Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Motivação dos docentes de Educação Física: fatores influenciadores e estratégias motivacionais - Um estudo na Ilha Terceira (Açores)

Dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Ana Rita Bravo Nogueira

Orientadora: Professora Doutora Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho

Coorientadora: Professora Doutora Isabel Maria Rodrigues Gomes

Vila Real, 2018

Dissertação apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, cumprindo o estipulado no ponto 5 do artigo 10º do regulamento CRUP da UTAD, sob orientação da Prof. Doutora Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho e coorientação da Prof. Doutora Isabel Maria Rodrigues.

AGRADECIMENTOS

A todos os professores que participaram neste estudo, pela disponibilidade e interesse demonstrado.

À minha orientadora, Professora Doutora Eduarda Coelho, pelo acompanhamento, disponibilidade, orientação e incentivo.

Ao Professor Doutor Antonino Pereira, por toda a disponibilidade e prontidão.

Aos meus amigos, que nunca deixaram de me fazer sentir que faço falta, mesmo depois de ouvirem tantas vezes: “desculpa, mas hoje não posso!”

À AMIGA Jarimba, por todo o apoio, mimices, picuinhices e gargalhadas que me proporcionaste. Muito obrigada, “pixena”!

À minha colega, companheira da luta e AMIGA Raquel, pela amizade sempre sincera e justa. Por todos os conselhos, por todos os pontos de vista diferentes. Sem ti, este ano não tinha sido difícil, tinha sido um verdadeiro pesadelo. Muito obrigada por todo o apoio, pelas energias positivas e pelo teu constante sorriso. És grande, miúda!

À minha família, pais, avó, irmãos e sobrinhos, por existirem e por estarem sempre presentes na minha vida, mesmo afastados por um mar, por vezes demasiado imenso. Obrigado pelos momentos ao telefone, que tanto reconforto e força para continuar me transmitiram. À minha mãe que, por mais exausta que estivesse, nunca me recusou o apoio que tantas vezes lhe pedi. E pelo exemplo de profissionalismo que, com 63 anos, continua a ser uma professora altamente motivada e empenhada. Obrigada, Mamokas! Ao meu pai, que nos momentos mais desesperantes, me acalmou e tranquilizou, e sempre me ensinou que o que importa é darmos o nosso melhor, e tentarmos fazer sempre o melhor que sabemos.

Ao Jacinto, por todo o amor, compreensão, carinho, apoio, amizade e o sorriso que sempre me proporcionou. Pelas visitas surpresa nos momentos certos e, sobretudo, por ter “aguentado o barco” sozinho durante este longo ano. Sem ti, tudo teria sido mais difícil.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS I
ÍNDICE GERAL II
ÍNDICE DE FIGURAS IV
ÍNDICE DE TABELAS IV
LISTA DE ABREVIATURAS V
RESUMO 1
ABSTRACT CORRIGIR 2
I – INTRODUÇÃO 1
Objetivos da investigação 5
1.1.1 Geral 5
1.1.2 Específicos 5
II - REVISÃO DA LITERATURA 7
2.1 Motivação 7
2.1.1 Conceito 7
2.1.2 Teorias da Motivação 9
2.1.3 Teoria da Autodeterminação (TAD) 13
2.2 Os professores e a motivação 17
2.2.1 Ciclo de vida da carreira de Professores 20
2.2.2 Fatores de desmotivação 23
2.2.3 Estratégias de motivação dos professores 28
III – MÉTODOS 32
3.1 Desenho do estudo 33
3.2 Amostra 34
3.2 Definição das variáveis 35
3.3 Instrumentos 36
3.4 Procedimentos 38
3.5 Limitações do estudo 39
3.6 Análise de dados 39
IV - APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS 42

4.1 Análise Quantitativa 43
4.1.1 Análise Descritiva 43
4.1.2 Análise comparativa segundo o género e o vínculo 44
4.1.3 Análise correlacional segundo idade e tempo de serviço 46
4.2 Análise qualitativa 47
4.2.1 Fatores de desmotivação 47
4.2.2 Estratégias de motivação 52
V - DISCUSSÃO DE RESULTADOS 58
5.1 Análise quantitativa 58
5.1.1 Motivação e Género 58
5.1.2 Motivação e Vínculo 59
5.1.3 Motivação e Idade 60
5.1.4 Motivação e tempo de Serviço 61
5.2 Análise qualitativa 61
5.2.1 Fatores de Desmotivação 61
5.2.2 Estratégias de Motivação 66
VI – CONCLUSÕES 69
VII – PROPOSTAS FUTURAS 73
VIII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 74
VIV – ANEXOS 84
ANEXO I – Questionário 84
ANEXO II – Guião da Entrevista 86
ANEXO II – Autorização para aplicação dos questionários e entrevistas 87
ANEXO IV – Exemplo de e-mail enviado aos Conselhos Executivos das Escolas Públicas da Ilha Terceira 88
ANEXO V – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO 89
ANEXO VI – Categorização das entrevistas – Fatores de desmotivação 90
ANEXO VII – Categorização das entrevistas – Estratégias de motivação 91

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Hierarquia das necessidades humanas – Pirâmide de Maslow..……..……..9

Figura 2: Pirâmide das necessidades humanas básicas – Satisfação vs Não Satisfação…10

Figura 3: Categorias da Teoria da Autodeterminação…….13

Figura 4: Desenho do estudo…….….….32

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização da amostra…….33

Tabela 2: Caracterização da amostra (entrevista)…….....34

Tabela 3: Análise de fiabilidade dos fatores motivacionais – Alpha de Cronbach……..36

Tabela 4: Estatística descritiva da amostra: tipos de motivação……....42

Tabela 5: Estatística descritiva do nível de motivação para a profissão docente..…….…....43

Tabela 6: Diferenças entre professores do género masculino e feminino ao nível dos seis tipos de motivação…….…….44

Tabela 7: Diferenças entre professores efetivos e contratados ao nível dos seis tipos de motivação…….…….45

Tabela 8: Correlação entre a idade e o tempo de serviço e os seis tipos de motivação……..46

LISTA DE ABREVIATURAS

AMO - Amotivação

EF – Educação Física

MERE – Motivação Extrínseca – Regulação externa

MERI- Motivação Extrínseca – Regulação intrínseca

MERID – Motivação Extrínseca – Regulação Identificada

MERINTE – Motivação Extrínseca – Regulação integrada

MERINTR – Motivação Extrínseca – Regulação introjetada

MI – Motivação Intrínseca

SPSS - Statistical Package for the Social Siences

TAD – Teoria da Autodeterminação

TEL – Teachers Exercising Leadership

WEIMS – Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale

RESUMO

A desmotivação da classe docente, nas últimas décadas, tem sido alvo de algum debate. Esta situação que conduz a um fraco desempenho e produtividade é particularmente preocupante na construção da nossa sociedade, visto que os futuros adultos, jovens alunos do presente, serão o reflexo direto deste *status quo*.

O presente trabalho tem como objetivo a caracterização dos níveis de motivação dos professores de Educação Física (EF) da Ilha Terceira – Açores, com recurso ao questionário WEIMS (Work Extrinsinc and Intrinsic Motivational Scale) e o conhecimento dos fatores que causam desmotivação nestes docentes (apenas os desmotivados), bem como algumas estratégias motivacionais, com utilização da entrevista semiestruturada. A amostra é constituída por 65 professores (42 mulheres e 23 homens), com idades compreendidas entre os 25 e 61 anos (42,38±8,46).

No nosso estudo, pudemos observar que o vínculo contratual não é uma variável diferenciadora no que diz respeito aos seis tipos de motivação. Por outro lado, verificámos que o género é um aspeto diferenciador apenas no que concerne à motivação extrínseca - regulação integrada (p=0,05), apresentando valores mais elevados nos professores do género masculino (5,76 *vs* 5,28). Para além disso, os resultados obtidos demonstraram que as características do sistema educativo, nomeadamente as condições de trabalho inadequadas e as consequências negativas da questão da obrigatoriedade escolar, foram os fatores mais referenciados pelos professores, como desmotivadores. Relativamente às estratégias de aumento de motivação, sugeridas pelos docentes, referenciaram-se, essencialmente, as medidas governamentais, nomeadamente ao nível da melhoria das condições de trabalho, gratificações da carreira e alteração de algumas políticas educativas.

Concluímos, com o nosso estudo, que os professores de Educação Física da Ilha Terceira estão, de um modo geral, motivados. Contudo, há um grupo de dez professores que refere estar desmotivado. Embora, em termos gerais, o género, o vínculo, a idade e o tempo de serviço não diferenciem a motivação de professores de Educação Física, concluímos que existem algumas características do sistema educativo que conduzem à desmotivação de docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Motivação; Profissão docente; Fatores de desmotivação; Estratégias de motivação.

ABSTRACT

In the last few decades, teaching demotivation has had considerable dispute. This reality, which led to a weak performance and productivity, is particularly worrying in society configuration since young students, tomorrow´s adults, will be the echo of this status quo later on.

The purpose of this work is the characterization of motivational levels of Physical Education teachers at Terceira Island -the Azores using WEIMS questionnaire (Work Extrinsic and Intrinsic Motivational Scale) and the acknowledgement of the factors which cause such demotivation on these teachers (only the unmotivated ones as well as some motivational strategies using a semi-structured interview). Current study sample is made of 65 teachers, 42 women and 23 men, aged between 25 and 61 years old (42.38±8,46).

In our study, we could observe that labour contract, age and career length do not affect any of the six motivation regulations. On the other hand, we observed that gender is strongly linked only to external motivation - integrated regulation (P=0,05), showing higher incidence on male teachers (5,76 vs 5,28). Moreover, results showed that singularity of the educational system, such as poor working conditions and negative consequences of mandatory education were the main causes for professional demotivation as referred by lectures.

To increase professional motivation, teachers have essentially pointed out governmental action on working conditions, career rewarding and adjustment of some educational policies.

In our study we have concluded that Physical Education teachers at Terceira Island are, in general, motivated. However, there is a group of ten teachers who claim to be unmotivated. Although gender, labour contract, age and career length do not generally change motivation pattern, there are a few aspects of the educational system which can lead to demotivation of these lectures.

KEYWORDS:

Motivation; teaching profession; demotivation factors; motivational strategies.

I – INTRODUÇÃO

A motivação é uma determinante primordial para o desempenho e produtividade na realização de qualquer tipo de atividade profissional. No caso da docência, variados estudos, realizados no âmbito da motivação de professores, têm demonstrado uma crescente e preocupante desmotivação nesta classe profissional, manifestando-se, de uma forma geral, em todos os grupos disciplinares. Segundo o estudo de Cruz, Dias, Sanches, Ruivo, Pereira e Tavares (1988), na sua amostra, 35% dos professores entrevistados, se tivessem oportunidade, deixariam de ser professores e Prick (1989) verificou que os professores portugueses eram os que evidenciavam um menor grau de satisfação, entre vários países europeus. Para além disso, Flores, Viana, Fernandes e Cerqueira (2014), num estudo apresentado no âmbito do projeto TEL "*Teachers Exercising Leadership*" (Os professores e o exercício de liderança, 2011-2013), realizado por uma equipa do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), da Universidade do Minho, puderam observar que, de uma amostra de 2702 professores inquiridos, 45,5% consideravam que a sua motivação era moderada, 17,4% baixa e 5,4% muito baixa. Os dados obtidos, no âmbito deste estudo, revelaram também que "a motivação de 61,6% dos professores tem vindo a diminuir ao longo dos últimos 3 anos, tendo como referência 2012.Também Vieira (2015), no seu estudo, concluiu que, da amostra dos cinco professores inquiridos, apenas um refere continuar motivado como no início da carreira.

Nesta sequência, e para além de verificarmos que a motivação foi alvo de vários estudos, reflexões e debates, observamos, frequentemente, professores, políticos e encarregados de educação preocupados com esta situação, que se vive na Educação, em Portugal, tal como Mário Nogueira (2014), dirigente máximo da Fenprof (Federação Nacional de Professores) refere: "neste momento aquilo que se sente na sala de aula dos professores é um desânimo, é uma desmotivação estranha".

No entender de Sprinthall e Sprinthall, o "facto de a motivação ser uma componente crucial na aprendizagem é tão naturalmente aceite que tal pensamento parece uma afirmação óbvia" (1990, p. 503). Neste sentido, a falta de motivação dos professores, para além de influenciar o seu bem-estar, afeta, de forma direta e indireta, a aprendizagem dos alunos. Loureiro (2013) concluiu com o seu estudo que, de uma amostra de 82 alunos do 8º e 12º anos, nenhum estava muitíssimo motivado, apenas um aluno estava bastante motivado, 50% estavam motivados e quase 50% estavam pouco motivados. Estes números demonstram ser preocupantes na visão da formação de cidadãos críticos, tolerantes, empreendedores e humanos, capazes de ter uma voz e um papel ativo na sociedade democrática.

Nesta ordem de ideias, é fundamental que todos os agentes intervenientes no processo ensino-aprendizagem se sintam motivados, para que o bom desempenho dos

professores possa gerar, também, um bom desempenho dos seus alunos, visto que se observa, cada vez mais, uma crescente falta de interesse dos jovens na aquisição de conhecimentos. Para isto, torna-se primordial identificar os níveis de motivação dos professores, assim como os fatores que têm influência na desmotivação.

Objetivos da investigação

1.1.1 Geral

- Caracterizar os níveis de motivação dos docentes de Educação Física da Ilha Terceira, Açores.

- Verificar quais são os fatores que desmotivam os docentes de Educação Física da Ilha Terceira, Açores.

1.1.2 Específicos

- Comparar os níveis de motivação em função do género e vínculo dos docentes de EF da Ilha Terceira, Açores.

- Relacionar os níveis de motivação com o tempo de serviço e idade dos docentes de EF da Ilha Terceira, Açores

- Verificar quais as estratégias motivacionais propostas pelos docentes de EF da Ilha Terceira, Açores.

II - REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Motivação

2.1.1 Conceito

Definir o conceito de motivação não é fácil, pois trata-se de um constructo invisível e imaterial, utilizado sob variadas perspetivas, geralmente na área das ciências humanas.

A designação de motivação deriva da expressão latina *movere*, que significa mover. De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa (2006), motivação significa o ato de mover; a exposição de motivos ou causas; é o conjunto de fatores psicológicos, conscientes ou não, de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva que determina a conduta do indivíduo.

Maggil (1984) apresenta uma interpretação do conceito de motivação muito próxima da anterior, definindo motivação como uma força interior, impulso ou intenção, que leva uma pessoa a fazer algo ou a agir de certa forma. O autor de referência Bergamini (1997) refere mesmo que ninguém é capaz de motivar ninguém, pois a motivação é um aspeto intrínseco às pessoas; não são os fatores externos do meio ambiente que geram esses impulsos, mas esses impulsos destacam do meio ambiente os fatores que lhes são complementares. Ressalta que estar motivado não é o mesmo que experimentar momentos de alegria, entusiamo, bem-estar ou euforia, embora possam ser sensações sentidas no processo motivacional, mas não explicam a sua origem. A motivação deve ser compreendida muito para além dos comportamentos ou estados que esta tenha a capacidade de provocar.

De acordo com Bergamini (2007), motivação refere-se a um desencadeamento de momentos experimentados interiormente, que levam o indivíduo a mobilizar a sinergia ou as forças já existentes no seu interior. Segundo o autor, essa é uma das abordagens mais recentes dos estudos da motivação humana, que não se limita simplesmente à análise do conteúdo e à descrição dos objetivos motivacionais, como a apresentada em diversas teorias dos anos cinquenta como, por exemplo, a conhecida hierarquia dos objetivos motivacionais de Maslow, que será citada mais à frente.

A definição de motivação no trabalho é apresentada por vários autores nacionais como, por exemplo, Cunha et al. (2007), que referem ser o conjunto de fatores internos e externos o responsável pelo comportamento do ser humano. Este conjunto de fatores representa uma força energética que dá origem ao comportamento no trabalho, definindo a sua força, direção, intensidade e duração. Por sua vez, esta força energética pode ter origem dentro do próprio indivíduo ou fora dele.

De acordo com Machado et al. (2011), a motivação é um estado interior emocional, capaz de estimular o interesse ou a inclinação de um indivíduo para algo. O mesmo autor refere, ainda, que pesquisas científicas realizadas sobre o comportamento motivacional revelam que não somente as pessoas têm objetivos diferentes, como as fontes de energia que determinam o seu comportamento são extremamente variadas. Assim, tendo em conta que o comportamento motivacional é determinado por uma enorme complexidade, defende que é extremamente difícil, se não impossível, encontrar a fórmula ideal para motivar pessoas.

O mundo do trabalho posiciona-se, atualmente, numa era de grande desafio e competitividade e, por isso, é fundamental marcar pela diferença, inovação e evolução. Deste modo, é crucial que administradores, diretores e trabalhadores demonstrem níveis de motivação e envolvimento nas suas tarefas, de forma a aumentarem os níveis de produtividade e qualidade, mantendo-os na linha da frente no que diz respeito aos resultados, pois tal como refere Bergamini (1997), o sucesso das empresas e das instituições relaciona-se com a forma como se lida e se gere os seus recursos humanos.

LévyLeboyer (1994) define motivação do trabalhador como o resultado da relação entre cada indivíduo e o seu cargo específico pois, segundo o autor, a motivação não é uma qualidade individual e sofre alterações, dependendo de vários fatores, tais como os cargos que não parecem ser igualmente motivadores para todos. Também Bergamini (1997) diz que são inúmeras as variáveis dependentes que podem diferenciar as possíveis correlações entre a motivação e as demais variáveis organizacionais. O autor Vallerand (2002) demonstra estar de acordo com os anteriores, considerando que, para definir motivação no trabalho, há que entender como os diferentes fatores influenciam o comportamento e a produtividade de cada indivíduo. Concluindo, a motivação no trabalho referir-se-á, assim, às atitudes que direcionam o comportamento do indivíduo em relação às suas funções, isto é, ao fio condutor que os colaboradores seguem para realizar bem o seu trabalho, dentro do contexto das suas organizações.

Nesta ordem de ideias, é fundamental que, como todo o tipo de comportamento, a motivação também seja considerada como um conceito bastante complexo, pois abrange um vasto número de variáveis que interagem entre si e devem ser analisadas em profundidade e individualmente, tendo em conta o indivíduo e o contexto organizacional em que está inserido.

No dia-a-dia e no senso comum, muitas são as pessoas que confundem os conceitos de satisfação e motivação no trabalho, sendo, no entanto, conceitos distintos. A literatura

mostra que a satisfação no trabalho está profundamente associada à motivação dos trabalhadores, sendo que elevados níveis de motivação têm sido considerados como resultado positivo da satisfação no trabalho (Sledge, Miles & Coppage, 2008). Neste sentido, Herzberg (1966) sublinhou a necessidade de reforçar os fatores motivacionais para gerar satisfação e bem-estar. Também Dinham e Scott (1998) afirmam que satisfação e motivação são indissociáveis, através da influência de um sobre o outro; ou seja, a satisfação é maior quando os níveis de motivação também são mais elevados. Contudo, é possível um indivíduo estar satisfeito, mas não motivado; pelo contrário, dificilmente um indivíduo insatisfeito se sente motivado. Assim sendo, segundo os estudos realizados, o indivíduo que se sente motivado, normalmente também apresenta níveis de satisfação elevados.

Neste sentido, Cordeiro-Alves (1997) afirma que reduzidos índices de satisfação profissional docente tendem a conduzir à diminuição da motivação, do envolvimento e do empenho dos docentes, bem como do comprometimento e profissionalismo dos mesmos. Desta forma, Castelo Branco e Pereira (2001) e Pedro e Peixoto (2006) concluíram que os professores que revelavam maior motivação para a docência foram igualmente os que revelaram maiores índices de satisfação e bem-estar profissionais.

2.1.2 Teorias da Motivação

No sentido de enquadrar este conceito no nosso trabalho, iremos, neste ponto, focar algumas teorias sobre a motivação.

Na década de 50 do século XX, o interesse pelo estudo da motivação intensificou-se, surgindo uma grande quantidade de teorias explicativas deste conceito.

Neste sentido, para Bergamini (1997) não existe uma única teoria que seja capaz de explicar todo o complexo processo motivacional, pois embora os comportamentos possam ser observáveis, a origem desses comportamentos e a forma como ocorrem não são um processo óbvio, sendo difícil explicá-lo com base em, apenas, um referencial teórico.

A Teoria psicanalítica de Freud, em 1882, é das mais antigas, na qual se tentou explicar o conceito de motivação. Esta Teoria revelou que o comportamento é determinado pela motivação inconsciente e pelos impulsos instintivos, sendo que esses instintos por vezes são conscientes, por vezes são inconscientes. Ou seja, as pessoas, em alguns momentos, estão conscientes das motivações das suas ações, só que, muitas vezes, são comandadas pela necessidade de libertação e satisfação dos instintos. Segundo o autor, esses instintos estão intimamente relacionados com experiências do passado da sua

infância e, por isso, a principal contribuição de Freud encontra-se no facto de considerar o homem prisioneiro da sua hereditariedade, do seu passado e do seu meio.

Na perspetiva da Teoria Behaviorista, a motivação apresenta um caráter apenas impulsivo: são respostas automáticas ao estímulo e são motivadas pelo ambiente. Ou seja, a força que conduz o comportamento motivado está fora da pessoa, nasce de fatores extrínsecos que são soberanos à sua vontade. Desta forma, para os behavioristas existe uma ligação necessária entre o estímulo externo e a resposta comportamental (Bergamini, 1997). Esta Teoria pode representar, de certa forma, um perigo por se chegar, indevidamente, à perceção de que o homem está verdadeiramente motivado quando, na verdade, está apenas alterando o seu comportamento, reagindo ao meio exterior e movimentando-se.

Como resposta a estas limitações da Teoria Behaviorista surge a Teoria Cognitiva (Weiner, 1985 e Bandura, 1989). Esta nega o efeito automático do comportamento, defendendo que este é fruto dos estímulos do meio ambiente somado às escolhas conscientes do indivíduo, com base na perceção, pensamento e raciocínio; ou seja, os indivíduos possuem representações internalizadas do seu ambiente que envolvem os processos de perceção, pensamento, e aprendizagem e, de acordo com estas representações, os indivíduos traçam objetivos e lutam para os atingir.

Por outro lado, surge a Teoria Humanista de Abraham Maslow, denominada de Hierarquia das Necessidades Humanas, da qual resulta a pirâmide de Maslow, que nos dá a conhecer os princípios desta Teoria. Neste contexto, temos como base teórica o facto das necessidades não satisfeitas serem os motivadores principais do comportamento humano, havendo prioridade das necessidades mais básicas sobre as mais elevadas. Assim, estando satisfeitas as necessidades de um determinado nível, tornam-se ativas as necessidades do nível imediatamente a seguir, deixando as de nível anterior de ser motivadoras, embora tenham de ser satisfeitas (Cunha et al., 2003).

Nesta sequência de ideias, e como podemos ver na figura 1, as necessidades mais básicas apresentam-se como as fisiológicas, ou seja, as que levam um indivíduo a agir para assegurar a sua vida, tais como a alimentação, o sexo, a sede e o repouso.

As necessidades de segurança abrangem a proteção física de todos os riscos que ameaçam a existência humana e a saúde, pois as pessoas necessitam de paz e segurança na sua vida quotidiana. O temor, a ansiedade, a frustração, o desequilíbrio mental e os choques emocionais podem interferir no trabalho do indivíduo. Desta forma, para trabalhar

de modo mais eficaz, o indivíduo deve manter o equilíbrio emocional e estar seguro para se poder concentrar no trabalho (Pina & Cunha et al, 2007).

As necessidades sociais estão ligadas à necessidade de relacionamento com outros seres humanos ou com o ambiente em que eles habitam. O desejo de manter relações afetuosas e amistosas com outras pessoas é uma destas necessidades.

No que diz respeito às necessidades de estima, estas estão associadas à necessidade dos indivíduos se sentirem úteis, e que os outros a reconheçam. Segundo Moura (2014), envolvem o desejo do indivíduo sentir que tem um *status*, ou seja um importante papel e que os outros o reconheçam, aumentando, assim, a sua auto confiança.

Por último, as necessidades de autorrealização relacionam-se com a oportunidade de desenvolver o potencial que existe no próprio indivíduo e que se transformam em capacidades reais. Estas dizem respeito ao desenvolvimento, crescimento, sucesso profissional e autonomia.

Figura 1 - Hierarquia das Necessidades Humanas - Pirâmide de Maslow

Fonte: Pina e Cunha et al. (2007).

Para além disso, é importante perceber de que forma é que a resposta a essas necessidades pode ser positiva ou negativa em termos de satisfação e relação com o trabalho específico em que cada indivíduo se insere (fig. 2).

Figura 2 - Pirâmide das Necessidades Humanas Básicas. Satisfação vs Não satisfação

Fonte: Maslow (2000)

De acordo com a pirâmide da figura 2, poderemos perceber que a remuneração parece ser a primeira forma de resposta às necessidades fisiológicas, seguindo-se um bom ambiente de trabalho, clareza nos objetivos e tipo de tarefas solicitadas no trabalho, como resposta à segunda ordem de necessidades, a segurança. No que diz respeito à terceira ordem, um bom relacionamento no trabalho parece ser a reposta positiva às necessidades sociais de cada um. Na quarta necessidade definida por Maslow, o prestígio e o reconhecimento obtidos relativamente ao seu desempenho e à importância do seu trabalho parecem, segundo o autor, serem formas de aumentar a sua estima. Por último, o desempenho positivo e o prazer que retira da realização do seu trabalho responde às suas necessidades de autorrealização.

Uma outra teoria é a de Motivação-Higiene, de Frederick Herzberg, que refere que as pessoas possuem dois grupos de necessidades independentes, as necessidades motivadoras (fatores motivadores) e as necessidades contextuais (fatores higiénicos). Os fatores motivadores promovem atitudes positivas face ao trabalho e são responsáveis pela satisfação no contexto laboral (a realização, o reconhecimento, a responsabilidade, o trabalho em si, a possibilidade de crescimento e o desenvolvimento na carreira). Por outro lado, os fatores higiénicos presentes no local de trabalho (o salário, a supervisão, as políticas da empresa e de gestão, as relações institucionais, as condições de trabalho e a estabilidade/segurança) evitam a dor e conduzem ao alívio da insatisfação a curto prazo, o que provará que a ausência dos fatores higiénicos causa grande insatisfação. Porém, é com

esta ausência que nos apercebemos destes fatores pois, quando estão presentes, não são geradores de motivação (Cunha et al., 2007). Nesta sequência de ideias, podemos verificar que a Teoria de Herzberg teve um importante contributo na distinção dos fatores que conduzem à satisfação (fatores motivadores), dos fatores que causam insatisfação no trabalho (fatores higiénicos) (Cunha et al., 2007).

Refletindo sobre estas duas teorias, podemos verificar que a grande diferença é que, para Maslow, qualquer necessidade insatisfeita pode ser motivadora e, para Herzberg, apenas as necessidades mais elevadas podem ser motivadoras (os fatores higiénicos não geram motivação).

No que concerne às teorias sociocognitivas, entre as quais a Teoria da Auto determinação (TAD), vários autores (Kingston, Harwood & Spray, 2006) consideraram que estão entre as mais populares e contemporâneas abordagens teóricas utilizadas para examinar os processos motivacionais no campo da psicologia do desporto e do exercício. Esta perspetiva teórica tem sido aplicada com êxito na área de educação e desporto e demonstrou o importante papel dos diferentes tipos de motivação na indução de uma série de diferentes resultados comportamentais, cognitivos e afetivos (Ntoumanis, 2001).

2.1.3 Teoria da Autodeterminação (TAD)

Na sequência de ideias, torna-se importante compreender em que consiste a Teoria de Autodeterminação. Teve origem no final do século XX, por Deci e Ryan, e é, talvez, a teoria sobre a motivação mais válida e reconhecida depois da Teoria de Maslow, sendo das mais recentes, consistentes e reconhecidas teorias da motivação. É com esta teoria que se tem procurado revelar estudos que apontem para a motivação na EF, sendo que a mesma tem um papel fundamental para a compreensão da motivação em contexto escolar (Deci & Ryan, 2000).

Neste contexto, Deci e Ryan (1991) conceituam a Teoria de Autodeterminação como a manifestação de uma necessidade do indivíduo em controlar o ambiente, pois sente que tem o controlo quando o seu comportamento produz, de forma confiável, o resultado que é pretendido, sendo uma experiência de liberdade. De forma contrária, o comportamento pode ser determinado por resultados, ao invés de escolhas e, nesse sentido, o indivíduo diria que não tem o controlo.

Para além disso, os mesmos autores defendem que os seres humanos apresentam três necessidades psicológicas fundamentais: a de competência, a de

relacionamento e a de autonomia. A necessidade de competência é pré-requisito da motivação intrínseca e conduz o indivíduo na procura de desafios que otimizem as suas capacidades. A necessidade de relacionamento positivo refere-se ao desejo de se sentir ligado a outros de quem gostamos ou valorizamos (alunos, outros professores colegas de profissão) ou, ainda, ter um sentimento de pertença a um determinado ambiente social. Por último, a autonomia (autodeterminação) diz respeito à experiência de liberdade ou decisão pessoal quanto ao comportamento a realizar, não implicando a antecipação de qualquer resultado. No entanto, é de referir que a autonomia e a necessidade de competência são dois conceitos que estão estreitamente interligados, sendo que a primeira é uma qualidade do funcionamento humano que envolve a capacidade de escolha do indivíduo e a perceção do *locus* de causalidade interna, promovendo um melhor ajustamento psicológico (Seco, 2000). Desta forma, um indivíduo autodeterminado é um indivíduo que inicia e regula as suas ações, de acordo com o seu sentido de escolha ou decisão pessoal. O termo competência é utilizado para definir a capacidade do indivíduo de interagir, de forma satisfatória, com o seu meio.

Concluindo, o comportamento intrinsecamente motivado pode ser definido como o comportamento escolhido pelo indivíduo, de forma a sentir-se competente e autodeterminado, na sua relação com o meio. As necessidades de competência e de autodeterminação mantêm as pessoas envolvidas em ciclos contínuos de procura de desafios adequados ao seu nível de capacidades.

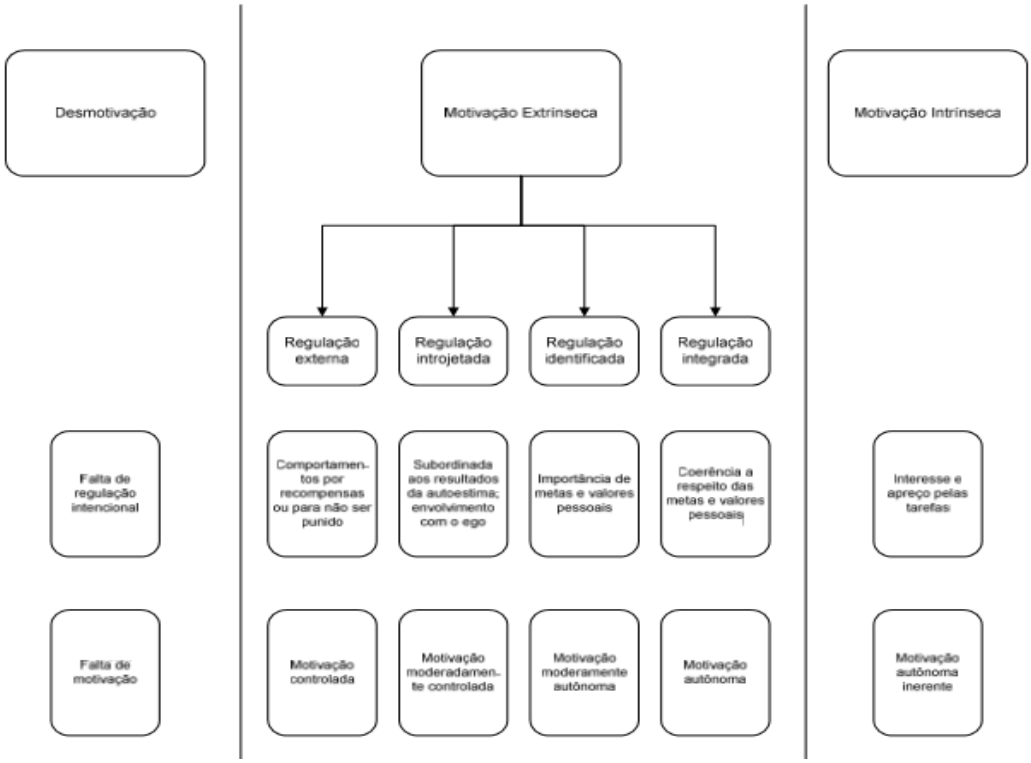
Posto isto, os autores referem que a primeira distinção a fazer e, por isso, classificada como a mais básica, é entre motivação extrínseca e motivação intrínseca. Quando as atividades são realizadas por serem consideradas interessantes, desafiadoras, ou agradáveis está presente uma motivação intrínseca. Todas as atividades que não apresentem este caráter, normalmente, não são realizadas, a menos que haja uma razão extrínseca para as fazer (Deci & Ryan, 2000). Contudo, o seu enquadramento deve ser visto num contínuo motivacional que vai da ausência de motivação, num extremo, até à motivação intrínseca, no outro, passando pela motivação extrínseca (Deci & Ryan, 2000). Esta variação ocorre em função da autonomia (autodeterminação) ou da forma controlada que os indivíduos revelam quando se envolvem nas atividades.

Neste contexto, são propostas três categorias de motivação (figura 3): amotivação (ausência de motivação), motivação extrínseca (realiza uma atividade com base num motivo externo a si), que apresenta quatro tipos de regulações, externa, introjetada, identificada e integrada e, por último, a motivação intrínseca (realiza uma atividade, porque a considera inerentemente interessante e satisfatória). As regulações integradas, identificadas e motivação intrínseca referem-se à motivação autodeterminada, enquanto que a amotivação,

a regulação externa e a introjetada referem-se à motivação não autodeterminada ou controlada. Esta distinção é um dos aspetos principais da TAD, que nos indica que a regulação autónoma apresenta efeitos mais positivos, em termos de bem-estar e desempenho, do que a regulação controlada (Deci & Ryan, 2000).

Assim, esta Teoria não pressupõe que o contínuo de autodeterminação seja um desenvolvimento, no sentido de que os indivíduos progridem, ao longo dele, em fases específicas. Pelo contrário, um novo comportamento pode ser interiorizado em qualquer ponto, ao longo do continuum, dependendo de fatores como o contexto organizacional e as experiências anteriores de um indivíduo (Ryan, 1995).

Figura 3 – Categorias da Teoria da Autodeterminação



Fonte: Machado, C. (2016), p.27.

No contexto do nosso trabalho, importa esclarecer, de forma mais detalhada, a definição de cada uma das regulações relativas à motivação extrínseca. Esta Teoria explica que esta motivação se refere a uma grande variedade de comportamentos, cujos objetivos da ação vão além dos inerentes à própria atividade, ou seja, o foco principal está nas recompensas que daí resultam, mas que não fazem parte da atividade em si. Em suma, o indivíduo faz a tarefa para ser recompensado ou para não ser castigado, isto é, pode não gostar da tarefa em si, mas gosta da recompensa que a tarefa, ao ser executada, lhe pode trazer (Deci & Ryan, 2002).

Como já foi referido anteriormente, a motivação extrínseca pode variar em função do grau, assumindo as seguintes formas, de acordo com os níveis decrescentes de autonomia: integração (existe uma escolha em função de valores), identificação (a pessoa valoriza a importância da tarefa), interiorização (a pessoa age, porque se sente culpada ou envergonhada) e regulação externa (recompensa ou medo) (Deci & Ryan, 2002).

Sendo assim, os autores definem a regulação integrada como a mais completa forma de autodeterminação da motivação extrínseca, porque não só envolve a identificação com a importância do comportamento, como também a integração de tal identificação com os valores pessoais. Quando as regulações são integradas, o indivíduo terá aceitado totalmente o comportamento, de modo coerente e harmonioso com os aspetos da sua identidade e valores próprios.

No que diz respeito à regulação identificada, os resultados do comportamento são altamente valorizados e as ações são realizadas com menos pressão, mesmo que não sejam particularmente agradáveis. Este é o processo mediante o qual a pessoa reconhece e aceita o valor subjacente a um comportamento e, por se identificar com este valor, a pessoa tem essa regulação mais internalizada e aceita-a como sua. Ou seja, a identificação ainda é uma forma autónoma da motivação extrínseca (Deci & Ryan, 2002).

A regulação introjetada representa a primeira etapa do processo de internalização (Deci & Ryan, 2002) e refere-se a comportamentos que começaram a ser interiorizados devido a influências do ambiente envolvente; este tipo de regulação lida com contingências externas passadas que, agora, foram internalizadas dentro da pessoa. Estes comportamentos podem surgir com a finalidade de obter um reconhecimento social, evitar pressões internas e sentimentos de culpa ou de vergonha. Embora seja ainda um tipo de regulação interna é, de certa forma, controlada, sendo que os comportamentos deixam de ser autónomos nesta etapa.

Deci e Ryan (2002) definem a regulação externa como a forma menos autónoma de motivação extrínseca, podendo definir-se como o comportamento que é controlado por forças externas ou contingências socialmente impostas. A pessoa age para obter a consequência desejada (recompensas materiais) ou para evitar uma punição e percebe o seu comportamento como sendo controlado.

Por fim, a sexta e última forma de regulação, a amotivação. Esta verifica-se quando os indivíduos não se sentem nem intrínseca, nem extrinsecamente motivados. A desmotivação envolve a ausência de intenção de ação, ou seja, envolve não ter intencionalidade para o comportamento; refere-se a situações em que os indivíduos não

observam resultados das suas ações, ou seja, quando experienciam a sensação de incompetência e falta de controlo (Deci & Ryan, 2002).

Como podemos ver na figura 3, a motivação intrínseca é o primeiro nível representativo de maior autodeterminação e menor controlo, sendo, por isso, a forma de motivação mais importante para o desempenho e bem-estar da pessoa. Vários estudos têm demonstrado isso mesmo, referindo que a motivação intrínseca sustenta e mantém, de forma mais eficaz, o comportamento do que a motivação extrínseca e recompensas extrinsecamente administradas (Deci, 1975). As necessidades inatas de autonomia, competência e pertença, referenciadas atrás, como base da motivação intrínseca, são a chave para alcançar a eficácia e o bom desempenho de um indivíduo. Sendo assim, é essencial, a promoção das condições sociais contextuais que suportem estas necessidades (Deci & Ryan 2000).

O mesmo autor considerou que os efeitos das recompensas intrínsecas e extrínsecas são interativos, tendendo a motivação intrínseca a diminuir tanto mais, quanto maior for o incentivo extrínseco fornecido. Ou seja, se se atribui uma recompensa extrínseca a uma atividade que foi iniciada por motivação intrínseca, poderá fazer diminuir o interesse pela referida atividade. Mas esta relação parece não ser assim tão linear, pois nem sempre isto acontece, dependendo da importância que o indivíduo atribua a cada uma delas. Deci (1975) faz a distinção entre dois tipos de recompensa extrínseca, uma que tem a função de controlo (depende de determinado nível de desempenho) e outra que tem a função de feedback positivo (informando sobre a competência da realização de uma tarefa). O autor refere que a primeira se traduz numa diminuição de motivação intrínseca e, ao invés, a segunda num aumento da mesma.

2.2 Os professores e a motivação

Depois de termos analisado algumas teorias sobre a motivação, importa-nos fazer a relação da mesma com a classe docente, ponto fulcral do nosso estudo.

A motivação é um fenómeno presente no processo de ensino-aprendizagem que interfere no comportamento de professores e alunos. Neste sentido, Jesus (1996) concluiu que se o professor não acredita no seu trabalho ou não gosta de ensinar, o aluno irá percecionar esta atitude e poderá diminuir o seu próprio envolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, o problema da motivação dos professores conduz a um ciclo vicioso, pois se não estão motivados, não se entregarão de corpo e alma à sua profissão, nem desfrutarão das suas dimensões mais reconfortantes.

Assim sendo, o impacto da falta de motivação dos professores tem uma enorme influência na qualidade e sucesso do ensino e, por isso, a problemática da desmotivação docente foi alvo de diversos estudos. Resultados de um dos estudos de Jesus (1996), apontam para uma baixa motivação dos professores portugueses para a profissão docente. No estudo de Vieira (2015), podemos observar que dos 5 professores entrevistados, do distrito do Porto, de diferentes disciplinas, apenas uma docente está motivada; todos os outros demonstraram desmotivação para o exercício das suas funções docentes. Esta desmotivação profissional dos professores portugueses também é corroborada pelo estudo realizado por Pedro e Peixoto (2006), junto de uma amostra de 79 professores da região do Vale do Tejo, no ano letivo 2003/2004, no qual verificou que, de uma maneira geral, os professores inquiridos revelaram índices de satisfação e motivação de tal modo reduzidos que se aproximavam mais da insatisfação e da desmotivação profissional. Também no estudo de Flores, Viana, Fernandes e Cerqueira (2014), já mencionado no nosso trabalho, refere que, de um modo geral a motivação dos professores apresenta níveis reduzidos. Contudo, salientam que, apesar da falta de motivação, os docentes permanecem comprometidos com os seus alunos e, particularmente, com o seu trabalho no contexto de sala de aula.

Acreditando que a educação é a base da construção e desenvolvimento de uma sociedade democrática, com espírito crítico e promotora do bem-estar social, é crucial assegurar a sua qualidade. Sendo assim, é fundamental elevar os níveis de motivação, de dedicação e comprometimento dos professores para que estes possam dar o seu melhor nos seus locais de trabalho para que, quer os alunos, quer os pais, quer a sociedade beneficiem plenamente dos seus serviços.

Em 2005, Picado alertou para a importância de um diagnóstico para este problema que constitui um dos grandes focos de diminuição da qualidade de vida dos professores. Ora, assumindo que a motivação é um requisito essencial para o trabalho docente e sabendo que está relacionada, de diferentes formas, com inúmeros fatores, é urgente identificá-los e compreendê-los para estimular a conceção de estratégias que motivem os professores para o exercício do ofício que escolheram por vocação, para que possamos desenvolver um país assente em verdadeiros valores e espírito crítico. Este entendimento só é possível se conseguirmos perceber de que forma é que os professores são motivados e, a partir daí, definir as estratégias mais eficientes de acordo com a motivação específica de cada profissional e o contexto no qual se inserem.

Nesta ordem de ideias, Guerra (2000) realça que, se o exercício da profissão não lhes trouxer recompensas, não se sentirão motivados.

De acordo com os fundamentos da TAD, e aplicando-a à atividade docente, podemos distinguir dois tipos de professores, os motivados intrinsecamente e os motivados extrinsecamente (Nunes, 1984). No primeiro caso, os professores veem a sua atividade de docência em si como motivadora e fonte de constante realização e satisfação pessoal. No segundo caso, veem a sua profissão apenas como um meio para atingir outros fins. Desta forma, enquanto os professores intrinsecamente motivados se envolvem, voluntariamente, nas atividades, porque as consideram interessantes, sentindo prazer e satisfação ao realizá-las, e sem qualquer necessidade de recompensas, os professores extrinsecamente motivados de forma mais orientada e controlada assumem o trabalho que realizam apenas como um modo de obter determinadas recompensas (Deci, 1991). Neste sentido, o primeiro parece ser um profissional dedicado, entusiasta, disponível para os alunos e competente na sua disciplina e o segundo limita-se a cumprir unicamente com o que está estabelecido para a sua atividade. Posto isto, parece-nos evidente qual será o ideal de professores para se conseguir um ensino de qualidade.

Nesta linha de pensamento e, para além disso, Pelletier e Sharp (2009) referem que os ambientes do contexto de trabalho podem afetar diretamente os comportamentos dos professores, bem como os sentimentos de autonomia e motivação para com o seu próprio trabalho. Sendo assim, ambientes onde os processos de autonomia estão mais evidentes em relação aos ambientes mais controlados, tendem a aumentar a motivação intrínseca e a motivação autodeterminada (Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002). Também Esteve (1992) refere que, dada a especificidade da profissão docente, é fundamental a análise do contexto social e do ambiente em que o professor exerce a sua profissão para compreender a sua motivação e realização pessoais. Neste sentido, Pelletier, Séguin-Lévesque e Legault (2002) referem que deveria ser prioridade dos governos a implementação de políticas educativas que visassem a criação de um ambiente favorável em termos de autonomia dos professores, que permitisse responder às suas necessidades psicológicas e, assim, maximizar a sua motivação, desempenho, satisfação e desenvolvimento e, consequentemente, aumentar a qualidade do sistema educativo (Seco, 2000).

No seguimento desta análise, identificar qual a melhor forma de motivar os professores para melhorarem o seu desempenho, aumentarem a sua satisfação e, consequentemente, a sua motivação é o desafio que se coloca.

2.2.1 Ciclo de vida da carreira de Professores

Para compreendermos melhor a motivação dos professores, é importante explanar um pouco sobre o ciclo de vida da carreira docente.

Através da leitura bibliográfica realizada para este estudo, concluímos que, ao longo da carreira dos professores, a motivação destes para a sua atividade profissional sofre oscilações significativas. O autor Cordeiro-Alves (1994) verificou que, com o passar dos anos, os professores diminuem a sua entrega e envolvimento profissionais, o que poderá indiciar a diminuição da sua motivação profissional ao longo da sua carreira. Este aspeto é também confirmado pela investigação realizada por Lens (1994, in Jesus, 2000), na qual verificou que 40% dos professores gostavam menos da profissão comparativamente ao início da sua atividade profissional. Num estudo feito no distrito de Beja, por Guerreiro (2000), um grupo de professores com mais de dez anos no Ensino foi comparado com um com menos de dez anos, concluindo que os professores com menos tempo de serviço apresentam uma maior motivação intrínseca. Também o autor Huberman (2000) concluiu, nas suas investigações, que, ao longo da carreira, os professores vão diminuindo o compromisso e a autoeficácia em relação ao ensino.

Os autores Burke e Greenglass (1996), consideram que há etapas de maior motivação e etapas de menor motivação, mas comuns a todos os professores, ou seja, não têm em conta nem as diferenças individuais de cada um, nem os seus percursos profissionais. Assim sendo, estes autores propõem o modelo cíclico da carreira, no qual distinguem oito fases na carreira do professor: a) *preparação específica antes da prática profissional*; b) *indução ou socialização na profissão*; c) *desenvolvimento de competências*, em que o professor procura formas de aumentar as suas capacidades profissionais; d) *entusiasmo e crescimento*, em que há elevada satisfação com a profissão docente; e*) frustração na carreira e desilusão com a profissão*; f) *estabilidade e estagnação*, em que o professor se limita a fazer o que dele é esperado; g) *viragem (virada ou wind-down)* na carreira, havendo uma preparação para a reforma, estando alguns satisfeitos com as experiências positivas que retiraram do seu desempenho profissional como professores, enquanto outros anseiam pela reforma para se afastarem da profissão que não os satisfez; h) *reforma no final da carreira*. Das suas investigações, concluíram que entre os 35 e os 40 anos de idade ocorre o período em que é mais premente a desilusão com a profissão e em que o professor apresenta maior mal-estar e menor motivação.

Um dos modelos mais referenciados e reconhecidos sobre os ciclos de vida profissional dos docentes é elaborado por Huberman (2000), cuja classificação foi

construída a partir da leitura e análise de estudos empíricos. Este autor refere que a carreira docente se caracteriza por diferentes fases que constituem o ciclo de vida profissional dos professores, tendo em conta as diferenças individuais no seu percurso profissional e distingue cinco etapas que marcam o processo de evolução da profissão docente, a saber: a entrada na carreira (de 1 a 3 anos de serviço), a estabilização (de 4 a 6 anos de serviço), a experimentação ou diversificação (de 7 a 25 anos de serviço), a serenidade e o distanciamento afetivo (de 25 a 35 anos de serviço) e a preparação para a aposentação (35 a 40 anos de serviço). Na primeira etapa, *entrada na carreira* (1 a 3 anos de serviço), ocorre a "exploração", na qual o professor faz uma opção pela carreira, experimentando vários papéis como opções provisórias. Nessa fase, é comum o professor encontrar-se entusiasmado com a profissão e com as situações com que se depara. Na segunda etapa, estabilização *(4-6 anos)*, ocorre o momento em que a pessoa "passa a ser" professor, caracterizando-se por uma "libertação" ou "emancipação" do professor; sendo a fase da afirmação do "eu-docente" perante os colegas mais experientes, do comprometimento consigo próprio e com o desenvolvimento da profissão. Na terceira etapa, *experimentação ou diversificação (7-25 anos de serviço)*, os professores participam numa série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a maneira de trabalhar com os alunos, as sequências dos programas, a procura de mais autoridade, responsabilidade e prestígio. O autor refere que esta fase, sendo a mais longa, pode ter 3 tipos de professores: aqueles que investem o seu potencial no desenvolvimento como docente, os que se envolvem mais com o sistema administrativo e aqueles que, aos poucos, reduzem os seus compromissos com a docência, podendo abandoná-la ou exercer outra profissão paralela. Na quarta etapa, *serenidade e distanciamento afetivo (25-35 anos de serviço)*, demonstram uma "grande serenidade", tornando-se menos vulneráveis à avaliação dos outros, pois já nada mais têm a provar e, assim, reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira aos que já conseguiram alcançar. Por fim, na quinta e última etapa, *preparação para a aposentação (35-40 anos de serviço)*, correspondente ao final de carreira, onde a postura do professor recua à interiorização e libertação progressivas, consagrando mais tempo a si próprio. Neste contexto, é importante realçar que Huberman (2000) verificou, no seu estudo, que o grupo dos professores com 11 a 19 anos de serviço, ou seja, com cerca de 35 a 45 anos de idade, é aquele em que uma maior percentagem pensa em abandonar a docência, pois faz um balanço negativo do seu passado profissional, encontrando-se no último período em que ainda considera ser possível ou ter sentido mudar para outra carreira.

Os autores Nascimento e Graça (1998) e Gonçalves (2000) apresentaram um estudo sobre os ciclos de vida dos docentes, desenvolvendo uma classificação mais realista, tendo em conta os anos de docência em Portugal. Sendo assim, Nascimento e Graça (1998), na sua pesquisa com uma amostra de professores de Educação Física destacam quatro fases: a fase de entrada ou sobrevivência (0 a 3 anos de docência), a fase de consolidação (4 a 6 anos), a fase da diversificação ou renovação (7 a 19 anos) e a fase de maturidade ou estabilização (20 a 35 anos de docência). Gonçalves (2000) propõe, no seu estudo feito com professoras do ensino primário, cinco fases: inicio (marcada por dois polos opostos, de sobrevivência ou de descoberta - 1 a 4 anos de docência), estabilidade (período de satisfação - 5 a 7 anos), divergência (período de desequilíbrio - 8 a 14 anos), serenidade e renovação do interesse (capacidade de reflexão e satisfação pessoal - 15 a 22 anos) e, por último, desencanto (características divergentes: desejo de continuar ou desejo de aposentação - mais de 23 anos de docência).

Uma outra explicação para o ciclo de vida dos professores que considerámos relevante e bastante semelhante, em termos descritivos, com as anteriores, é a explanada pelos autores Nóvoa et al. (1999) que acrescentam mais duas fases relativamente à de Huberman, não explicitando de forma tão concreta a correspondência com os anos de ensino. Sendo assim, Nóvoa et al. (1999) referem-se à primeira fase como *entrada na carreira*; a segunda fase também apresenta a mesma denominação que Huberman, *fase de estabilização,* mas esta fase é, para estes autores, um pouco mais longa, podendo ir dos 4 aos 10 anos; a terceira fase, denominada *diversificação,* para os autores é a fase em que os professores se sentiriam mais motivados e mais empenhados; a quarta fase, *pôr-se em questão*, é a fase distinta destes autores, embora os mesmos indiquem que não há nenhuma conclusão que prove que todos os professores passem, efetivamente, pela mesma. Estes autores referem-se à monotonia da vida quotidiana, desencanto devido a fracassos de experiências ou reformas estruturais. Nesta fase, os professores tendem a fazer um balanço profissional da sua vida, surgindo, muito frequentemente, a questão da hipótese de abandono da profissão. Segundo os autores, este questionamento é divergente nos homens e mulheres, sendo mais elevado numa idade mais jovem nos homens do que nas mulheres. A quinta fase diz respeito à *serenidade e distanciamento*, onde os autores referem que os professores, depois de se questionarem, atingem um estado mais sereno na sua profissão (nem todos atingem esta fase), menos sensíveis e vulneráveis à avaliação dos outros, baixando o nível de investimento e ambição. A sexta fase, denominada de *conservantismo e lamentações* caracteriza-se pela lamentação constante dos professores, relativamente aos alunos, colegas mais novos e políticas educativas. Normalmente, os

professores nesta fase estão pouco disponíveis para inovações. A última fase corresponde ao *desinvestimento*, em que os professores se encontram em fim de carreira e começam a libertar-se progressivamente do investimento no trabalho, concedendo mais tempo a si próprios para outras atividades

Contudo, como o próprio autor refere, as fases propostas não são regras (Huberman, 2000), podendo ocorrer ou não e, mesmo ocorrendo, a sequência poderá não ser a mesma para todos, visto que cada docente atua num meio profissional diferente e provém de diversos contextos, quer a nível pessoal, quer a nível da sua formação profissional. Também os autores Nóvoa et al. (1999) definem o desenvolvimento da carreira como um processo e não uma série de acontecimentos.

Embora este ponto, relativo ao ciclo de vida profissional dos docentes, seja um aspeto a ter em conta no nosso estudo, nem todos os docentes apresentam o mesmo ritmo de trabalho nem passam pelas mesmas fases ou ciclos de desenvolvimento. Torna-se, assim, relevante investigar os fatores que conduzem à desmotivação, tendo em conta os contextos ambientais e pessoais que assumem um papel fundamental na influência da motivação dos professores.

2.2.2 Fatores de desmotivação

Das várias teorias que existem, podemos concluir que inúmeros fatores afetam a motivação no trabalho de uma pessoa. Quando se analisa a motivação, deve-se ter em consideração tanto o indivíduo, como o ambiente em que está inserido. Desta forma, conseguimos percecionar, quer a influência dos fatores internos ou intrínsecos (ordem psicológica), como a dos fatores externos ou extrínsecos (relativos ao ambiente ou contexto de trabalho), sendo que a motivação é influenciada por ambos (Wyono, 2016).

Nas últimas décadas, temos assistido a intensas transformações sociais, políticas e económicas, sendo que as características da nossa sociedade de há 50 anos atrás, em pouco ou nada se assemelham às atuais e esta situação reflete-se, evidentemente, no sistema educativo. No entanto, os governos têm tentado acompanhar esta rápida evolução através de inúmeras reformas do sistema educativo que, nem sempre, têm merecido a concordância dos professores, nem têm conseguido os resultados desejados. Nóvoa et al. (1999) referem que a intervenção dos professores na construção destas reformas é fundamental, uma vez que são eles que melhor conhecem as necessidades urgentes do atual sistema de ensino. Neste sentido, a desvalorização das opiniões dos professores e do seu trabalho, não só pelo governo, mas também pela sociedade, tem conduzido a graves

dificuldades sentidas por estes profissionais. Para além disso, o mesmo autor revela que as mudanças sociais e as mudanças do sistema escolar têm sido os principais fatores causadores de desmotivação desta classe profissional e que as rápidas mudanças sociais que têm ocorrido, devido a uma crise económica profunda, têm-se feito sentir no sistema educativo português; a obrigatoriedade escolar trouxe para as escolas uma grande quantidade e variedade de novos problemas sociais, com os quais os professores têm dificuldade em lidar e, cumulativamente, com esta sensação de incapacidade, são ainda obrigados a suportar várias críticas generalizadas que os consideram como os responsáveis imediatos pelas falhas do sistema.

Relativamente às mudanças do sistema escolar, o autor aponta alguns fatores de desmotivação entre a classe docente: i) aumento das exigências em relação ao professor (o professor deve ser facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, deve cuidar do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual); ii) inibição educativa de outros agentes de socialização (desresponsabilização da família pela educação); iii) desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola (o professor necessita de integrar no seu trabalho o potencial dessas fontes); iv) rutura do consenso social sobre a educação (não há consenso social sobre os objetivos das instituições escolares e sobre os valores que devem fomentar); v) aumento das contradições no exercício da docência (as funções dos professores estão pouco definidas); vi) mudanças das expetativas em relação ao sistema educativo (o ensino de massas alterou expetativas dos professores e alunos); vii) modificação do apoio da sociedade ao sistema de ensino (falta de trabalho conjunto entre professores, pais e sociedade); viii) menor valorização social do professor (desvalorização salarial e desprestígio da profissão); ix) mudança dos conteúdos curriculares (falta de formação atualizada dos professores responsável pela sensação de insegurança); x) escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho (desinvestimento económico do governo na educação, contextos de trabalho desadequados: horários, normas internas, regulamentos, organização do tempo e espaço); xi) mudanças nas relações professor-aluno (relações conflituosas, comportamentos desadequados); xii) fragmentação do trabalho do professor (variedade de tarefas, sobrecarga de trabalho).

Um estudo de Mendes e Gitahy (2006), realizado no Brasil, demonstrou que a despreocupação da família com a educação dos alunos, a pouca valorização atribuída pelo governo à profissão, a indisciplina e o desinteresse dos alunos pelos conteúdos, a elevada carga horária e os baixos salários foram os principais fatores encontrados como causadores da desmotivação da classe docente.

Também, em Espanha, Santomé (2011), autor de várias obras de referência na área da educação, sugere alguns fatores como os possíveis causadores de falta de motivação dos professores: incompreensão das finalidades dos sistemas educativos (reformas educativas implementadas sem implicação dos professores); formação inicial muito deficitária (curta duração dos cursos de formação que não abrangem todas as facetas desta profissão); pobreza nas políticas de atualização dos professores (as políticas têm pouca ou nenhuma repercussão sobre a qualidade dos projetos educativos em que as escolas estão envolvidas); conceção tecnocrática do trabalho docente (o alcance de metas de aprendizagem é o mais importante e não a compreensão dessas aprendizagens); currículo obrigatório sobrecarregado de conteúdos (listas excessivamente densas de conteúdo, direcionando a atenção dos professores para questões metodológicas e de avaliação); administração burocratizante do sistema educativo (exigência de projetos curriculares de turma e de escola que, na prática, não têm aplicabilidade); falta de serviços de apoio e de uma inspeção escolar (despreocupação dos serviços de inspeção escolar afetando o cumprimento de leis em algumas unidades escolares e consequente quebra de qualidade de ensino); ausência de uma cultura democrática nas escolas (alguns professores, pais e os próprios alunos foram completamente afastados da gestão da escola e das aulas); problemas de comunicação com os alunos (a grande diversidade de alunos presente na escola causa grandes dificuldades na adequação da comunicação dos professores com os alunos); dificuldade de se relacionar com as famílias (os professores têm falta de desenvolvimento de habilidades sociais e carência de informação que possibilitem esta interação e comunicação, perante a disparidade cultural a que se assiste); atribuição exclusiva da responsabilidade da qualidade de educação aos professores (o clima social e político responsabiliza unicamente os professores pela qualidade de ensino); ambiente social de ceticismo e banalização (os alunos apenas estudam com vista à aprovação, para obtenção de recompensas externas: mais tempo para brincar, sair com os amigos, aceder à internet, etc.); políticas de mercantilização e de privatização (divisão de alunos das classes média e alta da classe baixa); falta de incentivos aos professores mais inovadores (a classe docente mais trabalhadora e comprometida com a escola não se sente reconhecida); contínua ampliação das funções encomendadas à educação (elevado número de tarefas atribuídas aos professores fora do âmbito dos conteúdos académicos e saberes das disciplinas tradicionais) e maior visibilidade dos efeitos do trabalho dos professores (a sociedade questiona mais facilmente o exercício profissional dos docentes).

No seguimento do que foi referido anteriormente, deparamo-nos, em Portugal, com um cenário semelhante. Miranda (2012), no seu estudo sobre o impacto da desmotivação

dos docentes no seu desempenho profissional, tendo por base uma amostra de 116 professores de um Agrupamento de Escolas do concelho de Vila Nova de Gaia, demonstrou a mesma realidade, destacando os principais fatores de desmotivação averiguados: a intensificação do trabalho docente, a indisciplina dos alunos, a avaliação dos professores, a desresponsabilização das famílias no apoio aos seus filhos, o não reconhecimento do trabalho dos professores pelos pais e encarregados de educação, o número elevado de alunos por turma, o cumprimento de diretrizes burocráticas, o excesso de burocracia, o excesso de reuniões, a instabilidade no vínculo profissional, a crescente descredibilização da importância do papel do professor na sociedade, a desvalorização da carreira, a dificuldade de relacionamento com os pais e o aspeto remuneratório. Foi ainda observado neste estudo que a desmotivação docente resulta, de modo mais significativo, de fatores extrínsecos ao docente do que de fatores intrínsecos.

Um artigo publicado na internet por Oliveira (2012) refere que o Presidente da Associação Nacional de Dirigentes Escolares (ANDE) entende que, em Portugal, a fragilidade das relações laborais de muitos professores, a diminuição das condições de trabalho (seja pelo aumento da carga horária, seja pela redução salarial ou por outras razões), e a existência dos problemas sociais que se refletem na escola, constituem os principais motivos para a falta de motivação dos professores da atualidade. Menciona ainda que, atualmente, muitos professores trabalham auferindo um salário pouco maior do que o salário mínimo, sendo que grande parte deles trabalha em escolas distantes do seu local de habitação (aumentando custos com a gasolina, portagens, casa e alimentação), causando instabilidade às suas vidas pessoais, tanto a nível económico, como relacional. Ruivo et al (2008), no seu estudo, também evidencia esta questão da mobilidade anual forçada dos professores contratados, como um fator gerador de grande desgaste físico e psicológico.

Ainda no que diz respeito a Portugal, um ano mais tarde, num estudo realizado especificamente com professores de EF, Lourenço (2013) relata a existência de um importante elo de ligação entre as pressões administrativas e os comportamentos interpessoais dos professores, bem como restrições sobre currículos, avaliações de desempenho, limitações de tempo ou mesmo questões relacionadas com o desempenho dos alunos. Também Gomes, Peixoto e Silva (2012) referem que, para além das questões relacionadas com a indisciplina dos alunos, os professores sentem-se mais pressionados por questões não diretamente associadas à docência, como a execução de tarefas de natureza burocrática e administrativa, as pressões de tempo e o excesso de trabalho característico desta profissão.

Saúl Jesus é, sem dúvida, o autor de referência relativamente a estudos portugueses centrados, fundamentalmente, sobre temas de Psicologia e de Educação, em particular sobre o desenvolvimento da motivação académica e profissional. Num dos seus artigos, Jesus (2004) sistematiza aqueles que considera serem os principais fatores identificados na base da desmotivação dos professores em Portugal, a saber: diminuição do prestígio do professor; desvalorização do saber escolar; baixo salário; feminização; corpo docente jovem; elevado número de professores; baixa qualificação académica; crise económica; instabilidade profissional e/ou familiar; expetativas iniciais reduzidas; alteração dos valores sociais; desresponsabilização dos pais na educação; rápida evolução científica e tecnológica; massificação do ensino; condições de trabalho; estagnação do sistema educativo; falta de formação dos professores para os problemas da atualidade; variedade de funções atribuídas ao professor; deterioração das relações pessoais; pouco investimento governamental na educação; reformas educativas pouco funcionais.

Também no estudo apresentado no âmbito do projeto TEL "*Teachers Exercising Leadership*" (2011-2013), mencionado anteriormente, refere-se que o excesso de burocracia, a falta de reconhecimento da profissão, a avaliação de desempenho, as alterações legislativas constantes, o congelamento da carreira, a falta de tempo, o aumento e a intensificação do volume do trabalho docente, a redução do salário, a indisciplina dos alunos, o excesso de alunos por turma, o desinteresse da classe estudantil, o modelo de gestão, a constituição de mega agrupamentos e a deterioração das relações profissionais entre os professores em resultado das medidas políticas de avaliação do desempenho são os principais fatores responsáveis pelo desânimo presente na classe docente.

No âmbito desta análise, a maior parte dos estudos encontrados, nacionais e internacionais (Esteve, 1999, Gomes et al., Pedro & Peixoto, 2006, Herdeiro & Siva, Martin, Aydin, 2012, Rausch & Dubielle, 2013) concluem que os principais fatores de desmotivação vão ao encontro da dimensão organizacional do sistema educativo, no que diz respeito a condições de trabalho inadequadas, burocratização do sistema e acumulação de tarefas/exigências aos professores, indisciplina e desinteresse dos alunos (massificação do ensino). A dimensão social também é referida frequentemente nestes estudos, sobretudo no que diz respeito à desvalorização e desprestígio da profissão docente, pela sociedade, e à desresponsabilização dos pais na educação dos seus educandos.

Por fim, Jesus (2000) refere que a falta de motivação para a profissão docente é uma questão bastante complexa que, para ser solucionada, deve ser analisada segundo variados aspetos e a intervenção deverá ser aplicada em diversas áreas de ação.

Epilogando, consideramos que averiguar o que é importante para os professores e como os motivar, de modo a aprimorarem a sua prática docente e permanecerem na profissão, não se revela ser tarefa fácil nem simples, pois são inúmeras as variáveis, tanto externas, como internas aos indivíduos. Desta forma, torna-se essencial identificar os fatores de desmotivação dos professores, tendo em conta os contextos sociais e ambientais e as características específicas de cada docente para adequar e aplicar as estratégias mais corretas.

2.2.3 Estratégias de motivação dos professores

Atendendo a todos os fatores para a desmotivação docente, expostos no ponto anterior, iremos refletir sobre estratégias para a motivação dos professores.

Segundo Teodoro (1994), "os professores estão no coração do processo educativo (…) e, quanto maior importância se atribui à educação no desenvolvimento nacional e regional, maior prioridade se deve atribuir aos professores e à sua situação profissional" (p. 51). Portanto, para bem dos alunos e da educação, o bem-estar dos docentes precisa de ser alvo de interesse das administrações governamentais, educacionais, mas também dos próprios professores, sendo estes três os principais responsáveis pela promoção do mesmo (Picado, 2005).

Neste contexto, Seco (2000) e Ruivo et al. (2008) consideram que o sistema de ensino requer a implementação de um sistema de incentivos que desenvolva não apenas aspetos extrínsecos mas, sobretudo, a dimensão intrínseca da profissão. Deste modo, a participação dos professores em tomadas de decisões ligadas ao seu trabalho (desenvolvimento curricular), a realização de tarefas diversificadas, a oportunidade de desenvolver e utilizar novas competências, o desenvolvimento de relações positivas com os seus alunos e colegas, a possibilidade de se desenvolverem profissionalmente e o reconhecimento do seu trabalho são aspetos intrínsecos do trabalho que parecem conduzir a um aumento da satisfação e, consequentemente, à motivação dos professores (Nunes, 1984 & Seco, 2000, Ruivo et al., 2008). Segundo os mesmos autores, os incentivos extrínsecos, quando utilizados de forma adequada, ou seja, associados à competência e eficácia profissionais, parecem aumentar os níveis de motivação intrínseca. No entanto, algumas formas de recompensas extrínsecas, como é o caso de incentivos salariais, devem ser racionalizados de forma adequada, caso contrário poderão apresentar resultados negativos no que diz respeito à motivação intrínseca. De acordo com Jesus (1999), as melhorias do estatuto profissional e da valorização dos professores são também

considerados aspetos extrínsecos que poderiam facilitar a sensação de reconhecimento e prestígio do professor (motivação intrínseca). Aliás, Seco (2000) refere que os órgãos de comunicação teriam um papel principal na promoção destas melhorias.

Vários estudos apresentados no capítulo anterior referem que boa parte do equilíbrio emocional e da motivação dos professores depende também das condições de trabalho, em termos de materiais, horários, turmas, espaços, regulamentos e normas internas (Seco, 2000, Praver & Baldwin, 2008, Gomes et al., 2010, Martin, 2012, Akindele, Aydin, 2014). Para além destes aspetos, Seco (2000) refere ainda que a troca de experiências e de opiniões entre colegas e uma formação baseada em problemas metodológicos, pessoais e sociais, são as bases para o desenvolvimento profissional do professor e, por isso, facilitadoras da resolução de problemas e dificuldades que, atualmente, têm surgido nesta classe e que têm provocado a desmotivação.

Contudo, alguns autores referem que os professores devem ser os primeiros responsáveis pelo seu bem-estar emocional e profissional, procurando o seu desenvolvimento profissional, dotando-se de estratégias que visem superar facilmente as suas dificuldades e, desta forma, promoverem o aumento da sua própria motivação (Esteve, 1999, Jesus, 2000, Rausch & Dubielle, 2007, Martin, 2012). Nesta ordem de ideias, Marques (2003), na sua publicação, sugere algumas estratégias de automotivação dos docentes: i) manter-se atualizado no que diz respeito a materiais pedagógicos e didáticos; ii) fazer um portefólio; iii) assinar revistas de didática e pedagogia; iii) fazer parte de um grupo de reflexão; iv) participar em colóquios e congressos; iv) envolver-se num projeto de escola; v) manter todos os materiais didáticos organizados.

Neste contexto, referenciamos Guajardo (2011), copresidente da Global Partnership for Education, uma importante organização que realiza um trabalho em parceria com a UNESCO e UNICEF, que destacou algumas estratégias de motivação intrínseca e extrínseca de professores; no que diz respeito às primeiras, salientou a atribuição de maior prestígio e reconhecimento ao professor (dando a conhecer a todos as reais condições de trabalho do docente na atualidade), o acesso à formação (aos professores deve ser facilitado o seu desenvolvimento profissional) e o dar voz aos professores (ouvir a opinião dos professores, integrando-os nas tomadas de decisão). Relativamente às segundas, refere a diminuição da carga de trabalho e a preparação dos professores para os novos e atuais desafios, incentivos e remuneração, dando autonomia e responsabilidade (os professores devem sentir que os outros os consideram responsáveis e capazes), a melhoria

do clima de trabalho (clareza nos objetivos, verdade nas relações, etc.) e a melhoria das instalações e materiais.

Das referências bibliográficas analisadas sobre este assunto, podemos verificar que estudos recentes defendem que o aspeto da liderança de professores tem uma importância relevante no desenvolvimento da sua própria motivação e na dos seus colegas.

Neste sentido, Marques (2003), estudioso reconhecido em Portugal em Ciências de Educação, numa das suas publicações apresenta algumas estratégias de aplicação nas escolas portuguesas para o aumento da motivação dos docentes. Estas estratégias estão divididas em dois grupos: as que podem ser aplicadas pelos líderes da escola, ou seja, diretores/presidentes da Escola e as que podem ser aplicadas pelo próprio professor para melhorar a sua própria motivação, como referimos anteriormente. Relativamente às estratégias que podem ser aplicadas pelos líderes, o autor sugere seis estratégias de fácil aplicação: i) dar poder, autonomia e capacidade de iniciativa aos professores excelentes; ii) melhorar o clima na Escola entre docentes (fomentar o respeito, a preocupação com os docentes, o espaço, a coesão, a confiança, o reconhecimento, a justiça e a equidade na administração, dando-lhes voz); iii) realizar reuniões eficazes e curtas; iv) ter uma visão de escola objetiva (dar a conhecer aos professores, de forma clara, os objetivos estabelecidos); v) envolver os professores em algumas tomadas de decisão; vi) criar um ambiente físico de Escola agradável (bar, salas de aula, corredores, salas de reuniões, entrada da escola, etc.); vii) promover momentos de confraternização entre a comunidade escolar; viii) aumentar a satisfação dos alunos.

Por outro lado, Taylor, Ntoumanis e Standage (2008) referem que é função dos líderes das instituições garantirem um clima tranquilo e pacificador no contexto de trabalho, uma vez que concluíram, no seu estudo, que o clima de pressão em que os professores trabalham é um dos principais fatores para que as suas necessidades psicológicas sejam afetadas e, consequentemente, haja uma diminuição da motivação intrínseca.

Também Torres (2013), professora da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade de Navarra, Espanha, destaca os principais aspetos fundamentais que os diretores ou responsáveis dos grupos de trabalho devem ter em atenção para manter os níveis de motivação dos professores elevados: i) estrutura (promover a clara definição de objetivos, favorecer os desafios adequados e específicos a cada professor, apoiar na formação e desenvolvimento profissional dos docentes e oferecer, frequentemente, feedbacks sobre a atividade e eficácia dos mesmos); ii) apoiar a autonomia (favorecer

alguma autonomia aos docentes, fazendo-os sentir competentes e responsáveis); iii) apoiar afetivamente (deve haver uma valorização, reconhecimento do trabalho do professor).

Para além disso, Flores, Viana, Fernandes e Cerqueira (2014) apresentam um estudo no âmbito do projeto TEL "*Teachers Exercising Leadership*", que tem como princípios fundamentais o papel decisivo dos professores no processo de mudança do sistema de ensino, a escola como comunidade de aprendizagem, devendo potenciar a liderança e, por último, o profissionalismo do docente que deve incluir a liderança de processos de inovação e de melhoria da prática, para o sucesso da reforma do sistema educativo. Desta forma, realçamos que a liderança docente diz respeito ao modo como os professores fazem a diferença nos seus contextos através da "agência" e da participação em iniciativas inovadoras na escola, ou seja, os professores são encarados como elementos centrais nos processos de mudança e transformação das escolas e na melhoria da educação.

No entanto, e de acordo com Seco (2000), é essencial que se criem as condições necessárias para este envolvimento dos professores. Assim, facilitar o grau de participação nas tomadas de decisões escolares e curriculares, promover a formação docente que os capacite para lidar com situações de maior responsabilização, flexibilizar e conceder mais autonomia e diminuir o controlo burocrático são medidas fundamentais para que o desenvolvimento e envolvimento profissional do docente e o exercício da liderança, sugerido no projeto TEL, possam surtir efeitos na melhoria do sistema educativo.

Neste sentido, é essencial que os líderes máximos da Educação sejam coerentes com a prática e com as decisões tomadas, pois os problemas da nossa sociedade não podem ser todos resolvidos através da escola e dos professores.

Resumindo, os decisores governamentais deveriam estar conscientes de que o desenvolvimento profissional dos professores e a qualidade do ensino dependem, em grande medida, da valorização e compreensão dos professores, destinando-lhes meios e recursos necessários. Esta valorização traduz-se no envolvimento dos professores ao nível de decisões (autonomia e responsabilização), prestação de maior apoio e atenção aos problemas pessoais e profissionais dos professores, reconhecimento e recompensa pelo seu desempenho, promoção de maior valorização social do professor e promoção de maior envolvimento dos pais e encarregados de educação (Esteve, 1999, Jesus, Seco, 2000, Rausch e Dubiella, 2007, Martin, 2012, Akyndele, 2014).

III – MÉTODOS

3.1 Desenho do estudo

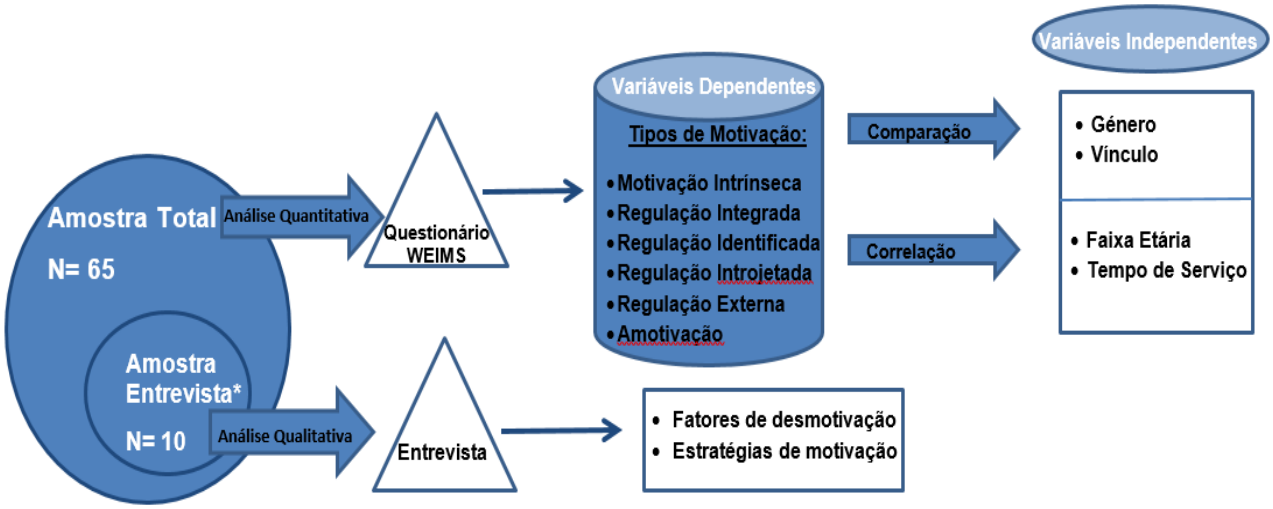
O presente trabalho teve como objetivo principal a caracterização dos níveis de motivação dos professores de EF da Ilha Terceira – Açores - e o conhecimento dos fatores que causam desmotivação nestes docentes, bem como algumas estratégias motivacionais sugeridas pelos mesmos.

Assim, o nosso estudo é de origem quantitativa, através da análise estatística descritiva e inferencial (comparações e correlações) e qualitativa, através da análise de conteúdo, sendo esta uma pesquisa com caráter descritivo e exploratória.

Participaram, neste estudo, um total de 65 professores de EF da Ilha Terceira. A esta amostra foi aplicado um questionário que permitiu realizar a caracterização dos níveis de motivação. Os 10 professores pertencentes à amostra que, no questionário, apresentaram um nível de motivação inferior a 4 pontos (escala de Likert 1 a 7), foram sujeitos a uma entrevista, com o intuito de conhecer quais os principais fatores que lhes causam desmotivação e quais as principais estratégias que propõem (figura 4).

Os dados obtidos, através do questionário, foram tratados e analisados com recurso ao programa *SPSS*, versão 22.0. Por outro lado, os dados obtidos através da entrevista foram estudados, tendo por base a análise de conteúdo.

Figura 4 – Desenho do estudo



*Professores que apresentaram um nível de motivação menor que 4.

3.2 Amostra

A amostra foi composta pelos docentes de EF do Ensino Básico (Grupo 260) e Secundário (Grupo 620) de todas as Escolas Públicas da Ilha Terceira (em Angra do Heroísmo, a Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade, a Escola Básica e Secundária Tomás de Borba, a Escola Básica Integrada de Angra do Heroísmo, a Escola Básica Integrada Francisco Ferreira Drummond e, na Praia da Vitória, a Escola Secundária Vitorino Nemésio, a Escola Básica Integrada da Praia da Vitória e a Escola Básica Integrada dos Biscoitos).

Do total de 66 professores de EF existentes na Ilha Terceira, a nossa amostra é composta por 65 professores, tendo em conta que um dos professores recusou o preenchimento do questionário. Neste seguimento, conforme observamos na tabela 1, a maioria dos professores é do género feminino (42 mulheres e 23 homens), com idades compreendidas entre os 25 anos e os 61 anos (42,38±8,46). Relativamente ao tempo de serviço, verificou-se que este varia entre 1 ano e 39 anos (17,20±9,96) e a maioria detém o vínculo de efetivo (70,8%).

Tabela 1 - Caracterização da amostra

N= 65	**Min.**	**Máx.**	**Média**	**DP**	**Freq**	**%**
Género						
Masculino	--	--	--	--	23	35,4%
Feminino	--	--	--	--	42	64,6%
Faixa Etária	25	61	42,38	8,46	--	--
21 a 30 anos	--	--	--	--	5	7,7%
31 a 40 anos	--	--	--	--	20	30,8%
41 a 50 anos	--	--	--	--	30	46,2%
51 a 60 anos	--	--	--	--	8	12,3%
≥61 anos	--	--	--	--	2	3,1%
Vinculo						
Efetivo	--	--	--	--	45	69,2%
Contratado	--	--	--	--	20	30,8%
Fases (Tempo de serviço)	1	39	17,20	9,96	--	--
Entrada (1 a 3 anos)	--	--	--	--	5	7,7%
Estabilização/Consolidação (4 a 6 anos)	--	--	--	--	6	9,2%
Diversificação/Experimentação (7 a 25 anos)	--	--	--	--	43	66,2%
Serenidade/Distanciamento Afetivo (25 a 35 anos)	--	--	--	--	5	7,7%
Preparação para a aposentação (36 a 40 anos)	--	--	--	--	6	9,2%

No que concerne à entrevista, esta foi aplicada apenas aos docentes que, no questionário, apresentaram nível de motivação inferior a 4 (escala de Likert). Embora tenham sido selecionados 11 docentes, a nossa amostra, relativa às entrevistas, foi constituída por 10 docentes (tabela 2), uma vez que um dos docentes teve de se ausentar

do país por questões profissionais. Dessa amostra de 10 indivíduos, a maioria é do sexo feminino (8 mulheres e 2 homens).

Quanto à idade, verificamos que 50% dos entrevistados tem entre 41 a 60 anos. Relativamente ao vínculo de trabalho, 7 professores são efetivos e apenas 3 são contratados, sendo que 7 dos professores têm entre 4 a 25 anos de serviço e 3 professores têm 26 ou mais anos de serviço. Sendo assim, a maior parte dos entrevistados inclui-se na fase da diversificação/experimentação (tabela 2).

Tabela 2 – Caracterização da amostra (entrevista)

N= 10	**Freq**	**%**
Género		
Masculino	2	20,0%
Feminino	8	80,0%
Faixa Etária		
21 a 30 anos	1	10,0%
31 a 40 anos	2	20,0%
41 a 50 anos	5	50,0%
51 a 60 anos	2	10,0%
Vinculo		
Efetivo	7	70,0%
Contratado	3	30,0%
Fases (Tempo de serviço)		
Estabilização/Consolidação (4 a 6 anos)	3	30,0%
Diversificação/Experimentação (7 a 25 anos)	4	40,0%
Serenidade/Distanciamento Afetivo (25 a 35 anos)	1	10,0%
Preparação para a aposentação (36 a 40 anos)	2	20,0%

3.2 Definição das variáveis

3.2.1 Variáveis independentes

As variáveis independentes são o género (masculino e feminino), a idade (categorizada em cinco grupos: de 21 a 30 anos; de 31 a 40 anos; de 41 a 50 anos; de 51 a 60 anos; 61 anos ou mais), o vínculo (efetivo e contratado) e o tempo de serviço. Esta última, categorizada em cinco fases, de acordo com os ciclos de vida da carreira dos professores, propostos por Huberman (2002): fase de *entrada na carreira* (1 a 3 anos de serviço,) *fase de estabilização* (4 a 6 anos), *experimentação/diversificação* (7 aos 25 anos), *serenidade e distanciamento afetivo* (25 a 35 anos) e *preparação para a aposentação* (36 a 40 anos).

3.2.2 Variáveis dependentes

As variáveis dependentes são os seis tipos de motivação: a motivação intrínseca (MI), a motivação extrínseca - regulação integrada (MERINTE), a motivação extrínseca - regulação identificada (MERID), a motivação extrínseca - regulação introjetada (MERINTR), a motivação extrínseca - regulação externa (MERE) e a amotivação (AMO).

3.3 Instrumentos

Para esta investigação, os instrumentos utilizados foram um inquérito (anexo I) e uma entrevista semiestruturada (Anexo II). O inquérito foi composto por três partes; a primeira destina-se à recolha de informação relativa aos dados biográficos dos docentes, nomeadamente, a idade, o género, as habilitações académicas, o tempo de serviço, o grupo de recrutamento e o nível de ensino lecionado; a segunda parte, que avalia o grau de motivação do docente inquirido, é constituída por uma pergunta inicial de avaliação do nível de motivação, em que 1 – corresponde a nada motivado e 7 corresponde a altamente motivado. Esta última questão foi acrescentada e criada por nós, como forma de seleção dos indivíduos para a realização de uma entrevista; a última parte refere-se ao questionário WEIMS.

3.3.1 Questionário Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale (WEIMS)

A Escala de Motivação Extrínseca e Intrínseca no Trabalho (*Work extrinsic and Intrinsic Motivation Scale - WEIMS*) é um questionário com 18 questões para medir a motivação no trabalho, baseado na Teoria da Autodeterminação (Trembley, Blanchard, Taylor & Pelletier, 2009), e foi esta a escala aplicada na recolha dos nossos dados quantitativos.

É, pois, apresentado um conjunto de 18 itens, subdividido em seis dimensões motivacionais, com três questões para cada: motivação intrínseca (MI), motivação extrínseca regulação integrada (MERINTE), motivação extrínseca regulação identificada (MERID), motivação extrínseca regulação introjetada (MERINTR), motivação extrínseca regulação externa (MERE) e amotivação (AMO), os seis tipos ou estados motivacionais definidos pela Teoria da Autodeterminação. Este instrumento apresenta uma questão inicial: porque ensina?, seguida de 18 itens, tendo cada item sete opções de resposta, do tipo escala de Likert: 1 - não corresponde de forma alguma; 2- corresponde muito pouco; 3 - corresponde um pouco; 4 - corresponde moderadamente; 5 - corresponde bem; 6 - corresponde muito bem e 7 - corresponde completamente/exatamente. O questionário,

traduzido para português, foi validado de forma preliminar por Cristina (2012) e foi adaptado, a partir deste, para a profissão docente. O valor de consistência de cada uma das seis regulações motivacionais foi obtido através do teste de Alpha de Cronbach, como podemos observar na tabela 3. A consistência interna de um questionário é a extensão em que os itens que o compõem medem o mesmo conceito ou construto. Neste questionário, cada tipo de motivação foi avaliada através de três itens.

Tabela 3 - Análise de fiabilidade das regulações motivacionais – Alpha de Cronbach

Regulações da motivação	**Questões**	**Nº itens**	***Alpha Cronbach***
Motivação intrínseca (MI)	Questão 4, 7 e 13	3	0,71
Motivação Extrínseca - Regulação integrada (MERINTE)	Questão 2, 9 e 16	3	0,69
Motivação Extrínseca - Regulação identificada (MERID)	Questão 1, 6 e 12	3	0,71
Motivação Extrínseca - Regulação introjetada (MERINTR)	Questão 5, 10 e 18	3	0,84
Motivação Extrínseca - Regulação externa (MERE)	Questão 8, 14 e 17	3	0,63
Amotivação (AMO)	Questão 3, 11 e 15	3	0,53

Deste modo, podemos perceber que o valor de consistência de cada subescala varia entre 0,53 e 0,84, sendo estes valores considerados aceitáveis.

Assim, as seis subescalas utilizadas no estudo da regulação da motivação apresentam uma fiabilidade de, pelo menos, aceitável.

3.3.2 Entrevista

O tipo de entrevista utilizada no nosso trabalho foi a entrevista semiestruturada por concluirmos que seria a mais adequada às caraterísticas da nossa investigação.

Neste trabalho, as entrevistas realizadas foram maioritariamente centradas nos objetivos de investigação, tendo por base um guião de questões, formuladas com o objetivo de os professores fornecerem informações sobre a sua motivação inicial para o ensino, os fatores de escolha profissional, os fatores de motivação e as alterações na motivação para a profissão docente, os fatores de desmotivação e o grau de orientação do projeto

profissional. É importante salientar que a estrutura do guião da entrevista teve, na sua base, o guião adotado por Vieira (2015, p.I, anexos).

É de referir, também, que todas as entrevistas foram gravadas com o auxílio de um computador portátil e, posteriormente, foram ouvidas repetidamente e transcritas na sua íntegra. Posto isto, as transcrições foram enviadas, via email, para os entrevistados, de modo a que os mesmos pudessem confirmar as suas respostas.

3.4 Procedimentos

Para a aplicação do questionário e, posteriormente, para as entrevistas, foi solicitada a autorização à Direção Regional de Educação (Anexo III) e, posteriormente, a todos os estabelecimentos de ensino da Ilha Terceira (Anexo IV), para visitarmos as respetivas escolas e contactarmos com os docentes de EF. Após resposta positiva, por parte da direção dos agrupamentos, os docentes de EF de cada escola foram contactados, pessoalmente ou por telefone, para explicarmos os objetivos do estudo, solicitando a sua colaboração. Desta forma, numa primeira fase da recolha de dados, foi acordada, com os intervenientes, uma data para a aplicação dos questionários e o respetivo termo de consentimento (Anexo V). Para além disso, os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, assim como das diferentes etapas que o contemplam, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados. Os professores que aceitaram colaborar no estudo entregaram o termo, devidamente assinado, juntamente com o questionário preenchido. É importante salientar que antes da aplicação do questionário aos professores que constituem a amostra definida no nosso estudo, fizemos primeiro um estudo com cinco professores que não pertencem à amostra, com o objetivo de verificar a compreensão das questões, o tempo despendido e o surgimento de eventuais dúvidas no preenchimento do questionário. Através deste estudo detetaram-se algumas gralhas linguísticas e de formatação, que foram prontamente corrigidas. Para além disso, verificou-se que o tempo despendido para o preenchimento do questionário era de, aproximadamente, dez minutos.

Numa segunda fase do estudo, procedeu-se à realização das entrevistas. Neste caso, a mesma foi aplicada, tendo em conta a resposta a uma questão específica, criada no questionário apenas para esse propósito, ou seja, todos e apenas os indivíduos que selecionaram o nível abaixo de 4 (escala de Likert) na referida questão: “Indique numa escala de 1 a 7, qual o seu nível de motivação, atualmente, para a sua profissão? (Sendo que 1 é nada motivado e 7 é altamente motivado), foram submetidos à entrevista.

Salientamos, por fim, que todos os participantes foram entrevistados individualmente e de forma presencial, sendo que todas as entrevistas decorreram em locais calmos e silenciosos, previamente acordados entre a investigadora e os participantes. Para além disso, também este instrumento foi previamente testado com um professor não pertencente à amostra, permitindo, assim, deste modo, uma melhor perceção sobre a condução da entrevista.

3.5 Limitações do estudo

Uma das limitações do nosso estudo refere-se à aplicação dos questionários e das entrevistas, uma vez que a proximidade profissional e social entre a investigadora e os docentes pertencentes à amostra pode ter influenciado, de alguma forma, tanto a resposta ao questionário, como as entrevistas.

3.6 Análise de dados

3.6.1 Procedimentos estatísticos (dados quantitativos)

No nosso estudo, os dados quantitativos foram analisados com recurso ao programa estatístico de processamento de dados *Statistical Package for the Social Science, SPSS*, versão 22.0. Para isso, foi realizada uma análise descritiva e exploratória das variáveis quantitativas presentes no questionário. Salientamos que todas as questões do inquérito realizado eram de resposta obrigatória pelo que, nesta análise e nas que se seguem, não existem casos em falta (missing cases), sendo a dimensão N=65. No que diz respeito à análise da estatística descritiva, foram calculadas e apresentadas as frequências e percentagens das variáveis idade, género, tempo de serviço e vínculo. Para além disso, atendendo às mesmas variáveis e aos diferentes tipos de motivação, foram ainda calculadas e apresentadas a média, desvio padrão, número mínimo e número máximo.

Uma vez que cada um dos seis tipos de motivação foi avaliado através de três itens, após a realização da sua análise de consistência interna, procedeu-se à criação das variáveis latentes. Neste sentido, as novas variáveis foram criadas através do cálculo da média dos três itens que compõem cada fator.

Tendo em conta os resultados obtidos através da curtose e assimetria, podemos verificar que esta amostra segue uma distribuição aproximadamente normal, uma vez que

os valores de assimetria e curtose variam entre -1 e 1, conforme a autora Martins (2011) refere, sendo este o intervalo de valores convencionado, pois dificilmente obteríamos uma distribuição perfeitamente normal. Assim sendo, uma vez que estamos perante uma amostra que segue uma distribuição aproximadamente normal, segundo Marôco (2006), é aconselhável a utilização de testes paramétricos para observarmos estas relações. Desta forma, para comparar os seis tipos de motivação, segundo o género e o vínculo, utilizámos o teste T e para a relação em função da idade e o tempo de serviço utilizámos o coeficiente de correlação de Pearson.

3.6.2 Análise de conteúdo (dados qualitativos)

Segundo Esteves (2006), a análise de conteúdo "é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida" (p. 107). Quando a mesma se refere a material escrito, o objetivo desta análise constitui uma redução das múltiplas palavras presentes num texto a um pequeno conjunto de categorias (Bardin, 2011). Assim, desta forma, descobrimos os aspetos mais relevantes do conteúdo, com o objetivo de chegar a uma interpretação clara das principais tendências e padrões presentes nos dados.

De um modo geral, os autores consultados (Amado & Ferreira, 2013, Esteves, 2006, Bardin, 2011) definem três fases do processo da análise de conteúdo: a pré-análise, exploração do material e o tratamento de resultados. A primeira fase consiste na transcrição das entrevistas, constituindo o *corpus* documental e organização em indicadores do mesmo. De seguida, pretende-se explorar o material transcrito. Segundo Bardin (2011), nesta etapa, deve ser realizado um recorte das unidades de análise relevantes, tendo em conta os nossos objetivos estabelecidos, seguido de enumeração das mesmas, encontrando as unidades de análise mais relevantes, tendo em conta a sua frequência de aparição e, finalmente, a categorização em classes, que reúnem um grupo de elementos em razão de características comuns. Após esta última fase, é possível retirar as devidas inferências e interpretação dos dados recolhidos. A análise do conteúdo do nosso trabalho teve em conta os pressupostos descritos atrás. De referir que a mesma foi o resultado de variadas experiências (realizadas em diferentes momentos e por mais que uma pessoa) e discussão ao nível da categorização, tendo sofrido inúmeras alterações ao longo da realização do nosso estudo. Este procedimento (fidelidade intra e intercodificador) permitiu-nos obter os resultados mais claros e objetivos, assegurando a validade à nossa análise.

Finalizando, a categorização das nossas entrevistas, relativamente aos fatores de desmotivação, foi feita tendo por base, fundamentalmente, Saúl Jesus (2000, 2004), sendo este o autor de referência mencionado na nossa dissertação. *À posteriori*, foram acrescentadas algumas categorias não mencionadas por este autor, mas, porque foram referenciadas pelos entrevistados, optámos por incluí-las na categorização. Relativamente às estratégias, propostas pelos entrevistados para o aumento da motivação, foram categorizadas tendo em conta os vários autores apresentados na revisão da literatura (Seco, 2000, Marques, 2003, Guajardo, 2011 e Torres, 2013).

IV - APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

4.1 Análise Quantitativa

4.1.1 Análise Descritiva

Na tabela 4, podemos observar os valores da média, desvio padrão, valor mínimo, valor máximo, assimetria e curtose de cada tipo de motivação, relativos à amostra total.

Tabela 4 – Estatística descritiva quanto ao tipo de motivação.

N= 65	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose
MI	3,33	7,00	5,17	,89	-,17	-,50
MERINTE	3,00	7,00	5,44	,91	-,20	-,22
MERID	2,00	6,67	4,90	1,06	-,83	,39
MERINTR	1,00	7,00	4,84	1,31	-,65	-,04
MERE	2,00	7,00	4,19	1,04	-,03	,20
AMO	1,00	6,00	3,26	1,15	-,12	-,48

Legenda: **MI** – Motivação Intrínseca; **MERINTE** – Motivação Extrínseca – regulação integrada; **MERID** – Motivação Extrínseca – regulação identificada; **MERINTR** - Motivação Extrínseca – regulação Introjetada; **MERE** - Motivação Extrínseca – regulação externa; **AMO** – Amotivação.

Analisando a tabela, podemos verificar que a motivação extrínseca - regulação Integrada apresenta-se como a variável com maior média, embora muito próxima da motivação Intrínseca, com valores a rondar os 5 pontos. Segue-se a variável motivação extrínseca - regulação Identificada, a motivação extrínseca - regulação Introjetada e a motivação extrínseca - regulação Externa com valores a rondar os 4 pontos. A variável Amotivação obteve os valores mais baixos, a rondar os 3 pontos.

Na tabela 5, podemos observar os valores de frequência e respetivas percentagens, relativamente às respostas dos professores, à questão sobre o seu nível de motivação para a profissão docente.

Tabela 5 – Estatística descritiva do nível de motivação para a profissão docente.

Nível de motivação	Frequência	%	% cumulativa
1 (nada)	0	0,0%	0,0%
2	5	7,7%	7,7%
3	6	9,2%	16,9%
4 (moderado)	10	15,4%	32,3%
5	28	43,1%	75,4%
6	13	20,0%	95,4%
7 (muito)	3	4,6%	100,0%

Analisando os dados obtidos, podemos verificar que apenas 11 professores (16,9%) apresentam uma motivação inferior a 4 pontos, ou seja, encontram-se desmotivados. A grande maioria dos professores (63,1%) assume estar motivado para a profissão e apenas 3 dos professores se sente muito motivado. De realçar que nenhum dos professores referiu estar nada motivado.

4.1.2 Análise comparativa segundo o género e o vínculo

A partir das variáveis dependentes criadas (MI, MERINT, MERID, MERINTR, MERE e AMO), realizámos uma análise comparativa segundo o género e o vínculo.

Género

Na tabela 6 podem observar-se as diferenças dos valores médios dos diferentes tipos de motivação entre os professores do género masculino e feminino.

Tabela 6 - Diferenças entre professores do género masculino e feminino ao nível dos seis tipos de motivação.

.

	Masculino	**Feminino**		
	n= 22	*n= 43*		
	Média (DP)	*Média (DP)*	t(65)	*p*
MI	5,44 (,85)	5,03 (,88)	1,78	,08
MERINT	5,76 (,98)	5,28 (,84)	2,05	,05*
MERID	4,89 (1,39)	4,90 (,87)	-,02	,99
MERINTR	5,08 (1,45)	4,72 (1,22)	1,04	,30
MERE	4,21 (1,03)	4,19 (1,06)	,10	,93
AMO	3,36 (1,43)	3,20 (1,00)	0,53	,60

*p ≤0,05

Legenda: MI – Motivação Intrínseca; **MERINTE** – Motivação Extrínseca – regulação integrada; **MERID** – Motivação Extrínseca – regulação identificada; **MERINTR** - Motivação Extrínseca – regulação Introjetada; **MERE** - Motivação Extrínseca – regulação externa; **AMO** – Amotivação.

Da análise do teste de T de amostras independentes, que pode ser observado na tabela 6, pudemos verificar que não há diferenças significativas entre os questionados do género feminino e masculino no que diz respeito à maioria dos tipos de motivação para a sua atividade profissional, uma vez que *p*> 0,05. Apenas verificámos diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito à motivação extrínseca - regulação integrada, uma vez que apresenta *p*= 0,5, sendo a média mais elevada nos homens (5,76±0,98) do que nas mulheres (5,28±0,84). Os valores apresentados demonstram, em termos gerais, que as médias são mais elevadas nos homens do que nas mulheres em cinco dos seis tipos de motivação, com exceção da motivação extrínseca - regulação identificada, que apresenta valores muito semelhantes.

Vínculo

Na tabela 7, podem observar-se as diferenças dos valores médios nos diferentes tipos de motivação entre os professores detentores de vínculo de trabalho efetivo e contratual.

Tabela 7 – Diferenças entre professores efetivos e contratados ao nível dos seis tipos de motivação.

	Efetivo *n= 45* *Média (DP)*	**Contratado** *n= 20* *Média (DP)*	t(65)	*p*
MI	5,10 (,87)	5,32 (,93)	-,89	,38
MERINT	5,48 (,93)	5,35 (,90)	,53	,60
MERID	4,91 (1,12)	4,87 (,94)	,16	,88
MERINTR	4,84 (1,27)	4,83 (1,41)	,03	,98
MERE	4,25 (1,10)	4,07 (,92)	,67	,51
AMO	3,38 (1,26)	2,98 (1,26)	1,28	,21

Legenda: **MI** – Motivação Intrínseca; **MERINTE** – Motivação Extrínseca – regulação integrada; **MERID** – Motivação Extrínseca – regulação identificada; **MERINTR** - Motivação Extrínseca – regulação Introjetada; **MERE** - Motivação Extrínseca – regulação externa; **AMO** – Amotivação.

Da análise do teste de T de amostras independentes, que pode ser observado na tabela 7, pudemos apurar que não há diferenças significativas entre os questionados com o vínculo de efetivo e contratado, no que diz respeito aos diferentes tipos de motivação para a sua atividade profissional, uma vez que $p > 0,05$. No entanto, verifica-se que os profissionais contratados apresentam valores de média mais elevados de motivação intrínseca, enquanto que os profissionais com vínculo efetivo apresentam valores de média mais elevados ao nível da motivação extrínseca e desmotivação (amotivação).

4.1.3 Análise correlacional segundo idade e tempo de serviço

A partir das variáveis dependentes criadas (MI, MERINT, MERID, MERINTR, MERE e AMO), realizámos a análise correlacional com as variáveis idade e tempo de serviço (ver tabela 8).

Tabela 8 – Correlação entre a idade e tempo de serviço e aos seis diferentes tipos de motivação.

		MI	MERINTE	MERID	MERINTR	MERE	AMO
Idade em anos	**r**	-,09	-,05	-,03	,04	,09	,19
	p	,49	,69	,80	,76	,50	,14
Tempo de serviço	**r**	-,09	-,06	-,08	,02	,12	,23
	p	,49	,64	,52	,89	,36	,07

Legenda: **MI** – Motivação Intrínseca; **MERINTE** – Motivação Extrínseca – regulação integrada; **MERID** – Motivação Extrínseca – regulação identificada; **MERINTR** - Motivação Extrínseca – regulação Introjetada; **MERE** - Motivação Extrínseca – regulação externa; **AMO** – Amotivação.

Dos coeficientes de correlação de Pearson (r), que podem ser observados na tabela 8, pode apurar-se que não há relação entre a idade, o tempo de serviço e os diferentes tipos de motivação para a sua atividade profissional, visto que $p > 0,05$. No entanto, verificamos que a relação entre a amotivação e o tempo de serviço apresenta um valor (p=0,07) muito próximo de significância.

4.2 Análise qualitativa

4.2.1 Fatores de desmotivação

No quadro 1 (Anexo VI), apresentamos as categorias, subcategorias, unidades de registo e o número de unidades de enumeração resultantes da análise de conteúdo das entrevistas referentes ao tema Fatores de Desmotivação.

Relativamente ao tema, Fatores de desmotivação, verificamos que a categoria mais valorizada foi Características do Sistema Educativo (3), com um número de unidades de enumeração (43) bastante superior a qualquer uma das outras categorias. Inseridas nesta categoria estão, também, as duas subcategorias mais frequentemente referenciadas, *Massificação de Ensino: obrigatoriedade escolar* (3.1) e *Condições de Trabalho Inadequadas* (3.2), ambas com 10 unidades de enumeração.

1. Alterações Socioeconómicas

No que concerne à categoria *Alterações Socioeconómicas* (1.) obteve 10 unidades de enumeração, distribuídos por duas subcategorias, *Crise Económica* (1.1) e *Alteração dos Valores Sociais* (1.2). No que diz respeito à primeira subcategoria, os professores referem a alteração no contexto socioeconómico atual como geradora de problemas sociais graves e diversos no contexto escolar, sendo um dos fatores causadores de desmotivação. Destacam-se também os cortes governamentais, que têm sido feitos no setor da Educação e o aumento da idade da reforma dos funcionários da função pública. Os seguintes comentários são representativos destas duas unidades de registo, respetivamente:

E2 – *"…as imposições a nível financeiro que o país atravessa."; "…escola com caraterísticas sociais muito próprias, … ao pé de bairros sociais carenciados, … e estes problemas sociais entram-nos pela porta dentro todos os dias…"*

E6 – *"…os cortes na educação, …, têm outras origens, o colapso económico que se deu…"*

E9 - *"A mim, a principal desmotivação é o cansaço já, a idade acima de tudo."*

Na segunda subcategoria, a desresponsabilização dos pais na educação dos filhos e a alteração dos valores morais, éticos e humanos da sociedade são as mudanças na sociedade atual que mais desmotivam os professores.

E5 – *"Eu fico a pensar que os miúdos quando crescerem, como é que vai ser a nossa sociedade."*

E10 – *"É muito um depósito de crianças."*

2. Contexto Social da Profissão Docente

Relativamente ao *Contexto Social da Profissão Docente* (2), os professores entrevistados referem que a figura do professor é, atualmente, vista com um enorme desprestígio pela sociedade e pelos encarregados de educação, em geral, não havendo reconhecimento da profissão. A falta de autoridade que lhes é concedida, a falta de respeito a que estão sujeitos e a desconsideração pelo seu trabalho são os principais fatores elucidativos deste desprestígio.

E8 –*“ …por aquilo que nos obrigam a passar, pela falta de respeito, pela falta de autoridade que nós temos hoje em dia…”*

Relativamente à desvalorização do saber escolar, as principais referências encontradas vão ao encontro da desconsideração relativamente à importância da Escola e de tudo aquilo que a mesma pode transmitir para a construção harmoniosa do ser humano:

E8 – *“A escola pública está banalizada…”*

A falta de valorização salarial em termos de progressão na carreira e os salários reduzidos foram também mencionados pelos professores como fatores desmotivadores para o exercício da sua profissão:

E10 – *“…, eu praticamente aquilo que ganho hoje era igual ao que ganhava há 20 anos, tendo em conta a inflação e tendo em conta que tenho 3 filhos…”*

A última subcategoria refere-se à instabilidade profissional e familiar; os docentes mencionam a dificuldade de vincular nesta profissão e no local pretendido, afetando a estabilidade familiar e profissional, sentindo-os como fatores de desmotivação.

E8 – *“…desde estar longe de casa…”; “As questões profissionais obrigam-nos a sofrer em termos de vida pessoal, familiar (…) porque já não se consegue estabilidade nenhuma.”*

E3 – *“…a posição de estar contratado e não ter estabilidade na mesma escola…; terem de mudar da sua zona de residência, mudar de ilha ou mudar de casa…”*

3. Características do Sistema Educativo atual

Em relação à categoria, *Características do Sistema Educativo Atual* (3) (a mais referida), as subcategorias que surgem desta com maior número de unidades de enumeração são a massificação do ensino (obrigatoriedade escolar), as condições de trabalho, as modificações do papel de professor. Por ordem de frequência de citação, seguem-se as subcategorias de deterioração das relações pessoais, organização do sistema educativo e formação de professores.

No que diz respeito à massificação do ensino e à obrigatoriedade escolar, os registos retratam essas questões como responsáveis pela indisciplina, desrespeito e desinteresse por parte dos alunos, ocorrendo com demasiada frequência nas escolas, na atualidade.

E1 – "*…falta de disciplina, (…) e de respeito da parte dos alunos…"; "…o professor (…) está simplesmente a entreter os alunos e não a trabalhar a ensinar."*

A questão das condições de trabalho foi uma das subcategorias mais mencionadas pelos docentes. Neste sentido, os inquiridos referem que as condições de trabalho são inadequadas, atendendo, essencialmente, à forma como são constituídas as turmas, à questão da carga horária excessiva e às condições físicas dos materiais e dos espaços. Este último fator (condições físicas dos espaço e materiais) foi o que obteve maior número de unidades de enumeração no âmbito do nosso estudo.

E1 –*" …a concentração dos mesmos alunos, se calhar com os comportamentos mais difíceis na mesma turma, depois torna-se mais difícil trabalhar com eles."*

E8 – *"Se tivesse menos carga horária, podia estar menos contrariado…"*

E10- *"Temos uma carência enorme de material…; considero as minhas condições de trabalho muito más, (…) os meus materiais são muito velhos."; "As condições de trabalho não são boas, em grande parte das escolas…"; "…não houve aposta na renovação em muitas escolas de melhoria de condições, estamos a falar em pavilhões, materiais, em tudo."*

Relativamente à subcategoria Organização do Sistema Educativo (3.3.), os docentes relatam que está desatualizado, tendo sofrido poucas ou nenhumas alterações, não respondendo às necessidades da sociedade atual, quer em termos de programas, quer em termos de organização estrutural.

E4 –*" …é preciso mudar como se entende a escola, está um bocadinho desfasado, a escola de há cem anos atrás…"; " …em relação aos programas de educação física, é o mesmo programa há quantos anos...?"*

E6 – *"A escola como atualmente está concebida, penso que é um modelo que tinha que estar já muito ultrapassado, está extremamente antiquado…"; "…quer-se à força que as turmas sejam homogéneas, mas a sociedade é diversa…"; " …as coisas estão a mudar a uma velocidade tal..., mas a escola não pode continuar como está."*

No que diz respeito à Formação dos professores (3.4.), os docentes sentem que a sua formação já não é suficiente nem adequada para resolver os problemas sociais com que se deparam quotidianamente. A incapacidade dos docentes para a resolução destes problemas gera desmotivação.

E2 – *"…esta destruturação da sociedade relacionada com as famílias coloca-nos outro tipo de desafios para os quais nós não tivemos formação inicial."*

Na subcategoria 3.5., Deterioração das Relações Pessoais, são feitas referências à falta de união e mal-estar entre colegas do mesmo grupo (EF) e à estigmatização da disciplina de EF por colegas de outros grupos disciplinares.

E6- "… acho lamentável haver essa fratura da classe docente, porque realmente isso só traz problemas a todos."; " A educação física, em específico, continua a ser uma disciplina um bocadinho estigmatizada, é lamentável."; "…muitas vezes é descredibilizada por *n* colegas de profissão…"

E2-*" …tem a ver com o ambiente que se vive no departamento curricular."; "Para não entrarmos em choque*, *começamos a afastar-nos uns dos outros."; "…não há esta reflexão conjunta, (…) é um isolamento."; "Falta a partilha, partilha de atividades, de conhecimentos..."*

Para além disso, os docentes referem que as alterações relativas ao papel do professor (3.6), ultimamente introduzidas no nosso Sistema de Ensino, uma das subcategorias mais frequentemente referenciada, não têm funcionalidade prática ao nível de melhorias de resultados nos alunos e apenas conduzem a uma carga excessiva de trabalho para os docentes e a uma multiplicidade de tarefas que não estão na origem da formação dos professores.

E4 – "…hoje em dia perdemos demasiado tempo com questões acessórias, que não deveríamos perder,…; a burocracia que ainda existe, (...), ainda se criam muitos documentos, perdemos muito tempo com questões que não têm nada a ver com a parte pedagógica em si."

3. Condicionantes inatas da disciplina de EF

Estas categorias foram formuladas apenas com base nas respostas dos entrevistados, visto que não se enquadravam em nenhuma das categorias definidas previamente. Contudo, embora não tenham um número elevado de unidades de registo, considerou-se pertinente a análise das mesmas para o nosso estudo.

A primeira subcategoria deste grupo, *Desgaste da Profissão* (4.1), foi mencionada em três unidades de enumeração, realçando a profissão de docente como uma das que apresenta um maior desgaste físico e psicológico.

E5 - *"…a gente sabe que quem trabalha com crianças, hoje em dia, principalmente, é desgastante…"; «…o desgaste profissional, "ninguém é de ferro" e realmente é desgastante…»*

E7 - *"…o desgaste da profissão já é enorme em termos físicos e psicológicos…"*

A subcategoria *Preconceitos da Sociedade* (4.2), refere-se aos estereótipos que ainda existem em determinados contextos culturais e sociais.

E4 - *"…porque o preconceito mantém-se, cada vez mais, saltar à corda, dançar e outras coisas…"; "…danças de salão que eu dou, há muitos que se recusam a fazer, houve um que era meu aluno, não participou no sarau a fazer ginástica porque a mãe não deixava, porque podia ser conotado como homossexual."*

A subcategoria *Diminuição das capacidades do Professor* (4.3) apresenta duas unidades de enumeração. Embora esta situação ocorra com todos os professores das várias áreas curriculares, na disciplina de EF é, talvez, aquela onde a idade pode limitar, de forma mais evidente, o desempenho do docente.

E2 - *"Quando essas capacidades físicas começaram a diminuir, senti que um bocadinho de mim se perdeu, portanto, isso poderá ter sido uma das causas."*

Apenas com uma unidade de enumeração, o fator *Fraco Desenvolvimento físico dos Alunos* (4.5), foi mencionado como desmotivante para o docente, conforme sugere o comentário:

E4 - *"…os miúdos não sabem, são quase deficientes motores…"; "…a parte física, motor deles é uma desgraça…"*

4.2.2 Estratégias de motivação

No quadro 2 (Anexo VII), apresentamos as categorias, subcategorias, unidades de registo e o número de unidades de enumeração resultantes da análise de conteúdo das entrevistas referentes ao tema Estratégias de Motivação.

Relativamente ao tema Estratégias de Motivação, a categorização foi feita com base

na pesquisa bibliográfica, dividindo este tema em quatro categorias (áreas de atuação): Medidas Governamentais (1), Medidas Sociais (2), Medidas da Escola (3) e Medidas do Professor (4). Assim, a categoria que obteve maior destaque foi Medidas Governamentais, com vinte e cinco unidades de enumeração, seguindo-se a categoria Medidas da Escola (3) com oito unidades de enumeração, a categoria 2, Medidas Sociais, com três unidades de enumeração e, por último, com apenas uma unidade de enumeração a categoria Medidas do Professor (4).

As medidas governamentais, sugeridas pelos docentes, que apresentam maior relevância na nossa análise dizem respeito às condições de trabalho (1.1) Os docentes sugerem a melhoria das condições de trabalho, referindo cinco áreas de intervenção: turmas, horários, espaços, materiais e recursos humanos.

Relativamente à questão das turmas, os docentes fazem referência a dois aspetos, diminuição do tamanho das turmas, ou seja, redução do número de alunos e a distribuição de alunos de forma mais heterogénea em termos de comportamentos.

E1- *"…se calhar fazer as turmas mais, se calhar misturar mais um bocadinho os bons e maus alunos…"*

E10- *"…turmas mais pequenas."*

No que diz respeito aos horários, os docentes referem-se não apenas à diminuição da carga horária mas, também, à melhor distribuição diária do horário.

E8 - "Se tivesse menos carga horária…"; "Carga horária sim, acho que devia ser retirada, não nos deviam colocar, por exemplo, tenho 5 tempos seguidos de aulas…"

Para além disso, os docentes sugerem maior investimento governamental ao nível de espaços e recursos materiais. A sugestão relativa à melhoria dos materiais foi uma das estratégias mais referenciada em todas as categorias.

E9 - *"Depois há aqueles óbvios, vindo dinheiro para a nossa área, sentimo-nos melhor. Temos uma carência enorme de material…"*

E1 - *"…melhorar as condições das instalações desportivas a nível de material…"*

Ainda no âmbito das condições do trabalho, houve apenas uma referência ao aumento de recursos humanos como estratégia de motivação.

E1 - *"…mais recursos humanos auxiliares..."*

A gratificação da carreira (1.2) é mais uma medida governamental sugerida. Os docentes referem-se a este tópico no que diz respeito ao aumento de ordenados e progressão nas condições de carreira.

E6 - *"Depois a questão da gratificação em termos de carreira profissional, seja em termos remuneratórios, seja também em termos de retorno."; "…as condições de carreira têm de ter também um contributo para a motivação profissional."*

No que concerne às políticas educativas (1.3), as estratégias sugeridas vão ao encontro da diminuição de trabalho administrativo, alterações estruturais dos currículos do Ensino Básico e Secundário e dos cursos Superiores e, por último, cedência de maior autoridade e autonomia aos professores.

E2- *"Devolverem-me o papel de professor…"; "Temos de fazer cada vez mais tarefas fora daquelas a que nos propusemos quando avançámos para esta profissão…"*

E6 - *" Tem de se começar a abandonar, nem que seja de forma progressiva, a ideia do programa…", "…eu quero que o programa seja substituído por projeto, toda a gente fala em projeto educativo, mas, para isso, tem de haver uma flexibilização total e, se calhar, até abandonar a palavra currículo."; " A escola devia ser um espaço em que cada aluno andasse a circular livremente, a trabalhar nos seus projetos e o projeto é ele que vai escolher, dentro daquilo que é possível..."*

E2- "Na formação inicial dos professores, para além das didáticas e pedagogias, começar a falar também neste tipo de coisas, tentar situar a escola num ambiente social…"

E8 - "…tinham de nos dar mais autoridade, mais poder para se fazer alguma coisa…"

Relativamente à segunda área de atuação, Medidas Sociais (2), os docentes referem-se à valorização do professor, sugerindo alterações ao nível da visão da sociedade sobre a sua profissão, a criação de uma ordem de professores e a realização de algum trabalho com os encarregados de educação. Atendendo ao primeiro tópico, não há a apresentação de uma estratégia definida, apenas referem que deveria haver medidas para alterar a visão da sociedade face ao trabalho do docente.

E6 - *"…haver estratégias, portanto, em termos de decisões de sociedade, rumo de sociedade para valorizar o papel docente."*

Quanto aos outros dois tópicos, as estratégias são um pouco mais objetivas, como podemos perceber nos seguintes excertos:

E6 - *"…surgir também uma ordem de professores, para haver valorização da profissão…"*

E5- *"…uma estratégia muito boa era fazer algum trabalho com os pais, …para ver se, daqui a dias, a gente tem meninos diferentes na escola…"*

As Medidas da Escola (3) são a segunda área de intervenção mais referenciada nas nossas entrevistas. Neste campo, os docentes sugerem mais espaço para a partilha de conhecimentos entre o grupo de EF, melhoria do ambiente da escola, quer em termos físicos, quer em termos de convivência entre professores, uma visão de escola mais definida, clarificando os objetivos específicos de cada instituição e a facilitação do acesso à formação por parte dos docentes.

No que diz respeito à partilha de conhecimentos, a estratégia mencionada refere-se à realização de encontros/reuniões informais em que os docentes possam partilhar as suas preocupações, dificuldades e conhecimentos.

E2 - *"Abrir um espaço de discussão e reflexão, tentando depois minimizar os estragos que a nossa formação e experiências pessoais possam fazer e tentar aqui um espírito de grupo ou de departamento superior."; "…essa seria positiva, haver um espaço semanal, mensal em que se promovesse a discussão entre os nossos pares."*

Para a melhoria do ambiente escolar, são sugeridas algumas alterações do espaço físico da escola, em termos estéticos e a melhoria das relações entre docentes, através da promoção de festas e convívios.

E6 – "*O espaço da escola penso que seria a estratégia mais facilmente concretizável…, encorajando toda a gente a embelezar o seu espaço com atividades de jardinagem, de pintura..."; "...pode haver música ambiente"; " …concretamente, na Ilha Terceira, nem há grande razão de ser de haver muros, de haver vedações…"*

E6 - *"…há uma estratégia que é o respeito mútuo entre professores…Tem de haver dinâmicas maiores de convivência entre professores, poderão ser convívios simples, festas…"*

A última área de intervenção citada é Medidas de Escola (4). Esta categoria apenas apresenta uma unidade de enumeração e refere-se à participação, por parte dos docentes,

em formações diversas e inovadores, como forma de aumentar a sua motivação no exercício da sua atividade profissional.

E4-*" fazer formação de áreas completamente… e trazer outras modalidades para a escola."*

V - DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O presente estudo teve como objetivo a caracterização dos níveis de motivação dos docentes de EF da Ilha Terceira, Açores. Este objetivo foi cumprido através da análise comparativa dos mesmos, entre professores do género masculino e feminino, e entre professores com vínculo de efetivo e de contratado, bem como da análise da relação entre as variáveis idade e tempo de serviço e os níveis de motivação.

Para além disso, ainda se procurou conhecer os fatores que causam desmotivação nestes docentes, bem como algumas estratégias motivacionais sugeridas pelos mesmos.

5.1 Análise quantitativa

Verificámos que a maioria dos professores de EF, da Ilha Terceira, está motivada para a profissão, uma vez que cerca de 67,7% responderam acima do nível 4. Dos inquiridos, 32,3%, responderam nível 4 (moderadamente motivados) ou abaixo. Embora estes resultados, de uma forma geral, sejam positivos, não deixam de ser preocupantes, tendo em conta que mais de um terço dos professores parece não estar motivado para exercer a sua profissão. Estes números parecem ser concordantes com a realidade de Portugal Continental. Num estudo realizado, em escolas profissionais e públicas de Portugal (Azevedo, Veiga & Ribeiro, 2016) concluiu-se que um, em cada três professores, está desmotivado para exercer.

5.1.1 Motivação e Género

No nosso estudo apurámos que a maior parte dos tipos de motivação (MI, MERID, MERINTR, MERE e AMO) não diferem, tendo em conta o género. Estes resultados vão ao encontro de Seco (2002), Martin e Harsh (2005) e Yemisi (2013). Este último autor explica os seus resultados devido às igualdades de género na profissão, implementadas na lei de igualdade de trabalho entre homens e mulheres, ou seja, tanto os homens como as mulheres apresentam os mesmos direitos e deveres. Embora em Portugal ainda haja algumas profissões onde esta situação não se verifique, na profissão docente a igualdade é clara, quer em termos remuneratórios, cargos atribuídos e regalias, não criando discrepâncias em termos de motivação entre géneros.

O único tipo de motivação em que observamos diferenças estatisticamente significativas diz respeito à motivação extrínseca - regulação integrada (MERINTE), sendo a

média mais elevada nos professores do género masculino (5,76 ±0,98). Esta regulação é a forma de motivação extrínseca mais autodeterminada e menos controlada externamente, ou seja, o indivíduo apresenta um elevado grau de autonomia nos seus comportamentos, bem como uma elevada sensação de competência e pertença. Num estudo realizado no Brasil, com professores de EF, constatou-se que, de uma maneira geral, os homens consideram-se mais competentes (73,4%) do que as mulheres (Lemke & Lemos, 2013). O autor Samulski (2002) justifica este facto, porque os homens demonstram maior autoconfiança nas suas capacidades em relação às mulheres, ou seja, maior sensação de competência. De acordo com o estudo de Bishay (1996), as mulheres atribuem uma grande importância ao tempo de socialização que, muitas vezes, é reduzido devido à sobreposição de tarefas maternais, domésticas e profissionais. Assim, esta limitação de socialização e consequente sensação de pertença influenciam negativamente a motivação da mulher. As referidas conclusões podem ser explicativas dos nossos resultados, relativamente à regulação integrada.

Em suma, a maioria dos tipos de motivação não apresenta diferenças significativas quanto ao género, devido à lei de igualdade de géneros no trabalho, na profissão docente. No entanto, relativamente à significância do valor da motivação extrínseca - regulação integrada, em que o valor é mais elevado nos homens do que nas mulheres, sugere-nos que os homens demonstram maior sensação de competência e autoconfiança (comportamento mais autónomo) e, por outro lado, a sobreposição de tarefas afeta negativamente o sentido de pertença e socialização da mulher.

5.1.2 Motivação e Vínculo

Relativamente à variável vínculo (efetivo ou contratado), podemos, no nosso estudo, observar também que não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos, nos diferentes tipos de motivação.

Contudo, os profissionais com vínculo de efetivo apresentaram os valores mais elevados nos quatro tipos de motivação extrínseca (regulação integrada, identificada, introjetada e externa) e amotivação; e os contratados maiores níveis de motivação intrínseca. Estes resultados vão ao encontro dos resultados de estudos atrás mencionados (Cordeiro-Alves, 1994, Lens, 1994, Guerreiro, 2000), que demonstram que os professores, em início de carreira, são os que se apresentam mais motivados e entusiasmados para a profissão, sendo que esses sentimentos vão diminuindo ao longo dos anos de serviço.

Resumindo, os tipos de motivação não apresentam diferenças significativas quando comparados em professores contratados e efetivos. Contudo, verificámos uma tendência: os valores de motivação extrínseca e amotivação são mais elevados nos profissionais com vínculo de efetivo e os valores de motivação intrínseca mais elevados nos profissionais com vínculo de contratado. Na nossa perspetiva e de acordo com Nóvoa et al. (1999), a experiência de vários contextos escolares, o contacto profissional com variadas realidades, diferentes colegas e alunos (motivação extrínseca), desilusões e frustrações (amotivação) concedem ao professor efetivo uma visão mais ponderada e menos entusiasta sobre a sua profissão. Ao passo que os professores contratados, por sua vez, surgem nos primeiros anos de serviço com um ânimo e energia próprios de quem vê a profissão como aquilo que idealizou (motivação intrínseca).

5.1.3 Motivação e Idade

No que diz respeito à variável idade, observamos, no nosso estudo, que a motivação não depende da mesma, sendo que a correlação não é estatisticamente significativa. Wiyono (2016), no seu estudo, obteve resultados semelhantes, referindo que a motivação dos professores é mais fortemente correlacionada com fatores que dizem respeito ao contexto organizacional de trabalho. Em Portugal, os contextos socioeducativos têm sido, frequentemente, alvo de profundas alterações, através de introdução de novas políticas educativas. Neste sentido, o contexto socioeducativo de um professor em início de carreira, atualmente, não é igual ao contexto socioeducativo de um professor em início de carreira há 20 anos atrás. Desta forma, consideramos que esta variável, no nosso estudo, dificilmente se relacionaria com os diferentes tipos de motivação. A mesma deverá ser estudada de forma longitudinal, verificando as variações dos tipos de motivação dos mesmos elementos da amostra, ao longo de um período de tempo. No nosso estudo, apurámos que os docentes mais desmotivados (nível de motivação inferior a 4) pertencem a diferentes faixas etárias e apresentam distintos fatores causadores da sua desmotivação. Posto isto, serão outros fatores que parecem influenciar, de forma mais negativa, a motivação dos docentes da amostra do que a variável idade.

Em jeito de conclusão, verificámos que a variável idade não se correlaciona significativamente com os tipos de motivação. Uma vez que este não é um estudo com carácter longitudinal, não nos permitiu conhecer a evolução de um mesmo indivíduo, em diferentes momentos da sua vida e em distintos contextos socioeducativos.

5.1.4 Motivação e tempo de Serviço

Embora a variável profissional *tempo de serviço* não apresente correlação significativa com os diferentes tipos de motivação dos docentes, verificámos que a amotivação apresenta uma correlação muito próxima de ser significativa. Este resultado é semelhante aos obtidos em vários estudos (Cordeiro-Alves, 1994, Chaplain, 1995, Huberman, 2000, Pedro & Peixoto, 2006, Veiga & Ribeiro, 2016), que constataram que a desmotivação aumenta com o tempo de serviço. O cansaço, o desgaste, a desilusão com a carreira e a perceção objetiva das limitações e falhas do sistema educativo, a nosso ver, podem ser consideradas fundamentação pertinente desta associação. A proporcionalidade direta existente entre esta variável e a idade conduz-nos às mesmas considerações tecidas na questão anterior.

Resumindo, a variável *tempo de serviço* não se relaciona significativamente com nenhum dos tipos de motivação; contudo, a amotivação apresenta valores muito próximos da significância, sendo mais elevada nos docentes com maior tempo de serviço. Estes resultados podem ser explicados tendo em conta o cansaço, o sentimento desesperançado e de desilusão que, talvez, os professores mais velhos carreguem na sua bagagem profissional.

5.2 Análise qualitativa

5.2.1 Fatores de Desmotivação

Relativamente aos dados obtidos nas entrevistas realizadas, podemos concluir que os fatores de desmotivação que se evidenciaram, mais frequentemente, relacionam-se com as características atuais do Sistema Educativo. As condições de trabalho inadequadas e as consequências da massificação do ensino, com a introdução da obrigatoriedade escolar, a modificação do papel do professor, a deterioração das relações pessoais, a inflexibilidade da organização estrutural do sistema educativo e, por último, a deficitária formação dos professores caracterizam fortemente o nosso Sistema de Ensino.

Outras questões relativas ao contexto social da profissão docente, nomeadamente o prestígio do professor, a instabilidade familiar e/ou profissional, os salários e o valor do saber escolar foram, também, consideradas relevantes como fatores de desmotivação.

No que diz respeito à questão das alterações socioeconómicas e as restantes formuladas a posteriori (condicionantes inatas na disciplina de EF) apresentam menos relevância, em termos de unidades de enumeração.

Os nossos resultados estão em consonância com a bibliografia consultada (Barros, Neto & Barros, 1991, Cordeiro-Alves, 1994, Trigo-Santos, Jesus & Esteve 1996, Doyle & Kim, 1999), sendo que as condições sociopolíticas educativas e os procedimentos organizacionais são os fatores identificados com maior relevância, os quais se inserem na categoria *Características do Sistema Educativo*, do nosso estudo. Mais do que frequente, a culpabilização do Ministério da Educação e das suas definições legislativas pelo mal-estar e alienação que se vive hoje nos estabelecimentos de ensino, tornou-se uma constante (Peixoto & Pedro, 2006).

O regime de escolaridade obrigatória (*Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto da Assembleia da Republica, 2009*), que estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar, foi uma das definições legislativas que contribuiu para a massificação do ensino, permitindo que muitos alunos encarassem a escola como uma obrigação, um dever e uma fonte de insatisfação e incertezas e não como um direito, um espaço de desenvolvimento pessoal e interpessoal. Esta situação levou a um total desinteresse dos alunos, provocando várias situações de indisciplina e conflitos constantes com o professor, gerando sintomas de desmotivação na classe docente atual (Nóvoa et al, 1999, Gomes et al., 2006, Santomé, 2011, Martin, 2012). Os nossos resultados demonstram igualmente que, segundo as unidades de registo apuradas da análise de conteúdo, os principais causadores de mau comportamento em contexto de sala de aula são a falta de interesse, de respeito e de disciplina presentes nos alunos. Esta situação, segundo os docentes entrevistados, conduz a uma desmotivação, pois sentem-se incapazes de lidar, de forma eficaz, com os problemas de indisciplina. Resultados semelhantes foram encontrados no mais recente estudo realizado em Portugal Continental, por Azevedo, Veiga e Ribeiro (2016), que concluiu que o principal motivo da insatisfação dos professores é, claramente, a falta de respeito dos seus alunos.

As condições de trabalho foram outro fator bastante referenciado, na bibliografia. Vários autores mencionam que a desmotivação dos professores é o resultado da prolongada exposição a condições negativas, como turmas demasiado grandes, constituição das turmas com base nos comportamentos dos alunos, horários prolongados e falta de condições espaciais e materiais (Esteve, 1992, Nóvoa et al., 1999, Seco, 2000, Jesus, 2004, Gomes et al., 2006, Oliveira & Martin, 2012). Os resultados do nosso estudo parecem concordantes com estas conclusões, sendo também uma das subcategorias que obteve maior número de unidades de enumeração, uma vez que foram referenciadas por todos os docentes, à exceção de um. É, por isso, fundamental que o governo mude as suas

orientações e deixe de considerar a educação meramente como um gasto mas, pelo contrário, como um investimento para o futuro.

No que concerne à alteração do papel do professor de pedagogo para administrativo, vários autores referem esta situação atual como muito desmotivadora para os professores (Esteve, 1991, Nóvoa et al, 1999, Jesus, 2004, Ferreira & Moreira, 2010). No nosso estudo, os docentes mencionam estar sujeitos a uma multiplicidade de tarefas e cargos que não tem funcionalidade prática na melhoria da qualidade do processo ensino aprendizagem e que, para além de não fazerem parte da sua formação, lhes retira tempo para a preparação da sua atividade profissional de ensinar, contribuindo para o desalento de muitos professores (Santomé, 2011).

Em alguns estudos pesquisados (Doyle & Kim, 1999, Jesus, 2004, Hettiarachchi, 2010, Aydin, 2012), a deterioração das relações pessoais surge como sendo um dos principais fatores da desmotivação dos docentes. Embora no nosso estudo não tenha sido o fator mais mencionado, ainda assim apresenta um número de unidades de enumeração relevante. As relações pessoais, às quais se refere o nosso estudo, aludem, essencialmente, às relações entre docentes do mesmo grupo ou departamento. A falta de união do grupo, a falta de partilha de experiências e conhecimentos são fatores que, segundo os professores entrevistados, conduzem à desmotivação na sua profissão. Inevitavelmente, em qualquer profissão e, sobretudo, na de professor, em que o seu trabalho está envolvido por diversas relações interpessoais (Jesus, 2004), o ser humano necessita de construir relações saudáveis no contexto de trabalho para que se possa sentir motivado para o exercício da sua função, aumentando, deste modo, a motivação intrínseca, de acordo com a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000).

De acordo com vários estudos realizados no âmbito do mal-estar docente, verifica-se que o estatuto socioprofissional dos professores tem vindo a degradar-se, sobretudo em termos de reconhecimento social e prestígio que é dado à profissão (Nóvoa et al., 1999, Seco, 2000, Jesus, 2004, Santomé, 2011, Martin & Aydin 2012). No nosso estudo, a falta de autoridade e de respeito que os professores sentem, não apenas da parte dos alunos, mas da sociedade em geral, explica o sentimento negativo dos professores face a esta desconsideração e, consequentemente, dos seus níveis de motivação. A sociedade, encarregados de educação, alguns meios de comunicação e alguns governantes culpabilizam os professores como responsáveis diretos de todas as deficiências e degradação do atual sistema. (Nóvoa et al., 1999, Jesus, 2004, Mendes & Gitahy, 2006, Santomé, 2011 e Miranda & Aydin, 2012, Azevedo, Veiga & Ribeiro, 2016). A

desvalorização do saber escolar foi um fator que conduziu ao desprestígio da figura do professor. Os níveis de desemprego de trabalhadores qualificados, evidentes hoje em dia, conduziram a uma opinião generalizada da sociedade de banalização, que se traduz no abandono da ideia de que a escola é o caminho mais lógico para alcançar um melhor futuro, em termos económicos e sociais, desconsiderando a importância e o valor do saber escolar (Jesus, 2004).

Os baixos salários e a sua estagnação apresentam-se, também, como características negativas da profissão docente, segundo os nossos entrevistados. Verificamos, também, a referência aos salários como fator de desmotivação em variados estudos pesquisados (Esteve, 1999, Jesus, 2004, Pinto & Silva, 2005, Dubiella & Rausch, 2012). Não obstante, esta questão dos salários, amplamente estudada em várias pesquisas relativas à motivação no trabalho, tem sido alvo de alguma controvérsia (Seco, 2000). A mesma autora refere que, embora o salário seja um elemento essencial no trabalho, a forma como este regula a satisfação e a motivação dos trabalhadores varia de acordo com as situações, expetativas e desejos dos indivíduos (Trigo e Santos, 1996, Evans, 1999, Seco 2000, Machado et al., 2011).

A questão da instabilidade profissional e familiar que caracteriza atualmente a profissão docente é, também, um fator de desmotivação frequentemente referido no nosso estudo. O sistema de colocação de professores imposto obriga a que muitos docentes estejam afastados das suas famílias e dos seus contextos sociais (Jesus, 2004). No caso específico do nosso estudo, realizado na Ilha Terceira, a separação pode corresponder à deslocação para outra ilha. A instabilidade profissional também é afetada com as permanentes mudanças de escola, não sendo possível aos docentes realizarem um trabalho contínuo, para além de todos os transtornos que acarretam ao estabelecimento, às novas relações sociais e profissionais e à adaptação a novos e diferentes contextos organizacionais das escolas criando, muitas vezes, sensações de insegurança, incerteza e instabilidade (Doyle e Kim, 1999, Jesus, 2004).

Na conjuntura da crise económica que o país tem enfrentado, o setor da educação tem sido um dos mais prejudicados, não só ao nível de investimento, mas também na alteração dos contextos socioeconómicos que as escolas têm vindo a sentir. Estas alterações geram, nas escolas, graves e diversos problemas sociais ao nível dos alunos, não só no que diz respeito à modificação de valores e princípios morais, éticos e humanos, mas também ao nível da família e pais que, cada vez mais, responsabilizam a escola, delegando-lhe o papel principal em todo o processo educativo dos seus educandos. Este

aumento de responsabilidade e exigências em relação ao professor certamente contribui para aumentar o seu mal-estar docente (Nóvoa et al., 1999, Mendes & Gitahy, 2006, Jesus, 2004, Martin e Dubiella & Rausch, 2012). Estas conclusões verificam-se ao longo do nosso estudo, conforme aludimos já na apresentação de resultados.

Relativamente ao fator, *Preconceitos da Sociedade,* mencionado apenas por um entrevistado, no nosso estudo, é uma questão que não surge na bibliografia como um fator de desmotivação dos docentes. Esta situação surge-nos como única e isolada e num contexto social muito específico, não sendo relevante para o estudo geral dos fatores de desmotivação dos docentes de EF, na Ilha Terceira.

A diminuição das capacidades físicas, no nosso estudo, é um dos aspetos que provoca alguma desmotivação. Esta involução parece ser mais rápida e acentuada nestas capacidades do que nas intelectuais (Rodrigues, Ferreira & Haase, 2008). Na disciplina de EF, a disponibilidade motora é solicitada de forma mais frequente e evidente do que em qualquer outra disciplina, quer em termos de apoio aos alunos na execução das diferentes habilidades, quer em termos de demonstração dessas habilidades. Numa fase inicial da carreira, os professores de EF sentem-se capazes de realizar, com maior facilidade, todo o tipo de habilidades, estando confiantes e seguros das suas capacidades físicas, uma vez que, na sua maioria, possuem um historial desportivo.

Por fim, foi realizada uma referência, nas nossas entrevistas, relativamente ao fraco desenvolvimento motor que se verifica nos alunos. Num estudo feito na Região Autónoma dos Açores, em 3742 alunos do 1ºCiclo, Lopes, Maia, Silva, Seabra & Morais (2003) revelou uma forte insuficiência em aspetos do desenvolvimento coordenativo. Estes valores demonstraram ser mais acentuados na RAA do que em Portugal Continental ou noutros países. Quando os professores não sentem o seu esforço recompensado com o sucesso dos seus alunos, tendem a sentir-se desmotivados. Esta situação foi verificada num estudo realizado com professores, em Portugal, por Miranda (2012), que concluiu que o que mais os realiza profissionalmente é o desenvolvimento dos alunos.

Concluindo, os fatores que parecem ser mais consideráveis como sendo desmotivadores referem-se às características do Sistema Educativo, ao contexto social da profissão docente e às alterações socioeconómicas, por ordem de relevância. A indisciplina, o desrespeito, o desinteresse dos alunos, as inadequadas condições de trabalho, a deterioração das relações pessoais, o excesso de trabalho burocrático, o desprestígio do professor, a alteração dos valores sociais e a instabilidade familiar e profissional são alguns dos principais fatores mencionados pelos professores entrevistados.

5.2.2 Estratégias de Motivação

No que diz respeito às estratégias de motivação, mais frequentemente sugeridas nas nossas entrevistas, vão ao encontro das medidas que são da responsabilidade do governo, nomeadamente ao nível da melhoria das condições de trabalho, gratificação de carreira e algumas alterações de políticas educativas, no que se refere à organização estrutural do sistema educativo; resultados estes concomitantes com a bibliografia pesquisada (Esteve, 1992, Jesus, 2004, Martin, 2012, Dubiella & Rausch, 2013), uma vez que foram as medidas mais referenciadas pelos autores. Uma questão muito frequentemente mencionada por estes autores, mas reduzida no nosso estudo, foi a formação docente.

Relativamente à medida governamental mais mencionada (tanto no nosso estudo, como na bibliografia), *condições de trabalho,* os docentes referem, essencialmente, que a redução de alunos por turma, os horários de trabalho mais reduzidos e a melhoria dos materiais e espaços seriam, de facto, aspetos que poderiam aumentar significativamente a sua motivação. (Esteve, 1999, Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002, Jesus, 2004, Fonseca, 2011, Martin, 2012, Dubiella & Rausch, 2013, Akindele, 2014).

A questão do aumento de ordenados e gratificações, ao nível de progressões na carreira, apresenta alguma relevância no nosso estudo. Estes resultados vão ao encontro de alguns autores recentes (Fonseca, 2011, Yemisi, 2013, Akindele, 2014). De facto, é um assunto que tem vindo a ser estudado ao longo de vários anos, no âmbito da motivação no trabalho e, mais especificamente, no âmbito da profissão docente. Contudo, embora alguns autores considerem que a questão dos ordenados tem um efeito positivo na motivação dos trabalhadores, muitos estudos defendem, contrariamente, que as recompensas remuneratórias, quando mal aplicadas, ou seja quando a recompensa é atribuída com a finalidade de modelar o desempenho, podem ter um efeito negativo na motivação intrínseca dos trabalhadores, sendo que os mesmos sentem o seu comportamento controlado externamente e menos autónomo (Deci, 1975, Gagné, Deci, 2005, Bregn, 2013, Lira & Silva, 2015).

Por conseguinte, é consensual na literatura (Esteve, 1992, Evans, 1999, Jesus, 2004, Fonseca 2011, Martin, 2012, Dubiella & Rausch) que a redução ou, mesmo, a extinção de tarefas administrativas realizadas pelo professor e a formulação dos programas, de forma menos extensa e diretiva, deveriam ser medidas governamentais urgentes, ao nível das políticas educativas. No nosso estudo, os professores também expõem, com maior evidência, estes dois aspetos. Para além de pretenderem mais tempo para preparar a

prática pedagógica, ao invés de despenderem tempo com tarefas com as quais não se sentem confortáveis, pois não estão na origem da sua formação, sugerem, ainda, a alteração da rigidez com que estão definidos os programas e currículos.

A segunda área de ação mais mencionada, nos nossos resultados, refere-se às medidas que podem e devem ser tomadas pela instituição escolar, nomeadamente no que diz respeito à melhoria do ambiente escolar, à promoção de momentos de partilha de conhecimentos, à promoção de formação e, por último, uma definição objetiva da missão da escola. Também na bibliografia consultada, os dois aspetos de maior relevância dizem respeito à melhoria do ambiente escolar (Jesus, 2004, Nias, 2000, Akindele, 2014) e à questão da formação (Esteve, 1992, Fonseca, 2011, Martin, 2012, Yemisi, Dubielle & Rausch, 2013, Akindele, 2014). Os autores e os professores do nosso estudo sugerem tornar o ambiente escolar mais atraente e agradável, através da renovação de edifícios em ruínas, plantação de flores, pintura de edifícios e construção de instalações recreativas em locais estratégicos, dentro da escola. Quanto à questão da formação, a escola deveria ser a entidade responsável pela promoção de formações adequadas às necessidades específicas dos seus contextos escolares. Os professores entrevistados sugerem que cada escola se torne entidade formadora de professores e promova as ações consideradas mais pertinentes. A bibliografia sugere que a instituição escolar deve facilitar e divulgar as formações que julgue serem adequadas às dificuldades e necessidades dos seus professores.

Uma estratégia que surge no nosso estudo, com algum destaque, diz respeito a uma maior partilha de conhecimentos entre os professores do mesmo grupo ou departamento curricular, no sentido da troca de experiências, através de uma discussão e reflexão para melhor resolução de dificuldades sentidas pelos docentes (Jesus, 2004). Também no estudo de Azevedo, Veiga e Ribeiro (2016), 44,7% dos professores referem que o trabalho de equipa é uma condição fundamental para a melhoria do ensino. Para dar resposta a esta situação, os entrevistados do nosso estudo sugeriram a criação de um espaço/tempo no horário dos professores para a realização de reuniões informais.

Os docentes entrevistados referem que é importante a escola possuir uma visão de escola clara, com objetivos bem definidos. Essa visão deve ser do conhecimento de toda a comunidade educativa, para que todos os intervenientes no processo educativo saibam, exatamente, o que lhes compete e quais as expetativas que têm relativamente a ela (Pinto, 2003, Torres, 2013).

Conforme referido anteriormente, um dos fatores mais mencionados como desmotivante entre os professores é a falta de valorização social dada à sua profissão. Nos resultados apresentados no nosso estudo, os docentes afirmam que é necessário alterar a visão da sociedade sobre esta profissão e, embora não indiquem nenhuma estratégia efetivamente operacional para a consecução deste objetivo, as sugestões apresentadas, na bibliografia consultada, apontam para a intervenção dos media, sindicatos, organizações e governo, através de uma campanha publicitária que fomente a valorização e o respeito pelo professor (Esteve, 1992, Jesus, 2004, Fonseca, 2011, Martin, 2012, Dubiella & Rausch, 2013).

Ainda a desresponsabilização dos pais/família na educação dos seus filhos demonstrou afetar a motivação dos docentes do nosso estudo. Segundo os autores pesquisados (Esteve, 1999, Gomes et al., Pedro & Peixoto, 2006, Herdeiro & Siva, Martin, Aydin, 2012, Rausch & Dubielle, 2013), é necessário que os pais assumam essa tarefa e entendam que é fundamental a realização de um trabalho conjunto.

A última estratégia sugerida é da competência dos próprios professores e refere-se à procura e participação em formações adequadas às suas dificuldades ("o professor deve ser o eterno estudante"). Estes resultados estão de acordo com Pinto (2003) e Jesus (2004), pois referem que esta medida permite a atualização e a renovação de conhecimentos, capacitando os docentes de melhor adequação de procedimentos perante as variadas dificuldades e originando maior inovação, em termos de conteúdos.

Concluindo, as estratégias de motivação propostas, de maior relevância, dizem respeito às medidas governamentais, nomeadamente melhoria das condições de trabalho, gratificação de carreira e alteração estrutural e organizacional dos currículos e da profissão. A melhoria do ambiente escolar, ao nível das relações pessoais e dos espaços físicos, da responsabilidade de cada instituição escolar é, também, mencionada como aspeto motivador.

VI – CONCLUSÕES

Os resultados alcançados neste estudo permitem-nos concluir que os professores de EF da Ilha Terceira, Açores, demonstram-se motivados, sendo que, apenas, onze dizem estar desmotivados. Como referimos anteriormente, uma das limitações do estudo refere-se à proximidade relacional da autora do estudo com os professores inquiridos, o que pode ter influenciado os nossos dados.

Concluímos, também, que os docentes do género masculino apresentam valores de todos os tipos de motivação mais elevados, embora essas diferenças apenas sejam significativas no que diz respeito à motivação extrínseca – regulação integrada. Os professores com vínculo de efetivo apresentam maiores níveis de motivação extrínseca e desmotivação do que os professores contratados; contudo, essas diferenças não são significativas. Averiguou-se que a idade e o tempo de serviço não se relacionam, de forma significativa, com os diferentes tipos de motivação. Apenas a amotivação apresenta valores próximos da significância, o que vai ao encontro da bibliografia por nós consultada. Estes resultados sugerem-nos a realização de um estudo longitudinal, ou seja, verificar a relação destas variáveis no mesmo indivíduo, em vários momentos, ao longo do tempo.

Do grupo de professores desmotivados (sujeitos à entrevista) podemos concluir que os fatores mais relevantes, como sendo desmotivadores, se referem às características do Sistema Educativo, aludindo à indisciplina, ao desrespeito, ao desinteresse dos alunos e às inadequadas condições de trabalho. Ainda no âmbito desta categoria, os entrevistados referem a deterioração das relações pessoais, realçando a falta de partilha de conhecimentos e preocupações entre colegas do mesmo grupo e a modificação do papel do professor com a imposição de múltiplas tarefas burocráticas incompreendidas. No que se refere ao contexto social da profissão, os entrevistados mencionam que a desautorização, o desrespeito e a desconsideração, tanto dos alunos como da sociedade em geral, desprestigiam fortemente a profissão, provocando-lhes sentimentos de desmotivação.

Finalizando, a crise económica que se instalou em Portugal demonstra, no nosso estudo, ter afetado, claramente, o Sistema Educativo, ao nível de investimento no setor da Educação e na alteração dos valores sociais que influenciam negativamente a relação dos encarregados de educação e dos alunos com os professores.

Relativamente às estratégias de motivação propostas pelos docentes entrevistados, concluímos que a grande maioria menciona medidas que são da responsabilidade do Poder Central. A mais referenciada diz respeito à melhoria das condições de trabalho, como era de

esperar, uma vez que este foi o aspeto mais citado como desmotivador. Os docentes revelam que gostariam que o número de alunos por turma fosse reduzido, que os horários fossem menos alargados, que os espaços físicos (pavilhões e ginásios) e materiais pedagógicos tivessem melhores condições. Por último, mencionam um maior número de recursos humanos, nomeadamente de auxiliares da ação educativa. Outras estratégias sugeridas dizem respeito ao aumento de ordenados, de acordo com a progressão da carreira, uma vez que indicam receber o mesmo ordenado desde há vinte anos atrás. Os professores propõem, ainda, algumas alterações ao nível das políticas educativas. Relatam que o trabalho administrativo não deveria fazer parte das suas funções, enquanto professores, e a devolução de autoridade e de poder dentro dos contextos educativos seria uma forma de os motivar profissionalmente. Ainda concernente a políticas educativas, os docentes sugeriram a alteração dos currículos em vigor, que dizem estar totalmente desajustados às necessidades atuais, e alterações estruturais ao nível da formação do ensino superior, de forma a facilitar aos futuros professores a gestão e resolução de alguns problemas atuais com que se deparam quotidianamente.

Embora de uma forma geral possamos concluir que os professores de EF da Ilha Terceira, Açores, se sintam motivados, era importante que a Direção Regional de Educação valorizasse as questões aqui mencionadas, através de algum investimento. Desta forma, poderia apostar em políticas educativas ao nível de alterações curriculares e organizacionais do sistema educativo, bem como melhorias ao nível de condições de trabalho, materiais e espaços físicos. Assim, talvez fomentasse o aumento da motivação dos professores que se consideram desmotivados e a melhoria e/ou manutenção dos níveis de motivação dos restantes. Acreditamos que as propostas sugeridas podem ter alguma dose de idealismo perante quem decide, mas acreditamos que os passos deste percurso não deveriam deixar de nortear os decisores políticos, em prol da melhoria da qualidade de ensino da disciplina de EF, na Ilha Terceira.

VII – PROPOSTAS FUTURAS

7. Propostas Futuras

Atendendo a que este trabalho foi circunscrito a contextos muito específicos, que não nos permitem uma análise passível de generalização, apresentamos algumas propostas para novas investigações:

- Realizar o mesmo estudo com uma amostra mais representativa da realidade da Região Autónoma dos Açores, incluindo as escolas de todas as Ilhas do Arquipélago.

- Comparar a relação da idade e tempo de serviço com os níveis dos diferentes tipos de motivação, num estudo longitudinal, ou seja, analisar uma mesma amostra em vários momentos no decurso de um longo período de tempo, tendo em conta que este estudo deverá ter em consideração as características dos contextos socioeducativos em cada um dos momentos.

- Verificar a relação entre a idade e tempo de serviço e os fatores de desmotivação mencionados pelos professores menos motivados.

- Comparar os fatores de desmotivação em função das variáveis género e vínculo.

VIII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akindele, M. (2014). Strategies for Motivation of Teachers for Effectiveness Amid Universal Basic Education (UBE). Programme Implementation in Nigeria. *European Journal of Academic Essays,* 1(6), p. 28-35.
- Amado, J., Ferreira, S. (2013). *A entrevista na investigação educacional.* In: Amado, João (Org.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade, p. 207-325.
- Aydin, S. (2012). Factors Causing Demotivation in EFL Teaching Process: A Case Study. *The Qualitative Report*, 17(51), 1-13. Retrieved from http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol17/iss51/1.
- Azevedo, J., Veiga, J. & Ribeiro, D. (2016). A*s preocupações e as motivações dos professores*. Fundação Manuel Leitão, Centro de Estudos Sociais. Vila Nova de Gaia.
- Bandura, A. Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1989, p.1175-1185.
- Barros, J., Neto, F. & Barros, A. (1991). Nível de satisfação dos professores – teoria e investigação. *Psychologica*, 5, 53-63.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo (5ª ed). (L. Pinheiro, Trad.)*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Bishay A (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience method. *Junior Undergraduate Science*, 3, 147-154.
- Bregn, K.(2013). Detrimental effects of performance-related pay in the public sector? On the need for a broader theoretical perspective. *Public Organization Review*, 13 (1), 21-35.
- Burke, R.J. & Greenglass, E.R. (1996). Work stress, social support, psychological burnout and emotional and physical well-being among teachers. *Psychology, Health & Medicine*, 1, 2, 193-205.
- Chaplain, R. (1995). Stress and job satisfaction: A study of english primary school teachers. *Educational Psychology, 15,* 473-489.
- Cordeiro-Alves, F. (1994). A (In)satisfação docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27, 29-60.
- Cordeiro-Alves, A. (1997). *A (in)satisfação dos professores. Estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança*. In M.T. Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

- Cristina, S. (2012). *Motivações no trabalho remunerado em organizações sem fins lucrativos. O caso das Instituições de solidariedade social do Porto.* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Economia da Universidade do Porto, Porto.
- Cruz, M. B., Dias, A., Sanches, J.,Ruivo, J., Pereira, J., & Tavares, J. (1988). A situação do Professor em Portugal. *Análise social,* 24, 1887 – 1293.
- Cunha, M. P., Rego A., Cunha, R. C. & Cardoso, C. C. (2003). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora RH.
- Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E.L. (1972). Effects of contigent and non contigent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 8, 217-229.
- Deci. E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum Press*,* New York.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation,* Vol. 38, 237-288.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research.* Rochester, NY: University of Rochester Press, 17-45.
- *Dicionário da Língua Portuguesa* 2006. Porto, Porto Editora*.*
- Dinham, S. & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration,* 36 (4), 362-378.
- Doyle, T., & Kim, Y. (1999). Teacher motivation and satisfaction in the United States and Korea. *Mextesol Journal, 23*, 35-48. Retrieved from http://mextesol.net
- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- Esteve, J. M. (1995), Mudanças sociais e função docente. In António Nóvoa e tal. *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação*. Porto, Porto Editora,.
- Evans, L. (1999). *Managing to Motivate: A Guide for School Leaders*. London and New York: Cassell.
- Ferreira, A., Moreira, J. (2010). A auto-estima profissional dos professores de educação física em Portugal. *Exedra*, 4, 65-80.

- Flores, M., Viana, J., Fernandes, E., Cerqueira, P. (2014). *Perspetivas sobre a profissão docente e motivações para a formação: Resultados de um estudo empírico.* Apresentação Power point apresentada em XXº Colóquio - Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas. Universidade do Minho.
- Fonseca, V., Pereira, J., Vianna, J. (2011). Fatores que interferem na prática docente: a percepção de professores de Educação Física escolar. EFDeportes.com, Revista Digital, 16 (155). Retrieved from http://www.efdeportes.com/
- Gil, A. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. 6.ed. São Paulo: Atlas.
- Gagné, M.; Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, (4), 331-362.
- Gomes, A. R., Peixoto, A., Pacheco, R., & Silva, M. (2012). Stress ocupacional e alteração do Estatuto da Carreira Docente português*. Educação e Pesquisa*, 2 (38), 357-371.
- Gonçalves, J. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In Nóvoa, A. (ed.). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. (2000). *Ser professora do 1º. Ciclo. Uma carreira em análise (*Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Guerra, Miguel (2000). A escola que aprende. Cadernos do CRIAP. ASA. 2ª edição. Porto.
- Guajardo, J. (2011). *Teacher Motivation: Theoretical Framework, Situation Analysis of Save the Children Country Offices, and Recommended Strategies*. Retrieved from www.oxfamnovib.nl/
- Guerreiro, I. (1998/2000). *Motivação e Stress na Profissão Docente: Um Estudo no Distrito de Beja* (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada – Psicologia Educacional, Lisboa). Retrieved from http://repositorio.ispa.pt.
- Herdeiro, R. & Silva, A. (2012). *As políticas educativas e a motivação dos professores para o trabalho docente*. In Flores, M. A.; Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (org.), Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem. Cadernos CIEC. Braga: Universidade do Minho.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the Nature of Man*. N.Y.: Thomas Y. Crowell Publishers.
- Herzberg, F. (1996). *A Teoria motivação-higiene*. In C. A. Marques, & M. Pina e Cunha (Eds.), Comportamento organizacional e gestão de empresas. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Hettiarachchi, S. (2010). *ESL teacher motivation in Sri Lankan public schools*. *(*Masters Theses and Doctoral Dissertation*).* Eastern Michigan University, Michigan. Retrieved from http://commons.emich.edu/theses/316
- Huberman, M. (2000). *O ciclo de vida profissional dos professores.* In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- 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. (2000). *Motivação e formação de Professores*. Coimbra: Quarteto.
- Jesus, S. N. (2004). *Motivação na profissão docente.* In Á. Adão, & É. Martins, Os Professores: Identidade (Re)construídas. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Kingston, K.; Harwood, C.; Spray, C.(2006). Contemporary Approaches to Motivation in Sport. In S. Hanton & S. Mellalieu (Eds.). Literature Reviews in *Sport Psychology*, 159-197.
- Lemke, C. & Lemos, C. (2013). Competências dos professores de Educação Física de Santo Ângelo: uma autopercepção dos profissionais. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 179. Retrieved from http://www.efdeportes.com/
- Lens, W., Jesus, S. (2004). An Integrated Model for the Study of Teacher Motivation. *Applied Psychology: an international review*, 54(1),119–134.
- Lévy-Leboyer, C. (1994). *A Crise das motivações.* Trad.de Cecili W. Bergamini E Roberto Coda. São Paulo: Editora Atlas, S.A.
- Lira, M., Silva, V. (2015). Motivação intrínseca vs. Motivação extrínseca: a aplicação da escala wpi no contexto do setor público português. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, 5 (4), 171- 195.
- Loureiro, J. (2013). *A motivação/desmotivação dos alunos para a prática das aulas de Educação Física no Ensino Secundário. O presente que pode fazer futuro.* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho). Retrieved from http://repositorium.sdum.uminho.pt
- Lourenço, D. (2013). *Relação entre as Pressões Laborais Percecionadas e a Qualidade da Motivação dos Professores de Educação Física* (Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto, Lisboa). Retrieved from http://recil.grupolusofona.pt
- Machado, C. (2016). *Análise dos Fatores Motivacionais do segmento de Tecnologia do Sul do Brasil pela Multidimensional Work Motivation Scale (MWMS).* (Dissertação

de Mestrado, Universidade de Vale do Rios dos Sinos,Porto Alegre). Retrieved from http://www.repositorio.jesuita.org.br/

- Machado, M., Soares, V., Brites, R., Ferreira, J., Farhangmehr, M. & Gouveia, O. (2011). Uma análise da satisfação e da motivação dos docentes no ensino superior português. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 167-181.
- Maggil, A. (1984). *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. São Paulo: Edgard Blucher.
- Marques, R. (2003). *Motivar os Professores. Um guia para o desenvolvimento profissional.* Editorial Presença. Lisboa.
- Marôco, J. e Garcia-Marques, T. (2006), "Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?"*. Laboratório de Psicologia*, 4 (1), p. 65-90.
- Martin, A. & Harsh, H. (2005). Motivating boys and motivating girls: Does teacher gender really make a difference? *Journal of Education*. 49(3),p.320
- Martin, P. (2012). El mal estar docente. *Revista Digital para profesionales de la ensenanza*, 21, 1-6.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao ibm®spss® saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Psiquilíbrios Edições.
- Maslow, A. H. (2000). Maslow no gerenciamento. *In E- Motivo*. Retrieved from https://motivacionalblog.wordpress.com/2014/09/23/teorias-da-motivacao/
- Mendes, A., Gitahy, R. (2006). Fatores que influenciam na motivação de professores da rede estadual de ensino, no exercício do magistério na cidade de Maringá – PR. *Revista Cesumar*, Maringá, 11 (2), 97-112. Retrieved from http://periodicos.unicesumar.edu.br
- Miranda, M. (2012). O Impacto da Desmotivação no Desempenho dos Professores (Tese de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Porto).
- Moura, L. (2014). Teorias da Motivação. Retrieved from https://pt.slideshare.net/LudmiladeMoura/teorias-da-motivao-39172598
- Nascimento, J., Graça, A. (1998). *A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente*. Paper presented Congreso de Educación Física e Ciencias do Deporte dos Países de Lingua Portuguesa. Congresso Galego de Educación Física, Porto: Universidade do Porto.

- Nóvoa, A., Hameline, D., Sacristán, J., Esteve, J., Woods, P. & Cavaco, M. (1999). *Profissão Professor*. Colecção Ciências da Educação, 2ª edição. Porto Editora. Porto.
- Nias, J. (2000). *Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho*. In M. Teixeira (Org.), Ser Professor no Limiar do Século XXI. Porto: Edições ISET.
- Nogueira, M. (2014). Página Jornal de Noticias. Retrieved from http://www.jn.pt/sociedade/educacao/interior/professores-vivem-situacao-asfixiante-e-sentem-uma-desmotivacao-estranha-3929711.html
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology,* 71, 225-242.
- Oliveira, S. (2012, 17 de Dezembro). Educação: de "paixão" a explícito "divórcio". [Web post]. Retrieved from http://www.educare.pt/noticias/.
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). A satisfação profissional e auto-estima dos professores. *Análise Psicológica*, 24 (2), 247-262.
- Pelletier, L. G., & Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education*, *7*, 174-183. Retrieved from http://selfdeterminationtheory.org/SDT/
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94,186 – 196. Retrieved from http://selfdeterminationtheory.org
- Picado, L. (2005). *Ansiedade na profissão docente*. Mangualde: Edições Pedago.
- Pina e Cunha, Miguel, Rego, A., Cunha e Campos, R., Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. 6ª Edição, Lisboa – RH Editora.
- Pinto, A. et al. (2003). Stress profissional em professores portugueses: incidência, preditores e reacção ao burnout. *Psychologica*, n. 33, 181-194.
- Praver M., Oga-Baldwin, W. (2008). What motivates language teachers: Investigating work satisfaction and second language pedagogy. *Polyglossia,* 14. Retrieved from http://en.apu.ac.jp.
- Prick, L. (1989). Satisfaction and stress among teachers. *International Journal of Educational Research*, *13*, 363 – 377.

- Rausch, R., Dubiella, E. (2013). Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, 13 (40), 1041-1061. Retrieved from https://periodicos.pucpr.br.
- Rodrigues, J., Ferreira, F., Haase, V. (2008). Perfil do desempenho motor e cognitivo na idade adulta e velhice. *Revista Interinstitucional de Psicologia,* 1(1), 20-33.
- Ruivo, J. et al. (2008). Ser professor. Satisfação profissional e papel das organizações de docentes. Um Estudo Nacional. Instituto Politécnico de Castelo Branco e Associação Nacional de Professores. Castelo Branco.
- Santomé, J. (2006). *A desmotivação dos professores.* Mangualde: Edições Pedago, Lda.
- Samulski, D.(2002). *Psicologia do esporte*. Barueri - SP: Manole.
- Seco, G. (2002*). A satisfação dos professores: teorias, modelos e evidências.* Porto: Edições Asa.
- Sledge, S., Miles, A. K., & Coppage, S. (2008). What role does culture play? A look at motivation and job satisfaction among hotel workers in Brazil. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(9), 1667-1682.
- Sprinthall, N., Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (1989). *Using Multivariate Statistics* (2nd ed.) [PDF]. Retrieved from http://baunne.unne.edu.ar
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 75-94. Retrieved from https://selfdeterminationtheory.org.
- Teodoro, A. (1994). *Educação hoje. A carreira docente: Formação, avaliação, progressão.* Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Torres, L. (2013). Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 51-76.
- Torres, M. (2003). Claves para favorecer la motivación de los professores ante los retos educativos actuales. Deposito Académico Digital, Universidade de Navarra. Retrieved from http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8471/1/Estudios%20Ed.pdf
- Tremblay, M., Blanchard, C., Taylor, S., Pelletier, L., Villeneuve, M. (2009). Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale: Its value for organizational Psychology

Research. *Canadian Journal of Behavioural Science, 41(4)*, 213-226. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org.

- Trigo-Santos, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento e desgaste profissional.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). *Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model.* In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), Handbook of self-determination research. Rochester, NY: University of Rochester Press, 3–33
- Vieira, S. (2015). *Da desmotivação à motivação: a jornada do docente.* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto.
- Weiner, B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 1985, p. 548 – 573.
- Wiyono, B. (2016). Comparation of teachers' work motivation based on gender, age, education level, work duration, rank, and school level*. Journal of Education and Social Sciences*, Vol. 3, (Feb.), 61-66. Retrieved from http://jesoc.com.

Outras referências bibliográficas – Leis:

- *Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto da Assembleia da Republica.* Diário da República: I Série, Nº 131 (2009). Acedido a 20 maio. 2017. Disponível em www.dre.pt.

VIV – ANEXOS

ANEXO I – Questionário

O questionário que se segue destina-se à recolha de informação para a elaboração da dissertação de mestrado em Ensino de Educação Física do Ensino Básico e Secundário, da Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro. Agradecemos desde já a sua colaboração, solicitando o máximo de rigor nas respostas dadas. Todas as informações individuais serão confidenciais e o anonimato é totalmente garantido. Por favor, responda a todas as questões de forma consciente e responsável.

Idade: ☐ anos **Sexo:** Feminino ☐ Masculino ☐

Habilitações Académicas: Bacharelato ☐ Licenciatura ☐
Mestrado ☐ Doutoramento ☐

Tempo de Serviço: ☐ anos **Grupo de recrutamento:** ☐

Vínculo do Trabalho: Efetivo ☐ Contratado ☐

Nível de Ensino que leciona: Pré-escolar ☐ 1º ciclo ☐
2º ciclo ☐ 3º ciclo ☐
Secundário ☐

1) Indique numa escala de 1 a 7, qual o seu nível de motivação, atualmente, para a sua profissão? (Desenhe um circulo à volta no número). Sendo que 1 é nada motivado e 7 é altamente motivado.

1 2 3 4 5 6 7

2) Usando a escala abaixo, indique o quanto cada um dos itens abaixo corresponde às razões pelas quais está envolvido com seu trabalho atualmente. Assinale com um círculo uma resposta por item.

1	Não corresponde de forma alguma
2	Corresponde muito pouco
3	Corresponde um pouco
4	Corresponde moderadamente
5	Corresponde bem
6	Corresponde muito bem
7	Corresponde completamente/exatamente

Eu ensino…

		1	2	3	4	5	6	7
1	Porque este é o tipo de trabalho que escolhi fazer e que me permite alcançar um certo estilo de vida.							
2	Porque se tornou uma parte fundamental de quem sou.							
3	Eu pergunto-me a mesma coisa, às vezes sinto como se não fosse capaz de gerir/desempenhar tarefas importantes relacionadas com o ato de ensinar.							
4	Porque me sinto realizado/a em aprender coisas novas.							
5	Porque quero ser bem sucedido/a na área de ensino (ou como professor), senão ficaria muito frustrado/a.							
6	Porque escolhi este tipo de trabalho para alcançar os meus objetivos de carreira.							
7	Pela satisfação que sinto ao enfrentar desafios interessantes.							
8	Porque me permite ganhar dinheiro.							
9	Porque faz parte da forma como escolhi viver a minha vida.							
10	Porque quero ser um(a) óptimo/a professor(a), caso contrário ficaria bastante desapontado.							
11	Não sei porquê, são-nos proporcionadas condições de trabalho irrealistas.							
12	Porque é o tipo de trabalho que escolhi para atingir alguns objetivos importantes.							
13	Pela satisfação que sinto quando executo tarefas difíceis com sucesso.							
14	Porque ensinar me dá segurança.							
15	Não sei, há demasiadas expectativas sobre nós.							
16	Porque trabalhar é uma parte da minha vida.							
17	Pelo ordenado/salário que me proporciona.							
18	Porque quero ser um(a) “Vencedor(a)” na vida.							

Muito obrigada pelo tempo dispensado e pela colaboração!

ANEXO II – Guião da Entrevista

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Esta entrevista tem como objetivo o estudo sobre a motivação dos professores de Educação Física nas Escolas da Ilha Terceira. Para participar neste estudo deve responder de forma sincera a algumas questões que lhe irei colocar. Este estudo está autorizado pela Direção Regional de Educação e pelo/a Presidente do Conselho Executivo da sua Escola.

A entrevista vai ser gravada para posteriormente se proceder à análise das suas respostas. Os registos realizados são absolutamente confidenciais e anónimos.

Questões para análise da motivação docente

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Poderia sugerir algumas estratégias promotoras da motivação na sua escola?

3.3 Quer acrescentar mais alguma coisa?

Email: _____

ANEXO II – Autorização para aplicação dos questionários e entrevistas

Angra do Heroísmo, 12 de outubro de 2016

Assunto: autorização para a realização de um estudo

Exmo. Sra. Diretora Regional de Educação, Fabíola Jael de Sousa Cardoso

Ana Rita Bravo Nogueira, estudante de mestrado em Ensino de Educação Física do Ensino Básico e Secundário, Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, vem por este meio, solicitar autorização para a realização de um estudo sobre a motivação dos professores para a disciplina de Educação Física, nas Escolas Públicas do ensino Básico e Secundário da Ilha Terceira Terceira (Angra do Heroísmo: ESJEA, Escola Básica e Secundária Tomás de Borba, Escola Básica Integrada de Angra do Heroísmo; Praia da Vitória: Escola Secundária Vitorino Nemésio, Escola Básica Integrada da Praia da Vitória; São Sebastião: Escola Básica Integrada Francisco Ferreira Drummond; Biscoitos: Escola Básica Integrada dos Biscoitos). Nesse estudo pretende aplicar uma entrevista e um questionário aos docentes de Educação Física, das escolas mencionadas, com o objetivo de conhecer os seus níveis de motivação profissional e respetivos motivos. Gostaria de proceder à aplicação dos referidos questionários e entrevistas durante o primeiro período do decorrente ano letivo e, com esse propósito, solicita a autorização de V. Exma. para contactar as Escolas e, posteriormente, os docentes da referida disciplina.

Sem outro assunto de momento, e agradecendo antecipadamente a atenção dispensada, aguardará a decisão, disponibilizando-se para os esclarecimentos que considerar necessários.

Com os melhores cumprimentos,

Ana Rita Bravo Nogueira

ANEXO IV – Exemplo de e-mail enviado aos Conselhos Executivos das Escolas Públicas da Ilha Terceira

Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba

Eu, Ana Rita Bravo Nogueira, estudante de mestrado em Ensino de Educação Física do Ensino Básico e Secundário, Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, venho por este meio solicitar a sua autorização para a realização de um estudo sobre a motivação dos professores para a disciplina de Educação Física. Neste estudo pretende-se aplicar uma entrevista e um questionário aos docentes de Educação Física da Escola que Vª Exª dirige, com o objetivo de conhecer os seus níveis de motivação profissional e respetivos motivos. Gostaria de proceder à aplicação dos referidos questionários e entrevistas durante o primeiro período do decorrente ano letivo e, com esse propósito, solicito a Vª Exª autorização para visitar a escola e contactar com os docentes da referida disciplina.

Sem outro assunto de momento, e agradecendo antecipadamente a atenção dispensada, aguardará a decisão, disponibilizando-se para os esclarecimentos que considerar necessários.

Com os melhores cumprimentos,

Ana Rita Bravo Nogueira
(963734688)

ANEXO V – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

O presente estudo tem como objetivo conhecer o nível de motivação dos professores de Educação Física e quais os seus fatores influenciadores.

A sua participação é espontânea, não sendo objeto de gratificação ou remuneração, mas é de elevada importância para que possamos atingir os objetivos deste estudo.

Sublinha-se que é garantido o anonimato. Todos os dados são totalmente confidenciais e só serão usados para este estudo, sendo a equipa de investigação responsável pela sua conservação e pela sua destruição findo o estudo.

É livre de desistir do preenchimento do questionário a qualquer momento.

Por fim, informa-se que o resultado da investigação será enviado em formato digital para a escola em questão após a conclusão do mesmo.

Se aceita participar, por favor rubrique esta página e a seguinte e, de seguida, retire para si a primeira página (são ambas iguais e a primeira página é para si).

Data:___/___/___ Data:___/___/___

_____ _____

(Rubrica do/a participante) (Rubrica da investigadora)

ANEXO VI – Categorização das entrevistas – Fatores de desmotivação

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	Nº DE UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
1. Alterações Socioeconómicas Nº= 10	1.1. Crise Económica **Nº= 5**	1.1.1. Contextos socioeconómicos 1.1.2. Cortes governamentais no setor da Educação 1.1.3. Reformas tardias	2 2 1
	1.2. Alteração dos Valores Sociais **Nº= 5**	1.2.1. Desresponsabilização dos pais na educação 1.2.2. Alteração dos valores morais, éticos e humanos	2 3
2. Contexto Social da Profissão Docente N= 18	2.1. Prestígio do Professor **N= 6**	2.1.1 Falta de autoridade 2.1.2. Falta de respeito 2.1.3. Desconsideração pelo professor	2 1 3
	2.2. Valor do Saber Escolar **Nº= 3**	1.2.1. Desconsideração pelo saber escolar	3
	2.3. Salário **Nº= 4**	2.3.1. Estagnação dos salários 2.3.2. Salários reduzidos	2 2
	2.4. Instabilidade Familiar e/ou Profissional **Nº= 5**	2.4.1. Instabilidade familiar 2.4.2. Instabilidade profissional	3 2
3. Caraterísticas do Sistema Educativo atual N= 43	3.1. Massificação do Ensino: obrigatoriedade escolar **Nº= 10**	3.1.1. Indisciplina 3.1.2. Desrespeito 3.1.3. Desinteresse	3 4 3
	3.2. Condições de Trabalho **Nº= 10**	3.2.1. Constituição de turmas 3.2.2. Horários alargados 3.2.3. Condições dos materiais e das instalações	1 2 7
	3.3. Organização do Sistema Educativo **Nº= 5**	3.3.1. Programas 3.3.2. Organização Estrutural	3 2
	3.4. Formação dos Professores **Nº= 3**	3.4.1. Falta de formação para os problemas da atualidade	3
	3.5. Deterioração das Relações Pessoais **Nº= 7**	3.5.1. Disciplina de EF estigmatizada no contexto escolar 3.5.2. Falta de união de grupo de EF	1 6
	3.6. Modificação do Papel do Professor **Nº= 8**	3.6.1. Burocratização do sistema 3.6.2. Multiplicidade de funções do Professor	4 4
4. Condicionantes inatas na disciplina de EF N= 7	4.1. Desgaste da Profissão **Nº= 3**	4.1.1. Desgaste físico e psicológico	3
	4.2. Preconceitos da Sociedade **Nº= 1**	4.2.2. Estereótipos da sociedade	1
	4.3. Capacidades do Professor **Nº= 1**	4.3.1. Diminuição das capacidades físicas do Professor	2
	4.5. Desenvolvimento Físico dos alunos **Nº= 1**	4.5.1. Fraco desenvolvimento motor dos alunos.	1

ANEXO VII – Categorização das entrevistas – Estratégias de motivação

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	Nº de UNIDADES de ENUMERAÇÃO
1. Medidas Governamentais Nº= 25	1.1. Condições de trabalho **Nº= 13**	1.1.1. Turmas 1.1.2. Horários 1.1.3. Espaços 1.1.4. Materiais 1.1.5. Recursos Humanos	2 3 3 4 1
	1.2. Gratificação da carreira **Nº= 6**	1.2.1. Aumento ordenados 1.2.2. Progressão nas condições de carreira	4 2
	1.3. Políticas Educativas **Nº= 6**	1.3.1. Diminuição trabalho administrativo 1.3.2. Alterações estruturais dos currículos 1.3.3. Alterações estruturais dos cursos do Ensino Superior 1.3.4. Cedência de Poder	3 1 1 1
2. Medidas Sociais Nº= 3	2.1. Valorização do Professor **Nº= 3**	2.1.1. Alterar a visão da sociedade 2.1.2. Criação de uma ordem de professores 2.1.3. Trabalho com os pais	1 1 1
3. Medidas de Escola Nº= 8	3.1. Partilha de conhecimentos **Nº= 2**	3.1.1. Reuniões informais de departamento	2
	3.2. Ambiente da Escola **Nº= 4**	3.2.1. Melhoria do espaço físico 3.2.2. Dinâmicas de convivência entre professores	2 2
	3.3. Visão de Escola **Nº= 1**	3.3.1. Definição dos objetivos da Escola	1
	3.4. Promoção da Formação **Nº= 1**	3.4.1. Escola Formadora	1
4. Medidas do Professor Nº= 1	4.3.Formação **Nº= 1**	4.3.1. Participação em Formações	1