

A (IN)SATISFAÇÃO DOS ACADÊMICOS NO ENSINO SUPERIOR

José Brites Ferreira *, Maria de Lourdes Machado ** & Odília Gouveia ***

Os académicos são um recurso fundamental para as instituições de ensino superior (IES), tendo um papel relevante na concretização da sua missão e dos seus objetivos. São muitos os estudos existentes sobre a satisfação dos académicos. Todavia, no caso de Portugal, conhece-se pouco sobre esta matéria em relação ao ensino superior. O ensino superior em Portugal foi objeto de múltiplas mudanças nos anos mais recentes. É neste contexto de mudanças que surge o Estudo da Satisfação e Motivação dos Académicos no Ensino Superior Português (ESMAESP), que vem sendo desenvolvido no Centro de Investigação em Políticas do Ensino Superior (CIPES)¹. Trata-se de uma investigação de âmbito nacional, de que aqui se apresenta parte dos resultados obtidos, mais exatamente os relativos à satisfação dos académicos.

Palavras-chave: académicos, satisfação no trabalho, ensino superior

1. Introdução

O ensino superior tem sido objeto de múltiplas mudanças e transformações, com incidência significativa em diversos setores do mesmo, nomeadamente no ordenamento jurídico das ins-

* Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) (Matosinhos/Portugal) e Núcleo de Investigação em Educação (NIDE) do Instituto Politécnico de Leiria (Leiria/Portugal).

** Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) (Matosinhos/Portugal), Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) (Lisboa/Portugal) e Instituto Politécnico de Bragança (Bragança/Portugal).

*** Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) (Matosinhos/Portugal).

¹ Equipa constituída por Virgílio Meira Soares, Maria de Lourdes Machado, José Brites Ferreira, Rui Brites, Mínoo Farhangmerh, Odília Gouveia e Marvin Peterson.

tuições de ensino superior, na organização e gestão das mesmas, na avaliação e na prestação de contas, em mudanças na organização curricular das formações, no trabalho académico.

No caso do ensino superior em Portugal, ocorreram, em poucas décadas, mudanças que se traduziram, por um lado, no enorme crescimento do mesmo, traduzido no aumento do número de estudantes, de professores, de instituições e de cursos. Por outro lado, estas mudanças tornaram também o ensino superior num espaço onde a heterogeneidade e a diferença passaram a ter mais visibilidade do que tinham anteriormente, em que o ensino superior era sobretudo para as elites. Além disso, na última década verificaram-se também outras mudanças relevantes para o ensino superior, nomeadamente a implementação do Processo de Bolonha, a aprovação e implementação de normativos reguladores do regime jurídico das instituições de ensino superior (IES), da avaliação e qualidade das mesmas, bem como alterações no estatuto da carreira docente.

Os académicos são um recurso fundamental para as instituições de ensino superior, tendo um papel relevante na concretização da sua missão e dos seus objetivos. A literatura mostra que a satisfação no trabalho é fundamental para o fortalecimento da motivação dos recursos humanos e para o seu envolvimento no trabalho. Académicos motivados e devidamente apoiados podem construir não apenas a sua própria reputação e prestígio, mas também contribuir para a construção da reputação e do prestígio das instituições onde trabalham (Capelleras, 2005). Além disso, o desempenho dos académicos também tem impacto na aprendizagem dos estudantes, contribuindo para o sucesso dos mesmos, o que, por sua vez, tem reflexo na qualidade das IES. Os académicos constituem, pois, um dos setores fundamentais das IES, dado o papel que desempenham nas 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., 2007).

São muitos os estudos existentes sobre a satisfação dos académicos. Todavia, no caso de Portugal, conhece-se pouco sobre esta matéria em relação ao ensino superior. O ensino superior em Portugal foi objeto de múltiplas mudanças nos anos mais recentes. Entre estas, é de salientar que, em 2009, foram alterados os principais normativos reguladores da carreira académica no ensino superior público, os quais datavam de há cerca de três décadas. É neste contexto de mudanças no ensino superior e na carreira académica que surgiu e decorre a pesquisa sobre o Estudo da Satisfação e Motivação dos Académicos no Ensino Superior Português (ESMAESP), que vem sendo desenvolvida pelo Centro de Investigação em Políticas do Ensino Superior (CIPES). Trata-se de um projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/ESC/67784/2006), de que aqui se apresenta parte dos resultados obtidos, mais exatamente os relativos à satisfação dos docentes do ensino superior.

Neste artigo, em primeiro lugar, procede-se à revisão de forma sucinta da literatura sobre

a satisfação no trabalho acadêmico. Seguidamente, apresentam-se as mudanças ocorridas no ensino superior e na carreira académica, a abordagem metodológica e os resultados, e, por último, algumas considerações finais.

2. Satisfação no trabalho académico

A satisfação no trabalho, como atestam os inúmeros estudos existentes, depende de múltiplas dimensões, tanto intrínsecas como extrínsecas. Trata-se, como referem, entre outros, Gappa, Austin e Trice (2007), Seco (2002) e Welch (2005), de um constructo complexo e multidimensional que, apesar de algumas dificuldades, tem proporcionado o desenvolvimento de estudos e de teorias que têm contribuído para a compreensão da satisfação profissional. O estudo da satisfação dos académicos não foge a esta complexidade. Aliás, são vários os autores e os estudos que se referem à satisfação dos académicos no trabalho, evidenciando as múltiplas dimensões e fatores que lhe estão associadas e que para ela contribuem.

Em trabalho anterior (Machado et al., 2011), referimo-nos a dois modelos relevantes para o estudo da satisfação, os de Nyquist, Hitchcock e Teherani (2000) e Hagedorn (2000). No primeiro caso, trata-se de um modelo que dá particular relevância aos fatores organizacionais, aos fatores relacionados com o trabalho e aos fatores pessoais, atuando todos eles sobre o autoco-nhecimento, o conhecimento social e a satisfação. Trata-se, em síntese, de um modelo que, entre outros aspetos, mostra que o contexto institucional bem como as características de cada indivíduo influenciam a sua satisfação. No segundo caso, trata-se de um modelo que considera dois conjuntos de fatores (os mediadores e os catalisadores) como tendo impacto na satisfação no trabalho dos académicos. Um catalisador é um evento significativo que pode estar ou não relacionado com o trabalho (os catalisadores são a fase da vida, circunstâncias familiares ou pessoais, categoria profissional, nova instituição, perceção de justiça e o estado emocional) e um mediador é uma variável que influencia ou modera as relações entre outras variáveis ou situações (os mediadores são: realização; reconhecimento; trabalho em si mesmo; responsabilidade; progressão na carreira; remuneração; género; etnia; tipo de instituição; disciplina/área académica; relações; qualidade dos estudantes; gestão; e ambiente/cultura institucional).

Constitui já um lugar-comum a referência às mudanças e transformações que têm vindo a atravessar o ensino superior ou, como referem Mepesela e Hay (2006), que nenhuma IES está imune aos efeitos de mudanças e transformações como os da massificação, da inovação tecnológica, da globalização, da internacionalização, da afetação de recursos, da prestação de contas e das múltiplas pressões sobre o «staff».

Autores como Altbach (2003) referem que o trabalho dos académicos é hoje também

influenciado por fatores que se fazem sentir sobre o ensino superior, como a prestação de contas, a massificação, a deterioração das condições financeiras e os mecanismos de controlo da gestão. Neste quadro, é de registar que é também o trabalho académico que está a ser repensado ou reconfigurado (Forest, 2002; Barrier & Musselin, 2009), nomeadamente em alguns dos seus elementos essenciais, como a equidade no emprego, a liberdade e a autonomia académicas, as políticas e práticas de flexibilidade no trabalho, o desenvolvimento profissional, do trabalho colegial (Gappa, Austin, & Trice, 2007).

Dimensões como a relação com os colegas e outros grupos de trabalho, o ambiente físico, o salário e outros benefícios materiais são referidas por Küskü (2001, 2003) como contribuindo para a satisfação. Contrariando algumas ideias sobre o peso da remuneração na satisfação, Verhaegen (2005) refere que a importância desta é superada por aspetos como a autonomia académica, as oportunidades de investigação e o desenvolvimento profissional e pessoal. A importância da autonomia para a satisfação é também referida por Clery (2002) a propósito do poder de decisão relativamente ao conteúdo dos cursos ministrados.

Num estudo realizado na Austrália, após um conjunto de mudanças profundas que afetaram as condições de trabalho dos académicos, Bellamy, Morley e Watty (2003) referem que, não obstante a deterioração das condições de trabalho, é paradoxal a diminuta evidência de que os académicos tenham ido à procura de emprego fora das universidades.

Em pesquisa realizada no Reino Unido, Oshagbemi (2000) procurou conhecer a satisfação dos académicos relativamente às funções de ensino, investigação e administração e gestão. Os resultados obtidos indicavam que o grau de satisfação dos académicos era maior em relação às funções de ensino, seguido das de investigação, ficando em último as de administração e gestão.

Noutro estudo sobre a satisfação no trabalho dos académicos em IES inglesas, Stevens (2005) concluiu que não existem diferenças significativas na satisfação dos académicos do sexo masculino e do sexo feminino. Por sua vez, Bilimoria et al. (2006) referem que a satisfação das mulheres no trabalho decorre mais da perceção que têm das relações de apoio ao mesmo do que dos recursos que recebem, enquanto no caso dos homens têm ambos a mesma importância.

Num contexto diferente, na Malásia, são a remuneração, as promoções, as condições de trabalho e o apoio à investigação que têm um efeito positivo na satisfação no trabalho enquanto os benefícios extra e o apoio ao ensino têm um efeito negativo (Santhapparaj & Alam, 2005).

A idade, o sexo e a categoria profissional têm sido também estudados e referenciados (Ssesanga & Garrett, 2005). Em estudo realizado no Uganda, os autores concluíram que os académicos estavam relativamente satisfeitos com o comportamento dos colegas, com a supervi-

são e com os fatores intrínsecos do ensino, mas estavam insatisfeitos com a remuneração, a governação, a promoção e as instalações físicas. Por outro lado, verificaram que, enquanto a categoria profissional e a idade influenciavam significativamente a satisfação no trabalho académico, não havia indícios de que tal se verificasse entre homens e mulheres.

Como referimos acima, a satisfação no trabalho depende de múltiplas dimensões. Por isso, como refere Stevens (2005), seria um erro considerar que ela se pode determinar a partir de uma única medida ou elemento. Aliás, o autor refere três grandes conjuntos de fatores que determinam a satisfação dos académicos: elementos pecuniários do trabalho, elementos não pecuniários do trabalho e perspetivas de longo prazo.

A multidimensionalidade da satisfação no trabalho, a especificidade do contexto académico em que se pretendia desenvolver o estudo e as mudanças em curso no ensino superior e na carreira académica em Portugal, bem como trabalhos desenvolvidos noutros países, levaram a que no inquérito à satisfação dos docentes do ensino superior fossem organizados conjuntos de indicadores em torno das seguintes dimensões: 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; Ambiente de Investigação.

Em síntese, a satisfação no trabalho está relacionada com múltiplas dimensões, dependendo de uma grande diversidade de variáveis e fatores, nomeadamente de natureza intrínseca e extrínseca, individual e organizacional, pecuniária e não pecuniária, material e simbólica, de valores, de práticas de organização e gestão das instituições, da maior ou menor autonomia e iniciativa que é proporcionada aos académicos, das relações de trabalho com académicos e outros grupos, do ambiente e dos contextos de trabalho, do sexo, da idade, das mudanças, transformações e pressões que se fazem sentir sobre o ensino superior e a carreira académica.

3. A (in)satisfação dos académicos: um estudo de âmbito nacional

3.1. Mudanças no ensino superior e na carreira académica

Até ao início da década de 1970, o ensino superior era um sistema elitista, em que só ingressava um pequeno número de estudantes. Em 1974-1975, o número de estudantes no ensino superior era apenas de cerca de 57.000, o que correspondia a cerca de 7% do grupo etário dos 18-24 anos. Só após a democratização, em 1974, se deu início à expansão significativa do ensino superior, hoje constituído por um sistema binário, que inclui o subsistema uni-

versitário e o subsistema politécnico, tanto no setor público como no setor privado. Ao longo destes anos de democracia, verificaram-se grandes e significativas mudanças. Outrora localizado nas principais cidades do país e junto ao litoral, o ensino superior está hoje presente em muitas cidades e concelhos, embora uma parte das instituições ou escolas tenham uma dimensão reduzida. Ao longo destes anos, o crescimento do ensino superior foi enorme, tendo o valor máximo registado até 2010 atingido os 400.831 estudantes em 2003. Limitando-nos, aqui, às últimas duas décadas (Quadro 1), verificamos que este crescimento afetou de modo diferente os subsistemas de ensino superior. No caso das universidades públicas, o número de alunos praticamente duplicou. Situação parecida verificou-se também nas universidades privadas. Todavia, onde este crescimento foi mais acentuado foi no subsistema de ensino politécnico, que quase quintuplicou no caso do setor público, tendo passado de 23.987 estudantes em 1990 para 110.022 em 2010, e quase sextuplicou no setor privado, tendo passado de 5.380 para 29.625 no mesmo período.

QUADRO 1

Alunos matriculados no ensino superior: total, por subsistema e por tipo de ensino (1990-2010)

Total		Público			Privado		
		Total	Universitário	Politécnico	Total	Universitário	Politécnico
1990	157.869	119.733	95.746	23.987	38.136	32.756	5.380
1993	246.082	164.433	120.307	44.126	81.649	64.814	16.835
1994	269.982	176.202	126.996	49.206	93.780	75.701	18.079
1995	290.348	186.286	132.199	54.087	104.062	84.895	19.167
1996	313.415	198.774	139.101	59.673	114.641	91.540	23.101
1997	334.125	212.726	147.349	65.377	121.399	96.163	25.236
1998	347.473	226.642	153.951	72.691	120.831	93.914	26.917
1999	356.790	238.857	158.850	80.007	117.933	89.361	28.572
2000	373.745	255.008	164.722	90.286	118.737	88.190	30.547
2001	387.703	273.530	171.735	101.795	114.173	82.979	31.194
2002	396.601	284.789	176.303	108.486	111.812	79.908	31.904
2003	400.831	290.532	178.000	112.532	110.299	77.109	33.190
2004	395.063	288.309	176.827	111.482	106.754	73.708	33.046
2005	380.937	282.273	173.897	108.376	98.664	67.157	31.507
2006	367.312	275.521	171.575	103.946	91.791	61.740	30.051
2007	366.729	275.321	169.449	105.872	91.408	60.659	30.749
2008	376.917	284.333	175.998	108.335	92.584	61.221	31.363
2009	373.002	282.438	175.465	106.973	90.564	60.755	29.809
2010	383.627	293.828	183.806	110.022	89.799	60.174	29.625

Fonte: PORDATA (2011).

No que se refere à caracterização dos académicos, apresenta-se no Quadro 2 a situação recente (2009) em traços sintéticos, podendo verificar-se que mais de metade eram homens (56,5%). Eram 69,3% os que trabalhavam no setor público e 30,7% no setor privado. No ano em causa, havia 40,9% no subsistema universitário público, 28,4% no politécnico público, 19% no universitário privado e 11,7% no politécnico privado.

QUADRO 2

Número e per centagem de docentes por sexo, tipo de instituição, grupo etário e grau académico (2009)

Docentes	Nº	%
Por sexo		
Feminino	15.756	43,5
Masculino	20.459	56,5
Por tipo de instituição		
Universidade pública	14.803	40,9
Politécnico público	10.289	28,4
Universidade privada	6.899	19,0
Politécnico privado	4.224	11,7
Por grupo etário		
<30	2.274	6,3
30-39	10.518	29,0
40-49	12.296	34,0
50-59	8.106	22,4
60+	3.021	8,3
Por grau académico		
Doutoramento	15.423	42,6
Mestrado	9.604	26,5
Licenciatura	10.723	29,6
Bacharelato	213	0,6
Outros	252	0,7

Fontes: PORDATA (2011); GPEARI (2010).

No que se refere à idade dos académicos, o grupo etário mais numeroso era o dos 40-49 anos (34,0%), seguindo-se os grupos dos 30-39 anos (29%) e dos 50-59 anos (22,4%). Os académicos com menos de 30 anos e com 60 ou mais anos eram os menos numerosos, representando 6,3% e 8,3%, respetivamente. No que se refere aos graus académicos, 42,6% possuía o doutoramento, 29,6% a licenciatura e 26,5% o mestrado, sendo as restantes situações residuais.

Como referimos, o grande crescimento do ensino superior ocorreu no último quartel do século passado. Todavia, na primeira década do novo milénio também se verificaram mudanças muito significativas, nomeadamente: a implementação do denominado Processo de Bolonha; a aprovação de um novo regime jurídico para as IES, que abriu caminho para a existência do regime fundacional no setor público; a aprovação de novos estatutos da carreira docente no ensino superior público, cujos reflexos na academia são ainda recentes e, por isso, ainda não são plenamente conhecidos.

Não cabe aqui a análise aprofundada destas mudanças. Não obstante alguns enunciados em contrário, o quadro normativo produzido indicia uma crescente aproximação entre os dois subsistemas de ensino superior. De resto, o legislador prevê a existência de escolas e cursos politécnicos em universidades, o que denota a dificuldade em falar de ensino universitário e ensino politécnico como subsistemas diferentes e separados. Além disso, o desenho organizacional e jurídico definido para as IES evidencia também uma aproximação entre os dois subsistemas. Com efeito, de normativos e modelos diferentes passou-se não apenas para um único normativo, mas também para um modelo jurídico e organizacional bastante semelhante, em que certas diferenças são apenas de nomenclatura.

Esta aproximação dos subsistemas está também presente nas carreiras académicas, que, no caso do setor público, foram recentemente alteradas pelo Decreto-Lei nº 205/2009 (estatuto da carreira docente universitária), pelo Decreto-Lei nº 206/2009 (regime jurídico do título de especialista) e pelo Decreto-Lei nº 207/2009 (estatuto da carreira docente do ensino politécnico), todos de 31 de agosto de 2009. Estes normativos foram entretanto objeto de alterações pela Assembleia da República, que procedeu a alterações ao Decreto-Lei nº 205/2009 (através da Lei nº 8/2010, de 13 de maio) e ao Decreto-Lei nº 207/2009 (através da Lei nº 7/2010, de 13 de maio).

Os docentes do ensino universitário e do ensino politécnico continuam a ter carreiras diferentes, mas com as recentes alterações verificou-se uma aproximação entre as mesmas. No ensino universitário, era exigido o grau de doutor para aceder às categorias de professor. No ensino politécnico, o grau exigido para aceder às categorias de professor era o de mestre. Em 2009, a situação foi alterada e o grau exigido para aceder às categorias de professor em ambos os subsistemas passou a ser o grau de doutor. No caso do ensino politécnico, foi criada também a categoria de professor especialista, a que se acede por provas públicas. De acordo com a lei, o título de especialista é conferido mediante prova pública a quem comprove «a qualidade e a especial relevância do currículo profissional numa determinada área para o exercício de funções docentes no ensino superior politécnico» (Decreto-Lei nº 206/2009).

É neste quadro de mudanças, marcado pelo Processo de Bolonha, pela crescente influência das lógicas de mercado em todo o ensino superior, por alterações nas carreiras docentes e por

uma maior aproximação entre os dois subsistemas de ensino superior, que surge e se desenvolve a nossa pesquisa sobre a satisfação e motivação dos académicos no ensino superior e cujos resultados se apresentam a seguir.

3.2. Resultados de uma pesquisa

3.2.1. Metodologia e participantes

No projeto de investigação de que aqui se dá conta, procurou-se captar dimensões que pudessem contribuir para a compreensão da satisfação dos académicos em Portugal. Visava-se também determinar em que medida a satisfação no trabalho difere entre subgrupos (idade, sexo, grau académico) e subsistemas de ensino superior (público, privado, universitário, politécnico).

Os dados foram obtidos através de um questionário disponibilizado *online*, tendo sido utilizada uma escala que variava entre 0 (extremamente insatisfeito) e 10 (extremamente satisfeito). Considerando a multiplicidade de fatores de satisfação nos estudos existentes sobre a temática em estudo e a especificidade do contexto português de ensino superior, assim como as mudanças significativas ocorridas nas últimas décadas, foram realizados *focus group* com docentes inseridos nos diferentes subsistemas de ensino superior em Portugal, com a finalidade de conhecer os aspetos que mais preocupavam os docentes. Apenas após a análise de conteúdo temática do discurso foi construído o questionário. As dimensões e indicadores incluídos no questionário e respetivos *Alfa de Cronbach* e *Variância Explicada* encontram-se no Apêndice 1.

O questionário foi passado junto do universo dos académicos no ano de 2010-2011. Tendo em conta que os dados disponíveis mais recentes relativos ao número de docentes do ensino superior se referem a 2009, e que o número total de docentes no ensino superior português nesse ano era 36.215 (PORDATA, 2011), a taxa de resposta obtida foi de 12,5% (N = 4529).

Uma caracterização sintética dos respondentes mostra que 49,3% eram mulheres e 50,7% eram homens. A maioria dos respondentes trabalhava em instituições de ensino superior públicas – 42,8% no ensino universitário público, 36,2% no ensino politécnico público, 13,2% no ensino universitário privado e 7,8% no ensino politécnico privado. No que diz respeito ao grau académico, 56,3% dos participantes possuía doutoramento, 34,3% mestrado e 9,4% licenciatura. No que respeita aos grupos etários, os respondentes concentravam-se nos escalões de 41-50 anos (38,2%), 31-40 anos (28,0%) e 51-60 anos (23,7%), representando os grupos com menos de 31 anos e mais de 60, respetivamente, 4,6% e 5,6%. De referir ainda que, em média,

a idade dos respondentes era 45 anos e a moda era 44 anos. Verifica-se, assim, que, relativamente à população há na amostra uma sub-representação dos professores do sexo masculino, uma sobre-representação dos docentes do ensino superior público (universidades públicas e politécnicos públicos) e uma sobre-representação dos professores com doutoramento e mestrado.

Para além de questões sobre a satisfação geral, o questionário incluía questões relativas às seguintes dimensões da satisfação: 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; Ambiente de Investigação (ver Apêndice 1).

Os resultados que a seguir se apresentam dizem respeito à satisfação geral dos académicos no trabalho. Apresentam-se os índices sintéticos de satisfação geral – valores estandardizados que se obtêm através de uma análise de componentes principais (ACP) com uma só componente – por tipo de ensino, grau académico, sexo e grupos etários, concluindo com a apresentação sintética de dados relativos a dimensões da satisfação. Foram utilizados vários indicadores na construção da medida, conforme constam do anexo metodológico (ver Apêndice 1).

3.2.2. Satisfação geral

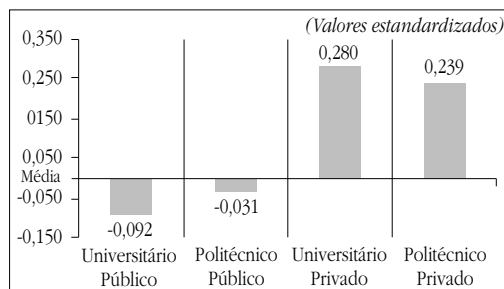
A satisfação geral a que aqui nos referimos implicou que os participantes indicassem o nível de satisfação – que variava entre 0 (extremamente insatisfeito) e 10 (extremamente satisfeito) – relativamente aos seguintes aspetos: ao seu trabalho; à sua instituição; à oportunidade que tinham para atualizar conhecimentos; à adequação das suas competências à sua prática docente e ao prestígio social do seu emprego.

Os resultados obtidos, relativamente à satisfação geral, indicam-nos que o seu valor médio é de 6,30 ($SD = 1,91$). Assim, os académicos revelam níveis positivos de satisfação.

Dos dados obtidos, verifica-se também que a satisfação geral é mais elevada – acima da média ($M = 0$) – nas instituições privadas de ensino superior e, nestas, é mais elevada nas universidades quando comparadas com os institutos politécnicos (Figura 1). No ensino superior público, a satisfação geral é mais baixa nas universidades do que nos institutos politécnicos, cujo valor fica mais próximo da média. Recorrendo ao teste *One-way Anova* e, depois, ao teste *Games-Howell* e considerando um nível de significância de 0,05, é possível constatar que estas diferenças na satisfação dos académicos entre o setor público e o setor privado são estatisticamente significativas, $F(3) = 19,010$; $p = 0,000$.

FIGURA 1

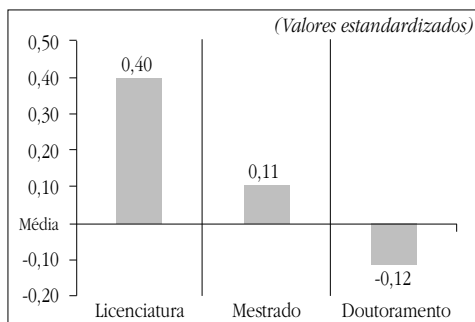
Satisfação geral por tipo de ensino



No que respeita à satisfação geral por graus académicos, verifica-se que é mais baixa entre os académicos com doutoramento e mais elevada entre os académicos com licenciatura. Isto é, a satisfação é mais elevada entre os académicos cujos graus são mais baixos e, inversamente, é mais baixa nos académicos com graus mais elevados (Figura 2). Recorrendo ao teste *One-way Anova* e, depois, ao teste *Games-Howell*, considerando um nível de significância de 0,05, constata-se que as diferenças ao nível da satisfação dos académicos com diferentes graus académicos são estatisticamente significativas, $F(2) = 42,676$; $p = 0,000$.

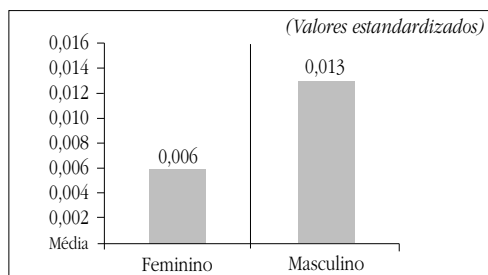
FIGURA 2

Satisfação geral por graus académicos



No que se refere à satisfação por sexo, utilizando o procedimento *Tables/Custom Tables* e os valores estandardizados, verifica-se que a satisfação geral é similar para homens e mulheres, mas que 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, constata-se que a diferença entre mulheres e homens não é estatisticamente significativa, $t(2998,834) = -0,186$; $p = 0,852$.

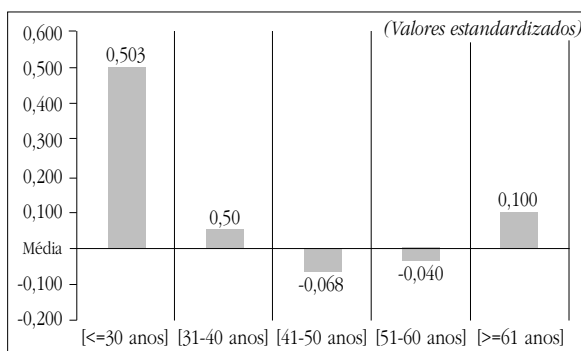
FIGURA 3
Satisfação geral por sexo



Relativamente à satisfação por grupos etários, constata-se que os académicos com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos e entre os 51 e 60 anos são aqueles que estão menos satisfeitos, apresentando os valores mais baixos (-0,68 e -0,40, respetivamente). Os académicos com menos de 31 anos são aqueles que revelam maior satisfação (0,503). Seguem-se os académicos com mais de 60 anos e os que têm idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos (0,100 e 0,053 respetivamente).

Globalmente, são os académicos mais jovens, em início de carreira, e os menos jovens, os que têm mais de 60 anos de idade, que revelam maior satisfação (Figura 4). Recorrendo ao teste *One-way Anova* e, depois, ao teste *Games-Howell*, e considerando um nível de significância de 0,05, é possível constatar que estas diferenças na satisfação dos académicos dos diferentes escalões etários considerados apresentam valores estatisticamente significativos entre alguns grupos, sendo que a diferença estatisticamente significativa é encontrada entre os docentes com menos de 31 anos e todos os restantes escalões etários, $F(4) = 10,911$; $p = 0,000$.

FIGURA 4
Satisfação geral por escalões etários



Em relação à satisfação geral por grupo etário e grau acadêmico (Quadro 3), conclui-se que os docentes que têm doutoramento eram os menos satisfeitos em todos os grupos etários, exceto no grupo dos docentes com idades mais avançadas. Neste grupo etário, são os docentes com licenciatura que estão menos satisfeitos.

QUADRO 3
Satisfação geral por grupo etário e grau acadêmico

Escalões etários e Grau acadêmico		Satisfação geral (valores estandarizados)
[≤30 anos]	Licenciatura	0,544
	Mestrado	0,580
	Doutoramento	-0,154
[31-40 anos]	Licenciatura	0,524
	Mestrado	0,033
	Doutoramento	-0,055
[41-50 anos]	Licenciatura	0,433
	Mestrado	0,070
	Doutoramento	-0,192
[51-60 anos]	Licenciatura	0,231
	Mestrado	0,140
	Doutoramento	-0,131
[≥61 anos]	Licenciatura	-0,075
	Mestrado	0,200
	Doutoramento	0,129

3.2.3. Dimensões de satisfação

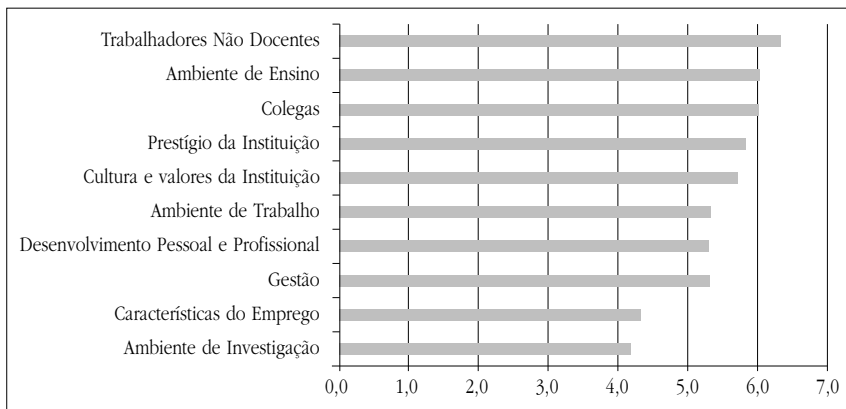
As dimensões de satisfação consideradas neste estudo foram selecionadas após uma extensa revisão de literatura, uma análise de questionários enviados por especialistas na área da satisfação dos acadêmicos e considerando a análise de conteúdo temática do discurso dos docentes aquando dos *focus group* exploratórios realizados antes da construção do questionário. Deste modo, 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 (ver Apêndice 1).

Analisando os resultados relativos aos índices sintéticos para cada uma das dimensões de satisfação, é possível verificar que os valores mais elevados pertenciam às dimensões Traba-

lhadores Não Docentes (pessoal administrativo, pessoal técnico-laboratorial, etc.) ($M = 6,3$), Ambiente de Ensino ($M = 6,0$) e Colegas ($M = 6,0$). Pelo contrário, as dimensões relativamente às quais os docentes expressaram menor satisfação diziam respeito ao Ambiente de Investigação ($M = 4,2$) e às Características do Emprego ($M = 4,3$) (Figura 5).

FIGURA 5

Dimensões de satisfação: índices sintéticos (média)



Escala: 0 = Extremamente insatisfeito; 10 = Extremamente satisfeito

Os resultados estão de acordo com alguns estudos similares (ver Ward & Sloane, 2000). Com efeito, globalmente os académicos portugueses estão mais satisfeitos com aspetos intrínsecos do trabalho e menos satisfeitos ou insatisfeitos com aspetos extrínsecos ao trabalho.

4. Considerações finais

O ensino superior e as suas instituições são hoje confrontados com pressões, mudanças e incertezas que se devem a múltiplos fatores, e que se refletem em múltiplos domínios, nomeadamente, na missão das IES ou, como referem Alves e Possamai (2010), no trabalho enredado do docente na Universidade. No caso de Portugal, o ensino superior foi recentemente objeto de múltiplas mudanças, que incluem a Agenda de Bolonha, alterações do regime jurídico das IES, bem como alterações na carreira docente. Neste contexto, o estudo da satisfação dos docentes no trabalho torna-se crucial e particularmente relevante, na medida em que, para além de permitir conhecer a satisfação dos académicos no trabalho, proporciona também ele-

mentos que nos parecem importantes para as próprias IES, que assim poderão desenvolver práticas institucionais que contribuam para melhorar os níveis de satisfação dos académicos.

Os dados da nossa pesquisa suscitam-nos desde já algumas considerações finais. Antes de mais, reforçam a ideia de que são múltiplas as dimensões associadas à satisfação, realçando o carácter complexo e multidimensional deste constructo.

Dos dados obtidos não se pode dizer que os académicos estejam particularmente satisfeitos, dado que o valor de 6,30 se situa pouco acima do ponto médio da escala utilizada, que ia de 0 (extremamente insatisfeito) a 10 (extremamente satisfeito). Todavia, estudos de outros autores, noutros países, também sublinham resultados semelhantes. Oshagbemi (1999) concluiu que mais de metade dos indivíduos inquiridos estava satisfeita. Parece-nos que os resultados obtidos obrigam a particular atenção, não apenas por parte dos académicos, mas sobretudo dos decisores políticos, das próprias IES e dos seus responsáveis no sentido de atuarem positivamente relativamente aos aspetos que menos satisfazem os académicos. No que diz respeito aos subsistemas de ensino superior, as diferenças encontradas são significativas, o que permite pensar que estes têm um caminho a percorrer e/ou diferentes dimensões em que podem ou devem atuar.

Já no que diz respeito ao género, não se pode dizer que as diferenças sejam significativas, como referimos acima. Com efeito, o teste *Independent-Samples T-Test*, considerando um nível de significância de 0,05, indica que a diferença entre mulheres e homens não é estatisticamente significativa. Este resultado coincide com resultados de outros estudos e noutros países. Autores como Ward e Sloane (2000), Santhapparaj e Alam (2005) e Stevens (2005) verificaram que as mulheres docentes expressaram níveis similares de satisfação, quando comparadas com os docentes do sexo masculino.

Existem diferenças significativas quando se analisam os dados obtidos em função do grau académico dos respondentes. A satisfação é mais baixa entre os docentes doutorados, o grupo mais numeroso, e mais elevada entre os licenciados, o grupo menos numeroso. Analisando a satisfação geral por escalões etários e grau académico, constata-se que os docentes que têm doutoramento estão menos satisfeitos em todos os grupos etários, exceto no grupo dos docentes com idades mais avançadas. Talvez esta situação não seja de admirar se considerarmos que a progressão nas carreiras tem estado muito condicionada ou impedida, em grande parte por razões exteriores às próprias instituições e que decorrem do financiamento das mesmas.

Além disso, quando se analisam os dados obtidos por grupos etários, constata-se também aqui a existência de diferenças significativas. Os académicos menos satisfeitos são os que têm idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos e entre os 51 e 60 anos, que em conjunto representam aproximadamente 2/3 dos respondentes (66,2%). Por sua vez, os académicos mais satis-

feitos são os que têm menos de 31 anos, que representam 4,6% dos respondentes, seguindo-se os que têm mais de 61 anos, que representam 5,6% dos respondentes.

Grande parte dos estudos mostra que a idade está associada à satisfação com o trabalho académico, referindo diversos autores que indivíduos de idade avançada revelam, em geral, maior satisfação com seu trabalho (Holden & Black, 1996; Near, Rice, & Hunt, 1978; Oshaghemi, 1997, 2003; todos citados em Platsidou & Diamantopoulou, 2009).

No caso aqui estudado, verifica-se que os académicos que revelam estar mais satisfeitos são dos grupos que se situam nos extremos, isto é, o dos menores de 31 e o dos maiores de 60 anos. Se considerarmos que os mais jovens são os que entraram há menos tempo na carreira e os mais velhos há mais tempo, poderemos dizer, como Gonçalves (1996), que os primeiros estão ainda na fase do choque com a realidade e da iniciação à profissão, enquanto os mais velhos, depois do contacto prolongado com a realidade profissional, entram numa fase de renovação do interesse pela carreira. Estas considerações carecem de alguma prudência e do aprofundamento destes dados também à luz de outros dados, nomeadamente, a categoria profissional e o tempo de serviço na respetiva categoria.

Os resultados relativos às dimensões de satisfação consideradas neste estudo apresentam valores diferenciados. Os valores mais elevados surgem nas dimensões Trabalhadores Não Docentes (pessoal administrativo, pessoal técnico-laboratorial, etc.) ($M = 6,3$), Ambiente de Ensino ($M = 6,0$) e Colegas ($M = 6,0$). Pelo contrário, as dimensões relativamente às quais os docentes expressam menor satisfação são Ambiente de Investigação ($M = 4,2$) e Características do Emprego ($M = 4,3$). Com valores intermédios ficam as outras dimensões. De registar que a satisfação relativamente ao ambiente de ensino e de investigação, as principais atividades associadas ao trabalho dos académicos, apresenta valores bem diferentes.

Estes resultados são semelhantes aos resultados obtidos por Ssesanga e Garrett (2005), em que os académicos mostraram estar relativamente satisfeitos com o comportamento dos colegas e com fatores intrínsecos do ensino. Por sua vez, Ward e Sloane (2000) constataram que os académicos estavam mais satisfeitos com a oportunidade de ter a sua própria iniciativa, com o relacionamento com os colegas e com o conteúdo do trabalho e que estavam menos satisfeitos com as perspetivas de promoção e com o salário. De modo semelhante, Boyer et al. (1994, citado em Ssesanga & Garrett, 2005), que exploraram as fontes de satisfação e de frustração entre académicos de 14 países (Alemanha, Austrália, Brasil, Chile, Coreia do Sul, Estados Unidos da América, Holanda, Hong Kong, Israel, Japão, México, Reino Unido, Rússia e Suécia), verificaram que estes revelaram maior satisfação com a sua vida intelectual, com as disciplinas lecionadas e com as suas relações com os colegas.

É importante notar que a amostra não é representativa da população. Os resultados de que aqui demos conta referem-se apenas aos académicos que concordaram responder ao questionário.

nário *online*. Estes dados mostram, como se referiu, que a satisfação é complexa, decorre de múltiplas dimensões e fatores e não é alheia aos tempos de mudança e incerteza que também se têm feito sentir sobre o «ofício» dos académicos. Por outro lado, os resultados do nosso estudo demonstram também que as IES têm um caminho a percorrer no sentido de atuarem positivamente junto dos académicos de modo a criar e a manter condições favoráveis à melhoria da satisfação dos académicos que nelas trabalham, tanto ao nível de dimensões que estão mais diretamente associadas ao trabalho dos académicos como em relação a dimensões que têm mais que ver com o contexto em que os académicos trabalham, nomeadamente, com a segurança em termos de emprego. Este é, de resto, um dos aspetos fulcrais que resulta de recentes alterações no estatuto da carreira dos académicos e demais legislação laboral, pelo menos no caso do setor público. Depois de um período de forte crescimento do ensino superior, os académicos são hoje confrontados com situações de empregabilidade mais frágeis do que no passado recente e, ao mesmo tempo, com mais concorrentes para os mesmos lugares. É num quadro desta natureza que se perspetiva o futuro próximo dos académicos no ensino superior.

Contacto: Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES), Rua 1ª de Dezembro, 399, 4450-227 Matosinhos – Portugal

Email: brites@ipleiria.pt; lmachado@cipes.up.pt; odilia@cipes.up.pt

Referências bibliográficas

- Altbach, Philip G. (Ed.). (2003). *The decline of the GURU: The academic profession in the third world*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Alves, Maria Palmira, & Possamai, Fábola (2010). Da simplicidade para a complexidade: O trabalho enredado do professor universitário. In Maria Palmira Alves & Maria Assunção Flores (Orgs.), *Trabalho docente, formação e avaliação: Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 35-51). Mangualde: Edições Pedago.
- Barrier, Julien, & Musselin, Christine (2009). The rationalization of academic work and careers: Ongoing transformations of the profession and policy challenges. In Barbara M. Khem, Jeroen Huisman, & Bjørn Stensaker (Eds.), *The European higher education area: Perspectives on a moving target* (pp. 203-221). Roterdão: Sense.
- Bellamy, Sheila, Morley, Clive, & Watty, Kim (2003). Why business academics remain in Australian universities despite deteriorating working conditions and reduced job satisfaction: An intellectual puzzle. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25(1), 13-28.
- Bilimoria, Diana, Perry, Susan, Liang, Xiangfen, Stoller, Eleanor, Higgins, Patricia, & Taylor, Cyrus (2006). How

- do female and male faculty members construct job satisfaction? The roles of perceived institutional leadership and mentoring and their mediating processes. *The Journal of Technology Transfer*, 31(3), 355-365.
- Capelleras, Joan-Lluis (2005). Attitudes of academic staff towards their job and organization: An empirical assessment. *Tertiary Education and Management*, 11(2), 147-166.
- Clery, Suzanne (2002). Faculty satisfaction. *Update*, 8(2). Washington, DC: NEA Higher Education Research Center. Retirado em junho 17, 2012, de <http://www.nea.org/assets/docs/HE/vol8no2.pdf>
- Forest, James J. F. (2002). *I prefer to teach: An international comparison of faculty preference for teaching over research*. Londres: Routledge Farmer.
- Gappa, Judith M., Austin, Ann E., & Trice, Andrea G. (2007). *Rethinking faculty work: Higher education's strategic imperative*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gonçalves, José Alberto (1996). Carreira docente: Um percurso de vida e de formação. In António Teodoro & Rui Páscoa (Orgs.), *Professor/a: Uma profissão em mutação?* (pp. 97-113). Lisboa: Fórum Educação, Sociedade de Estudos e Intervenção Profissional.
- GPEARI (2010). *Docentes do ensino superior* [2001 a 2008]. Lisboa: Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Hagedorn, Linda Serra (2000). Conceptualizing faculty job satisfaction: Components, theories, and outcomes. *New Directions for Institutional Research*, 105, 5-20. doi:<http://dx.doi.org/10.1002/ir.10501>
- Küskü, Fatma (2001). Dimensions of employee satisfaction: A state university example. *METU Studies in Development*, 28(2), 399-430.
- Küskü, Fatma (2003). Employee satisfaction in higher education: The case of academic and administrative staff in Turkey. *Career Development International*, 8(7), 347-356.
- Machado, Maria de Lourdes, Meira Soares, Virgílio, Brites, Rui, Brites Ferreira, José, Farhangmehr, Minoo, & Gouveia, Odília (2011). Uma análise da satisfação e da motivação dos docentes no ensino superior português. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 167-181.
- Mepesela, Mabokang, & Hay, Driekie Hr (2006). The effect of change and transformation on academic staff and job satisfaction: A case of South African university. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 52(4), 711-747.
- Nyquist, Julie G., Hitchcock, Maurice A., & Teherani, Arianne (2000). Faculty satisfaction in academic medicine. *New Directions for Institutional Research*, 27(1), 33-43.
- Oshagbemi, Titus (1999). Academics and their managers: A comparative study in job satisfaction. *Personnel Review*, 28(1/2), 108-123.
- Oshagbemi, Titus (2000). How satisfied are academics with their primary tasks of teaching, research and administration and management?. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 1(2), 124-136.
- Platsidou, Maria, & Diamantopoulou, Georgia (2009). Job satisfaction of Greek university professors: Is it affected by demographic factors, academic rank and problems of higher education?. In Adamantios Paspastamis, Valkanos Efthymios, Georgios Zarifis, & Panitsidou Eugenia (Eds.), *Educating the adult educator: Quality provision and assessment in Europe. ESREA-ReNAdET e-Book Conference Proceedings (1st, Thessaloniki, Greece, November 6-8, 2009)* (pp. 659-668). Tessalónica: ESREA-ReNAdET. Retirado em maio 23, 2012, de <http://www.esrea-renadet.net/1stmeetingthessaloniki.htm>

- PORDATA – Base de Dados Portugal Contemporâneo (2011). *Educação: Docentes*. Retirado em maio 26, 2011, de <http://www.pordata.pt/Subtema/Portugal/Docentes-43>
- Santhapparaj, Solucis, & Alam, Syed Shah (2005). Job satisfaction among academic staff in private universities in Malaysia. *Journal of Social Sciences*, 1(2), 72-76.
- Seco, Graça M. S. (2002). *A satisfação dos professores: Teorias, modelos e evidências*. Porto: Asa.
- Ssesanga, Karim, & Garrett, Roger M. (2005). Job satisfaction of university academics: Perspectives from Uganda. *Higher Education*, 50(1), 33-56.
- Stevens, Philip A. (2005). *The job satisfaction of English academics and their intentions to quit academe*. Londres: National Institute of Economic and Social Research.
- Taylor, James, Brites, Rui, Correia, Fernanda, Farhangmehr, Mino, Brites Ferreira, José, Machado, Maria de Lourdes, Sarrico, Cláudia, & Sá, Maria José (2007). Strategic enrollment management: Improving student satisfaction and success in Portugal. *Higher Education Management and Policy*, 20(1), 120-137.
- Verhaegen, Paul (2005). Academic talent: Quo vadis? Recruitment and retention of faculty in European business Schools. *Journal of Management Development*, 24(9), 807-818.
- Ward, Melanie E., & Sloane, Peter J. (2000). Non-pecuniary advantages versus pecuniary disadvantages: Job satisfaction among male and female academics in Scottish universities. *Scottish Journal of Political Economy*, 47(3), 273-303.
- Welch, Anthony (2005). The academic profession in uncertain time. In Anthony Welch (Ed.), *The professoriate: Profile of a profession* (pp. 1-19). Dordrecht: Springer.

APÊNDICEI – Apêndice metodológico

QUADRO A.1.

Dimensões e indicadores – *Alfa de Cronbach e Variância Explicada*

Dimensão	Indicadores	Alfa de Cronbach	Variância Explicada
Satisfação com o Ambiente de Ensino	Distribuição do serviço docente do seu departamento/unidade orgânica Reconhecimento por parte dos seus pares Instalações de ensino (p. ex., salas de aula, laboratórios, etc.) Comportamento dos seus estudantes em momento de aula Preparação dos estudantes Resultados do seu trabalho enquanto docente Grau de autonomia na sua prática docente Dimensão das turmas Organização dos horários	0,84	44,4%
Satisfação com a Gestão da Instituição/ Departamento/ Unidade	Aqueles que ocupam cargos de gestão de topo na sua instituição Aqueles que ocupam cargos de gestão no departamento/unidade orgânica Comunicação com os gestores Resposta da gestão às necessidades dos docentes Capacidade daqueles que ocupam cargos de gestão para inovar Tempo que aqueles que ocupam cargos de gestão demoram a responder às necessidades dos docentes	0,95	80,8%
Satisfação com os Colegas	Competências dos docentes do seu departamento/unidade orgânica Qualidade científica do corpo docente do seu departamento/unidade orgânica em comparação com docentes de outras instituições congêneres Qualidade pedagógica do corpo docente do seu departamento/unidade orgânica em comparação com docentes de outras instituições congêneres Interação entre docentes de diferentes disciplinas Cooperação com colegas de departamentos/unidades orgânicas diferentes Abertura à mudança revelada pelo corpo docente do seu departamento/unidade orgânica	0,92	71,9%
Satisfação com o Ambiente de Trabalho	Qualidade do gabinete Adequação do equipamento do laboratório às suas necessidades Adequação dos meios informáticos às suas necessidades Adequação das revistas e livros na sua instituição à realização do seu trabalho Serviços de restauração (restaurante/bar/cantina) Limpeza da instituição Equipamentos disponibilizados para os docentes e respetivas famílias (p. ex., ginásio, infantário, espaços de convívio, etc.)	0,90	48,3%

Dimensão	Indicadores	Alfa de Cronbach	Variância Explicada
Satisfação com o Ambiente de Trabalho	Existência de um espaço para acompanhamento dos alunos (p. ex., tirar dúvidas) Partilha do gabinete Espaços para realizar reuniões Dimensão das salas de aula Estacionamento para os docentes	0,90	48,3%
Satisfação com o Pessoal Não Docente	Cooperação do pessoal administrativo Cooperação do pessoal técnico-laboratorial Desempenho do pessoal não docente Adequação do nº de trabalhadores não docentes às necessidades	0,86	72,7%
Satisfação com o Emprego	Remuneração Oportunidades de carreira Segurança do emprego	0,79	70,5%
Satisfação com Condições para o Desenvolvimento Pessoal e Profissional	Condições para conciliar a vida profissional com a familiar Condições para o desenvolvimento pessoal Condições para o desenvolvimento profissional	0,91	84,6%
Satisfação com a Cultura e Valores da Instituição	Liberdade académica de que usufrui Participação dos docentes em processos de tomada de decisão Capacidade de inovação da instituição	0,83	74,6%
Satisfação com o Prestígio da Instituição	Prestígio da instituição Parcerias internacionais da instituição Parcerias nacionais da instituição Esforços da instituição para melhorar a imagem	0,93	82,1%
Satisfação Geral	Satisfação geral com o trabalho Satisfação geral com a instituição Satisfação geral com as oportunidades para atualizar conhecimentos Satisfação geral com a adequação das competências pessoais para a prática docente Satisfação geral com o prestígio social do emprego	0,89	68,8%
Motivação Geral	Para ensinar Para investigar Para prestar serviço à comunidade Para participar em órgãos de gestão Para trabalhar na instituição Para se manter como docente do ensino superior	0,83	54,8%