

# Satisfação e motivação dos docentes do ensino superior em Portugal

JOSÉ BRITES FERREIRA, MARIA DE LOURDES MACHADO e ODÍLIA GOUVEIA  
CIPES - Centro de Investigação de Políticas de Ensino Superior, Portugal

---

## 1. Introdução

O ensino superior, em Portugal, tem sido objecto de múltiplas mudanças, nos anos mais recentes. Entre as principais, é de referir que foram alterados, em 2009 e 2010, os normativos legais que regulavam a carreira académica no ensino superior, que datavam de há cerca de três décadas.

É neste contexto que surgiu e decorre uma pesquisa, em que colaboramos, sobre o Estudo da Satisfação e Motivação dos Docentes no Ensino Superior Português (ESMAESP). Trata-se de um projecto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/ESC/67784/2006), que está a ser desenvolvido por uma equipa de investigação do Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES)<sup>1</sup>. Neste projeto, procuramos captar dimensões que possam contribuir para a compreensão da satisfação e da motivação dos académicos em Portugal. Qual é o nível de satisfação e de motivação dos académicos em Portugal? Quais são as dimensões com que os académicos estão mais satisfeitos e menos satisfeitos? Quais são as diferenças, em termos de satisfação e motivação no trabalho entre subgrupos (idade, sexo) e subsistemas de ensino superior (público, privado, universitário, politécnico)? É a perguntas destas que o projeto referido visa dar resposta, apresentando-se aqui resultados já obtidos.

Os docentes constituem actores fundamentais das instituições de ensino superior (IES), dado o papel que desempenham na prossecução da missão e dos objectivos das mesmas. Alguns autores referem-se aos docentes como "escultores" da qualidade das instituições, dado que o seu desempenho contribui de forma muito significativa para o sucesso dos alunos (Altbach, 2003; Capelleras, 2005; Taylor et al.). Dada a relevância do trabalho docente nas IES, os académicos tornam-se fundamentais na cultura institucional das mesmas (Altbach, 2003).

A satisfação no trabalho é complexa e multidimensional resultando de factores intrínsecos e extrínsecos. De acordo com Herzberg (1966), os factores intrínsecos, quando presentes, levam à satisfação no trabalho, mas não conduzem à insatisfação quando estão ausentes; por sua vez, os factores extrínsecos ao trabalho estão associados à insatisfação no trabalho, quando ausentes, mas não à satisfação quando presentes.

Existem estudos que referem que a satisfação profissional está relacionada com a motivação. Capelleras (2005) constata que se os docentes estiverem motivados, satisfeitos com o trabalho e comprometidos com a instituição, podem contribuir para a construção da sua reputação e para a da própria

---

<sup>1</sup> Equipa de Investigação constituída por Virgílio Meira Soares, Maria de Lourdes Machado, José Brites Ferreira, Rui Brites, Mino Farhangmerh, Odília Gouveia e Marvin Peterson.

instituição. Assim, a instituição poderá ser capaz de atrair mais estudantes e também mais recursos para a investigação.

Este artigo estrutura-se em três pontos. No primeiro são apresentadas algumas notas relativas à teoria sobre a satisfação e a motivação dos académicos. No segundo ponto, são referidas mudanças recentemente ocorridas no ensino superior, em Portugal, particularmente no que se refere à carreira académica. Depois são apresentados resultados proporcionados pelo estudo acima referido, seguidos de uma breve conclusão.

## 2. Satisfação e motivação dos académicos

A literatura mostra que a satisfação no trabalho resulta de um conjunto complexo de variáveis que interagem entre si de múltiplas formas (Hagedorn, 2000; Ambrose, Huston e Norman, 2005; Küskü, 2001). Referindo-se à satisfação com o trabalho, Seco (2002) argumenta que a investigação tem mostrado que estamos perante um constructo complexo e multidimensional, em torno do qual se registam muitas ambiguidades terminológicas e conceptuais.

Entre outras, destacam-se três teorias importantes para a compreensão e conhecimento da satisfação no trabalho, designadamente a teoria da discrepância, a teoria da equidade e a teoria dos dois factores de Herzberg, que aqui referiremos brevemente. Para a teoria da discrepância, a satisfação resulta da diferença entre o resultado esperado e aquele que realmente se obtém. Neste sentido, quanto maior for a discrepância entre o resultado esperado e o conseguido, menor será a satisfação. Assim, um resultado que fique aquém do esperado conduz à insatisfação (Lawler, 1973, citado em Castillo e Cano, 2004). No que diz respeito à teoria da equidade, os trabalhadores avaliam os seus resultados, comparando-os com os resultados de outros trabalhadores. A equidade existe se os resultados de um determinado trabalhador são semelhantes aos de outros indivíduos. Neste caso, enquanto as percepções de equidade estão relacionadas com a satisfação no trabalho, as percepções de injustiça estão associadas à insatisfação no trabalho (Mowday, 1992, citado em Castillo e Cano, 2004). No que diz respeito à teoria dos dois factores, a premissa é a de que há factores específicos relacionados com a satisfação bem como com a insatisfação no trabalho. Assim, são identificados como factores de satisfação no trabalho (factores motivadores) o sentimento de realização, o reconhecimento, o trabalho em si mesmo, a responsabilidade e o progresso profissional. Por sua vez, são reconhecidos como factores de insatisfação no trabalho (factores higiénicos) a supervisão, a política da organização e administração, o salário, as relações interpessoais e as condições de trabalho (Herzberg, Mausner, Peterson e Capwell, 1957, citados em Castillo e Cano, 2004). De acordo com esta teoria (Herzberg, Mausner e Snyderman, 1959, citados em Hagedorn, 2000), os factores motivadores levam ao aumento da satisfação no trabalho enquanto os factores higiénicos levam à diminuição da insatisfação.

São também vários os modelos de satisfação referidos na literatura, nomeadamente: o modelo de Nyquist, Hitchcock e Teherani (2000) e o modelo de Hagedorn (2000). Nyquist, Hitchcock e Teherani (2000) propõem um modelo de satisfação dos académicos, no qual sugerem que os factores organizacionais (os recursos disponíveis, as relações entre colegas, as oportunidades de promoção e de progressão na carreira, a adequação da capacidade de tomada de decisão e o comprometimento com a organização), os factores relacionados com o trabalho (a autonomia e a liberdade académica, funções a desempenhar claras e

coerentes, a estabilidade no emprego, o estímulo proporcionado pelo trabalho, o volume de trabalho, a remuneração, os recursos disponíveis e as pressões de tempo) e os factores pessoais (as percepções de conflito de papéis e a interferência das responsabilidades profissionais com as responsabilidades familiares) afectam o auto-conhecimento, o conhecimento social e a satisfação. O modelo mostra assim que o contexto institucional e as características individuais influenciam a satisfação do corpo docente.

O modelo de Hagedorn (2000) sugere dois conjuntos de factores com impacto na satisfação no trabalho: *mediators* e *triggers*. Os *triggers* são acontecimentos que ocorrem na vida e que podem ter um impacto directo na satisfação. Os *mediators* são factores que criam interações. Os factores motivadores e higiénicos são os já referidos acima, a propósito da teoria dos dois factores de Herzberg. Os mediadores demográficos (género, etnia, tipo de instituição e disciplina/área académica) são estáveis, permanecendo fixos durante a carreira académica. As condições ambientais são as condições de trabalho, incluindo as relações sociais e de trabalho com chefias, os colegas e alunos. Estes mediadores são os mais susceptíveis de serem sujeitos a alterações. O modelo apresenta ainda o resultado real de satisfação no trabalho, representada por um *continuum* com três pontos: 1) valorização, 2) a aceitação ou tolerância, e 3) separação.

Como se referiu, a investigação tem mostrado que a satisfação no trabalho depende de múltiplos e diversificados factores. Küskü (2001) refere que as dimensões típicas de satisfação no trabalho são a gestão, os colegas, outros grupos de trabalho, o ambiente físico, o salário e outros benefícios materiais. Autores como Hagedorn (2000), Ambrose, Huston e Norman (2005) e a própria Küskü (2001) consideram também que a satisfação no trabalho não é tanto devida a razões monetárias e acentuam que ela resulta de um conjunto complexo de variáveis que interagem de muitos modos. Verhaegen (2005) concluiu que a importância da remuneração é superada pela autonomia académica, pelas oportunidades de fazer investigação e pelo desenvolvimento profissional e pessoal. Além disso, a literatura mostra que os estudantes e/ou a interacção professor-aluno são factores muito relevantes na motivação/desmotivação ou satisfação/insatisfação dos professores (Kzltepe, 2008).

A satisfação no trabalho está intimamente relacionada com a motivação dos trabalhadores. De acordo com autores como Sledge, Miles e Copping (2008) a motivação é a principal determinante da satisfação no trabalho. Indivíduos motivados têm direcção e persistência de acção, mesmo estando perante dificuldades e desafios (Mitchell, 1982). Dinham e Scott (1998, 362-363) afirmam que "Satisfaction and motivation are [...] inextricably linked through the influence each has on the other". Autores como Dinham e Scott (1998), Maslow (1970) e Alderfer (1972) defendem que a satisfação profissional está relacionada com a satisfação das necessidades. Evans (1999) refere que a moral, a satisfação e a motivação no trabalho são influenciadas por questões específicas da instituição de ensino, situações e circunstâncias, que constituem o quotidiano de trabalho e a vida dos docentes, porque para as pessoas as coisas só importam no contexto das suas próprias vidas.

Outros autores consideram o envolvimento no trabalho e o comprometimento organizacional atitudes que representam indicadores de motivação no trabalho (Brown, 1996; Mayer e Schoorman, 1992, citados em Winter e Sarros, 2002).

Cameron (1978, 1980, 1981, 1982, 1986a, 1986b), Cameron e Whetten (1981) e Cameron e Tschirhart (1992) todos citados em Fernandes (2008) consideram que existem alguns critérios para avaliar a eficácia

organizacional no ensino superior: a satisfação educacional do aluno, a satisfação profissional dos membros da organização, a saúde organizacional, o desenvolvimento acadêmico do aluno, o desenvolvimento profissional e a qualidade da organização, o desenvolvimento pessoal do aluno, o desenvolvimento da carreira do aluno, a abertura do sistema e interação com a comunidade e a capacidade para adquirir recursos. Os três primeiros critérios (satisfação educacional do aluno, satisfação profissional dos membros da organização, saúde organizacional) estão no domínio da motivação. Portanto, a motivação e a satisfação no trabalho dos acadêmicos é um dos critérios para avaliar a eficácia organizacional no ensino superior.

### 3. Mudanças no ensino superior e na carreira acadêmica

O sistema de ensino superior, de Portugal, é um sistema binário, caracterizado pela existência de universidades e institutos politécnicos, tanto no sector público como no sector privado. Nas últimas décadas, o ensino superior, em Portugal, foi objeto de grandes transformações, sendo que a mais visível foi talvez a sua expansão e crescimento, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 80. Curiosamente, os normativos relativos à carreira docente mantiveram-se quase inalterados ao longo de três décadas. Nos últimos anos, foram várias as mudanças ocorridas, nomeadamente: a implementação do *Processo de Bolonha*; a aprovação de um novo regime jurídico para as IES, que abriu caminho à existência do regime fundacional, também no sector público; a aprovação de novos estatutos relativos à carreira docente no ensino superior.

Não cabe fazer aqui a explanação destas mudanças. Todavia é de registar que elas estão a ter impacto no ensino superior. O ensino superior, em Portugal, está a ser configurado pelo *Processo de Bolonha*, tendo mesmo sido alterada a lei de bases do sistema educativo de modo a permitir a sua implementação no sistema educativo português (Lei 49/2005). O segmento mais visível e mediático foi, no início, a criação do novo sistema de ciclos de estudos e de graus no ensino superior. Na prática, tratou-se de alterar o sistema anterior e harmonizá-lo com a *Agenda de Bologna*. O sistema de graus que vigorava desde 1986, foi alterado. Dos quatro graus até então existentes (bacharel, licenciado, mestre e doutor) passou-se para três (licenciado, mestre e doutor), sendo os dois primeiros conferidos no ensino universitário e no ensino politécnico e o terceiro apenas no ensino universitário. A implementação deste novo sistema começou em 2006/07.

Com a Lei 49/2005 foi também dado um sinal de que o sistema binário do ensino superior, em Portugal, é para continuar. Todavia, quando os normativos se referem à natureza das formações curriculares a ministrar por cada um dos subsistemas, a ênfase é colocada sobretudo no académico (das universidades) “versus” profissional (dos politécnicos). Assim, as formações académicas seriam ministradas nas universidades e as profissionais nos institutos politécnicos. É, porém, uma diferença que nem sempre existe, tanto mais que são muitos os cursos já existentes, da mesma natureza e na mesma área, que existem tanto nas universidades como nos institutos politécnicos, como é o caso da educação social, do serviço social, da formação de professores, de enfermeiros, de técnicos de saúde, de certas áreas de engenharia.

A legislação relativa às carreiras académicas manteve-se inalterada, ou quase, ao longo das últimas três décadas, não obstante reparos e críticas que ao longo dos anos foram feitas às mesmas (Meira

Soares e Trindade, 2004). Os principais normativos que regulavam a carreira académica no sector público eram de 1979, para os docentes do ensino universitário, e de 1981, para os docentes do ensino politécnico. Recentemente, foram aprovados novos estatutos da carreira docente (Decreto-Lei nº 205/2009 – estatuto da carreira docente universitária; Decreto-Lei nº 206/2009 – regime jurídico do título de especialista; e Decreto-Lei nº 207/2009 – estatuto da carreira docente do ensino politécnico), todos de 31 de Agosto de 2009. Entretanto, em 2010, a Assembleia da República alterou estes diplomas, através da Lei 8/2010 de 13 de Maio) e da Lei 7/2010 de 13 de Maio.

Os docentes do ensino universitário e do ensino politécnico continuam a ter carreiras diferentes, mas verificou-se uma aproximação entre os dois sectores. No ensino universitário, era exigido o grau de doutor para aceder às categorias de professor (catedrático, associado, ou auxiliar). No caso do ensino politécnico, o grau exigido para aceder às categorias de professor (coordenador ou adjunto) era o grau de mestre, embora se pudesse aceder a estas categorias, sem o grau de mestre, através da prestação de provas públicas. Em 2009, a situação foi alterada e o grau exigido para aceder às categorias de professor, em ambos os subsistemas, é agora o grau de doutor, embora no caso do ensino politécnico tenha sido criada a categoria de professor especialista, a que se acede por provas públicas.

A implementação dos novos estatutos está apenas no início e as IES devem aprovar regulamentos internos relativos à contratação dos seus docentes, à avaliação do seu desempenho e à prestação de serviços que os mesmos devem assegurar.

É neste quadro de mudanças, marcado pelo *Processo de Bolonha*, pela crescente influência do Mercado, por uma maior aproximação entre os dois subsistemas de ensino superior, que surge e se desenvolve a nossa pesquisa.

#### 4. A satisfação e a motivação dos docentes do ensino superior

Neste projeto, definem-se como académicos aqueles indivíduos cujas principais funções estão dentro dos domínios do ensino e da investigação académica, independentemente do seu vínculo contratual e do subsistema de ensino em que trabalham.

Os resultados aqui apresentados foram obtidos através de um questionário disponibilizado *on-line*, tendo para o efeito sido utilizada uma escala que, nas questões relativas à satisfação e à motivação variava entre 0 (extremamente insatisfeito/extremamente desmotivado) e 10 (extremamente satisfeito/extremamente motivado).

O questionário foi passado entre os académicos no ano de 2010/2011, tendo a taxa de resposta obtida sido de 12.5%, perfazendo um total de 4529 respostas. Dos respondentes, 49,3% eram mulheres e 50,7% eram homens. A maioria trabalhava em IES públicas (42,8% em universidades públicas, 36,2% em institutos politécnicos públicos, 13,2% em universidades privadas e 7,8% em institutos politécnicos privados). No que diz respeito ao grau académico, 56,3% dos académicos que responderam possuíam doutoramento, 34,3% mestrado e 9,4% licenciatura. No que respeita aos grupos etários, os respondentes concentravam-se nos escalões “41-50 anos” (38,2%), “31-40 anos” (28,0%) e “51-60 anos” (23,7%), representando os grupos

“menos de 31 anos” e “mais de 60”, 4,6% e 5,6%, respetivamente. A média de idade dos respondentes era 45 anos e a moda 44 anos.

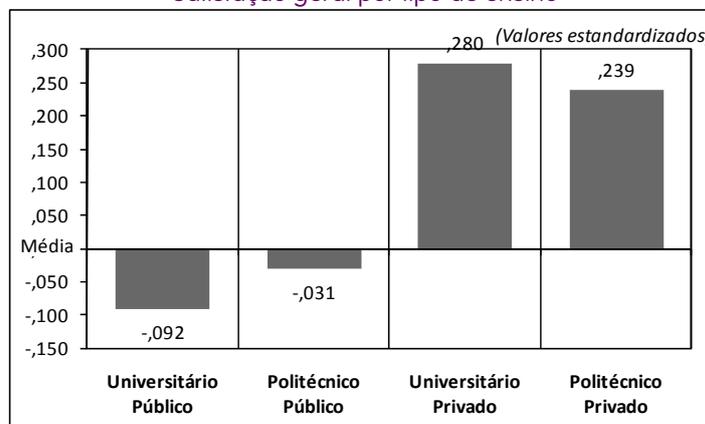
#### 4.1 Satisfação dos docentes

Os resultados aqui apresentados dizem respeito à satisfação dos docentes no trabalho, apresentando-se índices sintéticos de satisfação geral (valores standardizados que se obtêm através de uma análise de componentes principais (ACP) com uma só componente) por tipo de ensino, sexo e escalões etários, concluindo com a apresentação sintética de dados relativos a dimensões da satisfação.

Os resultados obtidos, relativamente à satisfação geral, indicam-nos que o seu valor médio é de 6,30 (desvio padrão 1,91). Trata-se de um valor que não se afasta muito do ponto média da escala, o que significa que os docentes não estavam extremamente satisfeitos.

Dos dados obtidos, verifica-se também que a satisfação geral é mais elevada – acima da média (média=0) – nas instituições privadas de ensino superior e, nestas, é mais elevada nas universidades quando comparadas com os institutos politécnicos. No ensino superior público, a satisfação geral é mais baixa nas universidades do que nos institutos politécnicos, cujo valor fica mais próximo da média (Figura 1). Recorrendo ao teste *One-way Anova*, e considerando um nível de significância de 0,05, é possível constatar que estas diferenças na satisfação dos docentes são estatisticamente significativas, entre o sector público e o sector privado.

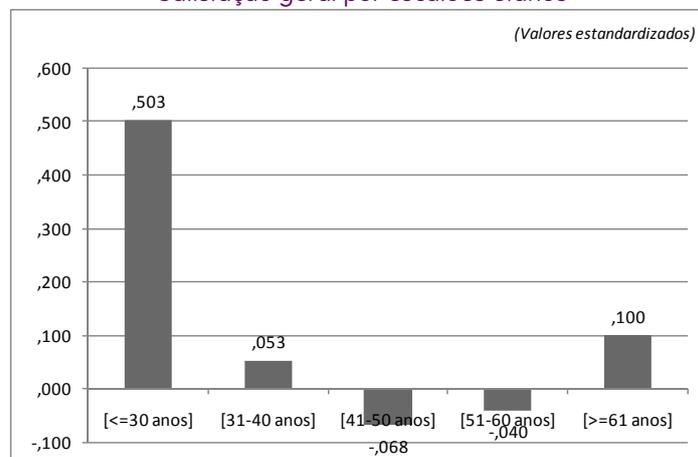
Figura 1  
Satisfação geral por tipo de ensino



Relativamente à satisfação por escalões etários (Figura 2), constatamos que os docentes com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos e 51 e 60 anos são aqueles que estão menos satisfeitos, apresentando os valores mais baixos (-0,68 e -0,40 respetivamente). Os docentes com menos de 30 anos são aqueles que revelam maior satisfação (0,503). Seguem-se os docentes com mais de 61 anos e os docentes com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos (0,100 e 0,053 respetivamente). Globalmente, são os docentes mais jovens, em início de carreira, e os menos jovens, os que têm mais de 60 anos de idade, que revelam maior satisfação. Recorrendo ao teste *One-way Anova*, e considerando um nível de significância de 0.05, é possível constatar que estas diferenças na satisfação dos académicos com idades compreendidas nos diferentes escalões etários considerados apresentam valores estatisticamente

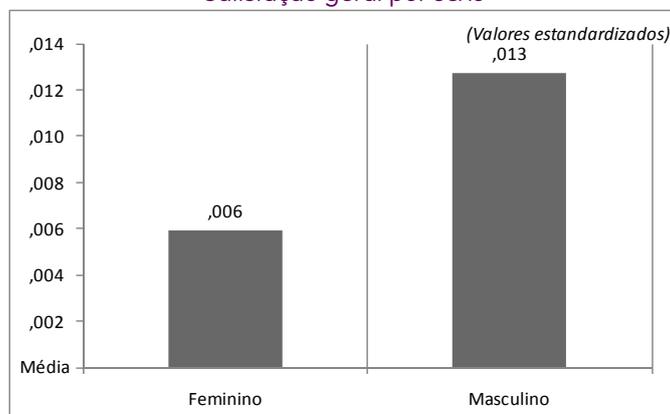
significativos entre alguns grupos, sendo a maior diferença encontrada entre os docentes com menos de 31 anos e todos os restantes escalões etários.

Figura 2  
Satisfação geral por escalões etários



Utilizando o procedimento *Tables/Custom Tables*, verificamos que a satisfação geral é similar para homens e mulheres, mas os homens mostram uma maior satisfação (Figura 3). No entanto, recorrendo ao teste *Independent-Samples T-Test*, e considerando um nível de significância de 0,05, constatamos que a diferença entre mulheres e homens não é estatisticamente significativa.

Figura 3  
Satisfação geral por sexo

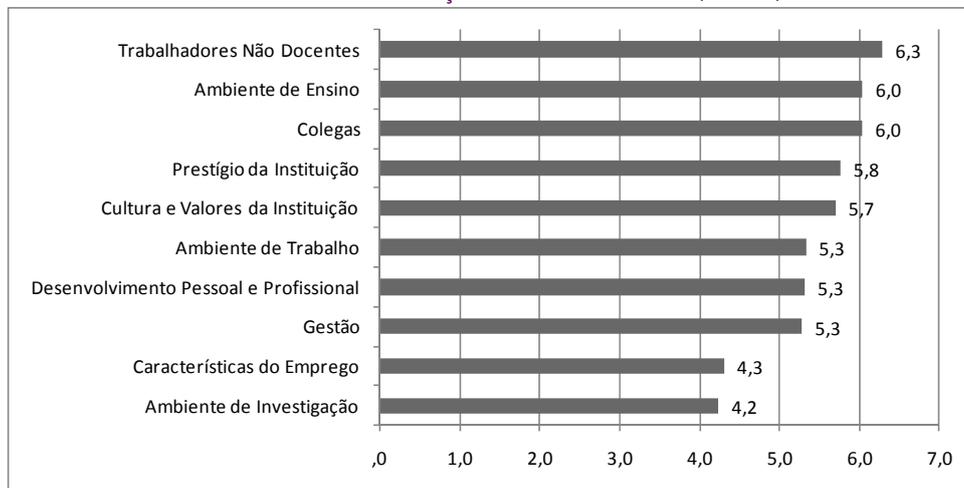


Neste estudo, foram consideradas diversas dimensões de satisfação, selecionadas após uma extensa revisão da literatura especializada e após análise de questionários enviados por especialistas na área da satisfação dos académicos. As dimensões consideradas foram: Ambiente de Ensino; Gestão da Instituição/Departamento/Unidade; Colegas; Trabalhadores Não Docentes (pessoal administrativo, pessoal técnico-laboratorial, etc.); Ambiente de Trabalho; Características do Emprego; Desenvolvimento Pessoal e Profissional; Cultura e Valores da Instituição; Prestígio da Instituição e Ambiente de Investigação.

Analisando os resultados relativos aos índices sintéticos, para cada uma destas dimensões de satisfação, verifica-se que os valores mais elevados surgem nas dimensões "Trabalhadores Não Docentes (pessoal administrativo, pessoal técnico-laboratorial, etc.)" (média=6,3), "Ambiente de Ensino" (média=6,0) e Colegas (média=6,0). Pelo contrário, as dimensões relativamente às quais os docentes expressam menor

satisfação, abaixo do ponto médio da escala, são “Ambiente de Investigação” (média=4,2) e “Características do Emprego” (média=4,3) (Figura 4).

Figura 4  
Dimensões de satisfação - índices sintéticos (média)



Escala: 0=Extremamente insatisfeito; 10=Extremamente satisfeito

## 4.2 Motivação dos docentes

Relativamente à motivação, foi utilizada uma escala de 0 (“Extremamente desmotivado”) a 10 (“Extremamente motivado”). Dos dados obtidos verifica-se que os académicos estão motivados (média=7). No entanto, a motivação não é muito elevada (não está próxima do ponto 10 da escala) (Quadro 1).

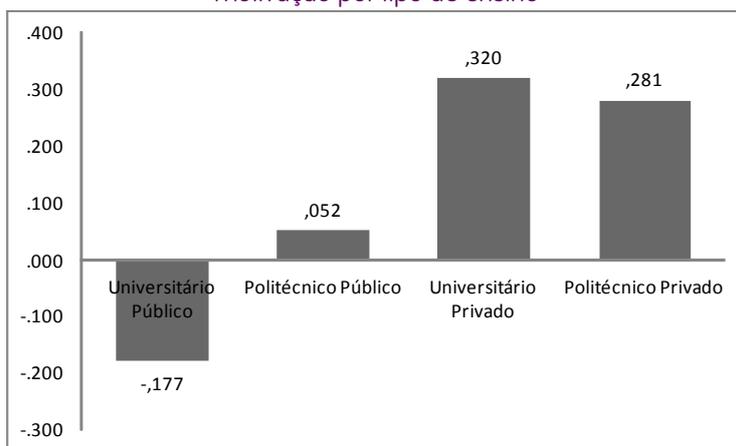
Quadro 1.  
Motivação (Índice Sintético)

|           | Média | Mínimo | Máximo | Desvio Padrão |
|-----------|-------|--------|--------|---------------|
| Motivação | 7,0   | ,00    | 10,00  | 1,78          |

Relativamente à motivação por tipo de ensino, o procedimento *custom tables* revela que os académicos que exercem a sua actividade profissional no ensino superior privado estão mais motivados (os valores para as universidades privadas e para os institutos politécnicos privados estão acima da media (0), sendo 0,320 e 0,281, respectivamente). Os académicos menos motivados são os das universidades públicas (-0,177), seguidos por aqueles que trabalham em institutos politécnicos públicos (0,052) (Figura 5).

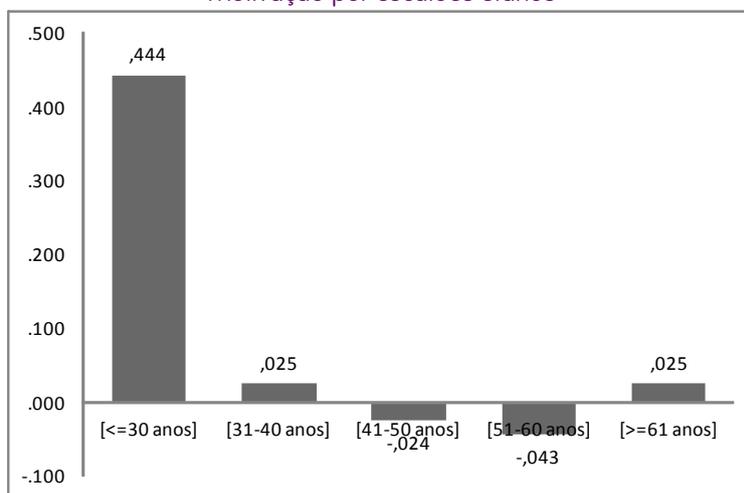
Recorrendo ao teste *One-way ANOVA*, e considerando um nível de significância de 0,05, verificamos que as diferenças na motivação entre os docentes em diferentes tipos de ensino são estatisticamente significativas, excepto a diferença entre a motivação dos docentes nos institutos politécnicos privados e a motivação daqueles que leccionam em universidades privadas, não sendo esta uma diferença estatisticamente significativa.

Figura 5.  
Motivação por tipo de ensino



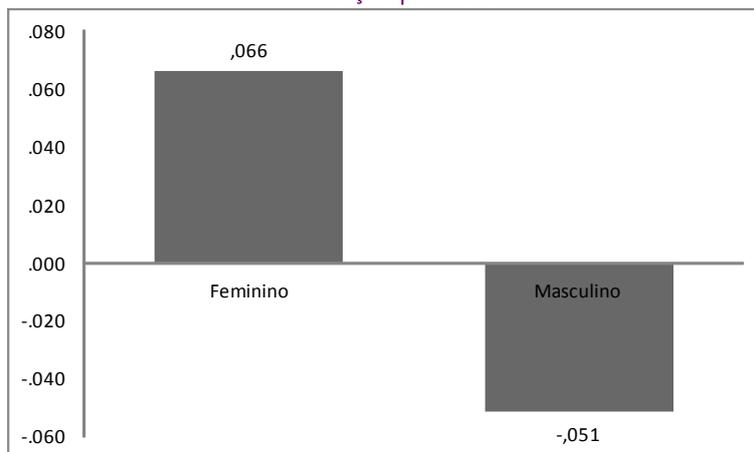
Analisando a motivação por escalões etários, constata-se que os académicos com idades entre os 51 e os 60 anos e entre os 41 e 50 anos são os que estão menos motivados (-0,043 e -0,024 respectivamente), abaixo da média (que é 0). Os docentes com 30 ou menos anos são os que estão mais motivados (0,444). A seguir a este escalão etário dos docentes mais jovens encontramos os restantes escalões etários (31 a 40 anos e 61 anos ou mais) com um valor de 0,025 (Figura 6). Recorrendo ao teste *One-way ANOVA*, e considerando um nível de significância de 0,05, é possível confirmar que estas diferenças são estatisticamente significativas. A maior diferença é a que se verifica entre os académicos com menos de 30 anos e todos os outros escalões etários.

Figura 6.  
Motivação por escalões etários



Os resultados mostram também que as mulheres docentes estão mais motivadas do que os homens (0,066 para as mulheres e -0,051 para os homens) (Figura 7). Recorrendo ao *Independent-Samples T-Test* e considerando um nível de significância de 0,05, constatamos que a diferença entre mulheres e homens é estatisticamente significativa.

Figura 7.  
Motivação por sexo



## 5. Conclusão

A concretização deste projeto tem proporcionado um conjunto diversificado de informações sobre a satisfação e a motivação no trabalho dos docentes do ensino superior, tendo sido possível apurar que:

- O nível de satisfação no trabalho dos docentes participantes no estudo não é elevado (6,30), sendo ligeiramente superior ao ponto médio da escala, que varia entre 0 (extremamente insatisfeito) e 10 (extremamente satisfeito);
- Os dados obtidos indicam que os docentes do ensino privado estão mais satisfeitos do que os docentes das instituições de ensino públicas;
- Não há diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres docentes no que respeita à sua satisfação no trabalho;
- Os docentes mais jovens, em início de carreira, e os menos jovens, os que têm mais de 60 anos de idade, são aqueles que revelam maior satisfação;
- Os docentes estão mais satisfeitos com os Trabalhadores Não Docentes (pessoal administrativo, pessoal técnico-laboratorial, etc.), o Ambiente de Ensino e com os Colegas e menos satisfeitos com o Ambiente de Investigação e com as Características do Emprego;
- O nível de motivação (7) é ligeiramente superior ao nível de satisfação (6,30);
- As mulheres docentes, os académicos com 30 ou menos anos e aqueles que exercem a sua actividade profissional no ensino superior privado são os que estão mais motivados no seu trabalho.

O ensino superior é hoje, em tempo de globalização, atravessado por contradições, incertezas e dúvidas, que não se devem apenas à falta de meios ou à qualidade dos seus recursos mas que são também de natureza conceptual e dizem respeito a alterações na sua missão (Burbules e Torres, 2004; Morgado e Ferreira, 2006), com consequências também no “ofício” do professor (Hargreaves, 2003; Tardif e

Lassardi, 2008). Neste contexto, o estudo da satisfação dos académicos e da motivação para o desempenho das suas atividades profissionais torna-se crucial, tanto mais que o ensino superior está sendo atravessado por mudanças que incidem também na carreira docente. Os dados proporcionados pelo projeto são também relevantes, nomeadamente como instrumento de apoio à gestão de recursos humanos e às práticas profissionais de *policy-makers* no ensino superior, com implicações designadamente ao nível da melhoria das atividades de ensino, de investigação, do sucesso dos estudantes e, conseqüentemente, da qualidade das instituições de ensino superior.

#### Agradecimento:

Os autores agradecem o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).

## Referências bibliográficas

- ALDERFER, C. (1972): *Existence, Relatedness, and Growth: Human Needs in Organizational Settings*. N.Y.: Free Press.
- ALTBACH, P. (Org.) (2003): *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. N.Y.: Palgrave/MacMillan.
- AMBROSE, S., HUSTON, T., e NORMAN, M. (2005): "A Qualitative Method for Assessing Faculty Satisfaction". *Research in Higher Educ.* Vol. 46, No. 7, pp. 803-830.
- BURBULES, N. C., e TORRES, C. A. (2004): *Globalização e educação: uma introdução*. In N. C. Burbules, & C. A. Torres (Org.), *Globalização e educação: perspectivas críticas* (pp. 11-26). São Paulo: Artmed Editora.
- CAPELLERAS, J. (2005): "Attitudes of Academic Staff Towards their Job and Organization: an empirical assessment". *Tertiary Education and Management*. Vol. 11, No. 2, pp. 147-166.
- CASTILLO, J. X., e CANO, J. (2004): "Factors explaining Job Satisfaction among Faculty". *Journal of Agricultural Education*. Vol. 45, No. 3, 2004, pp. 65-74.
- DGES - Direcção-Geral do Ensino Superior (2008). *Índex 2008*. Lisboa: DGES.
- DINHAM, S., e SCOTT, C. (1998): "A Three Domain Model of Teacher and School Executive Career Satisfaction". *J. of Educ. Admin.* Vol. 36, No. 4, pp. 362-378.
- EVANS, L. (1999): *Managing to Motivate: A Guide for School Teachers*. London: Cassell.
- FERNANDES, A. (2008): "Metodologia de avaliação da eficácia organizacional para o Ensino Superior". *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*. Vol. 7, N.º 1, pp. 77-87.
- HAGEDORN, L. S. (2000): "Conceptualizing Faculty Job Satisfaction: Components, Theories, and Outcomes". *New Directions for Institutional Research*. No. 105, XXVII(1), pp. 5-20.
- HARGREAVES, A. (2003): *O Ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- HERZBERG, F. (1966): *Work and the Nature of Man*. N.Y.: Thomas Y. Crowell Publishers.
- KÜSKÜ, F. (2001): "Dimensions of Employee Satisfaction: A State University Example". *METU Studies in Development*. Vol. 28, No. 3-4, pp. 399-430.
- KZLTEPE, Z. (2008): "Motivation and Demotivation of University Teachers". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. Vol. 14, No. 5-6, pp. 515-530.
- MASLOW, A. (1970): *Motivation and Personality*. (2<sup>nd</sup> Ed.). N.Y.: Harper & Row.
- MEIRA SOARES, V., e TRINDADE A. R. (2004): *The attractiveness of the Academic Career*. In J. Enders, e E. de Weert (Org.), *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt am Main.
- MITCHELL, T. (1982): "Motivation: New Directions for Theory, Research and Practice". *Academy of Management Rev.* Vol. 7, No. 1, pp. 80-88.

- MORGADO, J. C. e FERREIRA, J. B. (2006): Globalização e Autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In Moreira, A. F., & Pacheco, J. A. (Orgs.), *Globalização e Educação* (pp. 61-86). Porto: Porto Editora.
- NYQUIST, J. G., HITCHCOCK, M. A., e TEHERANI, A. (2000): "Faculty Satisfaction in Academic Medicine". *New Directions for Institutional Research*. Vol. 27, No. 1, pp. 33-43.
- SECO, G. M. S. (2002): *A satisfação dos Professores: Teorias, Modelos e Evidências*. Porto: Edições Asa.
- SLEDGE, S., MILES, A., e 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*. Vol. 19, No. 9, pp. 1667-1682.
- TARDIF, M., e LASSARDI, CL. (Org.) (2008): *O Ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- TAYLOR, J.S., BRITES, R., CORREIA, F., FARHANGMEHR, M., BRITES FERREIRA, J., MACHADO, M.L., SARRICO, C., e SÁ, M.J. (2007): "Strategic Enrollment Management: Improving Student Satisfaction and Success in Portugal". *Higher Education Management and Policy*. Vol. 20, No. 1, pp. 120-137.
- VERHAEGEN, P. (2005): "Academic Talent: Quo Vadis? Recruitment and Retention of Faculty in European Business Schools". *Journal of Management Development*. Vol. 24, No. 9, pp. 807-818.
- WINTER, R., e SARROS, J. (2002): "The Academic Work Environment in Australian Universities: A motivating place to work?". *Higher Education Research & Development*. Vol. 21, No. 3, pp. 241 - 258.