

MOTIVAÇÃO E SATISFAÇÃO DOCENTE NOS PROFESSORES CONTRATADOS EM PORTUGAL

TEACHING MOTIVATION AND SATISFACTION OF FIXED-TERM CONTRACT TEACHERS IN PORTUGAL

Manuel Pereira Soares¹

Resumo

Este artigo pretende analisar a motivação e satisfação profissional nos docentes contratados portugueses. Procura perceber-se o impacto que fatores contextuais, como um contrato permanente, podem assumir para a motivação e satisfação destes professores. Recorrendo a um inquérito feito junto de professores contratados, confirma-se que a precariedade laboral impacta no bem-estar destes docentes e que a sua vinculação permanente se afigura como fundamental para o processo de substituição de professores portugueses que irá ocorrer nos próximos anos.

Palavras-chave: Professor contratado; Precariedade laboral; Motivação profissional; Satisfação profissional.

Abstract

This article aims to analyze the professional motivation and satisfaction of Portuguese fixed-term contracted teachers. It tries to understand the influence that contextual factors, such as a permanent contract, can have on the motivation and satisfaction of these teachers. A survey conducted among teachers on fixed-term contracts confirms that job insecurity has impact on their well-being, and that the recruitment on a permanent contract basis of these teachers seems to be fundamental for the upcoming Portuguese teacher replacement process.

Keywords: Fixed-term contract teacher; Job insecurity; Job motivation; Job satisfaction.

1 Universidade de Coimbra, Faculdade de Economia, Coimbra, Portugal. .

 <https://orcid.org/0000-0003-3057-3283> ; manuelsoares@gmail.com

1. Introdução

Um pouco por todo o mundo, e Portugal não é exceção, os governos debatem-se atualmente com o problema do envelhecimento do corpo docente e com dificuldades para conseguir recrutar novos candidatos para o ensino, o que se vai traduzindo numa crescente falta de professores (Richardson & Watt, 2005). Notícias recentes em Portugal têm alertado para a dificuldade em conseguir encontrar docentes para ocuparem diversos horários, com especial destaque para os casos de Lisboa e do Algarve, fazendo com que muitos alunos fiquem sem aulas a determinadas disciplinas uma parte considerável do ano letivo, ou que convivam no mesmo ano com vários professores diferentes na mesma disciplina. Numa altura em que o país conta com cerca de dois milhões de alunos a frequentarem os níveis de ensino do pré-escolar ao secundário, perceber como se irá conseguir assegurar professores para continuar a ensinar toda esta população afigura-se um desafio.

As razões para a dificuldade em atrair novos candidatos para o ensino são várias e podem divergir de país para país. A profissão docente tem-se tornado cada vez mais conhecida pelos baixos salários que paga aos seus profissionais. Se a isso se acrescentar a desvalorização e perda de estatuto social que os professores têm sentido, encontram-se algumas explicações para a pouca atratividade que a profissão parece exercer sobre os jovens, ainda para mais quando a imagem que os professores têm de si mesmos surge mais favorável do que aquela que deles tem a opinião pública (Cordeiro Alves, 1994, p. 19).

A contratação de novos professores debate-se na atualidade com dois problemas: 1. conseguir atrair candidatos para os cursos conferentes de habilitação para a docência, que têm sido cada vez mais preteridos em favor de outros (Flores & Day, 2006); 2. conseguir reter os professores que entram no sistema (Rinke, 2008), já que se assiste a consideráveis fugas destes profissionais pouco tempo depois de iniciarem a sua atividade profissional; é o que sucede na Austrália e nos EUA, onde cerca de 40% dos novos professores abandonam a carreira nos primeiros cinco anos de atividade (Rinke, 2008; Watt & Richardson, 2008), situação que acarreta custos incalculáveis para os sistemas educativos dos países afetados (Rinke, 2008).

Historicamente, o professor assistiu sempre a uma considerável valorização da sua profissão na sociedade, sem que esse estatuto, contudo, tivesse necessariamente uma

correspondência em termos das condições de trabalho e remuneração que lhe eram concedidos (Candau, 2014, p. 34). Nos anos mais recentes, porém, um conjunto de fatores tornou a profissão menos atrativa; o seu estatuto foi-se desvalorizando, as condições de trabalho deterioraram-se, a sua função complexificou-se e a estabilidade laboral tendeu a precarizar-se (Tartuce, Nunes & Almeida, 2010). No contexto nacional, todos estes fatores vão sendo aludidos em diversos estudos sobre professores que incidem sobre a satisfação e insatisfação docente e no conseqüente mal-estar vivido na classe. Numa altura em que mais de metade dos professores portugueses tem mais de 50 anos – o que antecipa que nos próximos dez uma grande parte deles se aposente – e em que nos últimos cinco anos os alunos inscritos nas áreas de formação para a docência caíram para metade (Rodrigues *et al.*, 2019), parece oportuno refletir sobre como se irá lidar com esta questão, que promete vir a tornar-se um problema para o sistema de ensino nacional.

Vários têm sido os estudos feitos relativamente aos docentes, mas o foco é, por norma, colocado nos motivos que fazem com que eles se sintam mais ou menos satisfeitos com a sua profissão, assumindo que os professores constituem um único grupo e não atendendo às especificidades que podem encontrar-se dentro da classe (Alves-Mazzotti *et al.*, 2004, p. 63); por exemplo, não se destringe entre professores com diferentes tipos de vínculo laboral, isto é, entre aqueles que têm uma ligação permanente aos quadros do Ministério da Educação e aqueles que são contratados anualmente para efetuarem substituições, temporárias ou anuais, em regime de contrato a prazo.

Procurar perceber qual a motivação e satisfação destes docentes em situação precária para se manterem no ensino parece ser pertinente, principalmente porque serão eles que, em grande medida, irão assegurar a continuidade do funcionamento do sistema educativo português nos próximos anos. Por essa razão, este estudo pretende perceber quais as motivações que mantêm estes docentes interessados na sua profissão e as insatisfações que nela encontram, bem como perceber se o atual sistema de contratação está ajustado aos desafios que se aproximam.

2. Motivação e satisfação dos professores

Historicamente, o papel do professor revelou sempre uma certa tensão entre a função socialmente útil que lhe era atribuída e a deficiente retribuição que a sociedade lhe concedia, mas, ainda assim, foi a ele que coube o papel de ser o intérprete do processo de escolarização do país e o responsável por substituir a “aristocracia do sangue” pela “aristocracia do mérito” (Nóvoa, 1989, p. 436). Embora seja uma profissão especializada e exigente no que respeita à formação – e que por isso devia ser vista como o instrumento decisivo para o desenvolvimento educacional de um país, e ser-lhe concedida, à partida, um consequente reconhecimento social (Ruivo, 2008, p. 5) – é, ao mesmo tempo, uma das atividades profissionais mais facilmente escrutinadas pela opinião pública, já que tanto alunos como pais comentam com grande à-vontade o que se passa em sala de aula, algo que parece não suceder com outras profissões especializadas (Mónica, 2014, p. 229). É muito comum atribuir-se aos professores a responsabilidade pelos resultados menos bons de uma turma ou de uma escola (Candau, 2014), não se vendo, com a mesma facilidade, isso acontecer com os médicos, que não são responsabilizados pelo público por os índices de saúde dos seus utentes ficarem abaixo da média ou aquém do expectável. Tal conduz à distinção entre profissões e semiprofissões (ou profissões incompletas), assunto particularmente importante para a profissão docente, porquanto é considerada uma atividade de estatuto, responsabilidade e desempenho elevados, mas que apresenta diferenças significativas relativamente a fatores de recompensa-respeito e controlo-regulação quando comparada com outras profissões também de estatuto elevado (Alves, Azevedo & Gonçalves, 2014, p. 369).

A massificação do ensino, verificada a seguir aos anos 1970 (Ruivo, 2008), parece ter desempenhado um papel relevante na desvalorização do papel do professor em Portugal; ser professor hoje é menos prestigiante que há trinta anos (Watt & Richardson, 2008, p. 409), o que tem provocado desencanto nos docentes em relação ao seu estatuto social e profissional (Ruivo, 2008, p. 5). Embora Portugal comece a deparar-se com escassez de professores em certas disciplinas, no geral tem havido sempre mais candidatos que horários disponíveis (Rodrigues *et al.*, 2019, p. 115). Ora, onde existe pouca oferta de lugares para ensinar e muita oferta de candidatos para os ocupar, chega-se facilmente a uma situação em que a profissão é desvalorizada e as condições de trabalho e o estatuto profissional tendem a regredir; é o que se afigura suceder no caso português, onde o

professor nem é bem remunerado, nem tem um *status* elevado, como seria de esperar numa profissão que devia ser vista na comunidade como desempenhando um papel crucial (Mónica, 2014, p. 235). Se a isto acrescentarmos a imagem atual que é obtida através de vários estudos com e sobre professores, e que concluem que a profissão docente é vista como sendo essencialmente feminizada, exercida por quem não foi bom aluno e segunda escolha ou opção de recurso para a maior parte dos candidatos ao ensino superior (Bizarro & Braga, 2005; Flores & Day, 2006; Richardson & Watt, 2005; Tartuce *et al.*, 2010), temos um conjunto de elementos que permitem a construção de uma imagem estereotipada de uma profissão e dos seus profissionais.

Desvalorizada ou não, a profissão docente continua a ser uma atividade de grande responsabilidade e complexidade e fundamental para o desenvolvimento de um país. Trabalhando com o saber, o professor, enquanto grupo social e pelas funções que exerce, “ocupa uma posição estratégica no interior das sociedades complexas que unem as sociedades contemporâneas” (Tardif, 2014, p. 33). Perante esta constatação, é legítimo esperar que, entre as responsabilidades que são imputadas a estes profissionais e os objetivos a que pessoalmente aspiram, exista uma concordância que se reflita nas condições de trabalho, reconhecimento e estatuto (Ruivo, 2008, p. 7). Esta questão central conduz aos temas da satisfação e motivação dos docentes, assunto que é abordado neste artigo.

O exercício da profissão docente compreende dois momentos: o primeiro, de entrada na atividade; e o segundo, de crescimento profissional, em que o professor que se está a iniciar na carreira é aceite pelos colegas e pelos alunos (Flores & Day, 2006, p. 220). O sistema de recrutamento em Portugal tem feito com que muitos professores tenham de acumular vários anos de experiência profissional até conseguirem um vínculo permanente, o que, de alguma forma, os fixa durante demasiado tempo na fase inicial do percurso profissional, sem que consigam, em muitos casos, atingir em tempo devido a fase do crescimento na carreira acima aludido.

No que concerne à satisfação profissional dos professores, os estudos realizados sobre esta temática têm recorrido habitualmente ao referencial teórico de Herzberg, que consiste em: fatores de ordem motivacional, que se prendem com a realização, o reconhecimento, a responsabilidade, o trabalho em si e a carreira; e fatores contextuais, que se traduzem no salário, na supervisão, nas relações institucionais, nas condições

de trabalho e na estabilidade (Alves *et al.*, 2014; Pedro, 2011; Pedro & Peixoto, 2006; Ruivo, 2008). O que estes diferentes estudos têm permitido verificar é uma satisfação com a profissão por parte dos professores no que respeita aos fatores motivacionais, especialmente os que estão relacionados com a docência, e uma insatisfação crescente decorrente dos fatores contextuais, com especial enfoque nas condições de trabalho e na excessiva burocratização e complexificação do papel do professor (Alves *et al.*, 2014). A cada vez maior insatisfação profissional tem, por sua vez, provocado um crescente mal-estar em relação à profissão (Alves-Mazzotti *et al.*, 2004; Bizarro & Braga, 2005; Picado, 2009), algo que deve motivar uma reflexão séria, porquanto o mal-estar docente resulta em desgaste profissional e progressiva insatisfação. Este facto, por um lado, impacta na saúde dos professores, aumentando o seu absentismo e levando ao desejo de abandonar a profissão, e, por outro, desencadeia o desenvolvimento de esquemas de inibição para mitigar a influência do trabalho a nível pessoal ou conduz a pedidos de transferência de escola em casos de conflitualidade com colegas e alunos (Picado, 2009).

A motivação para a docência é outro dos temas igualmente importantes para compreender as razões que levam alguém a querer ser professor. Os estudos feitos têm classificado essas motivações como sendo intrínsecas, extrínsecas ou altruístas (Watt & Richardson, 2008, p. 408). A vontade de trabalhar com crianças, ajudar no seu desenvolvimento e dar um contributo útil à sociedade são apontados como os principais motivadores para enveredar pela profissão docente (OECD, 2018; Tartuce *et al.*, 2010). Por outro lado, fatores como os salários baixos podem funcionar como desmotivadores, principalmente quando em outras atividades com habilitações semelhantes às dos professores os vencimentos são maiores (OECD, 2018). Mas para a motivação pessoal do docente assumem também importância as expectativas que o candidato coloca quando decide enveredar pelo ensino e a realidade com que se depara quando está a exercer a profissão. Nesse sentido, as tensões com que os professores se debatem em início de carreira poderão desempenhar um papel determinante para a sua motivação futura (van der Wal, Oolbakkink-Marchand, Schaap & Meijer, 2019). As naturais tensões que decorrem do início da carreira podem ser transformadas em experiências que têm um impacto positivo na motivação. Contudo, nos casos em que essas tensões se alongam no tempo, os impactos podem assumir um cunho negativo

(*ibidem*). Daí a importância de a realidade profissional corresponder às expectativas criadas pelo professor.

A precariedade, a instabilidade laboral prolongada e a mobilidade constante podem desencadear desmotivação para a profissão e conduzir ao desejo de procurar outra atividade. É sabido que os salários e as condições de trabalho dos professores tendem a funcionar como desincentivadores para a atração de novos candidatos para o ensino (Watt & Richardson, 2008). Estes fatores poderão constituir-se também como um entrave importante para reter os professores que já trabalham no sistema de ensino, principalmente quando, perante a expectativa de conseguirem um contrato estável e uma ligação a uma escola, se contrapõe uma realidade feita de contratos anuais em horários nem sempre completos, muitas vezes em escolas muito distantes da residência. O professor contratado poderá entender isso como algo inerente à sua profissão durante algum tempo, mas certamente terá mais dificuldade em assumir isso como normal quando esta fase inicial, que devia ser transitória, se transforma em parte considerável da sua carreira.

A forma de colocar os docentes nas escolas portuguesas com base numa lista cujos critérios de ordenação se baseiam na classificação obtida no curso e no tempo de serviço acumulado tem feito com que algumas vezes questionem a lógica desta forma de seriação. David Justino, por exemplo, alerta para o facto de, ao ser o único critério de admissão à docência, a classificação do curso poder promover a inflação das notas por parte das instituições que conferem cursos com habilitação para a docência para benefício dos seus candidatos (Justino, 2010, p. 82). Maria Filomena Mónica também questiona a validade deste sistema de colocações, por, em seu entender, a admissão dos professores ser “feita através de um computador que regista a nota obtida na licenciatura e não, como seria desejável, através de uma entrevista, na qual se tentaria avaliar a extensão dos conhecimentos e a vontade de o entrevistado fazer parte de um corpo docente” (Mónica, 2014, p. 231). Do mesmo modo, um relatório do Conselho Nacional de Educação de 2018 sobre o regime de seleção e recrutamento do corpo docente também questiona a validade deste sistema de recrutamento. Por um lado, o documento destaca a vantagem de o modelo atual ser transparente, impedindo tentações de enviesamento dos concursos com vista a beneficiar determinados candidatos, mas, por outro lado, é criticado neste sistema o facto de ser impessoal, “não havendo

qualquer interação humana que permita alargar o conhecimento sobre o perfil pessoal e profissional do candidato, sobre o seu carácter e a sua apetência ou vocação para aquele trabalho, sobre os *soft skills* que aquela comunidade educativa privilegia para trabalhar no seu seio” (Rodrigues *et al.*, 2019, p. 121). Além das questões funcionais deste método de recrutamento, importa ainda referir que esta forma de colocação se afigura como um obstáculo de difícil transposição para os novos candidatos ao ensino, que estão ainda nas faculdades ou prestes a terminar as suas formações, pois o critério da classificação de curso como condição de acesso à profissão faz com que, em muitos grupos de recrutamento, seja difícil conseguir obter colocação para um horário, principalmente naqueles casos onde existem inúmeros candidatos e já com bastante tempo de serviço acumulado.

Ainda no respeitante à questão do recrutamento, o estudo da OECD de 2018 informa que treze dos dezanove países com melhores desempenhos no PISA (*Programme for International Student Assessment*) fazem a contratação de professores de forma descentralizada, isto é, com intervenção determinante das direções das escolas ou autoridades locais (OECD, 2018, p. 49). Sendo a colocação de professores um dos principais fatores que impactam na vida dos professores contratados, importa perceber como o sistema está preparado para fazer face à previsível realidade que em breve se viverá em Portugal. Nas escolas portuguesas convivem atualmente três tipos de professores: os vinculados a uma escola, que estão de forma definitiva em determinado estabelecimento de ensino ou agrupamento; os vinculados a um Quadro de Zona Pedagógica, que são colocados por períodos de quatro anos numa escola ou agrupamento, mas cuja mobilidade é algo com que convivem razoavelmente, pois o seu vínculo é a uma zona geográfica e não a uma escola; e os contratados, o grupo mais inconstante desta cadeia, que todos os anos mudam de escola e muitas vezes de zona pedagógica; destes, uma pequena parte pode conseguir, em grupos mais deficitários, ver o seu lugar reconduzido por mais um ano, mas sempre em regime de contrato a termo certo. Se se tiver em conta que todos eles desempenham o mesmo trabalho, mas que o uns têm um vínculo permanente com o Estado que lhes confere o acesso diferenciado a um conjunto de condições às quais os outros não têm direito – e não olvidando que, em muitos casos, o facto de um docente ser vinculado e outro não pouco tem a ver com questões de maior ou menor competência ou vocação, mas sim com a sorte que cada um deles foi tendo nos diversos concursos de colocação de professores

e do conseqüente tempo de serviço que foi capaz de acumular –, conclui-se que pode estar-se aqui perante um foco de tensões latente e duradouro com implicações várias em termos da satisfação e motivação profissional.

3. Método e resultados

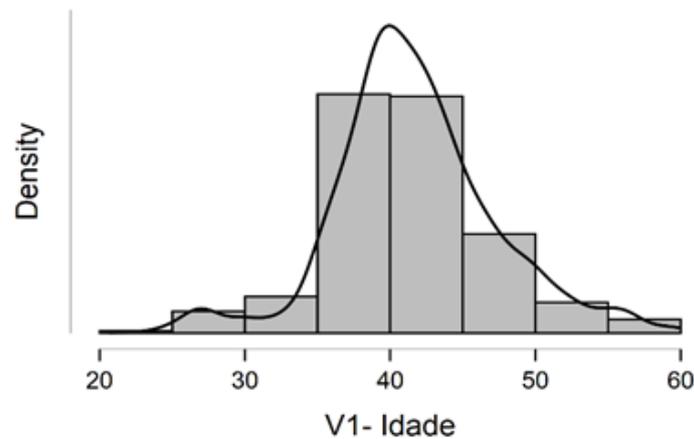
Para este estudo realizou-se um inquérito *online* constituído por 50 questões. O inquérito foi construído na plataforma eletrónica *Google Forms* e difundido num grupo de discussão de professores contratados da rede social *Facebook*. A razão de fazer o inquérito *online* encontra justificação nos seguintes argumentos: por ser uma forma fácil e rápida de conseguir chegar a uma amostra significativa de professores contratados; por terem terminado as aulas e não ser possível realizá-lo em contexto escolar; porque, mesmo que fosse possível fazer o estudo em escola, a abrangência geográfica dificilmente seria tão grande como a que se conseguiu com a opção *online*.

O inquérito dividiu-se em quatro grupos: um primeiro, destinado a traçar o retrato sociodemográfico da amostra; um segundo, com questões sobre o modelo de contratação; um terceiro, que procurou recolher informação sobre a satisfação profissional, tendo as questões sido construídas com recurso a fatores motivacionais e contextuais, tal como decorre do modelo teórico dual de Herzberg; e um quarto, com questões sobre a motivação dos professores. Nos últimos três grupos recorreu-se a escalas de *Likert* para que os professores pudessem selecionar a opção mais significativa de forma escalada.

O inquérito foi disponibilizado *online* entre os dias 30 de julho e 02 de agosto de 2020, obtendo-se uma amostra de tipo não probabilístico constituída por 612 respostas, que foi posteriormente reduzida a 597, visto que se procedeu à eliminação de 15 inquéritos por pertencerem a professores vinculados, população que não fazia parte dos objetivos deste estudo.

Os participantes do sexo feminino compõem a esmagadora maioria dos inquiridos (89%), o que, embora com alguma diferença, segue a tendência dos últimos dados conhecidos sobre a caracterização dos professores em Portugal e que vai no sentido do maior peso das mulheres, constituindo elas 78% do universo total dos docentes (Rodrigues *et al.*, 2019, p. 9). A amostra por idades apresenta-se numa distribuição normal, tem uma média de 41,8 anos com o mais jovem inquirido a ter 24 anos e o mais velho 60 (Gráfico 1).

Gráfico 1. Distribuição da amostra por idade



Constata-se que 75% dos respondentes têm filhos, e 94,4% trabalham como professores contratados. Cinco distritos são residência de quase 60% da amostra; Porto, Lisboa, Braga, Aveiro e Setúbal concentram, respetivamente, 16%, 13,4%, 12,7%, 10,5% e 7% do total de professores inquiridos. A média de anos de serviço docente situa-se em 13,9 anos, feitos essencialmente na escola pública (65,6%), embora 30,7% afirmem trabalhar ou já ter trabalhado tanto no público como no privado, e apenas 3,7% apenas no privado. Os grupos de recrutamento que mais professores mobilizam são o grupo 110 (1.º Ciclo do Ensino Básico), com 28,3% do total, o grupo 300 (Português 3.º Ciclo e Secundário), com 12,7%, o grupo 500 (Matemática 3.º Ciclo e secundário), com 7,5%, e o grupo 100 (Educação Pré-escolar), com 6,8%, o que está em linha com os dados existentes sobre os grupos de recrutamento em Portugal (Rodrigues *et al.*, 2019, p. 17). Mais de metade da amostra (59,7%) concorre a mais que um grupo disciplinar, e em cerca de metade dos casos (49,1%) isso resulta da frequência de uma outra formação cuja realização foi justificada em 65,5% dos casos como sendo uma forma de conseguir mais facilmente obter uma colocação.

No que concerne aos distritos por onde se distribui a amostra em termos profissionais, são repetidos os cinco distritos da residência, mas com algumas alterações na ordem e no peso de cada um; assim, Lisboa concentra 29,1% dos docentes, Porto 14,2%, Braga 7,5%, Setúbal 7,2% e Aveiro 4,8%, pelo que se conclui que 62,8 % dos professores trabalham nestes cinco distritos; portanto, quando comparados os distritos de residência

e de trabalho, verifica-se que muitos docentes são obrigados a uma mobilidade para poderem lecionar.

Um dos grupos de questões prendia -se com a opinião dos inquiridos sobre a forma como é realizado o concurso de colocação de professores. Recorreu-se a uma escala de *Likert*, em que 1 correspondia a *discordo completamente*, 2 a *discordo*, 3 a *concordo* e 4a *concordo completamente*. A primeira questão pretendia perceber se os inquiridos entendiam como justo o facto de a ordenação dos candidatos para o concurso ser feita por lista graduada. O resultado foi de 3,168 pontos, pelo que a maioria manifestou estar de acordo com essa forma de ordenar os candidatos na lista. Outra questão prendia-se com a justeza do atual modelo do concurso de colocação de docentes. O resultado aponta para 2,233, sendo a opção *tendo a discordar* a mais escolhida, pelo que o modelo atual não colheu a concordância da maioria. Foi ainda questionado se as escolas deveriam ter uma maior intervenção na colocação dos professores, deixando o resultado de 2,198 perceber que os professores contratados *tendiam a discordar* dessa possibilidade.

Tabela 1. Médias da pontuação das respostas sobre modelo de contratação de professores

	V15-Justiça lista graduada	V16-Justiça modelo colocação	V17-Intervenção escolas colocação
Válidos	597	597	597
Média	3,168	2,233	2,198
Desvio Padrão	0,928	0,942	1,107
Mínimo	1,000	1,000	1,000
Máximo	4,000	4,000	4,000

Foi depois questionado qual a opinião relativamente à possibilidade de a colocação ser feita apenas por meio de Reserva de Recrutamento (RR) ou por Oferta de Escola (OE). No caso da opção relativa à RR, a maioria (2,461) tende a discordar dessa possibilidade. O mesmo sucede com a possibilidade de o recrutamento ser exclusivamente feito por OE, mas neste caso com um valor de rejeição de 1,533, mais expressivo e com maior incidência, portanto, no nível *discordo completamente*.

Por último, foi questionado se os inquiridos concordavam com a ideia de que maior tempo de serviço docente correspondia a uma maior competência, e se o facto de

um professor ter vínculo permanente lhe conferia maior competência profissional. Relativamente à primeira questão, as respostas foram no sentido de discordar dessa ideia (2,151). Já no que diz respeito ao facto de ser professor vinculado significar maior competência, essa possibilidade foi rejeitada de forma inequívoca pela esmagadora maioria (1,258).

Procurou-se ainda perceber como estes docentes viam a possibilidade de o concurso de colocação ser feito com base apenas em professores de quadro de escola/agrupamento e contratados, eliminando-se a figura do professor de Quadro de Zona Pedagógica. As opções *igual e mais simples* obtiveram praticamente os mesmos valores (46% e 45,5%, respetivamente), e apenas 8,3% entenderam que, a existir, esse modelo alternativo seria *mais complicado*.

Tabela 2. Médias de pontuação das respostas sobre contratação de professores

	V18-Colocação só RR	V19-Colocação só OE	V20-Competência professor mais tempo serviço	V21-Competência professor mais vinculação
Válido	597	597	597	597
Média	2,461	1,533	2,151	1,258
Desvio Padrão	1,107	0,814	0,956	0,538
Mínimo	1,000	1,000	1,000	1,000
Máximo	4,000	4,000	4,000	4,000

Um grupo de afirmações prendia-se com a satisfação profissional. Recorreu-se novamente à escala de *Likert* e deu-se a possibilidade de os respondentes terem uma alternativa ao modelo dicotómico de discordância ou concordância, acrescentando-se a opção neutra *não discordo nem concordo*. Apenas numa das afirmações (a primeira) os respondentes tenderam a escolher mais vezes a opção neutra, tendo nas restantes selecionado claramente uma das opções de rejeição ou aceitação da afirmação. Quando perguntados se se sentiam satisfeitos por serem professores, obteve-se uma pontuação média de 3,265, com uma forte tendência para escolher as opções 4 e 5, o que significa que os inquiridos manifestaram satisfação com a sua condição de professor. Quando questionados se sentiam maior satisfação no início da carreira em comparação com o momento presente, inequivocamente a tendência foi afirmar que existia uma maior

satisfação no início, observando-se uma pontuação de 3,686, com a opção mais escolhida a ser *concordo totalmente*. As duas últimas questões relacionavam-se com a influência da satisfação profissional no desempenho docente e no bem-estar. Em ambos os casos a resposta foi no sentido de considerar que havia influência, sendo as médias das respostas 3,844 e 4,412, respetivamente (Gráficos 2, 3, 4 e 5).

Gráfico 2. Gráfico de satisfação docente

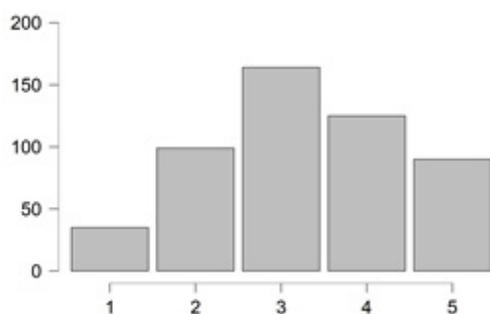


Gráfico 3. Gráfico de satisfação no início da carreira

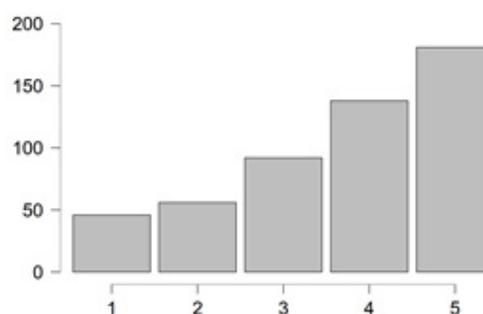


Gráfico 4. Gráfico de satisfação e desempenho profissional

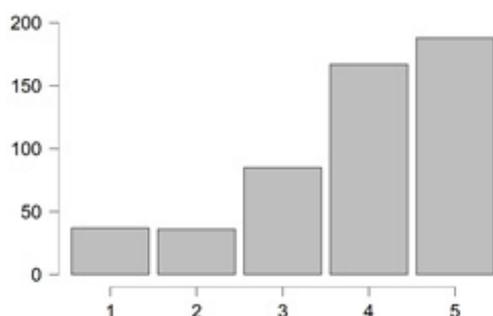
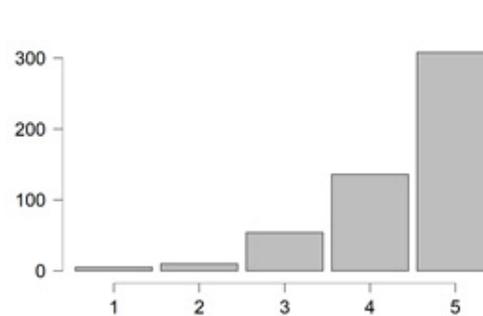


Gráfico 5. Gráfico de satisfação e bem-estar dos docentes



Ainda no respeitante à satisfação, foi pedido que os inquiridos, de entre uma lista de fatores, escolhessem aquele que entendiam ser o mais importante para a sua satisfação profissional. A opção mais escolhida foi *Ter um contrato estável* (30,7%), seguida de *Ensinar*, *Proximidade de casa* e *Poder observar a evolução dos alunos*, todas elas com percentagens significativamente mais baixas em relação à primeira.

Um último grupo de afirmações incidia sobre o tema da motivação profissional. Perante formulações semelhantes às que foram propostas para o tema da satisfação, retirou-se a opção neutra, enveredando desta vez por um modelo dicotómico que obrigaria a optar entre graus de concordância ou discordância com a afirmação feita; desta forma, era possível verificar se os picos das opções se tornariam mais pronunciados, ou seja,

se perante a impossibilidade de fazer uma escolha neutra haveria maior tendência para optar pela discordância ou pela concordância com a afirmação. Apenas numa das afirmações (*o facto de ser contratado não influencia negativamente a minha motivação para o trabalho*) se verificou uma tendência de achatamento das barras, observando-se nas restantes afirmações picos expressivos em relação a uma das opções disponibilizadas, o que indica uma escolha inequívoca de um dos lados.

Sobre a questão de saber se o facto de se ser professor motivava para o trabalho docente, a média de 2,937 numa escala de quatro pontos indicou que sim. Os inquiridos afirmaram que se sentiam mais motivados no início da carreira do que atualmente (3,049), recusaram a ideia de que serem contratados afetasse negativamente a sua motivação (2,683), mas também não consideraram que a circunstância de ainda serem contratados a termo lhes desse mais motivação (1,719). Concordaram que, se tivessem um vínculo permanente, isso lhes daria maior motivação (3,142) e afirmaram que tanto o facto de ganharem menos que os vinculados como o de estarem longe de casa tinham efeitos negativos (2,031 e 1,748, respetivamente). À questão sobre o que mais os motivava no ensino, metade (50,5%) disse ser a possibilidade de observar a evolução dos alunos, 19,7% poderem aprender todos os dias, e 18,6% poderem sentir que faziam algo socialmente útil.

Foi depois perguntado se os inquiridos já tinham sido tratados de forma diferente por parte das direções das escolas, colegas, alunos, funcionários e pais pelo facto de serem professores contratados. Maiorias consideráveis (63,4% e 76,5%) afirmaram já se terem sentido discriminados pelas direções e pelos colegas. Relativamente aos restantes grupos, a esmagadora maioria não sentiu discriminação por parte de alunos, funcionários ou pais, mas importa destacar que, em relação aos funcionários, 33,5% manifestaram já terem sido alvo de tratamento diferente pela sua condição de contratados. Ainda em relação a este tema, 83,2% entenderam já ter sido prejudicados no horário atribuído por serem professores contratados, 78,7% no que respeita às turmas atribuídas, 74,5% em termos de serviço, 68,1% no que concerne aos cargos e 74% na nota da avaliação de desempenho que lhes foi atribuída.

Para observar a importância que os professores contratados atribuem à vinculação, foi questionado como procederiam caso tivessem a possibilidade de vincular longe da sua residência. Mais de metade (50,7%) respondeu preferir continuar a ser contratado

do que vincular longe de casa. A segunda opção mais escolhida foi vincular e depois concorrer à mobilidade para mais perto da residência (38,5%). As outras duas opções (vincular longe e levar a família ou vincular e ir sozinho) recolheram cerca de 5% cada uma. Nesta questão verificam-se diferenças consideráveis dependendo do sexo dos inquiridos: mais de metade das professoras (53%) responde que prefere continuar contratada a vincular longe de casa, e apenas 31,7% escolhem essa opção; a maioria dos homens (60,3%) prefere vincular e tentar depois, através da mobilidade, aproximar-se de casa.

Tabela 3. Postura dos docentes perante a possibilidade de vincular longe de casa

V43-Vincular longe casa	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Prefiro continuar a ser contratado(a) do que vincular longe de casa	303	50,754	50,754	50,754
Vinculo e depois concorro à mobilidade para mais perto de casa	230	38,526	38,526	89,280
Vinculo e levo a minha família comigo	32	5,360	5,360	94,640
Vinculo e vou sozinho(a)	32	5,360	5,360	100,000
Total	597	100,000		

Procurou-se ainda saber o que poderia levar os inquiridos a optarem por abandonar o ensino e dedicar-se a outra atividade. Uma larga percentagem (40,5%) não pondera essa possibilidade. Para quem considera essa opção como provável, 25,9% aceitam outro emprego fora do ensino caso obtenham um contrato estável, 16,2% caso consigam ficar perto de casa, e 8,6% no caso de encontrarem um trabalho melhor. As restantes opções obtiveram resultados residuais sempre abaixo de 1%.

Quando questionados sobre a imagem pública que entendem existir do professor, 88% entendem que é de desvalorização; e quando perguntado aos inquiridos que estão atualmente empregados noutra atividade o que os levaria a abandonar esse emprego e optar pelo ensino, 36,2% apontam a *realização pessoal* e 31,8% a *vocação*. Há ainda 13,1% dos inquiridos que afirmam que o fariam por uma questão de *insatisfação com*

o atual emprego e 10,9%, por o *salário de professor ser mais atrativo* do que aquele que auferem no seu emprego atual.

4. Discussão dos resultados

A amostra é representativa dos dados sociodemográficos da população docente nacional, sendo composta maioritariamente por professoras, com filhos, com uma média de idades próxima dos 42 anos e contando com praticamente 14 anos de tempo de serviço docente. Constatam-se que os professores contratados revelam satisfação com a sua profissão, embora acrescentem ter sido maior no início da carreira; reconhecem ainda que a satisfação impacta no desempenho e no bem-estar pessoal, identificando como fator mais importante para melhorar a sua satisfação profissional um contrato estável. Estas informações seguem a tendência encontrada em diversos estudos sobre este tema, que identificam fatores contextuais – como é o caso do vínculo laboral – como os principais causadores de insatisfação nos professores.

Também no respeitante à motivação, os docentes inquiridos reconhecem a motivação decorrente da sua condição de professores, mas afirmam que ela foi maior no início da carreira e destacam o impacto positivo que um vínculo permanente poderia ter para o seu desempenho profissional. Identificam um fator ligado à docência – a possibilidade de observarem a evolução dos alunos – como o elemento mais importante para a sua motivação.

Este estudo procurou dedicar especial atenção ao tema da contratação de professores, tendo em conta a situação específica de precariedade laboral que estes docentes vivem durante anos. Percebe-se, com base nas respostas, que existe uma tendência para aceitar como correta a forma de ordenação dos candidatos ao ensino numa lista graduada feita com base na classificação académica e tempo de serviço, mas, simultaneamente, é claramente recusada a ideia de que maior experiência seja sinónimo de maior competência docente. Menos consensual é a opinião sobre a justiça do modelo de colocações vigente, que merece rejeição por parte considerável dos inquiridos. Contudo, os respondentes manifestam pouca vontade de ver reforçada a autonomia das escolas na contratação dos seus docentes.

Em relação ao tema da contratação, as respostas indicam algumas contradições. Por um lado, os professores afirmam considerar o atual modelo de contratação pouco justo,

mas, por outro, concordam com a justiça do sistema de ordenação dos candidatos em forma de lista graduada. Ora, sabendo que um fator (lista graduada) impacta no outro (colocação), não fica claro por que razão se defende um e se contesta o outro, especialmente quando as restantes alternativas de contratação apresentadas (modelo com base apenas na Reserva de Recrutamento, apenas por Oferta de Escola ou com maior autonomia por parte das direções) são também liminarmente rejeitadas. A explicação para esta também aparente contradição pode residir na forma como o concurso se efetua, pois, embora recorra à graduação profissional para distribuir os professores pelas escolas, não fica assegurado que um docente mais bem posicionado na lista consiga um melhor horário que um menos graduado, uma vez que pode acontecer que numa semana alguém do topo da lista seja colocado num horário temporário, incompleto e afastado da sua residência e que, na semana seguinte, outro candidato menos graduado seja colocado noutra horário, entretanto lançado, e que é completo, anual e perto de casa. A forte componente de sorte ou azar que norteia toda a lógica deste modelo de colocação pode, portanto, ser responsável por os professores contratados, embora concordando maioritariamente com a forma como são ordenados, concluírem pela pouca justeza do sistema de contratação.

Outra informação relevante que decorre deste estudo é a de que quase metade dos professores afirma que, perante a possibilidade de vincular longe da sua residência, prefere continuar a ser professor contratado do que passar a efetivo, informação tanto mais importante se se atentar que a existência de um contrato estável é o fator mais apontado para uma maior satisfação profissional e a sua inexistência aquilo que pode fazer com que os inquiridos ponderem trocar o ensino por outra atividade.

As respostas dadas pelos professores, mais do que esclarecer dúvidas, despertam para novas questões. Se, por um lado, é afirmado de forma categórica que a existência de um vínculo permanente é o fator mais valorizado para a satisfação e motivação dos professores, por outro, essa importância parece dissipar-se perante a possibilidade de vincular longe de casa, pois a maioria afirma preferir permanecer professor contratado a ser professor vinculado longe da residência. Sendo a realidade dos docentes contratados marcada pela constante mobilidade, surgem algumas interrogações em relação a esta opção, uma vez que à segurança de um contrato estável e inserção na carreira se contrapõe a permanência numa situação de precariedade. Uma razão para este facto pode

prender-se com a forma como o concurso para a vinculação é feito: não abrindo vagas para todas as zonas pedagógicas e obrigando a que um docente do Norte, por exemplo, tenha de concorrer para uma vaga de efetivação em Lisboa, Alentejo ou outra qualquer região onde surjam esses lugares de efetivação; pelo contrário, as vagas temporárias para contratados surgem um pouco por todo o país e, mesmo relativamente afastadas, podem permitir a pendularidade diária de casa para o trabalho. Por outro lado, esta aparente contradição pode indiciar que a vinculação permanente é importante para os professores contratados, mas apenas se ela for possível próxima da residência habitual, pelo que a questão do vínculo contratual, embora sendo de grande importância, não se sobrepõe à vontade de permanecer perto da residência e junto da família, como atesta o facto de cerca de 89% (50,75% que dizem preferir continuar contratados a vincular longe de casa e 38,52% que afirmam ponderar vincular longe, mas concorrer logo à mobilidade para se aproximarem de casa) manifestarem que a perspectiva do contrato permanente não é suficiente para os convencer a deslocar toda a sua vida para outra região. Há, depois, outro dado importante a ter em atenção e que se prende com a caracterização sociodemográfica dos professores contratados: profissionais com uma média de idades a rondar os 42 anos e na sua maioria (três quartos) com filhos; isso indica que não são pessoas em início de vida profissional e familiar, que, em princípio, teriam maior disponibilidade e abertura para ponderar mudar de região, porquanto estariam libertas de compromissos familiares ou respeitantes a prestações de habitação própria que as fizessem ancorar-se a determinado lugar. Este dado é importante, tendo em conta a nova realidade que parece avizinhar-se e que se traduzirá na possibilidade de novas entradas nos quadros de pessoal docente do Ministério da Educação. Contudo, é possível que tal não resolva a precariedade com que os docentes contratados se debatem atualmente, já que que regiões mais deficitárias, como sucede no Sul, terão pouca capacidade de atrair os professores do Norte do país de forma definitiva; recorde-se que os maiores distritos a norte (Porto, Braga e Aveiro) são residência para 38,5% do total de docentes no país e que nos dois maiores distritos do sul (Lisboa e Setúbal) lecionam atualmente 36,3% dos docentes contratados portugueses. Esta é uma reflexão que se afigura pertinente e que, perante os dados obtidos através das respostas dadas neste estudo, indica que, à necessidade de substituir professores nos próximos anos, se

vai associar o problema de conseguir atrair docentes interessados em lecionar em certas zonas do país.

Surge, portanto, como essencial pensar numa reformulação efetiva do atual sistema de contratação de professores que permita que os horários a concurso para os docentes contratados sejam mais atrativos e compensadores, pelo que a continuação da existência de horários curtos e temporários, que significam baixos vencimentos e pouco tempo de serviço para contagem para a lista de graduação profissional, constituirá certamente um obstáculo para uma efetiva substituição de docentes.

A vontade de continuar como professor é muito vincada nos inquiridos, manifestando uma grande percentagem que não pondera deixar a profissão; para tal, procura alargar o seu leque de possibilidades de obter colocação fazendo outras formações para conseguir concorrer a mais do que um grupo disciplinar. Neste particular, interessa refletir sobre o facto de que quase metade dos professores que concorrem a mais do que um grupo fez para esse efeito outras formações, e a razão que levou estes docentes a realizá-las, em dois terços dos casos, foi aumentar a possibilidade de serem contratados ou de vincularem mais facilmente; só num terço dos casos, fizeram a nova formação por gostarem da disciplina a que dizia respeito. Este dado torna-se mais relevante se se tiver em atenção que muitas destas segundas formações correspondem ao grupo 910, Educação Especial, que lida com os alunos com necessidades educativas especiais. Este grupo de recrutamento exige que os professores façam esta formação suplementar precisamente por terem de lidar com situações e alunos com problemas específicos, pelo que fica a interrogação se muitos dos que procuram esta formação o estão a fazer pelo interesse em trabalhar com este tipo de alunos ou como estratégia para mais facilmente conseguir obter uma colocação. Esta questão devia motivar alguma reflexão, pois vai ao encontro daquilo que mais acima se afirmou em relação à pouca atratividade que os horários de certos grupos disciplinares proporcionam; é necessário clarificar se a dificuldade em obter colocação e vincular não está a provocar a procura de formas alternativas para resolver esse problema, com os naturais impactos, quer na satisfação e motivação docentes, quer na qualidade do próprio ensino.

5. Considerações finais

Portugal, tal como muitos outros países, depara-se com uma situação em que muitos professores deverão abandonar o ensino por via da reforma nos próximos dez anos. Neste sentido, torna-se fundamental antever e estudar medidas que consigam evitar problemas graves na substituição destes docentes. O facto de, no momento atual, os candidatos à contratação serem em maior número que a oferta de lugares para o ensino tem permitido que o sistema continue a funcionar. Contudo, o perfil sociodemográfico dos professores contratados permite perceber que se está perante um grupo já com uma média de idades que pressuporia que estivesse ele próprio a meio da carreira, e não ainda a tentar entrar. Por outro lado, observa-se a insatisfação e desmotivação relativamente aos fatores de contexto que impactam no bem-estar e desempenho destes docentes. A ausência de um contrato estável faz com que muitos procurem vias alternativas para mais facilmente serem colocados ou vincularem no sistema de ensino, obtendo habilitação para outros grupos de docência, nem sempre norteados pelo gosto pela disciplina, mas sim pelo interesse prático em conseguir trabalho.

O facto de existirem milhares de professores já com muitos anos de experiência docente mas sem vínculo permanente ao sistema de ensino assegura, por um lado, que num futuro breve os docentes vinculados que se vão reformar serão substituídos por estes contratados e, por outro, que os alunos não serão entregues exclusivamente a professores novos e ainda com pouca experiência, mas sim a docentes já com muitos anos de ensino. Por outro lado, a idade avançada de muitos destes professores contratados antecipa, igualmente, que muitos deles se aposentem nos próximos anos, pelo que a solução para o problema da substituição dos docentes com vínculo permanente poderá não ser resolvida apenas com o recurso aos contratados.

Conclui-se, portanto, que existe uma necessidade premente de vincular rapidamente os muitos professores contratados que anualmente constituem parte considerável dos docentes que atuam no sistema de ensino, dado que a inexistência de um contrato estável tem impactos na sua satisfação e motivação profissional. Da análise destes resultados, fica igualmente a ideia de que, se a aposta nas vinculações de novos professores incidir em vagas dos Quadros de Zona Pedagógica em detrimento de vagas de escola/agrupamento, o atual problema da instabilidade deste corpo docente poderá permanecer, dado que os resultados da amostra permitem perceber que a mobilidade e

a distância em relação à residência também têm impactos no bem-estar dos professores. Se não existir uma aposta na vinculação e na estabilidade do corpo docente, tudo indica que a instabilidade e permanente mobilidade dos professores se manterão, criando as condições para a desmotivação e insatisfação relativamente à dificuldade de acesso à carreira, com todos os impactos negativos que isso pode trazer para o sistema educativo, tanto para os professores como para os alunos.

6. Referências

- Alves, M. G., Azevedo, N. R., & Gonçalves, T. N. R. (2014). Satisfação e situação profissional: Um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. *Educação e Pesquisa*, 40(2), 365-382. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000002>.
- Alves-Mazzotti, A. J., Campos Madeira, M., Wilson, T., Vieira Xavier, E., Magalhães Silva, E., Araújo, L., & Santos, F. (2004). Os sentidos do ser professor. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 1(1), 61-73.
- Bizarro, R., & Braga, F. (2005). Ser professor em época de mal-estar docente: Que papel para a universidade? *Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas*, XXII, 17-27.
- Candau, V. M. F. (2014). Ser professor/a hoje: Novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*, 37(1), 33. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15003>.
- Cordeiro Alves, F. (1994). *A satisfação/insatisfação docente – Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Instituto Superior Politécnico de Bragança, Bragança.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>.
- Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Mónica, M. F. (2014). *A Sala de Aula* (1.ª edição). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Nóvoa, A. (1989). Profissão: Professor. *Análise Psicológica*, VII(1-2-3), 435-456.
- OECD. (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>.
- Pedro, N. (2011). Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores: Colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação*, XVIII(1), 23-47.
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, XXIV(2), 247-262.
- Picado, L. (2009). Ser Professor: Do mal-estar para o bem-estar docente. Obtido a 2 de agosto de 2020, de https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=Ao474.

- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2005). 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475-489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.007>.
- Rinke, C. R. (2008). Understanding teachers' careers: Linking professional life to professional path. *Educational Research Review*, 3(1), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.10.001>.
- Rodrigues, A. M., Dias, A., Gregório, C., Faria, E., Ramos, F., Miguéns, M., ... & Perdigão, R. (2019). *Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: CNE.
- Ruivo, J., Sebastião, J., Rafael, J., Afonso, P., & Nunes, S. (2008). *Ser Professor: Satisfação profissional e papel das organizações de docentes: (um estudo nacional)*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco: Associação Nacional de Professores.
- Tardif, M. (2014). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tartuce, G. L. B. P., Nunes, M. M. R., & Almeida, P. C. A. D. (2010). Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 40(140), 445-477. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200008>.
- van der Wal, M. M., Oolbekkink-Marchand, H. W., Schaap, H., & Meijer, P. C. (2019). Impact of early career teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 80, 59-70. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.001>.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>.

Article received on 07/08/2020 and accepted on 30/10/2020.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.