

# Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico

NEUZA PEDRO (\*)

FRANCISCO PEIXOTO (\*\*)

## SATISFAÇÃO/INSATISFAÇÃO PROFISSIONAL

As investigações em torno da problemática da **satisfação docente** são ainda relativamente escassas e recentes, sendo que muitos dos estudos existentes aparecem associados à motivação, à identidade dos professores ou mal-estar docente. Efectivamente os primeiros estudos acerca da satisfação profissional docente remontam ao início da década de 70, direccionando-se esse interesse, a partir dos anos 80, nas relações estabelecidas entre a satisfação profissional e a qualidade de vida, a saúde mental, o meio familiar (Seco, 2000). É igualmente nessa altura que se assiste na educação, à democratização do ensino e a uma verdadeira explosão no número de elementos na população escolar, a qual se faz acompanhar do surgimento de alguns indicadores e manifestações de mal-estar e insatisfação no corpo docente (Cordeiro-Alves, 1991; Barros & Neto, 1992; Nóvoa, 1991).

Ainda que o conceito de **satisfação profissional** seja abordado no âmbito da Psicologia Social e da Psicologia das Organizações, desde a década de 30, subsistem algumas controvérsias em torno da sua definição. Na Psicologia Social, o conceito de satisfação no trabalho é definido como um conjunto de sentimentos positivos ou negativos que o indivíduo manifesta em relação ao seu trabalho (Smith, Kendall & Hulin, 1969, cit. por Seco, 2000) resultante da comparação do esperado de uma situação e o que se conseguiu obter dela (Locke, 1976, cit. por Heitor, 1996); salientando o importante papel que a realização/concretização das expectativas assume na satisfação no trabalho (Cabral, Vala & Freire, 2000).

Entrando no campo das Ciências da Educação, a visão acerca da satisfação profissional não apresenta menores ambiguidades. Bastos (1995) defende que a satisfação no trabalho pode ser entendida como uma cognição, ainda que ornamentada de componentes afectivas, que aparece associada a aspectos como a auto-estima, o envolvimento no trabalho e o comprometimento organizacional. Já Gursel, Sunbul e Sari (2002) definem satisfação profissional como um estado emocional positivo resultante da situação profissional do sujeito e associado às características e tarefas específicas da profissão.

---

(\*) Psicóloga.

(\*\*) Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

No que concerne especificamente à **satisfação profissional dos professores**, Cordeiro-Alves (1994) define-a como um sentimento e forma de estar positivos dos docentes perante a profissão, originados por factores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade face à mesma.

A relevância e o interesse acerca da satisfação profissional surge pelo facto de a ela aparecerem associadas variáveis tão importantes como sejam, o bem-estar mental, a motivação, o envolvimento, o desenvolvimento, o empenho, o sucesso e a realização profissional dos sujeitos (Fraser & Sorenson, 1992; Jesus, 1992, cit. por Jesus, 1995; Jesus, 1993; Kaufman, 1984; Trigo-Santos, 1996; Sánchez & García, 1997; Scott, Cox & Dinham, 1999; Wu & Short, 1996).

As investigações que se têm desenvolvido em torno da satisfação profissional dos professores têm revelado uma gradual, significativa e preocupante redução da mesma. Estudos realizados por Fuller e Miskel (1972, cit. por Cordeiro-Alves, 1991) na década de 1970, nos EUA, vieram provar que aproximadamente 90% dos professores afirmavam estar “satisfeitos” ou mesmo “muito satisfeitos” com a sua profissão. No início da década de oitenta, as investigações desenvolvidas revelam um acentuado decréscimo percentual, com pouco mais de 75% dos professores a afirmarem a sua satisfação na profissão (Bebtzen & Heckman, 1980, cit. por Cordeiro-Alves, 1991). Estudos desenvolvidos por Gorton (1982) mostraram que 40% dos professores afirmava que jamais voltariam a escolher o ensino como profissão e 10% planeavam mesmo abandonar a docência. Já na década de 90, num estudo desenvolvido com professores ingleses, Chaplain (1995) constatou que apenas 37% da amostra respondeu afirmativamente à questão “*Está satisfeito com o ensino enquanto profissão?*”. No que concerne especificamente à realidade portuguesa, estudos levados a cabo por Prick (1989, cit. por Jesus, 1998) e Pinto, Lima e Silva (2003) com professores de vários países de Europa, concluíram que de todas as nacionalidades, os professores portugueses foram os que manifestaram um menor índice de satisfação profissional.

Numa face oposta da mesma moeda aparecem os estudos relativos à insatisfação profissional, descontentamento e mal-estar docente, sendo estes substancialmente mais numerosos do que os focados na vertente da satisfação e dos factores a

ela associados. O **mal-estar docente** é definido por Esteve (1992) como o conjunto de efeitos permanentes de carácter negativo que vão afectando a personalidade dos professores em virtude das condições psico-sociais em que estes exercem a sua profissão. O mesmo autor alerta para as vastas consequências que o mal-estar docente pode ter junto dos professores, não apenas no que se refere à sua prática educativa mas igualmente no que respeita à sua saúde. Fala-nos assim em alienação perante o ensino, pedido de transferência, desinvestimento no trabalho, desejo de abandono, absentismo, esgotamento, stresse, ansiedade permanente e auto-desvalorização. Por sua vez, Cordeiro-Alves (1994) acrescenta o aumento dos pedidos de aposentação, a solicitação de exercício da docência a meio-tempo, o abandono da profissão, as doenças psicossomáticas, a inibição do professor face ao trabalho e o recurso a um estilo docente mais rígido e conservador. Ávila de Lima (1996) refere ainda, um anormal desejo de férias, auto-estima reduzida, neuroses reactivas ou depressões que têm como objectivo conseguir abandonar temporariamente o ensino.

Trigo-Santos (1996) chama ainda a atenção para o facto de nos EUA, os professores que sofrem de problemas de desgaste tenderem a deixar a profissão; e alerta para o facto de, em Portugal, a probabilidade ser de que esse grupo de professores permaneça nas escolas a leccionar dia-a-dia, anos a fio, desgastados, desmotivados, desgastando e desmotivando. Como referem Seidman e Zager (1987, cit. por Cordeiro-Alves, 1991), o desgaste docente surge como um perigo para as próprias instituições escolares, no sentido em que é um fenómeno dotado de característica epidémicas que tende a acontecer por contágio.

Algumas variáveis profissionais e pessoais dos professores foram analisadas à luz das oscilações verificadas na satisfação/insatisfação profissional dos professores, através de um dos seus indicadores, o absentismo (Ávila de Lima, 1996; Esteve, 1992; Jesus, 1999). Constatou-se assim que este ocorria com maior frequência junto dos professores do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 26 e os 35 anos, mais no ensino oficial do que no privado e com maior incidência nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Apesar dos estudos já desenvolvidos, em torno da problemática da satisfação profissional dos professores, incidirem sobre a análise das variações

associadas ao nível de ensino, poucas são as investigações que se detiveram a analisar a existência de diferenças da satisfação profissional dos professores dentro dos mesmos níveis de ensino tendo em atenção a disciplina leccionada pelos docentes.

Mandra (1984, cit. por Lopes, 2001) e Cruz (1988, cit. por Jesus, 1996) foram desses poucos autores e detectaram, na análise da relação existente entre a satisfação profissional docente e a disciplina leccionada que, comparativamente aos professores de “Ciências”, eram os professores das disciplinas de “Letras” os mais atingidos pela insatisfação profissional. Em oposição aparecem as investigações desenvolvidas por Cordeiro-Alves (1994) e Ooms (1992, cit. por Malta, 1999) onde se verificou, que relativamente às áreas disciplinares, eram os professores da área Científica os que apresentavam uma maior insatisfação profissional, em comparação aos professores das “Áreas de Letras” e “Área Profissionalizante”.

Outra variável em que se tem igualmente estudado os efeitos produzidos na satisfação profissional docente é a da etapa ou do momento na carreira vivenciado pelo professor. Esses estudos têm-se alicerçado na teorização de Huberman (1992) acerca do modo evolutivo e cíclico como se desenrola o percurso profissional dos docentes.

Adoptando uma perspectiva clássica e assentando na literatura já consagrada na temática em causa, Huberman (1992) delimita uma série de sequências ou ciclos, os quais são atravessados de forma individualmente adaptada por todos os docentes. Apresenta assim um conjunto de sete diferentes momentos ou etapas: Entrada na carreira; Fase de Estabilização; Fase de Diversificação; Fase de “Pôr-se em questão”; Serenidade e Distanciamento Afetivo; Conservantismo e Lamentações; Desinvestimento.

Muitos foram os estudos que concluíram a existência de inegáveis correlações entre essas etapas e a satisfação profissional dos professores, no entanto, verificam-se algumas divergências de estudo para estudo. Para autores como Kyriacou e Sutcliffe (1979), Lopes (2001) e Gonçalves (1992, cit. por Malta, 1999) a satisfação profissional tende a ser mais elevada junto dos professores mais velhos e mais experientes. Já para Gursel, Sunbul e Sari (2002) e Scoot, Cox e Dinham (1999) a satisfação profissional progride de forma inversa aos anos de carreira, sendo os

professores mais velhos, quem evidencia menor satisfação no trabalho.

Se as contradições já se apresentavam acesas, os resultados encontrados nas investigações levadas a cabo por Teodoro (1994, cit. por Trubulho, 1999), Cordeiro-Alves (1994) e Chaplain (1995) vêm aumentar ainda mais as indefinições. Estes autores constataram que era junto dos professores situados a meio da carreira que se verificam maiores sintomas de desmotivação e tensões profissionais; sendo simultaneamente os professores mais novos e os professores mais velhos que revelavam maiores índices de satisfação no trabalho.

Relativamente aos quadros teóricos explicativos dos factores e mecanismos subjacentes à satisfação profissional dos sujeitos parece importante referir que as teorias que se têm mobilizados aparecem na verdade como referentes à motivação humana, sendo que apenas a Teoria dos dois factores de Herzberg se dirige especificamente à satisfação. Este modelo teórico proposto por Herzberg surgiu em total contradição com a tradicional teoria unifactorial da satisfação, segundo a qual, um qualquer factor poderia ser simultaneamente fonte de satisfação e de descontentamento profissional (Trigo-Santos, 1996).

A sua teoria baseou-se num estudo desenvolvido em 1959, com 200 engenheiros e contabilistas de nove empresas dos EUA, aos quais foi pedido que relatassem momentos em que se sentiram excepcionalmente bem e excepcionalmente mal na sua profissão. Na análise das respostas, o autor constatou que quando os sujeitos referiam factores de satisfação esboçavam respostas diferentes daquelas que forneciam quando se referiam a factores de insatisfação (Jesus, 1996). Herzberg (1968, cit. por Herzberg, 1996) formulou assim a Teoria dos dois factores ou Teoria dual, a qual postula que as pessoas possuem dois grupos de necessidades independentes:

- necessidades motivadoras (*motivator factors*), como seja, a realização, o reconhecimento, a responsabilidade, o trabalho em si, a possibilidade de crescimento e desenvolvimento na carreira, os quais obedecem a uma dinâmica de crescimento que conduz à satisfação a longo prazo e à felicidade;
- necessidades contextuais (*hygiene factors*), como o salário, a supervisão, as políticas da empresa e de gestão, as relações institucionais, as condições de trabalho e a estabili-

dade/segurança, que seguem a dinâmica do evitamento da dor e ao alívio a curto prazo da insatisfação e infelicidade (Herzberg, 1968, cit. por Herzberg, 1996). Como refere o próprio autor, a ideia de que “se não é satisfatório, então é insatisfatório” não pode ser tida como verdadeira na análise dos comportamentos dos sujeitos em contexto laboral (Herzberg, 1989).

No final da década de 60, Sergiovanni (1967, cit. por Trigo-Santos, 1996) aplicou a teoria e metodologia de Herzberg a professores americanos concluindo que a tendência expressa nos resultados corroboravam o que Herzberg havia postulado, ou seja, a satisfação dos professores derivada de factores relacionados com a docência em si e o descontentamento decorria sobretudo das condições socio-políticas de trabalho. Estudos posteriormente desenvolvidos com professores de outras nacionalidades têm espelhado a mesma tendência nos seus resultados (Bellot & Tutor, 1990; Cordeiro-Alves, 1991; Kaufman, 1984; Moreno, 1995; Tralinho, 1999).

#### AUTO-ESTIMA E SATISFAÇÃO PROFISSIONAL

A auto-estima de um sujeito refere-se aos sentimentos valorativos que este elabora acerca de si próprio (Pereira, 1991, cit. por Castelo-Branco & Pereira, 2001) assim a auto-estima pode ser considerada a componente avaliativa do auto-conceito, pois diz respeito ao modo como cada um se avalia ou sente em relação a si próprio (Ferreira, Santos & Vieira, 1996).

De acordo com Battle (1981, cit. por Ferreira, Santos & Vieira, 1996), a auto-estima pode ser definida como a “percepção que o indivíduo possui do seu valor próprio” (p. 491), percepção essa que evolui gradualmente e se vai tornando mais diferenciada à medida que o indivíduo se desenvolve e interage com outros significativos. De igual modo, Harter (1999) refere-se à auto-estima como um construto dotado de carácter avaliativo, descritivo e susceptível de desenvolvimento.

Assumindo uma visão psicossocial, Cooley (1902, cit. por Harter, 1993), postula que a auto-estima tem uma natureza essencialmente social. De uma forma metafórica, refere-se à construção do *self* do indivíduo como “*the looking-glass self*”. O outro

torna-se um espelho informativo, aferidor, cujas opiniões e julgamentos vão estruturando e ajustando a noção própria que o sujeito tem de si, *o self*. Se esses outros têm o indivíduo em grande consideração, a sua auto-estima será alta, e num sentido contrário, quanto mais reduzido for o valor atribuído ao próprio pelos outros, mais baixa se revelará a auto-estima.

Por seu turno, James (1989, cit. por Harter, 1993) refere-se à auto-estima como resultante da divisão dos êxitos conseguidos pelas aspirações iniciais do sujeito. Assim, indivíduos com elevada auto-estima seriam aqueles que experienciavam elevados sentimentos de sucesso em domínios onde as suas aspirações eram elevadas. Do mesmo modo, se sentimentos de incompetência surgirem associados a domínios que não sejam considerados importantes para o sujeito, então a sua auto-estima não será afectada.

Relativamente às repercussões que a auto-estima tem no sujeito, Campbell e Lavalley (1993) alertam para os efeitos nefastos que uma baixa auto-estima pode ter no funcionamento social do sujeito. Efectivamente, são os sujeitos com baixa auto-estima que geralmente são mais dependentes, mais susceptíveis aos sinais externos e mais reactivos ao ambiente social. No mesmo sentido, Blaine e Crocker (1993) revelam que, indivíduos com baixa auto-estima mobilizam-se no sentido de evitar a todo o custo o fracasso, a rejeição, preocupando-se principalmente com a sua protecção, enquanto que sujeitos com elevada auto-estima procuram antes a sua valorização. Tice (1993) vem explicar que as pessoas com baixa auto-estima desejam tanto o sucesso como qualquer outro sujeito, mas, no entanto, cognitivamente continuam a esperar o fracasso, daí a sua procura constante na protecção da sua (frágil) auto-estima. Especificamente na prática diária docente, Jesus (1995) refere que é o motivo para evitar o fracasso que frequentemente predomina, levando o docente a evidenciar altos níveis de ansiedade, e em consequência, inibir a sua acção perante a realização de tarefas.

De igual modo, Castelo-Branco e Pereira (2001) apresentam a auto-estima como um importante e fiável indicador de um bom/mau ajustamento pessoal, elevado/reduzido desempenho na aprendizagem, na realização cognitiva e no bem-estar em geral. No seu estudo empírico com educadores de infância e professores, as autoras puderam

concluir que os professores que revelavam maior motivação para a docência e maior auto-estima foram igualmente os que revelaram maiores índices de satisfação e bem-estar profissionais.

Por sua vez, Smilansky (1984) bem como Chaplain (1995) verificaram que a satisfação profissional se encontrava relacionada com a auto-estima, os sentimentos de auto-eficácia e a satisfação com a vida em geral. No mesmo sentido, autores como Jesus (1999), Pinto (1996) e Villa (1988, cit. por Lopes, 2001) associam o mal-estar e a reduzida satisfação profissional que se tem feito sentir junto do corpo docente nacional, à baixa auto-estima por eles experimentada, defendendo que se existe mal-estar profissional entre os professores, este é sintoma de disfunção na auto-estima.

Tendo em consideração algumas abordagens teóricas e das investigações desenvolvidas em torno da temática da satisfação profissional docente, o presente estudo tem como objectivo a análise do índice de satisfação profissional sentido por alguns membros do corpo docente nacional. Assim sendo, pretende-se perceber se pelo meio dos variados caminhos percorridos no processo de ensino, os professores conseguem retirar alguma satisfação no exercício da sua prática bem como os factores que a ela se associam. De igual modo, pretende-se também analisar a existência de correlação entre essa satisfação/insatisfação profissional e a auto-estima dos professores, bem como a estabilidade ou alterações na satisfação profissional resultantes da presença de variáveis como os anos de docência e a disciplina leccionada. Assim definem-se as seguintes hipóteses:

- 1) Os docentes tendem a apresentar baixos índices de satisfação profissional.
- 2) Os factores de natureza psicopedagógica aparecem associados à satisfação profes-

sional, enquanto os factores de natureza socio-política aparecem ligados à insatisfação profissional.

- 3) Professores que leccionam nas diferentes áreas disciplinares apresentam diferentes índices de satisfação profissional.
- 4) Professores em início de carreira e professores na fase de questionamento evidenciam uma menor satisfação profissional comparativamente a professores na fase de Diversificação.
- 5) Os índices de satisfação profissional docente aparecem associados aos índices de auto-estima, pelo que, professores que revelam elevados índices de satisfação profissional apresentam igualmente superiores níveis de auto-estima.

## MÉTODO

### *Participantes*

Participaram neste estudo 79 professores, que se encontravam a leccionar no ano lectivo de 2003/2004 em cinco escolas da região de Vale do Tejo. 34% dos professores eram do sexo masculino e 66% do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 24 e os 59 anos, com uma média de 35.6 anos. A amostra englobava professores a leccionar todas as disciplinas pertencentes à organização curricular dos 2.º e 3.º ciclos, com avaliação quantitativa em pauta e em regime de obrigatoriedade.

Do grupo inicial de professores que constituíam a amostra foram constituídos três grupos (Quadro 1) com base na disciplina leccionada, segundo o Decreto-lei n.º 6/2001.

QUADRO 1  
*Distribuição dos participantes por Grupo disciplinar*

	número elementos	%
<b>Grupo A</b> (Português, Inglês/Francês, História, Geografia)	29	36,7
<b>Grupo B</b> (Matemática, Ciências Natureza, Físico-Química)	26	32,9
<b>Grupo C</b> (Educação Física, Educação Visual/E.V.T., Educação Musical)	24	30,4

QUADRO 2  
Distribuição dos participantes por Anos de docência

	número elementos	%
<b>Grupo 1</b> (1 a 6 anos)	23	29,1
<b>Grupo 2</b> (7 a 15 anos)	33	41,8
<b>Grupo 3</b> (16 a 26 anos)	23	29,1

Posteriormente, tendo igualmente por base o grupo de 79 professores que constituem a amostra, constituíram-se três outros grupos, tendo agora por base os anos de docência por estes apresentados (Quadro 2). Os grupos foram formados com base no postulado teórico de Huberman (1992) acerca do ciclo de vida profissional docente, sendo para tal mobilizados as seguintes etapas: Entrada na Carreira (1 a 3 anos) e Fase de Estabilização (4 a 6 anos) os quais foram englobados no Grupo 1, pois o reduzido número de participantes que cada uma das etapas apresentava não permitia a comparação com os outros dois grupos; Fase de Diversificação e Pôr-se em questão (7 a 25 anos) sendo estas divididas e constituído os grupos 2 e 3.

#### Instrumentos

Com vista a recolher os dados indispensáveis à realização deste trabalho utilizaram-se dois instrumentos: o Questionário de Satisfação no Trabalho para Professores (Dias, 1996) e a Escala de Auto-estima de Rosenberg (Wylie, 1989).

#### Questionário de Satisfação no Trabalho para Professores

O Questionário de Satisfação no Trabalho para Professores construído por Dias (1996), aparece sob o formato de resposta do tipo *Likert* e é constituído por cinco partes:

- parte A: composta por 4 itens, tendo cada um deles 4 possibilidades de resposta (“Concordo plenamente”, “Concordo”, “Discordo” e “Discordo plenamente”) sendo os 2 primeiros positivos e os restantes 2 negativos, associa-se à satisfação profissional geral, ou seja, o sentimento de satisfação/insatisfação global em relação à profissão. Um exemplo dos itens

constitutivos poderá ser “*Em geral, sinto-me satisfeito com a minha profissão*”;

- parte B: composta por 25 itens todos eles com 5 possibilidades de resposta (“Satisfaz-me plenamente”, “Satisfaz-me bastante”, “Satisfaz-me”, “Satisfaz-me pouco”, “Não me satisfaz”), sendo estas cotadas respectivamente com valores de 1 a 5. Através das respostas poderemos aferir simultaneamente os factores que mais contribuem para a (in)satisfação docente e os *scores* da satisfação total, a qual se associa ao sentimento de satisfação/insatisfação em relação às características específicas da profissão. Da análise à fiabilidade do instrumento foi possível distinguir os seguintes factores: Dimensão alunos ( $\alpha=0.77$ ) que englobava itens como “*Trabalho directo com os alunos*”, Dimensão socio-política ( $\alpha=0.84$ ) que dizia respeito a itens como “*Salário dos professores*”, Relações interpessoais e institucionais ( $\alpha=0.83$ ) contemplando itens como “*Relacionamento interpessoal com os colegas*”, Estabilidade e Realização pessoal ( $\alpha=0.72$ ) a qual se associava a itens como “*Estabilidade do corpo docente*”;
- parte C e D: onde é pedido aos professores que indiquem dos anteriores 25 itens apresentados (parte B), os 3 itens responsáveis por uma maior satisfação (parte C) e menor satisfação (parte D);
- parte E: apresenta-se uma lista de 12 sentimentos sendo pedido aos professores que seleccionem os 3 que experienciam com maior frequência no exercício da docência.

#### Escala de Auto-estima de Rosenberg

A Escala de Auto-estima de Rosenberg (Wylie,

1989), aparece como um instrumento que defende a natureza unidimensional do conceito de auto-estima e é constituída por 10 itens, 5 de orientação positiva e os restantes 5 de orientação negativa. Assume um formato do tipo *Likert*, com quatro alternativas de resposta: “Concordo inteiramente”; “Concordo”; “Discordo” e “Discordo inteiramente”. A cotação dos itens varia entre 1 e 4 pontos, sendo que elevados valores nas respostas aos itens, aparecem sempre associados a altos níveis de auto-estima, pois a cotação é invertida nos itens de orientação negativa.

A escala em causa foi originalmente construída com o objectivo de ser aplicada em populações adolescentes e a sua inicial aferição em Portugal foi igualmente para adolescentes, ainda que tenha vindo a ser posteriormente empregue em populações não adolescentes, nomeadamente, jovens adultos (Seco, 1991, cit. por Santos & Maia, 1999) e adultos (Simões & Lima, 1992, cit. por Santos & Maia, 1999).

A ampla utilização da Escala de Auto-estima de Rosenberg em variadas investigações permitiu analisar com grande detalhe e exactidão as características psicométricas do instrumento; assim, concluiu-se que a escala tende a evidenciar elevados níveis de consistência interna (Santos & Maia, 1999), apresentando no presente trabalho um *Alpha* de Cronbach de 0.90.

#### *Procedimento*

A recolha dos dados decorreu no ano Lectivo de 2003/2004 em cinco escolas da região de Vale do Tejo. Primeiramente, foi estabelecido contacto com os Conselhos Executivos das escolas com vista a obter a autorização para aplicação dos questionários aos professores, autorização esta que

foi fornecida pela totalidade dos conselhos executivos.

Numa segunda fase, procedeu-se à distribuição dos dois questionários em simultâneo, sendo estes entregues directamente aos professores na sala de professores ou bar adjacente. A estes era pedido para responder de imediato ou, tendo em consideração a escassa disponibilidade temporal, para preencherem e guardarem até posterior contacto. Para evitar uma elevada mortalidade dos elementos da amostra, voltou-se a estabelecer contacto com os professores que não entregavam de imediato os questionários, nos dias que se seguiam.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

### *Níveis de Satisfação Profissional*

De forma a analisar o grau de satisfação profissional apresentado pelos professores participantes procedeu-se ao cálculo de alguns parâmetros da estatística descritiva, distinguindo a satisfação profissional total (avaliação global da satisfação/insatisfação com a profissão) e a satisfação profissional geral (avaliação resultante da análise das várias características específicas da profissão docente).

Analizando assim primeiramente a satisfação geral com a profissão a qual se associa ao sentimento de satisfação/insatisfação global em relação à profissão, podemos verificar que esta regista uma média de 2.67, esboçando pois um grau de satisfação moderado, tendo em consideração que entre poderia oscilar entre 1 e 4.

Relativamente à satisfação profissional total, a

QUADRO 3  
*Resultados gerais da Satisfação profissional*

	Mínimo	Máximo	M	DP
Satisfação Profissional Geral	1,75	4	2,67	0,61
Satisfação Profissional Total	1,52	3,52	2,34	0,54

qual se prende com os sentimentos de satisfação/insatisfação em relação às características específicas da profissão, esta apresenta uma média de 2.34, valor esse que tendo em atenção que poderia variar entre 1 e 5, se revela efectivamente mais reduzido. Na verdade, sabendo que a satisfação estaria associada a valores situados entre 3 (“Satisfaz-me”) e 5 (Satisfaz-me plenamente”) e a insatisfação assumiria valores compreendidos entre 1 (“Não me satisfaz”) e 2 (“Satisfaz-me pouco”), podemos concluir que a média relativa à satisfação profissional total assume o significado de insatisfação.

Podemos assim concluir que numa avaliação global da profissão os docentes revelam maior satisfação do que no balanço resultante da análise dos diversos factores de Satisfação/Insatisfação profissional.

Em concordância com os baixos níveis de satisfação profissional expressados pelos 79 professores inquiridos, aparecem os resultados relativos aos Sentimentos experimentados no exercício da docência (Figura 1).

Tendo em atenção os valores percentuais expressos no Gráfico, podemos verificar que os sentimentos mais frequentemente experimentados no exercício da profissão docente são efectivamente, o Nervosismo (39.7%) e a Preocupação (34.2%),

seguindo-se-lhes em terceiro lugar a Segurança (32,9). O próprio sentimento de satisfação apenas é escolhido por 15% dos docentes.

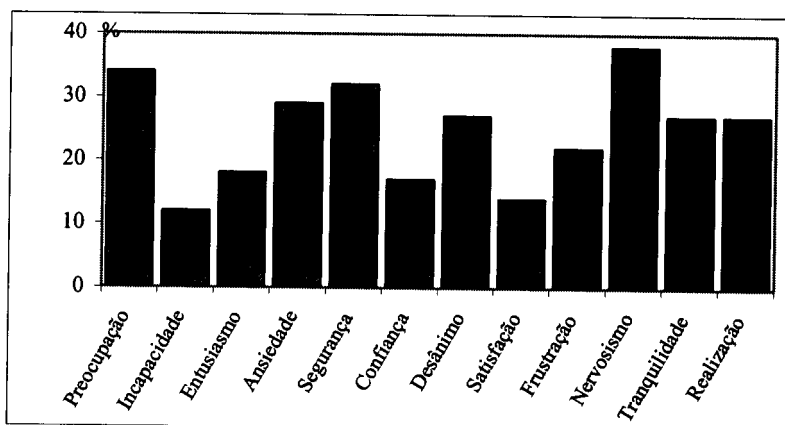
#### *Factores Justificativos da Satisfação/Insatisfação Profissional*

O presente estudo visava igualmente analisar quais os factores que apareceriam associados aos sentimentos de satisfação e insatisfação profissional apresentados pelos professores, pelo que se procedeu de igual forma ao cálculo dos valores médios apresentados pelos professores participantes em cada um dos quatro factores encontrados na análise da fiabilidade e validade da parte B do questionário (Quadro 4).

Verificou-se que os professores consideram o Factor 3 (Relações interpessoais e institucionais) com um valor médio de 3.1, como o mais satisfatório, e o Factor 2 (Dimensão socio-política) apresentando um valor médio de 1.85, como o menos satisfatório. Os restantes factores apresentam valores médios muito próximos entre si e compreendidos entre 2 (“Satisfaz-me pouco”) e 3 (“Satisfaz-me”) associando-se a reduzidos níveis de satisfação profissional.

Em sentido semelhante, aparecem os resultados encontrados na análise dos itens escolhidos pelos professores como os mais relevantes para

FIGURA 1  
Percentagens referentes aos sentimentos experimentados na docência





QUADRO 4

*Dados descritivos referentes aos Factores Justificativos da Satisfação/Insatisfação*

Factores	M	DP
Factor 1 (Dimensão Alunos)	2,73	0,33
Factor 2 (Dimensão Socio-política)	1,85	0,25
Factor 3 (Relações Interpessoais e Institucionais)	3,1	0,21
Factor 4 (Estabilidade e Realização Pessoal)	2,37	0,32

justificar a insatisfação profissional. Os itens mais escolhidos foram, por ordem decrescente, os itens **10** (Salário do professor), **21** (Atitude dos pais e da sociedade face aos professores), **20** (Comportamento/Disciplinada dos alunos na sala de aula), **19** (Segurança/Estabilidade no trabalho) e **12** (Processos para progressão na carreira). Os dois itens mais escolhidos 10 e 21 são itens constituintes do factor menos satisfatório, o Factor 2 (Dimensão Socio-política).

Relativamente aos itens escolhidos como mais relevantes para justificar a satisfação profissional, os mais seleccionados pela totalidade da amostra foram, por ordem decrescente, os itens **1** (Trabalho directo com os alunos), **5** (Relação com os alunos), **11** (Relações pessoais com outros professores), e **7** (Relações profissionais com outros professores). Os primeiros itens, 1 e 5, pertencem ao factor 1 (Dimensão Alunos), e os itens 11 e 7 constituem o Factor 3 (Relações interpessoais e institucionais), factor que apareceu como o mais satisfatório.

#### *Grupo Disciplinar e Anos de Docência*

Pretendia-se, de igual modo, analisar os efeitos que variáveis como o grupo disciplinar de pertença dos professores e os seus anos de docência poderiam ter nos níveis de satisfação profissional, distinguindo também aqui, a satisfação profissional geral e total (Quadro 5).

Relativamente aos grupos formados com base na disciplina leccionada, constatou-se que as diferenças registadas entre os três grupos eram significativas tanto na satisfação profissional geral ( $F(2,76)=76.847$ ,  $p<.001$ ) como na satisfação profissional total ( $F(2,76)=71.005$ ,  $p<.001$ ), tendo-se verificado que a satisfação profissional (geral e total)

é mais elevada no Grupo C (Educação Artística e Físico-motora).

Numa análise *post-hoc*, constatou-se que as diferenças significativas encontradas entre os diferentes grupos disciplinares, se apresentavam mais acentuadas entre o grupo C (Educação Artística e Físico-motora) e os outros dois grupos ( $p=.001$  tanto para satisfação profissional geral como total), e menos marcantes entre os grupos A (Línguas e Ciências Humanas/Sociais) e B (Matemática e Ciências Físicas/Naturais;  $p=.038$  na satisfação profissional geral e  $p=.032$  para a satisfação profissional total). Assim sendo, verificou-se que os valores médios seguem a mesma tendência tanto na satisfação profissional geral como na satisfação profissional total, ainda que revelem índices substancialmente superiores na primeira.

Em relação aos resultados associados aos anos de docência dos professores foi possível concluir que é o grupo 2 (7 a 15 anos) que apresenta o valor médio mais elevado, 2.87 na satisfação profissional total e 3.15 na satisfação profissional geral. Efectivamente, tendo em atenção o intervalo em que os valores médios poderiam variar na satisfação profissional geral, 1 (mínimo) e 4 (máximo), o Grupo 2 revela mesmo uma elevada satisfação profissional geral.

Tal como havia acontecido para a variável anterior, verificou-se igual modo a significância estatística da diferença entre os valores médios apresentados pelos três grupos formados com base nos anos de docência, tanto na satisfação profissional geral ( $F(2,76)=34.197$ ,  $p<.001$ ) como na satisfação profissional total ( $F(2,76)=28.298$ ,  $p<.001$ ). No entanto, numa análise *post-hoc*, constatou-se que as diferenças registadas entre o grupo 1 e o grupo 3 não são significativas ( $p=.146$  na satisfação profissional geral e  $p=1.00$  na satisfação profissional total), sendo-o apenas entre os grupos 1

QUADRO 5

*Dados descritivos referentes à Satisfação Profissional em função do Grupo disciplinar e anos de docência*

<b>Grupo Disciplinar</b>				
	<b>Satisfação Profissional Geral</b>		<b>Satisfação Profissional Total</b>	
	M	DP	M	DP
Grupo 1 (1-6 A.)	2.24	0.37	2.07	0.33
Grupo 2 (7-15 A.)	2.48	0.33	2.29	0.39
Grupo 3 (16-26 A.)	3.41	0.36	3.10	0.22

<b>Anos de Docência</b>				
	<b>Satisfação Profissional Geral</b>		<b>Satisfação Profissional Total</b>	
	M	DP	M	DP
Grupo 1 (1-6 A.)	2.21	0.46	2.16	0.37
Grupo 2 (7-15 A.)	3.15	0.48	2.87	0.42
Grupo 3 (16-26 A.)	2.46	0.38	2.15	0.45

e 2 e os grupos 2 e 3 ( $p=.001$  em ambas). Assim, verifica-se que os professores com mais de 7 e menos de 15 anos de carreira apresentam índices de satisfação em relação às características específicas da sua profissão superiores aos evidenciados pelos professores dos outros dois grupos.

No entanto, ainda que anteriormente tivesse sido analisado o efeito que cada uma das variáveis (Grupo Disciplinar e Anos de docência) exerceu nas respostas dadas pelos professores acerca da satisfação profissional total e geral, revelou-se igualmente importante analisar se as diferenças encontradas entre os grupos de docentes em causa se devem ao efeito de cada uma delas teve isoladamente ou se pelo contrário, resultam da interacção de ambas as variáveis.

Assim sendo, através da Análise de Variâncias a dois factores, foi possível concluir que não existia interacção entre as variáveis, ou seja os efeitos encontrados deviam-se à acção independente de cada uma das variáveis, Disciplina leccionada e Anos de docência, sendo tal verdade tanto para a satisfação profissional total como para a satisfação profissional geral.

#### *Auto-estima*

Atendendo ao facto da auto-estima dos professores poder revelar valores compreendidos entre 1 (valor mínimo) e 4 (valor máximo), podemos afirmar que o grupo de professores que constitui a amostra revela uma auto-estima relativamente elevada, 3.13. Com vista a analisar a existência de relações entre os níveis de Satisfação profissional apresentados pelos docentes da amostra e a auto-estima dos mesmos, procedeu-se ao cálculo do Coeficiente de Correlação de Pearson, obtendo-se assim coeficientes de 0.79 para a satisfação profissional total e 0.73 na satisfação profissional geral, resultados que expressam pois uma correlação directa bastante forte (Hill & Hill, 2002) entre os dois construtos: satisfação profissional e auto-estima. Assim sendo, quanto maior se revela a satisfação profissional de um professor maior tende a ser a sua auto-estima e, no mesmo sentido, quanto mais reduzida se apresenta a auto-estima, menor será a satisfação profissional vivenciada pelo docente.

O coeficiente de correlação foi igualmente cal-

culado para cada um dos grupos em que a amostra foi repartida tendo em consideração as variáveis em análise, Disciplina leccionada e Anos de docência. Encontram-se assim fortes correlações entre a satisfação profissional e a auto-estima dos docentes sobretudo nos grupos de docentes com mais de 6 anos de docência (Grupo 2 e Grupo 3).

Com vista a analisar a existência de relações funcionais entre a auto-estima dos professores e cada um dos factores identificados na satisfação profissional, procedeu-se igualmente ao cálculo do modelo de regressão linear múltipla, constando-se assim que 66,2% da variabilidade total da auto-estima era explicada pelos factores em análise ( $R^2_{adj} = .662$ ). Numa análise mais detalhada de cada um dos factores, verificou-se que o Factor 2 (Dimensão Socio-política) fora removido do modelo e que 55,6% da variabilidade da auto-estima era explicado pelo Factor 1 (Dimensão Alunos), sendo que o Factor 3 (Dimensão Relações Institucionais e Interpessoais) e o Factor 4 (Dimensão Estabilidade e Realização Pessoal) apenas explicam respectivamente 7,9% e 4,3% da variabilidade da auto-estima dos docentes. Deste modo, os alunos (Factor 1) apareceram como os principais responsáveis pela variabilidade que se pode registar na auto-estima dos professores.

## DISCUSSÃO

Os resultados referentes à satisfação profissional permitem-nos assim confirmar a primeira hipótese levantada, visto tanto na satisfação profissional geral (sentimento de satisfação/insatisfação global em relação à profissão) como na satisfação profissional total (sentimento de satisfação/insatisfação em relação às características específicas da profissão) os professores inquiridos terem revelado índices de satisfação de tal forma reduzidos que se aproximam mais da insatisfação profissional. No entanto, será importante realçar que os professores inquiridos apresentam índices de satisfação mais elevados na satisfação profissional geral do que na satisfação profissional total, sendo esta uma tendência que se mantém ao longo de todos os resultados encontrados; pelo que se constata que numa avaliação global a sua satisfação profissional é mais elevada do que quando estes são chamados a analisar em detalhe a sua satisfação com os vários aspectos referen-

tes à sua profissão. Os resultados obtidos aparecem, pois, em concordância com os vários estudos realizados, tanto a nível nacional como internacional, acerca da (in)satisfação e mal-estar docente. Nestes, tem-se registado uma significativa redução da satisfação profissional dos docentes, acompanhada por um sentimento colectivo de descontentamento e mal-estar docente (Bebtzen & Heckman, 1980, cit. por Cordeiro-Alves, 1991; Braga da Cruz, 1989, cit. por Jesus, 1996; Chaplain, 1995; Lopes, 2001; Pinto, Lima, & Silva, 2003; Prick, 1989, cit. por Jesus, 1998; Trigo-Santos, 1996).

Assim sendo, não podemos esquecer as consequências nefastas que os baixos índices de satisfação encontrados junto dos docentes acarretam. Na verdade os sentimentos de insatisfação e mal-estar docente afectam não só os próprios professores, mas o clima vivenciado em sala de aula, e em última instância cada um dos alunos que com estes interagem, pois o desinvestimento e a falta de motivação dos professores contribui directamente para o desinteresse dos alunos e consequentemente, para a menor qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Maples, 1992).

De igual modo, constatou-se que foram os factores de natureza psicopedagógica que se associaram à satisfação profissional docente, aparecendo os factores de natureza socio-política ligados antes à insatisfação profissional docente; sendo deste modo, confirmada a segunda hipótese, sobretudo no que se refere aos factores de natureza socio-política.

Na verdade, tendo em atenção os quatro factores definidos, onde o Factor 1 (Dimensão Alunos) e o Factor 3 (Dimensão Relações Interpessoais e Institucionais) estariam associados a uma natureza psicopedagógica e o Factor 2 (Dimensão Socio-política) e o Factor 4 (Dimensão Estabilidade e Realização Pessoal) se encontravam mais próximos de uma natureza socio-política, foi efectivamente no Factor 2 (Dimensão Socio-política) que a insatisfação foi mais sentida, sendo que os maiores índices de satisfação apareceram associados, sobretudo, ao Factor 3 (Dimensão Relações Interpessoais e Institucionais).

Estes resultados aparecem de acordo com os estudos desenvolvidos com professores, tendo como base teórica a teoria dos dois factores de Herzberg (1989; 1996), onde se concluiu que a satisfação dos professores derivada sobretudo de

factores relacionados com a docência em si e o descontentamento decorria das condições socio-políticas de trabalho (Cordeiro-Alves, 1994; Kaufman, 1984; Pithers & Fogarty, 1995; Santos, 1992, cit. por Estrela, 1997; Sergiovanni, 1967, cit. por Trigo-Santos, 1996; Trubulho, 1999).

Assim sendo, revela-se importante não esquecer que para a insatisfação profissional encontrada contribuíram sobretudo os factores de natureza socio-política, não conseguindo os factores psico-pedagógicos suplantar a insatisfação causada pelos primeiros. Assim, mais uma vez, é chamado à responsabilidade o poder central, com os seus múltiplos problemas de ordem social, política e financeira que há muito incomodam os sindicatos de professores. Mais do que frequente, a culpabilização do Ministério da Educação e das suas definições legislativas pelo mal-estar e alienação que se vive hoje nos estabelecimentos de ensino, tornou-se uma constante.

No entanto, na procura de um corpo docente profissionalmente satisfeito, será importante lembrar o que nos refere Moreno (1998) acerca da Teoria dos dois factores de Herzberg; os factores de natureza sociopolítica, quando realizados de forma óptima, tendem a evitar a insatisfação mas não garantem por si só a satisfação. Assim sendo, a adequação das medidas legislativas às exigências sindicais no que se refere a horários semanais, salários, processos para progressão na carreira, as formas de candidatura e colocação dos professores, poderão contribuir para evitar sentimentos de insatisfação mas não fazem surgir por si mesmo docentes profissionalmente satisfeitos.

A satisfação profissional surge, pois, como uma avaliação pessoal acerca das várias experiências de contexto vivenciadas em local de trabalho (Seco, 2000), e por mais que se possam alterar as experiências de contexto nada garante que se altere também a avaliação pessoal efectuada. Não querendo de forma alguma minimizar os erros legislativos cometidos a nível central, será importante lembrar o que nos referia Pinto (1996), a insatisfação docente mergulha mais fundo, é um mal-estar de consciência, uma dolorosa experiência de inadequação.

Relativamente às variáveis em estudo, anos de docência e grupo disciplinar, constatou-se que os resultados encontrados se apresentam de acordo com as hipóteses levantadas. Efectivamente, encontraram-se diferenças significativas entre os três

grupos disciplinares, sendo os professores de Educação Artística e Físico-Motora (Grupo C) quem apresentou os maiores índices de satisfação profissional. A mesma afirmação é válida tanto para a satisfação geral como para a satisfação total, onde os valores dos três grupos se apresentaram muito próximos seguindo sempre a mesma tendência. No entanto, os referidos resultados aparecem como inéditos em relação às investigações desenvolvidas em torno das variações registadas na satisfação profissional docente de acordo com o grupo disciplinar a que pertencem os professores, na medida em que os estudos encontrado em torno da influência desta variável apenas comparavam a área de “Línguas” e área de “Ciências”. Os resultados encontrados aproximam-se mais das conclusões apresentadas por Mandra (1984, cit. por Lopes, 2001) e Cruz (1988, cit. por Jesus, 1996), pois foram os professores da área de Línguas e Ciências Humanas/Sociais quem apresentou os mais baixos índices de satisfação profissional.

Consequentemente parece-nos interessante analisar as especificidades curriculares das diversas disciplinas como seja, os conteúdos curriculares, as metodologias de ensino utilizadas, a flexibilidade/rigidez na estrutura das aulas, os meios de avaliação e as formas de relacionamento estabelecidas entre professor-alunos e professor-professores daí decorrentes, pois poderão estar nestas a razão para as diferenças espelhadas pelos resultados encontrados.

Em relação aos três grupos constituídos com base nos anos de docência, foram os professores com 7 a 15 anos de docência (Grupo 2) quem evidenciou os mais elevados índices de satisfação profissional total e de satisfação profissional geral. Estes resultados apresentam-se pois em concordância com os resultados apresentados por Kyriacou e Sutcliffe (1979) e Lopes (2001) onde a satisfação é mais reduzida junto dos professores mais novos. No entanto, surgem simultaneamente de acordo com as conclusões encontradas por Gursel, Sunbul e Sari (2002), e Scoot, Cox e Dinham (1999) onde se registou uma reduzida da satisfação junto dos professores mais velhos, na medida em que no presente estudo, tanto os professores mais novos como os mais velhos, expressam níveis mais reduzidos de satisfação profissional.

Estes resultados encontrados poderão ser expli-

cados com base nos postulados teóricos de Huberman (1992). Este refere-se aos primeiros anos de docência, como um momento de confronto, não apenas com a realidade da sala de aula mas igualmente com a complexidade que é o estabelecimento da relação pedagógica. Desse grande choque sentido no confronto com a realidade em sala de aula, como nos refere Serraniza e Oliveira (2002), poderá decorrer a justificação para a insatisfação profissional encontrada. Relativamente aos docentes a meio da carreira, Huberman (1992) classifica-os na fase de Diversificação que, segundo o autor, é onde se podem encontrar os professores mais motivados e mais arrojados, na medida em que já se apresentam dissipados os iniciais receios e incertezas, está atingida alguma estabilidade e segurança profissional, o que poderá justificar os índices de satisfação encontrados nos professores com 7 a 15 anos de docência. Finalmente em relação ao grupo de docentes com 16 a 26 anos de docência, Huberman (1992) situa-os na fase denominada de “Pôr-se em questão”. Aqui encontram-se os professores com constantes sentimentos de desconforto resultante da monotonia do quotidiano de sala de aula, e do somar de uma sucessão de fracassos pessoais e profissionais, sentimentos esses que facilmente se reflectirão nos seus índices de satisfação profissional.

Relativamente à última hipótese em estudo, foi encontrada uma forte correlação entre os dois construtos, auto-estima e satisfação profissional, de onde se pode concluir que quanto maior/menor se revela a satisfação profissional dos docentes maior/menor tende a ser a sua auto-estima. Os resultados encontrados apresentam-se de acordo com as afirmações de Bastos (1995), onde o autor associa a satisfação no trabalho a aspectos como o envolvimento e comprometimento com o trabalho e a auto-estima, bem como com as investigações desenvolvidas por Chaplain (1995).

Outros autores que debruçaram as suas investigações sobre a (in)satisfação e o mal-estar especificamente na população docente, apresentam conclusões próximas aos resultados por nós encontrados, pois referem que os professores que evidenciam sentimentos de insatisfação, desmotivação e mal-estar tendem a apresentar um contínuo processo de empobrecimento, caracterizado por fadiga, perda de esperança, infelicidade, atitudes negativas para com o trabalho, as pessoas e a vida e uma reduzida auto-estima (Ávila de Lima,

1996; Castelo-Branco & Pereira, 2001; Esteve, 1992; Estrela, 1997; Jesus, 1999; Tralinho, 1999; Smilansky, 1984; Volpi, 1997). Na verdade será importante lembrar o que nos é dito por Pinto (1996): se existe mal-estar profissional entre os professores, ele é um sintoma de disfunção na auto-estima. Constatou-se igualmente que dos factores em análise foram efectivamente os alunos (Factor 1) que apareciam como principais responsáveis pela variação registadas na auto-estima dos professores.

De extrema importância surge também a forte correlação encontrada entre a Satisfação profissional e a Auto-estima docente. Os resultados apresentados mostram que as várias experiências profissionais vividas pelos docentes no interior da escola têm uma relação estreita com a avaliação global que o professor elabora de si. Assim sendo, reafirmamos a ideia da promoção de uma maior satisfação profissional nos professores poder acarretar um significativo aumento na sua auto-estima, a qual, associada à auto-estima dos alunos, aparece como variável determinante no processo de ensino-aprendizagem (Maples, 1992; Necessary & Parish, 1995). Os resultados do presente estudo deverão assim ser analisados num duplo sentido: sob o ponto de vista dos professores e dos alunos, visto as experiências vividas nas salas de aula poderem revelar-se mutuamente benéficas ou prejudiciais para ambos, e em igual intensidade.

Ainda de referir, surge o facto de apesar do presente estudo ter sido realizado no âmbito da Psicologia Educacional, nos parece necessário aumentar o seu interesse e preocupação da psicologia para com os professores, na medida em que a atenção desta tem recaído fundamentalmente sobre a Criança, as suas motivações, os seus interesses, aparecendo o professor como mero elemento provedor dessas motivações e interesses. Se parece como fundamental perceber os mecanismos cognitivos, afectivos e comportamentais que permitem ao aluno compreender o real, e a partir deste construir e delinear o seu próprio percurso pessoal, a verdade é que o professor, de forma mais benéfica ou prejudicial, aparece como mentor na construção desse percurso.

Sabendo que a educação não se dá sem relação e que a relação pedagógica exige sempre um envolvimento dual, é bom não esquecer que ambos os elementos são equitativamente importantes e necessários. Aluno e Professor são a base de cada

escola, assim as preocupações terão que recair sobre ambos e com igual intensidade; perfilhando a ideia transmitida por Alarcão (1998) de que «o futuro de um país está na educação dos seus cidadãos e esta, em grande parte depende do que foram os seus professores» (p. 46). Assim, há que procurar conseguir dotar as escolas de alunos e professores responsáveis, alunos e professores instruídos, alunos e professores empreendedores, alunos e professores competentes e satisfeitos.

## REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender*, 21, 46-50.
- Ávila de Lima, J. M. (1996). O papel do professor nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedade e Cultura*, 6, 47-72.
- Barros, J., & Neto, F. (1992). Solidão nos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26, 1-17.
- Bastos, A. (1995). A satisfação profissional de professores estagiários: Adaptação e estudos exploratórios com uma escala de avaliação (ESPP). *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 181-189.
- Blaine, B., & Crocker, J. (1993). Self-esteem and self-serving biases on reactions to positive and negative events – An integrative review. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-Esteem – The puzzle of low self-regard* (pp. 55-84). New York: Plenum Press.
- Ballot, F. K., & Tutor, F. D. (1990). *A challenge to the conventional wisdom of Herzberg and Maslow theories*. Comunicação apresentada no Congresso Annual de Mid-South Educational Research Association, New Orleans.
- Cabral, M. V., Vala, J., & Freire, J. (2000). *Atitudes sociais dos portugueses: Trabalho e cidadania*. Lisboa: Instituto das Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Campbell, J. D., & Lavelle, L. F. (1993). Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-Esteem – The puzzle of low self-regard* (pp. 13-20). New York: Plenum Press.
- Castelo-Branco, M. C., & Pereira, A. S. (2001). A auto-estima, a satisfação com a imagem corporal e o bem-estar docente. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5, 335-346.
- Chaplain, R. P. (1995). Stress and job satisfaction: A study of english primary school teachers. *Educational Psychology*, 15, 473-489.
- Cordeiro-Alves, F. (1991). *Estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Cordeiro-Alves, F. (1994). A (In)satisfação docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27, 29-60.
- Estrela, M. T. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, colecção Ciências da Educação.
- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Fim do Século Edições.
- Ferreira, J. A., Santos, E. R., & Vieira, C. C. (1996). Auto-estima, estilos de tomada de decisão e atitudes de carreira: Um estudo exploratório. In L. Almeida (Org.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 491-499). Braga: APPORT, Universidade do Minho.
- Frase, L. E., & Sorenson, L. (1992). Teacher motivation and satisfaction: Impact on participatory management. *NASSP Bulletin*, 76, 37-43.
- Gorton, R. A. (1982). Teachers job satisfaction. In M. A. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*. New York: Macmillan Publishers.
- Gursel, M., Sunbul, A. M., & Sari, H. (2002). An analysis of burnout and job satisfaction between turkish headteachers and teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 17, 35-45.
- Harter, S. (1993). Visions of self: Beyond the me in the mirror. In J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (pp. 99-144). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Heitor, M. I. (1996). *Satisfação laboral e liderança transformacional*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Herzberg, F. (1989). One more time: How do you motivate employees?. In A. R. Gini, & T. J. Sullivan (Eds.), *It comes with the territory: An inquiry concerning work and the person* (pp. 230-237). New York: Random House Editors.
- Herzberg, F. (1996). A teoria motivação-higiene. In C. A. Marques, & M. Pina e Cunha (Eds.), *Comportamento organizacional e gestão de empresas* (pp. 43-67). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Silabo.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (1993). A motivação dos professores. Estudo exploratório sobre a influência da formação educacional e da prática profissional. *Jornal de Psicologia*, 11, 27-30.

- Jesus, S. N. (1995). A análise da motivação para a profissão docente segundo o modelo da discrepância motivacional: Um estudo preliminar. *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 163-180.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente*. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores: Estratégias para a 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: ASA Editores.
- Kaufman, J. W. (1984). *Relationship between teacher motivation and commitment to the profession*. Comunicação apresentada no Congresso Anual de American Educational Research association, New Orleans.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: ASA Editores.
- Maples, M. F. (1992). Teachers need self-esteem too: A counseling workshop for elementary school teachers. *Elementary School Guidance and Counseling*, 27, 33-39.
- Malta, M. I. (1999). *A motivação dos professores licenciados do 1.º ciclo do ensino básico, no primeiro ano de docência*. Dissertação de Mestrado em Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper Row Publishers.
- Maslow, A. (1989). Human needs and work. In A. R. Gini, & T. J. Sullivan (Eds.), *It comes with the territory: An inquiry concerning work and the person* (pp. 237-241). New York: Random House Editors.
- Ministério da Educação, decreto-lei n.º 6/2001. *Organização curricular do ensino básico*.
- Moreno, J. A. (1995). *Motivação de professores: Estudo de factores motivacionais em professores empenhados dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico do concelho de Almada*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Moreno, J. (1998). Motivação de professores: Estudo de factores motivacionais em professores empenhados. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (1), 87-101.
- Necessary, J. R., & Parish, T. (1995). How do teachers' and professors' self-concepts relate to their actions and the actions of others?. *Journal of Instructional Psychology*, 22, 247-250.
- Nóvoa, A. (1991). Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?. In S. R. Stoer (Org.), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: Uma abordagem pluridisciplinar* (pp. 59-126). Porto: Edições Afrontamento.
- Pithers, R. T., & Fogarty, G. J. (1995). Symposium on teachers stress: Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 3-14.
- Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2003). Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reacção ao burnout. *Psychologica*, 33, 181-194.
- Pinto, F. C. (1996). Mal-estar na docência: O fundo da questão. *O Professor*, 50 (3), 3-8.
- Sánchez, A. M., & García, J. L. (1997). El clima de las instituciones educativas y la satisfacción laboral de los profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 176, 419-436.
- Santos, P. J., & Maia, J. (1999). Adaptação e análise factorial confirmatória da Rosenberg self-esteem scale com uma amostra de adolescentes: Resultados preliminares. In A. P. Soares, S. Araujo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. 6, pp. 101-113). Braga: APPORT, Universidade do Minho.
- Scoot, C., Cox, S., & Dinham, S. (1999). The occupational motivation, satisfaction and health of english school teachers. *Educational Psychology*, 19, 287-308.
- Seco, G. B. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Serrazina, L., & Oliveira, I. (2002). Novos professores: Primeiros anos de profissão. *Quadrante*, 11, 55-73.
- Smilansky, J. (1984). External and internal correlates of teacher's satisfaction and willingness to report stress. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 84-92.
- Tice, D. M. (1993). The social motivations of people with low self-esteem. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-Esteem - The puzzle of low self-regard* (pp. 37-53). New York: Plenum Press.
- Trabulho, M. R. (1999). *A motivação docente: Estudo empírico dos factores de motivação e insatisfação dos docentes do ensino secundário do concelho de Castelo-Branco*. Monografia do Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar. Castelo-Branco: Politécnico de Castelo Branco.
- Trigo-Santos, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Volpi, M. T. (1997). O professor: Dimensões pessoais, profissionais e ação reflexiva. *Caesura*, 10, 22-36.
- Wu, V., & Short, P. M. (1996). The relationship of empowerment to teachers job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 23, 85-89.
- Wylie, R. C. (1989). *Measures of self-concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.

A relevância e o interesse acerca da satisfação profissional dos professores surge pelo facto de a ela aparecerem associadas variáveis tão importantes como a auto-estima, o bem-estar físico e mental, a motivação, o empenho, o envolvimento, o stress, absentismo/abandono, o sucesso, a realização profissional dos professores. De igual modo, sabemos também que sentimentos de insatisfação e mal-estar afectam não só professores mas também os alunos, pois o desinvestimento e a falta de motivação dos professores contribui directamente para o desinteresse dos alunos na sala de aula e consequentemente, para a menor qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

O objectivo deste trabalho é tentar perceber quais os níveis de satisfação profissional evidenciado pelo professores portugueses, bem como os factores que estão por detrás da verdadeira satisfação profissional, analisando também os efeitos que poderão ter variáveis como o grupo disciplinar a que pertencem os professores e os anos de docência que possuem. Visamos ainda perceber se a satisfação/insatisfação na dimensão profissional do sujeito se repercute na sua auto-estima. Para tal foram utilizados dois instrumentos, a *Rosenberg self-esteem scale* e o Questionário de Satisfação no Trabalho para Professores. Participaram no presente estudo 79 professores de cinco escolas dos 2.º e 3.º ciclos da região de Vale do Tejo.

A partir dos resultados encontrados concluiu-se que os professores apresentavam baixos níveis de satisfação profissional, sendo essa insatisfação justificada predominantemente por factores socio-políticos. Encontraram-se igualmente diferenças significativas associadas às variáveis em estudo, os Anos de docência e o Grupo disciplinar dos docentes, sendo respectivamente os professores a meio da carreira (7 a 15 anos) e os professores de Educação Artística e Físico-motora, quem revelou níveis superiores de satisfação profissional. No mesmo sentido, foram encontradas fortes correlações entre a satisfação profissional e a auto-estima dos docentes. Concluiu-se igualmente que grande parte da variação registada na auto-estima se associava à dimensão “Alunos”.

*Palavras-chave:* Professores, satisfação profissional, mal-estar docente, auto-estima.

The relevance and interest about teacher's job satisfaction come from the fact that it appears associated with such important variables as physical and mental well-being, motivation, pawning and involvement, stress, absenteeism, professional performance and success of the teachers. In the same way, we also know that a poor job satisfaction in teachers, affect not only themselves but also the students; because the disinterest and low teaching performance can directly contribute for the reduction of student's interest and investment in the classroom and, consequently for the decrease of the quality of the instructional process.

The purpose of the present study is to analyse the levels of job satisfaction of portuguese teachers, as well as the factors behind the real job satisfaction. We also attempt to explore the effects caused by the “years on teaching” and the “subject taught” in the job satisfaction, and try to understand if satisfaction/dissatisfaction in the professional dimension of the self could influence the self-esteem, the global perception of their own value. For that we used two instruments, the Rosenberg self-esteem scale and a Job Satisfaction Questionnaire for teachers. Participants of the present study were 79 portuguese teachers from five 2nd and 3rd cycle schools in Vale do Tejo region.

Results showed that teachers present reduced levels of job satisfaction, and that those levels were predominantly justified by social-political factors. There was also found significant differences associated to the “years on teaching” and “disciplinary group”; the highest levels of job satisfaction were, respectively, presented by teachers in the middle of the career (7 to 15 years) and teaching disciplines of the C Group “Musical Education, Physical Education, Technologic and Visual Education”. In the same sense, a strong correlation was found between teacher's job satisfaction and teacher's self-esteem. It was also verified that a large part of the variability of self-esteem was associated with factor 1 (Students dimension).

*Key words:* Teachers, job satisfaction, teacher's discouragement, self-esteem.