



**8**

**REVISTA  
DA ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LEIRIA**

*Nº 8 Janeiro 2005*

## Sumário

As Competências e as Aprendizagens nos Contextos Acadêmicos e Profissionais <i>Augusto Pinheiro</i> .....	9
Da (Im)possibilidade do Amor em Para Sempre de Vergílio Ferreira <i>Maria do Carmo Fonseca Oliveira Gamelas de Carvalho</i> .....	23
Educação em Valores: a emergência do sujeito ético? Uma abordagem narrativa da experiência ético-moral <i>Fernando Canastra</i> .....	41
Os Museus: entre a Pedagogia e a Interpretação (Um estudo de caso: O Museu de Alberto Sampaio) <i>Fernando Paulo Oliveira Magalhães</i> .....	61
A Satisfação dos Professores: algumas Implicações Práticas para os Modelos de Desenvolvimento Profissional Docente <i>Graça Maria dos Santos Batista Seco</i> .....	73
As Experiências de Terreno na Formação Inicial de Professores <i>Sílvia Antunes, Hugo Lopes Menino</i> .....	93
Avaliação das Aprendizagens em Matemática - Uma Experiência de Utilização do Portefólio no 2.º Ciclo <i>Hugo Lopes Menino</i> .....	109
O Lúdico <i>Isabel Simões Dias</i> .....	121
Cidadania, Urbanismo e Democracia: A participação pública nas decisões político-administrativas <i>José Alfredo Jacinto</i> .....	135
Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras: algumas Práticas Curriculares <i>Lúcia Oliveira, Ana Isabel Lopes, Graça Welch</i> .....	183

## A Satisfação dos Professores: algumas Implicações Práticas para os Modelos de Desenvolvimento Profissional Docente

Graça Maria dos Santos Batista Seco<sup>1</sup>

### Resumo

O presente artigo procura dar conta das principais conclusões decorrentes de um estudo que pretendia a análise e o esclarecimento da seguinte problemática: qual a eficácia preditiva de constructos de natureza psicológica e de variáveis sociodemográficas na satisfação com o trabalho docente?

Com base numa amostra de 752 professores de 20 escolas da Zona Oeste e utilizando o modelo de regressão hierárquica, os resultados conduziram-nos à constatação de uma maior eficácia preditiva das variáveis de natureza psicológica (como sejam a auto-estima, a motivação intrínseca, o *locus* de controlo, o sentido de autonomia e a satisfação com a vida em geral) face às sociodemográficas (como o sexo, a idade, tempo de experiência docente ou nível de ensino leccionado), para o bem-estar dos professores, em situação de trabalho.

Em termos de implicações práticas, importa destacar a relevância que os dados conferem à estruturação de estratégias que incidam sobre a construção e desenvolvimento de competências ao nível da personalidade do professor, competências perspectivadas como significativas para um melhor ajustamento às exigências da actividade docente e propiciadoras de satisfação profissional.

---

<sup>1</sup> Professora-Adjunta de Nomeação Definitiva do Departamento de Ciências Sociais da Escola Superior de Educação de Leiria.

## Introdução<sup>2</sup>

Como poderá o trabalho ser uma fonte de satisfação, uma vez que desde logo o seu étimo latino evoca constrangimento e tortura (o *tripalium* era um objecto de três pés ao qual se prendia um condenado)?  
Francès, 1981, p.15)

Desde a década de 30, que a satisfação profissional tem vindo a constituir um tópico de interesse crescente para aqueles que se preocupam com a qualidade de vida no trabalho e com o sucesso organizacional. De facto, a satisfação com o trabalho tem-se revelado como uma das principais áreas de estudo e interesse da Psicologia do Trabalho e das Organizações, quer por razões culturais e/ou históricas (a valorização progressiva da qualidade de vida no trabalho e do desenvolvimento pessoal em todas as esferas da vida), quer por razões de carácter funcional (não só pelo seu valor intrínseco, como também pelas suas relações com outras variáveis importantes como a produtividade, o absentismo e o abandono), quer, ainda, por razões de ordem prática (trata-se de uma variável que se pode utilizar e medir facilmente).

Também ao nível da actividade dos professores, e de há uns anos a esta parte, o fenómeno da insatisfação profissional (mais do que o da satisfação) tem vindo a tornar-se, não só um dos principais temas de investigação psicológica e educacional, como também um problema social relevante, traduzido em crescentes sinais de mal-estar docente, que constituem indicadores negativos do bem-estar psicológico e emocional deste grupo de profissionais.

Reconhecida que é, no entanto, a *importância da satisfação profissional* (e também da motivação inicial para a profissão) para a concretização de qualquer reforma educativa, para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, para o envolvimento numa educação ao longo da vida, para a realização profissional e para a vida em geral do próprio pro-

---

<sup>2</sup> Este artigo procura sistematizar as conclusões gerais decorrentes do estudo empírico que integra a dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação (na especialidade de Psicologia da Educação) apresentada pela autora à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, a 4 de Junho de 2001.

fessor, o seu estudo e aprofundamento tem vindo a constituir uma preocupação crescente, devido à sua relevância como barómetro político e social do ambiente laboral de um país. Como tal, parece-nos fundamental, então, que qualquer sistema educativo procure identificar os factores profissionais que influenciam o modo como os professores pensam, avaliam e agem, em contexto de trabalho.

Foi nesta perspectiva que se situou este estudo empírico de natureza transversal, realizado com o objectivo de procurar esclarecer quais os aspectos do trabalho docente a incentivar e os processos psicológicos a promover, de forma a conseguir-se o melhor ajustamento possível (enquanto condição de satisfação) entre as características pessoais do professor e uma actividade profissional que perspectivamos como significativa, diversificada e potencialmente inovadora.

## 1. Problemática da Investigação

Tendo em conta o Modelo das Características do Trabalho (de Hackman & Oldham, 1975) e a Teoria da Adaptação ao Trabalho (de Dawis & Lofquist, 1984), esboçámos o modelo teórico que constitui o ponto de partida da nossa investigação e que se encontra representado na figura que se segue.



Conceptualização exploratória de um modelo de ajustamento na actividade docente

De acordo com tal conceptualização exploratória, a experiencição de um sentimento de satisfação e bem-estar em contexto docente seria influenciada pelo grau de ajustamento entre uma actividade profissional que assumimos como desafiante, potencialmente inovadora e implicando uma variedade de competências, e algumas características de personalidade do professor, como sejam, um *locus* de controlo predominantemente interno, uma motivação para o trabalho tendencialmente intrínseca, uma auto-estima positiva, uma boa satisfação com a vida em geral e a percepção de um certo grau de autonomia no trabalho (Arvey, Carter & Buerkley, 1991; Robbins, 1996; Ferreira et. al., 1996). O modelo assumia, também, que as variáveis pessoais e profissionais (como, por exemplo, a idade, sexo, estado civil, nível de ensino leccionado, habilitações académicas, situação profissional e tempo de experiência docente) poderiam influenciar, ainda que de forma indirecta, os constructos psicológicos enunciados.

Este modelo teórico, de natureza exploratória, fundamentou a formulação da nossa **problemática de investigação**, situada em torno da avaliação da eficácia preditiva de constructos de natureza psicológica e de variáveis sociodemográficas, na satisfação com o trabalho docente.

## 2. Alguns Aspectos Metodológicos

Depois de apresentada a problemática de investigação, importa referir que o presente estudo foi levado a cabo, tendo por base uma **amostra** de 752 professores do segundo e terceiro ciclos do ensino básico e do ensino secundário de 20 escolas da zona Oeste<sup>3</sup>, escolhidas aleatoriamente a partir das instituições escolares abrangidas pelo Centro da Área Educativa do Oeste. Com uma idade média de 34,5 anos e um tempo de experiência profissional médio de 9,7 anos, os docentes da amostra utilizada apresentavam as seguintes características gerais:

---

<sup>3</sup> A população deste estudo incluía a totalidade dos professores que se encontravam a leccionar nas escolas da área de abrangência da Associação de Municípios do Oeste, delimitada pelos seguintes concelhos: Alcobaca, Alenquer, Arruda dos Vinhos, Bombarral, Cadaval, Caldas da Rainha, Lourinhã, Mafra, Nazaré, Óbidos, Peniche, Rio Maior, Sobral de Monte Agraço e Torres Vedras.

Variáveis pessoais													
Sexo		Estado Civil					Habilitações académicas						
M	F	S	C	D	V	O	CC	FES	B	L	PG	M	
N	231	521	272	417	41	6	16	17	17	145	552	15	6
%	30.7	69.3	36.1	55.5	5.5	.8	2.1	2.3	2.3	19.3	73.4	1.9	.8

  

Variáveis profissionais											
Nível de Ensino					Situação profissional				Outros cargos		
2º	3º	SEC	2º+3º	3º + Sec	QND	QNP	V	C	S		N
N	227	190	194	47	94	430	193	28	101	566	186
%	30.1	25.3	25.8	6.3	12.5	57.3	25.7	3.7	13.3	75.3	24.7

M - Masculino; F - Feminino; S - Solteiro; C - Casado; D - Divorciado; V - Viúvo; O - Outros; 2º - 2º Ciclo do Ensino Básico; 3º - 3º Ciclo do Ensino Básico; SEC - Secundário; CC - Complementar do Liceu/12º Ano; FES - Frequência do Ensino Superior; B - Bacharelato; L - Licenciatura ou CESE; PG - Pós Graduação ou Parte Curricular de Mestrado; M - Mestrado; QND - Quadro de Nomeação Definitiva; QNP - Quadro de Nomeação Provisória; V - Vinculado; C - Contratado; S - Sim; N - Não.

- Quadro de caracterização da amostra do estudo final

**Para medir a variável dependente** do nosso estudo, foi utilizado um instrumento de medida da satisfação profissional construído por Lester (1982), de acordo com os modelos teóricos de Maslow e Herzberg - o *Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ)*<sup>4</sup>. Para a autora, a satisfação profissional pode ser definida como "o grau segundo o qual o professor percebe e valoriza os diversos factores da situação de trabalho" (p. 1).

O referido instrumento foi previamente traduzido e adaptado à realidade docente portuguesa. Após a análise dos itens e os respectivos estudos

<sup>4</sup> Lester (1982) identificou nove factores que constituíram a base de trabalho para a construção do TJSQ: relação com as chefias, relação com os colegas, condições de trabalho, salário, responsabilidade, natureza do próprio trabalho, progressão na carreira, segurança e reconhecimento.

de validade, com base nos dados da nossa amostra, o TJSQ mostrou-se constituído por 5 factores assim distribuídos:

*Matriz factorial do TJSQ*

Factores	Valor próprio	% de variância explicada
1. Natureza do próprio trabalho	12.4	14.3
2. Recompensas pessoais	6.9	8.0
3. Condições materiais de trabalho	5.3	6.1
4. Relações com os colegas	2.9	3.4
5. Relações com os órgãos de gestão	2.4	2.7

### 3. Apresentação dos Resultados

Na presente investigação, optámos pela utilização de um modelo de regressão hierárquica, estatística multivariada que permite uma sucessão de análises, nas quais se utiliza sempre a mesma variável dependente, fazendo entrar, por determinada ordem, as variáveis predictoras. Uma consideração importante para o uso da regressão hierárquica refere-se à ordem de entrada dos conjuntos de variáveis, a qual é definida pelo investigador, presumivelmente em função de critérios teóricos. É ele quem decide as variáveis que, lógica ou cronologicamente, antecedem as outras (Pedhazur & Schmelkin, 1991; Grimm & Yarnold, 1997).

Tendo em conta que a revisão dos estudos oportunamente efectuada, apontava para a possibilidade dos constructos psicológicos apresentarem um maior valor preditivo para a satisfação com o trabalho docente, face às variáveis sociodemográficas, decidimos fazer entrar, em primeiro lugar, na equação de regressão hierárquica, por nós utilizada, as variáveis independentes de natureza psicológica (*locus* de controlo, satisfação com a vida em geral, sentido de autonomia, auto-estima, motivação intrínseca e motivação extrínseca)<sup>5</sup>, seguin-

<sup>5</sup> Estas variáveis foram medidas através de instrumentos previamente traduzidos, adaptados e validados.

do-se, então, as de índole sociodemográfica (primeiro as profissionais e, depois, as pessoais), para ver se, embora consideradas de efeito secundário, revelavam, mesmo assim, alguma eficácia preditiva adicional.

Procurando fazer uma síntese das principais conclusões decorrentes da resolução da equação de regressão hierárquica, definida para a presente investigação, quando aplicada aos resultados obtidos pelos 752 professores da nossa amostra na satisfação profissional, em geral, medida pelo TJSQ, e nas suas cinco dimensões mais específicas, chegámos ao quadro-síntese que se segue.

Quadro-síntese das principais conclusões da regressão hierárquica para o TJSQ total e respectivos factores

Variáveis	Preditores	R <sup>2</sup> Ajustado <sup>6</sup>
TJSQ Total	Variáveis psicológicas	45.3%
	(VP)	47.6%
	VP + var. sociodemográficas (VSD)	Sig Ch = .000
F1 - Natureza do próprio trabalho	VP	42.1%
	VP + VSD	44.7%
		Sig Ch = .000
F2 - Recompensas pessoais	VP	25.7%
	VP + VSD	30.7%
		Sig Ch = .000
F3 - Condições materiais de trabalho	VP	7.3%
	VP + VSD	11.3%
		Sig Ch = .000
F4 - Relações com os colegas	VP	18%
	VP + VSD	18%
		Sig Ch = .505
F5 - Relações com as chefias	VP	12.1%
	VP + VSD	18.4%
		Sig Ch = .000

<sup>6</sup> O R<sup>2</sup> Ajustado é uma medida do coeficiente de determinação corrigido, parâmetro que permite avaliar o efeito colectivo de todas as variáveis predictoras incluídas na regressão.

As diferentes equações de regressão hierárquica, calculadas para a satisfação profissional, em geral, medida pelo TJSQ, e para as suas cinco subescalas, conduziram-nos, globalmente, à constatação de uma maior eficácia preditiva das variáveis de natureza psicológica, face às sociodemográficas, para o bem-estar dos professores, em situação de trabalho. Deste modo, as características de personalidade estudadas parecem desempenhar um papel diferenciador mais relevante, na explicação da satisfação profissional dos docentes, do que as variáveis clássicas, como a idade, o sexo, o estado civil, as habilitações académicas ou a situação profissional que, ainda assim, explicam uma parte significativa da mesma (com excepção de F4).

O valor da percentagem explicada pelo modelo da regressão, quer na satisfação profissional em geral (47,6%), quer na que deriva da natureza do próprio trabalho (44,7%) permite-nos assumir, com alguma confiança, que, ou pelo seu valor intrínseco, ou enquanto variáveis mediadoras de outras relações, o *locus* de controlo, as orientações motivacionais, a auto-estima, a satisfação com a vida em geral e o sentido de autonomia no trabalho, parecem contribuir, de forma significativa, para a satisfação profissional do professor. Uma conclusão semelhante pode ser retirada para o factor relativo às recompensas pessoais (F2), com 30,7% da variância explicada pelo modelo de regressão, que, no entanto, parece surgir mais associado aos sentimentos de insatisfação docente<sup>7</sup>. À medida que avançamos para as análises dos resultados das equações de regressão obtidos para os restantes três factores, verificamos que a percentagem de variância explicada vai diminuindo (registando o seu mínimo em F3, com 11,3%), embora se mantenha a preponderância da eficácia preditiva dos constructos psicológicos. Aliás, no que diz respeito ao factor relações com os colegas (F4), apenas as características de personalidade estudadas mostraram alguma capacidade de predição<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Esta conclusão parece conferir alguma consistência à teoria de Herzberg, a qual sublinha a relevância dos factores motivacionais para a satisfação profissional e dos factores higiénicos (nos quais incluía o salário e o reconhecimento) para a insatisfação.

<sup>8</sup> Basta, para tanto, reparar que a adição das variáveis sociodemográficas, na equação de regressão hierárquica, não se traduziu num aumento estatisticamente significativo da variância total (Sig Ch = .505).

No que concerne ao efeito das variáveis nominais, previamente transformadas (variáveis *dummy*), na predição da satisfação profissional dos professores, de assinalar que se verifica, de forma consistente, a influência da variável outros cargos (OC)<sup>9</sup> na satisfação, em geral, e na que deriva da natureza do próprio trabalho (F1), das suas condições materiais (F3) e das relações com os órgãos de gestão da escola (F5). O nível de ensino secundário (NE3) apresenta alguma capacidade preditiva para a insatisfação, em geral, e para a que se associa às recompensas pessoais (F2) e às condições de trabalho (F3). O sexo masculino surge como uma variável com poder preditivo para a insatisfação relacionada com a natureza do próprio trabalho (F1). A situação profissional do professor parece exercer uma influência significativa na insatisfação associada ao factor recompensas pessoais (F2). De realçar, finalmente, a eficácia preditiva demonstrada pelas habilitações académicas, para a satisfação profissional, em geral, e relativa a F2.

#### 4. Discussão dos Resultados e Respectivas Implicações

Face aos resultados obtidos, parece-nos legítimo sublinhar a importância que estes conferem à eficácia dos constructos relacionados com características de personalidade, para a predição da satisfação profissional na actividade docente. Do nosso ponto de vista, esta conclusão aponta para a relevância que os programas de desenvolvimento profissional do professor (incluindo, aqui, a formação inicial e contínua) devem procurar atribuir à estruturação de estratégias que incidam sobre a construção e desenvolvimento de competências ao nível da personalidade, consideradas como significativas para um melhor ajustamento à prática e contexto da profissão docente e, conseqüentemente, à experiencição de um sentimento de bem-estar.

---

<sup>9</sup> Na escola, e para além das actividades docentes, os professores podem desempenhar funções como delegado de grupo, director de turma, coordenador de ano ou membro do Conselho Executivo, entre outras.

De facto, e tal como afirmam Simões & Simões (1988), "la compétence pédagogique ne relève pas des connaissances ni de les techniques que les futurs enseignants acquièrent pendant leur formation initiale, mais elle dépend, surtout, de la personne de l'enseignant, de la façon dont il organise et intègre ses capacités et des attitudes et des comportements qu'il prend dans chaque situation spécifique" (p. 136). De acordo com esta perspectiva, promover a integração dos conhecimentos num processo de desenvolvimento pessoal, de organização e concretização de um projecto de vida, favorecendo o "crescimento psicológico" dos actuais e futuros professores, deve constituir um dos vectores organizadores das estratégias de formação, uma vez que a capacidade de apreciar os privilégios da docência depende, significativamente, de determinadas características de personalidade (Nunes, 1984; Levis, 1988; Santiago, 1990; Jesus, 1993; Peterson, 2000).

Na realidade, "a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o *desenvolvimento pessoal*, confundindo *formar e formar-se*, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. (...) Estes dois esquecimentos inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o *desenvolvimento profissional dos professores*, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente" (Nóvoa, 1995, p. 24).

Sem pretendermos, de forma alguma, desvalorizar a importância da componente académica e escolar, no desenvolvimento profissional dos professores<sup>10</sup>, é nossa intenção, contudo, enfatizar a imprescindibilidade de um trabalho sobre a personalidade, as atitudes, os afectos e as emoções do futuro ou actual professor, para uma percepção de sucesso e de bem-estar numa profissão marcadamente relacional. Do nosso ponto de vista, e partilhando da opinião de alguns autores (Peretti, 1982; Nunes, 1984; Jesus, 1993; Esteve, 1995), parece-nos que, já aquando da entrada na profissão docente, os aspectos da personalidade, do potencial professor, devem merecer uma atenção particular. Sem querermos assumir uma atitude excessivamente

---

<sup>10</sup> Basta, para tanto, repararmos, no grau de eficácia revelado pela variável *habilitações académicas*, para a predição da satisfação profissional, em geral, na equação de regressão hierárquica.

determinista, é de supor que, quando ingressam no curso de formação inicial, os futuros professores trazem consigo uma história de vida que pode ter influenciado e condicionado, por vezes de forma decisiva, a estruturação de algumas das características de personalidade de que temos vindo a falar. Embora admitindo a sua modificabilidade, mediante programas de desenvolvimento especificamente construídos para o efeito, é possível que a identificação e despiste de candidatos, obviamente desajustados à função docente, logo no início do processo, possa constituir um contributo valioso para o indivíduo que, desta forma, poderá ser reencaminhado para uma outra profissão mais consonante com as suas competências e, até, motivações, e para o sistema educativo, que vê, assim diminuídas as suas probabilidades de ter mais professores insatisfeitos e desiludidos.

Deste modo, as transformações em curso na educação deveriam começar, logo, a fazer sentir-se ao nível do processo de formação inicial de professores (e, se calhar, já da sua selecção), sem descuidar, obviamente, os processos de valorização da profissão docente e de dignificação do seu papel, na busca da estruturação de um conjunto de condições que favoreçam a experiência de um sentimento de satisfação na actividade docente. "Trata-se, por um lado, de melhorar substancialmente a qualidade dos recursos humanos ao serviço da educação e, por outro, de criar condições para a mobilização das energias criativas dos professores para as mudanças que uma educação de qualidade reclama" (Lemos & Carvalho, 1999, p. 7).

Assim sendo, importa que aqueles que trabalham na formação de professores a procurem encarar como um processo contínuo, progressivo e avaliável, tentando nortear a sua intervenção por objectivos que incidam na construção do saber, mas também na mudança de percepções, cognições e crenças que o (futuro ou actual) professor apresenta em relação a si próprio e à actividade docente, na compreensão das dinâmicas organizacionais e grupais e, ainda, no desenvolvimento de competências de pensamento e de preparação para a acção. Favorecer a capacidade de cada um construir os seus próprios mecanismos de pensamento e encorajar a capacidade de reflectir sobre o que se passa à volta do professor, bem como promover a consciencialização dos efeitos negativos que os factores de mal-estar podem ter nos professores, na qualidade do seu trabalho e na satisfação que daí reti-

ram, pode ajudá-los a encontrarem-se com a própria profissão. Estruturar a formação na base da flexibilidade, de modo a que o trabalho que os formandos (futuros ou actuais professores) desenvolvem seja considerado útil e constitua um contributo para a compreensão das novas teorias e práticas e para os novos modos de funcionamento da organização onde estão inseridos (ou irão inserir-se), pode permitir-lhes aprender a lidar com o crescente aumento de pressões e de tensões associadas à tarefa docente, ajudando-os assim, a tornarem-se, mais confiantes nas suas capacidades e competências e, conseqüentemente, no seu sucesso e bem-estar.

"Se a contemporaneidade assiste a mudanças acentuadas nos paradigmas organizadores da sociedade, não nos parece legítima a falta de actualização dos discursos curriculares" (Santos, 1999, p. 250). Ou seja, a indispensável reconversão profissional dos professores exige uma outra lógica de formação inicial e contínua dos mesmos, de maneira a dar resposta às novas e múltiplas exigências do ensino, num tempo histórico marcado por profundas modificações sociais.

Neste sentido, a estruturação e/ou avaliação de estratégias e metodologias que procurem preparar os docentes para enfrentar o desajustamento produzido pela aceleração da mudança social, e conseqüentemente, organizacional, e desta forma, promover a sua satisfação profissional, deve incidir em dois planos distintos: um mais ao nível da formação inicial, outro direccionado para os professores em exercício (Nunes, 1984; Esteve & Fracchia, 1988; Esteve, 1996, Jesus, 1993, 1996). No processo de **formação inicial**, perspectivamos três linhas de actuação importantes:

1. Estabelecimento de mecanismos selectivos de acesso à profissão docente, baseados em critérios de personalidade (e não, apenas, em critérios de qualificação intelectual, como tem sido até ao momento), na linha do que foi anteriormente proposto por Peretti (1982). Trata-se de incluir alguns testes de personalidade no processo de admissão de candidatos a professores, procurando diminuir, desta forma, as possibilidades de acesso, à profissão docente, de pessoas pouco equilibradas, e cuja fragilidade pode produzir efeitos psicológicos negativos nos alunos, associados à experiénciação de insatisfação e inadequação, por parte do (potencial) professor.

2. A segunda linha de actuação proposta remete para a substituição pro-

gressiva de abordagens normativas por outras de natureza descritiva, na formação inicial dos professores. Com base no modelo normativo, transmite-se ao futuro educador o que *deve fazer*, o que *deve pensar* e o que *deve evitar* para adequar a situação educativa ao modelo proposto, o qual supõe a existência de traços de personalidade característicos dos "bons professores", que as disciplinas, da área das Ciências da Educação, deveriam promover, em todos os formandos. Esta abordagem, que está subjacente a muitos dos programas de formação inicial é, em si, "ansiógena", já que supõe uma constante comparação com o modelo de professor ideal, estabelecendo uma relação directa entre a personalidade do professor e o êxito da docência, atribuindo, assim, toda a responsabilidade e eficácia do ensino ao futuro docente.

Pelo contrário, nas abordagens de índole relacional, parte-se da hipótese de que o sucesso no ensino depende do grau de ajustamento entre o comportamento do futuro professor e o conjunto de condições que determina as suas relações com os alunos, admitindo-se, então, a existência de vários estilos ou formas de confronto eficazes com as situações educativas. Assim, os professores, em início de carreira, depois de vivenciarem os primeiros insucessos e dificuldades, podem analisá-los e tentar melhorar, em lugar de se colocarem logo em questão. Este modelo, permitindo a (re)construção de competências, na busca de um estilo pessoal de docência, facilita ainda a estruturação de expectativas mais realistas em relação à profissão de professor e, provavelmente, a experiência de uma maior satisfação com o trabalho.

3. Uma outra proposta para a formação inicial sugere que se adapte os seus conteúdos à realidade da prática do ensino; trata-se de partir dos problemas concretos que os futuros professores sentem, logo que se começam a confrontar com a realidade do ensino, no âmbito da prática pedagógica<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Durante a prática pedagógica ou estágio, é fundamental o apoio do orientador ao nível do desenvolvimento cognitivo (crenças, expectativas e atribuições adequadas), emocional (suporte social) e de competências profissionais, evidenciando e reconhecendo as qualidades e os aspectos positivos da actuação do estagiário, de forma a prepará-lo para a construção do seu estilo pessoal de ensino.

Alguns trabalhos sublinham a deficiente preparação dos futuros professores em domínios como a dinâmica de grupos, ou a Psicologia Organizacional (Veenman, 1984; Esteve & Fracchia, 1988; Jesus, 1996). Os professores parecem sair bem preparados, no que concerne ao domínio do saber, mas com algumas lacunas, por exemplo, a nível interpessoal e da dinâmica da turma, que não conseguem, muitas vezes, analisar ou organizar. Embora dominem, perfeitamente, os conteúdos e os conhecimentos, não sabem como torná-los inteligíveis, acessíveis e compreensíveis para alunos de diferentes níveis.

Em síntese, parece-nos que uma reorganização dos programas da formação inicial de professores, orientada pelas linhas de actuação anteriormente sugeridas, constituirá, decerto, um contributo de grande relevância para a promoção do bem-estar no trabalho. Até porque "a prevenção do mal-estar docente, logo ao nível da formação inicial, parece ser mais importante que as acções levadas a cabo, neste sentido, na formação contínua. De facto, depois de passado o choque com a realidade, o professor principiante pode sentir-se mais satisfeito, caso já tenha sido preparado na etapa anterior" (Esteve & Fracchia, 1988, p. 53).

Em relação à **formação contínua**, e como resultado das inúmeras transformações que têm vindo a afectar o mundo laboral, em geral, o objectivo parece ser o de uma aprendizagem constante no próprio trabalho, tornando-se a autoformação uma parte normal da vida profissional do docente. Construindo-se, a partir de uma rede de comunicação (que não se deve reduzir ao âmbito dos conteúdos académicos, mas incluir também problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente, se entrelaçam em situações de ensino), convém articular estruturas de apoio ao professores em exercício, que lhes permitam assimilar e perceber as profundas transformações que se têm vindo a produzir no ensino, em sala de aula e no contexto social que a rodeia, adaptando, conseqüentemente, os seus estilos de ensino e o papel que estão e vão desempenhar, de forma a experienciarem um maior bem-estar no trabalho (Imbernon, 1993; Oliveira, 1994; Esteve, 1995; Nóvoa, 1995; Jesus, 1996). A formação contínua, enquanto uma das etapas (a mais longa) do desenvolvimento profissional do professor, deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua transfor-

mação qualitativa. O contacto entre colegas é fundamental para a transformação da atitude e do comportamento profissional, nomeadamente com grupos portadores de uma perspectiva inovadora, cuja experiência permite visualizar acções e realidades concretas, potenciando o reconhecimento dos aspectos positivos da profissão.

Deste modo, e partilhando do ponto de vista de Jesus (1997), a formação contínua enquadrada no modelo relacional, deve constituir, fundamentalmente, uma oportunidade para o trabalho em equipa, em clima de autenticidade e de cooperação por parte dos professores participantes na acção de formação, orientado para a resolução de problemas comuns e para o desenvolvimento de competências profissionais, de acordo com o tema e os objectivos específicos de cada acção. O importante, mesmo, é que a formação contínua não se transforme, novamente, na transmissão pura de um conjunto de informações técnicas ou de carácter ideológico, carentes de uma reflexão pedagógica sobre a situação de ensino (Imbernon, 1993).

Tanto ao nível da formação inicial, como contínua, os programas de formação psicológica dos professores deverão ser "prioritariamente intencionalizados para a alteração de atitudes e cognições" (Gonçalves, 1986, p. 21), através de um processo de autoconhecimento, que permita, entre outros objectivos, alterar crenças irracionais sobre o real educativo que, frequentemente, perturbam uma actividade docente adequada, eficaz e gratificante (Raposo, 1990; Santiago, 1990; Jesus, 1993; Tavares, 1995). *Trabalhar atitudes e cognições* deve estender-se a constructos psicológicos com grande eficácia preditiva na satisfação com a profissão, como sejam o *locus* de controlo, as orientações motivacionais ou a auto-estima, variáveis cuja relevância foi sublinhada pela presente investigação. Assim, os programas de formação dos professores podem contribuir para "a mudança das motivações extrínsecas em intrínsecas, substituindo atribuições externas de sucesso por internas ou fazendo diminuir a incidência e o medo de fracasso" (Almeida, 1996, p. 24), em alguns dos actuais ou futuros professores.

"Renunciando ao optimismo positivista dos saberes, mas também rejeitando a ilusão do primado absoluto de competências, atitudes e valores" (Santos, 1999, p. 14), admitimos, contudo, que educar atitudes, afectos e emoções pode constituir o grande desafio, imposto ao desenvolvimento profissio-

nal dos professores, que vivem, de forma crescente, os constrangimentos de uma sociedade que apela à co-responsabilização, ao trabalho em parceria, à implicação pessoal e à autonomia. Num tempo, cada vez mais provisório, julgamos que só um trabalho, ao nível da coerência e solidez de atitudes e emoções (positivas), face à docência, poderá garantir ao professor, alguma percepção de continuidade e de estabilidade, no meio da diversidade de mudanças e de imprevistos que marcam o seu quotidiano profissional e pessoal.

## Conclusão

Num tempo, em que se procura repensar e redireccionar reformas na educação, julgamos ter contribuído, com este estudo, para uma compreensão, ainda que parcial, dos factores mais frequentemente associados ao sentido de realização e de satisfação do professor, sublinhando-se, por outro lado, a influência de algumas dimensões da sua personalidade na experiência de um maior ajustamento a uma actividade que consideramos desafiante, diversificada e potencialmente inovadora.

Do nosso ponto de vista, as principais conclusões deste trabalho parecem apontar, de facto, para a necessidade de se (re)organizar uma política de formação de professores que procure deslocar a ênfase de uma focalização preferencial na quantidade de conhecimentos, para uma preocupação com critérios de qualidade, que atentem no *desenvolvimento de uma personalidade profissional*, "devolvendo aos nossos professores o orgulho de sê-lo" (afirma Esteve, no prefácio da obra de Jesus, 1997). Para isto, só existe um caminho: melhorar a sua formação inicial e contínua, de modo a dar resposta às novas e múltiplas exigências do ensino, num momento histórico marcado por profundas modificações sociais, que exigem dos professores uma dinâmica de renovação permanente. Nenhum decreto-lei sobre autonomia dos estabelecimentos de ensino terá significado e será exequível, se não for acompanhado de uma formação de professores que os ajude a assumir novas responsabilidades e atribuições.

Capacitar os docentes para o exercício de um "job enrichment" pode constituir o principal desafio dos programas de formação e desenvolvimento

## Bibliografia

- ALMEIDA, L. (1996). Cognição e aprendizagem: como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 17-32.
- ARVEY, R., Carter, G., & Berkley, D. K. , (1991). Job satisfaction: Dispositional and situational influences. In C. Cooper & I. Robertson (Ed. ), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 6, pp. 359-383). New York: John, Wiley & Sons.
- DAWIS, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. MN: University of Minnesota Press.
- ESTEVE, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- ESTEVE, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- ESTEVE, J. M., & Fracchia, A. F. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 84. , 46-56.
- FERREIRA, J. M., Neves, J., Abreu, P. N., & Caetano, A. (1996). *Psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- FRANCES, R. (1981). *La satisfaction dans le travail et l'emploi*. Paris: P. U. F.
- GONÇALVES, Ó. (1986). Contribuições para uma perspectiva cognitivista na formação de professores. *Jornal de Psicologia*, 5 (1), 21-25.
- GRIMM, L., & Yarnold, P. R. (Eds. ) (1995). *Reading and understanding multivariate statistics*. Washington: APA.
- HACKMAN, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60 (2), 159-170.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. (O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna)*. Lisboa: Mc Graw-Hill de Portugal.
- HARGREAVES, A. (1999). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835-854.
- IMBERNON, F. (1993). Autonomía y dependencia en la formación permanente del profesorado. In F. Imbernon (Coord. ), *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE* (pp. 11-17). Barcelona: Editorial Horsori.
- JESUS, S. N. (1993). Promoção de competências cognitivo-motivacionais e de investigação nos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, 439-456.
- JESUS, S. N. (1995). A formação inicial de professores segundo um modelo relacional. *Psicologica*, 14, 115-120.
- 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. (Ed. ). (1997). *Bem-estar dos professores. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Coimbra: Autor.
- LEMOS, J., & Carvalho, L. G. (1999). *Estatuto e estrutura da carreira docente* (Legislação anotada). Porto: Porto Editora.
- LESTER, P. E. (1982). *Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ)*. Manuscrito não-publicado. Long Island University.
- LESTER, P. E. (1987). Development and factor analysis of the Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ). *Educational and Psychological Measurement*, 47 (1), 223-233.
- LEVIS, D. S. (1988). Teachers' characteristics. In M. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 585-589). London: Pergamon Press.
- LIMA, M. P., & Seco, G. M. (1990). Auto-conceito académico em adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, 1303-315.
- NÓVOA, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 9-32). Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord. ), *Os professores e a sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- NUNES, I. S. (1984). A motivação intrínseca: Seu significado e implicações para o exercício da actividade docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVIII, 147- 161.
- OLIVEIRA, L. (1994). A narrativa no processo de desenvolvimento do professor. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação - Contributos dos Colóquios CIDInE* (pp. 313-330). Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- PEDHAZUR, E. J., & Schmelkin, P. (1991). *Measurement, design and analysis: An integrated approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- PERETTI, A. (1982). *La formation des personnels de l'Éducation Nationale*. Paris. La Documentation Française.
- PETERSON, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55 (1), 44-55.
- RAPOSO, N. (1990). Conteúdos da Psicologia na formação de professores - Introdução. In *Actas do I Seminário A componente de Psicologia na formação de professores* (pp. 73-80). Évora: Universidade de Évora.
- ROBBINS, S. P. (1996). *Organizational behavior: Concepts, controversies, applications* (7ª ed. ). New Jersey: Prentice Hall International Editions.
- SANTIAGO, R. (1990). Psicologia social e formação psicológica de professores. In *Actas do I Seminário A componente de Psicologia na formação de professores* (pp. 113-127). Évora: Universidade de Évora.
- SANTOS, M. E. V. (1999). *Desafios pedagógicos para o século XXI: Suas raízes em forças de mudança de natureza científica, tecnológica e social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SECO, G. M. Validação de uma escala de satisfação profissional para professores. *Actas das Jornadas "A investigação no Ensino Superior Politécnico, Santarém* (aceite para publicação).