dinâmicos e os mais empenhados, sempre em busca de novos desafios, de forma a manter o entusiasmo pela profissão. A fase seguinte, a fase do «questionamento» (entre 25 e 35 anos de serviço) é caracterizada por um certo desinvestimento e o desenvolvimento progressivo de uma sensação de rotina, onde os professores examinam o que realizaram na sua vida, face aos objetivos iniciais

e encaram a perspectiva de continuar no mesmo percurso ou de um outro percurso profissional. Na sequência de uma fase de questionamento, pode-se alcançar a fase da «serenidade», caracterizada por uma atitude mais tolerante e mais espontânea em situação de sala de aula, e do «distanciamento afetivo» nas relações com os alunos. Os professores com mais de 30 anos de serviço e perto do final da carreira entram num fase de «conservantismo e lamentações» onde existe uma maior rigidez e dogmatismo, uma prudência acentuada, uma resistência mais firme às inovações, uma nostalgia do passado e um pessimismo face ao futuro. Quando o professor chega ao final da sua carreira profissional é frequente libertar-se progressivamente, sem lamentar, do investimento no trabalho, consagrando mais tempo aos seus interesses no exterior da escola e dedicando mais atenção à sua vida social e pessoal: é a fase do «desinvestimento».

## **1.2 AS RAZÕES DA DESMOTIVAÇÃO DOCENTE**

Lévy-Leboyer (1994, cit. por Jesus, 1996), considera que atualmente vivemos num período caracterizado por uma *crise das motivações*, onde as pessoas apresentam cada vez menos motivação para as atividades profissionais. Ora, os professores também são afetados por esta crise motivacional.

Ao longo dos anos, diversos autores têm analisado as razões da desmotivação entre a classe docente, tendo sido feitas algumas tentativas de organizar e sistematizar todos os fatores envolvidos. Um desses autores, Esteve (1995), indica uma série de 12 indicadores que resumem as mudanças recentes na educação e que são fatores de pressão na atividade docente, os

quais classifica como fatores de 1ª ordem e fatores de 2ª ordem. Os fatores de 1ª ordem “incidem diretamente sobre a ação do professor na sala de aula, modificando as condições em que desempenha o seu trabalho, e provocando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas que constituem a base empírica do mal-estar docente” (p. 99). Já os fatores de 2ª ordem, “referem-se às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência. Este segundo grupo de fatores tem uma ação indireta, afetando a motivação e a implicação do professor” (p. 99). Também Santomé (2011) se debruça sobre este tema e enumera 16 razões para a desmotivação docente sem, no entanto, fazer qualquer tentativa para agrupar ou classificar essas 16 razões. Por seu turno, Vila (1988, cit. por Jesus, 1996; Lopes, 2001) organiza os motivos da desmotivação docente segundo três critérios: fontes ligadas ao contexto socioeducativo, fontes ligadas ao contexto escolar e fontes ligadas às motivações pessoais e à formação inicial. Na tabela seguinte tentaremos agrupar todos esses fatores de desmotivação docente apontados pelos vários autores, utilizando a classificação proposta por Vila (1988, cit. por Jesus, 1996; Lopes, 2001).

Fontes ligadas ao contexto socioeducativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, uma vez que, a massificação do ensino não produziu a igualdade e promoção social dos mais desfavorecidos, como se esperava, e os pais sentem-se defraudados em relação ao futuro dos filhos, abandonando-se, assim, a ideia de educação como promessa de um futuro melhor. (Esteve, 1995; Lopes, 2001)</li> <li>• A rutura do consenso social sobre a educação, onde grupos sociais distintos defendem modelos de educação opostos, em que se dá prioridade a valores diferentes e até contraditórios; por outro lado, a aceitação a nível da educação</li> </ul>

da diversidade da sociedade multicultural, que obriga à modificação dos materiais didáticos e a diversificar os programas de ensino. (Esteve, 1995)

- Clima social e político que responsabiliza unicamente a classe docente pela qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Atualmente são confiadas à escola responsabilidades educativas que tradicionalmente eram transmitidas pela família. Acresce a desvalorização da figura do professor como funcionário público, considerado por muitos como um profissional autoritário, que faz apenas o que lhe apetece, em função da sua própria conveniência e o qual não pode ser contrariado. (Esteve, 1995; Santomé, 2011)
- O aumento das exigências em relação ao professor, o qual, para além do ensino, tem de cuidar do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e ainda dar atenção aos alunos especiais integrados na turma. (Esteve, 1995)
- O aumento das contradições no exercício da docência: o professor estará sempre sujeito a críticas, tanto no plano dos valores como no domínio metodológico, fruto das exigências opostas dos vários modelos educativos. (Esteve, 1995)
- A menor valorização social do professor, acompanhada da desvalorização salarial. (Esteve, 1995)
- O avanço das políticas económicas neoliberais com um forte peso mercantilista, para as quais apenas as iniciativas e instituições privadas são exemplos de eficiência e responsabilidade; assim, há uma maior visibilidade dos efeitos do trabalho dos professores, aos quais é exigida a prestação de contas e de responsabilidades. (Esteve, 1995; Santomé, 2011)
- A pobreza das políticas educativas relativamente à atualização cultural e psicopedagógica dos professores. (Santomé, 2011)
- A falta de reconhecimento e incentivo aos professores mais inovadores, acaba por ser um fator de desmotivação e induz no síndrome de desilusão de muitos professores. (Santomé, 2011)

- A ausência de uma cultura democrática na vida e gestão das escolas e das aulas, onde a participação das famílias, dos alunos e dos professores não é prática habitual. (Santomé, 2011)

#### Fontes ligadas ao contexto escolar

- Mudanças nas relações professor-aluno, onde a autoridade do professor é posta à prova e existem agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores e colegas por parte de alguns alunos, que geram sentimentos de intranquilidade, insegurança e mal-estar entre os professores. (Esteve, 1995; Lopes, 2001; Santomé, 2011)
- Problemas de relacionamento com as famílias, fundamentalmente devido à falta de desenvolvimento de habilidades sociais e à carência de informação que possibilite as interações e a comunicação. Esta situação agrava-se perante a diversidade cultural expressa na variedade de idiomas, conhecimentos, valores, rituais, hábitos, expectativas que caracterizam os alunos de uma mesma escola. (Lopes, 2001; Santomé, 2011)
- A fragmentação do trabalho do professor, o qual tem de cumprir simultaneamente um enorme leque de funções. Para além das aulas, deve desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar atividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, até mesmo, vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas. (Esteve, 1995; Lopes, 2001; Santomé, 2011)
- A falta de recursos materiais e deficientes condições de trabalho que não acompanharam a massificação do ensino. (Esteve, 1995; Lopes, 2001)
- A burocratização do sistema educativo que, por vezes, exige do professor a elaboração de documentos que servem apenas para ocupar o tempo, fazendo-os preencher papéis e mais papéis, mecanicamente, impedindo-os de realizarem

outras tarefas mais interessantes e necessárias à qualidade do processo de ensino-aprendizagem. (Santomé, 2011)

- Ambiente social de ceticismo, de superficialidade e de banalização, que contamina o trabalho docente. Ambiente este construído e reforçado pelos meios de comunicação de massas e da publicidade, os quais neutralizam e contradizem o trabalho desenvolvido nas escolas. Por outro lado, o desenvolvimento de fontes de informação alternativas que obriga o professor a alterar o seu papel de transmissor de conhecimentos. (Esteve, 1995; Santomé, 2011).
- O avanço constante das ciências e a transformação das exigências sociais que requerem uma mudança profunda dos conteúdos curriculares. Por outro lado, a existência de um currículo obrigatório sobrecarregado de conteúdos, os quais impedem os projetos curriculares mais integrados e mais interdisciplinares. Os professores acabam por ficar presos na obsessão de cumprir as metas estipuladas, caindo no perigo de ensinar esses conteúdos de forma superficial. (Esteve, 1995; Santomé, 2011)

#### Fontes ligadas às motivações pessoais e à formação inicial

- O número de professores que acede à profissão com motivações negativas, sendo que a profissão atrai muitas vezes os alunos menos dotados do ensino secundário, com horizontes e interesses estreitos. (Lopes, 2001)
- A curta duração dos cursos de formação docente que descarta algumas das facetas que este tipo de profissão requer. (Santomé, 2011)
- A perceção estereotipada da profissão docente que leva a um choque com a realidade aquando da entrada na profissão, levando a sentimentos de insatisfação e mal-estar. (Lopes, 2001)

Deste modo, ser professor na «escola de hoje» implica assumir uma profissão que na combinação das exigências implicadas na sua natureza, metodologia e objetivos, se tornou uma atividade com grande impacto emocional, potencialmente causadora de emoções negativas, resultantes quer de aspetos gerais, como o trabalho de ser professor, quer dos seus aspetos particulares, como os problemas de colocação ou os alunos difíceis.

### **1.3 O MAL-ESTAR DOCENTE E A MOTIVAÇÃO**

Todos os fatores referidos anteriormente contribuem então para o *mal-estar docente*. Para Esteve (1995), esta expressão usa-se para “descrever os efeitos permanentes, de carácter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada” (p. 98). Já para Lopes (2004), o mal-estar docente “nomeia os sentimentos de desmoralização, de desmotivação ou desencanto que emergem nos professores, devido às vicissitudes do processo de reconstrução identitária em que a emergência da mudança (...) como finalidade da educação, irreversivelmente os colocou.” (p. 94) Para Jesus (2002) o mal-estar ou burnout “é considerado como uma resposta ao stress profissional prolongado e crónico que pode ocorrer quando as capacidades ou competências de resiliência e as estratégias de coping utilizadas pelo sujeito se revelam inadequadas ou insuficientes.” (p. 17) Coping pode ser definido como os esforços comportamentais constantes e mudanças cognitivas para lidar com exigências internas ou externas que excedem os recursos adaptativos dos sujeitos (Jesus, 1996; Picado, 2009).

Desta forma, e perante as diversas fontes de pressão existentes no ensino, os professores acionam diversos mecanismos de defesa para aliviar a tensão a que estão submetidos, mas que podem ter como consequência a diminuição da qualidade do ensino. Para Jesus (2002), os sintomas que o professor pode apresentar numa situação de mal-estar ou burnout, surgem devido à dificuldade em enfrentar as exigências que lhe são colocadas na profissão, ultrapassando a sua capacidade de resposta. Esteve (1995) refere uma série de manifestações do *mal-estar* docente: sentimentos de desajustamento e insatisfação perante os problemas na prática do ensino, pedidos de transferência, desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza, desejo e, por vezes, concretização em abandonar a profissão, absentismo laboral, esgotamento, stress, ansiedade, autculpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino, reações neróticas, depressões e ansiedade como estado permanente, associada a diagnósticos de doença mental. Por outro lado, Cordeiro Alves (1991, cit. por Santos, 2004) indica uma série de fatores que podem contribuir para a satisfação/insatisfação docente: o estatuto económico dos professores, o clima organizacional-institucional da escola, o (in)sucesso dos alunos, as condições de trabalho, as relações professor/colegas e professor/alunos e o prestígio social da profissão. O mesmo autor apresenta como demonstrações da insatisfação docente: o desgaste físico e psicológico do professor, mal-estar, stress, absentismo e desejo de abandono. Como refere Nóvoa (1995), “a crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono” (p. 20).

Diversos estudos evidenciam a falta de motivação e o mal-estar dos professores, comparativamente a outros profissionais (Jesus, 1996). Jesus (1996) refere mesmo que esta situação parece ser mais grave em Portugal, tendo em conta que “no nosso país os professores manifestam, em maior percentagem do que noutros países da comunidade, insatisfação profissional, stress profissional e a escolha da profissão docente por falta de outras alternativas profissionais” (p. 33). Na investigação realizada por Marques Pinto (2000, cit. por Picado, 2009) constata-se que mais de metade dos professores inquiridos (54%), percecionam a sua profissão como uma atividade muito ou extremamente causadora de stress.

Estudar a motivação dos professores e as suas causas/efeitos, torna-se particularmente importante porque é um fator determinante na motivação dos alunos para as tarefas escolares. Ora, “se o professor não acredita no seu trabalho ou não gosta de ensinar, o aluno perceciona esta atitude e, logo, pode diminuir o seu próprio envolvimento no processo de ensino-aprendizagem” (Jesus, 1996, p. 35). Mesmo o sucesso das reformas educativas e a qualidade do ensino estão dependentes da motivação dos professores (Jesus, 2004).

## **2. A MOTIVAÇÃO NA PSICOSSOCIOLOGIA DAS ORGANIZAÇÕES**

### **2.1 O CONCEITO DE MOTIVAÇÃO**

O homem é um ser que vive numa sociedade composta por organizações, as quais são, simplesmente, grupos orientado para determinados objetivos. Ora, o comportamento humano irá sempre influenciar o comportamento do grupo e, por sua vez, o comportamento do indivíduo também será influenciado pelo grupo (Teixeira, 2005). Se considerarmos que todo o comportamento é motivado (Abreu, 1982, cit. por Jesus, 1996; Maximiano, 2000), torna-se importante definir o conceito motivação.

Embora este conceito seja muitas vezes usado como expressão do dia-a-dia, de forma simplista, e sendo muitas vezes confundido com as noções de motivo, intenção, desejo, expectativa, tendência, necessidade, vontade, etc., o termo motivação deriva do latim *motivus*, *motivare* e significa mover. Neste sentido, e segundo Maximiano (2000) “indica o processo pelo qual um conjunto de razões ou motivos explica, induz, incentiva, estimula ou provoca algum tipo de ação ou comportamento humano” (p. 347). De acordo com Mondy, Sharplin e Premeaux (1991, cit. por Teixeira, 2005), motivação é “a vontade de um indivíduo desenvolver esforços com vista à prossecução dos objetivos da organização” (p. 188). Já Chiavenato (2000) considera que motivo é o impulso que leva os indivíduos a agirem de determinada forma, levando, assim, a um comportamento específico. Esse impulso que leva à ação pode ser provocado por estímulos externos (o meio ambiente) ou por estímulos internos (nos processos mentais do indivíduo). Desta forma, a motivação está relacionada com o sistema de cognição do indivíduo, isto é, tudo aquilo que a pessoa percebe de si mesma e do ambiente envolvente. Assim, a

motivação tenta explicar o comportamento dos indivíduos e este pode ser explicado através de um processo pelo qual as necessidades humanas condicionam o comportamento do indivíduo, numa tentativa de resolução dessa necessidade – o ciclo motivacional (Chiavenato, 2003).

Como vimos, os comportamentos são motivados por necessidades ou motivos. Ora, estas necessidades não são estáticas, mas dinâmicas e em constante mutação. Quando surge uma necessidade, o indivíduo enfrenta um estado de tensão e procura um comportamento capaz de resolver esse desconforto, esse desequilíbrio. Se o comportamento adotado for eficaz, o indivíduo obterá a satisfação da necessidade e livrar-se-á da tensão provocada por ela e atingirá o estado de equilíbrio interno, regressando ao seu estado normal de harmonia com ambiente – homeostasia. A repetição deste ciclo motivacional faz com que haja uma certa aprendizagem e os comportamentos tornam-se cada vez mais eficazes na satisfação de determinadas necessidades (Chiavenato, 2000).

Mas, nem sempre a necessidade é satisfeita. Muitas vezes, são encontradas barreiras ou obstáculos que não permitem a libertação da tensão existente: ocorre frustração. Esta tensão retida no organismo procura então uma forma de escape, seja por via social (desorganização do comportamento, agressividade, descontentamento, apatia, alienação, etc.), ou por via psicossomática (tensão nervosa, insónias, distúrbios alimentares, cardíacos ou digestivos). Outras vezes, a necessidade não é satisfeita nem frustrada mas compensada, isto é, há uma outra necessidade que é satisfeita mas que ajuda a diminuir ou mitigar a intensidade da necessidade que não pode ser satisfeita (Chiavenato, 2000).

Daqui resulta a importância de estudar a motivação e as formas de evitar a frustração no comportamento humano dentro das organizações. Para Chiavenato (2003), “a motivação é o impulso de exercer esforço para o alcance de objetivos organizacionais desde que também tenha condição de satisfazer alguma necessidade individual” (p. 120). Neste sentido, se a organização conseguir satisfazer as necessidades das pessoas, ocorre um aumento do «moral», se não, o «moral» diminui. Desta ideia de «moral» decorre o conceito de clima organizacional. “O clima representa o ambiente psicológico e social que existe numa organização e que condiciona o comportamento dos seus membros” (Chiavenato, 2003, p. 121). Desta forma, o sucesso das organizações depende diretamente das pessoas que a constituem. Sabe-se, atualmente, que a forma como a organização trata e gere os seus colaboradores é o segredo do seu sucesso e competitividade (Chiavenato, 2003, p. 140). Neste sentido, o gestor/líder adquire um novo e importante papel, onde deixa de ser simplesmente o gestor, para passar a liderar e a motivar.

## **2.2 TEORIAS DA MOTIVAÇÃO NA GESTÃO DAS ORGANIZAÇÕES**

Para Teixeira (2005) podem considerar-se quatro tipos de teorias sobre a motivação: as teorias das necessidades, que procuram explicar a motivação através da satisfação das necessidades dos indivíduos, a teoria da equidade, a teoria do reforço e a teoria das expectativas.

### **2.2.1 TEORIAS DAS NECESSIDADES (MASLOW, HERZBERG, ALDERFER E McCLELLAND)**

Segundo diversos autores, Maximiano (2000), Chiavenato (2000) e Teixeira (2005), a teoria das necessidades de Maslow propõe que as necessidades humanas estão organizadas segundo uma hierarquia de importância, dividida em cinco categorias:

- 1ª Fisiológicas: alimento, abrigo, conforto, sexo, repouso;
- 2ª Segurança: proteção, ordem, incerteza, desemprego, roubo, doença;
- 3ª Sociais: relacionamento, amizade, amor, aceitação, compreensão;
- 4ª Estima: orgulho, ambição, egocentrismo, confiança, progresso;
- 5ª Autorrealização: autorrealização, autodesenvolvimento e autossatisfação.

Assim, e de acordo com Maslow, na base da pirâmide encontram-se as necessidades primárias (fisiológicas e de segurança); os indivíduos procuram satisfazê-las antes de passar para as necessidades dos níveis acima (secundárias). Para avançar na pirâmide, isto é, para satisfazer uma determinada necessidade, o indivíduo tem de ver satisfeita a necessidade imediatamente anterior, senão, o indivíduo permanecerá nesse nível de motivação. Quando uma necessidade é satisfeita, o indivíduo passa a ser motivado pelas necessidades do nível seguinte, embora nem todas as pessoas atinjam o topo da pirâmide e, para Maslow, uma pessoa nunca está totalmente satisfeita quanto às necessidades de um qualquer nível.

A teoria das necessidades de Herzberg tenta explicar o comportamento dos indivíduos com base em dois fatores: extrínsecos ou higiénicos (contexto de trabalho e, portanto, fora do controlo da pessoa) e os

intrínsecos ou motivacionais (conteúdo do trabalho e, por isso, sob o controlo da pessoa) (Maximiano, 2000; Teixeira, 2005).

Os fatores higiénicos ou extrínsecos englobam as condições de trabalho, o salário, os benefícios e serviços sociais, o estatuto, as relações interpessoais no trabalho, etc. Os fatores motivacionais incluem o sentimento de realização pessoal, o reconhecimento, o progresso profissional, o aumento da responsabilidade, o próprio trabalho, etc. (Chiavenato, 2003; Teixeira, 2005). Para Herzberg, os fatores higiénicos são capazes de reduzir ou anular a insatisfação mas não conseguem levar à motivação dos indivíduos. Apenas contribuem para a prevenção de problemas e por isso lhes é atribuído o nome de higiénicos (profiláticos). Por outro lado, os fatores motivacionais podem contribuir para elevados níveis de satisfação e, assim, resultar em motivação dos indivíduos (Teixeira, 2005). Neste sentido, os fatores motivacionais de Herzberg relacionam-se com o conteúdo do trabalho, enquanto os fatores higiénicos estão relacionados com o contexto do trabalho. Herzberg critica os gestores que desleixam os fatores motivacionais em favor dos fatores higiénicos, os quais não conduzem à motivação dos indivíduos, como os salários, os bónus e as condições de trabalho (Teixeira, 2005).

A teoria das necessidades de Alderfer, tal como a teoria de Maslow, explica a motivação dos trabalhadores com base na satisfação das suas necessidades hierarquicamente colocadas em pirâmide. Contudo, difere em três aspetos. No primeiro aspeto, Alderfer defende uma pirâmide de apenas três níveis: na base, a existência (que contém o nível das necessidades fisiológicas e de segurança de Maslow); de seguida, o relacionamento (que corresponde ao nível das necessidades sociais de Maslow); no topo, o crescimento (que contém o nível das necessidades de estima e

autorrealização de Maslow). Por este motivo, esta teoria é conhecida pela teoria ERG (*Existence, Relatedness and Growth*). No segundo aspeto, Alderfer refere que, de um modo geral, a necessidade surge apenas depois de satisfeitas as necessidades de nível inferior, contudo, podem existir situações que os trabalhadores procuram as necessidades de um nível superior, antes de terem satisfeito completamente as necessidades de nível inferior. No terceiro e último aspeto, Alderfer defende que quando as necessidades de um nível superior são goradas, as necessidades de nível inferior retornam, mesmo quando já tinham sido satisfeitas (Teixeira, 2005).

A teoria das necessidades de McClelland coloca em destaque as necessidades adquiridas, isto é, as necessidades que surgem nas pessoas ao longo da vida, através da experiência e da interação com o meio ambiente. McClelland referem que de todas as necessidades que as pessoas desenvolvem ao longo das vidas, existem três mais notórias: a necessidade de realização, que evidencia o desejo de atingir objetivos desafiantes ou de fazer algo melhor ou de forma mais eficiente; a necessidade de poder, isto é, o desejo de controlar ou influenciar o desempenho de outros; a necessidade de afiliação, isto é, o desejo de manter relações pessoais amigáveis. Para McClelland todos os sujeitos evidenciam estas três necessidades, embora sobressaiam de forma diferente de individuo para individuo. Para uns, é mais evidente a necessidade de poder enquanto para outros a necessidade de realização é mais intensa (Teixeira, 2005).

### **2.2.2 TEORIA DA EQUIDADE**

A teoria da equidade de J. Stacy Adams é uma teoria sobre a motivação humana que “destaca a perceção pessoal de cada um sobre a razoabilidade ou justiça relativa numa situação laboral, comparando o seu

desempenho e os correspondentes benefícios com o desempenho e benefício de outros em situações análogas” (Teixeira, 2005, p. 201). Desta forma, os sujeitos são motivados para diminuir as desigualdades de tratamento percebidas por eles. Assim, quando um trabalhador tem a percepção de uma injustiça (promoções, definição de funções, transferências, salários...) ajusta a forma de agir, isto é, podem passar a fazer um esforço menor ou gastar mais tempo para realizar o mesmo trabalho. É importante o gestor ter a noção que uma pequena diferença entre trabalhadores pode parecer muito grave para quem é diretamente afetado por ela. Esta teoria não rejeita as teorias das necessidades, apenas acrescenta uma outra perspectiva de análise (Teixeira, 2005).

### **2.2.3 TEORIA DO REFORÇO**

A teoria do reforço, desenvolvida por Skinner, baseia-se na ideia de que o comportamento humano que é recompensado tende a ser repetido, enquanto o comportamento que é punido, tende a ser suprimido. Neste sentido, Skinner defende que o comportamento dos indivíduos pode ser controlado e moldado, através de recompensas quando se verificam os comportamentos desejados e ignorando os comportamentos indesejados. Para Skinner a técnica de modificação do comportamento organizacional, onde os indivíduos são controlados e o seu comportamento moldado, pode ser usada, sem que os indivíduos se apercebam. Esta técnica consiste em aplicar a teoria do reforço aos esforços para a mudança das organizações e baseia-se em dois princípios: no 1º, os indivíduos atuam da forma que acham mais recompensadora; no 2º, o comportamento pode ser moldado e determinado através do controlo das recompensas a ele associadas. Esta técnica tem sido usada em diversas empresas mas nem sempre com sucesso.

Para além disso, esta técnica pode ser encarada como manipulativa e autocrática (Teixeira, 2005).

#### **2.2.4 TEORIA DAS EXPECTATIVAS (VROOM, PORTER E LAWLER)**

Na teoria das expectativas proposta por Vroom, o processo de motivação é explicado em função dos objetivos e das escolhas de cada indivíduo e das suas expectativas em atingir esses mesmos objetivos (Chiavenato, 2000). Vroom defende que a motivação resulta do produto entre o valor atribuído a um objetivo (valência) e a probabilidade de alcançar esse objetivo (expectativa):  $\text{Motivação} = \text{Valência} \times \text{Expectativa}$  (Teixeira, 2005). Por exemplo, se para um trabalhador é indiferente atingir um determinado objetivo, a valência é zero, e não há motivação. Do mesmo modo, a motivação será nula se a expectativa, isto é, a probabilidade de uma ação resultar em recompensa, também for nula ou negativa. Esta abordagem tem tido bastante aceitação pelos gestores e ajusta-se ao sistema de gestão por objetivos (Teixeira, 2005).

Decorrente desta teoria das expectativas de Vroom, Porter e Lawler desenvolveram um modelo sobre a motivação mais complexo. Neste modelo, a motivação do indivíduo depende do valor atribuído à recompensa e da probabilidade de receber essa recompensa. O valor que se atribui à recompensa é relativo e depende de cada indivíduo: representa o atrativo que vai desencadear o esforço inicial. O nível de desempenho do indivíduo depende da perceção do que é necessário para desempenhar essa tarefa e a sua capacidade para a executar. Isto é, o desempenho é o instrumento para alcançar as recompensas desejadas. Esta teoria associa o esforço ao desempenho e o desempenho à recompensa (Maximiano, 2000).

### **2.3 TEORIAS COGNITIVISTAS DA MOTIVAÇÃO**

No domínio da Psicologia da Motivação identificam-se diversas correntes e perspectivas, as quais foram evoluindo e aperfeiçoando. As teorias behavioristas da motivação encontram-se na base das concepções mais simplistas e mecanicistas que ainda predominam no discurso do senso comum. Contudo, com o desenvolvimento da Psicologia como ciência, tem sido possível demonstrar que esta visão simplista da motivação não é a mais adequada para explicar os complexos processos motivacionais dos indivíduos, surgindo assim, a perspectiva cognitivista da motivação. As teorias cognitivas da motivação não se limitam à recolha dos fatores de motivação mas estudam a motivação como um processo que integra as diversas variáveis cognitivo-motivacionais (Jesus, 1996). Contudo, dentro das teorias cognitivistas iremos analisar em particular a Teoria Relacional de Nuttin, a Teoria da Autoeficácia de Bandura, a Teoria da Atribuição Causal de Weiner e a Teoria da Motivação Intrínseca de Deci.

A Teoria Relacional de Nuttin, inspirada pelo conceito de “espaço vida” de Lewin, diz que o comportamento humano só pode ser explicado tendo em consideração o sujeito desse comportamento, a sua vida pessoal, os seus projetos de vida, assim como, a sua situação atual (Jesus, 1996; Sampaio, 2010). Assim, para Nuttin, o comportamento é guiado pela lei da instrumentalidade: o sujeito desenvolve o seu comportamento para alcançar certos objetos-fim, estabelecendo critérios e planos de ação que irão alcançar esses objetos-fim. Para que haja uma autorregulação entre os resultados desejados e os resultados obtidos, é necessária a relação entre os planos estabelecidos a nível cognitivo e os seus resultados a nível do comportamento. Nuttin (1989, cit. por Jesus, 1996) afirma também que, para

que haja motivação, é indispensável a elaboração de projetos, pois, se estes não existirem, surgirão problemas a nível do funcionamento motivacional. Na elaboração destes projetos, é essencial a definição de metas e de tarefas intermédias para atingir essas metas ou objetos-fim. Ora, a motivação para determinado ato, aumenta em função da motivação do sujeito para o objeto-fim e diminui em função da distância temporal ao objeto-fim, do número de meios alternativos disponíveis e do grau de instrumentalidade dos objetos de interesse que permitem alcançar os fins desejados. É de salientar uma certa proximidade entre esta teoria e a teoria das Expectativas de Vroom, uma vez que em ambas o comportamento é influenciado pelos objetivos pessoais do sujeito e também porque ambas consideram o valor atribuído aos objetivos e a probabilidade de realizar esses objetivos. Segundo Jesus (1996), a teoria de Nuttin “apresenta-se como uma das teorias da motivação mais completas e originais pois, para além de integrar variáveis propostas por outras teorias, propõe novas variáveis que permitem explicar e prever de forma mais global a complexidade do comportamento humano.” (p. 62) Tendo em conta que a elaboração de projetos é uma das noções mais destacadas desta teoria, Jesus (1996) apresenta alguns resultados de investigações por si realizadas. Por exemplo, num estudo realizado com estudantes da Faculdade de Letras, verificou-se que para existir uma maior motivação para a profissão docente, é importante que o potencial professor ingresse num curso superior orientado para a docência. Num outro estudo verificou-se que a orientação motivacional para a profissão docente diminui significativamente entre o momento do estágio pedagógico e o momento em que já exercem a profissão. Este facto era já esperado de acordo com as hipóteses das expectativas irrealistas, promovidas durante a formação inicial e o choque com a realidade, quando o professor inicia a sua atividade profissional (Esteve, 1995; Lopes, 2001).

A Teoria da Autoeficácia de Bandura encontra-se também relacionada com a Teoria das Expectativas de Vroom, uma vez que, o destaque está no conceito de expectativa. Esta teoria teria como objetivo apresentar uma teoria unificadora para explicar as mudanças psicológicas através do desenvolvimento da eficácia do indivíduo quer a nível do comportamento, quer a nível cognitivo. Assim, a motivação estaria relacionada com dois fatores: “as expectativas de resultados, que refletem a crença de que certos comportamentos são úteis para alcançar determinados objetivos, e as crenças de autoeficácia, que se referem às percepções sobre a capacidade pessoal para executar os comportamentos necessários para alcançar determinados objetivos.” (Barrera, 2010, p. 170) Desta forma, os processos cognitivos seriam fundamentais na aquisição e na retenção de novos comportamentos. Inclusive, presume-se que as expectativas sobre o resultado a obter iriam exercer um maior efeito no comportamento do que o resultado em si mesmo. (Jesus, 1996).

A aprendizagem social é também um fator importante nesta teoria. Isto é, através da observação do comportamento dos outros o indivíduo entende como certos comportamentos são realizados, sendo estas representações um guia para ações futuras do próprio indivíduo. Por outro lado, esta teoria faz uma distinção entre as capacidades reais do indivíduo (o que é capaz de fazer) e as expectativas de autoeficácia (o que quer fazer). Por si só, as expectativas não permitem um desempenho adequado, sendo também necessárias capacidades adquiridas. Contudo, há situações onde o indivíduo possui as capacidades necessárias mas possui uma baixa expectativa de autoeficácia, e não se empenha. Assim, as expectativas de autoeficácia vão determinar o esforço e a persistência aplicada pelo indivíduo perante os

obstáculos. Bandura (1989, cit. por Barrera, 2010) refere que “quanto mais forte a percepção de autoeficácia, mais elevados são os objetivos que a pessoa se propõe a realizar e mais firme é o seu empenho para alcançá-los, havendo maior perseverança frente aos obstáculos.” (p. 170). Aqueles que conseguem lidar com situações problemáticas reforçam o seu sentido de autoeficácia, enquanto os outros diminuem as suas expectativas de autoeficácia e aumentam a sua ansiedade face à situação (Jesus, 1996; Barrera, 2010). Bandura (1989, cit. por Picado, 2009) menciona que a crença numa baixa eficácia em alcançar os objetivos desejados diminui a autoestima e contribui para o aumento dos níveis de ansiedade.

Foram já realizadas algumas investigações que analisaram as implicações das expectativas de autoeficácia dos professores, tendo-se verificado que “a crença do professor nas suas capacidades de influenciar a aprendizagem e a realização dos alunos afeta a sua eficiência real” (Jesus, 1996, p. 108). Jesus (1996) refere mesmo que o sentido de autoeficácia do professor é um dos melhores instrumentos prognóstico da melhoria dos resultados escolares.

A Teoria da Atribuição Causal de Weiner centra-se na necessidade que todos os indivíduos têm de explicar os acontecimentos que correm à sua volta e nas explicações apresentadas pelos mesmos para os resultados obtidos, isto é, para os sucessos e para os fracassos (Jesus, 1996; Barrera, 2010). Na sua teoria, Weiner distingue três dimensões da atribuição: o locus, a estabilidade e a controlabilidade. O locus diz respeito ao posicionamento da causa relativamente ao indivíduo, se é interna (relativa ao indivíduo, como a sua capacidade, esforço e intenção) ou externa (relativa a fatores como a sorte ou a dificuldade da tarefa). A estabilidade diz respeito à continuidade ou não da

causa ao longo do tempo. Já a controlabilidade, diz respeito à capacidade que o indivíduo julga possuir para atuar sobre a causa, alterando-a ou não. Esta teoria distingue-se pela originalidade de relacionar as atribuições com as emoções. Segundo Weiner (1985, cit. por Barrera, 2010), as atribuições provocam emoções, estando estas na base do comportamento, segundo a sequência causal: resultado → atribuição → expectativa e emoção → ação. Jesus (1996) refere que, em estudos realizados com professores, estes atribuem o sucesso dos seus alunos a causas internas, como a sua própria competência pedagógica e os métodos de ensino que usam. Por outro lado, o insucesso é atribuído a causas externas, como a inadequações dos currículos ou o baixo nível socioeconómico dos alunos.

Na Teoria da Motivação Intrínseca de Deci, um indivíduo realiza e persiste em determinadas tarefas apenas pela satisfação que estas lhe oferecem. Da realização destas tarefas não resultam quaisquer recompensas extrínsecas, como o salário, e inclusivamente, o indivíduo tolera melhor a fadiga e é capaz de adiar a satisfação de outras necessidades (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Jesus (1996) apresenta a definição de Deci para motivação: “atividades motivadas intrinsecamente são aquelas para as quais não há nenhuma recompensa aparente, exceto a própria atividade. As pessoas parecem exercer essas atividades para o seu próprio bem e não porque elas levam a uma recompensa extrínseca. As atividades são fins em si mesmos, em vez de meios para um fim” (p. 115).

Nesta definição, o autor não explica porque existe a motivação intrínseca e, Deci acaba por recorrer a outras teorias para explicar a motivação intrínseca. Diversos estudos têm demonstrado a importância da motivação intrínseca dos professores e de a atividade docente ser

desempenhada pela satisfação que por si só oferece, sem existirem perspectivas de obtenção de outras recompensas pelos docentes. Jesus (1996) refere que os professores com uma motivação intrínseca mais elevada conseguem separar o seu empenho profissional das recompensas que podem advir da sua atividade. Assim, um professor com maior motivação intrínseca para a docência possui um maior grau de empenhamento porque gosta da sua atividade profissional e que, embora gostasse de um salário mais elevado, não seria esse fator que faria o seu empenhamento aumentar. Por outro lado, um docente com baixa motivação intrínseca faz depender o seu empenhamento de melhores salários. Para conseguir aumentar a motivação intrínseca dos professores é importante haver uma redescoberta pelo “gosto de ensinar e de lidar com os jovens. Além disso, é fundamental o reconhecimento social do empenhamento e da competência profissional dos professores” (Jesus, 1996, p. 122).

#### **2.4 INVESTIGAÇÕES REALIZADAS NO ESTUDO DA MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES**

As duas teorias mais usadas no estudo da motivação dos professores têm sido a teoria das necessidades de Maslow e de Herzberg.

A teoria das necessidades de Maslow tem servido de base a muitos dos estudos realizados com o intuito de conhecer os incentivos que podem motivar os professores. As investigações de Mills (1987) e Williams (1978), citadas por Jesus (1996) e baseadas nesta teoria, verificaram que os professores se encontram geralmente satisfeitos ao nível das necessidades mais baixas, pelo que os gestores se deveriam concentrar na motivação dos professores ao nível do reconhecimento e da sua autorrealização. Por outro

lado, Sergiovanni (1969, cit. por Jesus, 1996) verificou que os professores apresentam como mais evidentes as necessidades dos níveis mais elevados como a realização, reconhecimento e responsabilidade. Avi-Itzhak (1983, cit. por Jesus, 1996) verificou que os professores estão mais satisfeitos nas duas necessidades mais baixas, segurança e social, e menos satisfeitos nas mais elevadas: estima, autonomia e autorrealização, o que permite diferenciar entre professores mais ou menos satisfeitos. Também Pastor e Erlandson (1982, cit. por Jesus, 1996) constataram que nos professores predominam as necessidades mais elevadas, como o desejo de ser responsável pelo próprio trabalho e de ver o resultado dos esforços pessoais. Já Tutor (1986, cit. por Jesus, 1996) concluiu que a necessidade onde os professores percebem maior deficiência é a de estima ou reconhecimento. Neste sentido, foram propostas algumas estratégias de motivação dos professores, como base na teoria das necessidades de Maslow, como a diversificação de tarefas, as oportunidades para o desenvolvimento pessoal, o envolvimento na tomada de decisões e o feedback verbal ou escrito (Mills, 1987, cit. Jesus, 1996). Por outro lado, também é defendida a estruturação da carreira docente no sentido de haver mais oportunidade de promoção e de autorrealização (Ellis, 1988, cit. Jesus, 1996). Fundamentalmente, estes autores propõem a satisfação das necessidades mais elevadas, como de reconhecimentos e de desenvolvimento profissional, pois são aquelas onde os professores apresentam uma maior insatisfação profissional (Jesus, 1996).

Embora Herzberg não tenha utilizado professores na sua investigação, este modelo dos dois fatores tem sido usado em diversos estudos sobre a motivação dos professores. Uma vez mais, Jesus (1996) refere alguns desses estudos: em 1982, Frataccia e Hennington, a partir de um estudo com 37

professores que haviam abandonado a carreira docente, concluem que o motivo desse abandono era a insatisfação com os fatores higiênicos (extrínsecos) e a não satisfação com os fatores motivacionais (intrínsecos); em 1986, Engelking, a partir de uma investigação com 309 professores, identificou o reconhecimento e a realização como fatores de satisfação e a relação com alunos, pais, colegas e a política e administração escolar como fatores de insatisfação. Contudo, estas investigações, desenvolvidas com base nas teorias das necessidades de Maslow e Herzberg, apresentam limitações, tendo por vezes sido acusadas de simplistas e de não terem em consideração as diferenças individuais. Para além disso, estas teorias foram desenvolvidas para o meio empresarial e a sua aplicação aos professores deve ser prudente (Jesus, 1996).

O momento da carreira vivenciada pelo professor, tal como sugerido por Huberman, pode também influenciar motivação/satisfação docente. Nos estudos de Cordeiro Alves (1991) e Helena Cavaco (1993) citadas por Santos (2004), verificou-se que o nível etário de 40-44 anos demonstra insatisfação associada à negativa perceção da satisfação/insatisfação profissional, apoiada em elementos extrínsecos ao sujeito. A mesma autora refere também o estudo realizado por Gonçalves (1992, cit. por Santos, 2004) a professores do 1º ciclo do ensino básico onde a fase ou período da carreira onde os problemas mais se sentiam, se situava no fim da carreira, para 62,8% dos professores, no início da carreira, para 27,9% dos professores e por volta dos 20 anos de serviço, para 27,9% dos professores entrevistados.

Trabalhos mais recentes, como o estudo realizado por Nascimento & Amâncio (2004) identificou como fontes de stress nos professores as exigências e constrangimentos institucionais, as exigências ligadas à docência,

as exigências da atividade profissional versus as familiares, as pressões associadas à conciliação carreira-família, a carreira profissional ou a carga de trabalho. Já Costa (2003, cit. por António & Teodoro, 2004) refere a perda de reconhecimento do valor dos professores como uma das consequências da degradação da profissão docente pela opinião pública. Nesse mesmo inquérito, cerca de dois terços dos professores inquiridos afirmaram ter escolhido a profissão por falta de alternativas. Estes dados não contradizem os obtidos pelo estudo de Braga da Cruz *et al.* (1988, cit. por António & Teodoro, 2004) duas décadas antes, onde mais de 35% dos professores declararam que abandonariam a profissão, se tivessem oportunidade, nem os dados obtidos por Jesus (1996), onde apenas 49,3% dos professores desejavam exercer a profissão docente de forma definitiva, mostrando a baixa motivação para a profissão docente.

### **3. O BEM-ESTAR DOCENTE**

Apesar da importância do fenómeno do mal-estar docente na atualidade, este ênfase pode levar ao agravar dos aspetos negativos da profissão docente e os próprios professores a considerar normal o mal-estar docente. Torna-se muito importante atuar profilaticamente, de modo a otimizar as condições de desenvolvimento humano, a promoção da saúde e do bem-estar (Picado, 2009). Desta forma, em vez de se salientar que um terço dos professores portugueses considera a sua profissão stressante (Cardoso e Araújo, 2000, cit. por Jesus, 2002) é mais interessante destacar que dois terços dos professores não consideram a sua profissão stressante. Assim, torna-se importante identificar os fatores de bem-estar destes

professores, em vez de apenas se identificar os fatores de mal-estar (Jesus, 2002).

O conceito de bem-estar docente enquadra-se num conceito mais geral que é o bem-estar subjetivo, o qual diz respeito à avaliação pela positiva que as pessoas fazem da sua própria vida (Diener & Diener, 1995; Simões *et al*, 2000; cit. por Jesus, 2004). Este conceito “pretende traduzir a motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (coping) que este desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento” (Jesus, 2002, p. 23).

Torna-se importante o bem-estar do professor, especialmente na sua motivação para o seu próprio envolvimento, aprendizagem, desenvolvimento, satisfação e sucesso profissional. Para além disso, o bem-estar do professor é um fator determinante no bem-estar dos alunos. “Um professor motivado e realizado tem uma maior probabilidade de ter alunos que também se caracterizem dessa forma” (Jesus, 2002, p. 23). Por outro lado, o sucesso das reformas educativas e a qualidade do ensino necessitam do bem-estar dos professores e do seu empenho.

### **3.1 COMO ATINGIR O BEM-ESTAR DOCENTE**

Do ponto de vista da gestão das organizações, e atualmente também das organizações escolares, o fundamental é atingir os objetivos da organização, isto é, a motivação deve ser encarada como a forma de promover a satisfação dos objetivos individuais dos membros da organização

e que simultaneamente satisfaça também os objetivos coletivos da organização (Teixeira, 2005).

O sistema de remuneração é visto por alguns como um fator de motivação. Herzberg considerava que o salário era um fator higiênico e não motivacional, isto é, pode contribuir para a prevenção do problema mas não aumenta a motivação do indivíduo. Contudo, neste trabalho, discutir a importância do sistema de remuneração na motivação será inútil, uma vez que os gestores de escolas públicas não têm qualquer poder decisório na remuneração dos seus colaboradores.

Também o tipo de horário semanal é encarado por muitos como uma fonte de motivação. Enquanto alguns trabalhadores preferem horários flexíveis, que permitam programar o seu trabalho de forma a minimizar conflitos entre as suas necessidades pessoais e obrigações laborais, outros preferem um sistema de horário comprimido, onde o número de horas de trabalho semanal é distribuído pelo menor número de dias da semana (Teixeira, 2005). Contudo, e segundo Herzberg, o tipo de horário pode ser visto como um fator de motivação extrínseco ou higiênico, isto é, está fora do controlo do indivíduo, sendo algo decidido pelo gestor. Assim, poderá evitar ou reduzir a insatisfação do trabalhador mas por si só não conduz à motivação (Chiavenato, 2003; Teixeira, 2005).

Na sua teoria das necessidades, Herzberg considerava que o sentimento de realização pessoal, o reconhecimento, o progresso profissional ou o aumento da responsabilidade é que seriam fatores motivacionais. Também Teixeira (2005) destaca a importância da definição de tarefas, o enriquecimento ou o alargamento do cargo como fatores motivacionais. Para este autor, a especificação das tarefas a desempenhar, os métodos a utilizar

na sua execução e a relação entre estas tarefas e outras funções da empresa podem ser elementos positivos na motivação dos trabalhadores. Também o enriquecimento do cargo, isto é, a alteração no conteúdo e no grau de responsabilidade de uma tarefa, de modo a torna-la mais desafiante, pode motivar o trabalhador e aumentar assim o grau de realização pessoal (Maximiano, 2000). De acordo com Herzberg, este “enriquecimento do cargo deve obedecer a cinco princípios: aumentar a dificuldade e responsabilidade pela execução; aumentar o autocontrolo e a autoridade do trabalhador; resultar em maior autonomia na programação das tarefas; proporcionar maior feedback diretamente ao trabalhador; encorajar oportunidades para novas experiências e desenvolvimento pessoal” (Teixeira, 2005, p. 208). Chiavenato (2000) refere mesmo que o enriquecimento do cargo pode trazer efeitos desejáveis, como o aumento da motivação e da produtividade, a diminuição do absentismo e da rotatividade do pessoal. Por outro lado, o alargamento do cargo, alargando o leque de funções de modo a torná-las mais variadas e evitando a monotonia, pode também contribuir para o aumento da motivação (Teixeira, 2005).

Cada vez mais utilizada pelos gestores como técnica de motivação é o exercício da participação ativa dos trabalhadores na análise dos problemas da organização e na procura das soluções. De facto, é difícil um indivíduo sentir-se motivado se nunca é consultado sobre decisões que o afetam diretamente. Por outro lado, cada trabalhador tem conhecimentos e experiências próprias que podem ser um contributo válido para a solução dos problemas (Teixeira, 2005). Também numa organização escolar, esta participação ativa dos professores na tomada de decisões pode contribuir para a satisfação das

necessidades de afiliação e aceitação pelos outros, assim como para a satisfação das necessidades de realização.

Recentemente surgiram dois conceitos importantes relativamente à motivação dos trabalhadores: os círculos de qualidade e a teoria Z. Os círculos de qualidade são pequenos grupos de trabalhadores de uma organização que se reúnem, durante o horário de trabalho, para desenvolverem formas de melhorar a qualidade do trabalho, encorajando a energia e a criatividade dos próprios trabalhadores para resolver os seus problemas e os da organização. A teoria Z consiste na convicção de que um elevado grau de responsabilidade, lealdade e consideração entre a organização e os seus colaboradores resulta numa maior produtividade e na melhoria do bem-estar. Esta teoria adota conceitos como as decisões coletivas, o emprego a longo prazo, o controlo mais informal e implícito, preocupações holísticas com o trabalhador e com a sua família, havendo um interesse pelo bem-estar dos colegas e subordinados. As relações tendem a ser informais e coloca-se o ênfase na necessidade de relacionamento entre todos os membros das organizações, mesmo os que ocupam posições hierárquicas diferentes, o que contribui para a criação de um ambiente de igualitarismo e um aumento da confiança mútua. As organizações que baseiam a sua gestão na teoria Z tendem a desenvolver as suas próprias tradições, ideias, cultura e o chamado ambiente familiar, o que facilita a tomada de decisões e as comunicações internas. (Teixeira, 2005)

Todas estas sugestões de motivação apresentadas foram aplicadas no meio empresarial podendo ser ajustadas ao meio escolar, com as devidas adaptações. De seguida, iremos analisar modos de motivação já adaptados aos professores e à realidade escolar.

Na literatura têm sido referenciadas várias estratégias de coping usadas pelos professores para promover o bem-estar na profissão. Jesus (1996) indica as seguintes: participação em conferências ou programas de formação, diversificar as estratégias de ensino, trabalho em equipa, rever objetivos e estabelecer prioridades, a gestão do tempo, treino de estratégias para gerir o comportamento dos alunos na sala de aula, atividades realizadas fora da escola, o equilíbrio entre a vida profissional e a vida privada, relaxamento ou praticar desporto. Kyriacou (1987, cit. por Jesus, 1996) vai mais longe e distingue dois grandes grupos de estratégias: as de ação direta e as de adiamento da resolução do problema, podendo estas últimas ser físicas (através do exercício e do relaxamento) ou mentais (através da alteração da perceção da realidade). Perante tal variedade de estratégias, não é possível indicar a mais eficaz ou a mais adequada, uma vez que, a adequação de uma determinada estratégia vai depender do problema e da personalidade do professor em causa.

Por outro lado, Maslach (1982, 1989, cit. por Picado, 2009) defende uma intervenção profilática na promoção do bem-estar nas seguintes áreas: individual, indivíduo/organização e organização. A nível individual, Maslach (1982, cit. por Picado, 2009) ressalva a importância de um modo de vida saudável e equilibrado entre a atividade profissional e o lazer e bem-estar. A nível do indivíduo/organização, o mesmo autor, destaca as estratégias de gestão do tempo e o treino de competências pessoais. Relativamente às estratégias dirigidas à organização, Maslach (1982, cit. Picado, 2009) sugere um conjunto de medidas que poderão ser implementadas pelas direções das escolas: institucionalização de check-up psicossocial, melhoria do conteúdo e

do ambiente de trabalho e formação em serviço que habilite os professores nos domínios sociais e interpessoais.

Neste sentido, Picado (2009) destaca o Programa de Formação para a Prevenção do Mal-Estar Docente proposto por Jesus (1998, 2000). Este programa de formação está centrado na identificação de fatores e sintomas de stress, no desenvolvimento de estratégias de coping, na substituição de crenças irracionais, na prática do relaxamento, no treino de competências de assertividade e de trabalho em equipa e na análise de estratégias para a desmotivação e da indisciplina dos alunos.

Também Lopes (2004), refere que “a rotina na ação docente é o núcleo do mal-estar docente” (p. 99) e a formação contínua de professores apela precisamente à transformação das práticas profissionais. Contudo, essa transformação nem sempre é fácil. Para Lopes (2004), à rotina corresponde uma imagem idealizada de cada profissional. Ora, essa imagem idealizada é um mecanismo de defesa que corresponde a uma imagem de si mesmo como um profissional completamente fictícia, mas que preserva a sua autoestima. A formação contínua pode ajudar a desconstruir esse mecanismo de idealização, oferecendo alternativas com o mesmo grau de segurança. Desta forma, a formação contínua pode revelar-se um meio de desenvolvimento e realização profissional do docente, se for criada numa perspetiva relacional, “colocando os docentes em situações de trabalho em equipa, num clima de autenticidade e cooperação, orientado para a análise dos problemas concretos do quotidiano profissional” (Jesus, 2002, p. 36). A formação de professores deverá ser programada para a resolução de problemas comuns, para o desenvolvimento de competências profissionais relevantes para essa resolução e para a promoção de inovações no mesmo escolar. Dada a

complexidade do trabalho docente, as situações problemáticas e a necessidade de as resolver são uma constante no dia-a-dia da profissão (Lopes, 2004). É de salientar que o trabalho em equipa pode ser um instrumento muito relevante na realização dos professores. Os docentes podem aprender muito com a experiência pessoal mas também com a experiência e conhecimento dos colegas de profissão. Porém, para que o trabalho em equipa seja rentável é necessário existir um clima de autenticidade, empatia, colaboração e valorização das experiências e sugestões apresentadas pelos colegas (Jesus, 2004).

Embora a formação contínua possa ser encarada como um instrumento para o bem-estar dos professores, investigações realizadas sobre as necessidades de formação dos professores mostram que a formação não tem correspondido às expectativas e necessidades dos mesmos (Rodrigues & Esteves, 1983, cit. por Jesus, 2002). Contudo, numa investigação realizada por Jesus e Vieira (2000, cit. por Jesus, 2002), verificou-se que 85,8% dos 297 professores inquiridos consideram que “a formação pode ser um instrumento para a motivação e o bem-estar dos professores” (p. 28).

Esta perspetiva da formação contínua de professores encontra-se mesmo explicita na Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-lei 344/89, de 11 de Outubro), a qual defende que a formação contínua visa promover a atualização e aperfeiçoamento da atividade docente, bem como a divulgação da inovação profissional. Contudo, a formação contínua tem vindo a ser vulgarizada com ações de formação pontuais e deslocadas do contexto das necessidades reais, nas quais os professores assumem uma atitude passiva, com o objetivo de acumulação de «créditos» ou «horas de formação», obrigatórias para a progressão na carreira docente (Jesus, 2002).

Todavia, muitas outras medidas podem ser tomadas para promover o bem-estar docente. Alterações legislativas ao nível da autonomia e do poder que os professores têm vindo a perder, a revalorização da imagem social dos professores, dar a conhecer e sensibilizar os encarregados de educação para o trabalho docente, um maior investimento na educação, que se traduza na melhoria das condições de trabalho dos professores e alunos, melhores equipamentos, bem como a melhoria dos espaços físicos, no sentido de tornar as escolares locais mais agradáveis, contribuindo para a diminuição da agressividade e do stress dos professores e dos alunos, redução do número de alunos por turma, com o intuito de uma relação mais personalizada, salários consonantes com as responsabilidades e habilitações académicas dos professores. Contudo, estas medidas, embora fundamentais para dar aos professores condições apropriadas para a sua realização profissional, encontram-se num plano mais macro, não dependendo diretamente do controlo dos professores.

#### **4. ENQUADRAMENTO LEGAL**

A carreira docente está enquadrada por uma série de documentos legais, dos quais se destacam a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro). Este documento estabelece o direito à educação e à cultura para todas as crianças, o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades, torna a escolaridade obrigatória por 9 anos e consagra a formação de jovens e adultos que abandonaram o sistema educativo prematuramente.

Contudo, ao longo dos anos, esta lei foi sofrendo sucessivas alterações: a 1ª alteração à lei ocorre a 19 de setembro de 1997 com a Lei nº 115/97, a 2ª alteração surge a 31 de agosto de 2005, com a publicação da Lei nº 49/2005 e

a mais recente acontece a 27 de agosto, com a publicação da Lei nº 85/2009. A 1ª alteração à LBSE, por exemplo, vem modificar o sistema de formação inicial dos professores, enquanto que a 3ª alteração da LBSE vem alargar o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens, levando a uma ainda maior massificação e democratização do sistema educativo. Contudo, estas alterações nem sempre se revelaram consensuais e trouxeram implicações não só ao nível do funcionamento das próprias escolas mas também ao nível do exercício da carreira docente, uma vez que, os vários capítulos do documento determinam, por exemplo, os princípios gerais da carreira docente, no que diz respeito à formação inicial dos professores, qualificações para a docência e até a formação contínua dos professores ou, por outro lado, dizem respeito à administração e gestão escolares ou até ao desenvolvimento e avaliação do sistema educativo.

Mas, a LBSE não foi o único documento a ser reformulado nas últimas décadas. Um dos documentos que mais alterações sofreu nos últimos anos é o Estatuto da Carreira Docente. O diploma atual, Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro, procede à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decreto-Lei nº 105/97, de 29 de Abril, nº 1/98, de 2 de Janeiro, nº 35/2003, de 27 de Fevereiro, nº 121/2005, de 26 de Julho, nº 229/2005, de 29 de Dezembro, nº 224/2006, de 13 de Novembro, nº 15/2007, de 19 de Janeiro, nº 35/2007, de 15 de Fevereiro, nº 270/2009, de 30 de Setembro, e nº 75/2010, de 23 de Junho. Perante tamanhas alterações ao seu Estatuto da Carreira Docente, os professores acabam por viver “um período de incerteza quanto ao emprego, pois muitos podem perdê-lo a qualquer momento; quanto à

carreira, face à impossibilidade de progressão e à perda de salários e outros direitos que estavam consagrados no Estatuto da Carreira Docente; quanto ao seu trabalho, cada vez mais intenso e exigente e sujeito ao escrutínio público e às pressões que daí decorrem.” (Ferreira, Viana, & Flores, 2014) O descontentamento dos professores foi tão elevado que, no mês de Março de 2008, o país assistiu uma das maiores manifestações de professores de que há memória. As principais fontes de descontentamento eram a reestruturação da carreira docente nas categorias de professor e professor titular, a avaliação de desempenho como componente fundamental para a progressão na carreira e a maior exigência no acesso à carreira. A criação do figura do professor titular acabou com a sensação de igualdade absoluta entre pares, agravada pela função de avaliador atribuída ao professor titular, o que gerou situações de concorrência e conflito entre pares. Com o fim da figura do professor titular, veio alguma acalmia mas de pouca duração, uma vez que, na avaliação de desempenho docente, continua a existir a obrigatoriedade de aulas assistidas, fulcrais para a progressão na carreira, a qual se encontra congelada, por motivos económicos.

Também obrigatória para a progressão na carreira é a formação contínua, constante na Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-lei 344/89, de 11 de Outubro). Outro exemplo da alteração foi a instituição das aulas de substituição que visam preencher com atividades educativas os “furos” causados por ausências de professores. Esta ocupação plena dos tempos escolares criou alguma desorganização nas escolas e originou também situações de conflitos e contestação. Também o término no concurso anual de docentes, assim como as alterações aos limites dos quadros de zona pedagógica, continuam a ser motivo de descontentamento docente, tal como

a exigência de realização da prova de avaliação de competências e conhecimentos para os professores contratados. Esta medida compromete uma vez mais a sensação de igualdade entre os professores, dado que os professores de quadro têm a função de vigiar e corrigir provas de colegas. Todos estes fatores contribuem para a diminuição da motivação dos professores (Ferreira, Viana, & Flores, 2014). Em todos os inícios de anos letivos é também aguardado com expectativa o documento organizador no ano letivo, emanado pelo Ministério da Educação, e que determina questões como o número de alunos por turma, a componente letiva e não letiva dos professores, a carga horária, os tempos letivos, o número de turmas para cada professor, etc.

Nos últimos anos ocorreram também alterações no Estatuto do Aluno e da Ética Escolar (Lei nº 51/2012 de 05 de setembro) que influencia o trabalho dos professores. Este novo documento é orientado pelos seguintes princípios: o reforço da autoridade dos professores e da autonomia das escolas; uma maior responsabilização e envolvimento dos pais e encarregados de educação no que diz respeito à assiduidade dos alunos; uma maior simplificação e agilização de procedimentos; na distinção clara e precisa entre medidas corretivas dissuasoras, preventivas e pedagógicas, e medidas disciplinares sancionatórias.

## PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

### 1. CONTEXTUALIZAÇÃO

O Agrupamento de Escolas onde se irá realizar este estudo é constituído por 5 unidades orgânicas: a escola sede com 3º ciclo e secundário, uma escola de 2º e 3º ciclos, uma escola do 1º ciclo e duas escolas de pré-escolar e 1º ciclo. O agrupamento tinha, no ano letivo 2013/2014, 3128 alunos em 125 turmas, com a seguinte distribuição: 225 alunos na educação pré-escolar, 684 alunos no 1º ciclo do ensino básico, 459 alunos no 2º ciclo do ensino básico, 927 alunos no 3º ciclo do ensino básico e 833 alunos no ensino secundário em cursos científico-humanísticos. Neste ano letivo, o agrupamento dispõe de 262 docentes possuidores de habilitação própria (bacharelato, licenciatura, mestrado ou doutoramento), na sua maioria com vínculo definitivo e com elevado tempo de serviço.

Este agrupamento de escolas localiza-se no distrito do Porto. O agrupamento serve alunos residentes na sua área de influência, assim como, alunos residentes noutros locais, dado que o local de trabalho dos Encarregados de Educação é um fator decisivo na escolha do estabelecimento de ensino a frequentarem. É uma zona de cariz fortemente residencial, onde coexistem habitações de propriedade privada/cooperativa de grande qualidade e até de luxo, com bairros camarários de baixo custo e também habitações degradadas. Do mesmo modo, existe uma grande disparidade nos estabelecimentos comerciais, que vão desde a modesta loja de bairro à *boutique* de luxo. De igual forma, existem as pequenas associações desportivas e culturais de bairro, até às instituições culturais de grande prestígio nacional. Como é natural, as características do contexto geográfico, socioeconómico e familiar refletem-se no aproveitamento dos alunos. As

assimetrias existem e criam a necessidade de procurar soluções diferenciadas para os diversos tipos de aluno, num esforço para combater a exclusão escolar e social. Os serviços do agrupamento têm de enfrentar esse constante desafio e criar soluções flexíveis e imaginativas que procurem responder às necessidades dos alunos, em colaboração com as famílias, associações de alunos e de pais e outras instituições.

A escolha do tema da motivação na classe docente prende-se com o enorme descontentamento demonstrado pela maioria dos professores relativamente às alterações feitas à carreira docente, às condições de trabalho nas escolas, com a diminuição do prestígio social, o fraco reconhecimento da sua atividade, indisciplina, etc. Por outro lado, com a criação do agrupamento, a escola e os seus professores enfrentam novos desafios e problemas: a deterioração da imagem do Agrupamento como instituição de referência e qualidade no contexto local e nacional, com a conseqüente diminuição do número de alunos no ensino secundário, que optam pelo ensino privado, elevadas taxas de insucesso no ensino secundário, nomeadamente nas disciplinas específicas, assim como, a descida posicional do agrupamento no ranking nacional de classificações nos exames nacionais.

Ora, no mundo atual, altamente globalizado e em constante mudança, não pode haver lugar para escolas ineficientes e professores mal preparados ou desmotivados (Marques, 2003). Pelo que, a gestão da motivação dos professores pode ser um dos melhores recursos para promover o sucesso e a qualidade de uma escola.

Neste sentido, e de acordo o Projeto Educativo do Agrupamento, um dos objetivos estratégicos para o triénio 2013/2016, com a finalidade de concretizar a visão de Inovação e rigor rumo à excelência, é: “Garantir bons

resultados escolares dos alunos, mantendo ou melhorando as taxas de sucesso real” (p. 9). Ora, existem estudos que mostram ser importante estudar a «crise» de motivação na profissão docente, uma vez que, a baixa motivação de muitos professores é incompatível com um ensino de qualidade.

Em suma, a motivação dos professores é um fator crítico e o seu estudo é essencial para desenvolver uma política de gestão de pessoas, que possa gerar satisfação, aumentando o seu envolvimento com a organização.

## **2. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS**

### **Método e Metodologia**

O método de trabalho escolhido poderá ser caracterizado como um estudo de caso, uma vez que, o estudo é feito sobre a situação de uma população, num determinado momento, não podendo ser generalizado. Trata-se de uma abordagem metodológica de investigação adequada quando queremos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, que abarcam simultaneamente diversos fatores. Para Yin (2001) um estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). Já Bogdan e Biklen (1994) referem que um estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89). Em síntese, um estudo de caso corresponde a um modelo de análise intensiva de uma situação em particular (caso), sendo um modelo que recorre uma miríade de

técnicas, próprias tanto da investigação qualitativa, tanto quantitativa, o que permite a recolha de informação diversificada acerca da situação em estudo, possibilitando o seu conhecimento e caracterização (Lopes & Pardal, 2011).

Neste trabalho, utilizou-se uma metodologia de obtenção e tratamento de dados do tipo qualitativo com recurso à realização de entrevistas.

A metodologia de investigação qualitativa surgiu da inquietação de cientistas que queriam compreender o homem, como sujeito social e contextualizado numa sociedade: são *humanísticos*. Assim, procuram-se as qualidades que não são quantificáveis, que não são passíveis de serem reduzidas a números, como valores, crenças, representações, hábitos, atitudes ou opiniões. Esta metodologia adequa-se a aprofundar a complexidade de fenómenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente (Minayo & Sanches, 1993). Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características: o investigador é o instrumento principal da recolha de dados sendo que a validade e a fiabilidade dos dados vai depender da sua sensibilidade, conhecimento e experiência; a investigação é descritiva, isto é, os dados recolhidos encontram-se na forma de palavras ou imagens, como transcrições de entrevistas, fotografias ou vídeos, e não de números, e esta descrição deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos; a ênfase da investigação é colocada mais no processo de investigação do que simplesmente nos resultados que dela decorrem; os dados são analisados de forma indutiva, não usando os dados ou provas recolhidas com o objetivo de

confirmar ou infirmar hipóteses construídas anteriormente; e é fundamental o significado dado pelos indivíduos aos acontecimentos.

A investigação qualitativa difere da investigação quantitativa na medida em que “recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir interferências, sendo estas feitas a partir do conteúdo e não a partir da frequência da sua ocorrência” (Bardin, 1977, p. 114). A investigação qualitativa não rejeita a utilização de métodos quantitativos, contudo considera que os dados recolhidos devem estar inseridos num determinado contexto que lhes proporcione um sentido.

A entrevista é uma técnica de recolha de dados amplamente utilizada na investigação social e que possibilita a obtenção de informação e elementos de reflexão mais ricos. Desta forma, para Bogdan e Biklen (1994), “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (p. 134). Assim, contrariamente ao que acontece num inquérito por questionário, na entrevista existe um contacto direto com o entrevistado, instaurando-se uma verdadeira troca, durante a qual o entrevistado exprime as suas perceções e interpretação sobre um determinado acontecimento ou situação, ao passo que o investigador, através das suas perguntas e reações, facilita essa expressão e evita que ela se afaste dos seus objetivos (Quivy & Campenhoudt, 2005).

A estrutura de uma entrevista pode variar, desde as mais abertas às mais direcionadas para determinados temas, mas a entrevista semidiretiva ou semiestruturada é, certamente a mais utilizada. Neste tipo de entrevista, o investigador “dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas,

a propósito das quais é imperativo receber uma informação por parte do entrevistado” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 192). Estas perguntas-guias poderão ou não ser colocadas pela ordem prevista e, tanto quanto possível, o entrevistador deixará o discurso do entrevistado fluir livremente, exprimindo-se com abertura sobre os seus pontos de vista e com as suas próprias palavras. Neste sentido, é importante informar o entrevistado do objetivo da investigação e assegurar a confidencialidade de tudo aquilo que será dito. O entrevistador deverá apenas encaminhar a entrevista para os objetivos pretendidos, sempre que o discurso se desvie das intenções da investigação, e solicitar, sempre que necessário, o aprofundamento da informação requerida (Lopes & Pardal, 2011). A realização de entrevistas tem como principais vantagens o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos, a flexibilidade e a fraca diretividade do instrumento, o que permite recolher os testemunhos e as interpretações do entrevistado, respeitando a sua linguagem e as suas categorias mentais (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Neste trabalho realizaram-se entrevistas semidiretivas e centradas nos objetivos de investigação, tendo por base um guião de questões (anexo 1), formuladas com o intuito de induzir os professores a fornecerem informações sobre a sua motivação inicial para o ensino, os fatores de escolha profissional, os fatores de motivação e as alterações na motivação para a profissão docente, os fatores de desmotivação e o grau de orientação do projeto profissional.

### **Amostra e Procedimento**

Na investigação de um fenómeno social, em geral, não é possível auscultar a totalidade dos elementos da população que se pretende estudar. Desta forma, é necessário encontrar uma pequena representação dessa

população, a amostra, a qual tem a capacidade de substituir a população em análise, sendo por vezes o único meio de a conhecer com razoável segurança. Nesta investigação, utilizou-se uma amostra não probabilística ou empírica intencional, dado que, os fundamentos de seleção de professores para as entrevistas não dependem de construções estatísticas mas sim, essencialmente, do juízo do investigador (Lopes & Pardal, 2011). As amostras intencionais podem ser muito diversas sendo, por isso, “um recurso característico da investigação qualitativa, dado esta não estar preocupada com a generalização dos resultados mas sim com a captação e compreensão dos significados dos contextos específicos” (Lopes & Pardal, 2011, p. 64). Foram entrevistados 5 professores, cujo critério de seleção se baseou no comportamento do professor perante o problema em estudo, no grau de envolvimento do professor para com a instituição onde leciona e com o processo de ensino aprendizagem, sendo que, o 1º professor entrevistado sugeriu o seguinte e assim sucessivamente. Todos estes professores exercem cargos na instituição onde lecionam (direção de turma, coordenação de departamento, equipa de autoavaliação interna, secretariado de exames). Todos os docentes entrevistados eram profissionalizados, sendo 2 do Departamento de Matemática e Ciências Exatas, 2 do Departamento de Expressões, 1 do Departamento de Ciências Sociais e Humanas. As idades variam entre 43 e 59 anos, sendo 3 do sexo feminino e 2 do sexo masculino.

As entrevistas, com uma duração entre 20 e 40 minutos, decorreram no início do mês de fevereiro de 2015, tendo sido gravadas, após ser solicitada a autorização dos sujeitos entrevistados. As gravações foram integralmente transcritas para texto, para análise de conteúdo das respostas

às questões colocadas. Este é o procedimento usual em investigações com recurso a entrevistas (Bogdan & Biklen, 1994).

### **Procedimentos para análise de conteúdo das respostas**

Depois de recolhidas as respostas dos entrevistados é necessário proceder à sua análise e interpretação. Uma das técnicas usadas em investigações qualitativa é a análise de conteúdo, a qual engloba um conjunto de técnicas de análise de respostas (Bardin, 1977). Essas técnicas pretendem analisar as formas de comunicação verbal (escrito ou oral) ou visual, que se desenvolvem entre os indivíduos e que são fontes de informação a partir das quais o investigador constrói um conhecimento (Quivy & Campenhoudt, 2005). Desta forma, torna-se necessário codificar, segundo regras próprias, o material registado nas entrevistas. Segundo Quivy e Campenhoudt, “apenas a utilização de métodos construídos e estáveis permite ao investigador elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações” (2005, p. 226). Ainda Quivy e Campenhoudt (2005) distinguem três categorias de métodos de análise de conteúdo, conforme este incida principalmente sobre certos elementos do discurso (análise temática), sobre a sua forma (análise formal) ou sobre as relações entre os seus elementos constitutivos (análise estrutural). Dentro das análises temáticas, a análise por categorias, é a técnica de análise de conteúdo mais antiga e a mais corrente. Consiste no cálculo e comparação de frequências de certos temas, previamente agrupados em categorias significativas. Esta técnica baseia-se no pressuposto segundo o qual “uma característica é tanto mais frequentemente citada quanto mais importante é para o locutor” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 228). Para Bardin (1977) “um conjunto de boas categorias, deve possuir as seguintes qualidades” (p. 119): a exclusão mútua (cada elemento

pode apenas ser classificado de uma forma), a homogeneidade (todas as categorias devem ser organizadas segundo um único princípio), pertinência (as categorias devem traduzir o quadro teórico e os objetivos da investigação), a objetividade e fidelidade (os fatores que determinam a presença de um elemento numa categoria devem estar estabelecidos de forma que o mesmo material seria codificado da mesma forma por qualquer outro indivíduo), a produtividade (as categorias devem produzir resultados pertinentes para o estudo em causa).

Na análise de conteúdo podemos distinguir três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento e interpretação dos resultados obtidos (Bardin, 1977). Na pré-análise, proceder-se-á à escolha dos documentos que serão analisados, formular-se-ão os objetivos e as hipóteses de análise, assim como, serão elaborados os indicadores que irão fundamentar a interpretação final, isto é, serão definidas as regras de análise. Segundo Bardin (1977), “tratar o material é codificá-lo” e codificação compreende uma transformação dos dados em bruto do texto, os quais são depois agregados em unidades, que permitem uma descrição exata do conteúdo. A unidade de registo é “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento do conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”. (Bardin, 1977, p. 104) Podem existir várias unidades de registo, sendo o tema um deles. Bardin (1977) refere que “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (p. 105), podendo ser expresso através de uma afirmação acerca de um assunto. Por sua vez, a unidade de registo deve estar inserida numa unidade mais abrangente: a unidade de contexto. Segundo o

mesmo autor, a unidade de contexto “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo.” (p. 107) Na fase da exploração, são efetuadas as diferentes operações de análise definidas anteriormente, permitindo a transformação de resultados em bruto, em resultados organizados. Por fim, o analista pode propor inferências e fazer interpretações, em função dos objetivos previstos. (Bardin, 1977)

Neste trabalho, a unidade de contexto são as respostas a cada uma das questões colocadas e a unidade de registo é o tema, sendo cada uma das variáveis em análise um tema. Assim, tendo em conta que as variáveis são já conhecidas, a categorização é feita segundo o procedimento por “caixas”, isto é, as categorias ou unidades de registo são definidas previamente e de acordo com o quadro teórico. Os elementos encontrados no decorrer do processo de análise são integrados nas “caixas” (Bardin, 1977). (Anexo 2)

### **3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS**

Depois de analisadas as respostas, podemos verificar que 3 dos professores entrevistados apresentavam uma elevada orientação inicial para a profissão docente (categoria B), tendo indicado como fatores de escolha profissional (categoria A) motivos intrínsecos, segundo a Teoria das Necessidades de Herzberg, como “o prazer de ensinar”, o “gosto de lidar com crianças e jovens” ou “o gosto de aprender (...) o processo de ser professora é um processo de constante aprendizagem”. Para estes professores, ingressar na profissão inseria-se no seu projeto de vida: “desde sempre foi um objetivo

entrar no ensino”; “Embora (o curso) desse saídas profissionais para o treino, quis ficar na docência”; “Quando me candidatei à faculdade já tinha intenção de ser professora”. Os restantes professores apresentavam uma baixa orientação inicial para a profissão (categoria B), sendo que a profissão não se integrava no seu projeto de vida: “Tirei o curso de engenharia (...) procurei outro tipo de profissão”, “nunca foi uma 1ª opção”, “não foi nada programado”, “é acidental”. Estes mesmos professores indicaram como fatores de escolha de profissão (categoria A) motivos essencialmente extrínsecos: “ensino era garantia de emprego”, “foi um recurso”, “houve bastante desemprego em Portugal (...) decidi concorrer e fiquei colocada”, “o professor tinha estatuto social elevado, era funcionário do estado e tinha garantia de trabalho para toda a vida” ou “os professores ganhavam bem”.

Contudo, ao longo dos vários anos de ensino, ocorreram alterações na motivação destes professores no início e no momento atual da carreira (categoria C). Apenas 1 professora refere continuar motivada tal como no início da carreira: “Eu estou motivada! É motivante a preparação das aulas (...) a relação com as turmas (...) as aulas em si, gosto muito”. Os restantes professores referem uma diminuição da motivação ao longo dos anos: “nos primeiros anos de serviço (...) trabalhava com entusiasmo absoluto e dedicação”; “primeiros anos de trabalho os alunos tinham respeito pelo professor (...) respeitados pelos pais (...) era valorizada a nossa profissão”; “nessa fase era gratificante e sentíamos o nosso trabalho reconhecido”; “há 13 ou 14 anos atrás a carreira docente começou a ser posta em causa”; “quando fiz estágio estava muito motivado (...) depois começou a parte desmotivante”. Embora tenha ocorrido essa diminuição da motivação apenas 2 professores demonstram um menor desejo de continuar na profissão

(categoria D): “se as possibilidades profissionais que me surgiram quando eu tinha 30 e poucos anos me surgissem agora, eu ia...sem dúvida nenhuma!”; “até fiz uma tentativa de pedido de rescisão”. Os restantes professores apresentam um maior desejo de continuar na profissão: “não...nunca...eu gosto de ser professora”; tive oportunidade de me reformar (...) meti o papel e acabei por o retirar”; Não, não! Eu entrei na escola aos 6 anos e vou estar na escola até ao final da vida!”; “Não...sinto-me realizada como professora”; “Posso estar mais ou menor motivada, mas efetivamente é o que eu gosto de fazer...não tenho a mais pequena dúvida.”

Relativamente aos fatores de desmotivação destes professores (categoria E), são apontados alguns fatores marcadamente extrínsecos como: “os cortes salariais”, “a estabilidade num agrupamento”, “o estatuto baixo a que o professor chegou”, “o excesso de turmas”, “o excesso de trabalho burocrático e de reuniões”, “as decisões políticas e administrativas”, “o número de horas de trabalho” ou “a perda de regalias profissionais”. No entanto, estes professores consideram também relevantes fatores intrínsecos como: “o desrespeito pelos professores e o seu trabalho”, a “desvalorização da profissão”, a “desacreditação da profissão”, a “não progressão na carreira”, isto é, “a falta de (...) alterações na carreira (...) um professor de 60 anos ou um professor de 20 e tal anos faz exatamente o mesmo”, a “forma como a avaliação é feita (...) não valoriza nem premeia os bons professores”, o “sistema de ensino virado para o facilitismo (...) não dá estímulo a ninguém! Não dá vontade de melhorar” ou até “a questão da implicação (...) em muitas escolas a tua voz não conta. Quando a tua opinião conta, és capaz de estar motivada”. Refira-se que os fatores apontados por estes professores vão de

encontro às causas de desmotivação docente apresentados por Esteve (1995; 2011), Santomé (2011) e Lopes (2001; 2004) e citados neste trabalho.

Este pequeno grupo de professores aponta depois diversas formas e estratégias de aumentar a sua motivação profissional (categoria F e G), não só intrínsecos, mas também extrínsecos, como seja o salário, as regalias ou o horário de trabalho. Ora, de todos os fatores intrínsecos apontados podemos inferir que para o pequeno grupo de professores deste agrupamento é importante:

- O envolvimento nas tomadas de decisão da escola: “há situações em que nos impõem determinadas regras sem terem sido discutidas”, “há certas coisas que são decididas de topo e não são consultadas as bases”, “melhorando a implicação na vida da escola”, “Quando não és tida nem achada na tua opinião, como podes estar motivada para um assunto?”;
- O reconhecimento pelo diretor, pelos colegas, pais e alunos: “Reconhecer o mérito”, “alterar a imagem que se tem do professor, sentir que o trabalho que fazemos é respeitado e valorizado”, “tornar a profissão um pouco mais prestigiante (...) não somos os melhores do mundo mas também não somos aqueles que não sabem nada”, “as direções deveriam ter formas objetivas de avaliar o trabalho dos professores e reconhecer o mérito mas um mérito intrínseco ao professor”, “quando as direções tiverem a coragem de avaliar professores a partir dos alunos e não a partir de colegas, então teríamos uma avaliação mais credível;
- As oportunidades de progressão na carreira: “a progressão na carreira e uma avaliação objetiva, clara e justa, uma avaliação que

- destacasse os bons profissionais e esses bons profissionais pudessem ter a possibilidade de progredir na carreira”;
- O aumento das responsabilidades profissionais e o enriquecimento das tarefas: “nos horários não letivos criar equipas para exercer funções diferentes (...) procurar saber junto das pessoas o que estão disponíveis a fazer, o que gostariam de fazer e tentar organizar equipas”, “ter outras funções, como criar materiais que poderiam ser divulgados para a escola toda”;
  - O sentido de eficácia pessoal: “tornar a escola mais exigente”, “acabar com a cultura do facilitismo, dos resultados, das positivas...”, “um sistema de ensino mais voltado para a exigência”;
  - O apoio ou suporte social: “formação, temos pouco ou nada”, “era importante trazer profissionais da área (educação especial, educação sexual, indisciplina...) que nos ajudassem a esclarecer determinadas situações”, “formação mas gratuita (...) em horário letivo, por exemplo no final das aulas”.

Os motivos apontados por estes professores são congruentes com estudos já realizados e referidos anteriormente neste trabalho. As respostas obtidas sugerem a importância da elaboração de projetos, de acordo com a Teoria Relacional de Nuttin, onde é essencial a definição de metas e de tarefas intermédias para atingir essas metas. Por seu turno, no âmbito da Teoria da Motivação Intrínseca de Deci mostra a importância dos professores se encontrarem motivados intrinsecamente e da atividade docente ser desempenhada pela satisfação que por si só oferece, sem expectativas de outras recompensas, mostrando assim um maior grau de empenhamento profissional.

Refira-se que neste trabalho não se realizou qualquer cálculo de frequências de respostas, nem o cálculo de correlações, dado o número reduzido de entrevistados.

#### **4. CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES**

Deste trabalho sobressai a importância da motivação para a profissão docente, sendo fundamental em qualquer análise do contexto escolar atual, uma vez que, são os próprios professores a reconhecerem a sua motivação como fundamental para o sucesso do ensino e a motivação dos próprios alunos.

Depois de estudadas as teorias da motivação na gestão das organizações e de analisadas estratégias diferenciadas de motivação de professores, tal como eram os objetivos iniciais deste projeto, passámos ao conhecimento dos fatores de motivação intrínseca e os fatores de desmotivação dos professores desta escola. Relativamente aos fatores de desmotivação, parte desses fatores encontram-se num contexto mais macro, encontrando-se assim, fora do alcance de resolução imediata por parte da direção da escola, como os baixos salários, o excesso de turmas, o excesso de horas de trabalho, o sistema de colocações de professores, o desrespeito pelos professores, a não progressão na carreira ou a despromoção social. Por outro lado, foi identificado um outro conjunto de fatores de desmotivação, os quais já se encontram ao alcance da direção da escola. São de destacar: o pouco envolvimento na tomada de decisões na vida da escola, a avaliação que é feita atualmente aos professores, a qual não premeia e não reconhece os bons profissionais, o tipo de tarefas e responsabilidades atribuídas aos

professores ao longo dos anos, o pouco sentido de eficácia pessoal que atualmente sentem, aliado a um apoio ou suporte social diminuto, uma vez que esta era uma escola de referência e atualmente se encontra numa fase de menor reconhecimento.

Ao passar para os fatores de motivação intrínseca dos professores da escola, verifica-se que são os motivos anteriores que os professores identificam como passíveis de aumentar a sua motivação: uma maior envolvimento nas tomadas de decisões da escola, um maior reconhecimento do mérito pela comunidade escolar, aliada a uma avaliação mais objetiva dos professores, um maior enriquecimento das tarefas e das responsabilidades profissionais, um aumento do sentido de eficácia pessoal, e um maior suporte e apoio por parte da direção da escola.

Autores como Chiavenato (2003), Maximiano (2000) e Teixeira (2005) enfatizam a importância dos incentivos intrínsecos em detrimento dos extrínsecos e, muitas vezes, a diminuição da motivação dos professores na atualidade tem sido explicada pela diminuição dos incentivos intrínsecos (Jesus, 2000). Herzberg, na sua Teoria das Necessidades critica os gestores que desleixam os fatores motivacionais ou intrínsecos em favor dos fatores extrínsecos, como os salários, os horários e as condições de trabalho, os quais não conduzem à motivação dos indivíduos (Teixeira, 2005). Contudo, embora não conduzam à motivação provocam insatisfação e, por essa forma, são considerados profiláticos e preventivos (Chiavenato, 2000). Daí, é importante o gestor escolar estar ciente dos fatores motivacionais do corpo docente da sua escola, onde pode intervir, num contexto mais micro, criando estratégias de intervenção com o intuito de aumentar a motivação e prevenção do mal-estar uma vez que, de acordo com Esteve (2011) é mais importante prevenir

do que remediar. Para além disso, pode também ser representante do seu corpo docente junto dos órgãos superiores, transmitindo a importância de se tomarem medidas no contexto social dos professores de modo a revalorizar a profissão, aumentando o respeito, o reconhecimento e o apoio da sociedade.



### PARTE III – PLANO DE AÇÃO

De acordo com Serrano (2008), a elaboração de um projeto nasce da necessidade e do desejo de melhorar o meio onde estamos inseridos. Um projeto é essencialmente “um avanço antecipado de ações a realizar para conseguir determinados objetivos” (Serrano, 2008, p. 16). Neste sentido, é um plano de trabalho com carácter de proposta, no qual deve estar sempre subjacente os objetivos que se pretendem alcançar, adaptados às características do meio e das pessoas envolvidas, os dados e informações relevantes para o melhor desenvolvimento do projeto, os recursos mínimos para a sua aplicação, assim como, uma calendarização para o seu desenvolvimento.

Depois de estudados os pressupostos teóricos da motivação dos professores, elaborar-se-á um plano operacional que dê resposta à questão de partida deste projeto: *“Como reforçar a motivação intrínseca dos professores de um Agrupamento de Escolas do distrito do Porto?”*

Assim, decorrentes das conclusões da investigação empírica iremos elaborar e planear algumas estratégias de gestão adequadas às expectativas e necessidades dos professores deste agrupamento de escolas e que promovam a sua motivação e satisfação, de acordo com os objetivos definidos no início deste trabalho.

Depois da análise feita neste projeto e de todos os fatores referidos, parece-nos importante o fator do envolvimento dos professores na tomada de decisões na escola, o reconhecimento do mérito pela comunidade escolar, aliada a uma avaliação mais objetiva dos professores, o enriquecimentos das

tarefas e das responsabilidades profissionais, e o apoio e suporte aos professores por parte da direção da escola.

Nesse sentido, no plano operacional tentar-se-á dar resposta imediata a alguns dos problemas identificados anteriormente pelos professores, com o planeamento de algumas estratégias direcionadas às suas expectativas e anseios.

## 1. PLANO OPERACIONAL

<b>Objetivos</b>	<b>Ações e Iniciativas</b>	<b>Responsáveis</b>	<b>Calendário</b>
<b>I.</b> Promover a cooperação e o trabalho em equipa dos professores, para o bem-estar e para a inovação e qualidade do ensino.	Elaborar os horários dos docentes, de forma a existirem tempos da componente não letiva semanal em comum entre todos os docentes do mesmo grupo disciplinar, que permita a coordenação das atividades, a convergência de estratégias usadas na resolução de problemas, a partilha de boas práticas e experiências, em clima de autenticidade e de cooperação.	Direção e grupos disciplinares	Setembro
	Elaborar os horários dos docentes com o sistema de coadjuvações em turmas com alunos da educação especial, turmas com historial de fraco aproveitamento ou de indisciplina, sempre que se mostrar possível.	Direção e grupos disciplinares	Setembro
	Dar a oportunidade aos professores para observação mútua em contexto de sala de aula, como forma de promover o desenvolvimento profissional e o trabalho em equipa.	Grupos disciplinares	Ao longo do ano
<b>II.</b> Disponibilizar formação contínua como processo de	Identificar, através de inquéritos, as necessidades de formação dos professores.	Direção	Agosto e Setembro
	Conceder aos professores alguns dias por ano para atividades de formação.	Direção	Ao longo do ano

aquisição de competências profissionais relevantes.	Organizar, por departamento ou grupo disciplinar, retiros de formação acompanhados de um programa cultural, de forma a promover a coesão e o conhecimento mútuo, a aumentar os níveis de confiança, a fortalecer o projeto educativo e a identidade da escola.	Centro de Formação e coordenadores de departamento	Final do ano letivo
	Promover a visita dos professores a outras escolas que estejam a implementar programas de inovação educativa, passíveis de serem também introduzidos no agrupamento.	Direção e coordenadores de departamento	Final do ano letivo
	Realizar formações preventivas do mal-estar docente, tendo por base o Programa de Formação para a Prevenção do Mal-estar docente proposto por Jesus (1998).	Centro de formação e Serviço de Psicologia do agrupamento	No final do ano letivo
III. Aumentar o nível de envolvimento e de participação dos professores nas tomadas de decisão na escola.	Realizar periodicamente uma avaliação das necessidades do agrupamento e dar a conhecer os resultados, de forma a ser possível identificar o que tem de ser melhorado e quais as mudanças que são necessárias realizar.	Direção	Início de cada período e final do ano letivo
	Criação de «Círculos de Qualidade» de professores, com o intuito de analisar, discutir e propor soluções aos órgãos de gestão sobre a melhor forma de tornar o	Professores dos vários níveis de ensino	1 vez por mês

	agrupamento mais eficaz e novamente um agrupamento de referência.		
	Auscultar regularmente os vários grupos disciplinares, através do respetivo coordenador, sobre questões práticas que afetam diretamente os professores.	Grupos disciplinares	Nas reuniões de grupo disciplinar
IV. Promover o reconhecimento dos professores pela comunidade escolar.	Incentivar a autoavaliação e a reflexão dos professores, através de inquéritos de avaliação de desempenho respondidos pelos alunos.	Direção e coordenador TIC	Final do ano letivo
	Atribuir benefícios aos professores que se destacam positivamente no trabalho desenvolvido, pelo seu empenho e mérito demonstrado.	Conselho Pedagógico e Direção	Final do ano letivo
	Conceder cargos / lugares de participação em grupos de trabalho aos professores como forma de reconhecimento do trabalho realizado.	Conselho Pedagógico	Início do ano letivo

Este plano operacional foi elaborado tendo por base a análise das entrevistas efetuadas aos professores, particularmente das estratégias sugeridas pelos próprios professores que se inserem nos fatores intrínsecos e o seu cruzamento com as estratégias sugeridas por diversos autores como promotoras do bem-estar e da motivação.

O 1º objetivo – «Promover a cooperação e o trabalho em equipa dos professores, para o bem-estar e para a inovação e qualidade do ensino» decorre da importância dada pelos professores entrevistados ao apoio ou suporte social. Esteve (1995, 2011), Jesus (2002), Picado (2009), defendem o apoio mútuo e a cooperação entre colegas como o caminho para melhor enfrentar as dificuldades e problemas laborais, aprendendo, assim, a tirar partido das pessoas que lhes podem dar apoio efetivo, do ponto de vista técnico, emocional ou em qualquer outra vertente na qual se sinta carente.

O 2º objetivo – «Disponibilizar formação contínua como processo de aquisição de competências profissionais relevantes» resulta do facto dos vários professores sentirem falta de apoio em domínios relativos às suas disciplinas mas também em domínios interpessoais e de gestão do tempo. Autores como Jesus (1998), Lopes (2004), Picado (2009) ou Santos (2004) referem a importância da formação contínua dos professores como um meio de desenvolvimento e realização profissional. A formação pode também ser usada como uma forma de prevenção do mal-estar. Jesus (2000) definiu um conjunto de sessões formativas que permitem aos professores participantes identificar os sintomas de mal-estar e os potenciais fatores que poderão estar a contribuir para essa situação. Posteriormente, são trabalhadas competências de prevenção e resolução das situações de mal-estar.

O 3º objetivo – «Aumentar o nível de envolvimento e de participação dos professores nas tomadas de decisão na escola» deriva das respostas dos professores que referem a necessidade de uma participação ativa na análise dos problemas e nas tomadas de decisão da escola. Este fator é sugerido por Teixeira (2005) quando menciona os círculos de qualidade e a teoria Z. Como referido anteriormente neste trabalho, os círculos de qualidade são pequenos grupos de trabalho de uma organização que se reúnem para desenvolverem formas de melhorar a qualidade do trabalho, resolverem os problemas dos trabalhadores e da organização, dinamizando a estrutura formal existente. Já a teoria Z destaca a importância da tomada de decisões coletivamente, numa atmosfera de igualitarismo e aumento de confiança recíproca. O exercício da participação ativa dos trabalhadores na análise dos problemas e na procura das soluções leva à satisfação das necessidades de afiliação e aceitação pelos outros, para além de ser também uma forma de reconhecimento.

O 4º objetivo – «Promover o reconhecimento dos professores pela comunidade escolar» advém da importância dada pelos professores entrevistados à avaliação dos professores e a uma maior valorização e reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos mesmos. Assim, para além da usual avaliação de desempenho prevista no Estatuto da Carreira Docente, sugere-se uma avaliação dos alunos aos seus professores, com o intuito de avaliar o professor internamente, e ao mesmo tempo levar os professores a realizarem uma autoavaliação do trabalho desenvolvido. Dos resultados desta avaliação teriam apenas conhecimento o professor envolvido e a direção da escola. A partir desta avaliação e de outros elementos recolhidos pela direção, poderiam ser concedidos aos professores benefícios, como forma de premiar e reconhecer o mérito, como por exemplo, o tipo de horário, as turmas ou os

níveis de escolaridade a atribuir, mais dias para formação, etc. Por outro lado, e como forma de aumentar as responsabilidades profissionais e de alargar e enriquecer as tarefas realizadas, dar a possibilidade a esses professores de exercer cargos em lideranças intermédias ou de participar em grupos de trabalho variados. Autores como Chiavenato (2000), Maximiano (2000) ou Teixeira (2005) referem estes fatores como determinantes para o aumento da motivação, até porque podem também ser encarados como uma forma de progredir na carreira.

## **2. AVALIAÇÃO DO PLANO OPERACIONAL**

Nesta fase do projeto é importante perceber quais os resultados práticos da sua implementação, avaliando-os. A avaliação é “um processo de reflexão que permite explicar e avaliar os resultados das ações realizadas” (Serrano, 2008, p. 111). Assim, é a avaliação que nos permite reconhecer os pontos positivos na implementação do projeto e corrigir os pontos negativos, isto é, a avaliação é um meio para melhorar sistematicamente os processos e fazer uso da forma mais adequada dos recursos disponíveis (Serrano, 2008).

Desta forma, e partindo do princípio que a motivação dos professores é uma problemática complexa, que comporta aspetos específicos de difícil resolução, e que a motivação de cada indivíduo é diferente, parece-nos importante investigar o impacto que a execução do plano operacional anteriormente proposta estar a ter na motivação dos professores do agrupamento. Assim, dever-se-á proceder a um plano de investigação-ação autoavaliativa, onde as ações propostas serão continuamente avaliadas e monitorizadas, numa perspetiva de flexibilidade e adaptabilidade. Numa 1ª fase será necessário a criação de uma equipa de professores responsáveis por

essa avaliação. Numa 2ª fase, realizar-se-á a recolha de informações sobre o grau de concretização das ações implementadas, a partir de inquéritos, entrevistas ou focus groups aos professores dos agrupamento. A equipa de trabalho irá, depois de analisados os dados obtidos, elaborar um relatório, para ser apreciado em Conselho Pedagógico e Conselho Geral, onde sejam referidos os resultados obtidos e sugestões para eventuais reformulações.

### **3. NOTAS FINAIS**

Ao longo da elaboração deste trabalho apercebemo-nos da complexidade da problemática da motivação para a profissão docente, cuja resolução passa por atuações globais e concertadas a diversos níveis da sociedade.

A gestão da motivação depende muito de cada professor e das suas atitudes. É importante que o professor goste de ensinar e do contacto com os seus alunos para se realizar profissionalmente e atingir o bem-estar. É certo que as condições atuais não são perfeitas, mas os professores têm de aprender a aproveitar as condições que existem na realidade de cada uma das escolas. Assim, e perante as dificuldades, o professor deve atuar para a resolução de problemas, focalizar-se nos aspetos positivos das situações e tentar perceber as vantagens que possam existir.

As propostas apresentadas neste trabalho encontram-se na base da pirâmide organizacional, isto é, a nível da direção do agrupamento em estudo, com o objetivo de atenuar ou prevenir situações de desmotivação. Cada professor deve integrar estas propostas no seu próprio estilo de trabalho e tentar aproveitar as suas qualidades pessoais e relacionais em busca de uma

maior motivação para a docência. Como escreveu Werneck (1996): “Diante de você há uma tela em branco apoiada num cavalete. Ela é a sua vida profissional. A paisagem você já escolheu – é a sua profissão. Agora, cabe a você dar o colorido que quiser e a iluminação que desejar.” (p. 7)

## BIBLIOGRAFIA

- António, A. S., & Teodoro, A. (2004). Um novo cenário: o acesso dos alunos ao conhecimento e os seus efeitos no bem-estar dos professores. In Á. Adão, & É. Martins, *Os Professores: Identidades (Re)construídas* (pp. 367-377). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrera, S. D. (ago/dez de 2010). Teorias Cognitivistas da Motivação e a sua relação com o desempenho escolar. *Poiesis Pedagógica*, V. 8, pp. 159-175.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Chiavenato, I. (2000). *Administração - Teoria, Processo e Prática* (3ª ed.). São Paulo: Makron Books.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à Teoria Geral da Administração* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Delors, J., Carneiro, R., In'am Al-Mufti, Isao Amagi, Fay Chung, Bronislaw Geremek, . . . Zhou Nanzhao. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O Papel dos Professores* (1ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças Sociais e Função Docente. In A. Nóvoa, *Profissão Professor* (2ª ed., pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M. (2011). *El Malestar Docente* (3ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Ferreira, F. I., Viana, I. C., & Flores, M. A. (2014). Liderança e Profissionalismo: resultados de um inquérito por questionário. In M. A. Flores, *Profissionalismo e Liderança dos Professores* (pp. 79-99). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Guimarães, S. E., & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, pp. 143-150.

- 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). *Bem-estar dos Professores: Estratégias para Realização e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Porto: CRIAP ASA.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspetivas para o bem-estar docente*. Porto: ASA Editores.
- Jesus, S. N. (2004). Motivação na profissão docente. In Á. Adão, & É. Martins, *Os Professores: Identidade (Re)construídas* (pp. 81-92). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções* (1ª ed.). Porto: ASA.
- Lopes, A. (2004). Motivação e Mal-Estar Docente. In Á. Adão, & É. Martins, *Os Professores: Identidades (Re)construídas* (pp. 93-108). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Lopes, E. S., & Pardal, L. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Marques, R. (2003). *Motivar os professores, Um guia para o desenvolvimento profissional* (1ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Maximiano, A. C. (2000). *Introdução à Administração* (5ª ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Minayo, M. C., & Sanches, O. (jul/set de 1993). Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementariedade? *Caderno Saúde Pública*, 9, pp. 239-262.
- Nascimento, G., & Amâncio, L. (2004). Fontes de stress na carreira académica - um estudo exploratório. In Á. Adão, & É. Martins, *Os Professores: Identidades (Re)construídas* (pp. 387-398). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa, *Profissão Professor* (2ª ed., pp. 9-32). Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (1995). *Vidas de Professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Paiva, J. (2004). *Algumas notas de investigação em educação*. Obtido em 12 de outubro de 2013, de <http://www.jcpaiva.net/getfile.php?cwd=ensino/cadeiras/metodol/20042005&f=f9053>
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em Educação*. Porto: ASA.
- Picado, L. (25 de abril de 2009). *Ser Professor: do mal-estar para o bem-estar docente*. Obtido de O Portal dos Psicólogos: [www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt)
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Sampaio, J. d. (2010). Resgate da teoria de motivação de Joseph Nuttin. *Memorandum*, 18, pp. 84-94. Obtido de <http://www.fafich.ufmg.br>
- Santomé, J. T. (2011). *A Desmotivação dos Professores* (2ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Santos, M. M. (2004). Ser professor - hoje - a problemática da satisfação / insatisfação. In Á. Adão, & É. Martins, *Os Professores: Identidades (Re)construídas* (pp. 379-386). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais: Casos Práticos*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, S. (2005). *Gestão das Organizações* (2ª ed.). Reino Unido: McGraw-Hill.
- Werneck, H. (1996). *Como vencer na vida sendo professor. Depende de você!* Petrópolis: Vozes.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

#### **DOCUMENTAÇÃO CONSULTADA**

Orta, A. d. (2014). *Projeto Educativo 2013-2016 "Inovação e Rigor Rumo à Excelência"*. Porto.

#### **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

Lei de Bases do Sistema Educativo, Decreto-lei 344/89, de 11 de outubro (alterada pela Lei nº 115/97, de 19 de setembro, pela Lei nº 49/2005 de 31 de agosto e pela Lei nº 85/2009 de 27 de agosto).

Estatuto do Aluno e da Ética Escolar, Lei nº 51/2012 de 05 de setembro.

Estatuto da Carreira Docente, Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro que procede à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de Abril, n.º 1/98, de 2 de Janeiro, n.º 35/2003, de 27 de Fevereiro, n.º 121/2005, de 26 de Julho, n.º 229/2005, de 29 de Dezembro, n.º 224/2006, de 13 de Novembro, n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, n.º 35/2007, de 15 de Fevereiro, n.º 270/2009, de 30 de Setembro, e n.º 75/2010, de 23 de Junho.

## **APÊNDICES**

Apêndice A – Guião de entrevista semi-estruturada

Apêndice B – Análise de conteúdo das entrevistas



## **APÊNDICE A – GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

### **I. Apresentação**

Esta entrevista tem como objetivo o estudo sobre a motivação dos professores da nossa escola e de como reforçar essa mesma motivação, sendo necessário, para isso, a sua cooperação e tendo também obtido a autorização da direção da nossa escola.

Para participar neste estudo deve responder de forma sincera a algumas questões que lhe irei colocar. A entrevista vai ser gravada para posteriormente se proceder à análise das suas respostas. Os registos realizados são absolutamente confidenciais e anónimos.

### **II. Questões para análise da motivação docente**

#### **1. Conhecer os fatores de motivação docente**

**1.1** O que o(a) levou a exercer esta profissão?

**1.2** De que forma é que o ingresso nesta profissão se enquadrava no seu projeto de vida?

**1.3** Já se sentiu muito motivado para exercer a profissão docente? Em que contexto?

**1.4** Pode fazer uma breve retrospectiva do desenvolvimento da sua motivação ao longo dos anos de serviço, em termos de empenhamento profissional e de desejo de continuar na profissão?

#### **2. Conhecer os fatores de desmotivação docente**

**2.1** Já se sentiu desmotivado a ponto de colocar a hipótese de optar por outra profissão? Quando? Porquê?

**2.2** Poderia enumerar alguns fatores-chave na eventual desmotivação dos docentes?

**3. Identificar estratégias diferenciadas de motivação de professores**

**3.1** Como é que a sua motivação profissional poderia ser aumentada?

**3.2** Poderia sugerir algumas estratégias promotoras da motivação na nossa escola?

**3.3** Quer acrescentar mais alguma coisa?

**APÊNDICE B – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTADAS**

<b>Categoria A – Fatores de escolha profissional</b> (grau de desejo inicial para o desempenho da profissão docente)	
Motivos intrínsecos ou motivacionais	Motivos extrínsecos ou higiênicos
<p><i>“gosto pelo ensino (...) gosto de lidar com crianças e jovens”</i>  <i>“o prazer de ensinar (...) o gosto pela transmissão de conhecimentos”</i>  <i>“gosto de aprender (...) acho o processo de ser professora um processo de constante aprendizagem”</i>  <i>“profissão muito interessante porque temos permanentemente populações alvo muito diferentes”</i>  <i>“interação professor-aluno muito estimulante”</i>  <i>“(...) eu achava que tinha alguma facilidade em passar as minhas opiniões, eu achava que eventualmente tinha jeito para ensinar, para lidar com jovens.”</i>  <i>“Eu venho de uma área de engenharia e fiz o estágio num ambiente mais laboratorial. Mas era um ambiente fechado...e o ensino atraía-me mais porque era mais aberto.”</i></p>	<p><i>“(...) foi um recurso”</i>  <i>“Quando acabei o curso, em 92’, houve bastante desemprego em Portugal e então, em 95’, decidi concorrer e fiquei colocada”</i>  <i>“(...) quase 40 anos atrás, em que trabalhar no ensino era garantia de emprego. Em último caso, sabia que tinha um lugar no ensino. Havia lugares...mais longe ou mais perto.”</i>  <i>“A perspectiva de quem se formava na altura era que se não tivesse lugar numa empresa, teria no ensino.”</i>  <i>“O professor tinha um estatuto social elevado, era funcionário do estado e tinha garantia de trabalho para toda a vida até à reforma.”</i>  <i>“(...) em termos de remuneração, os professores ganhavam bem. Entrávamos na profissão eramos bem pagos. Tudo isto acabou por reforçar uma opção que foi acidental.”</i></p>
<b>Categoria B – Orientação profissional inicial para ser professor</b> (grau de orientação motivacional para a docência que o professor apresentava antes de ingressar na profissão ou o grau em como esta profissão se inseria no seu projeto de vida).	
Elevada orientação inicial	Baixa orientação inicial
<p><i>“desde sempre foi um objetivo entrar no ensino”</i>  <i>“foi a 1ª escolha”</i></p>	<p><i>“tirei o curso de engenharia (...) procurei outro tipo de profissão e fui delegada de informação médica, e sempre achei que o ensino</i></p>

<p><i>“o ingresso na carreira faz parte do meu projeto de vida porque me completou enquanto ser humano”</i></p> <p><i>“desde a candidatura (...) estava a entrar num curso específico para ensino”</i></p> <p><i>“Embora desse saídas profissionais para o treino (e eu tive oportunidade de enveredar por essa área) quis ficar na docência”</i></p> <p><i>“Quando me candidatei à faculdade já tinha a intenção de ser professora (...) eu candidatei-me (para dar aulas) só como 3º ano da faculdade”</i></p>	<p><i>não me agradava e queria deixar para último recurso”</i></p> <p><i>“nunca foi uma 1ª opção”</i></p> <p><i>“(...) quase que é acidental mas é um acidente que eu não impedi! Deixei andar as coisas (...)”</i></p> <p><i>“Não foi nada programado...aconteceu. Mas também não fiz nada para o evitar. Deixei andar as coisas e naturalmente aconteceu.”</i></p>
<p><b>Categoria C – Alterações na motivação para a profissão docente</b> (diferença entre a motivação do professor no início e no momento atual da carreira, em termos de empenhamento profissional e desejo de continuar na profissão).</p>	
<p><b>Aumento da motivação</b></p>	<p><b>Diminuição da motivação</b></p>
<p><i>“ao longo de toda a carreira procurei cumprir com essa parte, porque acho que quando se é um bom profissional essa parte tem que prevalecer sempre...desempenho na sala de aula e tentar manter-me atualizada desde sempre procurei manter-me a par das novidades... portanto a nível de empenhamento profissional, o cumprimento de regras na sala de aula, tudo isso, ao longo de toda a carreira procurei manter”</i></p> <p><i>“Eu estou muito motivada! É motivante a preparação das aulas (...) a relação com as turmas (...) as aulas em si, gosto muito”</i></p> <p><i>“Eu continuo a ser professora...tive oportunidade de me reformar, tive oportunidade de ir para outro emprego mas...meti o papel e acabei por o retirar porque, no fundo, acho que é onde eu me sinto bem”</i></p>	<p><i>“primeiros anos de trabalho os alunos tinham respeito pelo professor (...) respeitados pelos pais (...) era valorizada a nossa profissão”</i></p> <p><i>“o nosso trabalho relacionado (...) ensino de conhecimentos e, portanto, nessa fase era gratificante e sentíamos o nosso trabalho reconhecido”</i></p> <p><i>“respeito e consideração que tinham por nós”</i></p> <p><i>“há 13 ou 14 anos atrás a carreira docente começou a se posta em causa, a nossa imagem pública passou a ser denegrida por parte do ministério da educação no sentido de por as pessoas contra os professores...hummm...nessa fase comecei a sentir a falta de respeito em relação à nossa profissão, a desvalorização e depois começou a parte financeira...começámos a ser penalizados</i></p>

<p><i>“sinto-me protegida...porque eu acho que o mundo do trabalho hoje em dia, nomeadamente em empresas privadas, há o fomento de uma concorrência que eu acho absolutamente desumana”</i></p> <p><i>“eu gosto de estar numa profissão em que não esteja sempre com o cutelo em cima da minha cabeça, de ou produzes ou vais para rua (...) eu acho que produzo mas não tenho esse cutelo e acho que é um aspeto bom da nossa profissão”</i></p>	<p><i>quer ao nível da não progressão na carreira, quer ao nível mesmo de cortes remuneratórios.”</i></p> <p><i>“passámos a ter outras funções burocráticas, psicólogos...nós temos de atuar em todas as frentes e nesse contexto acho que a nossa formação não era bem dirigida para aquela área e portanto hoje começou-se a exigir do professor tudo menos ensinar”</i></p> <p><i>“Temos de entender os meninos, temos de lhes facilitar a vida, compreende-los, fazer tudo e mais alguma coisa, mas a parte do ensinar ficou um bocadinho posta de lado...e portanto, como eu ingressei no ensino com essa expectativa, gosto de ensinar, nessa altura, a nível de motivação caiu significativamente, houve desmotivação...atividades que fazia fora da sala de aula, extracurriculares, deixei de as fazer porque comecei a sentir que não valia a pena.”</i></p> <p><i>“primeiros 10 anos de serviço (...) trabalhava com um entusiasmo absoluto e dedicação”</i></p> <p><i>“Relativamente ao desejo de continuar na profissão eu nunca desejei sair...nem agora...tive oportunidades de o fazer, (...) mas nunca quis sair porque eu gosto de dar aulas, gosto do contacto com os miúdos.”</i></p> <p><i>“as sucessivas reformas do ensino, alterações de legislação que têm sido sucessivas machadadas na profissão docente, nomeadamente pela perda de autoridade, pela perda do respeito pela profissão, pela forma como a profissão passou a ser vista e encarada, pelo desrespeito reinante neste momento pela classe docente pela classe política, e portanto depois dos 10/15 anos de serviço a motivação não foi a mesma”</i></p> <p><i>“fui fazer uma série de formação relacionada com a docência</i></p>
---	--

*porque a minha formação é de engenharia (...) acho que comecei a ficar mais desmotivada, eu diria, à 8/9 anos atrás”*

*“a profissão docente é uma não-carreira (...) ao fim de muitos anos, a fazer sempre o mesmo e não se progride para nada”*

*“Em termos de funções, do início ao fim, estamos a fazer o mesmo (...) há uma desmotivação pelo tempo e pelas degradações das condições de trabalho também”*

*“foi há 8 anos que me comecei a sentir mais desmotivada mas o máximo de desmotivação que tive e até fiz uma tentativa de pedido de rescisão foi há 2 anos”*

*“ao fim destes anos de serviço, ainda concorro e ainda estou a 30 km de casa”*

*“Quando fiz estágio estava muito motivado. Era um desafio grande fazer estágio.”*

*“Logo depois do estágio, queria por em prática tudo que aprendi e portanto, foi também uma fase muito interessante. Depois efetivei num escola onde não havia o meu grupo de eletrotecnia e consegui recriar tudo que fiz no estágio, com o apoio da direção da escola, e senti-me sempre muito motivado.”*

*“(...) depois vim a integrar o conselho diretivo durante 3 mandatos. Quando se está 3 mandatos numa direção de uma escola, estás implicado...eu encontrei a escola a afundar-se...longe dos tempos áureos...a degradar-se...tivemos de recuperar a escola e isso foi um desafio, isso foi muito motivante! Uma vez mais, eu estava implicado e a escola reconheceu o meu trabalho...eu sentia-me motivado porque era reconhecido e a minha opinião não caía em saco roto!”*

*“Depois saí (da direção)...e começou a parte desmotivante!”*

	<i>Começou a haver cortes...olhava-se mais à parte económica do que à parte pedagógica, deixas de ser reconhecido e começa a desmotivação...começa a perda de estatuto, a perda de remuneração, sem progressão na carreira...e então decido pedir a reforma antecipada, que deve estar para sair... Claro que sempre estive motivado para as aulas...mas decido sair por questões económicas..."</i>
<b>Categoria D – Orientação do projeto profissional</b> (grau de direcionamento motivacional para a profissão apresentado pelo professor, sendo tanto maior quanto maior o seu desejo de continuar a exercer esta profissão).	
Orientação para a profissão docente	Orientação para outras alternativas profissionais
<p><i>"não...porque efetivamente não sei fazer outra coisa e sinto-me realizada enquanto professora"</i></p> <p><i>"Posso estar mais ou menos motivada mas efetivamente é o que eu gosto de fazer...não tenho a mais pequena dúvida"</i></p> <p><i>"Não...nunca...eu gosto de ser professora..."</i></p> <p><i>"tive oportunidade de me reformar, tive oportunidade de ir para outro emprego mas...meti o papel e acabei por o retirar"</i></p> <p><i>"Não, não! Eu entrei na escola aos 6 anos e vou estar na escola até ao final da vida! Como aluno, como professor e quero continuar a estudar! Tenho projetos de continuar a estudar mesmo depois da reformar..."</i></p>	<p><i>"se as possibilidades profissionais que me surgiram quando eu tinha 30 e poucos anos, me surgissem agora, eu ia...sem dúvida nenhuma!"</i></p> <p><i>"muito provavelmente mudava..."</i></p> <p><i>"Já...há 2 anos atrás...e está relacionado com o facto de não haver progressão em nada"</i></p> <p><i>"Eu achava que 22 h de aulas eram possíveis de fazer até ao resto da minha vida mas sinto que não."</i></p> <p><i>"Não tenho redução nenhuma, cada vez mais chego a 6ª feira rouca, sem voz... e se calhar, isto tudo, fez-me achar que deveria mudar de vida e era para alguma coisa que não tivesse nada a ver com o ensino"</i></p> <p><i>"(...) até fiz uma tentativa de pedido de rescisão"</i></p>
<b>Categoria E – Fatores de desmotivação do professor</b>	

Motivos intrínsecos ou motivacionais	Motivos extrínsecos ou higiénicos
<p><i>“desvalorização da profissão”</i></p> <p><i>“desrespeito pelos professores e pelo seu trabalho”</i></p> <p><i>“não progredirmos na carreira”</i></p> <p><i>“a forma como a avaliação é feita (...) não valoriza nem premeia os bons professores”</i></p> <p><i>“Sabemos que trabalhamos mas não somos avaliados convenientemente”</i></p> <p><i>“não é pelo facto de trabalharmos melhor que somos recompensados e isso não é estímulo não ninguém.”</i></p> <p><i>“desacreditação da profissão”</i></p> <p><i>“sistema de ensino está virado para o facilitismo (...) E isso não dá nenhum estímulo a ninguém! Não dá vontade de melhorar.”</i></p> <p><i>“a falta de carreira, de alterações na carreira. Normalmente, a pessoas entram num quadro e ao longo dos anos vão exercendo outro tipo de funções, de gestão...delegam outro tipo de funções para pessoas mais novas e isto não é pensado no ensino. Por isso, um professor de 60 anos ou um professor de 20 e tal é exatamente o mesmo”</i></p> <p><i>“(...) a questão da implicação: em muitas escolas a tua voz não conta para nada e isso deve ser revalorizado, a voz do professor. Há questões burocráticas tão apertadas que a tua participação na vida da escola é quase nula...tu entras e saís e a tua opinião não conta. Quando a tua opinião conta, és capaz de estar motivada!”</i></p>	<p><i>“os cortes salariais”</i></p> <p><i>“o excesso de trabalho burocrático (...) o excesso de reuniões”</i></p> <p><i>“as pessoas estão a ganhar o mesmo que ganhavam à 20 anos atrás.”</i></p> <p><i>“despromoção social”</i></p> <p><i>“os meninos são muito mal-educados em casa”</i></p> <p><i>“excesso de turmas...excesso de disciplinas que têm de preparar e principalmente, o termos de estar cá 26 h, sendo que uma parte não é produtiva ou eu, pelo menos, não acho que seja produtiva...acho que provoca um desgaste imenso nos professores”</i></p> <p><i>“alunos que não conhecem limites”</i></p> <p><i>“o vencimento (...) as progressões estão congeladas”</i></p> <p><i>“considerar as escolas como empresas, em que a maior preocupação das órgãos de gestão, condicionados pela orientação da tutela, é resultados, resultados, resultados!”</i></p> <p><i>“Decisões políticas e decisões administrativas ...burocracia...a indisciplina dos alunos”</i></p> <p><i>“cortes salariais, aumento do número de horas de trabalho, perda de regalias profissionais”</i></p> <p><i>“a pouca motivação dos alunos neste momento...a pouca seriedade que poem no processo, em função de saberem o quadro legislativo e legal que lhes permite uma série de escapatórias independentemente deles estarem ou não aptos”</i></p> <p><i>“(...) a estabilidade num agrupamento é fundamental e agora temos professores que ao fim de 20 anos, não sabem o que vai ser</i></p>

	<p><i>a vida no ano seguinte...é desmotivante.”</i></p> <p><i>“o estatuto baixo a que o professor desceu”</i></p> <p><i>“O professor precisa de um determinado estatuto para se impor perante colegas, pais e alunos...tem de haver uma revalorização do estatuto do professor (...) Claro que as questões económicas também se relacionam com o estatuto: a remuneração baixa e o estatuto baixo também...tem de haver um equivalente económico do estatuto, se queremos dignificar a profissão.”</i></p>
<p><b>Categoria F – Motivação intrínseca</b> (grau em que o professor realiza as suas atividades profissionais como um fim em si mesmo e não como um meio para alcançar recompensas extrínsecas à atividade docente).</p>	
Elevada motivação intrínseca	Baixa motivação intrínseca
<p><i>“alterar a imagem que se tem do professor, sentir que o trabalho que fazemos é respeitado e valorizado, a progressão na carreira e uma avaliação objetiva, clara e justa, uma avaliação que efetivamente destacasse os bons profissionais e esses bons profissionais pudessem ter a possibilidade de progredir na carreira”</i></p> <p><i>“Poderia ser aumentada se me diminuíssem a carga de tarefas não letivas. Eu passo muitas horas na escola: como tenho uma enorme redução, tenho 12h de redução, eu passo 12h em bibliotecas, em aulas de apoio, em salas de estudo...quer dizer, são horas e horas perdidas! É um desgaste enorme quando seria muito mais útil estar em casa, por exemplo, no meu ambiente a preparar aulas e a pesquisar para as aulas. Acho que se desvirtuou a preparação das aulas em função de tarefas burocráticas, que eu não digo que sejam inúteis! Por exemplo,</i></p>	<p><i>“a parte da remuneração como é óbvio. Acho que neste momento tivemos imensos cortes e não nos sentimos motivados para continuar”</i></p> <p><i>“Acima de tudo eu sou profissional e como profissional não me sinto bem, não me posso sentir motivado quando nos últimos 10/12 anos só perdi regalias. Perda de regalias, perda de vencimento, congelamento da carreira, aumento da burocracia dentro da escola, aumento das responsabilidades sem contrapartidas, portanto, se me dessem tudo aquilo que me tiraram ou grande parte daquilo que me tiraram e eu não quero nada que não tivesse já...”</i></p> <p><i>“Agora quando eu entrei para a carreira docente prometeram-me um quadro e uma perspetiva. Essa perspetiva alterou-se completamente! Eu já devia estar no topo da carreira e não estou, devia estar a ganhar mais 800€ por mês e não ganho, tinha mais</i></p>

<p><i>eu dou aulas de apoio a imensos alunos e acho que eles têm tido sucesso com essas aulas de apoio mas depois estou cá imensas horas em que estou a olhar para o edifício! Não estou cá a fazer nada. Estaria muito melhor em casa.”</i></p> <p><i>“Acho que podia ser aumentada com um sistema de ensino mais voltado para a exigência. Claro que nem todos os meninos conseguem aprender tudo...e esses meninos devem ser orientados para um determinado tipo de escola diferente do que temos atualmente...isso poderia ajudar.”</i></p> <p><i>“(...)haver uma carreira, para que não acabe a vida a fazer o mesmo que fazia aos 20 anos. Ter outras funções, como criar materiais que poderiam ser divulgados para a escola toda...fazer outras coisas...eu gosto da sala de aula, apesar dos alunos me cansarem muito!”</i></p> <p><i>Relativamente à educação, há um problema de valores grande que não sei até que ponto poderá ser alterado porque é social. E tornar a profissão um pouca mais prestigiante. Não somos os melhores do mundo mas também não somos aqueles que não sabem nada.”</i></p> <p><i>“Melhorando estes fatores: (...) a implicação na vida da escola”</i></p> <p><i>“No fundo, a questão da motivação é uma questão reconhecimento...tu sentes-te reconhecida e sentes-te motivada para fazeres! Quando não és tida nem achada na tua opinião, como podes estar motivada para um assunto?”</i></p>	<p><i>dias de férias e não tenho, tinha menos horas letivas e mais horas de componente não letiva mas puseram-se a trabalhar mais, a ganhar menos e com mais responsabilidade. Nenhum profissional em nenhuma área, a partir do momento em que é mal tratado pode ter motivação...”</i></p> <p><i>“Melhorando estes fatores: a estabilidade, o estatuto, a remuneração (...)”</i></p>
<p><b>Categoria G – Estratégias promotoras da motivação</b> (sugestões de estratégias que, na opinião dos professores, seriam motivadoras para os professores da escola)</p>	

Motivos intrínsecos ou motivacionais	Motivos extrínsecos ou higiênicos
<p><i>“(...) há situações em que nos impõem determinadas regras sem elas antes terem sido discutidas a nível de grupo e acho que as coisas têm de começar da base para o topo, têm de ser primeiro discutidas em grupo, saírem várias propostas dos vários grupos disciplinares e depois a direção ponderar na aplicação de certas regras.”</i></p> <p><i>“há certas coisas que são decididas de topo e não são consultadas as bases e isso também não cria bom ambiente...é algo que se podia trabalhar melhor. Haver uma articulação mais eficaz e tentar saber junto dos professores o que seria melhor.”</i></p> <p><i>“formação temos muito pouco ou nada! Que me lembre tivemos uma sobre educação sexual, depois não tivemos mais nada...”</i></p> <p><i>“por exemplo, os alunos de ensino especial...se calhar era importante trazer alguns profissionais da área que nos ajudassem a esclarecer determinadas situações... Ou formação sobre indisciplina...fiz uma aqui na escola há alguns anos mas não se voltou a repetir... Outra coisa é a formação mas gratuita. É outra coisa que está mal, é o facto de termos de pagar a nossa formação e fazê-la fora do nosso horário! Por exemplo aquela das metas curriculares, vão ser dois sábados inteiros...devia ser feita em horário letivo, por exemplo no final das aulas...”</i></p> <p><i>“(...) reconhecer o mérito e ser mais incisivo na chamada de atenção aos incompetentes, isto é, é um paradoxo eu ter vivido 30 anos num sistema de ensino que não avaliava professores e as direções acabavam por discriminar professores no sentido positivo.”</i></p>	<p><i>“na elaboração dos horários...não estou a dizer que não haja já situações em que isso seja feito, mas tentar fazer os horários de maneira a articular a nossa vida pessoal com a vida profissional e também que nos permitisse articular com os nossos colegas...tentar que o trabalho fosse feito na escola”</i></p> <p><i>“Sinceramente, não acho fácil...com o atual quadro legal e no cumprimento estrito do quadro legal, sem subterfúgios e sem contornar a lei, não acho que as direções das escolas tenham grande margem para motivar as pessoas...”</i></p> <p><i>“Limitações orçamentais, legislativas e é complicado...”</i></p> <p><i>“É mais acima...não é ao nível das direções das escolas...”</i></p> <p><i>“Os muito bons professores deveriam ter preferência na escolha de horários, independentemente se estão ou não no fim da carreira. E eu estou no fim da carreira! Eu sou a 1ª do grupo a escolher horário portanto, contra mim falo. Mas um professor, só porque é mais velho ou porque tem muitos anos de serviço mas é um incompetente escolhe sempre tudo em primeiro! E um professor mais novo que é excelente, que é empenhado, que é bom, fica sempre em último, isso é uma forma absoluta de desmotivação.”</i></p> <p><i>“(a avaliação) Acho que se deveria repercutir na escolha de horário, por exemplo, progressão mais rápida na carreira...embora a direção não tenha poder para isso. Mas o pedagógico pode definir novas regras na escolha de horário com base na avaliação feita pelos alunos, não pelos professores! O que se tem assistido é que eu sou muito amiguinha da não sei quem e</i></p>

<p><i>“(...) sistema de avaliação é absolutamente perverso, porque está condicionado por fatores exógenos ao próprio valor do indivíduo, são fatores, às vezes, administrativos, outras vezes fatores dependentes da relação pessoal entre o avaliador e o avaliado, e isso acabou por ter um afeito perverso, ou seja, há professores extremamente empenhados e como não podem avaliação extraordinária têm sempre uma avaliação de bom e professores medíocres, que por fatores exógenos ao seu valor, acabam por ser catapultados para uma avaliação de muito bom ou excelente.”</i></p> <p><i>“Acho que as direções deveriam ter formas objetivas de avaliar o trabalho dos professores e reconhecer o mérito. Mas um mérito intrínseco ao professor...por exemplo, a FEUP criou um sistema de avaliação dos professores: os alunos, de forma anónima, avaliam, todos os anos, todos os professores e a direção tem acesso a essa avaliação. Essa avaliação permite de forma objetiva, um aluno pode não gostar, outro aluno pode adorar, mas o conjunto dos alunos acaba por fazer uma avaliação credível porque o conjunto dos alunos não consegue mentir. Quando há 50 alunos a avaliar o professor poderá haver 1 ou outro com avaliações desfasadas do real, mas os restantes não avaliam de uma forma desfasada. Eu acho que devia ser reconvertido o mérito dos professores em regalias.”</i></p> <p><i>“Tal como o bom professor que faz uma avaliação formativa nas aulas (...) a avaliação dos professores, não tem qualquer função formativa. É uma avaliação que se esgota nela própria, que se traduz num número aleatório, até agora ainda não vi avaliações credíveis de professores e portanto eu acho que se deve premiar</i></p>	<p><i>portanto dou excelente...já vi pessoas com tudo 10 e conheço alunos que pedem transferência para não terem esses professores...”</i></p>
--	--

<p><i>o mérito e que se deve penalizar a incompetência e até agora não vejo isso.”</i></p> <p><i>“Quando as direções tiverem a coragem de avaliar professores a partir dos alunos e não a partir de colegas, interpares, então teríamos uma avaliação mais credível. Acho que fui a única professora que defendeu que os alunos pudessem contribuir para a avaliação dos professores...”</i></p> <p><i>“(…) nos horários não letivos criar equipas para exercer funções diferentes...no fundo estamos sempre a dar apoio (...) com meninos que não querem aprender dentro da sala de aula mas que depois vão para aulas de apoio e vão aprender o quê? Procurar saber junto das pessoas o que estão disponíveis a fazer, o que gostariam de fazer e tentar organizar equipas de trabalho.”</i></p> <p><i>“(…) tornar a escola mais exigente do que aquilo que é...acabar com a cultura do facilitismo, dos resultados, das positivas...e acabamos por se pressionadas nesse sentido e os resultados são muito fáceis de forjar...basta baixar o nível dos testes...não é?”</i></p> <p><i>“Deve-se fazer uma pesquisa: juntar os professores, falar com os professores e fazer um trabalho de interrogação, ou seja, saber para aqueles professores, daquela escola, o que é motivante, qual é a opinião deles...o que era preciso, o que a escola poderia fazer...em conversas. A motivação é diferente de professor para professor...”</i></p> <p><i>“Depois de detetar quais os problemas, ditos pelos professores, não aquilo que se imagina, então, a partir daí, delinear um projeto de formação...montar uma formação para atacar alguns dos problemas...com professores internos ou externos à</i></p>	
---	--

<i>escola...criar um modelo de formação...não preconcebido mas decorrente de uma pesquisa mais ou menos científica..."</i>	
--	--