

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA
FRASSINETTI

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO
EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

MAL- ESTAR DOCENTE E SUPERVISÃO
PEDAGÓGICA:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Joana Lopes Figueiredo

Porto

Fevereiro 2012

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA
FRASSINETTI

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO
EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

MAL- ESTAR DOCENTE E SUPERVISÃO
PEDAGÓGICA:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Joana Lopes Figueiredo

Orientadora: Professora Doutora Joana Cavalcanti

Porto

Fevereiro 2012

SUMÁRIO

O presente trabalho consiste no resultado da investigação conducente ao título de Mestre em Ciências da Educação - Especialização em Supervisão Pedagógica, e intitula-se “Mal – estar docente e Supervisão Pedagógica: uma proposta de intervenção”.

Pretendemos aqui olhar o fenómeno do mal-estar docente nas suas diferentes dimensões, perceber as suas causas e consequências, interessando-nos não apenas conhecê-las, mas apontando estratégias para minorá-las. Depois de uma análise cuidada dos dados resultantes do inquérito aplicado, elaboramos e apresentamos uma alternativa à formação tradicional de professores, que passa pela atuação ao nível da personalidade de cada docente, das relações interpessoais e das emoções, colocada em prática a partir de um conjunto de oficinas, cuja planificação é apresentada em detalhe, no final do trabalho.

Explicitamos neste documento a justificativa para a realização da nossa proposta, o estado da arte, a metodologia adotada, os instrumentos de investigação, a planificação da intervenção que utilizamos para a persecução dos nossos objetivos e, finalmente, o modelo de avaliação a adotar.

O documento está dividido em três partes: uma primeira, dedicada ao estado da arte, a segunda, que apresenta a metodologia posta em prática e na qual levamos a cabo um diagnóstico de necessidades de formação e a terceira parte, que consiste na planificação da formação propriamente dita (pressupostos teóricos que sustentam as oficinas e avaliação).

A Supervisão Pedagógica consiste no ponto de partida desta pesquisa. Como referencial teórico trabalhamos a temática do mal-estar docente, os seus indicadores e consequências, sustentada pelo conceito de identidade e a sua evolução no âmbito da docência, bem como exploramos o conceito de stress e desgaste profissional dos professores. Para o desenvolvimento do plano das oficinas estudamos a temática da dinâmica de grupos e tentamos aglutinar experiências anteriores dos investigadores,

advindas dos conhecimentos em Literatura para a Infância e da Psicomotricidade Relacional, que surge aqui proposta como estratégia de intervenção e promoção de atitudes de *coping* no contexto de escola, de forma a torná-las mais diversificadas e motivadoras para qualquer grupo que as possa vir a realizar.

Palavras: Chave: Mal-estar docente; Supervisão Pedagógica; Formação; Identidade Docente, Dinâmica de Grupo.

ABSTRACT

This paper is a proposal for action - research and intervention, leading to a Master's Degree in Education - Specialization in Educational Supervision, and is entitled "Teacher malaise and Supervision: a training proposal"

What we wish to present is an alternative to traditional teacher training, which involves the performance level of each teacher's personality, interpersonal relationships and emotions, carried out by a set of practical workshops, which planning is presented in detail, at the end of the paper. Explained in this document is the rationale for conducting the work, the results of previously conducted literature review, methodology adopted and the instruments of investigation and intervention that we have used for the pursuit of our objectives and, finally, the evaluation model to adopt. Supervision is the starting point for this research. Our theoretical approach encompasses the theme of teacher malaise, its consequences and indicators, supported by the concept of identity and its evolution in the teaching as well as explores the concept of stress and burnout of teachers.

This document explains the reason for the accomplishment of our proposal, the state of the art, methodology, research tools, planning the intervention we used for the pursuit of our objectives and, finally, the evaluation model to adopt.

The document is divided into three parts: the first one, dedicated to the state of the art, the second, which presents the methodology implemented and in which we carry out a training needs analysis and the third part, which consists of the itself planning of the training such (theoretical assumptions underpinning the workshops and evaluation).

In order to plan the development of the workshops, we have conducted researches on group dynamics and past experiences of the researchers, such as children's literature and

Relational Psychomotricity as an intervention strategy and promotion of attitudes of coping in the context of school, in an attempt to make the workshops more diverse and motivating for any group that might embrace them.

Key words: Teacher malaise; Supervision ; Training; Teacher's Identity; Group Dynamics.

ÍNDICE

Introdução	10
Parte I. ESTADO DA ARTE.....	19
1.1 – Supervisão: Enquadramento, conceito e modelos	19
1.2 – Identidade: Conceito e construção	25
1.3 – Construção e evolução da identidade profissional do professor.....	31
1.4 - Sociedade, stress e fatores stressantes.....	42
1.5 - Mal-estar docente: marco social.....	52
1.6 - Mal-estar docente: indicadores e consequências	60
Parte II. METODOLOGIA	65
2.1 – Formação em Contexto de Trabalho.....	66
2.2 – Diagnóstico de Necessidades de Formação	68
1.3 – Metodologia quantitativa.....	72
2.3.1 - O inquérito por questionário.....	75
2.3.2 - As Variáveis	80
2.3.3 - Caracterização do contexto - piloto.....	81
2.3.4 – Caracterização da amostra – piloto	83
2.3.5 – Análise dos resultados do inquérito de diagnóstico	88
2.6. Conclusões do Diagnóstico de Necessidades de Formação	119
Parte III. PLANIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO	124
3.1 – Estratégias de Intervenção	126
3.1.1 - Técnicas de dinâmica de grupo.....	126
3.1.2 - Psicomotricidade Relacional.....	132
3.1.3 - Supervisão entre Pares.....	135
3.2 - Avaliação	137
4 - Considerações finais	143
Referências bibliográficas	150
ANEXOS	154
ANEXO I – planificação das sessões de formação	155
ANEXO II–Inquérito por questionário.....	177
ANEXO III – Tabelas Correlação (dados)	183

Índice de figuras e tabelas

Figura 1- Influência direta dos fatores organizacionais e sócio-políticos nos fatores pessoais e relacionais de mal-estar docente. **Erro! Marcador não definido.**

INTRODUÇÃO

O mal-estar docente tem sido objeto de estudo de várias investigações, realizadas em diversos países, que comprovam a existência de um sentido de insatisfação dentro da classe docente. Têm, portanto, vindo a surgir estudos que direcionam a sua preocupação de modo a poder ajudar o professor a refletir sobre o sentido e significado do seu próprio trabalho, visando uma adaptação mais adequada por parte do mesmo às mudanças exigidas pela atual sociedade. Sente-se que estamos perante um fenómeno de ampliação, intensificação e indefinição quanto à ação do professor e da escola, o que leva os professores a estar na profissão de uma maneira diferente em função do contraste entre o seu «antes» e o seu «agora» profissional.

Não há dúvida que a posição do professor, face ao seu trabalho, foi altamente influenciada pela massificação do ensino e pelas reformas que têm vindo a ser introduzidas no sistema educacional e que deram origem, por ventura, a um novo alento na formação de professores. Todavia, não é só o sistema educacional que está em crise. É a própria sociedade que tem sofrido nas últimas duas décadas mudanças sociais e culturais que a tem perturbado profundamente. Ora tais mudanças, cada vez mais rápidas, tendem a inviabilizar progressivamente qualquer intuito consensual, ao mesmo tempo que dificultam a definição de objetivos pedagógicos, instrucionais e formacionais (Esteve, 1992, p.12).

O mal-estar docente, associado a conceitos tais como o stress e a fadiga - exaustão, tem sido uma das manifestações que mais têm preocupado os que investigam a função docente. Esteve, fundamentado noutros estudiosos, percebe a expressão mal-estar docente como sendo a mais inclusiva das expressões para “descrever os efeitos negativos permanentes que afetam a personalidade do professor em resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (1992, p.31), devido à mudança social acelerada (1991,p.98).

É precisamente a temática do mal-estar docente que vem orientar e servir de base para a nossa pesquisa. Partindo de trabalhos anteriores, inquietações pessoais e relatos informais consideraram que atravessamos um momento crucial na vida do professor em Portugal. A avaliação docente, as reformas constantes, as alterações ao currículo, e, a um nível mais relacional, a despersonalização da profissão têm vindo colocar o docente em situações de desgaste pessoal, o que se reflete, necessariamente, no quotidiano da Escola enquanto instituição, dos professores enquanto atores do processo e, em última mas não menos importante instância, dos alunos, enquanto sujeitos em transformação pelo processo de ensino e aprendizagem.

Como supervisores, o nosso ímpeto para agir levou-nos então a auscultar a necessidade de formação para melhorar possíveis consequências de mal-estar. Através de um diagnóstico de necessidades de formação, que passou pela aplicação de um inquérito e análise dos dados e suas correlações, concluímos que faria sentido planificar uma formação que operasse mudanças nesse sentido.

Desta feita, a pergunta de partida à qual procuramos responder foi:

“Poderão os efeitos e consequências do mal-estar docente ser minorados através da formação de professores?”

Para a redação do marco teórico, socorremo-nos das perspectivas de vários autores de referência dentro das temáticas a trabalhar. No que concerne o mal-estar docente, Esteve, Saul-Neves, Vieira&Relvas, António Nóvoa, etc. foram autores de referência.

“A questão é a seguinte: o professor, se quer efetivamente ser professor, deve trabalhar com a realidade que tem (...). Como decorrência do agravamento da sua situação de trabalho, percebemos hoje uma necessidade básica do professor: superar as desculpas e assumir a sua realidade! É até uma questão de inteligência, de qualidade de vida, de sabedoria: estar inteiro no que se faz!”

(Vasconcellos, 2007, p. 67)

A escola de hoje apresenta-se como um organismo de dualidades, quer na sua essência enquanto instituição imbuída de uma função social, quer na sua estrutura, quer como metáfora da vida dos professores e de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A escola não é mais um local de transmissão de conhecimentos e de imposição de disciplina, o que é de louvar. No entanto, a escola também representa o cenário onde o professor desempenha uma função que se vem a alterar constantemente e cujas mudanças, não obstante a direção que tomem, provocam alterações significativas na esfera pessoal e profissional do docente.

Através das leituras realizadas, percebemos que, ao longo dos tempos, passamos de um processo de profissionalização e de respeito pela profissão docente, integrado numa conjectura histórico-política, que evoluiu no sentido de uma desprofissionalização, que acarreta sentimentos de mal-estar. Esses mesmos sentimentos são, na prática, verbalizados pelos professores através de expressões como: cansaço, desalento, frustração, incapacidade, stress, vontade de desistir, entre outros, como pudemos verificar durante o trabalho com o nosso grupo investigado.

De acordo com Vasconcellos¹ (2007), a realidade educativa em que nos situamos neste século XXI, implica uma mudança de postura do professor frente à mesma, plena em contradições e dificuldades. O autor destaca a transferência de responsabilidades para a escola, a inversão de valores, a falta de interesse e perspetiva dos alunos, o desrespeito pela figura do professor, os média e as tecnologias como focos alternativos de interesse, as situações crescentes de indisciplina, a abundância de teorias e metodologias, a burocracia excessiva, os baixos salários, entre muitos outros, como fatores que motivam esse mal-estar. (p.65,66).

¹ Prof. Celso dos Santos Vasconcellos, natural de Jaú/ São Paulo, Brasil, é Doutor em Educação pela USP, Mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP, Pedagogo, Filósofo, pesquisador, escritor, conferencista, professor convidado de cursos de graduação e pós-graduação, responsável pelo Libertad - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica.

Já Esteve² (1999) sugere, noutras palavras, como indicadores desse mal-estar algumas áreas de desajustamento na carreira docente, que se impõem como desafios quase inultrapassáveis para um professor preso na burocracia e num sistema de avaliação causador de desconforto e mau ambiente na escola. De destacar: o desenvolvimento avassalador do conhecimento, o aparecimento de muitas fontes alternativas de informação, a (in) segurança em termos didáticos e de conhecimento psicológico do aluno, a demissão da família no acompanhamento, a avaliação formal como forma de seleção e seriação, as forças sociais antagónicas, a escola de massas e o mosaico cultural em que se transformaram as instituições educativas e, em última instância, esse professor, a quem se atribuem responsabilidades e funções de salvador do sistema e, ao mesmo tempo, legitimador e preconizador da exclusão e discriminação social.

É nessa componente pessoal e relacional do professor que pretendemos, então, centrar a nossa investigação. Conscientes de que os mais variados autores parecem encontrar categorias diferentes para agrupar os diversos indicadores de mal-estar, que, por sua vez, conduzem o professor ao *burnout*, stress e ansiedade, sabemos que não é possível uma intervenção com resultados a curto prazo e nem que dependa exclusivamente do próprio professor (indicadores que se prendem com a conjectura sócio-política ou organizacional, por exemplo). No entanto, acreditamos que uma intervenção concertada e estruturada ao nível da personalidade de cada professor e das relações que estabelece com os outros, poderá surtir efeitos positivos de coping³ e que ajudem a transformar o mal-estar em bem-estar.

2 José Manuel Esteve Zarazaga, Professor Doutor em Ciências da Educação da Universidade Complutense de Madrid, onde lecionou por oito anos. É atualmente responsável pela Área de Educação da Agência Andaluza de Avaliação (AGAE) e Professor Catedrático de Teoria da Educação da Universidade de Málaga. Detém os cargos de Decano da Faculdade de Filosofia, Diretor do ICE, decano da Faculdade de Ciências da Educação e Secretário Geral da Universidade de Madrid. As suas pesquisas abrangem diretamente a temática do mal-estar docente.

³ Por coping, entendemos estratégias ou esforços cognitivos e comportamentais para lidar com situações de dano, de ameaça ou de desafio, quando não está disponível uma rotina ou uma resposta automática. Apenas esforços conscientes e intencionais são considerados estratégias de coping e o fator stressante deve ser percebido e analisado, não sendo assim consideradas respostas subconscientes.

De acordo com Sousa⁴ (s/d), ao professor de hoje colocam-se desafios e exigências que se traduzem numa expectativa face à profissão, de tal forma comprometedora e exigente que vem a transformar-se nesse mal-estar docente.

“Com efeito, “el malestar docente”, o “malaise enseignant”, ou o “teacher burnout” são expressões que entraram recentemente no vocabulário quotidiano do professor para descrever todos esses efeitos de carácter negativo que hoje afetam a sua personalidade.”

(p.1)

Face ao cenário da escola de hoje, já descrito acima, é natural que os professores, recém-formados, a meio da carreira ou mesmo com larga experiência e tempo de serviço, venham a sentir angústias. No entanto, a questão passa por auscultar esses problemas e procurar formas de os ultrapassar, para que a carreira docente seja uma escolha consciente e prazerosa, e não uma opção de último recurso. Os autores propõem que os professores compreendam a realidade e, face à mesma, adotem uma nova postura, que se traduz na assunção de um conjunto de competências específicas que permitam amenizar essa sensação de desconforto face à escola e à profissão.

Tendo presente que, num projeto desta natureza, se pretende apontar a presença de mal-estar nos docentes, sugerir saídas positivas através de uma proposta de formação que permita operar uma mudança endógena da escola e o desenvolvimento profissional dos professores e que devem ser, eles mesmos, os sujeitos e autores da formação e da consequente transformação, pareceu-nos imperioso, numa primeira fase, escutar e sentir o ambiente educativo, procurando possíveis temáticas de interesse comum. Para este efeito, elaboramos e aplicamos um inquérito por questionário, que descrevemos mais à frente, pois pretendíamos obter uma visão geral da amostra com a qual trabalhamos e, ao mesmo tempo, planificar e justificar as oficinas que idealizamos como proposta de

⁴ Professora Catedrática da Universidade da Madeira, Presidente do Departamento de Ciências da Educação da mesma instituição. Doutorada em Educação, na área de Formação de Professores, por equiparação, pela Universidade da Madeira, em Fev. de 1996. Doctorat en Lettres et Sciences Humaines pela Université de Caen, França, em dezembro de 1995, mestre em Educação, na área de Análise e Organização de Ensino, pela Universidade do Minho, em Dez. 1986. Orientadora de trabalhos de Doutoramento e Mestrado na área da dimensão pessoal do professor, entre outros.

formação em contexto de trabalho, que poderão ser aplicadas neste contexto ou generalizadas a outro contexto educativo, depois de um diagnóstico de necessidades de formação (DNF) que fundamente uma intervenção no mesmo sentido.

O nosso estudo é, sobretudo, centrado na figura do professor no seu contexto de trabalho. No entanto, ao abordarmos fatores pessoais e interpessoais que conduzem ao mal-estar docente, temos consciência de que tocamos em pontos que extrapolam a identidade profissional docente, e que se estendem num sentido mais holístico, porque a pessoa-professor forma-se na escola, na família e na sociedade. A crise de identidade dos professores, objeto de inúmeros debates ao longo das últimas décadas, em nada é alheia a à evolução que impõe uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Queremos, através deste estudo, tentar compreender essa desfragmentação e, através da formação em contexto, procurar remediar possíveis consequências do mal-estar e stress docente, que descrevemos no capítulo dedicado à revisão bibliográfica.

António Nóvoa⁵ (1999), ao analisar uma diversidade de estudos sobre professores, leva-nos a compreender que cada estudo tem uma configuração própria e que, à sua maneira, manifesta preocupações de investigação, de ação e de formação. No entanto, é difícil de isolar estas abordagens, já que se caracterizam justamente por um esforço de globalização e de integração de diversas perspetivas. Neste sentido, o autor estabelece duas categorias, que acreditamos que orientam também a nossa pesquisa: os objetivos e as dimensões.

No que concerne aos objetivos subjacentes ao estudo, podemos enquadrar-nos na perspetiva do autor, na medida em que são delimitados objetivos de investigação, de formação e de investigação - formação. Os professores são tidos como “objetos” da investigação, “sujeitos” da formação e “atores” da investigação-formação.

⁵ António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa é professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e desde 23 de maio de 2006, reitor da Universidade de Lisboa. Doutor em Ciências da Educação (Universidade de Genebra) e Doutor em História (Universidade de Paris IV – Sorbonne) tem-se dedicado a estudos de história da educação e de educação comparada. Lecionou também em importantes universidades estrangeiras, como Genebra, Paris V, Wisconsin, Oxford e Columbia (Nova Iorque). É autor de mais de 150 títulos (livros e artigos), publicados em doze países.

No que diz respeito às dimensões, propomo-nos, neste estudo, a abordar a pessoa do professor e a própria profissão.

De forma a ilustrar o supramencionado, adaptamos a tabela sugerida por António Nóvoa (2000:21), de forma a tentar enquadrar o nosso estudo no âmbito de outras pesquisas anteriormente realizadas:

Objetivos Dimensões	Objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação	Objetivos essencialmente práticos, relacionados com a formação	Objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação – formação
Pessoa do professor	1	3	4
Profissão de professor	2		

Tabela 1- Relação Objetivos/dimensões do estudo, adap. de Nóvoa(2000:20)

1. Objetivos teóricos, relacionados com a investigação versus pessoa do professor

São estudos que tomam como referência a pessoa do professor, exprimindo-se numa perspetiva sociológica e psicológica, mais preocupados com os problemas de saúde mental e stress. Num certo sentido, a obra de Ada Abraham⁶ (1984), desempenhou um papel pioneiro neste tipo de estudos, onde se podem incluir as correntes ligadas ao “pensamento do professor”.

⁶ PhD, Professora emérita da Universidade Hebraica de Jerusalém, autora da obra de referência “O Professor como Pessoa”, publicado originalmente em francês, no ano de 1984.

2. Objetivos teóricos, relacionados com a investigação, versus profissão de professor.

O autor de referência neste campo é Michael Huberman (1986,1988, 1989), que estudou durante vários anos os ciclos de vida dos professores. Outros estudos revelam preocupações idênticas, mobilizando os próprios professores e o seu discurso para produzir conhecimentos renovados sobre a profissão docente. São ainda de referir as análises que se debruçam sobre as condições do exercício da profissão docente (Beynon, 1989; Lyons, 1990)

3. Objetivos essencialmente práticos, relacionados com a formação versus pessoa do professor

De acordo com o autor, enquadram-se nesta categoria práticas de formação que se organizam, principalmente, em torno do desenvolvimento pessoal, experiências que valorizam as dinâmicas de autoformação e formação em contexto de trabalho.

4. Objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação – formação versus pessoa do professor

Representam o conjunto de iniciativas em que os profissionais desempenham, simultaneamente, o papel de “sujeitos” e “objetos” da investigação.

São muitos e variados os estudos científicos sobre a figura do professor, produzidos no âmbito das Ciências da Educação. Desde o final dos anos 70, têm vindo a conceder-se espaço e relevância às abordagens que incidem na vida dos professores. Esta mudança surge-nos como expressão de um movimento social mais amplo, que tem feito ressurgir os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído. (idem)

Como objetivos deste trabalho definimos uma linha mais abrangente e três grandes linhas de investigação e intervenção que, em última instância, se relacionam com a alteração de situações de mal-estar. Desta forma, procuramos elaborar um diagnóstico das necessidades de formação e, conseqüentemente, elaborar um plano de formação em contexto de trabalho que busca melhorar o desempenho dos professores e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem. Pretendemos assim promover

a atitude reflexiva nas práticas educativas, bem como a capacidade de autoanálise profissional. São eles:

- Criar um sistema de supervisão que promova níveis superiores de bem-estar docente, através da atuação ao nível dos fatores pessoais (Objetivo Geral), através da operacionalização dos seguintes Objetivos Específicos:

- Identificar os fatores relacionados com o mal-estar e desgaste profissional dos professores, na Escola Secundária de Rocha Peixoto (ESRP), nomeadamente aqueles diretamente ligados à personalidade e relações interpessoais;

- Desenvolver nos docentes estratégias de *coping* , através da investigação - formação;

- Organizar e monitorar um sistema de supervisão entre pares, como forma de autorregulação futura.

No capítulo que se segue, procuramos abordar os conceitos teóricos que servem de base à nossa investigação, na tentativa de os clarificar. Após uma extensa pesquisa e revisão da literatura sobre os temas em questão, compilamos a informação em seis subcapítulos: supervisão, identidade, identidade profissional dos professores, sociedade, stress e fatores stressantes, mal-estar docente, seus fatores e consequências.

PARTE I. ESTADO DA ARTE

1.1 – Supervisão: Enquadramento, conceito e modelos

António Nóvoa refere, na entrevista à “Página da Educação”, que este é um tempo de regresso dos professores: “As realidades do séc. XXI, as grandes problemáticas do conhecimento, da aprendizagem, da criação e da diversidade, trazem os professores de novo para o centro do processo educativo.” (p.6).

Estamos perante um novo paradigma, caracterizado pela complexidade. Paradigma esse que implica novas competências, que formam novas identidades profissionais. Parece termos abandonado a visão paradigmática tecnicista da educação, cuja noção de desenvolvimento humano contrapunha a simplicidade à complexidade de hoje, onde as finalidades da educação se relacionavam com a natureza imediatista dos objetivos e a centração cognitivista ditava que os saberes fossem estanques. Era o primado da teoria sobre a prática, sem se considerarem os contextos de vida ou a própria vida. Era o mestre que tudo sabe e o aluno, com sede de conhecimentos, que memorizava na perfeição, mas cujo sentido dos conhecimentos tardava em perceber ou nunca percebia. Ora, como contraposição deste paradigma e marca do avançar dos tempos e das ideias, deparamo-nos hoje com essa perspetiva paradigmática complexa, que entende o desenvolvimento humano como um processo sistémico, preconizando uma educação comprometida com os valores universais, em busca da realização pessoal e da cidadania, uma educação que nos fala de liberdade e da capacidade de escolher racionalmente o que cada um pode fazer com a liberdade de que dispõe. Para isso, a educação deste novo paradigma procura desenvolver competências, atentar nos contextos e dar sentido à teoria, relacionando saberes com ações. Estamos hoje perante uma sociedade em constante devir, que se traduz em mudanças educacionais permanentes. A complexidade social, o carácter cosmopolita das sociedades, a diversidade, traduzem-se em instabilidade, ambiguidade e incerteza. No campo da educação, estamos perante um novo quadro de competências conducentes à ação crítica e reflexiva. O professor precisa de ser aberto à imprevisibilidade dos contextos, tomando decisões humanamente legítimas, desenvolvendo capacidades para agir e

pensar as suas ações, de maneira a reformula-las quando necessário, de adaptar as suas competências, de resolver problemas e gerir esse contexto marcado pela imprevisibilidade.

É este o cenário que se apresenta, para que nos posicionemos sobre Supervisão em educação. Precisamos de compreender que atravessamos uma fase de incertezas e mudanças, para que possamos desenvolver competências de supervisão adequadas à profissionalidade docente do séc. XXI. Partimos assim para o conceito de Supervisão.

Estudando autores de referência nesta temática, como Alarcão⁷, Sá-Chaves⁸, Zeichner⁹, Vieira¹⁰ e Schön¹¹, entendemos que o ato supervisivo não se trata mais de um processo em que o supervisor é aquele que tudo sabe e que prescreve receitas e soluções para os formandos. Um dos grandes contributos destes estudos foi, na nossa opinião, contrariar a sensação de desconfiança, desconforto e rejeição que temos com relação ao supervisor, por tradicionalmente lhe atribuirmos concepções de superioridade, hierarquização, normatividade, reprodução de práticas, inflexibilidade e desumanização. (Alarcão, 1995). Compreendemos, portanto, que falar, pensar e praticar supervisão não

⁷ Isabel Alarcão é natural de Coimbra. Nascida em 1940, formou-se e trabalhou sempre na área da Educação. É professora Catedrática no Departamento de Didática e Tecnologia Educativa na Universidade de Aveiro, tem orientado teses na área da Supervisão e Formação de Professores.

⁸ Idália Sá - Chaves é doutora em Didática na especialidade de Supervisão e Formação pela Universidade de Aveiro, instituição na qual exerce funções de docência e de investigação, como professora associada. É autora de múltiplos artigos e de várias publicações, subjugadas às temáticas da supervisão, formação de professores e portfólios reflexivos.

⁹ Kenneth Zeichner é professor titular do Departamento de Currículo e Ensino da Universidade do Estado de Wisconsin, Madison, E.U.A., onde desenvolve trabalhos de pesquisa e ensino na área de formação docente, desenvolvimento profissional de professores e investigação-ação. Já orientou dezenas de teses e dissertações no campo da formação de educadores. Zeichner é autor de vários livros - muitos traduzidos para diferentes línguas, inclusive o português, capítulos de livros e artigos publicados em revistas internacionais e dos Estados Unidos.

¹⁰ Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira é membro do Instituto de Educação e Psicologia. Publicou 34 artigos em revistas especializadas e 51 trabalhos em atas de eventos, possui 26 capítulos de livros e 8 livros publicados. Possui 105 itens de produção técnica. Participou em 3 eventos no estrangeiro e 16 em Portugal. Atua na área de Ciências da Educação Nas suas atividades profissionais interagiu com 43 colaboradores em coautorias de trabalhos científicos.

¹¹ Donald Schon nasceu em Boston em 1930 e cresceu em Brooklin e Worcester. Formou-se em Yale em 1951 (Phi Beta Kappa), onde estudou filosofia. Foi aluno na Sorbonne, Paris Após a graduação, ele recebeu o Woodrow Wilson Fellowship e continuou na Universidade de Harvard, onde obteve o mestrado e doutoramento em filosofia. O foco da sua tese de doutoramento (1955) foi a teoria de John Dewey de inquérito, que lhe proporcionou o quadro pragmático que atravessa seu trabalho posterior. Schon contribui de forma notável para a compreensão da teoria e prática de aprendizagem. O seu pensamento inovador em torno de noções tais como 'sociedade de aprendizagem', 'double-loop learning' e 'reflexão em ação' tornou-se parte da linguagem da educação.

mais pode ser assim. A supervisão implica interagir, informar, questionar, perceber, sugerir, encorajar, avaliar construtivamente, desenvolver competências de alteridade, escutar e compreender o outro, para, com ele, resolver problemas. De acordo com Alarcão

“Um bom supervisor lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-o para os professores, mas relança-o para os alunos destes; focaliza-o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos que com estes microcosmos estabelecem relações ecológicas interativas; preocupa-se com o desenvolvimento individual dos professores mas considera o papel que, no seu conjunto, desenvolvem na educação e socialização das crianças e jovens.”

(1995:5)

Compreender uma Supervisão que se faz pela capacidade de observar, dialogar e avaliar com os nossos parceiros educativos é premissa fundamental deste estudo. Uma das competências mais significativas do supervisor é a sua capacidade de observação. Todos nós, perante um mesmo cenário supervisivo, observamos situações diferentes, pormenores diferentes. Essas observações trazem inerentes os nossos preconceitos e a nossa história de vida enquanto estudantes e professores. Damos atenção ao que nos parece mais significativo e fazemos juízos de valor. Assim, percebemos que precisamos, nestes momentos, de fazer uso da nossa capacidade de sermos objetivos e de elencar com precisão e isenção, aquilo que nos propomos observar, de forma a podermos tirar conclusões que sirvam os objetivos a que nos propomos. Isto é uma das tarefas mais complexas do supervisor.

Parece-nos também importante referir que a cada modelo supervisivo se relaciona com uma conceção de Educação distinta, que enfatiza mais o supervisor, o contexto, o aluno ou o processo. Nas últimas propostas, coloca-se a ênfase no todo: sujeitos do processo supervisivo, o processo em si, os contextos e ainda a reflexão, a metacognição desse processo por parte dos sujeitos. No entanto, foi possível perceber que determinadas características “vertem” de modelo para modelo e que por vezes,

mesmo que nos identifiquemos, enquanto supervisores, com um ou outro, mais especificamente, é possível adotar atitudes correspondentes a um modelo distinto, dependendo do contexto, do supervisando e da nossa atuação como supervisor. Ser supervisor é, também, ser capaz de ter a sensibilidade de adaptar práticas.

Tendo em conta a pluralidade de modelos de supervisão, surge-nos como imperioso que nos debruçemos sobre aqueles que, de uma maneira ou de outra, possam estar refletidos na nossa investigação, e que são: o modelo Ecológico, o modelo Professor Reflexivo e o modelo Não Standard proposto por Idália Sá-Chaves. Consciente da sua complexidade e, por isso, do seu valor, entendemos que estes modelos são peças essenciais no processo educativo, não obstante o tipo de supervisão que se leve a cabo (vertical ou horizontal).

O modelo Ecológico apresenta-se como aquele que estabelece uma relação entre os contextos - de supervisão, de ação educativa, do supervisor e dos supervisandos - preconizando uma perspetiva “broffebrenneriana” da supervisão. De entre os modelos estudados, este parece ser pioneiro, ao estabelecer uma relação entre os sujeitos, o contexto e as experiências que advêm dessa relação, encarando o processo de formação como constantemente inacabado, em desenvolvimento, face às experiências novas que os contextos vão proporcionando.

O modelo do Professor Reflexivo vem acrescentar ao anterior, como o próprio nome indica, a competência da *reflexão*.

“O elemento reflexão é hoje a tónica do discurso sobre as finalidades educativas(...). Essencial a um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, de construção do ser, do saber e do agir, a reflexão surge como indispensável, para desenvolver a autonomia que permite ao HOMEM enfrentar com confiança e eficácia os dilemas que caracterizam o mundo contemporâneo.”

(Alarcão, 1993, in Vieira, 1993:12)

De acordo com Zeichner (1993:25) os professores tornam-se capazes de desenvolver as suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos e em conjunto na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das experiências de ensino. O que o autor quer

dizer é que somos capazes de fundamentar a nossa prática pois refletimos acerca do que fazemos, mas, ao mesmo tempo, não ficamos solitários nessa atitude reflexiva; refletimos também com os colegas acerca das nossas práticas de ensino (e das suas). Este modelo promove o auto desenvolvimento, o desenvolvimento partilhado, a inteligência coletiva e a solidariedade, pois todos participamos com os outros, mas sem perder a nossa identidade. Assim sendo, as experiências, os conhecimentos e as reflexões que fazemos sobre a nossa prática e a dos outros “ constituem um processo-produto situado e único, revelador do *eu* na sua relação com o *outro* e com o contexto em que ambos (inter) agem. (Vieira, 2005:117)

O modelo mais complexo e completo de todos é aquele proposto por Sá-Chaves: o modelo Não-Standard de supervisão. Este modelo assenta numa construção intrapessoal através da transação interpessoal, ou seja, construímos o nosso conhecimento, mas ouvindo as vozes dos outros; as perguntas que fazemos a nós mesmos têm origem nos diálogos com os outros. No entanto, este modelo “ não nega a necessidade de um conhecimento prévio que permita compreender e dar sentido à novidade de cada situação.” (Sá-Chaves, 2002:26). Os nossos conhecimentos próprios, a nossa epistemologia pessoal, transforma-se em conhecimento científico quando unimos a prática e a teoria e também se enriquecem no diálogo com o outro. O modelo em questão integra as teorias públicas e a epistemologia pessoal, e ainda o conhecimento praxeológico (aquele que advém da prática mas encontra o seu sentido naquilo que é científico). Construção partilhada entre o que se é, o que pensa, o que se sente e a apropriação de teorias de outros, teorias públicas de grandes autores. É nesta relação de conhecimentos, e entre sujeitos envolvidos no processo, que se embarca numa reflexividade praxeológica, que nos acompanha no saber e no saber-fazer, mediadas pelo saber-ser inerente às (boas) relações humanas. Daí, nasce o verdadeiro conhecimento significativo em supervisão.

Para poder colocar em prática os modelos supracitados, é fundamental que tenhamos em conta as competências do supervisor. Vimos já que o supervisor não é mais (nem é desejável que seja), aquele que tudo sabe e tudo vê e que para tudo encontra a solução perfeita e a prescreve aos formandos. Não mais se pretende também os largos anos de experiência e uma dose razoável de simpatia e paternalismo (ou

maternalismo?). Em primeiro lugar, o supervisor precisa de perceber em que medida a sua ajuda ou participação no processo se faz necessária, distinguindo em que etapa ou degrau do processo o supervisando se encontra. Depois, competências interpessoais como a aceitação do supervisando como igual e não como inferior na pirâmide hierárquica, a capacidade de ser empático e de se colocar no lugar do outro, a capacidade de escutar o dito e o não dito, de ser autêntico nas atitudes e no discurso, de utilizar uma linguagem clara e adequada, de confrontar sem destruir, de encorajar, de explicitar, parecem-nos essenciais para que a supervisão se faça em direção à melhoria do formando e do seu processo de crescimento profissional e pessoal.

Discorremos, de seguida, sobre o conceito de identidade e a sua construção. Cada professor, como pessoa e profissional, pauta a sua atuação de acordo com características mais ou menos construídas, colocando em interação a personalidade, o social e o contexto.

1.2 – Identidade: Conceito e construção

Não é possível pensar a identidade profissional docente sem refletir sobre o conceito de identidade na sua essência. A emergência contemporânea de múltiplas formas identitárias, de natureza regional e local, religiosa, étnica e linguística, relacionadas com as rápidas e profundas mudanças que caracterizam o mundo em que vivemos, torna necessário repensar as identidades sociais e profissionais.

É, portanto, imperioso que esta reflexão se inicie por uma definição do conceito de identidade. À semelhança de outros conceitos sociológicos – sociedade, cultura, comunidade, etc. – o conceito em questão não pode ser definido sem que se reconheça previamente a diversidade de perspectivas e aceções em que é utilizado. No entanto, para chegarmos a uma definição, torna-se necessário que, dentro da polissemia e fluidez conceptual, se façam opções e se explicitem as perspectivas teóricas que as sustentam, sob pena de impossibilitar essa definição ou mesmo o entendimento do conceito que nos propomos a trabalhar, principalmente se este for utilizado tanto na linguagem científica, como na linguagem comum.

Frequentemente são usadas expressões como “perda de identidade” ou crise de identidade”, em contextos e sentidos muito diversos, para explicitar fenômenos igualmente variáveis. Quer na linguagem corrente, quer tendo em conta diversas abordagens teóricas e disciplinares, encontramos referências à(s) identidade(s), tendo como objeto o indivíduo, sociedades, culturas, regiões, grupos, etnias e religiões.

Ferreira¹² (2003:34) sugere que o senso comum parece, em grande medida, ser alimentado por uma visão dicotómica entre identidade e mudança. Neste sentido, a identidade corresponderia a tudo o que é estável e que decorre da tradição. Por sua vez, ao conceito de mudança são atribuídas as características de dinamicidade, inovação e transformação. Contudo, esta dicotomia comporta uma visão conservadora e

¹² Fernando Ilídio da Silva Ferreira. É docente na Universidade do Minho, Mestre em Ciências da Educação e doutorado em Estudos da Criança. Publicou 15 artigos em revistas especializadas e 42 trabalhos em atas de eventos, possui 18 capítulos de livros e 15 livros publicados. Nas suas atividades profissionais interagiu com 63 colaboradores em coautorias de trabalhos científicos.

essencialista, já que reduz o conceito de identidade à escala de mera reprodução social. Ferreira (opus cit.), refere Santos Silva¹³ (1994:113), numa proposta de ultrapassar aquilo a que vem chamar de falsa dicotomia (Ferreira, opus cit.:34), já que o autor recusa uma visão linear e cumulativa da mudança social, atribuindo-lhe, em contrapartida, um carácter de “ encruzilhadas de diferentes tempos, identidades e projetos sociais”. (idem: 34). Importa então perceber que mudança e identidade se interpelam, sem que haja uma necessária oposição, isto é, interessa compreender os processos de construção da identidade à luz de uma conceção dinâmica e não de uma conceção estática.

Pode, desde já, afirmar-se que o conceito de identidade é muito mais complexo do que aquilo que o seu uso comum nos sugere. Ele atravessa vários campos científicos e disciplinares e o seu uso aparece como problemático não apenas entre os diferentes campos, mas também dentro de cada área do conhecimento. O conceito de identidade tem interessado aos campos disciplinares da Psicologia, Sociologia, História, Filosofia, Ciências da Educação, entre outros, tendo como base grandes tradições teóricas. Uma delas é a perspetiva teórica de Durkheim¹⁴, que privilegia, neste sentido, o eixo

13 Sociólogo e político português. Licenciou-se em História, pela Universidade do Porto, em 1978, e doutorou-se em Sociologia, pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, em 1992. É professor catedrático da Faculdade de Economia da Universidade do Porto, onde ingressou em 1981. Foi presidente do Conselho Científico da mesma Faculdade e pró-reitor da Universidade do Porto, entre 1998 e 1999. Em 1990 foi eleito deputado à Assembleia da República e, a partir de 1995, embora chamado a funções de governo, ocupando os cargos de Secretário de Estado da Administração Educativa (1999-2000) e de Ministro da Educação (2000-2001), da Cultura (2001-2002), dos Assuntos Parlamentares (2005-2009) e da Defesa Nacional (desde 2009). Integrou o Conselho Nacional de Educação (1996-1999), a Comissão do Livro Branco da Segurança Social (1996-1998), representou Portugal no Projeto de Educação para a Cidadania Democrática do Conselho da Europa (1997-1999). Tem vários livros publicados, sendo os mais recentes *Os Valores da Esquerda Democrática: vinte teses oferecidas ao escrutínio público* (2010) e *A Sociologia e o Debate Público: estudos sobre a relação entre conhecer e agir* (2006).

14 Émile Durkheim (1858-1917) Considerado um dos pais da Sociologia moderna, tendo sido o fundador da escola francesa, posterior a Marx, que combinava a pesquisa empírica com a teoria sociológica. É amplamente reconhecido como um dos melhores teóricos do conceito da coesão social. Partindo da afirmação de que "os fatos sociais devem ser tratados como coisas", forneceu uma definição do normal e do patológico aplicada a cada sociedade, em que o normal seria aquilo que é ao mesmo tempo obrigatório para o indivíduo e superior a ele, o que significa que a sociedade e a consciência coletiva são entidades morais, antes mesmo de terem uma existência tangível. Essa preponderância da sociedade sobre o indivíduo deve permitir a realização deste, desde que consiga integrar-se a essa estrutura. A sociologia fortaleceu-se graças a Durkheim e seus seguidores. Suas principais obras são: *Da*

temporal dos processos identitários e distingue a identidade individual da identidade social. Nesta linha de pensamento, a identidade social origina-se na transmissão geracional de hábitos, valores, regras, conhecimentos e técnicas. A educação é aqui entendida como forma de transmissão de um patrimônio cultural da geração adulta à geração jovem, transformando-se no mecanismo de transformação social das predisposições individuais, que procura assegurar por essa via a adaptação e pertença estável do indivíduo a uma sociedade e aos seus grupos de convivência. Por sua vez, Max Weber¹⁵ considera as identidades dos atores sociais mais como efeitos emergentes dos sistemas de ação, mais do que produtos de trajetórias biográficas. Valoriza mais o eixo espacial – o contexto- do que o eixo temporal, salientando, desta forma, as relações entre atores de um mesmo sistema de ação e as formas de construção social nele operadas. Podemos então concluir que o conceito de identidade tem vindo a oscilar entre o pólo individual e a idéia de estrutura coletiva; entre o eixo temporal e o eixo espacial. Os trabalhos que têm como objeto de estudo esta problemática também variam, acentuando ora a perspectiva biográfica, quando fazem depender as identidades de trajetórias individuais, ora a perspectiva relacional, ao destacarem as relações e interações estabelecidas num determinado espaço de ação coletiva. Não obstante, a articulação das duas tendências interpretativas é importante para o estudo das identidades profissionais no campo da docência.

divisão do trabalho social (1893); *Regras do método sociológico* (1895); *O suicídio* (1897); *As formas elementares de vida religiosa* (1912). Fundou também a revista *L'Année Sociologique*, que afirmou a preeminência durkheimiana no mundo inteiro.

¹⁵ Maximilian Carl Emil Weber (1864 - 1920) intelectual alemão, jurista, economista e considerado um dos fundadores da Sociologia. A sua influência também pode ser sentida na economia, na filosofia, no direito, na ciência política e na administração. Começou sua carreira académica na Universidade Humboldt, em Berlim e, posteriormente, trabalhou na Universidade Albert Ludwigs, de Freiburg, na Universidade de Heidelberg, na Universidade de Viena e na Universidade de Munique. Grande parte de seu trabalho como pensador e estudioso foi reservado para o chamado processo de racionalização e desencantamento que provém da sociedade moderna e capitalista. Mas seus estudos também deram contribuição importante para a economia. A sua obra mais famosa é o ensaio *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, com o qual começou suas reflexões sobre a sociologia da religião. Weber argumentou que a religião era uma das razões não-exclusivas do porque as culturas do Ocidente e do Oriente se desenvolveram de formas diversas, e salientou a importância de algumas características específicas do protestantismo ascético, que levou ao nascimento do capitalismo, a burocracia e do estado racional e legal nos países ocidentais.

Outro dos teóricos da identidade que importa aqui referir é Stuart Hall¹⁶, que problematiza a identidade cultural na modernidade, bem como questiona a “crise de identidades” na sua essência e trajetória. Em primeiro lugar, Hall fala não de identidade, mas de identidades, pois considera que este é um conceito fragmentado e que fragmenta, isto é, o indivíduo moderno deixa de ser um sujeito unificado para passar a encetar em si mesmo uma pluralidade de identidades consoante o contexto em que se move – pai, professor, gestor, pensador – são identidades diferentes e assumidas em contextos também diferentes, mas que transformam cada indivíduo naquilo que ele realmente vem a ser. Ele atribui esta fragmentação a uma mudança estrutural que tem transformado as sociedades modernas.

“Um tipo distinto de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final deste século, fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnicidade, raça e nacionalidade que nos deram localizações sólidas como indivíduos sociais. Estas transformações estão também modificando nossas identidades pessoais, enfraquecendo a percepção de nós mesmos como sujeitos integrados.”

(p39)

O mesmo autor distingue três concepções distintas de identidade: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. Não temos a intenção de escrutinar meticulosamente cada uma destas concepções tão complexas quanto o próprio conceito, mas parece-nos importante analisar resumidamente cada uma das mesmas, para integrar o pensamento do autor na nossa análise. A primeira concepção – sujeito do iluminismo – assume que o indivíduo seria totalmente centrado e unificado, sendo que as capacidades

16 Stuart Hall (Kingston, 3 de fevereiro de 1932) é um teórico cultural jamaicano que trabalha no Reino Unido. Contribuiu com obras - chave para os estudos da cultura e dos meios de comunicação, assim como para o debate político. O trabalho de Hall é centrado principalmente nas questões de hegemonia e de estudos culturais, a partir de uma posição pós-gramsciana. Hall concebe o uso da linguagem como determinado por uma moldura de poderes, instituições, política e economia. Essa visão apresenta as pessoas como “produtores” e “consumidores” de cultura ao mesmo tempo. Professor de sociologia da Open University de 1979 a 1997, Stuart Hall publicou *The Hard Road to Renewal* (1988), *Resistance Through Rituals* (1989), *The Formation of Modernity* (1992), *Questions of Cultural Identity* (1996) e *Cultural Representations and Signifying Practices* (1997). Dialoga com teóricos culturais contemporâneos e apresenta um engajamento marxista.

de razão, consciência e ação seriam transversais a toda a vida do sujeito, isto é, nasciam e evoluíam com ele, num continuum, mas o sujeito permaneceria o mesmo na sua essência. O centro essencial do *self* seria, então, a identidade de cada pessoa e esta é considerada pelo autor uma concepção individualista do sujeito e da sua identidade.

O sujeito sociológico reflete em si a crescente complexidade do mundo moderno e a compreensão de que o núcleo interior do sujeito não é autónomo nem autossuficiente, isto é, que a identidade não nasce com cada um e evolui numa continuidade, sem ser alterada pelas contingências de vida de cada indivíduo. Assim sendo, esta identidade seria agora construída, formada em relação a outros significantes, mediadores de valores, significados e símbolos dos diferentes contextos que o sujeito ia habitando ao longo da sua existência. É uma perspectiva interacionista do *self* com a sociedade, sem que cada um perca a sua essência interior, mas que se forma e modifica em diálogo contínuo com os mundos habitados. Há uma espécie de ponte entre o interior e o exterior, entre o público e o privado e é ela que leva à construção dessa identidade individual. “A identidade sutura o sujeito na estrutura” (Hall, p.70) Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis.

Argumenta-se, entretanto, que são exatamente essas questões que agora estão "a mudar". O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, torna-se fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais "lá fora" e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as "necessidades" objetivas da cultura, estão a entrar em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos nas nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987).

No ponto seguinte, analisaremos uma das fragmentações possíveis da identidade – a identidade profissional docente – da qual procuramos um trajeto evolutivo, de forma a compreendermos quais os traços unificadores da mesma. Não obstante estamos conscientes de que cada docente, em cada contexto e de acordo com o seu mapa de valores, crenças, culturas – o seu *self* – poderá construir um processo identitário distinto.

1.3 – Construção e evolução da identidade profissional do professor

“O professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor.”

(Nias, 1991, in Nóvoa, 2000:15)

O estudo das identidades profissionais, e mais concretamente da identidade profissional docente, pressupõe que se reconheça a existência de uma grande variedade de leituras e interpretações, que decorre da diversidade de perspetivas teóricas, abordagens disciplinares e enfoques analíticos que podem ser utilizados. No capítulo anterior, procuramos definir como orientação o facto de que a formação da identidade deve ser encarada com um conjunto de processos e produtos emergentes de dinâmicas de ação individual e coletiva. Neste capítulo, pretendemos abandonar uma visão essencialista, linear e determinista da construção da identidade docente, que a conceberia como algo acabado e aproblemático, seguindo um percurso natural e evolutivo, no qual os atores sociais e os seus espaços de interação não teriam qualquer papel relevante. Uma conceção fatalista e estática da profissão docente, ancorada numa conceção também ela estática da identidade, colocaria os professores à margem do processo de profissionalização da sua atividade. No entanto, vários estudos têm vindo a demonstrar o carácter dinâmico e conflictual do processo de constituição dos professores como profissionais da educação.

O presente capítulo pretende dar conta do processo de construção identitária docente e da sua evolução ao longo de diversos períodos, marcados por inúmeras contingências sociais e políticas, e que contribuem para a formação da identidade docente que hoje se reflete nos modos de ensinar e de viver dos professores. Assim, expomos no texto que se segue o percurso de construção identitária que culmina na contemporaneidade e que serve de base teórica do problema que nos propomos trabalhar.

Tradicionalmente, a escolha da profissão era associada a uma vocação assente no amor à criança. No entanto, a expressão desse amor nem sempre foi ou é uma constante; ela varia de acordo com contingências sociais e históricas que têm vindo a

influenciar a própria profissão. As profissões humanas alteram-se num mundo em mudança e por causa dela, já que interagem com o contexto bi-direccionalmente: são mudadas pelo contexto e elas próprias o alteram, o impulsionam a mudar. A profissão docente talvez seja disso mesmo, o melhor exemplo de mudança em interação com o mundo e com a escola enquanto instituição social, histórica, política e até econômica.

Ao longo dos tempos, fomos assistindo a mudanças significativas na evolução da profissão docente, evolução esta que deve ser encarada como uma forma de definir a formação da identidade que assenta num processo de construção social no qual os professores têm tido, ao longo dos anos, um papel fundamentalmente ativo. Consideramos como base teórica desta problemática os escritos de Estrela¹⁷ (2010), que descreve através de metáforas essas alterações, metáforas estas que pressupõe diferentes ideais profissionais, parte integrante da(s) identidade(s) do professor que pretendemos aqui abordar.

A primeira dessas metáforas é o professor carismático (Estrela, 2010:11), que se relaciona com o caráter sacerdotal da profissão a partir da Idade Média e que conferia ao professor um lugar de relevo na sociedade. Descreve o professor desta época como o grande intérprete dos ideais morais do seu tempo, pois a sua tarefa era mais educar para o saber moralizante (opus cit). Justifica este crisma profissional com formas específicas de transcendência: sacerdotal, da pessoa moral, cultural e de dom. A profissão era encarada como missão e pressupunha uma vocação, encarada como um dom, apanágio apenas de um grupo restrito de pessoas.

A identidade profissional assentava na identificação com os saberes ensinados e no sentido ético da função, motivo de orgulho, alegria interior e satisfação profissional do próprio professor.

A evolução dos tempos e das mentalidades e a mudança de paradigma (do dogmático e transcendente para o científico e racionalista) veio favorecer a

17 Maria Teresa Estrela é professora Catedrática Jubilada da Universidade de Lisboa. As suas áreas de investigação e ensino são Didática, Currículo e Formação de Professores. Tem vindo a publicar artigos em revistas da especialidade, bem como é autora e coautora de um conjunto de livros dedicados às temáticas da profissão docente e da formação de professores.

despromoção das formas de transcendência supracitadas e o professor foi perdendo progressivamente o monopólio do saber que fundamentava a sua autoridade. Por sua vez, a escola teve de enfrentar novos desafios, nomeadamente a secularização e democratização do ensino, a massificação e explosão escolar verificada ao longo do século passado. Todos estes fatores contribuíram para uma transformação de metáforas: do professor carismático evoluímos para o professor técnico (Estrela, opus cit 11). O professor deveria ser, então, dotado de competências específicas e começa a falar-se dele como um técnico, especialista no desenvolvimento do aluno e da organização da aprendizagem.

A massificação do ensino tornou necessário o recrutamento de um grande número de professores (com ou sem vocação), que assegurassem o funcionamento do sistema de ensino e a necessidade de responder ao insucesso escolar, fruto da abertura da escola a todas as classes sociais. A população de alunos deixa de ser uma elite, para se tornar numa massa social heterogénea, obrigada a frequentar uma escola desprovida de significado e alheia a condicionalismos de classe ou tradição social.

É nesta conjectura que se enquadra, como resposta, o desenvolvimento de sistemas de formação de professores, articulado com a investigação, de forma a promover um maior conhecimento dos processos de ensino e aprendizagem. A necessidade da eficácia da formação e do ensino, que era encarado como uma ato técnico baseado na aplicação dos conhecimentos e da ciência, veio exacerbar a inclinação da escola como instituição destinada à transmissão institucional de saberes considerados socialmente úteis, função que a família não poderia assegurar.

No âmbito da formação de professores, treinavam-se variáveis do comportamento docente diretamente relacionadas com a eficácia da aprendizagem dos alunos, em concordância com a investigação existente na época.

A identidade profissional era marcada pelas competências técnicas ligadas ao saber ensinar (transmitir conhecimentos) e à sala de aula, muitas vezes em detrimento dos próprios conteúdos, procurando-se uma relação afetiva controlada por competências técnicas, como corrigir o erro de forma não punitiva, entre outras.

A evolução das Ciências da Educação e das teorias psicológicas do desenvolvimento do ser humano, fundamentadas pelos escritos de Piaget¹⁸ ou Rogers¹⁹, vieram transformar o professor técnico no professor recurso. Esta é uma metáfora da identidade profissional dos professores, que os coloca como um recurso ao serviço do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, fundamentada pela teoria da não diretividade, atribuída a Carl Rogers, na década de 60. Esta teoria revelou-se muito influente na Europa de 60, defendendo que a função do professor extrapolava a transmissão de conhecimentos de uma forma tecnicamente correta, para ele se tornar um facilitador no processo que permitia ao aluno “tornar-se pessoa”. Pressupõe-se, portanto, que o professor se deveria transformar num facilitador das descobertas do aluno, descobertas essas que corresponderiam a um caminho traçado pelo próprio aluno, de acordo com os seus interesses e necessidades. Tratava-se mais de uma educação para os valores, para a ética e para a autonomia do aluno enquanto ser livre, racional e autónomo. Isto significava que o papel do professor passava agora pela promoção dessa autonomia do aluno, relegando ao mesmo, a gestão do processo de aprendizagem e funcionando como um recurso, que cada aluno poderia ou não utilizar. Este professor não diretivo tinha como requisitos a empatia, a autenticidade e a aceitação incondicionalmente positiva de cada aluno e das suas potencialidades.

No entanto, é necessário referir que a autora entende que a metáfora do professor recurso não vem anular o professor técnico; são movimentos que coexistem no tempo, sendo que o primeiro apenas se torna realidade em algumas escolas privadas e raras instituições públicas de ensino.

18 Jean Piaget nasceu em Neuchâtel, Suíça em 1896 e faleceu em 1980. Escreveu mais de cinquenta livros e monografias, tendo publicado centenas de artigos. Estudou a evolução do pensamento até a adolescência, procurando entender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para captar o mundo. Como epistemólogo, investigou o processo de construção do conhecimento, sendo que nos últimos anos da sua vida centrou seus estudos no pensamento lógico-matemático

19 Carl Rogers (1902-1987) foi um psicólogo americano, que atuou como psicoterapeuta por mais de 30 anos e trouxe grandes contribuições para a prática clínica e para a educação. As suas ideias tiveram difusão na década de 70, em confronto direto com as ideias do Behaviorismo. Rogers é considerado um representante da psicologia humanista e da corrente humanista em educação. Foi nomeado para o Prémio Nobel da Paz, em 1987. De entre os conceitos mais significativos por ele trazidos à luz, de inegável contributo para a educação contemporânea, destacam-se: a congruência, a empatia, a consideração positiva incondicional, a aprendizagem significativa e o método da não directividade.

Compreendemos que as metáforas até agora descritas não se circunscrevem a épocas ou espaços específicos. Ainda encontramos vestígios do professor carismático. E o professor técnico, ligado a uma conceção de ensino como ciência aplicada, ainda prevalece em muitos meios escolares. Nos parágrafos que se seguem, analisaremos duas metáforas complementares e interdependentes: o professor investigador e o professor prático reflexivo. (idem).

A metáfora do professor investigador ganha sustentabilidade na nova imagem de profissionalismo docente, reforçando-se a autonomia do professor na construção dos saberes profissionais, tornando-o assim menos dependente dos investigadores académicos. Com Stenhouse, autor das renovações curriculares do Reino Unido de finais da década de 70 e 80, esta metáfora difunde-se. Porém, Paulo Freire, (1996:32), pedagogo brasileiro, vem reforçar a ideia de que esta metáfora é um requisito natural, inerente à profissão do professor, pois acreditava que cada professor teria em si a vontade de saber, de buscar e de indagar acerca da sua prática. Logo, numa lógica de formação permanente, contínua, o professor assumir-se-ia como pesquisador, independentemente do contexto temporal onde exerce a sua profissão. Aliás, muitas das grandes inovações pedagógicas partiram de professores muito empenhados e criativos: o método de Freinet²⁰ e o Movimento da Escola Moderna²¹ são disso bons exemplos.

20 Celestin Freinet (1896-1966), crítico da escola tradicional e das escolas novas, Freinet foi criador, na França, do movimento da escola moderna. Seu objetivo básico era desenvolver uma escola popular. Célestin Freinet desenvolve sua pedagogia em um cenário de profundas desigualdades sociais, oriundas da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o que exigiu do autor uma luta firme, que se perpetuou durante toda sua prática pedagógica. Luta essa que foi marcada pela construção de uma pedagogia popular com o intuito de aniquilar todos os resquícios de uma educação que possa alienar e dar continuidade à exploração e à desigualdade social proporcionada pelo sistema capitalista. Por ter contestado o sistema socioeconómico e político da época, o autor sofreu várias repressões e perseguições. A técnica pedagógica de Freinet é construída com base na experimentação e documentação, almejando uma prática educacional totalmente centrada na criança, atribuindo grande ênfase aos trabalhos manuais, tendo em vista a formação de crianças ativas, que serão responsáveis por uma futura transformação social.

21 O Movimento da Escola Moderna ou MEM tem por base a pedagogia de Célestin Freinet, que desenvolveu um método natural de aprendizagem, no decurso do seu trabalho como docente do 1.º ciclo, iniciado em 1920. Propõe-se construir, através da ação dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sócio-moral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar. Assim, os educandos responsabilizam-se por colaborarem com os professores no planeamento das atividades curriculares, por se interajudarem nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem

A obra de Schon veio criticar a formação superior, de caráter maioritariamente teórico, afastada dos problemas experimentados no terreno e marcada pela racionalidade técnica que liga fins a meios pré-definidos. Foi baseada nas teorias deste investigador que a metáfora do professor prático-reflexivo ganhou expressão. Schon definia o ensino como uma atividade artística, que deveria ser aprendida com profissionais mais experientes, exemplos vivos da reflexão que cada professor faria antes, durante e depois da sua ação. Esta postura reflexiva implica uma racionalidade prática e uma atitude reflexiva, porque indagadora do como, porquê e para quê da prática, o que conduz, necessariamente, à reflexão. (idem)

na sua avaliação. Esta avaliação assenta numa negociação cooperada dos juízos de apreciação e do controlo dos objetivos assumidos nos planos curriculares coletivos e nos planos individuais de trabalho e de outros mapas e listas de verificação do trabalho de aprendizagem, que servem para registo e monitoragem do que se contratualizou em Conselho de Cooperação Educativa. É por esta vivência – pondo à prova os valores humanos que sustentam a justiça, a reciprocidade e a solidariedade – que a organização do trabalho e o exercício do poder partilhados virão a transformar os estudantes e os professores em cidadãos implicados numa organização em democracia direta. Simultaneamente, esta experiência de socialização democrática dos estudantes constitui o sustentáculo do trabalho do currículo nas turmas, entendidas como comunidades de aprendizagem, num envolvimento cultural motivador. O modelo do Movimento da Escola Moderna assenta em três subsistemas integrados de organização do trabalho de aprendizagem: Estruturas de Cooperação Educativa, Circuitos de Comunicação e Participação Democrática Direta. Ganhou expressão e aceitação em Portugal no pós 25 de Abril, tendo sido reconhecido e formalizado no ano de 1976. Algumas das técnicas pedagógicas que mais se destacam: a "aula-passeio", dada fora da sala de aula, como motivação para os alunos e pondo-os em contacto com a realidade; a produção de textos livres, quando e como a criança quer, a partir dos quais se faz a aprendizagem da leitura e da escrita, segundo o método natural; a imprensa escolar, com entrevistas, pesquisas, vivências, relatos de aulas-passeio e textos livres; a correspondência interescolar; o livro da vida, funcionando como um diário da turma; autoavaliação; e plano de trabalho. Atualmente estas técnicas contam com o apoio das novas tecnologias, como, por exemplo, o vídeo, o computador ou a Internet.

O MEM, na esteira de Freinet, pratica uma pedagogia de cooperação educativa, em que alunos e professores negoceiam atividades e projetos a desenvolver em torno dos conteúdos programáticos, tendo por base os interesses e saberes dos estudantes e o contexto cultural das comunidades. Esta organização cooperativa promove o desenvolvimento moral e cívico, a capacidade de iniciativa, a corresponsabilização dos alunos pela sua aprendizagem e a aprendizagem da democracia. Definindo cada aluno um plano de trabalho autónomo, ao professor cabe acompanhar a sua execução e evitar a acumulação de dificuldades. Procura-se, assim, respeitar o ritmo e as características de cada estudante e garantir o sucesso de todos. Todos os alunos são implicados no sucesso de cada um, através do apoio prestado pelos que têm mais facilidade àqueles que apresentam mais dificuldades. O MEM centra-se na formação contínua dos professores, que se processa num modelo de autoformação cooperada, para o que se organiza em grupos de trabalho cooperativo, que refletem sobre as suas práticas e partilham experiências e instrumentos de trabalho. Existem diversos espaços destinados a essa formação contínua, que vão desde reuniões regionais mensais a um congresso nacional anual.

Estes movimentos provocaram um maior envolvimento dos professores na investigação de problemas ligados à sua prática vividos no seu quotidiano e deram origem a muitos projetos de investigação-ação. Esta investigação e reflexão sobre as práticas didático pedagógicas vieram trazer à consciência dos docentes as consequências éticas e políticas das suas ações, numa escola onde se refletem desigualdades e desequilíbrios sociais.

Com a influência, a partir dos anos 60, da sociologia da educação (em Portugal, mais tardiamente, graças ao regime ditatorial vivido na época), este professor investigador/ prático reflexivo abandona o individualismo da ação pedagógica, orientando-se para uma reflexão partilhada e para uma ação colaborativa, já que se verificava uma tendência claramente descentralizadora dos sistemas de ensino. A escola como instituição de valores e sistema integrador de diversas partes em interação e organização pautada por estruturas de poder próprias veio gerar uma nova forma de profissionalismo ou identidade docente. Uma identidade profissional que envolve agora a escola, ao invés de se circunscrever apenas à sala de aula; um profissionalismo que implica uma formação contínua e movimentos de troca e partilha com os restantes professores, ao serviço não só do crescimento individual como docente, mas de uma escola centro da comunidade educativa. Desta forma, passa a ser essencial um maior empenho e implicação dos professores na vida escolar, alargando-se o campo das suas responsabilidades e intensificando-se, conseqüentemente, o seu trabalho.

De acordo com Lessard²² e Tardif²³, citados por Estrela (opus cit:15) a evolução do trabalho docente ocorre no sentido de uma “vocação”, guiada pelas qualidades morais e saber disciplinar, para um “ofício”, que implica saberes técnicos e, finalmente, uma “profissão” centrada num especialista com capacidade de juízo reflexivo de alto

²² Claude Lessard é Professor no Departamento de Administração e Fundamentos da Faculdade de Educação, de Ciências da Educação da Universidade de Montreal. Ele também é diretor do Laboratório de Pesquisa e Intervenção sobre a formação dos profissionais da educação (LABRIPROF). Os seus interesses de investigação centram-se na sociologia da educação, professores de psicologia, análise de políticas de educação e aspetos comparativos.

²³ Professor titular da Faculdade das Ciências da Educação da Universidade de Montreal, autor de várias publicações e artigos e coordenador de centros de pesquisa relacionados com as Ciências da Educação. Os seus principais campos de interesse são a profissão professor e a divisão do trabalho na escola.

nível. Contudo, Estrela afirma que esta evolução, diretamente influenciadora da evolução da identidade docente, não pode ser tida como linear.

Parte de um estudo homónimo, datado de 2005, para afirmar que alguns professores ainda falam de vocação ou missão, mostrando-se seguros das suas competências técnicas, afirmando-se assim uma perspectiva aglutinadora das ideias anteriormente expostas. Mais ainda, afirma que a realidade das escolas não oferece grande espaço ao professor reflexivo, dadas as tarefas burocráticas e administrativas com as quais o sistema tem vindo a sobrecarregar os professores e à escassez quer de tempo, quer de espaços propícios a uma construção colegial de saberes.

Numa época chamada de pós-modernidade, marcada pela globalização, por uma Europa sem fronteiras e pela omnipresença das tecnologias da informação e comunicação, afigura-se agora a metáfora do professor como educador europeu e transnacional (Estrela, opus cit:16). Torna-se agora, para os professores e as escolas na sua maioria, uma missão, uma educação que fortaleça esse sentido de identidade europeia e global dos seus alunos. Aliás, é hoje comum que professores e alunos se integrem em projetos de intercâmbio europeu e em redes de cooperação e investigação com docentes de outras nacionalidades, projetos coadjuvados pelas novas tecnologias e pelas suas infindáveis potencialidades. Assim, estas experiências translocais, transnacionais e até transeuropeias contribuirão, certamente, para a construção de uma nova identidade docente, marcada por uma faceta cosmopolita, de abertura às diferenças e ao mundo e, como tal, menos corporativista. A este respeito, escreve Estrela:

“Atendendo a que essa prática se concretiza em contexto institucional, com as suas normas e valores que se pretende que sejam partilhadas num espírito de colegialidade é, pois, num contexto de forte interatividade que o professor vai afinado o seu projeto profissional e vai construindo essa definição de si ao constatar as semelhanças que o unem ao seu grupo profissional e as diferenças que o separam dele.”

(2010: 16)

Se a autora nos fala de semelhanças, referindo-se a uma cultura comum, facilitadora de relações, destaca também as diferenças, que permitem acentuar o sentido de individualidade e uma reinterpretação pessoal. No entanto, podemos estar perante uma fonte de conflito ou mal-estar, já que estas diferenças podem representar fatores de instabilidade e fragmentação da identidade docente, composta por aspetos técnicos e emocionais, que se organizam de acordo com a interação de fatores pessoais, situacionais e organizacionais.

A questão coloca-se, portanto, no facto de vivermos um momento de acentuada instabilidade, onde a efemeridade parece ter-se transformado numa constante, transbordando para o sistema educativo, agitado por sucessivas reformas que, por sua vez, vêm sobrecarregar o docente com um grande número de tarefas, correspondentes a diferentes papéis que este deve aprender rapidamente a desempenhar. Logo, um professor sem capacidade de resiliência e sem ser capaz de redefinir as situações a seu favor, acarreta o risco de fragmentação da sua identidade docente.

Estrela (opus cit) cita Keltchermans²⁴ (1998), para descrever os cinco elementos que compõem o eu profissional: autoimagem, autoestima, motivação para o trabalho, perceção da tarefa e perspectivas para o futuro. Se uma das fontes de construção dessa identidade docente é a interação com os outros, baseando-se nas imagens que deles recebemos então, a autoimagem do professor depende da sua ação e dos seus componentes internos e externos, ou seja, daquilo que ele é para si e daquilo que ele é para os outros.

Os estudos consultados (Borges, 2007; Estrela, 2010), dão-nos conta de que há imagens que permanecem e parecem fazer parte de uma cultura profissional que atravessa gerações. A identidade profissional de que falamos sustenta que os professores têm de si uma imagem idealizada, ao passo que são mais realistas quando se referem a outros docentes. No que concerne ao aluno, são capazes de empatia e

24 Professor de Ciências da Educação da Universidade de Leuven, Bélgica. Particularmente familiarizado com a investigação, são algumas das suas áreas de interesse o desenvolvimento profissional docente, o trabalho dos professores na prática, assim como o método de narrativa biográfica. Na Bélgica, é também o responsável pelo “Center for Educatinal Policy and Innovation”.

demonstram preocupação mais em “ensinar bem” (competências técnicas), do que em abrir novos caminhos de aprendizagem. Porém, há aspetos da profissão e da escola que vão mudando ao longo dos tempos, transformando a profissão num campo tensional onde se opõem diferentes forças e diferentes interesses. De um lado, assistimos ao movimento de afirmação de um professor autónomo, prático e reflexivo.

De outro, acreditamos que, motivados por fatores económicos e políticos, assistimos à diversificação, complexidade e intensificação do tempo de trabalho, que vem limitar essa autonomia e cujas marcas na identidade profissional conduzem a crises, fragmentação, desprofissionalização e despersonalização da profissão docente.

Parece-nos igualmente importante incluir neste capítulo a abordagem de António Nóvoa face a esta problemática. O autor mostra, em inúmeros textos e trabalhos, que a profissionalização da atividade docente não é um processo evolutivo natural, mas antes um processo de construção social no qual os professores têm tido um papel determinante, por via da ação. O mesmo autor conclui que a profissão docente se tem construído não sem avanços e recuos, ambiguidades, lutas e conflitos, em torno do estatuto económico e social dos professores. Para tornar mais claro o seu raciocínio, Nóvoa organiza o seu pensamento em duas dimensões e quatro etapas. No que concerne às dimensões, uma corresponde à organização de um conjunto de normas e valores orientadores do exercício da atividade docente e a outra à construção de um corpo de conhecimentos e técnicas específicas da profissão. É à luz destas duas dimensões que Nóvoa assinala quatro etapas marcantes do processo de profissionalização e construção da identidade docente. As duas primeiras iniciaram-se nas últimas décadas do séc. XVIII e a terceira e quarta tiveram lugar já nos sécs. XIX e XX, respetivamente. São elas:

1ª etapa - O exercício a tempo inteiro ou como ocupação principal;

2ª etapa - O estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente;

3ª etapa - A criação de instituições específicas de formação;

4ª etapa - A constituição de associações profissionais.

O que nos parece relevante, sem desvalorizar a importância de nenhuma destas etapas, é que a passagem da segunda para a terceira assinala uma importante transformação sociológica: enquanto que nas duas primeiras, a identidade se construiu sobretudo em função das condições de recrutamento impostas pelo Estado, a criação de instituições específicas de formação de docentes (escolas normais), faz depender a construção identitária essencialmente do vetor da formação. Em 1862 foi criada a primeira escola normal e em 1901 o diploma passou a ser obrigatório para que um professor pudesse exercer a sua atividade. Estes foram marcos históricos do processo de profissionalização e construção da identidade docente.

No ponto que se segue, fazemos uma abordagem ao conceito de stress e dos fatores causadores do mesmo, bem como à sua relação com aspetos sociais, já que parece ser uma das principais consequências atribuídas ao mal-estar do professorado.

1.4 - Sociedade, stress e fatores stressantes

A sociedade atual está repleta de obrigações e deveres. As tarefas que levamos a cabo todos os dias - seja em casa, no trabalho ou em qualquer outro contexto da nossa vida – obrigam-nos a adotar múltiplas facetas. Ao longo do caminho, assumimos diferentes responsabilidades e somos obrigados a adotar uma pluralidade de papéis sociais. A pressão permanente, a sensação de falta de tempo, o rigoroso controlo da agenda de forma a podermos aumentar o número de atividades num menor espaço de tempo e demonstrar aos outros e a nós mesmos quão eficientes podemos ser, provoca frequentemente estados de intranquilidade e angústia. O aumento do horário laboral em detrimento das horas de descanso, multiplicado por dias, meses e anos, vai-se acumulando e a saúde – fisiológica e mental - tende a degradar-se. O ritmo de vida acelerado e a competitividade provocam estados de irritação e ansiedade que, ao ser frequentes, desencadeiam stress.

Etimologicamente, a palavra stress significa tensão. Há diferentes tipos de stress: o *eustress* e o *distress*. *Eustress* (em grego, o prefixo eu significa bom) é a tensão necessária para a sobrevivência do ser humano. *Distress* (o prefixo dis, em latim, remete para mau) entende-se como uma tensão prolongada do organismo que prejudica e destrói a saúde. Graças aos estudos de Seyle²⁵ (1936), com ratos de laboratório, sabemos hoje que o stress é a resposta física e psicológica do organismo, perante determinada situação. O stress é descrito na literatura como um processo físico, químico e emocional, produzido por tensões que podem provocar ao sujeito sintomas físicos. Seyle (*idem*) identificou três etapas de resposta ao stress: a primeira, em que o corpo reconhece o stress e se prepara para uma determinada ação e provoca a libertação, através das glândulas endócrinas, de hormonas que aumentam o ritmo cardíaco e

²⁵ Nascido em 1907 na antiga Áustria-Hungria, formou-se doutor em medicina e química na cidade de Praga, em 1929. Foi para os Estados Unidos onde trabalhou na Universidade Johns Hopkins em 1931. Mais tarde, foi para a Universidade McGill em Montreal, no Canadá, onde iniciou seus estudos sobre a questão do stress em 1936, e depois ingressou na Universidade de Montreal em 1945. Selye também escreveu os livros “The Stress of Life” (1956), “From dream to discovery; on being a scientist” (1964) e “Stress without Distress” (1974)

respiratório, aumentam os níveis de açúcar no sangue, incrementam a transpiração, dilatam as pupilas e interferem com o processo da digestão. A segunda etapa, que consiste na reparação de qualquer dano causado na fase de alarme é dificultada quando não se verifica qualquer alteração no contexto, isto é, quando a situação stressante se mantém. O que acontece é que o corpo permanece num estado de alerta constante, que conduz ao esgotamento, manifestado na terceira etapa. Nesta fase, as reservas de energia do corpo aparecem debilitadas, levando o sujeito à doença e, em situações extremas, poderá conduzir mesmo á morte.

O stress natural – ou *eustress* – é benéfico para o indivíduo porque exerce a função de estimulante e ajuda a resolver problemas com grande capacidade de iniciativa e ampla margem de manobra. A sua finalidade é permitir que se resolvam situações problemáticas com a maior brevidade possível e com sucesso, resolvendo cada conflito eficazmente. Assim, quando estamos perante uma situação nova, aumentam os reflexos, a tensão muscular, a compreensão, memória, raciocínio, etc, ou seja, todos os mecanismos de defesa física e psicológica passam a estar ativos e por isso o stress surge como um mecanismo positivo e proactivo. Apesar de tudo, estes são recursos relativamente limitados para as demandas excessivas que temos de enfrentar. Essas exigências não permitem que o sujeito se adapte, suplantando-o. Desta forma, fica perante um desajuste psicológico emocional, que leva ao desânimo, irritabilidade ou estados prolongados de angústia, que alteram o bem-estar e desencadeiam estados psicofísicos capazes de originar alterações de comportamento e desajustes nas funções orgânicas. Este tipo de stress – o *distress* – representa uma ameaça para a saúde. Por sua vez, o stress positivo resulta de uma relação de equilíbrio entre a pessoa e o ambiente, já que ambos se opõem entre si, mas estabelecem uma relação harmoniosa. No entanto, quando há uma situação de stress prolongado, esta interação entre a sociedade e o indivíduo sofre um desequilíbrio e provoca problemas tanto na estrutura social como nos sujeitos.

Quando analisamos o stress de uma perspectiva social, percebemos que as sociedades ocidentais solicitam dos seus cidadãos uma maior exigência, cuja resposta a tais demandas contrai dificuldades importantes para os indivíduos. Uma sociedade

stressada é formada por um grupo de pessoas que vivem e trabalham num contexto social que dispõe de escassos períodos de tranquilidade e serenidade.

As pessoas estão expostas a grandes períodos de nervosismo, ritmo acelerado e acumulação permanente de tarefas. Este contexto ambiental provoca um desequilíbrio entre momentos de atividade intensa e momentos de descanso ou repouso. Uma das principais causas de stress que aqui propomos, de acordo com a literatura, é então o excesso de trabalho, quando comparado com o reduzido tempo para realizar todas as tarefas e cumprir todas as exigências desse mesmo trabalho. Mais ainda, a escassez de tempo é um fator decisivo e constante, que abarca a maioria das atividades: excesso de trabalho e pouco tempo, descanso insuficiente, escassez de tempo para a família e atividades de lazer, falta de tempo livre, breves períodos de férias (aproveitados, muitas vezes para realizar tarefas em atraso ou cursos de formação e aperfeiçoamento profissional). Estas exigências trazem, necessariamente, estados de esgotamento decorrentes de exposição prolongada a situações de stress, que desencadeiam o mal-estar individual e coletivo.

Do ponto de vista familiar, o stress é motivado pela culpabilidade. Senão vejamos, o ritmo de trabalho que descrevemos anteriormente deixa muito pouco espaço e tempo para que os pais possam dedicar-se aos filhos como gostariam: compartilhar vivências, dialogar, transmitir valores ou apenas estar presente. Se a qualidade de vida, por um lado, depende da jornada laboral intensiva de muitas famílias, por outro lado deveria proporcionar-lhes – pais e filhos – tempo de qualidade para que se pudessem dedicar a si mesmos e uns aos outros. Este freneticismo no seio familiar está ligado à competitividade do mundo de hoje – os pais, no trabalho; as crianças, nas escolas – e esta sociedade exigente e extremamente competitiva é exímia na criação de situações de stress familiar e não é, com certeza, benéfica para os seus cidadãos nem para o seu próprio progresso.

Também é possível analisar a questão do stress a partir da perspetiva educacional. As mudanças sociais trouxeram consequências para o sistema educativo, que se foi moldando de acordo com novas e maiores exigências. Porém, apesar dessas mudanças e inovações, muitos problemas persistem e outros surgem constantemente, e a solução de muitos deles é difícil de alcançar. A educação atual precisa de saber

equilibrar a balança entre transmitir valores e conhecimentos. Precisamos de formar cidadãos plenos em competências acadêmicas, mas também pessoas sensíveis para detetar e prevenir problemas, conhecer-se a si mesmas, os seus sentimentos, desenvolver a sua autoestima, conhecer as suas habilidades sociais e enfrentar de forma adequada as situações problemáticas com as quais o quotidiano as confronta. As instituições educativas, os professores, os alunos não são alheios a todo este sistema, mas fazem parte dele, adquirindo e assimilando a sua forma de ser e atuar, os seus conhecimentos, técnicas e problemáticas.

Os professores de hoje tendem a enfrentar uma função multidisciplinar, isto é, têm de ser tutores, formadores, orientadores, assessores, conselheiros, administradores, organizadores de diferentes projetos, dominar diversas técnicas e campos do saber e ainda ser criativos. Esta acumulação de tarefas incide sobre o coletivo, causando um stress excessivo que, a longo prazo, terá consequências sobre a eficácia organizacional das próprias instituições educativas.

As mudanças institucionais, curriculares e na formação têm sido muito importantes no âmbito da Educação, tendo servido para melhorar a qualidade da mesma. Mas estas constantes alterações não se fazem acompanhar de recursos humanos e materiais, e a tendência sócio-política atual é para a redução dos mesmos e o professor encontrou-se imerso num oceano de tarefas, deveres e obrigações inerentes a à multiplicidade de papéis que desempenha, situação esta que traz desassossego e impotência, pois não é capaz de encontrar soluções para todos os problemas que se lhe apresentam.

Este ambiente de exigências tem vindo a suscitar atitudes quer de contestação, quer de desânimo e, em muitos professores, provoca problemas eminentes de saúde. Muitos professores apresentam sintomas de esgotamento físico e psíquico, falta de interesse na profissão, desmotivação, problemas de relação com os colegas, problemas familiares e, acima de tudo, sentem-se impotentes perante um sistema cada vez mais burocrático e competitivo, onde parece ter-se relegado para segundo plano o processo de ensino e aprendizagem e o bem-estar dos seus intervenientes.

Para percebermos de que maneira o stress atua sobre os professores de hoje, faz-se necessária uma reflexão sobre os fatores que o provocam, que passamos a descrever.

1.4.1 Fatores *stressantes*

Os agentes stressantes podem ser diversos: a sobrecarga de trabalho, a competitividade, as relações pessoais, entre outros. O indivíduo, perante um fator de stress, atua em resposta a essa demanda e supera ou não a dificuldade com a qual se depara. Este comportamento não apresenta nada de nocivo, senão quando o agente stressante é contínuo e persistente e se converte num perigo para a sua saúde. Perante um mesmo fator de stress, cada pessoa tem uma interpretação e as consequências do mesmo também variam de sujeito para sujeito. Por exemplo, dentro da mesma escola, onde trabalham muitos professores diferentes, uns sentem a competitividade como algo de estimulante e outros desencadeiam respostas de irritabilidade. O fator stressante é o mesmo para todos, mas a resposta orgânica dos sujeitos é distinta.

O stress é causado por vários fatores externos, mas não podemos esquecer os internos, tais como a baixa autoestima, sentimentos de culpa, complexo de inferioridade, introversão, expectativas elevadas com relação a si mesmo, demasiada exigência, etc.

Existem diferentes variáveis que afetam o stress. J. M. Peiró²⁶ (1993) descreve-as a partir do ponto de vista laboral, se bem que podem tomar-se a partir de outras perspetivas. São elas: ambientais, características pessoais, apoio social, capacidade de combater o stress e estratégias de resposta e consequências do stress. Passaremos agora a analisar cada uma destas variáveis, de forma sucinta.

²⁶ PhD, Universidade de Valência, departamento de Psicologia Social. Investigador Sénior do Instituto de Pesquisa da Universidade de Valência e Diretor do Instituto de Pesquisa de Recursos Humanos.

1.4.1.1 Variáveis ambientais

Quando falamos de variáveis ambientais, referimo-nos a ruídos, trânsito, conflitos, críticas, reprovações podem provocar tensões. Livrarmo-nos de alguns fatores stressantes não é nada fácil, mais ainda quando a resposta não depende de nós próprios, mas sim dos outros. Se formos capazes de equilibrar as demandas do ambiente com os recursos que temos ao nosso alcance, então teremos equilibrado os agentes de stress e as nossas respostas aos mesmos. Caso contrário, produz-se um desequilíbrio entre os agentes de stress e os sujeitos.

1.4.1.2 Características Pessoais

No caso das características pessoais, como o próprio termo indica, contempla-se como fator stressante as diferentes manifestações tipológicas que cada pessoa apresenta. Pela maneira de ser e de agir, há pessoas mais vulneráveis na hora de sofrer com o stress. Diversos estudos demonstram que há indivíduos que, pelas suas características individuais, são mais suscetíveis do que outros.

Os efeitos do stress também variam em função das diferenças de personalidade entre indivíduos, bem como a maneira de perceber e enfrentar as situações e enfrentar o stress. De acordo com Fiegel e Montoliu (2005), segundo o modelo de conduta a seguir, podemos dividir os sujeitos em dois grupos:

O primeiro é constituído pelos sujeitos que se sobrecarregam de trabalho. São pessoas com forte iniciativa, muito entregues, com responsabilidades excessivas, grande energia e que acreditam que aguentam tudo, dedicando muito pouco tempo ao descanso diário ou semanal. Utilizando uma metáfora das autoras

“Siempre están com el acelerador apretado, el freno sigue estando a su lado pero apenas lo pisán, permanecen todo el dia conectados en

diversas ocupaciones y no saben encontrar momentos para la tranquilidad y la relajación.”²⁷

(2005: 21)

Em oposição, temos o segundo grupo de sujeitos, que também desejam progredir na sua carreira, sendo eficazes e tendo êxito, mas que sabem enfrentar as situações de outra maneira. Estas pessoas sabem encontrar o momento oportuno para o descanso. Sabem equilibrar o acelerador e o travão, o que faz com que não se sobrecarreguem de trabalho. Realizam tudo o que devem e, mais tarde, tomam para si o descanso correspondente ao seu esforço. Também são capazes de delegar e organizar as tarefas, deforma a distribuir o peso do trabalho, ao contrário dos elementos pertencentes ao primeiro grupo.

A diferença entre uns e outros é que os primeiros, que se sobrecarregam, originam transtornos na sua saúde física e psicológica. Estudos realizados por Friedman²⁸(2009) demonstraram que os indivíduos do primeiro grupo estão mais sujeitos a doenças cardiovasculares, contrapondo-se aos sujeitos do segundo grupo, que são capazes de equilibrar as situações, evitando assim estados de esgotamento físico e psicológico, preservando a sua saúde.

1.4.1.3. Apoio social

No que concerne a questão do apoio social, é necessário referir que a velocidade vertiginosa da sociedade atual, que provoca mudanças constantes, faz com que as pessoas tenham de aceitar novos desafios constantemente, muitas vezes sem ter sequer tempo para assimilar o desafio anterior. Desta feita, o devir social constante constitui, por si só, um fator stressante. As demandas sociais têm de fazer acompanhar-se de recursos que as sustentem. Para dar resposta aos seus problemas, os sujeitos deverão dispor de estratégias de coping e de apoio social. House (1981) descreve quatro tipos de

²⁷ “ Estão sempre com o pé no acelerador, o travão segue a seu lado, mas apenas o pisam. Permanecem todo o dia concentrados em diversas ocupações e não sabem encontrar momentos para a tranquilidade e o relaxamento.” (tradução dos autores)

²⁸ Richard A. Friedman, MD é professor de Psiquiatria Clínica e Diretor da Clínica de Psicofarmacologia na Well Cornell Medical College, EUA. Especialista em ansiedade e transtornos de humor e Psico-Farmacologia. Também está ativamente envolvido na pesquisa clínica de Transtornos do Humor.

apoio: apoio emocional: relacionado com a estima, o afeto, a confiança e o interesse, apoio evolutivo: afirmação e pertença social, apoio informativo, ou seja, a informação, os conselhos e as orientações ou sugestões que podem receber-se no círculo familiar ou laboral, apoio instrumental: relacionado com a área económica, o trabalho e a disponibilidade de tempo livre. (House, 1981, in Fuegel e Montuliu, 2005:22)

A ajuda recebida mediante qualquer um destes apoios será uma mais-valia na hora de resolver qualquer problemática. A escassez de apoio social faz com que a pessoa disponha de menos estratégias para resolver conflitos, o que provoca efeitos nefastos para a saúde.

1.4.1.4. Stress e estratégias de coping

Coping é um neologismo utilizado quando queremos falar de lidar com determinada situação. Logo, quando falamos em estratégias de coping, são aquelas que nos permitem abordar, lidar com e possivelmente resolver uma situação problemática. São esforços cognitivos e comportamentais para lidar com situações de dano, de ameaça ou de desafio quando não está disponível uma rotina ou uma resposta automática. Apenas esforços conscientes e intencionais são considerados estratégias de coping e o stressor deve ser percebido e analisado não sendo assim consideradas respostas subconscientes.

O combate ao stress pode ser analisado a partir de distintos ângulos.

Na perspetiva psicanalista, o combate é uma estratégia de adaptação. Perante uma situação conflituosa, o sujeito busca diferentes formas de adaptação à mesma. Menninger²⁹ (1963), considerava-o como um mecanismo de defesa e as suas principais funções seriam tratar de reduzir a tensão e reencontrar o equilíbrio.

²⁹ Psiquiatra americano e um membro da família famosa Menninger de psiquiatras que fundaram a Fundação Menninger e da Clínica Meninger em Topeka, Kansas.

De acordo com Janis³⁰ e Mann³¹ (1986), o coping considera-se como a tomada de decisões e a resolução de problemas, tendo como objetivo procurar informação que conduza à solução mais adequada.

O enfoque interacionista considera que o coping consiste no processo, e manifesta a relação entre o sujeito e o ambiente, que depende da percepção do primeiro e do esforço que investe na superação do problema. Perante uma situação problemática, o sujeito avalia os efeitos reais e os efeitos desejados. Uma vez definida a casuística, analisa os recursos de que dispõe e emite uma resposta mais tarde valorada por si. Se os resultados não corresponderem ao adequado, a pessoa inicia nova conduta de coping.

Ao coping baseado no processo, atribuímos um conjunto de funções: a primeira, centrada no problema, com o objetivo de reduzir o stress e a segunda, centrada na emoção da pessoa.

Perante determinado estímulo ambiental, o sujeito vai procurar mecanismos para enfrentar a situação e superá-la. Para isso, aciona estratégias cognitivas que lhe tragam informação precisa sobre o problema e possíveis alternativas para a sua solução, analisando os prós e contras das possíveis reações. Ao mesmo tempo, considera as estratégias emocionais, tais como procurar não ser inteiramente dominado pelo problema, sem que isso afete o seu estado anímico ou mesmo aceitar cada desafio sem permitir que afete os seus sentimentos. Ambas as abordagens, cognitiva e afetiva, deverão funcionar em conjunto, de forma a reduzir o stress e melhorar o bem-estar.

De acordo com tudo que descrevemos acima, as pessoas submetidas a um stress excessivo e contínuo prejudicam a sua saúde. As consequências do stress podem resultar em enfermidades:

Físicas: problemas cardiovasculares, úlceras de estômago e duodeno, cefaleias, enxaquecas, dores nas costas, entre outros.

³⁰ Psicólogo e pesquisador da Universidade de Yale e professor emérito da Universidade da Califórnia, Berkeley, mais famoso pela sua teoria do "pensamento de grupo", que descreveu os erros sistemáticos feitos por grupos quando se tomam decisões coletivas.

³¹ PhD em Filosofia e Professor Catedrático na Universidade de Melbourne, Austrália.

Psicológicas: esgotamento crónico, baixa autoestima, ansiedade, depressão, etc.

De comportamento: falta de motivação, de atenção, menor rendimento, absentismo laboral.

Os sujeitos podem ver-se afetados por qualquer uma destas perturbações, normalmente associadas entre si. Mais ainda, as próprias organizações sofrem e ressentem-se, porque se reduzem os serviços, diminui a qualidade da produção e, como consequência, verificam-se baixas na rentabilidade e no bem-estar social.

O stress apresenta-se como um reflexo do mal-estar social e, fazendo a profissão docente parte da sociedade, facilmente se compreende que o stress é também parte do quotidiano do professor. Pode mesmo assumir a dupla função de causa e consequência do mal-estar docente, tema central desta investigação. No capítulo subsequente, analisamos o mal-estar docente à luz de uma abordagem sociológica, que gera a compreensão globalizada deste fenómeno.

1.5 - Mal-estar docente: marco social

Temos vindo a reafirmar a ideia comum de que a sociedade atual passa por muitas e profundas mudanças. No entanto, os progressos não são equitativos em todos os setores, e estamos a esquecer uma faceta de extrema relevância, que é a das relações humanas. Para conseguir um presente de qualidade e bem-estar, as sociedades precisam de aprender a progredir de forma equilibrada, ou seja, as pessoas precisam de se sentir realizadas quer profissionalmente, quer na sua vida íntima e emocional. De facto, foi partindo desta premissa que orientamos a nossa investigação, cientes de que o nosso objetivo principal trata de humanizar ao máximo as relações. Para percebermos o mal-estar docente, é importante que abordemos o tema da perspetiva social, de forma a encontrarmos explicações para o mesmo.

O surgimento e banalização da máquina, no século XIX, foi o primeiro passo para o desenvolvimento de relações mais impessoais. O êxodo rural massivo foi provocando alterações nas relações interpessoais. Abandonavam-se os meios rurais, as aldeias mais pequenas, onde todos se conheciam, trocando-as por um contexto urbano e mais impessoal. Nos finais do século XX, começa uma nova mobilidade social, as migrações e imigrações entre países, que resultaram e ainda resultam num novo modelo social. As pessoas trazem consigo uma cultura própria, distinta da sociedade que as acolhe. Começamos a observar contradições e choques de culturas e quem imigra sofre um choque (*culture clash*), fica inseguro dos seus valores e teme colocar em risco o seu posto de trabalho. O processo de adaptação nem sempre é fácil, mas é muito necessário. A integração tem vindo a transformar a paisagem que antes era familiar num mosaico de culturas.

A construção desta nova sociedade orientada para a multiculturalidade, leva-nos a um sentimento de incerteza mas, para que esta nova sociedade cresça e se desenvolva, é importante estabelecer vínculos que permitam criar uma identidade comum, cujo objetivo deverá ser a ajuda mútua entre indivíduos, não obstante a sua orientação profissional ou valores pessoais.

A sociedade de hoje caracteriza-se pela competitividade, causada pela exigência laboral, onde o importante é a produtividade, que provoca o isolamento e a solidão, abrindo espaço para o tédio e a desmotivação. Esta competitividade também se manifesta dentro da escola, onde o importante é obter os melhores resultados. Quando pensamos nesta afirmação em relação aos alunos, ela é passível de compreensão. Senão vejamos, a competitividade e desumanização no mundo do trabalho, motivada pela altíssima taxa de frequência e conclusão de cursos superiores, muitas vezes que não correspondem sequer às exigências do mercado de trabalho, traz aos níveis mais básicos de educação a necessidade de investir cada vez mais no sucesso quantitativo dos alunos, concentrando-se mais esforço na transmissão de conhecimentos (tenha-se como exemplo o aumento de horas nas disciplinas de Português e Matemática proposto para o segundo ciclo), do que na componente humana da educação. Vigora, portanto, a lei do mais forte e esse desinvestimento nos valores causa situações de desrespeito pelo próximo, sendo o objetivo último ser “o ou a melhor”, a qualquer preço. Esta perspectiva também se aplica ao corpo docente, já que o modelo de avaliação que vigora traz aos professores a sensação de que estão constantemente “debaixo de mira”, mais para cumprir tarefas burocráticas e menos porque realmente se podem dedicar ao processo de ensino e aprendizagem, da forma que acreditam ser melhor para os seus alunos.

Voltando a um ponto de vista mais alargado, sabemos que cada vez há mais desigualdades económicas e sociais e as sociedades são cada vez mais demarcadas por um abismo entre quem detém o poder e o capital que quem representa a força laboral. Há cada vez mais, ao contrário do que queremos acreditar, episódios de xenofobia e não somos capazes de distinguir as pessoas pela sua individualidade, mas sim com base na sua raça ou credo. Enquanto escrevemos este capítulo, temos na memória episódios de violência à escala global (como o 11 de setembro e a invasão ao Afeganistão, os ataques em cidades como Madrid ou Londres, as revoltas contra os regimes ditatoriais no Médio Oriente) e local (a violência entre adolescentes nas escolas). Sob este contexto, é importante que nos questionemos sobre que valores passamos nas escolas. Nós, os adultos e professores, devemos não só incitar a não-violência, como praticá-la. A sociedade e a escola, como parte deste sistema social perverso, também se pode tornar perversa.

Por sociedade designamos um grupo de pessoas, lugares e nações que convivem e se relacionam segundo leis comuns, mas a sociedade em que vivemos converteu-se num contexto competitivo, solitário e individualista e a escola não é alheia a isso.

Muitas notícias se têm ouvido acerca da indisciplina nas escolas e falta de interesse dos alunos. É um sinal de que a disciplina, que não foi suficientemente considerada no currículo, surge como um dos fatores que mais preocupa o professorado. A isto, acrescenta-se a escassa valorização da profissão docente, a falta de motivação dos alunos e a diversidade de condições socioculturais, que influenciam a qualidade do ensino. Estas preocupações são inerentes à função docente, mas quase ignoradas pelo resto da sociedade. Não se tem em conta que o espaço escolar centraliza todos os conflitos e mudanças da sociedade: o conceito de família, o papel do homem e da mulher, os valores, o conceito de autoridade... são alguns dos elementos da sociedade que sofrem alterações vertiginosas e que se refletem no quotidiano escolar.

Existe, até hoje, uma influência dos acontecimentos do maio de 68, em França, de onde emergiu uma outra conceção de escola e de disciplina. Considerava-se que a escola deveria adaptar-se aos alunos, e não o oposto; o aluno, dentro e fora da escola, passou a estar no centro do processo educativo. Desaparece a dicotomia aprendizagem-jogo como a divisão do trabalho intelectual e manual, entre a formação e a produção. Ada Abraham (1999) afirma nos seus escritos que, depois do maio de 68, a França preconiza, por exemplo, a permissividade, a autodisciplina, a liberdade e a responsabilidade dos alunos dentro da escola. Inventou-se uma nova escola, menos autoritária e mais humana e humanizadora, mas não fomos capazes de manter essa tendência positiva, caindo, muitas vezes, num sistema inverso, que favorece mais “o pequeno tirano”. Desde 68, a sociedade sofreu alterações e voltamos a pedir aos professores mais disciplina, rigor e ordem. Estamos, os docentes, pressionados com projetos contraditórios, como autoridade/permissividade, que respondem a uma sociedade perturbada, onde predomina a crise parental, o espírito de *laissez-faire*, e que pede ao professor uma multiplicidade de funções, criando incerteza e confusão quanto ao seu papel.

São também muitos os autores que comparam a escola com uma empresa: autonomia, responsabilidade, avaliação, contrato são agora pontos comuns entre

empresas e escolas. Disciplinas com Arte e Literatura veem a sua carga horária ser reduzida, enquanto passam a prevalecer as disciplinas mais viradas para a economia e a comunicação. Financiar a ciência pura em si mesma é agora raro, a não ser que se vislumbre algum potencial comercial. As investigações devem ter aplicação prática e serem rentáveis economicamente. Educação não é sinónimo de cultura.

Para que uma sociedade progrida não é suficiente disponibilizar aos alunos um bom currículo académico, mas sim uma pedagogia que desenvolva o indivíduo na sua totalidade. O sistema educativo em geral carece de um ensino emocional e criativo e falta-lhe desenvolver métodos mais participativos e mais ativos.

Esteve (1999), analisa os elementos de mudança no sistema escolar, intimamente relacionados com o contexto social. São eles:

a) O aumento das exigências sobre o professor

O docente tem cada vez mais responsabilidades e já não é suficiente o domínio cognitivo. Exige-se-lhe agora que saiba trabalhar em grupo e gerir esse trabalho e, sobretudo, que possa assegurar o bem-estar psicológico dos seus alunos. Considera o autor que, por um lado, estas exigências não são contempladas na sua formação inicial e, por outro, que o professor não está preparado para lidar com a diversidade cultural dos alunos de hoje, que requerem técnicas específicas de gestão grupal.

Os professores do ensino secundário dispõem de uma grande preparação na sua área de saber específica, mas muito pouca informação sobre como transmitir essa informação à diversidade de alunos com os quais se deparam. Nas circunstâncias atuais, o aspeto mais importante do docente é o de poder assumir situações de conflito, aspeto pouco contemplado nos atuais currícula.

b) Inibição de outros agentes de socialização

Nos últimos anos, assistimos à diminuição da responsabilidade de outros agentes tradicionais de educação. A incorporação da mulher no mundo do trabalho e a quantidade de horas dedicadas à carreira dos diferentes membros do agregado familiar, entre outras causas, tem provocado que um dos principais agentes de socialização – a família – delegue essa responsabilidade à instituição escolar.

c) Desenvolvimento de fontes alternativas de informação

Os meios de comunicação de massas, principalmente a televisão e o computador e a Internet, vieram modificar o papel do professor enquanto transmissor de conhecimentos. Quando o docente apresenta uma informação nova, esse conhecimento poderá já ter sido acessado através de outros meios, de uma forma mais interessante do que a exposição oral ou mesmo recorrendo a outras estratégias, em sala de aula.

d) Rutura do consenso social sobre a Educação

Vivemos, hoje em dia, numa sociedade plurilingue e multicultural, onde não há uma unidade de valores e coexistem diferentes culturas, com modelos de socialização também eles distintos. Como tal, já não existe um consenso quanto aos valores a transmitir. A cultura que transmite a instituição escolar foi, é e será, pelo menos num futuro próximo, a transmissão da cultura dominante, e o seu objetivo parece manter-se o da integração dos alunos nessa cultura hegemónica.

Muitas vezes, o próprio docente não tem claro qual o seu modelo pedagógico e de ensino, os seus valores ainda não estão definidos, ainda não encontrou a sua identidade profissional. Ainda que estejam definidos esses valores, muitas vezes não se enquadram com os da instituição onde leciona, com o grupo de alunos ou mesmo com o grupo de pares, os seus colegas de trabalho.

Existe, de acordo com Esteve (1999), uma rutura dos objetivos que as instituições escolares devem seguir e os valores que devem suscitar, provocando essa rutura.

e) Aumento das contradições no exercício da docência

Como anteriormente mencionamos, o professor encontra-se assoberbado por uma pluralidade de papéis que se vê obrigado a assumir, papéis que lhe são impostos mas que não está preparado ou disposto a desempenhar, e que muitas vezes aparecem como contraditórios. Pede-se-lhe que avalie, que seja amigo e conselheiro dos alunos, mas que mantenha a disciplina. Que permita o desenvolvimento individual e que favoreça a integração social, sob regras e princípios comuns que devem ser aceites, mas que podem não se coadunar com os seus.

f) Mudança das expectativas com relação ao sistema educativo

No século passado, a Educação começou por ser destinada às classes mais altas. Hoje em dia, a educação elitista transformou-se (positivamente) numa educação de massas, muito menos seletiva e mais flexível e integradora.

Com essa educação elitista estava assegurado o futuro dos estudantes, o diploma académico era garantia de status e mobilidade social. Hoje em dia, os valores alteraram-se e o diploma académico não representa a garantia de um bom futuro no mundo do trabalho. Existem outros mecanismos de ascensão social, como o tipo de relações que algumas famílias mantêm com os organismos de poder ou com grandes empresas.

Na verdade, a educação continua a ser elitista, porque nem todos os setores sociais recebem a mesma formação, embora o currículo possa ser idêntico. Pressupõe-se que o aluno que frequenta uma escola reconhecida tem mais possibilidades de entrar numa boa universidade. O destino das crianças parece estar marcado desde cedo pelo bairro em que nasceram, o jardim de infância que frequentam, a escola primária e secundária e a universidade escolhida.

g) Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo

A descrição do parágrafo anterior leva à compreensão do pouco apoio existente e o abandono por parte da sociedade da educação como promessa de uma vida melhor. O professor é considerado como culpado e responsável de todos os males do sistema educativo, recebe pouco apoio dos pais, que sempre saem em defesa dos filhos, não obstante a natureza dos problemas.

Os casos de vandalismo, agressão e até morte a que temos assistido nos mais variados países são cada vez mais frequentes e a sociedade tende a culpar os professores por não ter observado melhor os seus alunos. Mesmo quando o contacto com as famílias é frequente, o professor ainda é acusado de não perceber nada de extraordinário na conduta dos alunos e nem as próprias famílias parecem notar nada de anormal. Mais ainda, os meios de comunicação referem, nestes casos, mais a escola do que a influência social e familiar. Todos tendem a considerar os professores como responsáveis pelas

deficiências de um sistema de ensino decadente e profundamente modificado pelas mudanças sociais, políticas e económicas.

h) Baixa consideração social do docente

A profissão docente está desvalorizada. Até umas décadas atrás, ser professor era sinónimo de um estatuto social e cultura elevados. Estava também ligado à ideia de vocação, ao saber e à dedicação. Hoje em dia, existe a ideia de que o professor é aquele que não foi capaz de aceder à sua carreira ou área de sonho. O seu diploma, ainda que seja similar a outros estudos, é menos valorizado e isso pode observar-se pelos baixos salários. A um igual nível de estudos, corresponde uma remuneração menos elevada. Este facto representa uma degradação da sua imagem profissional, que surge acompanhada de uma reduzida compensação salarial, que legitima, por sua vez, essa degradação. Por isso se entende que, perante esta situação, se verifique cada vez mais o abandono da carreira docente.

i) Mudanças dos conteúdos dos programas

Os avanços científicos de hoje obrigam a que o professor tenha de estar constantemente preparado e atualizado do estado da arte. O currículo também se vai modificando: desaparecem disciplinas como o latim ou o grego, dando lugar às novas tecnologias.

Alguns docentes encaram com desconfiança estas alterações, seja porque duvidam da sua eficácia ou porque não dispõem de competências adequadas para manusear as novas tecnologias, competências estas que os alunos dominam com toda a facilidade.

j) Falta de recursos materiais e condições de trabalho deficientes

As mudanças dos programas exigem alterações na infraestrutura escolar e nos recursos didáticos do professor. Toda a reforma deve fazer-se acompanhar dos recursos necessários para que possa ser levada a cabo de forma segura e eficaz. Ao contrário, de nada serve modificar as estruturas e não se dar formação aos professores que com elas irão trabalhar. Por exemplo, a escola dispõe de quadros interativos, um computador por

sala, projetor e o docente continua a lamentar a falta do quadro de ardósia e do giz, porque se sente mal preparado para aproveitar os recursos do que dispõe.

l) Alterações nas relações professor-aluno

A relação pedagógica também sofreu uma mudança considerável. Já não é o professor que detém o poder e domina o grupo de alunos, mas assiste-se hoje ao fenómeno oposto, que se traduz no desequilíbrio dessa relação: são agora os alunos que intimidam os docentes, com agressões verbais e físicas. As relações são cada vez mais conflituosas e a maioria dos docentes ainda não encontrou novas formas que permitam a participação de todos os atores da instituição na regulação dessa relação educativa.

O aumento da escolaridade obrigatória, a entrada massiva de alunos provoca um novo desafio ao corpo docente, sobretudo nas zonas mais desfavorecidas.

m) Fragmentação do trabalho docente

O professor não só se ocupa de ensinar, tem todo um rol de tarefas a realizar que, muitas vezes, o impedem de levar a cabo adequadamente a sua função educativa. A burocracia, as planificações, as reuniões de docentes e de pais, a organização de atividades extracurriculares, são tarefas que fragmentam o seu quotidiano. Muitos são os estudos que refletem a sobrecarga do trabalho docente, das diferentes funções que deve desempenhar em simultâneo e os diferentes papéis que tem de assumir.

Decorrente desta reflexão, faz-se necessário compreender de que forma o mal-estar parece afetar a profissão docente, bem como auscultar quais os indicadores que o determinam. A esta temática dedicamos o capítulo que se segue.

1. 6 Mal-estar docente: indicadores e consequências

Em Portugal, à semelhança dos restantes países europeus, temos vindo a assistir a mudanças profundas e sucessivas no sistema de ensino. As rápidas transformações políticas, sociais e económicas têm vindo a exigir da escola e dos professores capacidades de adaptabilidade e adequação à mudança a um ritmo exigente e acelerado. Desta forma, o professor de hoje sente a necessidade de se ajustar ao devir tecnológico, social e profissional com os quais se confronta no seu quotidiano de trabalho. Nóvoa (1995) afirma, a este respeito, que as pessoas lidam com níveis de mudança sem precedentes no seu local de trabalho. Esteve (in Nóvoa, 1995) utiliza a metáfora dos professores como atores: estão caracterizados, vestidos, decoram as falas para determinado papel e, sem qualquer aviso, rapidamente lhes alteram o cenário, o argumento e até o filme. A primeira reação dos atores seria surpresa; depois tensão e descontentamento, até agressividade, querendo acabar rapidamente o trabalho para, pelo menos, procurarem explicações junto dos responsáveis. No entanto, independentemente de quem provocou a mudança, são os atores que dão a cara, são eles que estão na dianteira das situações, são eles que têm de procurar uma saída airosa e minimamente elegante, ainda que não tenha sido sua a responsabilidade.

Esteve (idem), afirma que há reações variadas face a estas situações, mas que a expressão *mal-estar* parece ser transversal em todas elas, resumindo os sentimentos deste grupo de atores – os professores – forçados a prestarem um papel ridículo perante a mudança inesperada e imprevista.

A temática do mal-estar docente tem vindo a ser tratada por vários autores, entre os quais Byrne, 1999; Coddó, 1999; Jesus, 1997; Esteve 1992; Abraham, 1984. Nos mais variados estudos sobre a figura do professor na área das Ciências da Educação, a temática faz-se presente, face a um cenário de mudança constante e de uma divergência do estilo de vida atual e passado: perda de valores, crescentes solicitações, avanços tecnológicos rápidos, acúmulo de funções, transferência de papéis sociais, ritmo de vida acelerado, competitividade, instabilidade profissional parecem trazer aos tempos que correm uma cor indefinida e pouco brilhante. Essas mudanças surtem repercussões na escola e nos professores. De acordo com Woods (1999), o ensino é normalmente

mencionado como uma atividade muito desgastante e muitos dos discursos advertem para uma correlação direta entre o empenho e o desempenho dos professores e, conseqüentemente, as repercussões disso nas aprendizagens dos alunos e no ambiente educativo. Este problema, enraizado nas características de vida dos nossos dias, tem motivado estudos que verificaram que os níveis de stress são mais elevados nos professores. Várias investigações nacionais (Capelo, Pocinho, Jesus, 2009; Gomes, Silva, Mourisco, Silva, Mota & Montenegro, 2006; Pinto, Lima & Silva, 2003; Quirino, 2007) e internacionais (Friedman, 2000; Kokkinos, 2007; Moreno-Jiménez, Garrosa-Hernández, Gálvez, González & Benevides-Pereira, 2002; Moreno-Jiménez, Fernández, Benadero & Garrosa-Hernández, 2005; Pozo- Munoz, Salvador-Ferrer, Alonso-Morillejo & Martos-Mendes, 2008; Sabanci, 2009) reportam a presença de níveis de *burnout*, stress, depressão e ansiedade nos professores dos diferentes graus de ensino.

Este é um problema atual que parece atingir os professores portugueses. Em 2000, Pinto, Silva e Lima³² realizaram um estudo que aferiu que 54% dos professores consideram que a sua profissão gera stress. De acordo com Cardoso & Araújo (2000), um em cada seis docentes encontrar-se-ia em estado de exaustão emocional. O stress é apenas uma das conseqüências do mal-estar docente. Este conceito pretende descrever os efeitos nefastos das condições da profissão docente sobre a personalidade do professor e, conseqüentemente, sobre o seu desempenho. Numa era em que o desempenho do professor nunca esteve mais sob mira, o mal-estar tende a manifestar-se de forma mais evidente, trazendo conseqüências negativas para os professores, em particular, e para a educação em geral.

Assim,

“O mal-estar é um fenómeno da sociedade atual, que se relaciona com as mudanças ocorridas nas últimas décadas, com implicações no comportamento dos alunos e da escola.”

(Jesus, 1996:12)

³² Investigadores do Centro de Investigação em Psicologia da Universidade de Lisboa.

De acordo com Vieira e Relvas³³ (2003), os estudos acerca desta temática começam a afigurar-se na década de oitenta, multiplicando-se exponencialmente desde então, um pouco por todo o mundo. Esteve (1992) regista que, na década de noventa, começa a verificar-se um aumento no absentismo docente, isto é, o número de baixas começava a seguir uma tendência crescente e também o número de dias de baixa tendia a aumentar cada vez mais. As queixas dos professores surgem no sentido da sua condição material e social, mas também se sentem insatisfeitos, cansados e esgotados pela monotonia das tarefas, a tensão constante.

De acordo com Esteve (1992), o mal-estar docente engloba os aspetos negativos que afetam a personalidade do professor, derivadas das condições psicológicas e sociais em que exerce a sua profissão. O autor recorre à classificação de Blase (1982), para identificar os fatores de mal-estar docente: fatores de primeira ordem e fatores de segunda ordem.

Os fatores de primeira ordem são os que incidem diretamente sobre o professor e na sala de aula, afetando o clima da mesma. De acordo com o autor, os recursos materiais, as condições de trabalho, as situações de indisciplina e, em casos extremos, as situações de violência verbal, física e psicológica nas escolas são conducentes ao mal-estar.

Entre os fatores de segunda ordem, que são aqueles que dizem respeito às condições ambientais que envolvem o contexto em que se exerce a docência. Esteve (1992) inclui a modificação do papel do professor, as crescentes responsabilidades e exigências que sobre ele recaem, à medida que as famílias parecem demitir-se das suas funções, a sobrecarga de funções, o acesso fácil ao conhecimento através de novas e

³³ Ana Paula Pais Rodrigues da Fonseca Relvas. É Professor Catedrático na Universidade de Coimbra. Publicou 39 artigos em revistas especializadas e 4 trabalhos em atas de eventos, possui 19 capítulos de livros e 9 livros publicados. Possui 73 itens de produção técnica. Recebeu 1 prémio e/ou homenagem. Nas suas atividades profissionais interagiu com 42 colaboradores em coautorias de trabalhos científicos.

poderosas fontes (a Internet e os media em geral), as contestações, contradições e riscos da função docente.

O estudo do autor sugere que

“(...)quando acumulados, incidem fundamentalmente sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e do seu trabalho profissional, suscitando uma crise de identidade que pode inclusivamente chegar (...) ao autoempobrecimento do Eu.”

(p.33)

O mal estar docente relaciona-se também com o conceito de burnout ou desgaste profissional, que engloba em si três componentes: a exaustão emocional, a despersonalização e a falta de envolvimento no trabalho (Codo e Vasques-Menezes, 1999, in Vieira e Relvas, 2003).

Esteve (1992) identifica e enumera as consequências geradas pelo mal-estar, por ordem crescente do ponto de vista qualitativo e decrescente em termos quantitativos:

- “1. Sentimento de insatisfação face á prática docente real, contrário às expectativas e imagem ideal que os professores criam do seu trabalho;*
- 2. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de curto-circuitar a implicação pessoal com o trabalho que realiza;*
- 3. Pedidos de transferência, como forma de fugir a situações conflituosas;*
- 4. Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não);*
- 5. Absentismo laboral, como mecanismo para quebrar a tensão acumulada;*
- 6. Esgotamento, cansaço físico permanente;*
- 7. Ansiedade ou ansiedade de expectativa;*
- 8 . Stress;*
- 9. Depreciação do Eu, autoculpabilização ante a incapacidade de melhorar o ensino;*

10. Ansiedade como estado permanente, associada em termos de causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental;

11. Neuroses reativas;

12. Depressões.”

Com este trabalho, quisemos perceber como a individualidade de cada professor-sonhos, esperanças, motivações, visão de escola, expectativas e frustrações- interfere na maneira como leciona. Pretendemos perceber e especificar os fatores que se incluem na terceira categoria de Byrne (1999) - que aspectos da personalidade dos professores e da relação entre pares que poderão favorecer o mal-estar docente. Acreditamos que uma estratégia de intervenção possa motivar atitudes de resiliência e estratégias de *coping*, orientadas para minorizar as consequências do mal-estar na profissão e na atuação do professor no seu quotidiano de trabalho. Pretendemos ambiciosamente, diminuir as consequências elencadas por Esteve, nomeadamente aquelas menos observáveis, que se relacionam com a interioridade do professor e que são difíceis de ver a olho nu, mas que interferem na qualidade do seu desempenho profissional e na sua felicidade pessoal, em última análise. No fundo, pretendemos promover a passagem de situações de mal-estar para situações de bem-estar na docência.

Após termos feito uma extensiva pesquisa bibliográfica sobre o tema em estudo, procuramos colocar no terreno os nossos conhecimentos como investigadores, para que pudéssemos responder à nossa questão de partida. Assim, selecionamos um contexto – ao qual chamamos de contexto-piloto – e, dentro deste, uma amostra (que recebeu a mesma denominação: amostra-piloto), procurando auscultar a presença de mal-estar nessa realidade, para perceber quais os indicadores que mais se salientariam e se seriam passíveis de ser atenuados com formação. A parte seguinte do nosso trabalho explicita a METODOLOGIA utilizada, que se apoia no Diagnóstico de Necessidades de Formação, que nos levou a perceber a viabilidade da nossa suposição. Como instrumento de investigação, elaboramos, aplicamos e analisamos os resultados de um inquérito por questionário, que passamos, seguidamente, a descrever e apresentar.

PARTE II. A METODOLOGIA

A utilização de determinada metodologia é um dos pontos principais em qualquer pesquisa. “O método consiste num conjunto de princípios que norteiam e orientam o investigador no decorrer da sua pesquisa, de forma a garantir a validade do conhecimento descoberto.” (Bexiga, 2004,p.113)

Ao longo deste capítulo passaremos em análise os cuidados e procedimentos metodológicos salvaguardados na condução do estudo empírico desta dissertação. Assim, descreveremos a amostra, os instrumentos e os procedimentos de avaliação utilizados. Todos estes tópicos contribuem para a objetividade e validade da informação recolhida. Tratando-se de uma investigação na área das ciências humanas ou nas ciências da educação, maiores devem ser os cuidados metodológicos a ter na condução da investigação pois que mais variáveis estão em presença e porque a sua delimitação e controlo se torna mais difícil, por vezes impossível. Com frequência na investigação nestas áreas os próprios problemas a investigar são, desde logo, mais difíceis de precisar pela confluência de múltiplas questões, dúvidas e teorias explicativas disponíveis (Almeida & Freire, 2000).

Devido ao facto de a nossa principal pretensão ter sido montar um plano de formação para um contexto específico e uma amostra significativa apenas dentro desse contexto, fez-se necessário que dedicássemos dois sub-capítulos às questões relacionadas com o conceito de Formação em Contexto de Trabalho e Diagnóstico de Necessidades de Formação. Decidimos incluir estes temas, já que funcionam como base que norteou o desenvolvimento do trabalho e determinou que tipos de instrumentos seriam necessários para um estudo desta natureza. De seguida, dedicamos um sub-capítulo à vertente teórica da investigação quantitativa, suas características e objetivos, visto que o instrumento de recolha de dados utilizado foi o inquérito por questionário.

2.1 – Formação em Contexto de Trabalho

“E é neste sentido que alguns estudos ensaiam uma articulação entre a cultura e a formação, defendendo uma forma de articulação exceccionalmente funcional, baseada numa relação linear e unidirecional entre a formação e a cultura), isto é, à formação profissional dos trabalhadores é atribuído um papel central na difusão e reforço da cultura e da identidade organizacionais.”

(Torres³⁴, 2008,p.1)

O conceito de formação é suscetível de ser definido de várias maneiras, sendo por isso um conceito matizado por perspetivas epistemológicas, ideológicas e culturais, que espelham e configuram formas de encarar a profissão docente. Mas, se formação, num plano genérico, significa a constituição e o desenvolvimento de alguém, no plano da preparação para a atividade docente pode-se afirmar que ela é a componente essencial da “aprendizagem dos aspetos do como ensinar e do como se inserir no espaço escolar e na profissão docente” (Ponte et al, 2000:13). A partir desta ótica, é aceite que o conceito de formação se refere a um processo evolutivo e experiencial que congrega oportunidades para desenvolver conhecimentos, destrezas e disposições que conduzem à aprendizagem e ao crescimento profissional.

A abordagem de formação que nos propomos a trabalhar é não menos centrada no formando do que no contexto, tendo em conta as dificuldades sentidas pelo primeiro, que vão colocar em risco o funcionamento harmonioso do segundo. Assim, pretendemos com este estudo uma proposta de formação que partisse das necessidades reais sentidas pelos docentes no contexto de trabalho, ou seja, daqueles problemas do quotidiano da profissão e da instituição, que afetam o bom funcionamento da mesma e o desempenho dos professores.

34 Assistente no Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade de Minho.

Perante a necessidade de pensar um projeto desta natureza, foi necessária uma apropriação do conceito de formação em contexto de trabalho, como sendo uma alternativa às práticas habituais de formação de professores. Neste sentido, o nosso esforço decorreu de modo a elaborar um projeto de formação em que as práticas formativas se articulassem com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários (Ferreira, 2001,p.62), aliando a formação com a ação, associando o desenvolvimento profissional com o desenvolvimento do contexto onde ocorre a ação educativa. Desta feita, uma formação assim pensada deveria concretizar-se em mudanças na escola e, em última instância, no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e dos professores, nos seus contextos relevantes. Este tipo de formação deve proporcionar a produção reflexiva e emancipatória dos professores, abrindo também espaço para a escuta das suas subjetividades enquanto indivíduos e um dispositivo de libertação das angústias e stress inerentes à carreira docente, no panorama atual da Educação em Portugal. Ferreira (2001) acrescenta ainda que a formação em contexto de trabalho realiza-se com o objetivo de operar mudanças nas conceções e práticas dos professores, não só no âmbito da competências técnicas e didáticas, mas também nas próprias atitudes e valores que regem a sua atividade profissional. A formação deverá ser pensada a partir das necessidades auscultadas no contexto educativo e quem integra o grupo em formação deverá fazê-lo por motivação intrínseca, em detrimento do propósito final da mera obtenção de créditos.

De maneira a perceber se este tipo de formação assume validade e sentido em determinadas circunstâncias, faz-se absolutamente necessário “perguntar ao contexto” se o problema que assumimos existir é, de fato, real. Assim, pensamos em formação tendo como ponto de partida uma auscultação do contexto-piloto, diagnosticando necessidades de formação.

2.2 – Diagnóstico de Necessidades de Formação

Diagnosticar necessidades de formação é um processo bem estruturado que constitui a primeira fase de um plano de formação. O diagnóstico de necessidades deteta carências, individuais ou coletivas, no âmbito dos conhecimentos, capacidades, atitudes e comportamentos, para que se possa elaborar de forma coerente um plano de formação que, para ter êxito, precisa de ser previamente pensada e articulada. A formação não deve depender das vontades nem do livre arbítrio das entidades formadoras, organizações, trabalhadores ou dirigentes das mesmas. (Gouveia e Rodrigues, 2008, p. 4). Deste modo, a formação deve ser encarada como uma das soluções para colmatar as necessidades de uma organização, que deve ser complementada com outras medidas. Mas, o que entendemos por necessidade neste contexto?

Uma necessidade passa por assumir, *a priori*, que há um ou mais indivíduos que têm um problema que pode ser colmatado. (idem, cit. McKillip, p.3) Quando pensamos desta forma, precisamos de considerar quatro fatores distintos, mas complementares, quando auscultamos acerca das necessidades: os valores inerentes ao grupo ou à pessoa em questão, que geram necessidades particulares; a população-alvo e o seu contexto; o problema e as expectativas de que deriva e o reconhecimento de que existe uma solução para o mesmo, solução que não é una, mas sim um conjunto de medidas que a constituem e, como referido anteriormente, onde a formação se poderá vir a enquadrar.

Um Diagnóstico de Necessidades de Formação (DNF) é uma análise em profundidade para que se adequem as experiências de aprendizagem ao público-alvo, de forma a melhorar desempenhos, provocar mudanças e contribuir para o avanço, não obstante o setor em que a formação se venha a desenrolar. Tem como objetivos a definição dos problemas e a identificação das suas causas (todas as variáveis), para que se possam propor soluções adequadas. Parte-se da realidade e faz-se uma prospeção daquilo que se deseja – situação real/situação desejada, para que, face a estes dados, se possam determinar objetivos e estratégias de formação. A formação em si não é um problema, mas uma forma possível de solucionar problemas de uma organização.

Passamos agora a apresentar os modelos teóricos que servem de base a qualquer DNF.

2.2.1 - Modelos Teóricos estruturantes

O Diagnóstico de Necessidades de Formação pode basear-se em diferentes modelos teóricos que o sustentam. São eles: o Modelo da Discrepância e, baseada no mesmo, a Metodologia de Planeamento de Projetos por Objetivos (MPPO).

O Modelo da Discrepância é o mais adequado para se realizar uma análise das necessidades de formação, na análise organizacional, no nível micro de aplicação, numa abordagem prospetiva ou reativa. Este modelo passa por três etapas:

1. Definir a situação ideal face à situação real, ou seja, avaliar onde estamos e onde queremos chegar, estabelecendo depois objetivos;
2. Medir desempenhos, de forma a se conhecer o nível inicial, para podermos caminhar em direção aos desempenhos desejáveis, desempenhos esses que englobam competências mínimas, úteis e utópicas (as ideais).
3. Identificar as discrepâncias, ou seja, perceber o que temos, para onde queremos ir e o que se encontra no percurso, já que as necessidades se revelam no intervalo entre os desempenhos reais e os desempenhos desejados. Quanto mais evidentes forem as diferenças entre desempenho e objetivo, maiores são as necessidades e aí encontramos o campo de ação da formação.

Partindo do Método da Discrepância, chegamos à necessidade de aplicação do DNF. Como base teórica, focamos a nossa atenção no Modelo de Planeamento de Projetos por Objetivos (MPPO), um modelo complexo e bem estruturado, de cariz positivista, que intervém ao nível organizacional e que nos leva a concluir a necessidade de formação em determinado contexto, nomeadamente para colmatar necessidades a curto prazo. Confessamos que, no início, a nossa inclinação construtivista nos impelia a rejeitar este tipo de abordagem, mas pudemos posteriormente concluir que a lógica em que assenta permite traçar planos de formação mais eficazes.

Há um conjunto de princípios orientadores que devem ser tidos em conta quando colocamos em prática o MPPO. Baseados nas ciências sociais, na investigação e prática

social e organizacional, funcionam como matriz teórica e devem ser apropriados quando desejamos tirar o máximo de partido de um método desta natureza:

O princípio da participação, como forma de aceder à diversidade de conhecimentos, perspectivas, valores, ideias, identidades daqueles que constituem a organização sobre a qual se intervêm, para que a visão dos factos saia enriquecida e se alcance a solução dos problemas;

O princípio da orientação para objetivos, que funciona, para os diversos atores envolvidos no processo como motivação para a ação e fator de coesão. Os objetivos funcionam como linhas orientadoras para uma meta que projetamos temporalmente.

O princípio do diagnóstico antes do planeamento, pois a qualidade dos resultados alcançados numa determinada intervenção deve ter subjacente uma análise sustentada da situação de partida. Quanto mais completo for o diagnóstico, mais dados teremos para que possamos planejar a formação, pois permite dispor de um espaço de reflexão sobre os meios para alcançar melhorias.

Subjacente também à MPPO, está a ideia de que qualquer contexto de intervenção é um sistema complexo, onde diversas variáveis se cruzam, contribuindo para acontecimentos significativos que afetam determinantemente o mesmo contexto. Por outras palavras, se tivermos em conta a complexidade de um contexto na sua essência, se o estudarmos para compreender essa complexidade, seremos capazes de adequar o planeamento da formação aos problemas reais que de facto interferem na melhoria desejada.

Para realizar um DNF, faz-se necessária a aplicação de instrumentos de investigação, que permitam auscultar os problemas sobre os quais a formação se propõe a intervir, isto é, trazem à luz um conjunto de questões que representam ameaças para a organização onde a formação virá a ser implementada, caso se justifique. Aqueles que se propõe a fazer um DNF devem ter em conta que é necessária a utilização de ferramentas de investigação, que dependem da natureza do projeto, do grupo e do contexto, tais como as entrevistas, focus-groups e inquéritos por questionário, entre outros. O projeto de formação que delineamos exigiu que levássemos a cabo uma investigação estruturada acerca da temática em análise no contexto de pesquisa. Desta

feita, o instrumento pelo qual optámos foi o inquérito por questionário, que acreditamos fornecer um conjunto de dados sobre a temática do mal-estar docente no contexto-piloto, salientando possíveis dificuldades e mostrando aos formadores onde seria mais importante atuar, em termos de formação.

Assim, o capítulo que se segue é dedicado à descrição desse instrumento de pesquisa, fazendo uma breve abordagem ao paradigma quantitativo de investigação, bem como a descrição detalhada do inquérito e a análise dos dados e correlações que resultaram da sua aplicação.

2.3 – Metodologia quantitativa

As metodologias quantitativa e qualitativa são substancialmente diferentes nos processos , técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados, mas podemos encontrar pontos comuns entres as mesmas. Ambas se traduzem num procedimento reflexivo e sistemático, que têm como objetivo máximo a descoberta de respostas, através da aplicação de métodos científicos. Ambas partem de um problema e levantam hipóteses, que se validam ou não, consoante os resultados da pesquisa. Mais ainda, importa salientar que toda a investigação se baseia numa teoria como ponto de partida, relevante em relação ao problema levantado.

A pesquisa Quantitativa (também denominada de positivista ou experimental), comumente considerada mais próxima das ciências exatas (embora não necessariamente exclusiva das mesmas, como aliás, já referimos), busca, na sua essência, as regularidades e leis explicativas, utilizando para isso procedimentos objetivos e a quantificação. Assenta em procedimentos sistematizados, exploração técnica, sistemática e exata. Baseia-se na lógica, é objetiva, procura testar a teoria com o máximo de controlo e precisão. O investigador mantém distância do processo, os elementos básicos de análise advêm da mensuração, são os números, organiza os dados quantitativamente (sob a forma de percentagens), o que possibilita a análise estatística. O raciocínio é lógico e dedutivo, testam-se as hipóteses, para se estabelecerem relações de causa-efeito. Busca-se a generalização, através do relato, registo detalhado e metodológico. A investigação quantitativa utiliza instrumentos muito específicos: questionários, escalas, análise estatística de dados (descritiva).

Na investigação em Educação, a modalidade quantitativo-correlacional volta-se para a compreensão dos fenómenos através da formulação de hipóteses sobre as relações entre variáveis, correspondente aos esforços de explicação de comportamentos humanos, mais particularmente, na esfera da escola e da relação pedagógica.

Optou-se pela realização de uma pesquisa de índole quantitativa, correlacional e transversal. Quantitativa, pois, tal como Fortin³⁵ (2009) refere, utiliza dados numéricos para obter informações, descrever e testar relações. Ainda segundo a mesma autora, este estudo é correlacional, uma vez que visa explorar e determinar a existência de relações entre as variáveis, com vista à sua descrição. Por último e ainda de acordo com Fortin (2009), esta investigação é de natureza transversal quanto ao tempo em que decorre o estudo, já que os questionários foram aplicados num período pré-definido, relativo ao momento presente. No trabalho apresentado, socorremo-nos dos princípios da metodologia quantitativo-correlacional para realizar e aplicar um inquérito por questionário, que fez parte do DNF, como referimos anteriormente. Assim, para além das estatísticas descritivas, procedemos a algumas análises estatísticas inferenciais procurando cruzar o impacto de diversas variáveis em simultâneo nos resultados da escala utilizada. Recorreu-se ao programa SPSS (versão 13.0 para Windows) para a prossecução destas análises estatísticas. Para chegarmos às correlações entre variáveis, utilizamos como referencial o Coeficiente de Correlação de Pearson.

O Coeficiente de Correlação de Pearson é uma medida do grau de relação linear entre duas variáveis quantitativas. Este coeficiente varia entre os valores -1 e 1. O valor 0 (zero) significa que não há relação linear, o valor 1 indica uma relação linear perfeita e o valor -1 também indica uma relação linear perfeita mas inversa, ou seja quando uma das variáveis aumenta a outra diminui. Quanto mais próximo estiver de 1 ou -1, mais forte é a associação linear entre as duas variáveis. Esclarece-nos o professor Paul Hoel³⁶ () que os teste de correlação são aplicados quando diversas variáveis são estudadas simultaneamente a fim de determinar-se como elas estão inter-relacionadas. Este tipo de problema surge quando deseja-se saber se existe alguma relação entre estas variáveis estudadas pelo pesquisador.

35 Marie-Fabienne Fortin é professora da Universidade de Montreal. Após o Doutoramento em Epidemiologia na Universidade McGill (1979), ela continuou os seus estudos de pós-doutoramento na Universidade da Califórnia, em San Francisco. Ocupou o posto de Assistente e Vice-reitora dos Estudos de Pós-Graduação e Pesquisa da Faculdade de Enfermagem da Universidade de Montreal. Foi agraciada com um prémio pela primeira edição de “Fundações e estágios de pesquisa”.

36 Paul G. Hoel, um estatístico e eminente educador, faleceu em 06 abril de 2000. Ele passou grande parte de sua carreira na UCLA, aposentando-se em 1971, e foi provavelmente mais conhecido por seu texto “Introdução à Estatística Matemática”, que foi publicado pela primeira vez em 1947.

Uma observação importante feita pelo professor esclarece a utilização e os limites deste tipo de teste:

"A interpretação do coeficiente de correlação como medida da intensidade da relação linear entre duas variáveis é uma interpretação puramente matemática e está completamente isenta de qualquer implicação de causa e efeito. O fato de que as duas variáveis tendam a aumentar ou diminuir juntas não implica que uma delas tenha algum efeito direto ou indireto sobre a outra. Ambas podem ser influenciadas por outras variáveis de maneira a dar origem a uma forte correlação matemática." (p.247)

Conclui ainda o matemático da Universidade da Califórnia:

"o coeficiente de correlação é um instrumento interessante e frequentemente útil para se estudar a inter-relação entre variáveis mas é de fidedignidade e interpretação questionável como instrumento quantitativo de análise destas variáveis." (p.250)

No entanto, a análise das correlações veio mostrar-nos que não há nenhuma delas que seja significativa para o estudo que levamos a cabo, facto que comentaremos na análise dos dados. Como tal, optamos por colocar estes resultados como anexo do trabalho. (ver anexo III)

Passamos, de seguida, a descrever o inquérito por nós criado e aplicado, para depois se apresentarem os resultados e se analisarem os mesmos na relevância que têm para a nossa proposta de formação.

2.3.1 - O inquérito por questionário

Como técnicas/instrumentos de recolha de dados, decidimos utilizar o inquérito por questionário.

O inquérito por questionário é uma técnica não documental de observação não participante que é constituída por uma série de perguntas estruturadas, por escrito, relativas a uma temática específica. É utilizada para a obtenção de dados de um grupo de pessoas, muitas vezes extenso. A estrutura rígida e formal não é casual, pois tem por função uniformizar e normalizar a informação de maneira a que possamos realizar um tratamento de abordagem quantitativa. É, assim, uma técnica que limita a profundidade das questões mas, estando em presença de uma intenção de o realizar apenas como complementar, considerámos que o inquérito consiste numa técnica apropriada. Desta feita, é necessário distinguir o tipo de inquérito, de perspetiva sociológica, que usámos nesta investigação, da simples sondagem, pois visamos verificar conceções e analisar correlações sugeridas pelos resultados, o que torna o inquérito mais consistente e elaborado.

Optámos então por um inquérito por questionário, de administração direta, onde o preenchimento foi realizado por cada inquirido, o que nos permitiu uma análise quantitativa dos dados.

Na fase de validação do instrumento, escolhemos um conjunto de docentes que não fizeram parte da amostra, pertencentes a outra escola secundária. Distribuimos o inquérito a fim de verificarmos a validade aparente e ainda a validade de conteúdo, para verificar se o método a utilizar permite medir o que se pretende, além de detetar eventuais ambiguidades e clarificar a redação de alguns itens. Nesta fase, verificou-se a necessidade de alterar a redação de algumas afirmações, de forma a controlar o nível de ambiguidade.

Após a validação, realizámos um pré-teste, distribuindo inquéritos a seis docentes externos à amostra, mas que apresentavam características idênticas às dos professores da Escola Secundária de Rocha Peixoto (como, por exemplo, mesmo ciclo de lecionação). Desta fase resultou a necessidade de introduzir algumas alterações,

como a introdução de novas afirmações. Demos então por concluído o questionário e passámos à sua aplicação.

O inquérito por questionário foi aplicado numa fase inicial da investigação, correspondente à fase de diagnóstico. Permitiu caracterizar a amostra em estudo e perceber de que forma os fatores pessoais e interpessoais de mal-estar se poderão sobressair ou relacionar com outros, do tipo sócio-político ou institucional, para que pudéssemos planificar uma formação o mais adequada possível às necessidades do contexto e do grupo em estudo. A escolha deste instrumento deveu-se a duas razões: por um lado, ao facto de permitir a recolha de informação objetiva, e por outro, por ser mais apropriada à captação dos “aspetos contabilizáveis dos fenómenos” (Ferreira, 1986: 168). Pareceu-nos importante aplicar este inquérito como instrumento do diagnóstico, porque através dele conseguimos isolar dados acerca dos indicadores que consistem na temática central deste trabalho, não obstante termos a consciência de que o espectro de indicadores em muito ultrapassa aqueles relacionados com a personalidade do professor e que, por sua vez, são influenciados pelos indicadores organizacionais e sócio-políticos, conforme apuramos na revisão bibliográfica.

A construção do nosso inquérito teve como base a pesquisa de Florbela Trigo-Santos(1996), autora que realizou um estudo sobre satisfação, desgaste e descontentamento dos professores do secundário, tendo sido utilizado como modelo o inquérito da mesma autora.

Construímos um inquérito dividido em duas partes: caracterização do professor, onde apuramos dados relativos ao género (1), idade (2), estado civil (3). Outras características relacionadas com o exercício da profissão foram apuradas inquirindo sobre habilitações académicas (4), tempo de serviço no ensino (5), estatuto profissional (6), tempo de serviço na ESRP(6.1) , grupo disciplinar (7), ciclo de lecionação (8) e número de turmas(9). Os nove itens acima referidos foram as variáveis de classificação, cujo objetivo foi caracterizar o corpo docente e, posteriormente, estabelecer relações entre os mesmos e o mal-estar docente. As variáveis acima referidas consistem no conjunto das variáveis independentes do nosso estudo. A secção introdutória deste inquérito explica os objetivos do estudo, informa os respondentes do anonimato das suas respostas e indica as instruções de preenchimento.

Na segunda parte do questionário, foram desenvolvidos três grupos de fatores de mal-estar docente – fatores pessoais, fatores organizacionais e fatores sócio-políticos – organizados aleatoriamente numa escala de sessenta e três itens, de forma a formar um instrumento único de autorresposta, explicitados na seguinte tabela

FATORES	ITENS
Fatores Pessoais	2,3,4,9,10,11,15,17,20,22,24,28,30,33,36,37,38,39,41,42,48,51,53,55,56,57,58, 61,62 e 63
Fatores Organizacionais	6, 13, 16, 18,23,33,34,35,49,59 e 60
Fatores sócio-políticos	5, 7, 8, 12, 14, 21, 25, 27, 29, 31, 32, 40, 44, 45, 46, 47 e 54

Tabela 2 – Distribuição dos Fatores em itens

. Utilizamos uma escala tipo Likert de seis níveis, propondo aos inquiridos que se pronunciassem em relação a cada afirmação, desde a discordância total à concordância total, assinalando com um X no quadrado respetivo, colocado à frente de cada afirmação.

Tal escala, desenvolvida por Rensis Likert (*apud* Gil : 1994), tem como objetivo estabelecer uma escala numérica para a mensuração de dados intangíveis. A partir de uma avaliação de vários itens, onde a resposta mais favorável recebe o valor mais alto da escala e a mais desfavorável recebe o valor mais baixo, e, por meio de testes estatísticos de correlação, pode-se determinar ou identificar o nível de relação entre elas.

Esclarece-nos o professor Paul Hoel (*op. cit.* : 239) que os teste de correlação são aplicados quando diversas variáveis são estudadas simultaneamente a fim de determinar-se como elas estão interrelacionadas. Este tipo de problema surge quando

deseja-se saber se existe alguma relação entre estas variáveis estudadas pelo pesquisador.

Este instrumento foi distribuído entre os dias 1 e 31 de maio de 2011. Para a sua administração, adotamos o processo de distribuição pessoal a cada um dos inquiridos. A recolha dos inquéritos respondidos foi realizada em colaboração com a Direção da escola, que disponibilizou uma urna onde os professores depositaram os questionários respondidos, por nós semanalmente recolhidos. Ao realizarmos inquérito, tivemos a intenção de generalizá-lo a todo o corpo docente do contexto-piloto, pois queríamos fazer coincidir a população com a amostra. Desta feita, o questionário foi entregue a 100 docentes, tendo sido devolvidos 64 preenchidos, com o que nos congratulámos.

Os inquéritos por questionário foram tratados de forma quantitativa, através de análise estatística, o que nos permitiu comparar as respostas globais de diferenças categoriais e analisar correlações entre variáveis.

Dentro dos programas de análise estatística disponíveis, optamos por utilizar o SPSS (Statistical and Presentation Software Systems). O objetivo subjacente ao uso de tais procedimentos é, essencialmente, de natureza diferencial, no sentido de fazer sobressair as áreas de divergências nas perceções, visando uma melhor apreensão das potencialidades existentes para a reconstrução comum da escala.

Na elaboração do questionário tivemos a preocupação de:

- garantir o anonimato;
- utilizar uma linguagem que fosse perceptível para todos os inquiridos;
- permitir que os professores, ao emitirem a sua opinião, encontrassem enunciados favoráveis e desfavoráveis;
- formular perguntas fechadas;
- formular questões com neutralidade;
- tentar obter com diferentes questões o mesmo tipo de informação, de

modo a verificarmos a consistência das respostas.

2.3.2 - As Variáveis

Segundo Lakatos e Marconi (2001, p.138) a variável dependente assenta “naqueles valores a serem explicitados ou descobertos, em virtude de serem influenciados, determinados ou afetados por variáveis independentes; é o fator que aparece, desaparece ou varia à medida que o investigador introduz, tira ou modifica a variável independente”.

A principal variável dependente desta investigação é o mal-estar docente, repartido em categorias distintas de indicadores ou fatores.

Outro tipo de variáveis utilizadas nas investigações são as variáveis independentes, estas

“(...) recebem comumente uma das seguintes designações: clássicas, sóciodemográficas, sócioeconómicas ou objetivas. Pretende-se através delas captar características pessoais ou elementos de identificação de pessoas ligadas aos inquiridos ou ainda do meio em que se vive(u) ou trabalha(ou)...”

(Ferreira, 1986, p.175).

As variáveis independentes desta investigação são:

- Idade
- Habilitações académicas
- Tempo de serviço dos docentes
- Categoria profissional (contratado, vinculado,...)
- Nível de ensino lecionado.

2.3.3 - Caracterização do contexto - piloto

A Escola Secundária de Rocha Peixoto (ESRP), situada na Póvoa de Varzim, é uma escola secundária, fundada em 1892, à época ainda como instrumento de formação da Associação Comercial, que se destinava a preparar profissionais para a indústria e comércio de produtos relacionados com o mar e as atividades piscatórias, com a designação de Escola Comercial e Industrial da Póvoa de Varzim. A reforma de Veiga Simão veio alterar os currículos e transformar a Escola. Já no séc. XX, a Escola adotou a sua atual designação e desde 1981, é uma escola secundária renomada, conhecida pela variedade oferta formativa, desde o ensino secundário, aos cursos técnico-profissionais e, mais recentemente, a sua atuação no âmbito do projeto das Novas Oportunidades. Atualmente, a ESRP sofreu uma grande reestruturação ao nível físico e estrutural, passando a albergar, no corrente ano letivo, cerca de 1500 alunos e um corpo docente de cerca de 200 docentes.

De acordo com o Projeto Educativo (PE) desta instituição, a sua missão centra-se no tema “Escola de Todos para Todos”, propondo-se a atuar nas grandes áreas da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, solidariedade, cidadania e democracia. De acordo com o documento, esta escola desenvolve a sua atividade no respeito pelos princípios e valores definidos no mesmo documento, operacionalizadas quer no Plano Anual de Atividades, Projeto Curricular de Escola e Projetos Curriculares de Turma. Num contexto tão amplo e diversificado, surgiram, ao longo dos anos, muitos projetos de intervenção. É no âmbito mais restrito deste projeto que pretendemos levar a cabo a nossa intervenção, já que a proposta veio a integrar-se num dos projetos adjacentes, que se vem desenvolvendo na temática da mediação e gestão de conflitos. Analisando o PE, procuramos evidências que nos permitissem integrar neste contexto o nosso esforço de intervenção. São elas:

Dentro da temática da cidadania, a ESRP pretende a promoção de atitudes e valores para uma vivência em sociedade e de uma cultura de participação/intervenção social;

A permanente promoção de uma cultura democrática, implica privilegiar processos de decisão que conduzam à participação de todos, desenvolver processos de consulta, antes da tomada de decisões e estimular o diálogo, o debate, a auto e heteroavaliação.

No que respeita às Relações Humanas, a escola define como objetivos: otimizar as relações humanas num contexto de efetiva implementação dos princípios e valores preconizados no Projeto Educativo; promover o respeito pela liberdade, enquanto “agir com responsabilidade”; fomentar um relacionamento aberto entre os diferentes intervenientes da comunidade escolar da comunidade educativa e Órgãos da Escola. (*in* Projeto Educativo da ESRP, 2007/2008)

2.3.4 – Caracterização da amostra – piloto

Para Fox (1982) o fundamental do processo amostral será identificar a população que estará representada no estudo, tendo sempre que preservar a representatividade da amostra e a amostra aceitante, isto é, o conjunto de indivíduos que aceitam participar e ainda a amostra produtora, ou seja a população que realmente participou no estudo.

A população usada neste estudo foi constituída por 100 professores do 3º ciclo, ensino secundário, cursos profissionais e cursos EFA (Educação e Formação de Adultos). Obtivemos resposta de 62 docentes dos ciclos citados, considerando, deste modo, termos conseguido uma amostra representativa e significativa pois que, no final, a taxa de representação ronda os 91% da população. Desta forma a investigação tomou as respostas de 62 docentes da ESRP. Para melhor representação da amostra achou-se conveniente demonstrar os resultados através de gráficos circulares, que passamos de seguida a analisar.

No que concerne o género, pudemos verificar que a maioria dos elementos da amostra são do sexo feminino (69%), enquanto que apenas 31% dos inquiridos são do sexo masculino.

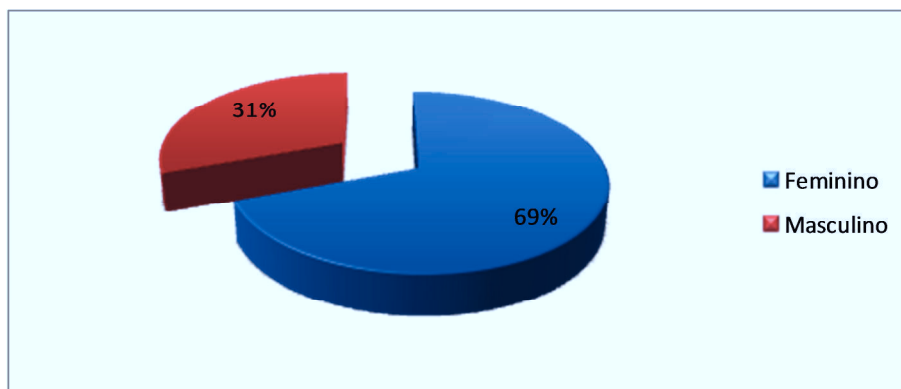


Gráfico 1- Género

No que respeita a variável “Idade”, fizemos uma distribuição por intervalos de nove anos, iniciando-se em vinte e terminando em mais de 60, de forma a englobarmos todos os ciclos de vida da carreira docente. Verificou-se a ausência de respostas de docentes com mais de sessenta anos de idade. A maioria dos elementos desta amostra tem entre quarenta e quarenta e nove anos (40% dos inquiridos). De seguida, obtivemos

um maior número de respostas na faixa etária dos trinta aos trinta e nove (32%), precedida pelo intervalo de idades compreendido entre os cinquenta e os cinquenta e nove anos de idade (23%). A percentagem de respondentes com idades entre os vinte e os vinte e nove anos foi apenas de 3%.

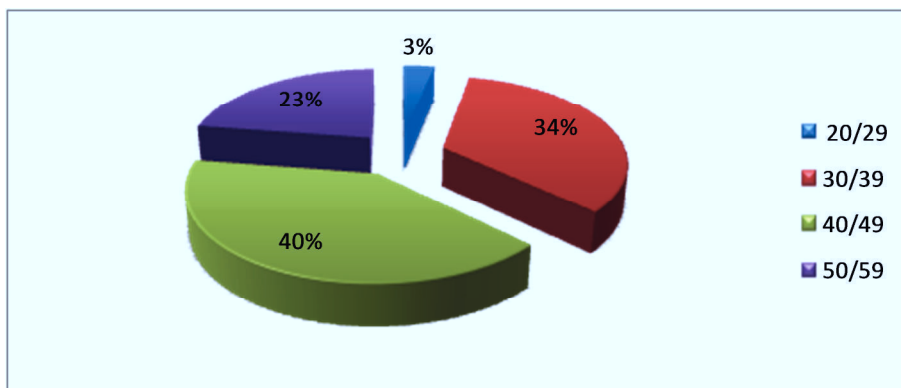


Gráfico 2 – Idade (em intervalos)

Quanto ao “Estado Civil”, a maior percentagem dos inquiridos – 68% - são casados, seguida pelos solteiros (21%), unidos de facto, separados e viúvos (ambos ocupando 3% da amostra), de acordo com o gráfico abaixo.

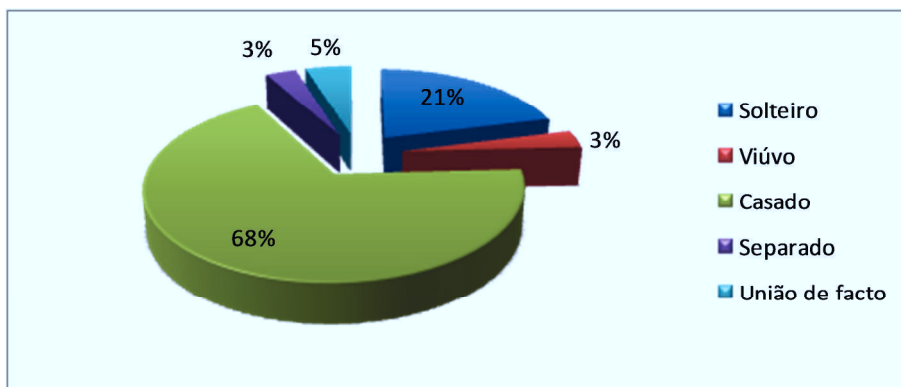


Gráfico 3 – Estado Civil

Conforme podemos observar abaixo, 75% dos inquiridos concluiu a Licenciatura, seguidos pelos 18% que obtiveram o grau de Mestre e 8% realizaram algum tipo de pós-graduação. Embora fosse uma das opções de resposta, não se verificou a existência de nenhum docente com Doutoramento ou outro tipo de Habilitações Académicas, dentro da nossa amostra.

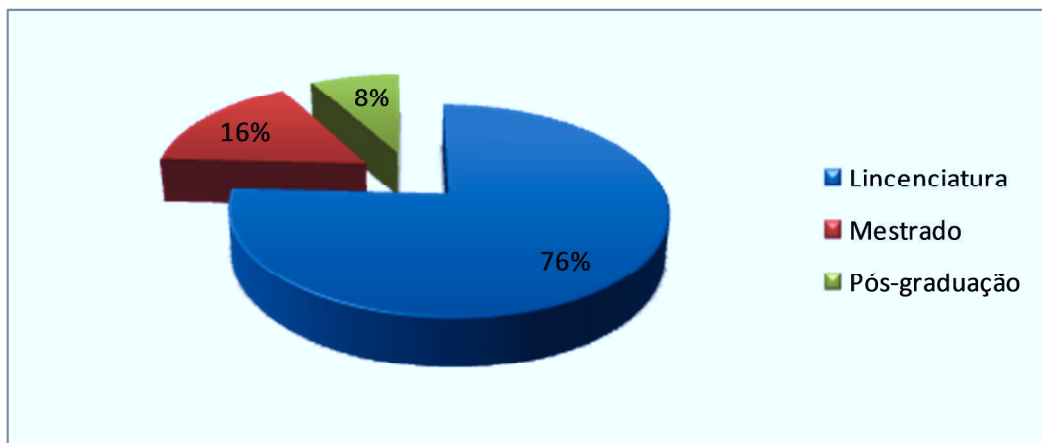


Gráfico 4 – Habilitações Acadêmicas

No que concerne ao Estatuto Profissional, a maioria dos docentes pertencem ao Quadro de Escola (69,4%). De seguida, aparecem os docentes com o estatuto de Contratado (24.2%) e, por último, aqueles que pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica (6,5%).

Gráfico 5 – Estatuto Profissional do Professor

Passando agora para o número de anos na escola, cujas opções de resposta se apresentavam em intervalos de três anos, foi possível apurar que 40% dos inquiridos chegaram a esta escola num período entre um e três anos. Da mesma forma, 40% dos respondentes já são docentes da escola há mais de doze anos. 9.7% estão na ESRP há entre seis e nove anos, 6,5% há entre três e seis anos e apenas 3.2% trabalham nesta instituição num intervalo de nove a doze anos.

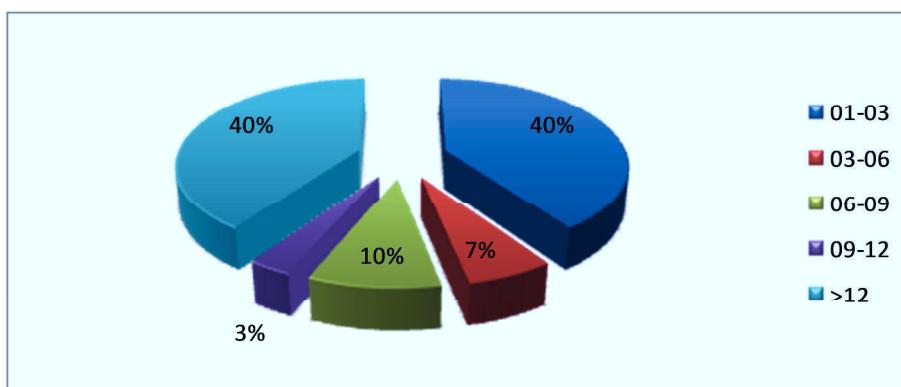


Gráfico 6 – Tempo de serviço na ESRP (em anos)

Quanto aos Níveis de ensino lecionados, a esmagadora maioria da amostra trabalha com o Secundário, como se observa no gráfico seguinte. Dos 15% restantes, 8% correspondem a professores do 3º ciclo, 5% a professores dos cursos profissionais e apenas 2% afirmam lecionar nos cursos EFA.

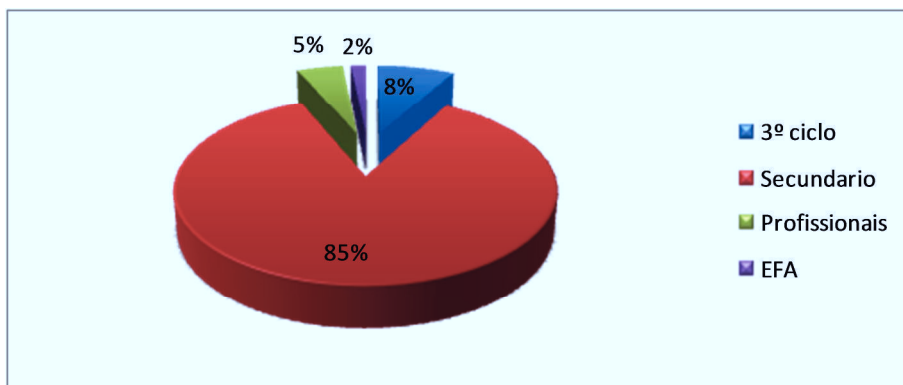


Gráfico 7 – Níveis de Ensino lecionados

Por último, no que diz respeito ao número de turmas, apenas um docente afirmou não ter nenhuma, o que corresponde a uma percentagem de 2% da amostra. Com uma turma, encontramos 11% da amostra. 15% dos inquiridos dão aulas a duas turmas. Com três e quatro turmas encontramos 21% da amostra, respetivamente. 19% dos docentes têm a seu cargo cinco turmas. Com seis turmas, 6,5%, com sete, 1,2% e com o maior número de turmas registado, oito, ainda se registaram 3,2% dos professores inquiridos.

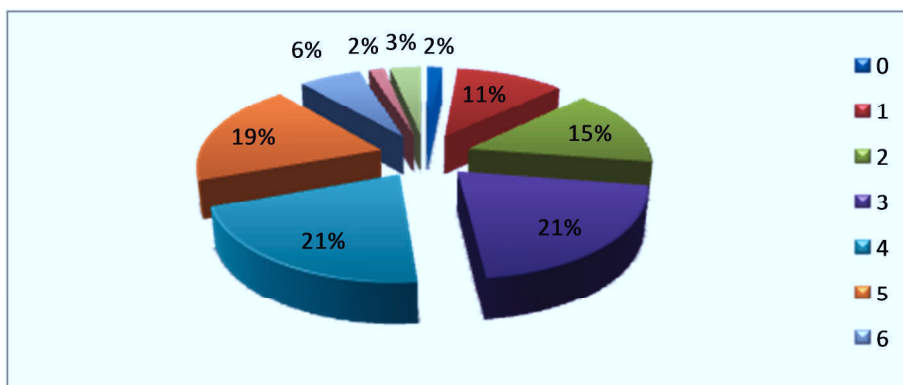


Gráfico 8 – Número de turmas

Fazia também parte da caracterização da amostra uma questão relativa ao grupo disciplinar de docência, à qual solicitámos que os inquiridos respondessem colocando o código e a respetiva designação. No entanto, obtivemos uma disparidade muito elevada na forma de resposta, já que muitos não nos deram qualquer informação, ou forneceram informação incompleta (apenas o código ou a designação) ou mesmo equivocada (código não correspondia à designação correta). Por este motivo e por não nos parecer uma pergunta essencial para o tipo de análise pretendida, isto é, não se apresentava de especial relevância para as correlações a estabelecer, optámos por excluí-la da nossa análise.

ARTICULAR

2.3.5 – Análise dos resultados do inquérito de diagnóstico

2.3.5.1 – Análise das frequências absolutas da Escala de Likert

A apresentação e análise dos dados obtidos orientam-se no sentido de compreendermos o posicionamento dos inquiridos face aos três grandes grupos de fatores de mal-estar docente sobre os quais recaiu o inquérito, de forma a fundamentar a necessidade de uma formação que incida sobre aquele conjunto de fatores que se presta a ser objeto e, simultaneamente, objetivo da mesma, pelo simples facto de poder ser modificado: o conjunto dos fatores pessoais e interpessoais.

No entanto, pareceu-nos não menos importante apresentar os restantes dados, que correspondem aos dois conjuntos de fatores sobre os quais a formação não poderá surtir efeitos ou mudanças – os fatores sócio-políticos e os fatores organizacionais. Ainda assim, compreendemos que fazem parte do macro-contexto e que têm influência direta nas questões do mal-estar docente, não podendo, por isso, ser descurados.

Para melhor ilustrar a sua apresentação utilizaremos tabelas e gráficos, aos quais se seguirão alguns comentários pessoais que nos apreçam mais significados para o estudo em questão.

2.3.5.1.2 – Fatores de carácter pessoal e interpessoal

As questões relativas aos fatores pessoais e interpessoais passíveis de causar mal-estar docente surgem analisadas em primeiro lugar, pois são aquelas que mais nos interessam para as nossas conclusões de diagnóstico e, conseqüentemente, para a elaboração da proposta de formação. Como havíamos anteriormente mencionado, as diferentes questões estavam distribuídas de forma aleatória pelo inquérito, para evitar que os inquiridos estabelecessem relações óbvias entre elas. No entanto, na análise que se segue, procuramos agrupar as premissas em categorias lógicas. São elas:

- A) Fatores relacionados com a profissão docente;
- B) Fatores relacionados com a relação interpessoal na ESRP;
- C) Fatores relacionados com a personalidade do professor.

Optamos por transcrever cada item da escala como título das tabelas, frequências absolutas e tecer alguns comentários que nos pareceram pertinentes. Passamos então à análise dos dados supracitados.

A) Tabelas 3 a 7: Fatores relacionados com a profissão docente

O meu trabalho é interessante		
	Frequência	Percentagem
Concordo Muito	29	46,8
Concordo	31	50,0
Concordo pouco	1	1,6
Discordo	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 3

Conforme a tabela, pudemos perceber que a esmagadora maioria dos inquiridos – 97% - considera que o seu trabalho é interessante. Cerca de 47% concordam muito com a afirmação e 50% assinalam a opção “Concordo”.

Decidi ser professor por vocação		
	Frequência	Percentagem
Concordo Muito	37	59,7
Concordo	19	30,6
Concordo pouco	4	6,5
Discordo	2	3,2
Total	62	100,0

Tabela 4

No seguimento da afirmação anterior, observamos que os professores inquiridos, na sua maioria, fizeram depender a escolha da carreira docente da sua vocação. Apenas 9,7% da amostra situa a sua resposta entre as opções “Concordo pouco” e “Discordo” e não se verificou nenhuma resposta muito discordante.

Gosto da variedade de trabalho que ser professor/a me proporciona		
	Frequência	Porcentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	8	12,9
Concordo	5	8,1
Concordo pouco	40	64,5
Discordo pouco	4	6,5
Discordo	2	3,2
Discordo muito	2	3,2
Total	62	100,0

Tabela 5

Neste item, é mais ou menos evidente a disparidade das respostas, sendo que a maioria assinalou a opção “Concordo pouco”, distribuindo-se as restantes respostas pelas restantes opções (cerca de 20% nas opções afirmativas e 12% nas opções discordantes). Desta feita, podemos afirmar que uma grande percentagem dos professores desta amostra poderia estar mais satisfeito com a sua profissão.

Lamento ter escolhido o ensino como profissão		
	Frequência	Porcentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	1	1,6
Concordo	9	14,5
Concordo pouco	6	9,7
Discordo pouco	6	9,7
Discordo	22	35,5
Discordo muito	17	27,4
Total	62	100,0

Tabela 6

Com relação a esta premissa, que vem a relacionar-se com outras anteriormente analisadas, referentes à escolha da profissão, 72,6% não lamentam ter escolhido a carreira docente como profissão.

Recebo pouco reconhecimento pelo meu trabalho		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	10	16,1
Concordo	26	41,9
Concordo pouco	17	27,4
Discordo pouco	4	6,5
Discordo	5	8,1
Total	62	100,0

Tabela 7

Quanto ao reconhecimento do seu trabalho, cerca de 85% dos docentes responde concordar, muito ou pouco, que este não é suficientemente reconhecido.

B) Tabelas 8 a 26: fatores inerentes à relação interpessoal na ESRP

Os meus colegas felicitam-me quando tenho sucesso		
	Frequência	Porcentagem
Não respondido	2	3,2
Concordo Muito	2	3,2
Concordo	20	32,3
Concordo pouco	32	51,6
Discordo pouco	1	1,6
Discordo	2	3,2
Discordo muito	3	4,8
Total	62	100,0

Tabela 8

Quanto à afirmação supracitada, verificou-se a ausência de resposta em 3,2% da amostra. Pudemos aqui perceber que mais de metade dos respondentes (61,2%) assinala as opções entre “Concordo pouco” e “Discordo muito”. No entanto, há 32% dos inquiridos que concordam com a premissa.

Eu felicito os meus colegas quando têm sucesso		
	Frequência	Percentagem
Não respondido	2	3,2
Concordo Muito	8	12,9
Concordo	10	16,1
Concordo pouco	40	64,5
Discordo pouco	1	1,6
Discordo muito	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 9

Quando a premissa se inverte, mais uma vez foi possível apurar que a maior percentagem de respostas recai entre as opções “Concordo pouco” e “discordo muito” (cerca de 68%).

Participo nas atividades extracurriculares organizadas na escola (jantares, comemorações, passeios, convívios, etc)		
	Frequência	Percentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	12	19,4
Concordo	4	6,5
Concordo pouco	10	16,1
Discordo pouco	29	46,8
Discordo	5	8,1
Discordo muito	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 10

Pudemos, neste item, dizer, que cerca de metade dos docentes participa pouco nas atividades promovidas pela escola (56,4%).

Gosto do ambiente de trabalho nesta escola		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	2	3,2
Concordo	9	14,5
Concordo pouco	14	22,6
Discordo pouco	29	46,8
Discordo	7	11,3
Discordo muito	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 11

Apenas 45% dos inquiridos concorda com a premissa apresentada, o que poderá significar que algo precisa de ser melhorado no que concerne ao ambiente de trabalho na ESRP.

Tenho problemas em comunicar com os meus colegas		
	Frequência	Porcentagem
Concordo	11	17,7
Concordo pouco	16	25,8
Discordo pouco	8	12,9
Discordo	14	22,6
Discordo muito	13	21,0
Total	62	100,0

Tabela 12

No que respeita a comunicação entre colegas, 35 professores afirmam não experimentar problemas, o que corresponde a uma percentagem de 56,6%. No entanto, se considerarmos que a comunicação surge como fator fundamental das relações interpessoais, 43,6% é uma percentagem significativa de professores com dificuldades em comunicar.

A relação com os meus colegas não é fácil		
	Frequência	Porcentagem
Concordo	11	17,7
Concordo pouco	14	22,6
Discordo pouco	5	8,1
Discordo	25	40,3
Discordo muito	7	11,3
Total	62	100,0

Tabela 13

Apesar da ambiguidade da afirmação, cerca de 60% da população da amostra responde não concordar quando questionada sobre a existência de problemas na relação com os colegas.

Quando preciso, sinto-me à vontade para pedir a opinião dos meus colegas		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	6	9,7
Concordo	16	25,8
Concordo pouco	37	59,7
Discordo pouco	3	4,8
Total	62	100,0

Tabela 14

Perante a ausência de respostas nas opções “Discordo” e “Discordo muito”, tomamos como referência a opção “Concordo pouco”, podendo afirmar que, no seu conjunto, 40 professores não se sentem completamente à vontade para pedir a opinião aos colegas, o que corresponde a 64,5% da amostra.

Tenho uma boa relação com o Diretor

	Frequência	Porcentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	11	17,7
Concordo	42	67,7
Concordo pouco	7	11,3
Discordo pouco	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 15

Uma porcentagem de cerca de 85% afirma ter uma boa relação com o Diretor.

Gosto de estar na ESRP		
	Frequência	Porcentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	18	29,0
Concordo	30	48,4
Concordo pouco	8	12,9
Discordo pouco	2	3,2
Discordo	3	4,8
Total	62	100,0

Tabela 16

Apesar de apresentarem alguns problemas na relação interpessoal com os colegas e na comunicação inerente a essa relação, apenas 10% da amostra apresenta reservas quando confrontada com a afirmação correspondente à tabela acima.

Sinto que os meus alunos gostam de mim
--

	Frequência	Porcentagem
Não respondido	3	4,8
Concordo Muito	5	8,1
Concordo	33	53,2
Concordo pouco	8	12,9
Discordo pouco	2	3,2
Discordo	5	8,1
Discordo muito	6	9,7
Total	62	100,0

Tabela 17

No que concerne à relação com os alunos, e aos sentimentos positivos em relação ao professor, que o mesmo poderá ser capaz de perceber, 74,2% dos professores afirma sentir que os seus alunos gostam de si. No entanto, há treze professores que discordam, de certa forma, da afirmação e três que optaram por não responder.

Partilho preocupações pessoais com os meus colegas de trabalho		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	12	19,4
Concordo	9	14,5
Concordo pouco	11	17,7
Discordo pouco	26	41,9
Discordo	3	4,8
Discordo muito	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 18

48,3% dos inquiridos discorda, de uma forma ou de outra, da premissa, o que corresponde aqueles docentes que poderão não partilhar preocupações pessoais com os colegas de trabalho. Porém, a percentagem daqueles que o fazem ainda é superior a 50%.

Considero que tenho amigos entre os meus colegas de trabalho
--

	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	9	14,5
Concordo	31	50,0
Concordo pouco	10	16,1
Discordo pouco	7	11,3
Discordo	4	6,5
Discordo muito	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 19

Na sequência da afirmação anterior, se considerarmos que partilhar questões do foro pessoal pode incluir-se no conceito mais amplo de amizade, a percentagem de inquiridos que concorda, de uma forma ou de outra com a premissa, 86,3%, está em consonância com as opções mais assinaladas na questão anterior.

Seria capaz de pedir ajuda em questões pessoais aos meus colegas de trabalho		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	12	19,4
Concordo	6	9,7
Concordo pouco	17	27,4
Discordo pouco	25	40,3
Discordo muito	2	3,2
Total	62	100,0

Tabela 20

Aparentemente semelhante à afirmação transcrita na tabela 18, esta premissa difere dela pois manifesta a intenção de, ao invés da ação propriamente dita. No entanto, é curioso que as respostas se distribuam quase uniformemente pelas opções dadas, recaindo as mais elevadas nas opções mais sujeitas à ambiguidade; “Concordo pouco” e “Discordo pouco”, perfazendo um total de 67,7% da amostra.

Seria capaz de pedir ajuda em questões profissionais aos meus colegas de trabalho

	Frequência	Porcentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	14	22,6
Concordo	36	58,1
Concordo pouco	7	11,3
Discordo pouco	3	4,8
Discordo	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 21

Quanto às questões relacionadas com o âmbito profissional, verificou-se que 87,7% concorda com a afirmação, demonstrando, portanto, que os professores estão mais à vontade para falar entre si sobre a escola e a função (ou arte?) de ensinar (ou educar?)

Gosto do horário de intervalo		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	6	9,7
Concordo	42	67,7
Concordo pouco	10	16,1
Discordo pouco	3	4,8
Discordo	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 22

Sendo que ninguém discorda muito e apenas quatro docentes se situam numa posição de cariz negativo, podemos concluir que o horário do intervalo é consensualmente apreciado na ESRP. No entanto, precisaríamos de uma investigação mais profunda, para perceber os verdadeiros motivos que levam a que 93,3% se posicionem entre as três primeiras opções de resposta.

Gosto dos momentos de convivência na Sala dos Professores		
	Frequência	Porcentagem

Não respondido	2	3,2
Concordo Muito	8	12,9
Concordo	27	43,5
Concordo pouco	15	24,2
Discordo pouco	4	6,5
Discordo	4	6,5
Discordo muito	2	3,2
Total	62	100,0

Tabela 23

Partindo do princípio que a sala dos professores é um espaço de convívio entre os mesmos por definição, percebemos pela análise da tabela que são poucos aqueles que não apreciam a convivência neste espaço (apenas 16,2%).

Acredito que a ESRP beneficiaria de uma intervenção, no sentido de diminuir alguns fatores relacionados com o mal-estar docente		
	Frequência	Porcentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	16	25,8
Concordo	32	51,6
Concordo pouco	12	19,4
Discordo	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 24

Face a todas as questões levantadas anteriormente sobre a relação interpessoal na ESRP e verificando-se uma disparidade de opiniões mais ou menos globalizada quanto às mesmas, apresenta-se evidente que a maioria dos docentes acredita que a escola sairia beneficiada com uma intervenção que minore o mal-estar docente. 96,8% concordam, de uma forma ou de outra, com a premissa mais diretamente relacionada com a formação que propomos.

C) Tabelas 25 a 34: fatores inerentes à personalidade do professor

Sinto-me limitado nas minhas capacidades profissionais		
	Frequência	Percentagem
Concordo Muito	3	4,8
Concordo	10	16,1
Concordo pouco	14	22,6
Discordo pouco	10	16,1
Discordo	16	25,8
Discordo muito	9	14,5
Total	62	100,0

Tabela 25

56,4% dos inquiridos não se sente limitado nas suas capacidades profissionais, o que poderá representar, de certa forma, segurança quanto ao seu desempenho profissional.

No fim do dia, sinto-me frustrado/a por não ter ajudado mais os meus alunos		
	Frequência	Percentagem
Concordo Muito	15	24,2
Concordo	13	21,0
Concordo pouco	5	8,1
Discordo pouco	11	17,7
Discordo	15	24,2
Discordo muito	3	4,8
Total	62	100,0

Tabela 26

Quando à afirmação sobre a frustração decorrente de ajudar pouco os alunos, as respostas dividem-se quase igualmente pelas opções de resposta, de tal forma que 53,3% dos inquiridos concorda, de alguma maneira, com a afirmação e os restantes 46,7% discorda, de alguma forma, da mesma.

Quando me levanto de manhã, sinto que não suporto a ideia de ter de enfrentar a escola novamente		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	15	24,2
Concordo	21	33,9
Concordo pouco	13	21,0
Discordo pouco	5	8,1
Discordo	6	9,7
Discordo muito	2	3,2
Total	62	100,0

Tabela 27

No que se refere à tabela anterior, é interessante perceber que a maioria dos docentes tem dificuldade em enfrentar um dia de trabalho na escola (79,1%).

Tenho tempo para realizar todas as tarefas inerentes à minha profissão.		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	3	4,8
Concordo	8	12,9
Concordo pouco	18	29,0
Discordo pouco	6	9,7
Discordo	16	25,8
Discordo muito	11	17,7
Total	62	100,0

Tabela 28

Quanto ao tempo que as tarefas inerentes à docência ocupam na vida do professor, a amostra torna a dividir-se nas opções assinaladas. Se 46,7% afirmam ter tempo para as realizar, 53,3% discorda, de alguma forma, da afirmação.

A minha profissão interfere com a minha vida familiar de forma negativa		
	Frequência	Porcentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	8	12,9
Concordo	17	27,4
Concordo pouco	15	24,2
Discordo pouco	6	9,7
Discordo	11	17,7
Discordo muito	4	6,5
Total	62	100,0

Tabela 29

No que concerne a esta afirmação, vemos que a maioria das respostas assinaladas cai nas opções “Concordo Muito”, “Concordo” e “Concordo pouco”. Quando somadas, as percentagens referentes a essas opções totalizam cerca de 65% da amostra. Arriscamo-nos a afirmar que esta premissa pode interferir negativamente no desempenho dos professores, sendo causadora de mal-estar.

Gosto mais de ir embora do que de chegar ao trabalho		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	10	16,1
Concordo	23	37,1
Concordo pouco	21	33,9
Discordo pouco	4	6,5
Discordo	3	4,8
Discordo muito	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 30

Cinquenta e cinco professores concordam, de uma forma ou de outra, com a premissa acima transcrita, o que corresponde a uma percentagem de 96%. No entanto, reconhecemos que esta afirmação poderá ser inconclusiva, dado à natureza da opção apresentada, isto é, é natural que depois de um dia de trabalho, a maioria das pessoas concorde que é preferível que ele termine do que comece.

Se pudesse, deixaria o ensino		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	2	3,2
Concordo	7	11,3
Concordo pouco	15	24,2
Discordo pouco	5	8,1
Discordo	20	32,3
Discordo muito	13	21,0
Total	62	100,0

Tabela 31

A opinião dos docentes inquiridos diverge quando questionados sobre a vontade de permanecer na carreira de professor. Se 38,7% concordam com a afirmação, cerca de 61% manifestam algum tipo de discordância acerca da mesma, o que poderá significar que, apesar de todos os fatores que poderão indicar mal-estar, stress e desgaste, a maioria ainda deseja continuar na profissão (resta saber se por falta de alternativas).

Tenho dificuldade em gerir o meu tempo		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	9	14,5
Concordo	16	25,8
Concordo pouco	20	32,3
Discordo pouco	6	9,7
Discordo	8	12,9
Discordo muito	3	4,8
Total	62	100,0

Tabela 32

72,5% dos docentes diz concordar com a afirmação referente à tabela 32, o que poderá significar que enfrentam dificuldades em cumprir tudo o que a docência lhes exige, resultando em situações de stress.

Normalmente, sinto-me cansado e stressado depois de um dia de trabalho		
	Frequência	Porcentagem

Concordo Muito	11	17,7
Concordo	21	33,9
Concordo pouco	20	32,3
Discordo pouco	4	6,5
Discordo	6	9,7
Total	62	100,0

Tabela 33

Neste item, é claramente perceptível que o cansaço e o stress fazem parte da vida dos professores que responderam ao inquérito. Após análise da tabela acima, concluímos que 84% dos docentes concorda, distribuindo-se as respostas pelas três primeiras opções, com a afirmação.

Considero que sou um/a profissional realizado/a e feliz		
	Frequência	Percentagem
Concordo Muito	2	3,2
Concordo	2	3,2
Concordo pouco	7	11,3
Discordo pouco	27	43,5
Discordo	24	38,7
Total	62	100,0

Tabela 34

Apenas 17,7% dos inquiridos se considera um profissional realizado e feliz, o que nos parece ser conclusivo quando falamos de mal-estar na docência. Esta questão foi das mais importantes para justificar uma formação do tipo daquela que propomos.

4.3.5.1.3 – Fatores de carácter sociopolítico

Por fatores de carácter sociopolítico, entendemos aqueles que não dependem diretamente da ação de cada professor nem de qualquer tipo de formação ou mudança

interna à instituição, mas que podem ter influência no mal-estar docente. São os fatores que decorrem de alterações na lei, medidas do Governo ou relativos à imagem social do professor. Passamos então a analisar as respostas relativas a este tipo de fatores.

O ordenado dos professores é comparável favoravelmente ao de outras profissões que requerem as mesmas habilitações		
	Frequência	Percentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	2	3,2
Concordo	4	6,5
Concordo pouco	16	25,8
Discordo pouco	9	14,5
Discordo	19	30,6
Discordo muito	11	17,7
Total	62	100,0

Tabela 35

Quando forçados a comparar a remuneração atribuída à classe docente com aquela de outras profissões que requerem o mesmo tipo de habilitações, a maioria dos inquiridos (aproximadamente 60%) discorda, de uma forma ou de outra, da premissa, o que poderá significar que muitos professores consideram que deveriam ser melhor remunerados pelo seu trabalho, em comparação a outras carreiras.

O ensino proporciona-me segurança financeira		
	Frequência	Porcentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	1	1,6
Concordo	11	17,7
Concordo pouco	13	21,0
Discordo pouco	9	14,5
Discordo	14	22,6
Discordo muito	13	21,0
Total	62	100,0

Tabela 36

Na resposta a esta questão, apenas 40% dos docentes afirma dispor de segurança financeira decorrente da sua profissão, sendo de salientar que metade dessa percentagem concorda pouco com a afirmação. Os restantes respondentes, em consonância com a premissa anterior, dizem não ter segurança financeira, sendo que a maior percentagem de respostas – 43,6% - discorda ou discorda muito da mesma.

A avaliação de desempenho docente vai favorecer o processo de ensino e aprendizagem.		
	Frequência	Porcentagem
Não respondido	2	3,2
Concordo Muito	1	1,6
Concordo	6	9,7
Concordo pouco	6	9,7
Discordo pouco	6	9,7
Discordo	13	21,0
Discordo muito	28	45,2
Total	62	100,0

Tabela 37

No que concerne a questão de avaliação de desempenho, 76% dos docentes discorda que esta venha favorecer o processo de ensino e aprendizagem, como podemos facilmente concluir pela tabela anterior.

A avaliação de desempenho docente faz de mim melhor professor/a		
	Frequência	Porcentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo	2	3,2
Concordo pouco	9	14,5
Discordo pouco	7	11,3
Discordo	16	25,8
Discordo muito	27	43,5
Total	62	100,0

Tabela 38

Ainda com relação à temática da avaliação docente, quando questionados sobre a qualidade do seu desempenho, a porcentagem de respondentes que discorda da afirmação sobe para 80%, sendo que mais de metade discorda muito da mesma. Aqueles que concordam representam apenas 17,7% da população inquirida e, ainda assim, a maior quantidade de respostas recaiu na opção “Concordo pouco”. É de salientar que ninguém concordou muito com a afirmação descrita na tabela 38, o que pode levar à compreensão de uma insatisfação trazida pelas questões da avaliação dos professores, como aliás mostraram as recorrentes manifestações, protestos, intervenções sindicais, etc.

Noutras profissões, é muito mais fácil subir na carreira		
	Frequência	Percentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	5	8,1
Concordo	18	29,0
Concordo pouco	20	32,3
Discordo pouco	9	14,5
Discordo	7	11,3
Discordo muito	2	3,2
Total	62	100,0

Tabela 39

Quanto à facilidade de progressão na carreira, podemos aqui constatar que os professores consideram mais difícil subir na carreira docente do que noutras, de tal forma que 69% da amostra concorda, de uma forma ou de outra, com a frase sugerida.

Ser professor está a transformar-se numa profissão cada vez mais burocrática		
	Frequência	Percentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	45	72,6
Concordo	9	14,5
Concordo pouco	3	4,8
Discordo pouco	2	3,2
Discordo	1	1,6
Discordo muito	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 40

Quase 92% dos inquiridos concordam que a quantidade de burocracia relacionada com as suas funções tem vindo a aumentar. Este pode ser um fator causador de stress, que interfere na gestão pessoal do tempo e que poderá levar a situações de mal-estar.

É difícil conseguir colocação nas escolas que prefiro		
	Frequência	Percentagem
Não respondido	6	9,7
Concordo Muito	7	11,3
Concordo	16	25,8
Concordo pouco	9	14,5
Discordo pouco	3	4,8
Discordo	8	12,9
Discordo muito	13	21,0
Total	62	100,0

Tabela 41

É curioso notar que quase 10% da amostra se abstém de responder à questão. Este facto poderá estar relacionado com a situação de carreira de cada docente, visto que uma parte dos mesmos já se encontra no quadro de nomeações definitivas da ESRP. No entanto, a maioria das respostas assinaladas situa-se entre as opções “Concordo Muito” e “Concordo Pouco” (51,6%).

Subir na carreira de professor leva muito tempo		
	Frequência	Percentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	17	27,4
Concordo	31	50,0
Concordo pouco	4	6,5
Discordo pouco	4	6,5
Discordo	1	1,6
Discordo muito	4	6,5
Total	62	100,0

Tabela 42

Ainda relativamente à progressão na carreira, cerca de 84% da amostra situa as suas respostas entre “Concordo Muito” e “Concordo pouco”, sendo que a opção intermédia regista a maior incidência de respostas concordantes. Desta forma, podemos afirmar que os professores da ESRP acreditam que a progressão na carreira docente é mais morosa do que o que desejariam.

Ser professor é uma profissão socialmente reconhecida e valorizada		
	Frequência	Porcentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	1	1,6
Concordo	8	12,9
Concordo pouco	12	19,4
Discordo pouco	5	8,1
Discordo	18	29,0
Discordo muito	17	27,4
Total	62	100,0

Tabela 43

64,5% discordam da afirmação representada na tabela quarenta e três, que concerne o reconhecimento e valorização dos professores pela sociedade. No que toca a respostas concordes, a maior percentagem das mesmas cai na opção “Concordo pouco”.

Recebo pouco reconhecimento pelo meu trabalho		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	10	16,1
Concordo	26	41,9
Concordo pouco	17	27,4
Discordo pouco	4	6,5
Discordo	5	8,1
Total	62	100,0

Tabela 44

Na continuação da temática anterior, e em consonância com as respostas auferidas na premissa supracitada, os resultados relatados na tabela quarenta e quatro vêm indicar que a maioria dos professores inquiridos recebe pouco reconhecimento pelas funções que desempenha, conclusão esta refletida em cerca de 85% das respostas.

A legislação do Ministério é, geralmente, bem aceita pelos professores		
	Frequência	Porcentagem
Concordo	4	6,5
Concordo pouco	10	16,1
Discordo pouco	10	16,1
Discordo	27	43,5
Discordo muito	10	16,1
Total	62	100

Tabela 45

A partir da informação da tabela acima, concluímos que a legislação do Ministério é temática controversa entre o corpo docente da ESRP, já que 76% apresentam opiniões discordantes da afirmação.

A flutuação na legislação dificulta o meu trabalho		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	25	40,3
Concordo	29	46,8
Concordo pouco	6	9,7
Discordo pouco	1	1,6
Discordo muito	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 46

Ainda no que toca a legislação e às suas alterações, a quase totalidade da nossa amostra – 97% - concorda que torna mais difícil o seu trabalho.

O futuro dos professores avizinha-se cinzento		
	Frequência	Percentagem
Concordo Muito	30	48,4
Concordo	24	38,7
Concordo pouco	5	8,1
Discordo pouco	1	1,6
Discordo muito	2	3,2
Total	62	100,0

Tabela 47

Quando confrontados com a premissa aqui representada, que se relaciona com uma opinião pessoal baseada nas restantes que compunham o nosso inquérito, apenas 4,8% dos docentes assinalou opções discordantes, o que significa que a maioria acredita que a sua profissão atravessará, no futuro, tempos conturbados.

Desde que comecei a ensinar, nada mudou		
	Frequência	Percentagem
Concordo	1	1,6
Concordo pouco	6	9,7
Discordo pouco	4	6,5
Discordo	16	25,8
Discordo muito	35	56,5
Total	62	100,0

Tabela 48

Apenas sete professores consideram que nada mudou desde que iniciaram a sua atividade (11,3%), informação esta que completamos na análise dos dados subsequentes.

Desde que comecei a ensinar, muita coisa mudou para pior		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	23	37,1
Concordo	15	24,2
Concordo pouco	8	12,9
Discordo pouco	1	1,6
Discordo	4	6,5
Discordo muito	11	17,7
Total	62	100,0

Tabela 49

Mais uma vez solicitando que cada um se posicionasse a partir de uma perspectiva pessoal, 74,2% afirma que têm havido alterações negativas no ensino, tendo como referência o próprio início de carreira.

Aconselho qualquer jovem a seguir a carreira docente		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	1	1,6
Concordo	13	21,0
Concordo pouco	14	22,6
Discordo pouco	5	8,1
Discordo	19	30,6
Discordo muito	10	16,1
Total	62	100,0

Tabela 50

Em consonância com as análises anteriores, podemos verificar que a maioria da amostra (54,8%) não aconselharia um jovem a ingressar, neste momento, na carreira docente.

No capítulo seguinte, analisaremos o conjunto de fatores relativos à instituição em particular e à opinião dos docentes inquiridos relativamente a uma série de premissas por nós levantadas.

2.3.5.1.3 – Fatores de caráter institucional

Temos como fatores institucionais aqueles que se referem particularmente à ESRP, quer com ligação à Direção e a sua relação com os docentes, quer direcionadas para questões estruturais ou de recursos matérias e condições ou mesmo com a formação.

As ações de formação nesta escola são adequadas às minhas necessidades		
	Frequência	Porcentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	2	3,2
Concordo	14	22,6
Concordo pouco	23	37,1
Discordo pouco	8	12,9
Discordo	8	12,9
Discordo muito	6	9,7
Total	62	100,0

Tabela 51

A afirmação à qual se refere a tabela cinquenta e um questiona os professores sobre o grau de adequação da formação proporcionada pela instituição. A maior percentagem de respostas recai na opção “Concordo pouco”, sendo que cerca de 35% parece discordar da adequação oferta formativa.

Considero que as instalações são agradáveis e confortáveis		
	Frequência	Porcentagem
Não respondido	2	3,2
Concordo Muito	9	14,5
Concordo	33	53,2
Concordo pouco	16	25,8
Discordo pouco	2	3,2
Total	62	100,0

Tabela 52

93,3% dos inquiridos assinalou concordar, de uma forma ou de outra, que as instalações são do seu agrado e proporcionam conforto é de salientar que não se registaram respostas nas opções “Discordo” e “Discordo Muito”.

Tenho, na escola, acesso a materiais que ajudam a que me torne um/a melhor professor/a		
	Frequência	Percentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	8	12,9
Concordo	37	59,7
Concordo pouco	4	6,5
Discordo pouco	8	12,9
Discordo	3	4,8
Discordo muito	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 53

Quanto aos recursos materiais disponíveis e que contribuem para um melhor desempenho, os professores são quase unânimes em afirmar a disponibilidade de materiais que auferem mais qualidade ao mesmo. Só 19,3% acreditam não estarem disponíveis esses materiais.

As salas de aula proporcionam um bom ambiente para ensinar		
	Frequência	Percentagem
Concordo Muito	10	16,1
Concordo	33	53,2
Concordo pouco	15	24,2
Discordo	2	3,2
Discordo muito	2	3,2
Total	62	100,0

Tabela 52

A maioria dos professores considera que as salas de aulas são adequadas para ensinar. A percentagem de respostas discordantes é, no seu total, de apenas 6,4%, o que não se revela significativo.

Os professores têm espaços próprios para planejar aulas nesta escola		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	5	8,1
Concordo	18	29,0
Concordo pouco	15	24,2
Discordo pouco	7	11,3
Discordo	12	19,4
Discordo muito	5	8,1
Total	62	100,0

Tabela 53

61,3% dos professores acreditam dispor de espaços adequados para planejar aulas na ESRP.

Os professores têm espaços apropriados para conviver entre eles nesta escola		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	9	14,5
Concordo	35	56,5
Concordo pouco	11	17,7
Discordo pouco	5	8,1
Discordo	2	3,2
Total	62	100,0

Tabela 57

No que concerne os espaços de convívio, quase 89% dos inquiridos consideram que dispõe de espaços próprios para conviver na ESRP.

A Direção ouve os professores quando há problemas		
	Frequência	Porcentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	8	12,9
Concordo	39	62,9
Concordo pouco	9	14,5
Discordo pouco	3	4,8
Discordo	2	3,2
Total	62	100,0

Tabela 58

No que toca a serem ouvidos pela Direção, os professores da ESRP parecem concordar, de uma forma ou de outra, com a afirmação, já que 90,3% assinalou as primeiras três opções. Não há nenhum registo de resposta na opção “Discordo Muito”.

O Diretor procura atender às minhas necessidades como docente		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	6	9,7
Concordo	39	62,9
Concordo pouco	14	22,6
Discordo pouco	2	3,2
Discordo muito	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 59

Em consonância com a afirmação anteriormente analisada, os docentes parecem estar em consonância quanto à postura do Diretor face às suas necessidades. Apenas 3,8% assinalam discordância face à premissa acima.

Gosto do ambiente de trabalho nesta escola		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	2	3,2
Concordo	9	14,5
Concordo pouco	14	22,6
Discordo pouco	29	46,8
Discordo	7	11,3
Discordo muito	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 60

Quando confrontados com a frase correspondente à tabela sessenta, as opiniões dos professores apresentam-se divergentes. Se 40,3% da amostra concorda, de uma forma ou de outra, com a afirmação, os restantes 60,7% apontam respostas discordantes. A opção com maior percentagem de respostas é, no entanto, aquela menos incisiva no seu grau de discordância (46,8% respondem “Discordo Pouco”).

Após a análise particularizada dos resultados auferidos com a aplicação do inquérito de diagnóstico, passamos, de seguida, a tecer uma série de conclusões que, na nossa opinião, justificam uma formação que incida sobre os aspetos de mal-estar docente aqui apurados.

2.4 - Conclusões do Diagnóstico de Necessidades de Formação

Neste ponto abordamos, em jeito de conclusão, as inferências que tiramos da análise dos dados auferidos. Pretendemos justificar a planificação de uma formação que possa ajudar os docentes a desenvolver estratégias, atitudes e comportamentos que lhes permitam lidar com os efeitos do stress e do desgaste inerente à profissão minorando, assim, os efeitos do mal-estar.

Começamos por salientar que poucas foram as correlações significativas através da análise correlacional. Por opção dos investigadores, e face ao reduzida dimensão da amostra, consideramos mais adequado não destacar as correlações moderadas (aquelas que se situam entre 0,5 e 0,75 ou -0,5 e -0,75). Como correlações fortes, há apenas a registar uma positivamente forte e uma negativamente forte.

Verificou-se uma correlação positiva forte (0,811) entre as premissas “Tenho problemas em comunicar com os meus colegas” e “A relação com os meus colegas não é fácil”. Daqui se pode inferir que as duas afirmações estão intimamente relacionadas e que os resultados de uma influenciam significativamente a outra, como, aliás, seria natural que acontecesse. Desta feita, podemos afirmar que existem problemas de comunicação entre os docentes da nossa amostra, o que dificulta a relação interpessoal e daí se justifica uma formação que incida na melhoria da comunicação entre os seus participantes.

Verificou-se uma correlação negativa forte (- 0,765) entre as premissas “Tenho dificuldade em gerir o meu tempo” e “Gosto do ambiente de trabalho desta escola”. À primeira vista, as premissas podem nem parecer relacionar-se, mas isto significa que quem tem dificuldades em gerir o tempo, não se mostra necessariamente agrado com o ambiente de trabalho na ESRP, evitando talvez permanecer na escola mais do que aquele tempo estritamente necessário e terminando por levar tarefas para casa. Supondo que isto se verifica, podemos pensar que aquele tempo que seria para outras tarefas, familiares ou de lazer, passa a ser ocupado com tarefas profissionais, resultando numa sensação de má gestão temporal. Assim, parece-nos importante que a nossa proposta

formativa contemple, em algum momento, atividades que se relacionem com a gestão do tempo ou com o saber aproveitá-lo da forma mais produtiva possível.

O fato da fraca correlação entre as variáveis levou-nos a concluir que o mal-estar docente aparece como fenómeno independente das mesmas, ou seja, não obstante o género, idade, habilitações académicas, tempo de serviço, estatuto profissional, número de anos na escola, nível lecionado e número de turmas e os indicadores representados em cada afirmação da escala, podemos afirmar que a presença de mal-estar docente, nesta amostra, prevalece. Esta afirmação também só se revela possível depois da análise cuidada de cada categoria de fatores sobre os quais a amostra foi inquirida, cujas conclusões passamos a apresentar.

No primeiro conjunto de fatores analisado – fatores de carácter pessoal e interpessoal – pudemos concluir que:

No que concerne aqueles fatores ligados à profissão docente, a maioria dos docentes escolhem a profissão por vocação, considera o seu trabalho estimulante e interessante, não se arrependendo da sua opção de carreira, embora uma percentagem elevada considere que o seu trabalho não é suficientemente reconhecido. Portanto, estes fatores parecem ter pouca influência no fenómeno do mal-estar.

Quando analisadas as respostas referentes à relação interpessoal no contexto-piloto, chegamos à conclusão de que esta categoria se relaciona mais com a questão em estudo, pois há indicações claras de que a relação entre os professores assume contornos que podem conduzir a situações de mal-estar. Pudemos perceber que os professores não recebem nem fornecem suficiente feedback positivo pelo sucesso, manifestam dificuldades relacionadas com a comunicação, já que afirmam ter dificuldades em comunicar com os colegas ou não sentirem a abertura necessária para pedirem ajuda em situações problemáticas. Muitos dos professores também não participam nas atividades extracurriculares e de convívio da escola, embora afirmem gostar do horário de intervalo e dos momentos que passam na sala dos professores. Enquanto investigadores e observadores do contexto, porque nos fizemos presentes no mesmo ao longo da investigação, pareceu-nos que os professores se relacionavam mais por falta de alternativas, do que por ímpeto pelo convívio, isto é, nos momentos do intervalo, por

exemplo, a sala dos professores enchia-se de pequenos grupos isolados entre si e o convívio parecia-nos mais forçado pelas circunstâncias que o próprio espaço circunscrevia, do que pela motivação genuína para a reunião. No entanto, a maioria considera ter amigos no ambiente de trabalho e admitimos que o nosso julgamento não seja capaz de perceber, a priori, atitudes que indiquem a presença ou ausência de relações de amizade. Com relação a outros sujeitos do processo educativo, nomeadamente o Diretor e os alunos, os professores da nossa amostra não revelam reservas na relação, que afirmam ser francamente positiva (afirmação sustentada com percentagens acima dos 75% de concordância relativamente aos alunos e 85%, relativamente à figura do Diretor). Posto isto, e considerando a disparidade de opiniões mais ou menos geral, quando abordada esta categoria de fatores, a quase totalidade da amostra responde que considera necessária na escola uma intervenção que diminua consequências do mal-estar docente, o que nos deixou bastante mais motivados para montar o nosso plano de formação. (É de salientar que, no momento da aplicação deste inquérito, nenhum dos inquiridos sabia qual o seu objetivo último.) Mas, se os professores afirmam gostar de estar nesta escola, como entender essa necessidade de formação?

Esta questão foi, em parte, respondida quando olhamos para os fatores inerentes à personalidade do professor. Embora mais de metade da amostra não se sinta limitada nas suas capacidades profissionais, praticamente a mesma percentagem afirma experimentar sentimentos de frustração, uma das consequências apontadas pela literatura sobre stress e mal-estar. Enfrentar o dia de trabalho parece difícil para este grupo, o tempo para realizar tarefas exigidas pela profissão escasseia e o trabalho vem a interferir na vida das famílias de forma negativa, segundo os dados apurados. Mais ainda, tornou-se claramente perceptível que o cansaço e o stress fazem parte da vida destes professores e que muitos deles se sentem pouco motivados para iniciar um dia de trabalho. Todas estas afirmações aparecem em consonância com estudos anteriores, que se concentram na mesma temática e que relataram a presença de mal-estar na docência. É, no entanto, admirável a vontade dos professores de permanecerem na sua carreira, o que sustenta o fato da vocação e desejo de servir o próximo através da Educação se manifestam presentes, ainda que a realização profissional e a felicidade inerente à profissão estejam ainda longe de se revelarem extremamente positivas,

conforme os dados apurados na Tabela 34. Esta questão foi uma das mais importantes quando pensamos na formação.

Quando analisados os indicadores de caráter sociopolítico, que são aqueles sobre os quais a formação pode parecer não exercer qualquer influência ou mudança direta, não nos surpreendeu que sejam eles mesmos os que mais podem gerar situações de mal-estar, provavelmente pelo seu cunho aparentemente inalterável face à ação individual ou coletiva do professorado enquanto categoria profissional. Em concordância com a literatura consultada, que nos explica a desvalorização da profissão ao longo dos tempos, os professores da nossa amostra concordam muito pouco com a existência de reconhecimento e valorização social da profissão. Eles consideram que não são suficientemente remunerados em relação às suas qualificações, o que se traduz numa restrita estabilidade financeira e que a progressão na carreira é algo difícil. Um dos pontos que parece incomodar mais a população inquirida é avaliação de desempenho. Os professores consideram que este processo não favorece a aprendizagem nem, tão pouco, faz deles melhores profissionais. Para percebermos as verdadeiras razões de insatisfação quanto à avaliação, seria necessário realizarmos um estudo paralelo a este, com objetivos diferentes, o que não nos pareceu relevante para o nosso intuito final, embora não deixe de despertar a nossa curiosidade enquanto teóricos e investigadores das Ciências da Educação. A flutuação na legislação, as dificuldades de colocação nas escolas desejadas, o atual cariz burocrático da profissão, o pouco reconhecimento da profissão e a sensação de que o futuro se revela incerto para os professores são indicadores que representam sérias possibilidades de cedência ao distresse, cansaço, desgaste e insatisfação, o que leva a que os professores inquiridos a não considerarem a possibilidade de aconselhar jovens em formação a seguir a carreira docente, no presente momento.

Apesar de compreendermos que este conjunto de fatores é aquele sobre o qual não poderemos intervir diretamente, os dados apurados sustentaram a nossa inclinação para a formação. Não somos ingénuos ao ponto de acreditarmos que pudéssemos planear uma formação que alterasse a conjuntura social, nem que levantasse “ondas” capazes de a alterar. Porém, temos sim a crença de que a formação que propomos poderá munir os professores com ferramentas para lidar (cope) com situações frustrantes e geradoras de

stress, de forma a minorar o mal-estar docente nesta instituição em particular. Tendo em conta que os fatores relativos à instituição propriamente dita são aqueles que menos parecem surtir efeitos negativos neste grupo (conforme os dados descritos nas tabelas 51 a 60), decidimos aproveitar esses dados para fazermos desta escola o cenário ideal para a aplicação de um projeto formativo desta natureza, que começamos, nesta fase, a delinear. Terminada a etapa de Diagnóstico de Necessidades de Formação, concluiu-se que seria pertinente planificar uma formação com os objetivos que pensamos, sustentada mais ainda pelo desejos dos professores inquiridos em receber na escola uma intervenção orientada para as questões relativas ao mal-estar. Procurando aliar a Supervisão com outras áreas do conhecimento do interesse dos investigadores, destinase a terceira parte desta dissertação à descrição da formação propriamente dita, produto final deste nosso estudo.

PARTE III. PLANIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO

Após havermos aplicado e analisado o inquérito, passámos à planificação detalhada da nossa proposta de formação, que vem aliar a Supervisão a uma tentativa de tornar menores as consequências do mal-estar docente no contexto em análise. Desta feita, procurámos criar estratégias de intervenção sob a forma de oficinas de carácter prático, apoiadas na ludicidade, mas teoricamente sustentadas, conforme apresentado em 5.2.

A descrição detalhada de cada oficina poderá ser consultada em anexo (ver ANEXO II), sendo aqui explanado o plano geral da formação que propomos, e que aparece como resultado final deste trabalho. Para efeitos de planificação, foi necessário que determinássemos: os objetivos gerais da formação, o número de sessões, a calendarização, a duração total da formação em horas, os recursos materiais, financeiros e humanos a alocar, o número de participantes e os espaços necessários para a realização das sessões, conforme o quadro que se segue:

Planificação geral da Formação	
Objetivos do formador	Contactar e compreender a forma de estar e sentir a profissão docente na ESRP; Criar um espaço de promoção de bem-estar e identificação com o grupo de pares; Proporcionar espaço e tempo para o auto e o heteroconhecimento Promover a atitude reflexiva nas práticas educativas, bem como a capacidade de autoanálise profissional; Dotar os professores de competências para enfrentar desafios inerentes à docência; Promover a reflexão e o diálogo entre docentes; Promover a mudança de atitudes, inerentes à relação interpessoal no contexto educativo.
Objetivos do formando	Reconhecer e compreender a presença de mal-estar docente naquele contexto;

	Predispor-se para o auto e hetero conhecimento; Agir reflexivamente sobre a sua prática; Aprender, desenvolver, criar e levar à prática estratégias de coping; Redimensionar a sua postura face ao ambiente educativo e á própria profissão.
Número de sessões	4 (quatro)
Duração total (em horas)	6 (seis)
Calendarização	Uma sessão de quinze em quinze dias (sessões bimensais, com a duração total de quatro meses)
Número máximo de participantes	20
Recursos materiais	Ver ANEXO I para informações relativas a cada sessão
Recursos Humanos	Formador (especialista em Educação) e psicomotricista relacional.
Recursos Financeiros	Honorários dos especialistas, acordados com a instituição que promove a formação, em consonância com o número de formandos e horas de formação;
Espaços	Sala ampla, ginásio.

Quadro 1 – Planificação da Formação

De seguida, passamos a descrever as estratégias de intervenção que adotamos para desenvolver a proposta de oficinas, já que nos pareceu importante sustentar teoricamente o nosso plano, oferecendo-lhe, desta forma, um grau mais elevado de credibilidade e aplicabilidade e permitindo também a compreensão da formação para outros formadores, que a desejem adaptar a contextos de intervenção diferentes daquele que estudamos.

3.1 – Estratégias de Intervenção

3.1.1 - Técnicas de dinâmica de grupo

Neste capítulo, procuramos justificar a nossa opção pelas técnicas de dinâmica de grupo que propomos, apresentando os motivos dessa opção, bem como as bases teóricas deste tipo de abordagem.

Conforme Lopes (2001)

“...a formação deverá permitir aos professores o saber tornar-se, e não identificar-se a um saber, modelo ou pessoa. O trabalho em grupo é para esse efeito considerado um meio de evolução precioso.”

(p:302)

De acordo com a citação de abertura, percebemos que uma das formas de intervenção junto dos docentes é a formação. Vários são os autores que corroboram esta perspectiva. Esteve *et al* (1984:226) defendem que “em benefício do equilíbrio pessoal do conjunto dos professores e, por isso, em favor da qualidade do ensino”, os modelos de formação devem situar-se quer ao nível da formação inicial, quer na formação contínua. No que concerne a formação inicial, o autor adianta que esta deve preocupar-se com as condições de acesso aos conteúdos, investindo quer ao nível didático, quer ao nível da relação interpessoal. Os modelos positivos, particularizados e concretos devem emergir, apostando-se na aquisição de comportamentos, destrezas e capacidades de avaliação de diversas situações. (*opus cit*)

No que respeita a formação contínua, que nos diz respeito de forma mais direta neste trabalho, Esteve (*opus cit*) afirma que esta deve permitir a autoidentificação do estilo docente, integrando a investigação-ação com metodologias e técnicas de dinâmica

de grupos. Esteve e Fracchia (1988) propõem o grupo como meio de desenvolvimento da comunicação entre docentes, como espaço de encontro, onde se ponham em comum os problemas da prática de ensino. (Lopes, 2001:303) Nas abordagens relacionadas com o stress no ensino, a intervenção deve constituir-se no fortalecimento de recursos pessoais, interpessoais e organizacionais, em que o professor possa intervir diretamente. Os professores interessam-se mais por formas de ação direta, que os ajudam a desenvolver estratégias e ações centradas na escola. (Dunham (1984), in Lopes (2001)).

Mais ainda, Abraham (1972) defende que, uma vez que o problema tem origem numa rede de relações interpessoais, a intervenção deve consistir na elaboração de uma nova rede de comunicação. A teoria defende que, para este efeito, o contexto reeducativo por excelência, é o grupo de pares, cujo princípio base é a noção de pertença incondicional. O clima de permissividade permite a emergência de um eu coletivo maleável, de onde emerge um campo intersubjetivo de cooperação, intimidade e autenticidade. Isto vem a potencializar novas relações entre o individual e o social, que possibilitam, por sua vez, a libertação de ansiedades primárias, estados de stress e mal-estar.

“ A fluidez da situação, caracterizada pela expressão espontânea de sentimentos e pensamentos e pelo respeito pelos silêncios, dá corpo ao clima de permissividade e à manifestação total da personalidade. (...) Só depois de uma nova experiência de vida, a análise de situações e a tomada de consciência adquirem sentido.”

(Lopes, 2001:303)

Como base teórica da intervenção através da dinâmica de grupo, é necessário que nos reportemos à atuação de Kurt Lewin, entre 1939 e 1946, que marcou um período de fundamental importância nos estudos dos fenómenos de grupo. Ainda hoje, a sua influência se faz notar em muitos estudos, pesquisas e obras. Com ele, a Psicologia Social teve grande desenvolvimento como ciência e, concomitantemente, a dinâmica de grupo. Este autor fixou novos objetivos de pesquisa em Psicologia Social e passa a trabalhar com a dinâmica dos fenómenos de grupo, concentrando-se nas dimensões concretas e existenciais. Em termos de investigação, afirma que os fenómenos de grupo

devem ser trabalhados no próprio campo psicológico, em vez de serem artificializados em laboratório, o que corrobora os princípios da investigação-ação. Lewin fundou um centro de pesquisa em Dinâmica de Grupo, onde começou a trabalhar o seu próprio grupo, a fim de testar hipóteses, reformular teorias, analisar problemas de comunicação e verificar interações. Para o autor, só o estudo do pequeno grupo poderia levar o investigador a compreender o macrogrupo. Ao abrir novos caminhos para a psicologia social, transformou-a numa ciência experimental autónoma, distinguindo-a da sociologia e da psicologia.

Mas, afinal, o que se entende por dinâmica de grupo? Antes de mais, passamos a clarificar de uma forma simplificada o conceito de grupo, para depois analisarmos as estratégias que levamos a cabo neste trabalho.

Por grupo entende-se um conjunto de indivíduos que agem em conjunto, de acordo com objetivos comuns. Um grupo é uma estrutura móvel, dinâmica, em que as relações e forças mudam de sentido durante o funcionamento. (Gameiro, 1997, p.36)

Dinâmica de grupo é um sistema de forças internas e externas a que está sujeita a vida do grupo. E as técnicas ou metodologias de dinâmica de grupos são momentos, mais ou menos estruturados e controlados, mais ou menos criativos, que tratam de regular a ação de um determinado grupo, de forma a obter as informações necessárias a serem extraídas do mesmo, bem como a resolver possíveis problemas de relação ou comunicação entre os seus elementos. São utilizadas, neste contexto, para que possamos perceber e atuar, conjuntamente com os professores, nos fatores mais relevantes da personalidade, que conduzem ao mal-estar docente. (idem, p. 50)

Os objetivos do grupo dão tanto mais motivação à participação no grupo, quanto mais coincidirem com os desejos, as aspirações e os interesses individuais. Só assim é que os seus membros se sentirão parte desse grupo, tomando para si os objetivos do próprio grupo e considerarão como acertadas as decisões tomadas. Os grupos são mais impulsionados com soluções a curto prazo, de onde recebem satisfações mais frequentes. No entanto, os objetivos a longo prazo mantêm melhor a direção das atividades do grupo. O ideal é manter esses dois tipos de objetivos, de modo a que os primeiros se subordinem e orientem pelos segundos. No funcionamento de qualquer

grupo, dá-se continuamente uma oscilação nas áreas dos objetivos individuais e grupais, sendo a coincidência maior ou menor. O facilitador deve estar especialmente atento a esta dinâmica dos objetivos, porque a falta de interesses nas atividades do grupo, é um sinal de que, pelo menos parte dele, deixou de se identificar com os objetivos. Em certos casos, é necessário refletir, redefinir objetivos e mesmo alterá-los.

No nosso trabalho, recorreremos a um conjunto de técnicas baseadas em textos da literatura infantojuvenil, artes plásticas e expressão artística, de forma a promover a sensibilização e o aperfeiçoamento pessoal e interpessoal. Gameiro (idem:65), denomina-as de técnicas recreativas, já que se destinam a melhorar o nível emocional do grupo, mais do que a realizar tarefas propriamente ditas. São, portanto, técnicas de desenvolvimento individual e coletivo do grupo. Acreditamos ter selecionado e criado atividades que trarão segurança aos membros do grupo, aliviarão tensões e neutralizarão bloqueios afetivos, e que pretendem trazer um sentimento de satisfação geral, que veio satisfazer os nossos objetivos.

“São muitas e variadas as formas de recreação. Uma destinam-se a desenvolver a comunicação informal entre as pessoas, o conhecimento mútuo.(...) A música, o passeio, a conversa em grupo, a dança, o canto participado, são atividades que o líder deve saber usar a propósito para melhorar o nível sócio-emotivo do seu grupo.”

(p.65)

Para além das oficinas práticas, cuja proposta poderá ser consultada em anexo (ver ANEXO I), parece-nos importante que especifiquemos os princípios que orientam os momentos de discussão e diálogo, que encerram cada sessão. Utilizamos, para este efeito, o método proposto por Gameiro (idem:57), denominado de método de discussão livre. Este consiste num momento em que um grupo (preferencialmente pequeno, com não mais do que 15 participantes), fala livremente sobre qualquer assunto, desde que se respeitem certas condições ou regras aceites pelos membros. É semelhante à técnica de discussão orientada, diferindo da mesma por não limitar as ideias e sugestões a um só assunto. Não há formalidades e aceita-se a participação de todos, desde que respeite as

regras determinadas pelo próprio grupo. A sua utilidade reside em estimular a comunicação informal, já que permite grande variedade de assuntos, desenvolve a criatividade dos membros, o uso dos seus conhecimentos e a expressão das suas aspirações. Concorre para criar um clima de identidade grupal e uma atmosfera de liberdade e aceitação do grupo. O método de discussão livre está mais indicado para grupos pequenos, entre 10 e 15 membros, pois incide mais na criação de disponibilidade e abertura para o diálogo, encontrando-se não a solução unívoca de um problema, mas favorecendo cada elemento a dar o seu *input* ou contribuição acerca do assunto em debate. Exige mais tempo do que a discussão obrigada a um tema e, como condição essencial, a interrupção da sessão à hora previamente marcada. Convém manter um ambiente informal acerca dos lugares e títulos das pessoas, um clima de aceitação a qualquer ideia que surja e que não vá contra as restrições previamente aceites. As funções do facilitador são combinar o processo a seguir, marcar o tempo e final da sessão, impedir a interrupção de um membro por parte dos outros, indicar a ordem quando dois elementos tentam falar em simultâneo, estimular participantes menos ativos, sintetizar o que foi dito, de forma a que se esclareçam algumas ideias e evitar repetições. A discussão livre é o método específico de grupos de sensibilização e de sócio análise, nos quais o principal objetivo é o amadurecimento ou desenvolvimento das relações humanas dos membros e, como tal, surge-nos como aquele que melhor se adapta à nossa pesquisa.

Quando enveredamos pela metodologia da dinâmica de grupo, é importante que tenhamos consciência de alguns princípios orientadores que regem a condução do grupo e que se referem especificamente ao facilitador. No nosso caso, o facilitador das oficinas é o próprio investigador, que delas vai retirar dados importantes para os resultados da investigação.

O facilitador conduz o grupo em função das suas qualidades pessoais, mas o grupo também estimula nele o desenvolvimento de algumas qualidades, mais do que outras. Entre as qualidades do facilitador, destacam-se: a capacidade intelectual, o domínio das próprias emoções, o espírito de iniciativa, decisão e capacidade de entusiasmar. O líder deve ser capaz de dominar as suas próprias reações emotivas, quando algum membro eventualmente, dirige contra ele a sua agressividade, quer por

palavras, quer por gestos. No momento em que é confrontado, deverá ser capaz de tentar compreender interiormente as motivações daquela reação, que frustração lhe está inerente e que obstáculo a desencadeia.

Mas o respeito centrado na dignidade das pessoas será, talvez, a sua qualidade fundamental. Não só é necessário que encare cada membro do grupo como seu igual, mas também que tenha desenvolvido a capacidade de compreensão afetiva ou empatia. Não basta saber quais são os problemas e necessidades dos membros do grupo, mas também “senti-los” como o outro, ou seja, colocar-se no lugar do outro e compreender, empaticamente, o seu ângulo de percepção, como ele e com ele. Precisa ainda de ser dotado de boa memória, capacidade de síntese, para conseguir esclarecer, repetir e resumir as opiniões dos componentes, em ordem a obter o necessário acordo no grupo.

De entre os vários tipos de facilitador propostos na teoria, o que mais se adequa ao que pretendemos é o facilitador centrado no grupo, caracterizado ora pela faceta democrática, ora pela capacidade de reconhecer e aceitar a expressão dos sentimentos dos membros do grupo. O seu princípio fundamental é de que os sentimentos negativos (hostilidade, ressentimento, angústia, entre outros) só são prejudiciais quando não são reconhecidos nem aceites e, como tal, este facilitador preste especial atenção ao nível afetivo da interação entre os membros. O líder centrado no grupo mais competente, não é tanto aquele que é capaz de reconhecer e aceitar a expressão dos sentimentos do próprio grupo, mas aquele que é capaz de reconhecer os seus próprios sentimentos e de os aceitar, no momento exato em que exerce a liderança. Este tipo de facilitação é a mais adequada para grupos de formação, em que importa mais estudar o que sucede na interação grupal, do que ocupar-se numa tarefa a realizar.

Outra das teorias que sustentou a nossa planificação e que serviu de base a uma das oficinas foi a Psicomotricidade Relacional (PR). Dada a sua natureza de inclinação mais psicológica, aconselhamos a que se procure um especialista para realizar esta oficina em particular. No entanto, para que se perceba em que moldes foram adaptados os seus fundamentos teórico-práticos, passamos a uma breve reflexão sobre a PR no ponto precedente.

3.1.2 Psicomotricidade Relacional

“A psicomotricidade relacional é uma reação contra vinte séculos de cultura dualista, contra uma mística teológica que culpabilizou o corpo separando-o da alma, contra a fria lógica cartesiana que pensou poder fazer do homem um puro espírito racionalista.”

(Lapierre, 2002:95)

A Psicomotricidade Relacional (PR) é uma ciência que deriva da psicomotricidade e da psicologia psicanalítica, que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Alguns autores de referência para esta prática psicoterapêutica são Freud, Winnicott e LaPierre. Como referenciais teóricos, a PR adota:

A teoria psicanalítica, que vem dar sentido às observações feitas pelo Psicomotricista em momentos de vivência prática, acerca dos sujeitos participantes no processo. A grande diferença face à psicanálise, maioritariamente baseada na verbalização, reside na utilização do corpo na relação.

A neurofisiologia, porque toda a atividade humana, espontânea ou pensada, consciente ou inconsciente, é necessariamente determinada pelo funcionamento neurológico.

Enquanto seres humanos, as nossas relações estão cheias de tensões, conflitos, crises e traumas, desejos reprimidos, medos, dependências negativas, baixa autoestima, momentos de depressão, faltas e ambivalências que fazem parte de nossa vida. Esta afirmação é válida também para a esfera profissional e perfeitamente integrada na temática em análise. Na PR, o fundamental é que exista uma comunicação autêntica, que favoreça um melhor relacionamento consigo mesmo, com o outro e com o grupo, facilitando uma reestruturação dos conteúdos afetivo-emocionais, imprescindíveis para a relação de bem-estar. Neste processo, é possível contactar com o nosso EU (ou eus) conflituais, conscientes e/ou inconscientes, com as nossas necessidades, pensamentos, sentimentos, afetos, emoções e desejos, a fim de que possamos conhecer-nos mais profundamente, na busca de uma melhoria na qualidade de vida.

A PR é uma praxis que procura dar um espaço de liberdade onde a pessoa aparece inteira, com seu corpo, as suas emoções, a sua fantasia, e a sua inteligência. Neste espaço podem ser expressados os conflitos, medos, a ambivalência, os sentimentos, tudo dentro de uma estrutura narrativa do jogo e nas relações que se estabelecem com os pares. Promove-se, desta feita, um espaço de desenvolvimento pessoal e interpessoal, de investimento não em dificuldades, mas nas suas possibilidades de crescimento.

Esta ciência procura trabalhar o corpo e a mente, sem os separar, combatendo assim as perspectivas dualistas que vigoraram durante muito tempo. Surge, na sua génese, como uma terapia, mas é utilizada nos mais variados contextos, como método de intervenção profilática nos potenciais desafios que a vida impõe ao ser humano. É um método de análise em grupo, criado por André Lapierre e Anne Lapierre. Neste trabalho investe-se num percurso de autoconhecimento, que permite ao sujeito indagar sobre as suas modalidades de relação (afetivas, agressivas, opositoras, sedutoras, complacentes...) e sobre suas origens. Facilita o emergir dos conteúdos e dos conflitos não resolvidos que, de forma consciente ou inconsciente, influenciam o nosso agir quotidiano.

É uma dinâmica de grupo que utiliza a comunicação não verbal, dando possibilidades ao sujeito de estruturar as relações afetivas primárias e os processos de afirmação da identidade fundamental para as relações humanas.

É um jogo simbólico que possibilita a tomada de consciência e resignificação dos mecanismos que dificultam nossas relações interpessoais a nível familiar e profissional, os conflitos e as diferentes formas de comunicação e ainda dos próprios desejos e necessidades. A PR promove a elaboração e a integração das novas estratégias relacionais apoiando os processos de mudança.

A parte prática – as vivências - desenvolvem-se em dois momentos: um, através da dimensão criativa do jogo simbólico e outro, na verbalização da prática, durante a qual acontece a elaboração das vivências. Os encontros de PR são eminentemente práticos. Baseados em dinâmicas de jogo espontâneo e simbólico, as vivências decorrem num determinado espaço – o *setting* – onde os participantes colocam em

relação o seu corpo com o corpo do Outro, o que resulta numa libertação inconsciente de processos psicológicos que consistem em desafios para cada EU participante no processo. O caminho para as vivências simbólicas é a transferência: colocar em mim e no outro, numa situação espontânea a simbólica, a carga de uma situação real. Ora, se experimento, no âmbito profissional, um problema na relação com um colega, problema esse que pode ser motivado por fatores inconscientes, este é o espaço de simbolizar. Assim, libertam-se pulsões, agressividades, sentimentos de angústia, porque se revive e se resolve uma situação conflituosa de forma simbólica. Este não é um processo imediato e os efeitos das vivências no quotidiano real de cada um demoram a aparecer. Cada vivência corporal é terminada com um momento de verbalização conjunta, onde se ressignificam momentos vividos no *setting* e se analisam as experiências, mais ou menos inconscientes e mais ou menos simbólicas de cada um consigo mesmo e em relação com o outro.

Seguidamente, apresentamos a parte da proposta mais diretamente relacionada com a nossa especialização, que consiste numa ação no campo da Supervisão Pedagógica e na criação de um sistema supervisivo orientado para a diminuição dos efeitos do mal-estar docente, adotando uma atitude colegial de partilha de experiências, à qual chamamos de Supervisão entre Pares.

3.1.3 Supervisão entre Pares

A Formação em Contexto de Trabalho decorre, por definição, num ambiente cooperativo de partilha de conhecimentos e experiências, para que se resolvam problemas sentidos pelos intervenientes, a partir de uma estratégia de formação construída endogenamente. Assim, e dando seguimento ao trabalho anterior, adotamos os princípios da Formação em Contexto para planear uma proposta de intervenção. A intervenção é suscetível de ser realizada em duas vertentes: vivências de Psicomotricidade Relacional e implementação de uma metodologia de supervisão entre pares.

Um dos objetivos deste trabalho consiste na proposta de implementação de uma metodologia supervisiva que assenta no princípio do *peer coaching*:

“Peer coaching, also called “colleague consultation”, “peer observation”, or “peer supervision” – is a voluntary, confidential process in which competent professionals, with adequate training, observe and confer with one another, sharing their expertise and experience. They provide one another with feedback, support, and opportunities to reflect upon practice.

Peer coaching is a form of supervision designed to assist teachers in refining present skills, learning innovative instructional strategies, and analyzing and seeking solutions for classroom-related problems.”³⁷

(Laslow in Nolan; Hoover, 2005, p. 86)

³⁷ “Peer coaching, também denominado de consulta de colegas, observação de pares ou supervisão de pares, é um processo voluntário e confidencial, no qual profissionais competentes, com a formação adequada, através da observação e em conferência, partilhar a sua experiência e conhecimento. Eles fornecem – um ao outro - feedback, apoio e oportunidades de reflexão acerca da prática.

A supervisão entre pares é uma forma de supervisão desenhada para ajudar os professores a refinar as suas competências já adquiridas, aprender estratégias inovadoras e procurar soluções para os problemas relacionados com a escola.” (tradução dos autores)

Peer Coaching é, então, não mais do que a supervisão entre pares, um processo que permite aos intervenientes do processo chegar a uma autorregulação de si mesmos e a uma intervenção semelhante aquela que planificamos neste trabalho. Esta metodologia de supervisão poderá ser trabalhada em sessões de reflexão conjuntas, as mesas redondas, nas semanas de intervalo entre oficinas, onde os participantes terão espaço para refletir individualmente, em grande e pequeno grupo e onde poderão ser usados alguns instrumentos de registo, tais como: o diário colaborativo, um caderno individual de reflexões, registos de reflexão crítica sobre vivências e mesas redondas. Como pista para uma investigação futura, parece-nos importante realizar uma análise de conteúdo destes documentos produzidos pelos sujeitos da investigação, de onde poderemos retirar dados interessantes para a avaliação, cuja proposta descrevemos no capítulo que se segue.

3.2 - AVALIAÇÃO

A questão da avaliação e das estratégias que utilizamos para esse efeito parecem central no âmbito da Formação e da Educação em geral. A avaliação não pode mais ser vista como uma medição de conhecimentos e habilidades, polarizada por critérios de “sabe/é capaz” e “não sabe/não é capaz”. Claro está que é indiscutivelmente necessário avaliar. Mas também é indispensável que se reconheça a importância de saber avaliar conscientemente, com apoio de construção teórica acerca do assunto e com conhecimento dos fatores que motivam a avaliação. Qualquer processo a ser avaliado implica uma mudança como produto final, que pode ser mediada por diferentes etapas e assentar em diversos pressupostos (conhecimentos a adquirir, habilidades a desenvolver, competências a serem trabalhadas) e cujo apuramento de efetivação (ou não) nos é dado através da avaliação. Importa, no entanto, perceber, que o que aqui descrevemos é apenas uma proposta, que não colocamos em prática, já que não realizamos, efetivamente, a formação.

A avaliação da formação que aqui propomos é uma avaliação complexa e que engloba todos os participantes do processo, formadores e formandos. Enquanto suporte teórico do processo avaliativo deste trabalho, o modelo de avaliação proposto por Kirkpatrick³⁸ parece fazer sentido numa formação de design tradicional, menos construtivista, mas fornece com certeza pistas que podem ser aproveitadas para um modelo de avaliação muito próprio, em que os formandos e o formador avaliem juntos e conscientes das diferentes dimensões a ter em conta, para que a ação formativa desenvolva os resultados esperados. Importa aqui sublinhar que me parece determinante integrar a avaliação no processo de aprendizagem, existindo interatividade entre quem avalia e quem é avaliado, num sistema que permita mediar e regular as competências e habilidades interpessoais que se desenvolvem e aplicam ao longo do processo. Para proceder a um processo de avaliação deste cariz, importa encontrar uma relação entre os

³⁸ Donald L Kirkpatrick, Professor Emérito da Universidade de Wisconsin (onde obteve o seu BBA, MBA e PhD), Publica pela primeira vez as suas idéias em 1959, numa série de artigos no *Jornal da Sociedade Americana de Diretores de Formação*. Os artigos foram posteriormente incluídos no livro de Kirkpatrick - “Avaliando Programas de Formação”, publicado originalmente em 1994. Importante referência no domínio da Avaliação.

objetivos da formação e a avaliação da mesma. Neste sentido, procuramos integrar os objetivos que determinamos para o projeto nas taxinomias de Bloom³⁹, encontrando uma relação mais direta com o domínio afetivo, principalmente quando o relacionamos com a avaliação das aprendizagens a promover nos formandos e no formador.

No presente projeto, sugerimos que a avaliação deva passar por três grandes linhas: avaliação da satisfação (nível 1), avaliação das aprendizagens, tanto para os formando como para o formador-investigador (avaliação nível2) e a avaliação da transferência (avaliação nível 3).

Na avaliação de satisfação, pretende-se saber qual a opinião dos formandos acerca da mesma formação. Propomos formalizar esta avaliação através de um questionário que aborde a apreciação global, o contributo da formação para a prática de cada professor, a qualidade da formação, o interesse suscitado, a prestação dos intervenientes, as possibilidades de transferência e algumas sugestões de melhoria de ações futuras.

A avaliação da satisfação pode ser importante em duas vertentes: para o formador, no sentido de identificar potencialidades e problemas a ter em conta numa futura formação, e para a instituição, de maneira a que avalie a qualidade da formação, intervenha, quando achar pertinente e acompanhe de perto os avanços e recuos do processo formativo.

No que concerne a avaliação das aprendizagens (nível 2), pretende-se averiguar que conhecimentos, competências, saber-fazer e comportamentos adquirem os formandos ao longo do processo formativo. Pressupõe, como referimos, a definição de objetivos baseados em critérios observáveis e mensuráveis. Numa perspetiva tradicional de formação, seria aplicado o princípio de que todos os efeitos da formação podem e devem ser medidos por indicadores definidos a partir de objetivos operacionais (Mager, in Gouveia⁴⁰, p.4). No entanto, a formação que propomos, mais comportamental e de

³⁹ Samuel Benjamin Bloom (21 de fevereiro de 1913 - 13 de setembro de 1999) foi um psicólogo americano Educacional que fez contribuições para a classificação de objetivos educacionais e para a teoria do domínio de aprendizagem.

⁴⁰ Docente da ESEPF, Mestre em Supervisão Pedagógica pela Universidade de Aveiro e PhD pela Universidade de Salamanca, Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación.

desenvolvimento pessoal, é extremamente difícil determinar com a objetividade quais os bons comportamentos. Neste sentido, procuramos apoio teórico no esquema de taxonomias de Bloom, para que pudéssemos desenhar uma avaliação coerente com os objetivos que traçamos e que venha a avaliar, realmente, a mudança que pretendemos operar.

Uma taxonomia pedagógica manifesta uma intenção global e descreve detalhadamente níveis de realização da mesma., para que se torne possível classificar os processos envolvidos nas tarefas de formação . Por outras palavras, o recurso a taxonomias para determinar objetivos (que, por sua vez, vão determinar a avaliação) permite hierarquizar as atividades cognitivas, afetivas e/ou psicomotoras levadas a cabo pelos formandos. (Gouveia, 2008, p. 4). Percebemos que é raro que determinado objetivo encerre em si características isoladas de um determinado conceito taxonômico. No entanto, na formação desenhada, parece-nos sobressair o domínio afetivo, pois o critério que rege o processo é o de interiorização de atitudes e comportamentos. Senão vejamos, não se pretende, com este trabalho, que os sujeitos memorizem , compreendam, analisem, classifiquem, comparem nem distingam conceitos, mas sim que aprofundem o autoconhecimento e as competências relacionais, bem como interiorizem práticas reflexivas, que venham a melhorar os níveis de desempenho afetados diretamente por indicadores de mal-estar docente.

Desta forma, projetamos uma intervenção que se traduza em mudanças faseadas. Numa primeira fase, é desejável despertar nos formandos a receptividade, o despertar da atenção. Depois, passar-se-á à fase de reação, pretendendo que os formandos manifestem reações nítidas de prazer ou recusa, pelas suas ações e atitudes, fase esta intrinsecamente relacionada com uma terceira, em que estarão capazes de proceder a uma escolha acerca do que querem e gostam, envolvendo um comprometimento. Posteriormente, garantidas as fases supracitadas, é importante que os formandos ajam ao nível da iniciativa, ou seja, expressem interesse e procurem espontaneamente compreender e descobrir sentido naquilo que lhe é proposto. Por último, pretende-se que cada formando aja de acordo com as opções tomadas. De acordo com Gouveia (2008),

“...assume-se uma hierarquia de comportamentos efetivos de tal modo que para haver «resposta» afetiva terá que haver algo que foi

«recebido» ou acolhido pela pessoa, tal como para se atribuir um valor será necessário haver alguma coisa que se «recebeu» e à qual se reagiu ou «respondeu».
(p.17)

De fato, o que almejamos é criar um sistema de avaliação das aprendizagens, sustentado por diferentes instrumentos (mapas de impacte, questionários, entrevistas, entre outros, a desenvolver), que permita perceber se, nos diferentes níveis da taxonomia do domínio afetivo, os formandos realizaram a mudança esperada.

Assim sendo, precisamos de ter em conta os cinco níveis hierárquicos propostos por diferentes autores (Bloom, Masia, Krathwohl, in Gouveia, 2008:17) : receção, resposta, valorização, organização, caracterização.

Ao nível da receção, procuraremos avaliar se os formandos desenvolvem disponibilidade para tomar consciência e atentar nos estímulos que propomos, num clima afetivo de comunicação entre o que acontece e o sujeito, que determinará a existência ou ausência dessa disponibilidade.

Ao nível da resposta, a estratégia avaliativa deverá procurar perceber se os formandos estão predispostos para responder aos fenômenos envolventes, ainda que ainda não sintam necessidade de o fazer, ou seja, se percebem a necessidade de resposta, se têm disponibilidade para o fazer e se encontram adesão afetiva ao fazê-lo.

Ao nível da valorização, queremos auscultar se os sujeitos atribuem valor à realidade, assumindo preferências e atitudes nas quais se alicerça a formação de um sistema de valores. Implica aceitação, preferência e defesa de valores com os quais se comprometem, e que segue convenções e regras sociais previamente interiorizadas e transformadas em convicções próprias e valores pessoais, com os quais se compromete, os quais defende e de acordo com os quais realiza as suas ações.

No que diz respeito à organização, será necessário desenvolver instrumentos de avaliação que permitam acessar à interiorização dos valores, atitudes, competências relacionais e comportamentos abordados durante a formação .

Por último, ao nível da caracterização, os instrumentos de avaliação servirão para averiguar se os sujeitos modificaram atitudes, adotaram práticas e agem de acordo com os valores interiorizados, quer em contexto de formação quer em situações semelhantes, procurando perceber se existe uma consistência de comportamentos.

Esta última premissa da avaliação das aprendizagens leva-nos á avaliação de nível 3 – a avaliação da transferência.

A este nível, é importante saber até que ponto o formando aplica os conhecimentos, competências ou habilidades adquiridos e desenvolvidos durante a formação. Avaliar a transferência implica terem sido definidos critérios de observação e instrumentos para esse efeito. No entanto, também sabemos que os formandos podem mostrar-se satisfeitos com a formação, e capazes de utilizarem o que aprenderam, mas não o fazer no quotidiano de trabalho, fora do espaço formativo ou quando a formação termina. É necessário ter em conta que a avaliação de transferência tem efeitos positivos sobre a qualidade da avaliação das aprendizagens, pois através dela é dada ao formando a possibilidade de consolidar o que aprende com a sua aplicação no terreno. Contudo, a avaliação de nível 3 incide no processo e no produto e a este modelo subjaz todo um plano de ação preparado desde o início da formação. A transferência passa por diversas fases ao longo do processo: ao longo ou no fim da formação, pode ser avaliada a intenção de transferir; há depois um início efetivo da aplicação, dando origem a uma transferência parcial, para se passar a uma manutenção consciente e posteriormente, inconsciente, das competências críticas no contexto de trabalho. A avaliação da transferência implicará que o investigador/formador se faça presente ao longo do processo e utilize diversos instrumentos, tais como: o mapa de impacte, facultado no início e no fim da formação, as entrevistas de saída e de chegada, reuniões de acompanhamento, entrevistas e questionários, observação direta, monitorização de indicadores de desempenho individual. Ao mesmo tempo, implica que se realizem entrevistas aos coordenadores de departamento, direção e outros órgãos da escola cuja opinião possa parecer relevante no sentido de avaliar a transferência. Em última análise, será necessário analisar os resultados da Avaliação de Desempenho Docente, de forma a perceber se alguns comportamentos se alterarão, minorando os indicadores de mal - estar nas vertentes sobre as quais a formação se propõe a intervir. No âmbito da

formação em contexto de trabalho, a avaliação da transferência é tanto mais pertinente quanto a nossa intenção for promover um processo de mudança continuado e que só faz sentido quando é efetivamente vivido no dia a dia da prática docente e do contexto da instituição em que desenvolvem a sua atividade. Não se trata de avaliar relações de custo-benefício-qualidade-evolução do trabalho, mas sim de permitir, ao longo do processo, essa mudança que queremos que se transforme em postura constante no contexto de trabalho.

Este capítulo dedicado à avaliação consiste na fase final da implementação da proposta de formação que aqui fazemos. Importa salientar, mais uma vez, que o modelo avaliativo que sugerimos não foi executado e que é, na sua essência, apenas uma proposta. Assim sendo, é passível de ser alterado e adaptado ao grupo de formandos e ao contexto no qual se venha a aplicar a formação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática do mal-estar docente assume, nos dias de hoje, uma importância cada vez mais acentuada.

Com efeito, a era das comunicações transformou o mundo numa aldeia global onde a informação, circulando a velocidades vertiginosas, influencia e é influenciada pelos mais recônditos lugares, culturas e saberes. Desta influência, resultou uma abertura das instituições à participação dos cidadãos, expondo a escola e os professores que, sentindo-se pressionados pela sociedade e pouco apoiados pelas estruturas ministeriais, começaram a demonstrar sentimentos de insatisfação perante o exercício da sua profissão, e a revelar sintomas de desgaste e esgotamento emocional, cujo conjunto de consequências se transformou nesse conceito de mal-estar, que até aqui trabalhamos.

Tendo por objetivo central a análise sobre o conceito de mal-estar docente e o papel da Supervisão e da Formação, no sentido de diminuir os seus efeitos, este estudo pretendeu perceber se existem estratégias que possam atuar precisamente nesse sentido. Motivado pelas preocupações pessoais dos investigadores, aliadas à sua vontade de agir e (trans)formar, este trabalho teve como ambicioso objetivo projetar um plano formativo para docentes do Ensino Secundário que, posto em prática, se espera agir em consonância com o desígnio último de melhorar a(s) vida(s) dos docentes e o processo de ensino e aprendizagem. Não obstante, pretendeu-se criar uma formação que possa ser aplicada em diversos contextos, com docentes de diferentes níveis (desde o pré-escolar e, porque não, docentes universitários?), desde que levado a cabo um cuidadoso diagnóstico de necessidades formativas, que permita avaliar a pertinência de uma ação deste tipo em cada contexto e para cada grupo específico.

Para que pudéssemos sustentar a nossa intenção e aprofundar a justificação deste esforço, fez-se imperiosa a consulta e análise de um extenso leque de fontes bibliográficas, que resultaram na primeira parte da dissertação.

Em primeiro lugar, refletimos sobre Supervisão, revisitando modelos supervisivos e esclarecendo conceitos, de maneira a encontrar uma conexão entre o

processo supervisivo e a sua aplicação na nossa proposta. Refletimos aqui sobre o papel do supervisor e a questão da supervisão como veículo de práticas reflexivas e meta reflexivas. Importantes autores como Isabel Alarcão e Donald Schon foram referências essenciais.

Para que pudéssemos compreender o que é ser professor nos dias de hoje, foi importante que percebêssemos os conceitos de identidade e identidade profissional. No que diz respeito à identidade, foi essencial estudar a volatilidade do conceito e a sua transformação ao longo do tempo, bem como perceber que a polissemia que o caracteriza torna difícil a sua definição. Passamos depois ao estudo da identidade profissional do professor. Para tal, foi necessário compreender o professor como um todo, conhecer o seu passado, a forma como evoluiu a sua carreira docente. Através de uma retrospectiva histórica sustentada por autores de referência como Maria Helena Cavaco, António Nóvoa, Manuel Sarmento e António Gameiro, procuramos produzir uma reflexão que engloba fenómenos como a desvalorização da carreira docente ou a desprofissionalização do professor. É importante referir que os textos produzidos procuraram abordar a perspetiva histórica e social da carreira docente até aos dias de hoje, num esforço de buscar fundamentos para o mal-estar docente e os seus efeitos, que nos propomos a tentar minorizar.

Para perceber esses efeitos, também abordamos o tema do stress e dos fatores que o provocam, numa visão holística, ou seja, tentando explicar, através de construtos sociais, a prevalência do stress na profissão docente. Não é fácil conceptualizar o termo stress, ou melhor obter um consenso entre os estudiosos do assunto. Tentar defini-lo ou enquadrá-lo afigurou-se-nos uma tarefa complexa, devido à natureza polissémica de que se revestiu nos nossos dias. Entre definições científicas e aquelas propostas pelo senso comum, as suas fronteiras de significado vão-se diversificando.

A docência é uma das ocupações profissionais em que o nível de stress é mais alto. A própria OIT (1981) chega a reconhecer esta profissão como de risco, ao concluir que os professores correm o risco de esgotamento físico ou mental face às atuais condições de mal-estar.

Nas profissões de serviço público de cariz mais humanista, como a docência há um maior choque entre a filosofia ideológica do trabalho e a prática diária num ambiente de trabalho desumanizado e despersonalizado. No caso do professor, o processo de desenvolvimento de *distress* pode ocorrer durante uma situação em que o docente sinta que é difícil e exigente. Este vai utilizar estratégias de resistência, de coping, na tentativa de lidar de forma positiva com a situação. Se o professor não for bem sucedido e a tensão permanecer bastante elevada e por um largo período de tempo, pode manifestar sintomas de *distress* (Jesus, 2002) que traduzem um mal-estar e stress, uma vez que se estas situações surgirem no futuro, o stress como que se perpetua no tempo e no espaço. Se o docente estiver durante um longo período de tempo sujeito a stress e a desgaste físico e psicológico, podem adotar um comportamento ou de «luta» ou de fuga. Ora, foi com base neste tipo de premissa que planificamos a nossa proposta.

Estudamos depois o conceito de mal-estar propriamente dito, o seu marco social e as suas características diretamente relacionadas com a docência. Para tal, sustentamos nas teorias de Esteve, Jesus-Neves e outros, que nos permitiram compreender que existe uma diversidade de fatores que conduzem a situações de mal-estar. Uma das descobertas mais significativas foi a divisão desses fatores em três categorias fundamentais – fatores sociopolíticos, fatores institucionais e fatores pessoais e interpessoais, sendo que as duas primeiras influenciam, de forma mais ou menos direta, a terceira. Foi sobre esta terceira categoria que concentramos a nossa curiosidade e vontade de agir, já que compreendemos que não é possível atuar, de forma a surtir mudança, sobre fatores que dependem de decisões do Estado (como flutuação na Legislação, alteração de estatutos da profissão, avaliação docente...) nem naqueles que são próprios da estrutura de cada contexto educativo (como as condições físicas de determinada escola, por exemplo).

Então, concentramos o nosso esforço no sentido de identificar quais os fatores pessoais e interpessoais se traduzem em mal-estar docente, materializando-se em consequências do mesmo para os professores em si e para o sistema educativo em geral. Sustentamos a crença de que, dotando os professores de ferramentas de coping, seria possível fazer com que estes conseguissem lidar com essas consequências, de forma a que pudessem operar mudanças, neles mesmos e nos seus pares, que se traduzissem em alterações positivas para cada contexto, cada professor e para a Educação em geral.

Na segunda parte desta dissertação, explicitamos toda a componente metodológica que nos permitiu chegar a conclusões acerca da viabilidade da formação.

Através do Diagnóstico de Necessidades de Formação, mostramos a pertinência de uma formação do tipo que viríamos a preparar. Para tal, utilizamos o inquérito por questionário, que nos permitiu caracterizar a amostra e o contexto de possível aplicação da formação. A análise dos dados auferidos e das correlações entre eles estabelecidas permitiu-nos concluir que existe mal-estar docente na instituição que estudamos. Embora as correlações entre as variáveis dependentes e independentes não tenham sido significativas, permitiram-nos assumir que o mal-estar docente prevalece, independentemente da não-correlação. Assim, o fenómeno do mal estar parece aparecer como independente de quaisquer variáveis.

. Este sentimento de mal-estar aparece relacionado com fatores de carácter pessoal e interpessoal e fatores de carácter sociopolítico, mais do que com os fatores inerentes à instituição propriamente dita.

No que diz respeito à primeira categoria de fatores, o mal-estar docente parece advir tanto das dificuldades de relação entre os professores como da própria personalidade do professor em particular, mais do que da relação com os alunos ou com os órgãos de gestão da escola.

Quando falamos do aspeto relacional entre docentes, referimo-nos especificamente às dificuldades de comunicação reveladas nos inquéritos, que se correlacionam com as contrariedades na relação interpessoal. Estas são materializadas nas respostas dos professores, ao afirmarem a insuficiência de feedback positivo e até a incapacidade para o fornecer. É, para eles, difícil gerir estas relações, e não parecem experimentar a abertura necessária para partilhar problemas ou encontrar soluções.

Analisados os fatores referentes à personalidade do professor, isto é, à sua individualidade, também apuramos resultados que nos permitem afirmar a presença de mal-estar docente. De acordo com os resultados, mais de metade da amostra assume sentir frustração na profissão, dificuldade de gerir o seu tempo, influência negativa da profissão na vida familiar, pouca motivação para trabalhar, decorrente de situações de

stress, cansaço e desgaste. Todas estas conclusões aparecem em consonância com a literatura consultada, ao afirmar a presença de mal-estar na docência.

. Aquela categoria que mais parece traduzir-se em mal-estar é a categoria de fatores sociopolíticos. Conforme afirmamos anteriormente, estamos cientes de que estes fatores não são suscetíveis de uma alteração ou mudança direta advinda da formação ou da ação solitária do professor. Os fatores que mais se salientaram como causadores de mal-estar foram a pouca valorização da profissão pela sociedade, a avaliação do desempenho, a flutuação na legislação, a crescente burocracia na profissão e a dificuldade em aceitar, por parte do professorado, as indicações do Ministério da Educação. Também as dificuldades de colocação e os salários que são considerados aquém das qualificações representam motivos geradores de mal-estar. Todo este conjunto de fatores conduz, de acordo com os dados, a situações de stress e desgaste profissional.

Assim, obtivemos a fundamentação necessária para dar início à planificação de formação, sustentando-nos não no desejo de mudar ou aniquilar fatores, mas sim de fornecer ao grupo de formandos a oportunidade de conhecer, criar e desenvolver estratégias de coping, conforme supracitamos. A nossa proposta concentra-se no investimento na pessoa do professor, favorecendo a relação interpessoal e o autoconhecimento, de forma a harmonizar e humanizar as instituições educativas. Posicionamo-nos, na nossa proposta formativa, em alternativas à formação tradicional, procurando aliar espaços acolhedores com momentos de reflexão, relaxamento, abertura e partilha. Queremos que cada participante possa encontrar em si mecanismos suficientemente eficazes para lidar com a sua insatisfação. Pretendemos também restabelecer um espírito colegial, onde, em conjunto, os professores possam refletir sobre questões diretamente ligadas à profissão, mas também redescobrir o que de mais fundamental existe na relação entre eles, que pode levar a profissão a avançar de forma positiva.

Após este estudo, pensamos que a resposta à nossa pergunta de partida foi, em parte, encontrada. A análise dos dados e das correlações entre eles e a motivação explícita da amostra ao afirmar que faria sentido uma formação que se centrasse no mal-estar docente, leva-nos a acreditar que a formação pode ser um veículo para minorar os

efeitos e consequências do mal-estar docente. No entanto, para termos a certeza desta nossa conclusão, será necessário aplicar a nossa proposta formativa, organizar e monitorar o esquema de supervisão entre pares e proceder à avaliação cuidada da formação em si mesma, nas vertentes avançadas no capítulo que dela trata (avaliação das aprendizagens e da transferência, sustentadas pelo modelo de Kirkpatrick).

A terceira parte do trabalho consiste na planificação da formação, de onde resultaram quatro oficinas, apoiadas na ludicidade e técnicas de dinâmica de grupos, que acreditamos serem mais motivadoras do que qualquer abordagem mais tradicional de formação de professores. Tendo sentido a necessidade de sustentar teoricamente as nossas propostas, realizamos nova pesquisa bibliográfica, referente a técnicas de dinâmica de grupos, psicomotricidade relacional e supervisão entre pares. Optamos por descrever cada um destes pontos isoladamente, para que o leitor possa, se assim desejar, lançar-se ele ou ela mesmo/a na aplicação das oficinas, realizando, se necessárias, adaptações ao contexto onde as possa vir a aplicar. Em anexo, fornecemos a descrição detalhada de cada sessão de formação, planificada e explicada passo a passo. Acreditamos que este é o verdadeiro resultado do nosso trabalho e lançamos, desta feita, o desafio para a sua aplicação por demais professores e investigadores, se assim se fizer pertinente na sua realidade. Pretendemos também nós mesmos proceder à aplicação da formação no grupo estudado, com o qual já foram elaborados contatos e até duas sessões experimentais, num momento antecedente a este estudo mais aprofundado.

Assim, deixamos o desafio para novas investigações, que passarão pela execução do DNF, de forma a perceber a pertinência ou não da formação, e da aplicação da formação em si mesma, sendo depois recolhidos e analisados os dados que dessa aplicação resultarem. Gostaríamos aqui de salientar que a aplicabilidade de um projeto desta natureza se estende a vários níveis de ensino.

Como investigadores, acreditamos no valor da investigação como motor da mudança. Queremos, em última instância, melhorar a Educação e resgatar o prazer e a motivação inicial que nos trouxe à nobreza de uma função que é educar. Como professores, seguimos na esperança de que esta dissertação venha a contribuir para o fortalecimento da classe, numa época de agitação e descontentamento generalizado. Como educadores, mantemos a crença de que este trabalho possa transformar. Como pessoas, seguimos na esperança que tenhamos contribuído ou venhamos a contribuir, pelo menos um pouco, para a felicidade e bem-estar de outros como nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTÓNIO, Ana Sofia (2004), O OUTRO LADO DO ESPELHO – Sentimentos, Vivências, Imaginários – Professores no Lugar do Morto, Porto, ASA Edições

BIFFI, Sónia e DE CHIARO, Rosabel (1998) CAMINHOS DE ENCONTRO E DESCOBERTAS – dinâmicas e vivências, São Paulo, Ed. Paulus

BIKLEN, S. BOGDAN, R. (1994), Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos, Porto, Porto Editora.

BLANCHARD, M. e MUZÁS, M^a D.(2007), Propuestas metodológicas para Profesores Reflexivos – como trabajar com la diversidad del aula, Madrid, Naecea S.A. de Ediciones

CARMO, H.; FERREIRA, M. (1998), Metodologia da Investigação – Guia de Autoaprendizagem, Lisboa, Universidade Aberta.

CAETANO, Ana Paula (2004), A COMPLEXIDADE DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E A MUDANÇA DOS PROFESSORES – um estudo comparativo entre situações de investigação pela formação-ação, Porto, Porto Editora

CAVACO, Maria Helena (1993). Ser Professor em Portugal. Lisboa: Editorial Teorema, Lda.

ELLIOT, J. (1991), Action Research for Educational Change, London, Open University Press

ESTEVE, José M. (2008), A terceira Revolução Educacional - A Educação na Sociedade do Conhecimento, 1^a edição , Barcelona, Ed. Moderna

ESTEVE, José M. (1987), El Malestar Docente, Barcelona, Laia

ESTRELA, Maria Teresa (2010) Profissão Docente: dimensões afetivas e éticas, Areal Editores, Porto

FERREIRA, V. (1986), O Inquérito por questionário na construção de dados sociológicos, in SILVA, A. Pinto, J., Metodologia das Ciências Sociais, pp. 165-196, Porto, Afrontamento.

FORTIM, Marie-Fabienne, Fundamentos e etapas no processo de investigação, Lusodidacta 2009

FUEGEL, Cora e MONTOLIU, M^a Rosa (2005), EL MALESTAR DOCENTE: Propuestas creativas para reducir el estrés del profesorado, Barcelona, Octadereo

FERREIRA, F., MONTEIRO, Manuel e SARMENTO, Teresa (2003), Formação e Identidades, Paredes de Coura: Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura

FITZPATRIK, Jean-Grasso (1998). Era uma vez uma família. Rio de Janeiro, Rocco

GAMEIRO, Aires (1997), Iniciação à Dinâmica das Sociedades e dos Grupos, Porto, Edições Salesianas

GOUVEIA, João (2008), Intencionalidades Formativas – parte II, (texto policopiado)

HALL, Stuart (1997). Identidade cultural. São Paulo : Fundação Memorial da . América Latina

HARGRAVES, Andy (1998), OS PROFESSORES EM TEMPO DE MUDANÇA – Trabalho e Cultura dos Professores na Idade Pós - Moderna, Lisboa, McGraw-Hill

HOEL, Paul G.(1977), Estatística elementar. São Paulo, Atlas.

JESUS, Saul Neves. (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, Saul Neves. (2002), PERSPETIVAS PARA O BEM-ESTAR DOCENTE Uma lição de Síntese, Porto, ASA Editores

LAPIERRE, André. (2002), *Da Psicomotricidade Relacional à Análise Corporal da Relação*, Curitiba, Ed. UFPR

LOPES, Amélia (2001), *LIBERTAR O DESEJO, RESGATAR A INOVAÇÃO – A construção de Identidades Profissionais Docentes*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação

MARCONI, M.; LAKATOS, E.(2002), *Técnicas de pesquisa*, 5ª edição, São Paulo, Editora Atlas.

MARQUES PINTO, A., LIMA, M. L. & LOPES DA SILVA, A. (2005). *Fuentes de Estrés, Burnout y Estrategias de Coping en Profesores Portugueses*. In *Revista de Psicologia del Trabajo y las Organizaciones*, 21 (1-2), 125-143

MINICUCCI, Agostinho (2002), *DINÂMICA DE GRUPO – Teorias e Sistemas*, São Paulo, Editora Atlas

NÓVOA, António (org.) (1999), *Profissão Professor*, Porto, Porto Editora

NÓVOA, António (org.) (2000) *Vidas de Professores*, Porto, Porto Editora

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. (2001), *Associação Criança: Um contexto de Formação em Contexto*, Braga: Ed. Livraria Minho

PARDAL, L. CORREIA, E. (1995), *Métodos e técnicas de investigação social*, Areal Editores.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Formação Contínua, Gradiva.

SNUNIT, Michal (2001), *O Pássaro da Alma*, Lisboa, Edições Vega

STUFFLEBEAM, Daniel L. (1971), *The relevance of the CIIP model for Educational Accountability*, Ohio State University Evaluation Centre

TRIGO-SANTOS, Florbela (1996), *Atitudes e Crenças dos Professores no Ensino Secundário*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação

TUCKMAN, B. (1994), Manual de Investigação em Educação- como conceber e realizar o processo de investigação em Educação, 3ªedição, Fundação Calouste Gulbenkian

VASCONCELLOS, Celso (2007), Para onde vai o Professor? Resgate do professor como sujeito de transformação, São Paulo, Libertad

VIEIRA, Cristina R. e RELVAS, Ana Paula (2003), A(s) Vida(s) do Professor. Escola e Família, Coimbra, Quarteto Editora

SITEGRAFIA

PROJETO EDUCATIVO DA ESCOLA SECUNDÁRIA ROCHA PEIXOTO, disponível em <http://www.esrpeixoto.edu.pt>, consultado em 11/02/2011

SOUSA, M^a Jesus (s/d), As missões impossíveis do Professor: O bem/mal estar docente, disponível em <http://www3.uma.pt/jesusousa/Tribuna/7.pdf>, consultado em 26/01/2012

STUFFLEBEAM, Daniel L.; SHINKFIELD, Anthony J (1993), *Evaluation, Theory, Models and Applications*, S. Francisco, Jossey-Bass <http://books.google.com/books>, disponível em 20/06/2011

STUFFLEBEAM, Daniel L.; KELLAGHAN (2003), Thomas, *International Handbook of Educational Evaluation: Practice*, Springer <http://books.google.com/books>, disponível em 20/06/2011

TORRES, Maria Leonor de Lima, (2008), “ (Re)Pensar a cultura e a formação em contexto de trabalho: tendências, perspetivas e possibilidades de articulação”, in *Sociologias*, Porto Alegre, ano 10, nº 19, jan./jun. 2008, p. 180-211, <http://www.scielo.br/pdf/soc/n19/a09n19.pdf>, disponível em 03/12/2011

ANEXOS

ANEXO I – PLANIFICAÇÃO DAS SESSÕES DE FORMAÇÃO

Nº da sessão: 1

Duração total: 90 minutos

Atividades a desenvolver:

- 1 - “Quem sou eu para o outro?”
- 2 - “Relaxamento muscular”

Atividade 1	“Quem sou eu para o outro?”
Objetivo	Trabalhar as temáticas do conhecimento mútuo, amizade, abertura ao outro e disponibilidade, propondo uma autorreflexão a respeito de: como sou eu com os meus amigos/colegas, como me relaciono, o que ofereço e o que espero do outro.
Número de participantes	Entre 15 e 20
Tempo	60 minutos (aprox.)
Ambiente	Sala ampla, onde todos os participantes possam dispor de um mínimo de isolamento.
Material	Texto de apoio, marcadores, lápis de cor e ¼ de cartolina para cada participante. “Bostick”
Estratégia	1º momento: todo grupo escuta o texto, lido pelo facilitador da atividade. (5’) 2º momento: todo grupo tem acesso ao material, que se encontra disponível no centro da sala. Após ouvir a orientação da atividade, cada participante deverá pegar no seu material e escolher um lugar na sala, de forma que possa trabalhar com alguma privacidade. Refletindo sobre o texto, cada um deverá desenhar a sua própria casa, como a vê no momento presente e quais as perspectivas de mudança para breve. Simbolizando as suas descobertas nesse cartaz, deverão desenhar, escrever palavras e frases, se necessário, para expressar a sua

	<p>descoberta: “Quem sou para os meus colegas?” e “Como quero ser para os meus colegas?”(20’)</p> <p>3º momento: À medida que forem finalizando os trabalhos, os participantes deverão expô-los numa parede. Assim que todos terminarem, devem circular pela sala, observando as “casas” dos companheiros. (5’)</p> <p>4º momento: Quando todos os participantes tiverem concluído a observação, o grupo assume a posição inicial e o facilitador abre espaço para o diálogo, a fim de o grupo comentar a experiência, as descobertas e as opiniões. (20’)</p>
Observações	Durante a montagem dos cartazes, poderá haver uma música instrumental suave, de forma a auxiliar o recolhimento.

Atividade 2	Relaxamento muscular
Objetivo	Melhorar o bem-estar pessoal. Reduzir tensões nas costas e nuca.
Número de participantes	Entre 15 e 20
Tempo	10 minutos
Ambiente	Sala.
Material	Uma cadeira por participante.
Estratégia	<p>Iniciámos o exercício sentados numa cadeira, com as costas bem retas, os pés separados a uma distância de um palmo, aproximadamente, e as mãos colocadas em cima dos músculos das pernas.</p> <p>Seguidamente, inspiramos profundamente, enquanto vamos inclinando a cabeça para trás e subindo os ombros. Aguentamos nesta posição, enquanto tomamos consciência da sensação de alongamento.</p> <p>Expiramos lentamente de seguida, inclinando a cabeça para a frente, até tocarmos com o queixo no externo, deixando que os braços baixem até à sua posição inicial.</p>

	O exercício pode repetir-se entre cinco a dez vezes, sempre mantendo a coordenação do colo, braços e respiração. Como variante, pode repetir-se o exercício, levantando e baixando os braços, na mesma sequência.
Observações	Esta é uma atividade muito fácil de realizar, visto que não obriga a muito tempo nem espaço, mas que proporciona uma satisfação plena a todos os que a experimentam.

Atividade adaptada de FUEGEL, Cora e MONTOLIU, M^a Rosa (2005), EL MALESTAR DOCENTE: Propuestas creativas para reducir el estrés del profesorado, Barcelona, Octadere

Texto de Apoio da atividade “Quem sou eu para os outros?”

(Sessão nº 1)

“ Infelizmente, hoje em dia, muitos de nós somos como um portão fechado para os amigos. Estamos numa época em que falamos muito, mas falamos em muitas coisas desnecessárias e, no fundo, a nossa interioridade de pessoa, estamos como trancados ou fechados.

Achamos fácil falar de tudo, mas nunca falamos de nós.

E, quando falamos, ficamos sem graça, coramos ou gaguejamos.

Como são as nossas conversas?

Sobre o que falamos e como falamos?

Falamos sobre namoro, casamento, futebol, carros, novelas, filmes, brincadeiras, assuntos da escola...

Quando alguém sugere uma conversa diferente, temos a tendência para fugir ao assunto, disfarçamos. Não queremos “incomodar-nos”...

Mas será que falar sobre nós mesmos não é necessário? Será que podemos evitá-lo sempre?

Será que falar sobre mim mesmo não me vai ajudar a amadurecer, conhecer-me melhor, assumir responsabilidades, escolher, decidir o que realmente quero para a minha vida?

Será que não é importante que me abra, que me dê a conhecer ao outro? Será que esta predisposição não me fará desbloquear algo que possa ter escondido dentro de mim? Será que não é importante abrir o meu coração?

Não queremos “cães de guarda” no nosso portão, que assustem quem nos venha visitar: o nosso carácter, o nosso orgulho, egoísmo, inveja, ironia, rudeza...

Não queremos que as visitas se retirem, suspirando: “Não tive coragem... tive medo de ser mandado embora, que rissem de mim ou não me compreendessem.”

Nada de longas esperas que desanimam: esteja sempre atento/a, nem que seja para um cumprimento, um sorriso, um aperto de mão e, caso haja tempo, uma boa conversa. Um instante de atenção basta para acolher o outro.

Nada de “móveis” que impeçam a circulação: mantenha a sua casa disponível. Não imponha os seus gostos, ideias e pontos de vista.

Nada de “doações” que custam caro: se oferece alguma coisa, faça-o gratuitamente e nada espere em troca.

Nada de contracto oneroso; entra-se e sai-se à vontade, sem formalidades, sem compromissos. A não ser o da doação, sem esperar retorno.”

Texto adaptado de Biffi e De Chiaro (1998), Caminhos de Encontro e Descobertas- dinâmicas e vivências, Paulus, São Paulo

Nº da sessão: 2

Duração total: 90 minutos

Atividades a desenvolver:

- 1 – Vivência prática de Psicomotricidade relacional

Atividade	Vivência com bolas
Objetivo	Promover relações entre os participantes, baseadas nas permissas: Dar/receber Aceitar/negar Levar os participantes à interação grupal não-verbal, explorar sensações, emoções e sentimentos decorrentes da vivência.
Número de participantes	Entre 15 e 20
Tempo	90 minutos (aprox.): 10 de entrada, 50 de vivência, 30 de reflexão
Ambiente	Sala ampla, ginásio.
Material	Bolas de vários tamanhos. Música variada (diferentes ritmos).
Estratégia	1º momento: Num primeiro momento, é importante que os

	<p>participantes se preparem para a vivência, libertando o corpo e desativando a comunicação verbal. Para isso, o facilitador coloca música com ritmo forte, que incite ao movimento e à dança e misture-se com os participantes, funcionando como modelo.</p> <p>2º momento: Quando o facilitador perceber que já há disponibilidade corporal dos participantes, deverá despejar no espaço as bolas, dizendo ao grupo que poderão agora interagir com as mesmas e os colegas, livremente.</p> <p>3º momento: Assim que pareça pertinente, o facilitador sugere que toda a ação se desenrole agora com base nos verbos dar/receber; aceitar/negar.</p> <p>4º momento: O facilitador deverá pedir a cada participante que escolha um espaço para si, junto ou longe de um ou mais companheiros, com ou sem bolas. Deverá depois colocar-se uma música calma e apagar a luz, dando a cada um tempo para refletir sobre a vivência.</p> <p>Perguntas a colocar: Como me senti ao oferecer/dar? Como me senti quando alguém aceitou a minha oferta? E quando alguém me rejeitou? Estou mais aberto a dar ou a receber? Porque aceitei? Porque recusei?</p> <p>5º momento: Já com a luz acesa, os participantes deverão formar um círculo e dialogar sobre as experiências, sensações, emoções que viveram.</p>
Observações	<p>Durante a vivência, é essencial que se elimine a comunicação verbal. Toda a atividade deverá ser realizada sem recurso à linguagem oral, deixando que o corpo de cada um seja o veículo de comunicação.</p>

Nº da sessão: 3

Duração total: 90 minutos

Atividades a desenvolver:

- 1 - “A Camisa do Homem Feliz”
- 2 - “Rir”

Atividade 1	“A Camisa do Homem Feliz”
Objetivo	Trabalhar a temática da identidade docente. Estimular a perceção da própria identidade docente, encontrar diferenças e semelhanças entre os participantes. Estimular o auto e hetero conhecimento. Favorecer o diálogo, respeito e compreensão acerca das atitudes profissionais de cada um.

Número de participantes	Entre 15 e 20
Tempo	60 minutos (aprox.)
Ambiente	Sala ampla, onde todos os participantes possam dispor de um mínimo de isolamento.
Material	Texto de apoio, marcadores, lápis de cor e uma “camisa” de cartolina para cada participante, que o facilitador deverá levar recortada em cartolina branca.
Estratégia	<p>1º momento: todo grupo escuta o texto, lido pelo facilitador da atividade. (5’)</p> <p>2º momento: todo grupo tem acesso ao material, que se encontra disponível no centro da sala.</p> <p>Após ouvir a orientação, cada participante deverá pegar no seu material e escolher um lugar na sala, de forma a que possa trabalhar com alguma privacidade.</p> <p>Refletindo sobre o texto, cada um deverá decorar a sua camisa, orientando-se pelas questões:</p> <p>“Que professor sou eu? O que não pode faltar na minha “camisa”?”</p> <p>“O que não desejo na minha “camisa” de professor?” (no verso)</p> <p>Os participantes poderão desenhar, escrever palavras e frases, se necessário.</p> <p>3º momento: À medida que forem finalizando os trabalhos, os participantes voltam ao círculo, com a sua “camisa” Cada um falará agora do que fez e das suas razões. Depois, deverão refletir acerca da questão</p> <p>“Se pudesse pedir emprestada a camisa de outro professor aqui presente, qual seria? Porquê?”</p> <p>(20’)</p>

Atividade adaptada de FITZPATRIK, Jean-Grasso (1998). Era uma vez uma família. Rio de Janeiro: Rocco

Atividade 2	Rir
Objetivo	Melhorar o bem-estar pessoal. Estimular emoções positivas. Reduzir a ansiedade. Eliminar tensões.
Número de participantes	Entre 15 e 20
Tempo	10 minutos
Ambiente	Sala.
Material	Uma cadeira por participante.
Estratégia	Iniciamos a atividade sentados numa cadeira, com as costas bem retas e realizamos algumas respirações para relaxar. (2') Colocamos depois as mãos sobre o abdómen e dizemos “ah, ah, ah” várias vezes, observando como o ventre se movimenta. Repetimos, mais lento e mais rápido. Colocamos agora as mãos no diafragma e repetimos o procedimento, dizendo agora “eh eh eh”. Depois, as mãos posicionam-se nas costelas e emitimos “hu hu hu”. Repetir acelerando e abrandando. Com as mãos no peito, fazemos agora “hi hi hi”, várias vezes. De seguida, a mão direita posicionada sobre o parietal direito e a esquerda sobre o parietal esquerdo, de forma a trabalhar a hipófise e os hemisférios cerebrais. Emitimos “ho ho ho”, várias vezes. Para finalizar, estimulamos o riso, provocando-a até que nos saia com naturalidade.
Observações	Aprender a rir ativa a musculatura, bem como estimula os órgãos e permite observar mudanças positivas nas nossas emoções e na maneira como nos relacionamos com os outros e com o contexto.

Atividade adaptada de FUEGEL, Cora e MONTOLIU, M^a Rosa (2005), EL MALESTAR DOCENTE: Propuestas creativas para reducir el estrés del profesorado, Barcelona, Octadero

Texto de Apoio para a atividade “A camisa do Homem Feliz”

(Sessão nº 3)

“ Era uma vez um príncipe que nunca estava feliz. O seu pai tentava de todas as maneiras alegrá-lo. Convidava artistas de todo o tipo para diverti-lo – atores, músicos, dançarinos e bobos da corte – mas nada parecia fazer qualquer diferença. O príncipe

continuava infeliz. Dia após dia, ficava sentado, olhando fixamente pela janela, sem dizer uma palavra.

O rei decidiu procurar ajuda. Pediu a sábios de muitas terras distantes para vir visitá-lo e aconselhá-lo. Logo o castelo se encheu de médicos, doutores, professores e filósofos.

- Como posso ajudar o meu filho? – perguntava-lhes o rei.

Os homens de saber conversavam entre si, observaram as estrelas e pensaram durante muito tempo. Finalmente, foram procurar o rei com uma resposta.

- Sua Alteza – disseram – só existe uma coisa a fazer. É encontrar um homem feliz e trocar a camisa do seu filho pela dele.

O rei mandou espalhar a notícia pelo mundo, de que queria conhecer um homem que fosse verdadeiramente feliz. A primeira pessoa que veio ao castelo foi um padre.

- O senhor é feliz? – perguntou o rei.

- Ah, sim, Majestade – respondeu o padre com um grande sorriso.

- Gostaria de ser meu bispo? – perguntou o rei.

- Ah, se ao menos eu pudesse! – respondeu prontamente o padre.

- Vá-se embora daqui! – exclamou o rei – Estou procurando um homem que seja verdadeiramente feliz exatamente como está, não alguém que me diga “se eu pudesse”.

Pouco depois, o rei ouviu falar de um soberano de um outro país. Esse homem, dizia-se, era muito feliz. As suas terras eram pacíficas e ele tinha uma esposa maravilhosa e cinco belos filhos. O rei mandou mensageiros para pedir a esse soberano a sua camisa mas, quando eles chegaram lá, encontram-no aflito, a andar de um lado para o outro.

- Eu tenho tudo que alguém poderia desejar na vida – lamentou-se – mas não consigo dormir à noite, porque um dia sei que vou morrer e deixar tudo isso para trás!

Os mensageiros concluíram que, afinal, aquele não era um homem feliz e voltaram para casa sem a sua camisa.

O rei começava a perder a esperança de curar o seu filho. Será que um dia encontraria um homem realmente feliz? Para distrair as ideias dos seus problemas, decidiu sair para uma caçada no bosque. Quando estava meio da perseguição de uma lebre, o rei ouviu um homem cantando a plenos pulmões. “Quando alguém canta assim” – pensou o rei – “deve ser verdadeiramente feliz!” E seguiu o som da música até que chegou a um pomar, onde um rapaz podava uma macieira colorida pelo dourado das maçãs e enchia o ar com a sua voz.

- Bom dia, Sua Majestade! – disse, alegremente, o rapaz.

- Bom dia – retorquiu o rei – Não gostaria de vir viver comigo na corte e ser meu amigo? Lá não teria de trabalhar e teria fartura de boa comida, bebida, belas cortesãs e até ouro!

- Muito obrigado, Sua Alteza, mas eu gosto de viver aqui!

“Finalmente!” – pensou o rei - “ Um homem verdadeiramente feliz! O meu filho está salvo!” E o rei estendeu a mão para o rapaz.

- Dar-lhe-ei qualquer coisa que deseje, quero apenas que me dê... – e agarrou o casaco do rapaz, tentando desabotoá-lo.

- O quê, Sua Majestade? – perguntou o rapaz espantado.

- Só tu podes salvar o meu filho – disse o rei. Mas, assim que o casaco estava completamente aberto, o rei calou-se e engoliu em seco. Estarrecido, olhava fixamente para o rapaz.

O homem feliz não usava camisa.”

Texto retirado de FITZPATRIK, Jean-Grasso (1998). Era uma vez uma família. Rio de Janeiro, Rocco

Nº da sessão: 4

Duração total: 90 minutos

Atividades a desenvolver:

- 1 - “O Pássaro da Alma”

- 2 - “Massagem Neurosensitiva”

Atividade 1	“O Pássaro da Alma”
Objetivo	Estimular a percepção de sentimentos e atitudes a eles inerentes. Estimular o auto e hetero conhecimento. Favorecer o diálogo, respeito e compreensão .
Número de participantes	Entre 15 e 20
Tempo	60 minutos (aprox.)
Ambiente	Sala ampla.
Material	Texto de apoio (em powerpoint), computador, projetor. Caixa com tiras de cartolina, onde estão escritas as “gavetas da alma”: A gaveta da alegria e a gaveta da tristeza. A gaveta da inveja e a gaveta do ciúme. A gaveta da desilusão e a gaveta do desespero. A gaveta da paciência e a gaveta do desassossego. A gaveta do ódio, a gaveta da cólera e a gaveta do mimo. A gaveta da preguiça e a gaveta do vazio. Tiras de cartolina em branco, que representam a gaveta que cada participante deseje juntar.
Estratégia	1º momento: todo grupo assiste á projeção do texto “O Pássaro da Alma”, lido ou pelo facilitador, ou por elemento do grupo, que se ofereça para tal. 2º momento: Sentando-se num círculo, com a caixa das gavetas ao centro, o grupo inicia a atividade. À vez, cada participante retira uma “gaveta” da caixa. Depois de a mostrar aos restantes elementos, deverá falar de si e do que lhe acontece, como reage, e em que situações o “pássaro” abre aquela gaveta, se abre com a sua ordem ou inesperadamente. Se o participante retirar uma “gaveta” vazia, poderá enchê-la com o conteúdo que quiser, explicando-o de acordo com as mesmas premissas.

	3º momento: Finaliza-se a atividade com um grande abraço coletivo.
Observações	O facilitador deverá moderar esta atividade, certificando-se que cada participante dispõe do seu tempo para falar, sem interrupções. Após cada participante tirar e falar da sua gaveta, os outros poderão levantar questões, de forma organizada. Deverão também respeitar-se os silêncios e eventuais recusas em expressar emoções e sentimentos que podem ser mais dolorosos.

Atividade 2	Massagem Neurosensitiva
Objetivo	Melhorar o bem-estar pessoal. Favorecer o conhecimento de si. Melhorar a relação com o outro. Aprender a dar e a receber. Eliminar cansaço e tensões.
Número de participantes	15 a 20, distribuídos em pares ou trios.
Tempo	10 minutos
Ambiente	Sala.
Material	Não é necessário.
Estratégia	Cada par escolhe um espaço na sala. Um dos elementos deita-se de barriga para baixo e o outro ajoelha-se ao seu lado. A pessoa encarregue de dar, deverá iniciar a massagem leve e suavemente pelos ombros, braços e mãos. Depois, concentra as carícias na cervical e nas dorsais, realizando com as pontas dos dedos uma massagem em forma circular, vértebra a vértebra. A massagem concentra-se agora na cabeça e no couro cabeludo, como se estivéssemos a lavá-la, embora sem colocar qualquer pressão. Quem recebe deverá agora virar-se de barriga para cima, mantendo

	<p>os olhos fechados. A massagem concentra-se agora no rosto: testa, bochechas, nariz, boca, queixo, pescoço.</p> <p>Para terminar, passamos suavemente as mãos por cima de todo o corpo do parceiro, tocando levemente com a ponta dos dedos, como se de chuva se tratasse.</p> <p>Depois de darmos a quem acaba de receber tempo para se restabelecer, trocam-se os papéis e repete-se todo o procedimento.</p>
Observações	Pode colocar-se uma música suave e relaxante, de fundo.

Atividade adaptada de FUEGEL, Cora e MONTOLIU, M^a Rosa (2005), EL MALESTAR DOCENTE: Propuestas creativas para reducir el estrés del profesorado, Barcelona, Octadere

Texto de apoio à atividade “Pássaro da Alma”

(Sessão nº 4)

“No fundo, bem lá no fundo do corpo, mora a alma.
Ainda não houve quem a visse,
Mas todos sabem que ela existe.
Como também sabem o que lá tem dentro.
Dentro da alma,

Lá bem no centro,

Pousado numa pata ,

Está um pássaro.

E o nome do pássaro é pássaro da alma.

E ele sente tudo o que nós sentimos!

Quando alguém nos magoa, o pássaro da alma agita-se de lá para cá,

Em todos os sentidos do nosso corpo,

Sofre muito!

Quando alguém nos ama,

O pássaro da alma dá pulinhos

De contente,

Para trás e para a frente,

Vai e vem...

Quando alguém nos chama,

O pássaro da alma põe-se logo à escuta

Da voz,

A fim de reconhecer que tipo

De apelo é...

Quando alguém se zanga connosco,

O pássaro da alma

Recolhe-se dentro de si

Tristonho

E silencioso...

E quando alguém nos abraça, o pássaro da alma

Que mora no fundo, bem lá no fundo do nosso corpo,

Começa a crescer a crescer,

Até encher quase todo o espaço dentro de nós,

Tão bem é para ele o abraço.

Dentro do corpo, no fundo, bem lá no fundo, mora a alma. Ainda não houve quem a visse,

Mas todos sabem que ela existe.

E ainda nunca, nunca veio ao mundo alguém

Que não tivesse alma.

Porque a alma entra dentro de nós no momento em que nascemos e não nos larga nem uma só vez até ao fim da nossa vida como o ar que o homem respira, desde a hora em que nasce, até à hora em que morre...

Decerto querem também saber de que é feito o pássaro da alma.

Ah, isso é mesmo muito fácil:

É feito de gavetas e mais gavetas.

Mas não podemos abrir as gavetas de qualquer maneira,

Pois cada uma delas tem uma chave para ela só!

E o pássaro da alma
É o único capaz de abrir as gavetas dele.
Como?
Pois isso também é muito simples:
Com a segunda pata.
O pássaro da alma está pousado numa pata,
E com a outra – que em descanso está dobrado sob a barriga – roda a chave da gaveta que quer abrir,
Puxa pelo puxador, e tudo o que está dentro dela
Sai em liberdade para dentro do corpo...
E como tudo o que sentimos tem uma gaveta,
O pássaro da alma tem imensas gavetas.
A gaveta da alegria e a gaveta da tristeza.
A gaveta da inveja e a gaveta do ciúme.
A gaveta da desilusão e a gaveta do desespero.
A gaveta da paciência e a gaveta do desassossego.
E mais a gaveta do ódio, a gaveta da cólera e a gaveta do mimo.
A gaveta da preguiça e a gaveta do vazio.
E a gaveta dos segredos mais escondidos,
Uma gaveta que quase nunca abrimos.
E há mais gavetas.
Vocês podem juntar todas as que quiserem.
Às vezes uma pessoa pode escolher e indicar ao pássaro
As chaves a rodar e as gavetas a abrir.
E outras vezes é o pássaro quem decide.

Por exemplo: a pessoa quer estar calada e diz ao pássaro para abrir a gaveta do silêncio. Mas ele, por autorrecriação, abre-lhe a gaveta da fala, e ela desata a falar, a falar sem querer...

Outro exemplo: a pessoa quer escutar pacientemente

E em vez disso ele abre-lhe a gaveta do desassossego

Que faz com que ela se enerve...

E acontece que a pessoa tenha ciúmes sem qualquer motivo.

E que estrague justamente quando mais quer ajudar.

Porque o pássaro da alma nem sempre é disciplinado

E, às vezes, dá-lhe trabalhos...

Agora já compreendemos que cada homem é diferente do seu semelhante

Por causa do pássaro da alma que tem dentro de si.

O pássaro que em certas manhãs abre a gaveta da alegria,

E a alegria jorra dela para dentro do corpo,

E o dono dele fica feliz.

E quando o pássaro lhe abre a gaveta da raiva,

A raiva escorre de dentro dela e domina-o totalmente.

E até que o pássaro, volte a fechar a gaveta

Ele não para de se zangar...

E quando o pássaro está de mau humor

Abre gavetas que dão mal-estar

E quando o pássaro está de bom humor escolhe gavetas que fazem bem.

E o mais importante – é escutar logo o pássaro.

Pois acontece o pássaro da alma chamar por nós, e nós não o ouvirmos.

É pena. Ele quer falar-nos de nós próprios.

Quer falar-nos dos sentimentos que estão encerrados nas gavetas dentro de nós.

Há quem o ouça muitas vezes,

Há quem o ouça raras vezes,

E há quem o ouça

Uma única vez na vida.

Por isso vale a pena

Talvez tarde pela noite, quando o silêncio nos rodeia,

Escutar o pássaro da alma que mora dentro de nós,

No fundo, lá bem no fundo do corpo.”

Texto retirado de SNUNIT, Michal, *O Pássaro da Alma*, 3ª edição, Ed. Vega,
Lisboa: 2001

ANEXO II–INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Inquérito por questionário

O presente questionário destina-se a professores do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e está integrado num projeto de investigação conducente ao grau de Mestre em Ciências da Educação, pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Tem por finalidade perceber a sua opinião acerca de vários fatores relacionados com a docência e com a sua experiência enquanto professor da ESRP. Pedimos a sua colaboração e absoluta sinceridade e rigor nas suas respostas. O **anonimato** será totalmente garantido.

I - Caracterização do(a) Professor(a):

Assinale com uma cruz (X) a opção que melhor corresponde ao seu caso pessoal.

Situação pessoal e familiar:

1 – Género

M F

2 – Idade

20-29 30-39 40-49 50-59 > 60 anos

3 – Estado Civil

Solteiro Casado União de Facto Separado Viúvo

Situação Profissional

4 – Habilitações Académicas

Bacharelato

Licenciatura

Pós-Graduação

Mestrado

Doutoramento

Outras

Quais? _____

5- Tempo de Serviço no Ensino: _____ anos

6 – Estatuto Profissional

Contratado Quadro Zona Pedagógica Quadro de Escola

6.1- Há quantos anos está nesta escola?

1-3 anos 3-6 anos 6-9 anos 9-12 anos mais
de 12 anos

7– Níveis de ensino que leciona:

3º Ciclo Secundário Profissionais EFA

8 – N° de turmas: _____

II - Por favor, leia cuidadosamente cada uma das frases que se seguem. Elas representam afirmações sobre a sua profissão. Selecione (X) o ponto da escala que melhor representa o grau de concordância que sente em relação a cada uma dessas afirmações. Para facilitar a sua reflexão, pode mentalmente anteceder as frases por, “eu acho que...”. Responda a todos os itens.

Na escala à esquerda, assinalam-se os graus de concordância. À direita, graus de discordância. Por exemplo, se discorda fortemente do item, assinale DM, se concorda, deve assinalar C, etc.

Escala:

Concordo Muito Concordo Concordo Pouco Discordo Pouco Discordo Discordo
Muito

CM C CP DP D DM

	C M	C	C P	D P	D	D M
1. O meu trabalho é interessante.						
2. Decidi ser professor por vocação.						
3. Os meus colegas felicitam-me quando tenho sucesso.						
4. Eu felicito os meus colegas quando têm sucesso.						
5. O ordenado dos professores é comparável favoravelmente ao de outras profissões que requerem as mesmas habilitações.						
6. A Direção valoriza o meu trabalho.						
7. A avaliação de desempenho docente vai favorecer o processo de ensino e aprendizagem.						
8. A avaliação de desempenho docente faz de mim melhor professor/a.						
9. Sinto-me limitado nas minhas capacidades profissionais.						
10. Tenho uma boa relação com os meus colegas.						
11. Sinto-me emocionalmente esgotado com o meu trabalho enquanto professor/a.						
12. Vivo bem com o meu salário.						
13. Parece que os membros da Direção se isolam dos outros docentes.						
14. Gosto da variedade de trabalho que ser professor/a me proporciona.						

15. Participo nas atividades extracurriculares organizadas na escola (jantares, comemorações, passeios, convívios, etc.)						
16. As ações de formação nesta escola são adequadas às minhas necessidades.						
17. No fim do dia, sinto-me frustrado/a por não ter ajudado mais os meus alunos.						
18. As salas de aula proporcionam um bom ambiente para ensinar.						
19. Noutras profissões, é muito mais fácil subir na carreira.						
20. Quando me levanto de manhã, sinto que não suporto a ideia de ter de enfrentar a escola novamente.						
21. O ensino proporciona-me segurança financeira.						
22. Considero que sou um/a profissional realizado/a e feliz.						
23. Tenho, na escola, acesso a materiais que ajudam a que me torne um/a melhor professor/a.						
24. Tenho tempo para realizar todas as tarefas inerentes à minha profissão.						
25. Ser professor está a transformar-se numa profissão cada vez mais burocrática.						
26. Lamento ter escolhido o ensino como profissão.						
27. É difícil conseguir colocação nas escolas que prefiro.						
28. A minha profissão interfere com a minha vida familiar de forma negativa.						
29. Subir na carreira de professor leva muito tempo.						
30. Gosto de ensinar.						
31. Recebo pouco reconhecimento pelo meu trabalho.						
32. Ser professor é uma profissão socialmente reconhecida e valorizada.						
33. Gosto do ambiente de trabalho nesta escola.						
34. Os professores têm espaços próprios para planear aulas nesta escola.						
35. Os professores têm espaços apropriados para conviver entre eles nesta escola.						
36. Tenho problemas em comunicar com os meus colegas.						
37. A relação com os meus colegas não é fácil.						
38. Se pudesse, deixaria o ensino.						
39. A Direção ouve os professores quando há problemas.						
40. A legislação do Ministério é, geralmente, bem aceite pelos professores.						
41. Quando preciso, sinto-me à vontade para pedir a opinião dos meus colegas.						
42. Tenho dificuldade em gerir o meu tempo.						
43. A flutuação na legislação dificulta o meu trabalho.						
44. O futuro dos professores avizinha-se cinzento.						
45. Desde que comecei a ensinar, muita coisa mudou para pior.						
46. Desde que comecei a ensinar, nada mudou.						
47. Desde que comecei a ensinar, muita coisa mudou para melhor.						
48. Normalmente, sinto-me cansado e stressado depois de um dia de trabalho.						
49. Acredito que a ESRP beneficiaria de uma intervenção, no sentido de diminuir alguns fatores relacionados com o mal-estar docente.						
50. O Diretor procura atender às minhas necessidades						

como docente.						
51. Tenho uma boa relação com o Diretor.						
52. Gosto de estar na ESRP.						
53. Sinto que os meus alunos gostam de mim.						
54. Aconselho qualquer jovem a seguir a carreira docente.						
55. Partilho preocupações pessoais com os meus colegas de trabalho.						
56. Considero que tenho amigos entre os meus colegas de trabalho.						
57. Seria capaz de pedir ajuda em questões pessoais aos meus colegas de trabalho.						
58. Seria capaz de pedir ajuda em questões profissionais aos meus colegas de trabalho.						
59. Gosto da “nova” ESRP.						
60. Considero que as instalações são agradáveis e confortáveis.						
61. Gosto do horário de intervalo.						
62. Gosto dos momentos de convivência na Sala dos Professores.						
63. Gosto mais de ir embora do que de chegar ao trabalho.						

Obrigada pela sua colaboração!

**ANEXO III – TABELAS CORRELAÇÃO
(DADOS)**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gênero_COD										
Pearson Correlation	-,085	-,131	,166	-,032	,150	,118	,449	,449	,078	,000
Sig. (2-tailed)	,511	,309	,199	,808	,246	,361	,000	,000	,548	1,000
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Idade_COD										
Pearson Correlation	,162	-,041	-,103	-,007	-,203	-,149	-,130	-,127	-,239	,022
Sig. (2-tailed)	,210	,754	,424	,959	,113	,248	,312	,325	,061	,867
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Estado Civil_COD										
Pearson Correlation	,143	-,112	,051	,091	-,136	,126	,166	,073	-,175	,128
Sig. (2-tailed)	,266	,385	,692	,481	,291	,328	,198	,573	,174	,320
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Habilitações acadêmicas_COD										
Pearson Correlation	,034	-,175	,062	,110	-,012	,010	-,261	-,278	-,256	,235
Sig. (2-tailed)	,793	,173	,634	,396	,924	,939	,040	,029	,044	,066
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Tempo serviço (anos)										
Pearson Correlation	,091	-,047	-,071	,029	-,158	-,159	-,081	,011	-,139	,052
Sig. (2-tailed)	,482	,715	,582	,825	,220	,216	,532	,930	,283	,687
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Estatuto Prof_COD										
Pearson Correlation	,118	-,061	,060	-,018	-,159	-,158	-,194	-,041	-,064	,082
Sig. (2-tailed)	,359	,640	,643	,891	,216	,221	,130	,750	,622	,524
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Anos na escola										
Pearson Correlation	,028	,011	-,022	,043	-,146	,003	-,014	-,068	-,154	,048
Sig. (2-tailed)	,826	,930	,863	,743	,256	,979	,911	,600	,233	,709
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Níveis										
Pearson Correlation	-,268	-,126	-,064	-,085	,000	-,026	,022	-,027	-,176	,120
Sig. (2-tailed)	,035	,329	,621	,509	1,000	,839	,864	,833	,171	,352
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Nºturmas										
Pearson Correlation	,203	-,254	,225	,104	-,027	,056	,186	,141	,072	,061
Sig. (2-tailed)	,114	,046	,079	,421	,835	,668	,148	,274	,576	,638
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Gênero_COD										
Pearson Correlation	-,058	,130	-,096	,069	,058	,087	-,208	,093	-,235	-,094
Sig. (2-tailed)	,655	,314	,456	,595	,654	,501	,104	,470	,066	,469
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Idade_COD										
Pearson Correlation	-,156	,012	-,023	,000	-,047	-,133	-,058	,195	,087	-,171
Sig. (2-tailed)	,227	,924	,860	,998	,717	,302	,653	,130	,500	,185
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Estado Civil_COD										
Pearson Correlation	-,100	,128	-,114	,052	,095	-,028	-,220	,130	,107	-,203
Sig. (2-tailed)	,440	,321	,379	,686	,461	,826	,085	,314	,408	,113
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Habilitações acadêmicas_COD										
Pearson Correlation	-,142	-,020	,068	,098	,152	-,070	,044	-,217	,014	-,075
Sig. (2-tailed)	,269	,875	,601	,447	,238	,591	,735	,090	,917	,561
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Tempo serviço (anos)										
Pearson Correlation	-,093	,030	,102	,003	-,065	-,090	-,019	,168	,099	-,156
Sig. (2-tailed)	,470	,819	,429	,980	,617	,485	,884	,192	,442	,226
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Estatuto Prof_COD										
Pearson Correlation	,003	-,053	,087	,022	-,036	-,116	-,062	,186	,013	-,053
Sig. (2-tailed)	,984	,680	,499	,864	,778	,369	,632	,148	,918	,685
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Anos na escola										
Pearson Correlation	-,031	-,128	-,005	,083	,020	-,111	,005	,097	,110	-,057
Sig. (2-tailed)	,809	,321	,969	,521	,879	,390	,970	,452	,395	,658
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Níveis										
Pearson Correlation	,027	-,080	,095	,261*	,000	,080	-,027	,104	,029	,076
Sig. (2-tailed)	,837	,537	,465	,041	1,000	,538	,832	,421	,825	,557
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Nºturmas										
Pearson Correlation	-,202	,043	-,149	,024	,085	-,078	-,276*	,190	-,180	-,090
Sig. (2-tailed)	,116	,743	,248	,856	,512	,548	,030	,138	,162	,489
N	62	62	183	62	62	62	62	62	62	62

	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
Gênero_COD										
Pearson Correlation	-,187	,544*	,148	,036	,095	-,029	-,085	,009	-,064	,125
Sig. (2-tailed)	,146	,000	,253	,780	,461	,826	,510	,945	,621	,336
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	61
Idade_COD										
Pearson Correlation	,042	-,356**	,065	-,024	,047	-,152	-,010	-,069	,110	,057
Sig. (2-tailed)	,744	,004	,617	,850	,716	,237	,941	,595	,393	,665
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	61
Estado Civil_COD										
Pearson Correlation	,018	,013	-,051	,174	,255*	-,138	-,075	,000	,220	,052
Sig. (2-tailed)	,890	,923	,694	,176	,046	,286	,561	1,000	,085	,691
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	61
Habilitações acadêmicas_COD										
Pearson Correlation	,077	-,067	-,153	,099	-,053	,024	,006	-,080	-,180	-,093
Sig. (2-tailed)	,552	,605	,236	,444	,685	,854	,966	,535	,162	,475
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	61
Tempo serviço (anos)										
Pearson Correlation	,012	-,405**	,040	,065	,048	-,209	-,119	-,057	-,043	-,001
Sig. (2-tailed)	,927	,001	,759	,615	,713	,103	,357	,659	,742	,995
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	61
Estatuto Prof_COD										
Pearson Correlation	,042	-,396**	,134	,011	,038	-,115	-,095	-,051	-,021	-,139
Sig. (2-tailed)	,743	,001	,300	,931	,768	,371	,461	,691	,874	,285
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	61
Anos na escola										
Pearson Correlation	,000	-,304*	,067	,028	,034	-,086	-,084	,045	,053	,098
Sig. (2-tailed)	,998	,016	,603	,831	,791	,507	,515	,730	,681	,453
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	61
Níveis										
Pearson Correlation	,101	-,165	-,191	-,100	,079	-,155	,028	,025	,082	,000
Sig. (2-tailed)	,435	,201	,137	,438	,539	,230	,828	,846	,524	1,000
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	61
Nºturmas										
Pearson Correlation	-,238	,280*	,114	,122	,295*	,244	,283	,067	,234	-,034
Sig. (2-tailed)	,062	,028	,376	,344	,020	,056	,026	,607	,067	,796
N	62	62	185	62	62	62	62	62	62	61

	61	62	63
Género_COD	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,001 ,995 62	-,069 ,594 62
Idade_COD	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,088 ,496 62	,122 ,347 62
Estado Civil_COD	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,237 ,063 62	-,180 ,162 62
Habilitações académicas_COD	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,051 ,695 62	-,176 ,172 62
Tempo serviço (anos)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,085 ,513 62	-,103 ,426 62
Estatuto Prof_COD	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,079 ,540 62	,252 ,048 62
Anos na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,112 ,386 62	-,105 ,418 62
Níveis	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,049 ,704 62	,289* ,023 62
Nºturmas	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,078 ,547 62	-,120 ,221 188
			62

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA
FRASSINETTI

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO
EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

MAL- ESTAR DOCENTE E SUPERVISÃO
PEDAGÓGICA:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Joana Lopes Figueiredo

Porto

Fevereiro 2012

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA
FRASSINETTI

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO
EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

MAL- ESTAR DOCENTE E SUPERVISÃO
PEDAGÓGICA:

UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Joana Lopes Figueiredo

Orientadora: Professora Doutora Joana Cavalcanti

Porto

Fevereiro 2012

SUMÁRIO

O presente trabalho consiste no resultado da investigação conducente ao título de Mestre em Ciências da Educação - Especialização em Supervisão Pedagógica, e intitula-se “Mal – estar docente e Supervisão Pedagógica: uma proposta de intervenção”.

Pretendemos aqui olhar o fenómeno do mal-estar docente nas suas diferentes dimensões, perceber as suas causas e consequências, interessando-nos não apenas conhecê-las, mas apontando estratégias para minorá-las. Depois de uma análise cuidada dos dados resultantes do inquérito aplicado, elaboramos e apresentamos uma alternativa à formação tradicional de professores, que passa pela atuação ao nível da personalidade de cada docente, das relações interpessoais e das emoções, colocada em prática a partir de um conjunto de oficinas, cuja planificação é apresentada em detalhe, no final do trabalho.

Explicitamos neste documento a justificativa para a realização da nossa proposta, o estado da arte, a metodologia adotada, os instrumentos de investigação, a planificação da intervenção que utilizamos para a persecução dos nossos objetivos e, finalmente, o modelo de avaliação a adotar.

O documento está dividido em três partes: uma primeira, dedicada ao estado da arte, a segunda, que apresenta a metodologia posta em prática e na qual levamos a cabo um diagnóstico de necessidades de formação e a terceira parte, que consiste na planificação da formação propriamente dita (pressupostos teóricos que sustentam as oficinas e avaliação).

A Supervisão Pedagógica consiste no ponto de partida desta pesquisa. Como referencial teórico trabalhamos a temática do mal-estar docente, os seus indicadores e consequências, sustentada pelo conceito de identidade e a sua evolução no âmbito da docência, bem como exploramos o conceito de stress e desgaste profissional dos professores. Para o desenvolvimento do plano das oficinas estudamos a temática da dinâmica de grupos e tentamos aglutinar experiências anteriores dos investigadores,

advindas dos conhecimentos em Literatura para a Infância e da Psicomotricidade Relacional, que surge aqui proposta como estratégia de intervenção e promoção de atitudes de *coping* no contexto de escola, de forma a torná-las mais diversificadas e motivadoras para qualquer grupo que as possa vir a realizar.

Palavras: Chave: Mal-estar docente; Supervisão Pedagógica; Formação; Identidade Docente, Dinâmica de Grupo.

ABSTRACT

This paper is a proposal for action - research and intervention, leading to a Master's Degree in Education - Specialization in Educational Supervision, and is entitled "Teacher malaise and Supervision: a training proposal"

What we wish to present is an alternative to traditional teacher training, which involves the performance level of each teacher's personality, interpersonal relationships and emotions, carried out by a set of practical workshops, which planning is presented in detail, at the end of the paper. Explained in this document is the rationale for conducting the work, the results of previously conducted literature review, methodology adopted and the instruments of investigation and intervention that we have used for the pursuit of our objectives and, finally, the evaluation model to adopt. Supervision is the starting point for this research. Our theoretical approach encompasses the theme of teacher malaise, its consequences and indicators, supported by the concept of identity and its evolution in the teaching as well as explores the concept of stress and burnout of teachers.

This document explains the reason for the accomplishment of our proposal, the state of the art, methodology, research tools, planning the intervention we used for the pursuit of our objectives and, finally, the evaluation model to adopt.

The document is divided into three parts: the first one, dedicated to the state of the art, the second, which presents the methodology implemented and in which we carry out a training needs analysis and the third part, which consists of the itself planning of the training such (theoretical assumptions underpinning the workshops and evaluation).

In order to plan the development of the workshops, we have conducted researches on group dynamics and past experiences of the researchers, such as children's literature and

Relational Psychomotricity as an intervention strategy and promotion of attitudes of coping in the context of school, in an attempt to make the workshops more diverse and motivating for any group that might embrace them.

Key words: Teacher malaise; Supervision ; Training; Teacher's Identity; Group Dynamics.

ÍNDICE

Introdução	10
Parte I. ESTADO DA ARTE.....	19
1.1 – Supervisão: Enquadramento, conceito e modelos	19
1.2 – Identidade: Conceito e construção	25
1.3 – Construção e evolução da identidade profissional do professor.....	31
1.4 - Sociedade, stress e fatores stressantes.....	42
1.5 - Mal-estar docente: marco social.....	52
1.6 - Mal-estar docente: indicadores e consequências	60
Parte II. METODOLOGIA	65
2.1 – Formação em Contexto de Trabalho.....	66
2.2 – Diagnóstico de Necessidades de Formação	68
1.3 – Metodologia quantitativa.....	72
2.3.1 - O inquérito por questionário.....	75
2.3.2 - As Variáveis	80
2.3.3 - Caracterização do contexto - piloto.....	81
2.3.4 – Caracterização da amostra – piloto	83
2.3.5 – Análise dos resultados do inquérito de diagnóstico	88
2.6. Conclusões do Diagnóstico de Necessidades de Formação	119
Parte III. PLANIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO	124
3.1 – Estratégias de Intervenção	126
3.1.1 - Técnicas de dinâmica de grupo.....	126
3.1.2 - Psicomotricidade Relacional.....	132
3.1.3 - Supervisão entre Pares.....	135
3.2 - Avaliação	137
4 - Considerações finais	143
Referências bibliográficas	150
ANEXOS	154
ANEXO I – planificação das sessões de formação	155
ANEXO II–Inquérito por questionário.....	177
ANEXO III – Tabelas Correlação (dados)	183

Índice de figuras e tabelas

Figura 1- Influência direta dos fatores organizacionais e sócio-políticos nos fatores pessoais e relacionais de mal-estar docente. **Erro! Marcador não definido.**

INTRODUÇÃO

O mal-estar docente tem sido objeto de estudo de várias investigações, realizadas em diversos países, que comprovam a existência de um sentido de insatisfação dentro da classe docente. Têm, portanto, vindo a surgir estudos que direcionam a sua preocupação de modo a poder ajudar o professor a refletir sobre o sentido e significado do seu próprio trabalho, visando uma adaptação mais adequada por parte do mesmo às mudanças exigidas pela atual sociedade. Sente-se que estamos perante um fenómeno de ampliação, intensificação e indefinição quanto à ação do professor e da escola, o que leva os professores a estar na profissão de uma maneira diferente em função do contraste entre o seu «antes» e o seu «agora» profissional.

Não há dúvida que a posição do professor, face ao seu trabalho, foi altamente influenciada pela massificação do ensino e pelas reformas que têm vindo a ser introduzidas no sistema educacional e que deram origem, por ventura, a um novo alento na formação de professores. Todavia, não é só o sistema educacional que está em crise. É a própria sociedade que tem sofrido nas últimas duas décadas mudanças sociais e culturais que a tem perturbado profundamente. Ora tais mudanças, cada vez mais rápidas, tendem a inviabilizar progressivamente qualquer intuito consensual, ao mesmo tempo que dificultam a definição de objetivos pedagógicos, instrucionais e formacionais (Esteve, 1992, p.12).

O mal-estar docente, associado a conceitos tais como o stress e a fadiga - exaustão, tem sido uma das manifestações que mais têm preocupado os que investigam a função docente. Esteve, fundamentado noutros estudiosos, percebe a expressão mal-estar docente como sendo a mais inclusiva das expressões para “descrever os efeitos negativos permanentes que afetam a personalidade do professor em resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (1992, p.31), devido à mudança social acelerada (1991,p.98).

É precisamente a temática do mal-estar docente que vem orientar e servir de base para a nossa pesquisa. Partindo de trabalhos anteriores, inquietações pessoais e relatos informais consideraram que atravessamos um momento crucial na vida do professor em Portugal. A avaliação docente, as reformas constantes, as alterações ao currículo, e, a um nível mais relacional, a despersonalização da profissão têm vindo colocar o docente em situações de desgaste pessoal, o que se reflete, necessariamente, no quotidiano da Escola enquanto instituição, dos professores enquanto atores do processo e, em última mas não menos importante instância, dos alunos, enquanto sujeitos em transformação pelo processo de ensino e aprendizagem.

Como supervisores, o nosso ímpeto para agir levou-nos então a auscultar a necessidade de formação para melhorar possíveis consequências de mal-estar. Através de um diagnóstico de necessidades de formação, que passou pela aplicação de um inquérito e análise dos dados e suas correlações, concluímos que faria sentido planificar uma formação que operasse mudanças nesse sentido.

Desta feita, a pergunta de partida à qual procuramos responder foi:

“Poderão os efeitos e consequências do mal-estar docente ser minorados através da formação de professores?”

Para a redação do marco teórico, socorremo-nos das perspectivas de vários autores de referência dentro das temáticas a trabalhar. No que concerne o mal-estar docente, Esteve, Saul-Neves, Vieira&Relvas, António Nóvoa, etc. foram autores de referência.

“A questão é a seguinte: o professor, se quer efetivamente ser professor, deve trabalhar com a realidade que tem (...). Como decorrência do agravamento da sua situação de trabalho, percebemos hoje uma necessidade básica do professor: superar as desculpas e assumir a sua realidade! É até uma questão de inteligência, de qualidade de vida, de sabedoria: estar inteiro no que se faz!”

(Vasconcellos, 2007, p. 67)

A escola de hoje apresenta-se como um organismo de dualidades, quer na sua essência enquanto instituição imbuída de uma função social, quer na sua estrutura, quer como metáfora da vida dos professores e de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A escola não é mais um local de transmissão de conhecimentos e de imposição de disciplina, o que é de louvar. No entanto, a escola também representa o cenário onde o professor desempenha uma função que se vem a alterar constantemente e cujas mudanças, não obstante a direção que tomem, provocam alterações significativas na esfera pessoal e profissional do docente.

Através das leituras realizadas, percebemos que, ao longo dos tempos, passamos de um processo de profissionalização e de respeito pela profissão docente, integrado numa conjectura histórico-política, que evoluiu no sentido de uma desprofissionalização, que acarreta sentimentos de mal-estar. Esses mesmos sentimentos são, na prática, verbalizados pelos professores através de expressões como: cansaço, desalento, frustração, incapacidade, stress, vontade de desistir, entre outros, como pudemos verificar durante o trabalho com o nosso grupo investigado.

De acordo com Vasconcellos¹ (2007), a realidade educativa em que nos situamos neste século XXI, implica uma mudança de postura do professor frente à mesma, plena em contradições e dificuldades. O autor destaca a transferência de responsabilidades para a escola, a inversão de valores, a falta de interesse e perspetiva dos alunos, o desrespeito pela figura do professor, os média e as tecnologias como focos alternativos de interesse, as situações crescentes de indisciplina, a abundância de teorias e metodologias, a burocracia excessiva, os parcos salários, entre muitos outros, como fatores que motivam esse mal-estar. (p.65,66).

¹ Prof. Celso dos Santos Vasconcellos, natural de Jaú/ São Paulo, Brasil, é Doutor em Educação pela USP, Mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP, Pedagogo, Filósofo, pesquisador, escritor, conferencista, professor convidado de cursos de graduação e pós-graduação, responsável pelo Libertad - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica.

Já Esteve² (1999) sugere, noutras palavras, como indicadores desse mal-estar algumas áreas de desajustamento na carreira docente, que se impõem como desafios quase inultrapassáveis para um professor preso na burocracia e num sistema de avaliação causador de desconforto e mau ambiente na escola. De destacar: o desenvolvimento avassalador do conhecimento, o aparecimento de muitas fontes alternativas de informação, a (in) segurança em termos didáticos e de conhecimento psicológico do aluno, a demissão da família no acompanhamento, a avaliação formal como forma de seleção e seriação, as forças sociais antagónicas, a escola de massas e o mosaico cultural em que se transformaram as instituições educativas e, em última instância, esse professor, a quem se atribuem responsabilidades e funções de salvador do sistema e, ao mesmo tempo, legitimador e preconizador da exclusão e discriminação social.

É nessa componente pessoal e relacional do professor que pretendemos, então, centrar a nossa investigação. Conscientes de que os mais variados autores parecem encontrar categorias diferentes para agrupar os diversos indicadores de mal-estar, que, por sua vez, conduzem o professor ao *burnout*, stress e ansiedade, sabemos que não é possível uma intervenção com resultados a curto prazo e nem que dependa exclusivamente do próprio professor (indicadores que se prendem com a conjectura sócio-política ou organizacional, por exemplo). No entanto, acreditamos que uma intervenção concertada e estruturada ao nível da personalidade de cada professor e das relações que estabelece com os outros, poderá surtir efeitos positivos de coping³ e que ajudem a transformar o mal-estar em bem-estar.

2 José Manuel Esteve Zarazaga, Professor Doutor em Ciências da Educação da Universidade Complutense de Madrid, onde lecionou por oito anos. É atualmente responsável pela Área de Educação da Agência Andaluza de Avaliação (AGAE) e Professor Catedrático de Teoria da Educação da Universidade de Málaga. Detém os cargos de Decano da Faculdade de Filosofia, Diretor do ICE, decano da Faculdade de Ciências da Educação e Secretário Geral da Universidade de Madrid. As suas pesquisas abrangem diretamente a temática do mal-estar docente.

³ Por coping, entendemos estratégias ou esforços cognitivos e comportamentais para lidar com situações de dano, de ameaça ou de desafio, quando não está disponível uma rotina ou uma resposta automática. Apenas esforços conscientes e intencionais são considerados estratégias de coping e o fator stressante deve ser percebido e analisado, não sendo assim consideradas respostas subconscientes.

De acordo com Sousa⁴ (s/d), ao professor de hoje colocam-se desafios e exigências que se traduzem numa expectativa face à profissão, de tal forma comprometedora e exigente que vem a transformar-se nesse mal-estar docente.

“Com efeito, “el malestar docente”, o “malaise enseignant”, ou o “teacher burnout” são expressões que entraram recentemente no vocabulário quotidiano do professor para descrever todos esses efeitos de carácter negativo que hoje afetam a sua personalidade.”

(p.1)

Face ao cenário da escola de hoje, já descrito acima, é natural que os professores, recém-formados, a meio da carreira ou mesmo com larga experiência e tempo de serviço, venham a sentir angústias. No entanto, a questão passa por auscultar esses problemas e procurar formas de os ultrapassar, para que a carreira docente seja uma escolha consciente e prazerosa, e não uma opção de último recurso. Os autores propõem que os professores compreendam a realidade e, face à mesma, adotem uma nova postura, que se traduz na assunção de um conjunto de competências específicas que permitam amenizar essa sensação de desconforto face à escola e à profissão.

Tendo presente que, num projeto desta natureza, se pretende apontar a presença de mal-estar nos docentes, sugerir saídas positivas através de uma proposta de formação que permita operar uma mudança endógena da escola e o desenvolvimento profissional dos professores e que devem ser, eles mesmos, os sujeitos e autores da formação e da conseqüente transformação, pareceu-nos imperioso, numa primeira fase, escutar e sentir o ambiente educativo, procurando possíveis temáticas de interesse comum. Para este efeito, elaboramos e aplicamos um inquérito por questionário, que descrevemos mais à frente, pois pretendíamos obter uma visão geral da amostra com a qual trabalhamos e, ao mesmo tempo, planificar e justificar as oficinas que idealizamos como proposta de

⁴ Professora Catedrática da Universidade da Madeira, Presidente do Departamento de Ciências da Educação da mesma instituição. Doutorada em Educação, na área de Formação de Professores, por equiparação, pela Universidade da Madeira, em Fev. de 1996. Doctorat en Lettres et Sciences Humaines pela Université de Caen, França, em dezembro de 1995, mestre em Educação, na área de Análise e Organização de Ensino, pela Universidade do Minho, em Dez. 1986. Orientadora de trabalhos de Doutoramento e Mestrado na área da dimensão pessoal do professor, entre outros.

formação em contexto de trabalho, que poderão ser aplicadas neste contexto ou generalizadas a outro contexto educativo, depois de um diagnóstico de necessidades de formação (DNF) que fundamente uma intervenção no mesmo sentido.

O nosso estudo é, sobretudo, centrado na figura do professor no seu contexto de trabalho. No entanto, ao abordarmos fatores pessoais e interpessoais que conduzem ao mal-estar docente, temos consciência de que tocamos em pontos que extrapolam a identidade profissional docente, e que se estendem num sentido mais holístico, porque a pessoa-professor forma-se na escola, na família e na sociedade. A crise de identidade dos professores, objeto de inúmeros debates ao longo das últimas décadas, em nada é alheia a à evolução que impõe uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Queremos, através deste estudo, tentar compreender essa desfragmentação e, através da formação em contexto, procurar remediar possíveis consequências do mal-estar e stress docente, que descrevemos no capítulo dedicado à revisão bibliográfica.

António Nóvoa⁵ (1999), ao analisar uma diversidade de estudos sobre professores, leva-nos a compreender que cada estudo tem uma configuração própria e que, à sua maneira, manifesta preocupações de investigação, de ação e de formação. No entanto, é difícil de isolar estas abordagens, já que se caracterizam justamente por um esforço de globalização e de integração de diversas perspetivas. Neste sentido, o autor estabelece duas categorias, que acreditamos que orientam também a nossa pesquisa: os objetivos e as dimensões.

No que concerne aos objetivos subjacentes ao estudo, podemos enquadrar-nos na perspetiva do autor, na medida em que são delimitados objetivos de investigação, de formação e de investigação - formação. Os professores são tidos como “objetos” da investigação, “sujeitos” da formação e “atores” da investigação-formação.

⁵ António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa é professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e desde 23 de maio de 2006, reitor da Universidade de Lisboa. Doutor em Ciências da Educação (Universidade de Genebra) e Doutor em História (Universidade de Paris IV – Sorbonne) tem-se dedicado a estudos de história da educação e de educação comparada. Lecionou também em importantes universidades estrangeiras, como Genebra, Paris V, Wisconsin, Oxford e Columbia (Nova Iorque). É autor de mais de 150 títulos (livros e artigos), publicados em doze países.

No que diz respeito às dimensões, propomo-nos, neste estudo, a abordar a pessoa do professor e a própria profissão.

De forma a ilustrar o supramencionado, adaptamos a tabela sugerida por António Nóvoa (2000:21), de forma a tentar enquadrar o nosso estudo no âmbito de outras pesquisas anteriormente realizadas:

Objetivos Dimensões	Objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação	Objetivos essencialmente práticos, relacionados com a formação	Objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação – formação
Pessoa do professor	1	3	4
Profissão de professor	2		

Tabela 1- Relação Objetivos/dimensões do estudo, adap. de Nóvoa(2000:20)

1. Objetivos teóricos, relacionados com a investigação versus pessoa do professor

São estudos que tomam como referência a pessoa do professor, exprimindo-se numa perspetiva sociológica e psicológica, mais preocupados com os problemas de saúde mental e stress. Num certo sentido, a obra de Ada Abraham⁶ (1984), desempenhou um papel pioneiro neste tipo de estudos, onde se podem incluir as correntes ligadas ao “pensamento do professor”.

⁶ PhD, Professora emérita da Universidade Hebraica de Jerusalém, autora da obra de referência “O Professor como Pessoa”, publicado originalmente em francês, no ano de 1984.

2. Objetivos teóricos, relacionados com a investigação, versus profissão de professor.

O autor de referência neste campo é Michael Huberman (1986,1988, 1989), que estudou durante vários anos os ciclos de vida dos professores. Outros estudos revelam preocupações idênticas, mobilizando os próprios professores e o seu discurso para produzir conhecimentos renovados sobre a profissão docente. São ainda de referir as análises que se debruçam sobre as condições do exercício da profissão docente (Beynon, 1989; Lyons, 1990)

3. Objetivos essencialmente práticos, relacionados com a formação versus pessoa do professor

De acordo com o autor, enquadram-se nesta categoria práticas de formação que se organizam, principalmente, em torno do desenvolvimento pessoal, experiências que valorizam as dinâmicas de autoformação e formação em contexto de trabalho.

4. Objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação – formação versus pessoa do professor

Representam o conjunto de iniciativas em que os profissionais desempenham, simultaneamente, o papel de “sujeitos” e “objetos” da investigação.

São muitos e variados os estudos científicos sobre a figura do professor, produzidos no âmbito das Ciências da Educação. Desde o final dos anos 70, têm vindo a conceder-se espaço e relevância às abordagens que incidem na vida dos professores. Esta mudança surge-nos como expressão de um movimento social mais amplo, que tem feito ressurgir os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído. (idem)

Como objetivos deste trabalho definimos uma linha mais abrangente e três grandes linhas de investigação e intervenção que, em última instância, se relacionam com a alteração de situações de mal-estar. Desta forma, procuramos elaborar um diagnóstico das necessidades de formação e, conseqüentemente, elaborar um plano de formação em contexto de trabalho que busca melhorar o desempenho dos professores e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem. Pretendemos assim promover

a atitude reflexiva nas práticas educativas, bem como a capacidade de autoanálise profissional. São eles:

- Criar um sistema de supervisão que promova níveis superiores de bem-estar docente, através da atuação ao nível dos fatores pessoais (Objetivo Geral), através da operacionalização dos seguintes Objetivos Específicos:

- Identificar os fatores relacionados com o mal-estar e desgaste profissional dos professores, na Escola Secundária de Rocha Peixoto (ESRP), nomeadamente aqueles diretamente ligados à personalidade e relações interpessoais;

- Desenvolver nos docentes estratégias de *coping* , através da investigação - formação;

- Organizar e monitorar um sistema de supervisão entre pares, como forma de autorregulação futura.

No capítulo que se segue, procuramos abordar os conceitos teóricos que servem de base à nossa investigação, na tentativa de os clarificar. Após uma extensa pesquisa e revisão da literatura sobre os temas em questão, compilamos a informação em seis subcapítulos: supervisão, identidade, identidade profissional dos professores, sociedade, stress e fatores stressantes, mal-estar docente, seus fatores e consequências.

PARTE I. ESTADO DA ARTE

1.1 – Supervisão: Enquadramento, conceito e modelos

António Nóvoa refere, na entrevista à “Página da Educação”, que este é um tempo de regresso dos professores: “As realidades do séc. XXI, as grandes problemáticas do conhecimento, da aprendizagem, da criação e da diversidade, trazem os professores de novo para o centro do processo educativo.” (p.6).

Estamos perante um novo paradigma, caracterizado pela complexidade. Paradigma esse que implica novas competências, que formam novas identidades profissionais. Parece termos abandonado a visão paradigmática tecnicista da educação, cuja noção de desenvolvimento humano contrapunha a simplicidade à complexidade de hoje, onde as finalidades da educação se relacionavam com a natureza imediatista dos objetivos e a centração cognitivista ditava que os saberes fossem estanques. Era o primado da teoria sobre a prática, sem se considerarem os contextos de vida ou a própria vida. Era o mestre que tudo sabe e o aluno, com sede de conhecimentos, que memorizava na perfeição, mas cujo sentido dos conhecimentos tardava em perceber ou nunca percebia. Ora, como contraposição deste paradigma e marca do avançar dos tempos e das ideias, deparamo-nos hoje com essa perspetiva paradigmática complexa, que entende o desenvolvimento humano como um processo sistémico, preconizando uma educação comprometida com os valores universais, em busca da realização pessoal e da cidadania, uma educação que nos fala de liberdade e da capacidade de escolher racionalmente o que cada um pode fazer com a liberdade de que dispõe. Para isso, a educação deste novo paradigma procura desenvolver competências, atentar nos contextos e dar sentido à teoria, relacionando saberes com ações. Estamos hoje perante uma sociedade em constante devir, que se traduz em mudanças educacionais permanentes. A complexidade social, o carácter cosmopolita das sociedades, a diversidade, traduzem-se em instabilidade, ambiguidade e incerteza. No campo da educação, estamos perante um novo quadro de competências conducentes à ação crítica e reflexiva. O professor precisa de ser aberto à imprevisibilidade dos contextos, tomando decisões humanamente legítimas, desenvolvendo capacidades para agir e

pensar as suas ações, de maneira a reformula-las quando necessário, de adaptar as suas competências, de resolver problemas e gerir esse contexto marcado pela imprevisibilidade.

É este o cenário que se apresenta, para que nos posicionemos sobre Supervisão em educação. Precisamos de compreender que atravessamos uma fase de incertezas e mudanças, para que possamos desenvolver competências de supervisão adequadas à profissionalidade docente do séc. XXI. Partimos assim para o conceito de Supervisão.

Estudando autores de referência nesta temática, como Alarcão⁷, Sá-Chaves⁸, Zeichner⁹, Vieira¹⁰ e Schön¹¹, entendemos que o ato supervisivo não se trata mais de um processo em que o supervisor é aquele que tudo sabe e que prescreve receitas e soluções para os formandos. Um dos grandes contributos destes estudos foi, na nossa opinião, contrariar a sensação de desconfiança, desconforto e rejeição que temos com relação ao supervisor, por tradicionalmente lhe atribuirmos concepções de superioridade, hierarquização, normatividade, reprodução de práticas, inflexibilidade e desumanização. (Alarcão, 1995). Compreendemos, portanto, que falar, pensar e praticar supervisão não

⁷ Isabel Alarcão é natural de Coimbra. Nascida em 1940, formou-se e trabalhou sempre na área da Educação. É professora Catedrática no Departamento de Didática e Tecnologia Educativa na Universidade de Aveiro, tem orientado teses na área da Supervisão e Formação de Professores.

⁸ Idália Sá - Chaves é doutora em Didática na especialidade de Supervisão e Formação pela Universidade de Aveiro, instituição na qual exerce funções de docência e de investigação, como professora associada. É autora de múltiplos artigos e de várias publicações, subjugadas às temáticas da supervisão, formação de professores e portfólios reflexivos.

⁹ Kenneth Zeichner é professor titular do Departamento de Currículo e Ensino da Universidade do Estado de Wisconsin, Madison, E.U.A., onde desenvolve trabalhos de pesquisa e ensino na área de formação docente, desenvolvimento profissional de professores e investigação-ação. Já orientou dezenas de teses e dissertações no campo da formação de educadores. Zeichner é autor de vários livros - muitos traduzidos para diferentes línguas, inclusive o português, capítulos de livros e artigos publicados em revistas internacionais e dos Estados Unidos.

¹⁰ Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira é membro do Instituto de Educação e Psicologia. Publicou 34 artigos em revistas especializadas e 51 trabalhos em atas de eventos, possui 26 capítulos de livros e 8 livros publicados. Possui 105 itens de produção técnica. Participou em 3 eventos no estrangeiro e 16 em Portugal. Atua na área de Ciências da Educação Nas suas atividades profissionais interagiu com 43 colaboradores em coautorias de trabalhos científicos.

¹¹ Donald Schon nasceu em Boston em 1930 e cresceu em Brooklin e Worcester. Formou-se em Yale em 1951 (Phi Beta Kappa), onde estudou filosofia. Foi aluno na Sorbonne, Paris Após a graduação, ele recebeu o Woodrow Wilson Fellowship e continuou na Universidade de Harvard, onde obteve o mestrado e doutoramento em filosofia. O foco da sua tese de doutoramento (1955) foi a teoria de John Dewey de inquérito, que lhe proporcionou o quadro pragmático que atravessa seu trabalho posterior. Schon contribui de forma notável para a compreensão da teoria e prática de aprendizagem. O seu pensamento inovador em torno de noções tais como 'sociedade de aprendizagem', 'double-loop learning' e 'reflexão em ação' tornou-se parte da linguagem da educação.

mais pode ser assim. A supervisão implica interagir, informar, questionar, perceber, sugerir, encorajar, avaliar construtivamente, desenvolver competências de alteridade, escutar e compreender o outro, para, com ele, resolver problemas. De acordo com Alarcão

“Um bom supervisor lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-o para os professores, mas relança-o para os alunos destes; focaliza-o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos que com estes microcosmos estabelecem relações ecológicas interativas; preocupa-se com o desenvolvimento individual dos professores mas considera o papel que, no seu conjunto, desenvolvem na educação e socialização das crianças e jovens.”

(1995:5)

Compreender uma Supervisão que se faz pela capacidade de observar, dialogar e avaliar com os nossos parceiros educativos é premissa fundamental deste estudo. Uma das competências mais significativas do supervisor é a sua capacidade de observação. Todos nós, perante um mesmo cenário supervisiivo, observamos situações diferentes, pormenores diferentes. Essas observações trazem inerentes os nossos preconceitos e a nossa história de vida enquanto estudantes e professores. Damos atenção ao que nos parece mais significativo e fazemos juízos de valor. Assim, percebemos que precisamos, nestes momentos, de fazer uso da nossa capacidade de sermos objetivos e de elencar com precisão e isenção, aquilo que nos propomos observar, de forma a podermos tirar conclusões que sirvam os objetivos a que nos propomos. Isto é uma das tarefas mais complexas do supervisor.

Parece-nos também importante referir que a cada modelo supervisiivo se relaciona com uma conceção de Educação distinta, que enfatiza mais o supervisor, o contexto, o aluno ou o processo. Nas últimas propostas, coloca-se a ênfase no todo: sujeitos do processo supervisiivo, o processo em si, os contextos e ainda a reflexão, a metacognição desse processo por parte dos sujeitos. No entanto, foi possível perceber que determinadas características “vertem” de modelo para modelo e que por vezes,

mesmo que nos identifiquemos, enquanto supervisores, com um ou outro, mais especificamente, é possível adotar atitudes correspondentes a um modelo distinto, dependendo do contexto, do supervisando e da nossa atuação como supervisor. Ser supervisor é, também, ser capaz de ter a sensibilidade de adaptar práticas.

Tendo em conta a pluralidade de modelos de supervisão, surge-nos como imperioso que nos debruçemos sobre aqueles que, de uma maneira ou de outra, possam estar refletidos na nossa investigação, e que são: o modelo Ecológico, o modelo Professor Reflexivo e o modelo Não Standard proposto por Idália Sá-Chaves. Consciente da sua complexidade e, por isso, do seu valor, entendemos que estes modelos são peças essenciais no processo educativo, não obstante o tipo de supervisão que se leve a cabo (vertical ou horizontal).

O modelo Ecológico apresenta-se como aquele que estabelece uma relação entre os contextos - de supervisão, de ação educativa, do supervisor e dos supervisandos - preconizando uma perspetiva “broffebrenneriana” da supervisão. De entre os modelos estudados, este parece ser pioneiro, ao estabelecer uma relação entre os sujeitos, o contexto e as experiências que advêm dessa relação, encarando o processo de formação como constantemente inacabado, em desenvolvimento, face às experiências novas que os contextos vão proporcionando.

O modelo do Professor Reflexivo vem acrescentar ao anterior, como o próprio nome indica, a competência da *reflexão*.

“O elemento reflexão é hoje a tónica do discurso sobre as finalidades educativas(...). Essencial a um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, de construção do ser, do saber e do agir, a reflexão surge como indispensável, para desenvolver a autonomia que permite ao HOMEM enfrentar com confiança e eficácia os dilemas que caracterizam o mundo contemporâneo.”

(Alarcão, 1993, in Vieira, 1993:12)

De acordo com Zeichner (1993:25) os professores tornam-se capazes de desenvolver as suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos e em conjunto na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das experiências de ensino. O que o autor quer

dizer é que somos capazes de fundamentar a nossa prática pois refletimos acerca do que fazemos, mas, ao mesmo tempo, não ficamos solitários nessa atitude reflexiva; refletimos também com os colegas acerca das nossas práticas de ensino (e das suas). Este modelo promove o auto desenvolvimento, o desenvolvimento partilhado, a inteligência coletiva e a solidariedade, pois todos participamos com os outros, mas sem perder a nossa identidade. Assim sendo, as experiências, os conhecimentos e as reflexões que fazemos sobre a nossa prática e a dos outros “ constituem um processo-produto situado e único, revelador do *eu* na sua relação com o *outro* e com o contexto em que ambos (inter) agem. (Vieira, 2005:117)

O modelo mais complexo e completo de todos é aquele proposto por Sá-Chaves: o modelo Não-Standard de supervisão. Este modelo assenta numa construção intrapessoal através da transação interpessoal, ou seja, construímos o nosso conhecimento, mas ouvindo as vozes dos outros; as perguntas que fazemos a nós mesmos têm origem nos diálogos com os outros. No entanto, este modelo “ não nega a necessidade de um conhecimento prévio que permita compreender e dar sentido à novidade de cada situação.” (Sá-Chaves, 2002:26). Os nossos conhecimentos próprios, a nossa epistemologia pessoal, transforma-se em conhecimento científico quando unimos a prática e a teoria e também se enriquecem no diálogo com o outro. O modelo em questão integra as teorias públicas e a epistemologia pessoal, e ainda o conhecimento praxeológico (aquele que advém da prática mas encontra o seu sentido naquilo que é científico). Construção partilhada entre o que se é, o que pensa, o que se sente e a apropriação de teorias de outros, teorias públicas de grandes autores. É nesta relação de conhecimentos, e entre sujeitos envolvidos no processo, que se embarca numa reflexividade praxeológica, que nos acompanha no saber e no saber-fazer, mediadas pelo saber-ser inerente às (boas) relações humanas. Daí, nasce o verdadeiro conhecimento significativo em supervisão.

Para poder colocar em prática os modelos supracitados, é fundamental que tenhamos em conta as competências do supervisor. Vimos já que o supervisor não é mais (nem é desejável que seja), aquele que tudo sabe e tudo vê e que para tudo encontra a solução perfeita e a prescreve aos formandos. Não mais se pretende também os largos anos de experiência e uma dose razoável de simpatia e paternalismo (ou

maternalismo?). Em primeiro lugar, o supervisor precisa de perceber em que medida a sua ajuda ou participação no processo se faz necessária, distinguindo em que etapa ou degrau do processo o supervisando se encontra. Depois, competências interpessoais como a aceitação do supervisando como igual e não como inferior na pirâmide hierárquica, a capacidade de ser empático e de se colocar no lugar do outro, a capacidade de escutar o dito e o não dito, de ser autêntico nas atitudes e no discurso, de utilizar uma linguagem clara e adequada, de confrontar sem destruir, de encorajar, de explicitar, parecem-nos essenciais para que a supervisão se faça em direção à melhoria do formando e do seu processo de crescimento profissional e pessoal.

Discorremos, de seguida, sobre o conceito de identidade e a sua construção. Cada professor, como pessoa e profissional, pauta a sua atuação de acordo com características mais ou menos construídas, colocando em interação a personalidade, o social e o contexto.

1.2 – Identidade: Conceito e construção

Não é possível pensar a identidade profissional docente sem refletir sobre o conceito de identidade na sua essência. A emergência contemporânea de múltiplas formas identitárias, de natureza regional e local, religiosa, étnica e linguística, relacionadas com as rápidas e profundas mudanças que caracterizam o mundo em que vivemos, torna necessário repensar as identidades sociais e profissionais.

É, portanto, imperioso que esta reflexão se inicie por uma definição do conceito de identidade. À semelhança de outros conceitos sociológicos – sociedade, cultura, comunidade, etc. – o conceito em questão não pode ser definido sem que se reconheça previamente a diversidade de perspectivas e aceções em que é utilizado. No entanto, para chegarmos a uma definição, torna-se necessário que, dentro da polissemia e fluidez conceptual, se façam opções e se explicitem as perspectivas teóricas que as sustentam, sob pena de impossibilitar essa definição ou mesmo o entendimento do conceito que nos propomos a trabalhar, principalmente se este for utilizado tanto na linguagem científica, como na linguagem comum.

Frequentemente são usadas expressões como “perda de identidade” ou crise de identidade”, em contextos e sentidos muito diversos, para explicitar fenômenos igualmente variáveis. Quer na linguagem corrente, quer tendo em conta diversas abordagens teóricas e disciplinares, encontramos referências à(s) identidade(s), tendo como objeto o indivíduo, sociedades, culturas, regiões, grupos, etnias e religiões.

Ferreira¹² (2003:34) sugere que o senso comum parece, em grande medida, ser alimentado por uma visão dicotómica entre identidade e mudança. Neste sentido, a identidade corresponderia a tudo o que é estável e que decorre da tradição. Por sua vez, ao conceito de mudança são atribuídas as características de dinamicidade, inovação e transformação. Contudo, esta dicotomia comporta uma visão conservadora e

¹² Fernando Ilídio da Silva Ferreira. É docente na Universidade do Minho, Mestre em Ciências da Educação e doutorado em Estudos da Criança. Publicou 15 artigos em revistas especializadas e 42 trabalhos em atas de eventos, possui 18 capítulos de livros e 15 livros publicados. Nas suas atividades profissionais interagiu com 63 colaboradores em coautorias de trabalhos científicos.

essencialista, já que reduz o conceito de identidade à escala de mera reprodução social. Ferreira (opus cit.), refere Santos Silva¹³ (1994:113), numa proposta de ultrapassar aquilo a que vem chamar de falsa dicotomia (Ferreira, opus cit.:34), já que o autor recusa uma visão linear e cumulativa da mudança social, atribuindo-lhe, em contrapartida, um carácter de “ encruzilhadas de diferentes tempos, identidades e projetos sociais”. (idem: 34). Importa então perceber que mudança e identidade se interpelam, sem que haja uma necessária oposição, isto é, interessa compreender os processos de construção da identidade à luz de uma conceção dinâmica e não de uma conceção estática.

Pode, desde já, afirmar-se que o conceito de identidade é muito mais complexo do que aquilo que o seu uso comum nos sugere. Ele atravessa vários campos científicos e disciplinares e o seu uso aparece como problemático não apenas entre os diferentes campos, mas também dentro de cada área do conhecimento. O conceito de identidade tem interessado aos campos disciplinares da Psicologia, Sociologia, História, Filosofia, Ciências da Educação, entre outros, tendo como base grandes tradições teóricas. Uma delas é a perspetiva teórica de Durkheim¹⁴, que privilegia, neste sentido, o eixo

13 Sociólogo e político português. Licenciou-se em História, pela Universidade do Porto, em 1978, e doutorou-se em Sociologia, pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, em 1992. É professor catedrático da Faculdade de Economia da Universidade do Porto, onde ingressou em 1981. Foi presidente do Conselho Científico da mesma Faculdade e pró-reitor da Universidade do Porto, entre 1998 e 1999. Em 1990 foi eleito deputado à Assembleia da República e, a partir de 1995, embora chamado a funções de governo, ocupando os cargos de Secretário de Estado da Administração Educativa (1999-2000) e de Ministro da Educação (2000-2001), da Cultura (2001-2002), dos Assuntos Parlamentares (2005-2009) e da Defesa Nacional (desde 2009). Integrou o Conselho Nacional de Educação (1996-1999), a Comissão do Livro Branco da Segurança Social (1996-1998), representou Portugal no Projeto de Educação para a Cidadania Democrática do Conselho da Europa (1997-1999). Tem vários livros publicados, sendo os mais recentes *Os Valores da Esquerda Democrática: vinte teses oferecidas ao escrutínio público* (2010) e *A Sociologia e o Debate Público: estudos sobre a relação entre conhecer e agir* (2006).

14 Émile Durkheim (1858-1917) Considerado um dos pais da Sociologia moderna, tendo sido o fundador da escola francesa, posterior a Marx, que combinava a pesquisa empírica com a teoria sociológica. É amplamente reconhecido como um dos melhores teóricos do conceito da coesão social. Partindo da afirmação de que "os fatos sociais devem ser tratados como coisas", forneceu uma definição do normal e do patológico aplicada a cada sociedade, em que o normal seria aquilo que é ao mesmo tempo obrigatório para o indivíduo e superior a ele, o que significa que a sociedade e a consciência coletiva são entidades morais, antes mesmo de terem uma existência tangível. Essa preponderância da sociedade sobre o indivíduo deve permitir a realização deste, desde que consiga integrar-se a essa estrutura. A sociologia fortaleceu-se graças a Durkheim e seus seguidores. Suas principais obras são: *Da*

temporal dos processos identitários e distingue a identidade individual da identidade social. Nesta linha de pensamento, a identidade social origina-se na transmissão geracional de hábitos, valores, regras, conhecimentos e técnicas. A educação é aqui entendida como forma de transmissão de um patrimônio cultural da geração adulta à geração jovem, transformando-se no mecanismo de transformação social das predisposições individuais, que procura assegurar por essa via a adaptação e pertença estável do indivíduo a uma sociedade e aos seus grupos de convivência. Por sua vez, Max Weber¹⁵ considera as identidades dos atores sociais mais como efeitos emergentes dos sistemas de ação, mais do que produtos de trajetórias biográficas. Valoriza mais o eixo espacial – o contexto- do que o eixo temporal, salientando, desta forma, as relações entre atores de um mesmo sistema de ação e as formas de construção social nele operadas. Podemos então concluir que o conceito de identidade tem vindo a oscilar entre o pólo individual e a idéia de estrutura coletiva; entre o eixo temporal e o eixo espacial. Os trabalhos que têm como objeto de estudo esta problemática também variam, acentuando ora a perspectiva biográfica, quando fazem depender as identidades de trajetórias individuais, ora a perspectiva relacional, ao destacarem as relações e interações estabelecidas num determinado espaço de ação coletiva. Não obstante, a articulação das duas tendências interpretativas é importante para o estudo das identidades profissionais no campo da docência.

divisão do trabalho social (1893); *Regras do método sociológico* (1895); *O suicídio* (1897); *As formas elementares de vida religiosa* (1912). Fundou também a revista *L'Année Sociologique*, que afirmou a preeminência durkheimiana no mundo inteiro.

¹⁵ Maximilian Carl Emil Weber (1864 - 1920) intelectual alemão, jurista, economista e considerado um dos fundadores da Sociologia. A sua influência também pode ser sentida na economia, na filosofia, no direito, na ciência política e na administração. Começou sua carreira académica na Universidade Humboldt, em Berlim e, posteriormente, trabalhou na Universidade Albert Ludwigs, de Freiburg, na Universidade de Heidelberg, na Universidade de Viena e na Universidade de Munique. Grande parte de seu trabalho como pensador e estudioso foi reservado para o chamado processo de racionalização e desencantamento que provém da sociedade moderna e capitalista. Mas seus estudos também deram contribuição importante para a economia. A sua obra mais famosa é o ensaio *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, com o qual começou suas reflexões sobre a sociologia da religião. Weber argumentou que a religião era uma das razões não-exclusivas do porque as culturas do Ocidente e do Oriente se desenvolveram de formas diversas, e salientou a importância de algumas características específicas do protestantismo ascético, que levou ao nascimento do capitalismo, a burocracia e do estado racional e legal nos países ocidentais.

Outro dos teóricos da identidade que importa aqui referir é Stuart Hall¹⁶, que problematiza a identidade cultural na modernidade, bem como questiona a “crise de identidades” na sua essência e trajetória. Em primeiro lugar, Hall fala não de identidade, mas de identidades, pois considera que este é um conceito fragmentado e que fragmenta, isto é, o indivíduo moderno deixa de ser um sujeito unificado para passar a encetar em si mesmo uma pluralidade de identidades consoante o contexto em que se move – pai, professor, gestor, pensador – são identidades diferentes e assumidas em contextos também diferentes, mas que transformam cada indivíduo naquilo que ele realmente vem a ser. Ele atribui esta fragmentação a uma mudança estrutural que tem transformado as sociedades modernas.

“Um tipo distinto de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final deste século, fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnicidade, raça e nacionalidade que nos deram localizações sólidas como indivíduos sociais. Estas transformações estão também modificando nossas identidades pessoais, enfraquecendo a percepção de nós mesmos como sujeitos integrados.”

(p39)

O mesmo autor distingue três concepções distintas de identidade: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. Não temos a intenção de escrutinar meticulosamente cada uma destas concepções tão complexas quanto o próprio conceito, mas parece-nos importante analisar resumidamente cada uma das mesmas, para integrar o pensamento do autor na nossa análise. A primeira concepção – sujeito do iluminismo – assume que o indivíduo seria totalmente centrado e unificado, sendo que as capacidades

16 Stuart Hall (Kingston, 3 de fevereiro de 1932) é um teórico cultural jamaicano que trabalha no Reino Unido. Contribuiu com obras - chave para os estudos da cultura e dos meios de comunicação, assim como para o debate político. O trabalho de Hall é centrado principalmente nas questões de hegemonia e de estudos culturais, a partir de uma posição pós-gramsciana. Hall concebe o uso da linguagem como determinado por uma moldura de poderes, instituições, política e economia. Essa visão apresenta as pessoas como “produtores” e “consumidores” de cultura ao mesmo tempo. Professor de sociologia da Open University de 1979 a 1997, Stuart Hall publicou *The Hard Road to Renewal* (1988), *Resistance Through Rituals* (1989), *The Formation of Modernity* (1992), *Questions of Cultural Identity* (1996) e *Cultural Representations and Signifying Practices* (1997). Dialoga com teóricos culturais contemporâneos e apresenta um engajamento marxista.

de razão, consciência e ação seriam transversais a toda a vida do sujeito, isto é, nasciam e evoluíam com ele, num continuum, mas o sujeito permaneceria o mesmo na sua essência. O centro essencial do *self* seria, então, a identidade de cada pessoa e esta é considerada pelo autor uma concepção individualista do sujeito e da sua identidade.

O sujeito sociológico reflete em si a crescente complexidade do mundo moderno e a compreensão de que o núcleo interior do sujeito não é autónomo nem autossuficiente, isto é, que a identidade não nasce com cada um e evolui numa continuidade, sem ser alterada pelas contingências de vida de cada indivíduo. Assim sendo, esta identidade seria agora construída, formada em relação a outros significantes, mediadores de valores, significados e símbolos dos diferentes contextos que o sujeito ia habitando ao longo da sua existência. É uma perspectiva interacionista do *self* com a sociedade, sem que cada um perca a sua essência interior, mas que se forma e modifica em diálogo contínuo com os mundos habitados. Há uma espécie de ponte entre o interior e o exterior, entre o público e o privado e é ela que leva à construção dessa identidade individual. “A identidade sutura o sujeito na estrutura” (Hall, p.70) Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis.

Argumenta-se, entretanto, que são exatamente essas questões que agora estão "a mudar". O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, torna-se fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais "lá fora" e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as "necessidades" objetivas da cultura, estão a entrar em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos nas nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987).

No ponto seguinte, analisaremos uma das fragmentações possíveis da identidade – a identidade profissional docente – da qual procuramos um trajeto evolutivo, de forma a compreendermos quais os traços unificadores da mesma. Não obstante estamos conscientes de que cada docente, em cada contexto e de acordo com o seu mapa de valores, crenças, culturas – o seu *self* – poderá construir um processo identitário distinto.

1.3 – Construção e evolução da identidade profissional do professor

“O professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor.”

(Nias, 1991, in Nóvoa, 2000:15)

O estudo das identidades profissionais, e mais concretamente da identidade profissional docente, pressupõe que se reconheça a existência de uma grande variedade de leituras e interpretações, que decorre da diversidade de perspetivas teóricas, abordagens disciplinares e enfoques analíticos que podem ser utilizados. No capítulo anterior, procuramos definir como orientação o facto de que a formação da identidade deve ser encarada com um conjunto de processos e produtos emergentes de dinâmicas de ação individual e coletiva. Neste capítulo, pretendemos abandonar uma visão essencialista, linear e determinista da construção da identidade docente, que a conceberia como algo acabado e aproblemático, seguindo um percurso natural e evolutivo, no qual os atores sociais e os seus espaços de interação não teriam qualquer papel relevante. Uma conceção fatalista e estática da profissão docente, ancorada numa conceção também ela estática da identidade, colocaria os professores à margem do processo de profissionalização da sua atividade. No entanto, vários estudos têm vindo a demonstrar o carácter dinâmico e conflictual do processo de constituição dos professores como profissionais da educação.

O presente capítulo pretende dar conta do processo de construção identitária docente e da sua evolução ao longo de diversos períodos, marcados por inúmeras contingências sociais e políticas, e que contribuem para a formação da identidade docente que hoje se reflete nos modos de ensinar e de viver dos professores. Assim, expomos no texto que se segue o percurso de construção identitária que culmina na contemporaneidade e que serve de base teórica do problema que nos propomos trabalhar.

Tradicionalmente, a escolha da profissão era associada a uma vocação assente no amor à criança. No entanto, a expressão desse amor nem sempre foi ou é uma constante; ela varia de acordo com contingências sociais e históricas que têm vindo a

influenciar a própria profissão. As profissões humanas alteram-se num mundo em mudança e por causa dela, já que interagem com o contexto bi-direccionalmente: são mudadas pelo contexto e elas próprias o alteram, o impulsionam a mudar. A profissão docente talvez seja disso mesmo, o melhor exemplo de mudança em interação com o mundo e com a escola enquanto instituição social, histórica, política e até econômica.

Ao longo dos tempos, fomos assistindo a mudanças significativas na evolução da profissão docente, evolução esta que deve ser encarada como uma forma de definir a formação da identidade que assenta num processo de construção social no qual os professores têm tido, ao longo dos anos, um papel fundamentalmente ativo. Consideramos como base teórica desta problemática os escritos de Estrela¹⁷ (2010), que descreve através de metáforas essas alterações, metáforas estas que pressupõe diferentes ideais profissionais, parte integrante da(s) identidade(s) do professor que pretendemos aqui abordar.

A primeira dessas metáforas é o professor carismático (Estrela, 2010:11), que se relaciona com o carácter sacerdotal da profissão a partir da Idade Média e que conferia ao professor um lugar de relevo na sociedade. Descreve o professor desta época como o grande intérprete dos ideais morais do seu tempo, pois a sua tarefa era mais educar para o saber moralizante (opus cit). Justifica este crisma profissional com formas específicas de transcendência: sacerdotal, da pessoa moral, cultural e de dom. A profissão era encarada como missão e pressupunha uma vocação, encarada como um dom, apanágio apenas de um grupo restrito de pessoas.

A identidade profissional assentava na identificação com os saberes ensinados e no sentido ético da função, motivo de orgulho, alegria interior e satisfação profissional do próprio professor.

A evolução dos tempos e das mentalidades e a mudança de paradigma (do dogmático e transcendente para o científico e racionalista) veio favorecer a

17 Maria Teresa Estrela é professora Catedrática Jubilada da Universidade de Lisboa. As suas áreas de investigação e ensino são Didática, Currículo e Formação de Professores. Tem vindo a publicar artigos em revistas da especialidade, bem como é autora e coautora de um conjunto de livros dedicados às temáticas da profissão docente e da formação de professores.

despromoção das formas de transcendência supracitadas e o professor foi perdendo progressivamente o monopólio do saber que fundamentava a sua autoridade. Por sua vez, a escola teve de enfrentar novos desafios, nomeadamente a secularização e democratização do ensino, a massificação e explosão escolar verificada ao longo do século passado. Todos estes fatores contribuíram para uma transformação de metáforas: do professor carismático evoluímos para o professor técnico (Estrela, opus cit 11). O professor deveria ser, então, dotado de competências específicas e começa a falar-se dele como um técnico, especialista no desenvolvimento do aluno e da organização da aprendizagem.

A massificação do ensino tornou necessário o recrutamento de um grande número de professores (com ou sem vocação), que assegurassem o funcionamento do sistema de ensino e a necessidade de responder ao insucesso escolar, fruto da abertura da escola a todas as classes sociais. A população de alunos deixa de ser uma elite, para se tornar numa massa social heterogénea, obrigada a frequentar uma escola desprovida de significado e alheia a condicionalismos de classe ou tradição social.

É nesta conjectura que se enquadra, como resposta, o desenvolvimento de sistemas de formação de professores, articulado com a investigação, de forma a promover um maior conhecimento dos processos de ensino e aprendizagem. A necessidade da eficácia da formação e do ensino, que era encarado como uma ato técnico baseado na aplicação dos conhecimentos e da ciência, veio exacerbar a inclinação da escola como instituição destinada à transmissão institucional de saberes considerados socialmente úteis, função que a família não poderia assegurar.

No âmbito da formação de professores, treinavam-se variáveis do comportamento docente diretamente relacionadas com a eficácia da aprendizagem dos alunos, em concordância com a investigação existente na época.

A identidade profissional era marcada pelas competências técnicas ligadas ao saber ensinar (transmitir conhecimentos) e à sala de aula, muitas vezes em detrimento dos próprios conteúdos, procurando-se uma relação afetiva controlada por competências técnicas, como corrigir o erro de forma não punitiva, entre outras.

A evolução das Ciências da Educação e das teorias psicológicas do desenvolvimento do ser humano, fundamentadas pelos escritos de Piaget¹⁸ ou Rogers¹⁹, vieram transformar o professor técnico no professor recurso. Esta é uma metáfora da identidade profissional dos professores, que os coloca como um recurso ao serviço do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, fundamentada pela teoria da não diretividade, atribuída a Carl Rogers, na década de 60. Esta teoria revelou-se muito influente na Europa de 60, defendendo que a função do professor extrapolava a transmissão de conhecimentos de uma forma tecnicamente correta, para ele se tornar um facilitador no processo que permitia ao aluno “tornar-se pessoa”. Pressupõe-se, portanto, que o professor se deveria transformar num facilitador das descobertas do aluno, descobertas essas que corresponderiam a um caminho traçado pelo próprio aluno, de acordo com os seus interesses e necessidades. Tratava-se mais de uma educação para os valores, para a ética e para a autonomia do aluno enquanto ser livre, racional e autónomo. Isto significava que o papel do professor passava agora pela promoção dessa autonomia do aluno, relegando ao mesmo, a gestão do processo de aprendizagem e funcionando como um recurso, que cada aluno poderia ou não utilizar. Este professor não diretivo tinha como requisitos a empatia, a autenticidade e a aceitação incondicionalmente positiva de cada aluno e das suas potencialidades.

No entanto, é necessário referir que a autora entende que a metáfora do professor recurso não vem anular o professor técnico; são movimentos que coexistem no tempo, sendo que o primeiro apenas se torna realidade em algumas escolas privadas e raras instituições públicas de ensino.

18 Jean Piaget nasceu em Neuchâtel, Suíça em 1896 e faleceu em 1980. Escreveu mais de cinquenta livros e monografias, tendo publicado centenas de artigos. Estudou a evolução do pensamento até a adolescência, procurando entender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para captar o mundo. Como epistemólogo, investigou o processo de construção do conhecimento, sendo que nos últimos anos da sua vida centrou seus estudos no pensamento lógico-matemático

19 Carl Rogers (1902-1987) foi um psicólogo americano, que atuou como psicoterapeuta por mais de 30 anos e trouxe grandes contribuições para a prática clínica e para a educação. As suas ideias tiveram difusão na década de 70, em confronto direto com as ideias do Behaviorismo. Rogers é considerado um representante da psicologia humanista e da corrente humanista em educação. Foi nomeado para o Prémio Nobel da Paz, em 1987. De entre os conceitos mais significativos por ele trazidos à luz, de inegável contributo para a educação contemporânea, destacam-se: a congruência, a empatia, a consideração positiva incondicional, a aprendizagem significativa e o método da não directividade.

Compreendemos que as metáforas até agora descritas não se circunscrevem a épocas ou espaços específicos. Ainda encontramos vestígios do professor carismático. E o professor técnico, ligado a uma conceção de ensino como ciência aplicada, ainda prevalece em muitos meios escolares. Nos parágrafos que se seguem, analisaremos duas metáforas complementares e interdependentes: o professor investigador e o professor prático reflexivo. (idem).

A metáfora do professor investigador ganha sustentabilidade na nova imagem de profissionalismo docente, reforçando-se a autonomia do professor na construção dos saberes profissionais, tornando-o assim menos dependente dos investigadores académicos. Com Stenhouse, autor das renovações curriculares do Reino Unido de finais da década de 70 e 80, esta metáfora difunde-se. Porém, Paulo Freire, (1996:32), pedagogo brasileiro, vem reforçar a ideia de que esta metáfora é um requisito natural, inerente à profissão do professor, pois acreditava que cada professor teria em si a vontade de saber, de buscar e de indagar acerca da sua prática. Logo, numa lógica de formação permanente, contínua, o professor assumir-se-ia como pesquisador, independentemente do contexto temporal onde exerce a sua profissão. Aliás, muitas das grandes inovações pedagógicas partiram de professores muito empenhados e criativos: o método de Freinet²⁰ e o Movimento da Escola Moderna²¹ são disso bons exemplos.

20 Celestin Freinet (1896-1966), crítico da escola tradicional e das escolas novas, Freinet foi criador, na França, do movimento da escola moderna. Seu objetivo básico era desenvolver uma escola popular. Célestin Freinet desenvolve sua pedagogia em um cenário de profundas desigualdades sociais, oriundas da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o que exigiu do autor uma luta firme, que se perpetuou durante toda sua prática pedagógica. Luta essa que foi marcada pela construção de uma pedagogia popular com o intuito de aniquilar todos os resquícios de uma educação que possa alienar e dar continuidade à exploração e à desigualdade social proporcionada pelo sistema capitalista. Por ter contestado o sistema socioeconómico e político da época, o autor sofreu várias repressões e perseguições. A técnica pedagógica de Freinet é construída com base na experimentação e documentação, almejando uma prática educacional totalmente centrada na criança, atribuindo grande ênfase aos trabalhos manuais, tendo em vista a formação de crianças ativas, que serão responsáveis por uma futura transformação social.

21 O Movimento da Escola Moderna ou MEM tem por base a pedagogia de Célestin Freinet, que desenvolveu um método natural de aprendizagem, no decurso do seu trabalho como docente do 1.º ciclo, iniciado em 1920. Propõe-se construir, através da ação dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sócio-moral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar. Assim, os educandos responsabilizam-se por colaborarem com os professores no planeamento das atividades curriculares, por se interajudarem nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem

A obra de Schon veio criticar a formação superior, de caráter maioritariamente teórico, afastada dos problemas experimentados no terreno e marcada pela racionalidade técnica que liga fins a meios pré-definidos. Foi baseada nas teorias deste investigador que a metáfora do professor prático-reflexivo ganhou expressão. Schon definia o ensino como uma atividade artística, que deveria ser aprendida com profissionais mais experientes, exemplos vivos da reflexão que cada professor faria antes, durante e depois da sua ação. Esta postura reflexiva implica uma racionalidade prática e uma atitude reflexiva, porque indagadora do como, porquê e para quê da prática, o que conduz, necessariamente, à reflexão. (idem)

na sua avaliação. Esta avaliação assenta numa negociação cooperada dos juízos de apreciação e do controlo dos objetivos assumidos nos planos curriculares coletivos e nos planos individuais de trabalho e de outros mapas e listas de verificação do trabalho de aprendizagem, que servem para registo e monitoragem do que se contratualizou em Conselho de Cooperação Educativa. É por esta vivência – pondo à prova os valores humanos que sustentam a justiça, a reciprocidade e a solidariedade – que a organização do trabalho e o exercício do poder partilhados virão a transformar os estudantes e os professores em cidadãos implicados numa organização em democracia direta. Simultaneamente, esta experiência de socialização democrática dos estudantes constitui o sustentáculo do trabalho do currículo nas turmas, entendidas como comunidades de aprendizagem, num envolvimento cultural motivador. O modelo do Movimento da Escola Moderna assenta em três subsistemas integrados de organização do trabalho de aprendizagem: Estruturas de Cooperação Educativa, Circuitos de Comunicação e Participação Democrática Direta. Ganhou expressão e aceitação em Portugal no pós 25 de Abril, tendo sido reconhecido e formalizado no ano de 1976. Algumas das técnicas pedagógicas que mais se destacam: a "aula-passeio", dada fora da sala de aula, como motivação para os alunos e pondo-os em contacto com a realidade; a produção de textos livres, quando e como a criança quer, a partir dos quais se faz a aprendizagem da leitura e da escrita, segundo o método natural; a imprensa escolar, com entrevistas, pesquisas, vivências, relatos de aulas-passeio e textos livres; a correspondência interescolar; o livro da vida, funcionando como um diário da turma; autoavaliação; e plano de trabalho. Atualmente estas técnicas contam com o apoio das novas tecnologias, como, por exemplo, o vídeo, o computador ou a Internet.

O MEM, na esteira de Freinet, pratica uma pedagogia de cooperação educativa, em que alunos e professores negoceiam atividades e projetos a desenvolver em torno dos conteúdos programáticos, tendo por base os interesses e saberes dos estudantes e o contexto cultural das comunidades. Esta organização cooperativa promove o desenvolvimento moral e cívico, a capacidade de iniciativa, a corresponsabilização dos alunos pela sua aprendizagem e a aprendizagem da democracia. Definindo cada aluno um plano de trabalho autónomo, ao professor cabe acompanhar a sua execução e evitar a acumulação de dificuldades. Procura-se, assim, respeitar o ritmo e as características de cada estudante e garantir o sucesso de todos. Todos os alunos são implicados no sucesso de cada um, através do apoio prestado pelos que têm mais facilidade àqueles que apresentam mais dificuldades. O MEM centra-se na formação contínua dos professores, que se processa num modelo de autoformação cooperada, para o que se organiza em grupos de trabalho cooperativo, que refletem sobre as suas práticas e partilham experiências e instrumentos de trabalho. Existem diversos espaços destinados a essa formação contínua, que vão desde reuniões regionais mensais a um congresso nacional anual.

Estes movimentos provocaram um maior envolvimento dos professores na investigação de problemas ligados à sua prática vividos no seu quotidiano e deram origem a muitos projetos de investigação-ação. Esta investigação e reflexão sobre as práticas didático pedagógicas vieram trazer à consciência dos docentes as consequências éticas e políticas das suas ações, numa escola onde se refletem desigualdades e desequilíbrios sociais.

Com a influência, a partir dos anos 60, da sociologia da educação (em Portugal, mais tardiamente, graças ao regime ditatorial vivido na época), este professor investigador/ prático reflexivo abandona o individualismo da ação pedagógica, orientando-se para uma reflexão partilhada e para uma ação colaborativa, já que se verificava uma tendência claramente descentralizadora dos sistemas de ensino. A escola como instituição de valores e sistema integrador de diversas partes em interação e organização pautada por estruturas de poder próprias veio gerar uma nova forma de profissionalismo ou identidade docente. Uma identidade profissional que envolve agora a escola, ao invés de se circunscrever apenas à sala de aula; um profissionalismo que implica uma formação contínua e movimentos de troca e partilha com os restantes professores, ao serviço não só do crescimento individual como docente, mas de uma escola centro da comunidade educativa. Desta forma, passa a ser essencial um maior empenho e implicação dos professores na vida escolar, alargando-se o campo das suas responsabilidades e intensificando-se, conseqüentemente, o seu trabalho.

De acordo com Lessard²² e Tardif²³, citados por Estrela (opus cit:15) a evolução do trabalho docente ocorre no sentido de uma “vocação”, guiada pelas qualidades morais e saber disciplinar, para um “ofício”, que implica saberes técnicos e, finalmente, uma “profissão” centrada num especialista com capacidade de juízo reflexivo de alto

²² Claude Lessard é Professor no Departamento de Administração e Fundamentos da Faculdade de Educação, de Ciências da Educação da Universidade de Montreal. Ele também é diretor do Laboratório de Pesquisa e Intervenção sobre a formação dos profissionais da educação (LABRIPROF). Os seus interesses de investigação centram-se na sociologia da educação, professores de psicologia, análise de políticas de educação e aspetos comparativos.

²³ Professor titular da Faculdade das Ciências da Educação da Universidade de Montreal, autor de várias publicações e artigos e coordenador de centros de pesquisa relacionados com as Ciências da Educação. Os seus principais campos de interesse são a profissão professor e a divisão do trabalho na escola.

nível. Contudo, Estrela afirma que esta evolução, diretamente influenciadora da evolução da identidade docente, não pode ser tida como linear.

Parte de um estudo homónimo, datado de 2005, para afirmar que alguns professores ainda falam de vocação ou missão, mostrando-se seguros das suas competências técnicas, afirmando-se assim uma perspectiva aglutinadora das ideias anteriormente expostas. Mais ainda, afirma que a realidade das escolas não auferem grande espaço ao professor reflexivo, dadas as tarefas burocráticas e administrativas com as quais o sistema tem vindo a sobrecarregar os professores e à escassez quer de tempo, quer de espaços propícios a uma construção colegial de saberes.

Numa época chamada de pós-modernidade, marcada pela globalização, por uma Europa sem fronteiras e pela omnipresença das tecnologias da informação e comunicação, afigura-se agora a metáfora do professor como educador europeu e transnacional (Estrela, opus cit:16). Torna-se agora, para os professores e as escolas na sua maioria, uma missão, uma educação que fortaleça esse sentido de identidade europeia e global dos seus alunos. Aliás, é hoje comum que professores e alunos se integrem em projetos de intercâmbio europeu e em redes de cooperação e investigação com docentes de outras nacionalidades, projetos coadjuvados pelas novas tecnologias e pelas suas infindáveis potencialidades. Assim, estas experiências translocais, transnacionais e até transeuropeias contribuirão, certamente, para a construção de uma nova identidade docente, marcada por uma faceta cosmopolita, de abertura às diferenças e ao mundo e, como tal, menos corporativista. A este respeito, escreve Estrela:

“Atendendo a que essa prática se concretiza em contexto institucional, com as suas normas e valores que se pretende que sejam partilhadas num espírito de colegialidade é, pois, num contexto de forte interatividade que o professor vai afinado o seu projeto profissional e vai construindo essa definição de si ao constatar as semelhanças que o unem ao seu grupo profissional e as diferenças que o separam dele.”

(2010: 16)

Se a autora nos fala de semelhanças, referindo-se a uma cultura comum, facilitadora de relações, destaca também as diferenças, que permitem acentuar o sentido de individualidade e uma reinterpretação pessoal. No entanto, podemos estar perante uma fonte de conflito ou mal-estar, já que estas diferenças podem representar fatores de instabilidade e fragmentação da identidade docente, composta por aspetos técnicos e emocionais, que se organizam de acordo com a interação de fatores pessoais, situacionais e organizacionais.

A questão coloca-se, portanto, no facto de vivermos um momento de acentuada instabilidade, onde a efemeridade parece ter-se transformado numa constante, transbordando para o sistema educativo, agitado por sucessivas reformas que, por sua vez, vêm sobrecarregar o docente com um grande número de tarefas, correspondentes a diferentes papéis que este deve aprender rapidamente a desempenhar. Logo, um professor sem capacidade de resiliência e sem ser capaz de redefinir as situações a seu favor, acarreta o risco de fragmentação da sua identidade docente.

Estrela (opus cit) cita Keltchermans²⁴ (1998), para descrever os cinco elementos que compõem o eu profissional: autoimagem, autoestima, motivação para o trabalho, perceção da tarefa e perspectivas para o futuro. Se uma das fontes de construção dessa identidade docente é a interação com os outros, baseando-se nas imagens que deles recebemos então, a autoimagem do professor depende da sua ação e dos seus componentes internos e externos, ou seja, daquilo que ele é para si e daquilo que ele é para os outros.

Os estudos consultados (Borges, 2007; Estrela, 2010), dão-nos conta de que há imagens que permanecem e parecem fazer parte de uma cultura profissional que atravessa gerações. A identidade profissional de que falamos sustenta que os professores têm de si uma imagem idealizada, ao passo que são mais realistas quando se referem a outros docentes. No que concerne ao aluno, são capazes de empatia e

24 Professor de Ciências da Educação da Universidade de Leuven, Bélgica. Particularmente familiarizado com a investigação, são algumas das suas áreas de interesse o desenvolvimento profissional docente, o trabalho dos professores na prática, assim como o método de narrativa biográfica. Na Bélgica, é também o responsável pelo “Center for Educational Policy and Innovation”.

demonstram preocupação mais em “ensinar bem” (competências técnicas), do que em abrir novos caminhos de aprendizagem. Porém, há aspetos da profissão e da escola que vão mudando ao longo dos tempos, transformando a profissão num campo tensional onde se opõem diferentes forças e diferentes interesses. De um lado, assistimos ao movimento de afirmação de um professor autónomo, prático e reflexivo.

De outro, acreditamos que, motivados por fatores económicos e políticos, assistimos à diversificação, complexidade e intensificação do tempo de trabalho, que vem limitar essa autonomia e cujas marcas na identidade profissional conduzem a crises, fragmentação, desprofissionalização e despersonalização da profissão docente.

Parece-nos igualmente importante incluir neste capítulo a abordagem de António Nóvoa face a esta problemática. O autor mostra, em inúmeros textos e trabalhos, que a profissionalização da atividade docente não é um processo evolutivo natural, mas antes um processo de construção social no qual os professores têm tido um papel determinante, por via da ação. O mesmo autor conclui que a profissão docente se tem construído não sem avanços e recuos, ambiguidades, lutas e conflitos, em torno do estatuto económico e social dos professores. Para tornar mais claro o seu raciocínio, Nóvoa organiza o seu pensamento em duas dimensões e quatro etapas. No que concerne às dimensões, uma corresponde à organização de um conjunto de normas e valores orientadores do exercício da atividade docente e a outra à construção de um corpo de conhecimentos e técnicas específicas da profissão. É à luz destas duas dimensões que Nóvoa assinala quatro etapas marcantes do processo de profissionalização e construção da identidade docente. As duas primeiras iniciaram-se nas últimas décadas do séc. XVIII e a terceira e quarta tiveram lugar já nos sécs. XIX e XX, respetivamente. São elas:

1ª etapa - O exercício a tempo inteiro ou como ocupação principal;

2ª etapa - O estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente;

3ª etapa - A criação de instituições específicas de formação;

4ª etapa - A constituição de associações profissionais.

O que nos parece relevante, sem desvalorizar a importância de nenhuma destas etapas, é que a passagem da segunda para a terceira assinala uma importante transformação sociológica: enquanto que nas duas primeiras, a identidade se construiu sobretudo em função das condições de recrutamento impostas pelo Estado, a criação de instituições específicas de formação de docentes (escolas normais), faz depender a construção identitária essencialmente do vetor da formação. Em 1862 foi criada a primeira escola normal e em 1901 o diploma passou a ser obrigatório para que um professor pudesse exercer a sua atividade. Estes foram marcos históricos do processo de profissionalização e construção da identidade docente.

No ponto que se segue, fazemos uma abordagem ao conceito de stress e dos fatores causadores do mesmo, bem como à sua relação com aspetos sociais, já que parece ser uma das principais consequências atribuídas ao mal-estar do professorado.

1.4 - Sociedade, stress e fatores stressantes

A sociedade atual está repleta de obrigações e deveres. As tarefas que levamos a cabo todos os dias - seja em casa, no trabalho ou em qualquer outro contexto da nossa vida – obrigam-nos a adotar múltiplas facetas. Ao longo do caminho, assumimos diferentes responsabilidades e somos obrigados a adotar uma pluralidade de papéis sociais. A pressão permanente, a sensação de falta de tempo, o rigoroso controlo da agenda de forma a podermos aumentar o número de atividades num menor espaço de tempo e demonstrar aos outros e a nós mesmos quão eficientes podemos ser, provoca frequentemente estados de intranquilidade e angústia. O aumento do horário laboral em detrimento das horas de descanso, multiplicado por dias, meses e anos, vai-se acumulando e a saúde – fisiológica e mental - tende a degradar-se. O ritmo de vida acelerado e a competitividade provocam estados de irritação e ansiedade que, ao ser frequentes, desencadeiam stress.

Etimologicamente, a palavra stress significa tensão. Há diferentes tipos de stress: o *eustress* e o *distress*. *Eustress* (em grego, o prefixo eu significa bom) é a tensão necessária para a sobrevivência do ser humano. *Distress* (o prefixo dis, em latim, remete para mau) entende-se como uma tensão prolongada do organismo que prejudica e destrói a saúde. Graças aos estudos de Seyle²⁵ (1936), com ratos de laboratório, sabemos hoje que o stress é a resposta física e psicológica do organismo, perante determinada situação. O stress é descrito na literatura como um processo físico, químico e emocional, produzido por tensões que podem provocar ao sujeito sintomas físicos. Seyle (*idem*) identificou três etapas de resposta ao stress: a primeira, em que o corpo reconhece o stress e se prepara para uma determinada ação e provoca a libertação, através das glândulas endócrinas, de hormonas que aumentam o ritmo cardíaco e

²⁵ Nascido em 1907 na antiga Áustria-Hungria, formou-se doutor em medicina e química na cidade de Praga, em 1929. Foi para os Estados Unidos onde trabalhou na Universidade Johns Hopkins em 1931. Mais tarde, foi para a Universidade McGill em Montreal, no Canadá, onde iniciou seus estudos sobre a questão do stress em 1936, e depois ingressou na Universidade de Montreal em 1945. Selye também escreveu os livros “The Stress of Life” (1956), “From dream to discovery; on being a scientist” (1964) e “Stress without Distress” (1974)

respiratório, aumentam os níveis de açúcar no sangue, incrementam a transpiração, dilatam as pupilas e interferem com o processo da digestão. A segunda etapa, que consiste na reparação de qualquer dano causado na fase de alarme é dificultada quando não se verifica qualquer alteração no contexto, isto é, quando a situação stressante se mantém. O que acontece é que o corpo permanece num estado de alerta constante, que conduz ao esgotamento, manifestado na terceira etapa. Nesta fase, as reservas de energia do corpo aparecem debilitadas, levando o sujeito à doença e, em situações extremas, poderá conduzir mesmo á morte.

O stress natural – ou *eustress* – é benéfico para o indivíduo porque exerce a função de estimulante e ajuda a resolver problemas com grande capacidade de iniciativa e ampla margem de manobra. A sua finalidade é permitir que se resolvam situações problemáticas com a maior brevidade possível e com sucesso, resolvendo cada conflito eficazmente. Assim, quando estamos perante uma situação nova, aumentam os reflexos, a tensão muscular, a compreensão, memória, raciocínio, etc, ou seja, todos os mecanismos de defesa física e psicológica passam a estar ativos e por isso o stress surge como um mecanismo positivo e proactivo. Apesar de tudo, estes são recursos relativamente limitados para as demandas excessivas que temos de enfrentar. Essas exigências não permitem que o sujeito se adapte, suplantando-o. Desta forma, fica perante um desajuste psicológico emocional, que leva ao desânimo, irritabilidade ou estados prolongados de angústia, que alteram o bem-estar e desencadeiam estados psicofísicos capazes de originar alterações de comportamento e desajustes nas funções orgânicas. Este tipo de stress – o *distress* – representa uma ameaça para a saúde. Por sua vez, o stress positivo resulta de uma relação de equilíbrio entre a pessoa e o ambiente, já que ambos se opõem entre si, mas estabelecem uma relação harmoniosa. No entanto, quando há uma situação de stress prolongado, esta interação entre a sociedade e o indivíduo sofre um desequilíbrio e provoca problemas tanto na estrutura social como nos sujeitos.

Quando analisamos o stress de uma perspectiva social, percebemos que as sociedades ocidentais solicitam dos seus cidadãos uma maior exigência, cuja resposta a tais demandas contrai dificuldades importantes para os indivíduos. Uma sociedade

stressada é formada por um grupo de pessoas que vivem e trabalham num contexto social que dispõe de escassos períodos de tranquilidade e serenidade.

As pessoas estão expostas a grandes períodos de nervosismo, ritmo acelerado e acumulação permanente de tarefas. Este contexto ambiental provoca um desequilíbrio entre momentos de atividade intensa e momentos de descanso ou repouso. Uma das principais causas de stress que aqui propomos, de acordo com a literatura, é então o excesso de trabalho, quando comparado com o reduzido tempo para realizar todas as tarefas e cumprir todas as exigências desse mesmo trabalho. Mais ainda, a escassez de tempo é um fator decisivo e constante, que abarca a maioria das atividades: excesso de trabalho e pouco tempo, descanso insuficiente, escassez de tempo para a família e atividades de lazer, falta de tempo livre, breves períodos de férias (aproveitados, muitas vezes para realizar tarefas em atraso ou cursos de formação e aperfeiçoamento profissional). Estas exigências trazem, necessariamente, estados de esgotamento decorrentes de exposição prolongada a situações de stress, que desencadeiam o mal-estar individual e coletivo.

Do ponto de vista familiar, o stress é motivado pela culpabilidade. Senão vejamos, o ritmo de trabalho que descrevemos anteriormente deixa muito pouco espaço e tempo para que os pais possam dedicar-se aos filhos como gostariam: compartilhar vivências, dialogar, transmitir valores ou apenas estar presente. Se a qualidade de vida, por um lado, depende da jornada laboral intensiva de muitas famílias, por outro lado deveria proporcionar-lhes – pais e filhos – tempo de qualidade para que se pudessem dedicar a si mesmos e uns aos outros. Este freneticismo no seio familiar está ligado à competitividade do mundo de hoje – os pais, no trabalho; as crianças, nas escolas – e esta sociedade exigente e extremamente competitiva é exímia na criação de situações de stress familiar e não é, com certeza, benéfica para os seus cidadãos nem para o seu próprio progresso.

Também é possível analisar a questão do stress a partir da perspetiva educacional. As mudanças sociais trouxeram consequências para o sistema educativo, que se foi moldando de acordo com novas e maiores exigências. Porém, apesar dessas mudanças e inovações, muitos problemas persistem e outros surgem constantemente, e a solução de muitos deles é difícil de alcançar. A educação atual precisa de saber

equilibrar a balança entre transmitir valores e conhecimentos. Precisamos de formar cidadãos plenos em competências acadêmicas, mas também pessoas sensíveis para detetar e prevenir problemas, conhecer-se a si mesmas, os seus sentimentos, desenvolver a sua autoestima, conhecer as suas habilidades sociais e enfrentar de forma adequada as situações problemáticas com as quais o quotidiano as confronta. As instituições educativas, os professores, os alunos não são alheios a todo este sistema, mas fazem parte dele, adquirindo e assimilando a sua forma de ser e atuar, os seus conhecimentos, técnicas e problemáticas.

Os professores de hoje tendem a enfrentar uma função multidisciplinar, isto é, têm de ser tutores, formadores, orientadores, assessores, conselheiros, administradores, organizadores de diferentes projetos, dominar diversas técnicas e campos do saber e ainda ser criativos. Esta acumulação de tarefas incide sobre o coletivo, causando um stress excessivo que, a longo prazo, terá consequências sobre a eficácia organizacional das próprias instituições educativas.

As mudanças institucionais, curriculares e na formação têm sido muito importantes no âmbito da Educação, tendo servido para melhorar a qualidade da mesma. Mas estas constantes alterações não se fazem acompanhar de recursos humanos e materiais, e a tendência sócio-política atual é para a redução dos mesmos e o professor encontrou-se imerso num oceano de tarefas, deveres e obrigações inerentes a à multiplicidade de papéis que desempenha, situação esta que traz desassossego e impotência, pois não é capaz de encontrar soluções para todos os problemas que se lhe apresentam.

Este ambiente de exigências tem vindo a suscitar atitudes quer de contestação, quer de desânimo e, em muitos professores, provoca problemas eminentes de saúde. Muitos professores apresentam sintomas de esgotamento físico e psíquico, falta de interesse na profissão, desmotivação, problemas de relação com os colegas, problemas familiares e, acima de tudo, sentem-se impotentes perante um sistema cada vez mais burocrático e competitivo, onde parece ter-se relegado para segundo plano o processo de ensino e aprendizagem e o bem-estar dos seus intervenientes.

Para percebermos de que maneira o stress atua sobre os professores de hoje, faz-se necessária uma reflexão sobre os fatores que o provocam, que passamos a descrever.

1.4.1 Fatores *stressantes*

Os agentes stressantes podem ser diversos: a sobrecarga de trabalho, a competitividade, as relações pessoais, entre outros. O indivíduo, perante um fator de stress, atua em resposta a essa demanda e supera ou não a dificuldade com a qual se depara. Este comportamento não apresenta nada de nocivo, senão quando o agente stressante é contínuo e persistente e se converte num perigo para a sua saúde. Perante um mesmo fator de stress, cada pessoa tem uma interpretação e as consequências do mesmo também variam de sujeito para sujeito. Por exemplo, dentro da mesma escola, onde trabalham muitos professores diferentes, uns sentem a competitividade como algo de estimulante e outros desencadeiam respostas de irritabilidade. O fator stressante é o mesmo para todos, mas a resposta orgânica dos sujeitos é distinta.

O stress é causado por vários fatores externos, mas não podemos esquecer os internos, tais como a baixa autoestima, sentimentos de culpa, complexo de inferioridade, introversão, expectativas elevadas com relação a si mesmo, demasiada exigência, etc.

Existem diferentes variáveis que afetam o stress. J. M. Peiró²⁶ (1993) descreve-as a partir do ponto de vista laboral, se bem que podem tomar-se a partir de outras perspetivas. São elas: ambientais, características pessoais, apoio social, capacidade de combater o stress e estratégias de resposta e consequências do stress. Passaremos agora a analisar cada uma destas variáveis, de forma sucinta.

²⁶ PhD, Universidade de Valência, departamento de Psicologia Social. Investigador Sênior do Instituto de Pesquisa da Universidade de Valência e Diretor do Instituto de Pesquisa de Recursos Humanos.

1.4.1.1 Variáveis ambientais

Quando falamos de variáveis ambientais, referimo-nos a ruídos, trânsito, conflitos, críticas, reprovações podem provocar tensões. Livrarmo-nos de alguns fatores stressantes não é nada fácil, mais ainda quando a resposta não depende de nós próprios, mas sim dos outros. Se formos capazes de equilibrar as demandas do ambiente com os recursos que temos ao nosso alcance, então teremos equilibrado os agentes de stress e as nossas respostas aos mesmos. Caso contrário, produz-se um desequilíbrio entre os agentes de stress e os sujeitos.

1.4.1.2 Características Pessoais

No caso das características pessoais, como o próprio termo indica, contempla-se como fator stressante as diferentes manifestações tipológicas que cada pessoa apresenta. Pela maneira de ser e de agir, há pessoas mais vulneráveis na hora de sofrer com o stress. Diversos estudos demonstram que há indivíduos que, pelas suas características individuais, são mais suscetíveis do que outros.

Os efeitos do stress também variam em função das diferenças de personalidade entre indivíduos, bem como a maneira de perceber e enfrentar as situações e enfrentar o stress. De acordo com Fiegel e Montoliu (2005), segundo o modelo de conduta a seguir, podemos dividir os sujeitos em dois grupos:

O primeiro é constituído pelos sujeitos que se sobrecarregam de trabalho. São pessoas com forte iniciativa, muito entregues, com responsabilidades excessivas, grande energia e que acreditam que aguentam tudo, dedicando muito pouco tempo ao descanso diário ou semanal. Utilizando uma metáfora das autoras

“Siempre están com el acelerador apretado, el freno sigue estando a su lado pero apenas lo pisán, permanecen todo el dia conectados en

diversas ocupaciones y no saben encontrar momentos para la tranquilidad y la relajación.”²⁷

(2005: 21)

Em oposição, temos o segundo grupo de sujeitos, que também desejam progredir na sua carreira, sendo eficazes e tendo êxito, mas que sabem enfrentar as situações de outra maneira. Estas pessoas sabem encontrar o momento oportuno para o descanso. Sabem equilibrar o acelerador e o travão, o que faz com que não se sobrecarreguem de trabalho. Realizam tudo o que devem e, mais tarde, tomam para si o descanso correspondente ao seu esforço. Também são capazes de delegar e organizar as tarefas, de forma a distribuir o peso do trabalho, ao contrário dos elementos pertencentes ao primeiro grupo.

A diferença entre uns e outros é que os primeiros, que se sobrecarregam, originam transtornos na sua saúde física e psicológica. Estudos realizados por Friedman²⁸(2009) demonstraram que os indivíduos do primeiro grupo estão mais sujeitos a doenças cardiovasculares, contrapondo-se aos sujeitos do segundo grupo, que são capazes de equilibrar as situações, evitando assim estados de esgotamento físico e psicológico, preservando a sua saúde.

1.4.1.3. Apoio social

No que concerne a questão do apoio social, é necessário referir que a velocidade vertiginosa da sociedade atual, que provoca mudanças constantes, faz com que as pessoas tenham de aceitar novos desafios constantemente, muitas vezes sem ter sequer tempo para assimilar o desafio anterior. Desta feita, o devir social constante constitui, por si só, um fator stressante. As demandas sociais têm de fazer acompanhar-se de recursos que as sustentem. Para dar resposta aos seus problemas, os sujeitos deverão dispor de estratégias de coping e de apoio social. House (1981) descreve quatro tipos de

²⁷ “ Estão sempre com o pé no acelerador, o travão segue a seu lado, mas apenas o pisam. Permanecem todo o dia concentrados em diversas ocupações e não sabem encontrar momentos para a tranquilidade e o relaxamento.” (tradução dos autores)

²⁸ Richard A. Friedman, MD é professor de Psiquiatria Clínica e Diretor da Clínica de Psicofarmacologia na Well Cornell Medical College, EUA. Especialista em ansiedade e transtornos de humor e Psico-Farmacologia. Também está ativamente envolvido na pesquisa clínica de Transtornos do Humor.

apoio: apoio emocional: relacionado com a estima, o afeto, a confiança e o interesse, apoio evolutivo: afirmação e pertença social, apoio informativo, ou seja, a informação, os conselhos e as orientações ou sugestões que podem receber-se no círculo familiar ou laboral, apoio instrumental: relacionado com a área económica, o trabalho e a disponibilidade de tempo livre. (House, 1981, in Fiegel e Montuliu, 2005:22)

A ajuda recebida mediante qualquer um destes apoios será uma mais-valia na hora de resolver qualquer problemática. A escassez de apoio social faz com que a pessoa disponha de menos estratégias para resolver conflitos, o que provoca efeitos nefastos para a saúde.

1.4.1.4. Stress e estratégias de coping

Coping é um neologismo utilizado quando queremos falar de lidar com determinada situação. Logo, quando falamos em estratégias de coping, são aquelas que nos permitem abordar, lidar com e possivelmente resolver uma situação problemática. São esforços cognitivos e comportamentais para lidar com situações de dano, de ameaça ou de desafio quando não está disponível uma rotina ou uma resposta automática. Apenas esforços conscientes e intencionais são considerados estratégias de coping e o stressor deve ser percebido e analisado não sendo assim consideradas respostas subconscientes.

O combate ao stress pode ser analisado a partir de distintos ângulos.

Na perspetiva psicanalista, o combate é uma estratégia de adaptação. Perante uma situação conflituosa, o sujeito busca diferentes formas de adaptação à mesma. Menninger²⁹ (1963), considerava-o como um mecanismo de defesa e as suas principais funções seriam tratar de reduzir a tensão e reencontrar o equilíbrio.

²⁹ Psiquiatra americano e um membro da família famosa Menninger de psiquiatras que fundaram a Fundação Menninger e da Clínica Meninger em Topeka, Kansas.

De acordo com Janis³⁰ e Mann³¹ (1986), o coping considera-se como a tomada de decisões e a resolução de problemas, tendo como objetivo procurar informação que conduza à solução mais adequada.

O enfoque interacionista considera que o coping consiste no processo, e manifesta a relação entre o sujeito e o ambiente, que depende da percepção do primeiro e do esforço que investe na superação do problema. Perante uma situação problemática, o sujeito avalia os efeitos reais e os efeitos desejados. Uma vez definida a casuística, analisa os recursos de que dispõe e emite uma resposta mais tarde valorada por si. Se os resultados não corresponderem ao adequado, a pessoa inicia nova conduta de coping.

Ao coping baseado no processo, atribuímos um conjunto de funções: a primeira, centrada no problema, com o objetivo de reduzir o stress e a segunda, centrada na emoção da pessoa.

Perante determinado estímulo ambiental, o sujeito vai procurar mecanismos para enfrentar a situação e superá-la. Para isso, aciona estratégias cognitivas que lhe tragam informação precisa sobre o problema e possíveis alternativas para a sua solução, analisando os prós e contras das possíveis reações. Ao mesmo tempo, considera as estratégias emocionais, tais como procurar não ser inteiramente dominado pelo problema, sem que isso afete o seu estado anímico ou mesmo aceitar cada desafio sem permitir que afete os seus sentimentos. Ambas as abordagens, cognitiva e afetiva, deverão funcionar em conjunto, de forma a reduzir o stress e melhorar o bem-estar.

De acordo com tudo que descrevemos acima, as pessoas submetidas a um stress excessivo e contínuo prejudicam a sua saúde. As consequências do stress podem resultar em enfermidades:

Físicas: problemas cardiovasculares, úlceras de estômago e duodeno, cefaleias, enxaquecas, dores nas costas, entre outros.

³⁰ Psicólogo e pesquisador da Universidade de Yale e professor emérito da Universidade da Califórnia, Berkeley, mais famoso pela sua teoria do "pensamento de grupo", que descreveu os erros sistemáticos feitos por grupos quando se tomam decisões coletivas.

³¹ PhD em Filosofia e Professor Catedrático na Universidade de Melbourne, Austrália.

Psicológicas: esgotamento crónico, baixa autoestima, ansiedade, depressão, etc.

De comportamento: falta de motivação, de atenção, menor rendimento, absentismo laboral.

Os sujeitos podem ver-se afetados por qualquer uma destas perturbações, normalmente associadas entre si. Mais ainda, as próprias organizações sofrem e ressentem-se, porque se reduzem os serviços, diminui a qualidade da produção e, como consequência, verificam-se baixas na rentabilidade e no bem-estar social.

O stress apresenta-se como um reflexo do mal-estar social e, fazendo a profissão docente parte da sociedade, facilmente se compreende que o stress é também parte do quotidiano do professor. Pode mesmo assumir a dupla função de causa e consequência do mal-estar docente, tema central desta investigação. No capítulo subsequente, analisamos o mal-estar docente à luz de uma abordagem sociológica, que gera a compreensão globalizada deste fenómeno.

1.5 - Mal-estar docente: marco social

Temos vindo a reafirmar a ideia comum de que a sociedade atual passa por muitas e profundas mudanças. No entanto, os progressos não são equitativos em todos os setores, e estamos a esquecer uma faceta de extrema relevância, que é a das relações humanas. Para conseguir um presente de qualidade e bem-estar, as sociedades precisam de aprender a progredir de forma equilibrada, ou seja, as pessoas precisam de se sentir realizadas quer profissionalmente, quer na sua vida íntima e emocional. De facto, foi partindo desta premissa que orientamos a nossa investigação, cientes de que o nosso objetivo principal trata de humanizar ao máximo as relações. Para percebermos o mal-estar docente, é importante que abordemos o tema da perspetiva social, de forma a encontrarmos explicações para o mesmo.

O surgimento e banalização da máquina, no século XIX, foi o primeiro passo para o desenvolvimento de relações mais impessoais. O êxodo rural massivo foi provocando alterações nas relações interpessoais. Abandonavam-se os meios rurais, as aldeias mais pequenas, onde todos se conheciam, trocando-as por um contexto urbano e mais impessoal. Nos finais do século XX, começa uma nova mobilidade social, as migrações e imigrações entre países, que resultaram e ainda resultam num novo modelo social. As pessoas trazem consigo uma cultura própria, distinta da sociedade que as acolhe. Começamos a observar contradições e choques de culturas e quem imigra sofre um choque (*culture clash*), fica inseguro dos seus valores e teme colocar em risco o seu posto de trabalho. O processo de adaptação nem sempre é fácil, mas é muito necessário. A integração tem vindo a transformar a paisagem que antes era familiar num mosaico de culturas.

A construção desta nova sociedade orientada para a multiculturalidade, leva-nos a um sentimento de incerteza mas, para que esta nova sociedade cresça e se desenvolva, é importante estabelecer vínculos que permitam criar uma identidade comum, cujo objetivo deverá ser a ajuda mútua entre indivíduos, não obstante a sua orientação profissional ou valores pessoais.

A sociedade de hoje caracteriza-se pela competitividade, causada pela exigência laboral, onde o importante é a produtividade, que provoca o isolamento e a solidão, abrindo espaço para o tédio e a desmotivação. Esta competitividade também se manifesta dentro da escola, onde o importante é obter os melhores resultados. Quando pensamos nesta afirmação em relação aos alunos, ela é passível de compreensão. Senão vejamos, a competitividade e desumanização no mundo do trabalho, motivada pela altíssima taxa de frequência e conclusão de cursos superiores, muitas vezes que não correspondem sequer às exigências do mercado de trabalho, traz aos níveis mais básicos de educação a necessidade de investir cada vez mais no sucesso quantitativo dos alunos, concentrando-se mais esforço na transmissão de conhecimentos (tenha-se como exemplo o aumento de horas nas disciplinas de Português e Matemática proposto para o segundo ciclo), do que na componente humana da educação. Vigora, portanto, a lei do mais forte e esse desinvestimento nos valores causa situações de desrespeito pelo próximo, sendo o objetivo último ser “o ou a melhor”, a qualquer preço. Esta perspectiva também se aplica ao corpo docente, já que o modelo de avaliação que vigora traz aos professores a sensação de que estão constantemente “debaixo de mira”, mais para cumprir tarefas burocráticas e menos porque realmente se podem dedicar ao processo de ensino e aprendizagem, da forma que acreditam ser melhor para os seus alunos.

Voltando a um ponto de vista mais alargado, sabemos que cada vez há mais desigualdades económicas e sociais e as sociedades são cada vez mais demarcadas por um abismo entre quem detém o poder e o capital que quem representa a força laboral. Há cada vez mais, ao contrário do que queremos acreditar, episódios de xenofobia e não somos capazes de distinguir as pessoas pela sua individualidade, mas sim com base na sua raça ou credo. Enquanto escrevemos este capítulo, temos na memória episódios de violência à escala global (como o 11 de setembro e a invasão ao Afeganistão, os ataques em cidades como Madrid ou Londres, as revoltas contra os regimes ditatoriais no Médio Oriente) e local (a violência entre adolescentes nas escolas). Sob este contexto, é importante que nos questionemos sobre que valores passamos nas escolas. Nós, os adultos e professores, devemos não só incitar a não-violência, como praticá-la. A sociedade e a escola, como parte deste sistema social perverso, também se pode tornar perversa.

Por sociedade designamos um grupo de pessoas, lugares e nações que convivem e se relacionam segundo leis comuns, mas a sociedade em que vivemos converteu-se num contexto competitivo, solitário e individualista e a escola não é alheia a isso.

Muitas notícias se têm ouvido acerca da indisciplina nas escolas e falta de interesse dos alunos. É um sinal de que a disciplina, que não foi suficientemente considerada no currículo, surge como um dos fatores que mais preocupa o professorado. A isto, acrescenta-se a escassa valorização da profissão docente, a falta de motivação dos alunos e a diversidade de condições socioculturais, que influenciam a qualidade do ensino. Estas preocupações são inerentes à função docente, mas quase ignoradas pelo resto da sociedade. Não se tem em conta que o espaço escolar centraliza todos os conflitos e mudanças da sociedade: o conceito de família, o papel do homem e da mulher, os valores, o conceito de autoridade... são alguns dos elementos da sociedade que sofrem alterações vertiginosas e que se refletem no quotidiano escolar.

Existe, até hoje, uma influência dos acontecimentos do maio de 68, em França, de onde emergiu uma outra conceção de escola e de disciplina. Considerava-se que a escola deveria adaptar-se aos alunos, e não o oposto; o aluno, dentro e fora da escola, passou a estar no centro do processo educativo. Desaparece a dicotomia aprendizagem-jogo como a divisão do trabalho intelectual e manual, entre a formação e a produção. Ada Abraham (1999) afirma nos seus escritos que, depois do maio de 68, a França preconiza, por exemplo, a permissividade, a autodisciplina, a liberdade e a responsabilidade dos alunos dentro da escola. Inventou-se uma nova escola, menos autoritária e mais humana e humanizadora, mas não fomos capazes de manter essa tendência positiva, caindo, muitas vezes, num sistema inverso, que favorece mais “o pequeno tirano”. Desde 68, a sociedade sofreu alterações e voltamos a pedir aos professores mais disciplina, rigor e ordem. Estamos, os docentes, pressionados com projetos contraditórios, como autoridade/permissividade, que respondem a uma sociedade perturbada, onde predomina a crise parental, o espírito de *laissez-faire*, e que pede ao professor uma multiplicidade de funções, criando incerteza e confusão quanto ao seu papel.

São também muitos os autores que comparam a escola com uma empresa: autonomia, responsabilidade, avaliação, contrato são agora pontos comuns entre

empresas e escolas. Disciplinas com Arte e Literatura veem a sua carga horária ser reduzida, enquanto passam a prevalecer as disciplinas mais viradas para a economia e a comunicação. Financiar a ciência pura em si mesma é agora raro, a não ser que se vislumbre algum potencial comercial. As investigações devem ter aplicação prática e serem rentáveis economicamente. Educação não é sinónimo de cultura.

Para que uma sociedade progrida não é suficiente disponibilizar aos alunos um bom currículo académico, mas sim uma pedagogia que desenvolva o indivíduo na sua totalidade. O sistema educativo em geral carece de um ensino emocional e criativo e falta-lhe desenvolver métodos mais participativos e mais ativos.

Esteve (1999), analisa os elementos de mudança no sistema escolar, intimamente relacionados com o contexto social. São eles:

a) O aumento das exigências sobre o professor

O docente tem cada vez mais responsabilidades e já não é suficiente o domínio cognitivo. Exige-se-lhe agora que saiba trabalhar em grupo e gerir esse trabalho e, sobretudo, que possa assegurar o bem-estar psicológico dos seus alunos. Considera o autor que, por um lado, estas exigências não são contempladas na sua formação inicial e, por outro, que o professor não está preparado para lidar com a diversidade cultural dos alunos de hoje, que requerem técnicas específicas de gestão grupal.

Os professores do ensino secundário dispõem de uma grande preparação na sua área de saber específica, mas muito pouca informação sobre como transmitir essa informação à diversidade de alunos com os quais se deparam. Nas circunstâncias atuais, o aspeto mais importante do docente é o de poder assumir situações de conflito, aspeto pouco contemplado nos atuais currícula.

b) Inibição de outros agentes de socialização

Nos últimos anos, assistimos à diminuição da responsabilidade de outros agentes tradicionais de educação. A incorporação da mulher no mundo do trabalho e a quantidade de horas dedicadas à carreira dos diferentes membros do agregado familiar, entre outras causas, tem provocado que um dos principais agentes de socialização – a família – delegue essa responsabilidade à instituição escolar.

c) Desenvolvimento de fontes alternativas de informação

Os meios de comunicação de massas, principalmente a televisão e o computador e a Internet, vieram modificar o papel do professor enquanto transmissor de conhecimentos. Quando o docente apresenta uma informação nova, esse conhecimento poderá já ter sido acessado através de outros meios, de uma forma mais interessante do que a exposição oral ou mesmo recorrendo a outras estratégias, em sala de aula.

d) Rutura do consenso social sobre a Educação

Vivemos, hoje em dia, numa sociedade plurilingue e multicultural, onde não há uma unidade de valores e coexistem diferentes culturas, com modelos de socialização também eles distintos. Como tal, já não existe um consenso quanto aos valores a transmitir. A cultura que transmite a instituição escolar foi, é e será, pelo menos num futuro próximo, a transmissão da cultura dominante, e o seu objetivo parece manter-se o da integração dos alunos nessa cultura hegemónica.

Muitas vezes, o próprio docente não tem claro qual o seu modelo pedagógico e de ensino, os seus valores ainda não estão definidos, ainda não encontrou a sua identidade profissional. Ainda que estejam definidos esses valores, muitas vezes não se enquadram com os da instituição onde leciona, com o grupo de alunos ou mesmo com o grupo de pares, os seus colegas de trabalho.

Existe, de acordo com Esteve (1999), uma rutura dos objetivos que as instituições escolares devem seguir e os valores que devem suscitar, provocando essa rutura.

e) Aumento das contradições no exercício da docência

Como anteriormente mencionamos, o professor encontra-se assoberbado por uma pluralidade de papéis que se vê obrigado a assumir, papéis que lhe são impostos mas que não está preparado ou disposto a desempenhar, e que muitas vezes aparecem como contraditórios. Pede-se-lhe que avalie, que seja amigo e conselheiro dos alunos, mas que mantenha a disciplina. Que permita o desenvolvimento individual e que favoreça a integração social, sob regras e princípios comuns que devem ser aceites, mas que podem não se coadunar com os seus.

f) Mudança das expectativas com relação ao sistema educativo

No século passado, a Educação começou por ser destinada às classes mais altas. Hoje em dia, a educação elitista transformou-se (positivamente) numa educação de massas, muito menos seletiva e mais flexível e integradora.

Com essa educação elitista estava assegurado o futuro dos estudantes, o diploma académico era garantia de status e mobilidade social. Hoje em dia, os valores alteraram-se e o diploma académico não representa a garantia de um bom futuro no mundo do trabalho. Existem outros mecanismos de ascensão social, como o tipo de relações que algumas famílias mantêm com os organismos de poder ou com grandes empresas.

Na verdade, a educação continua a ser elitista, porque nem todos os setores sociais recebem a mesma formação, embora o currículo possa ser idêntico. Pressupõe-se que o aluno que frequenta uma escola reconhecida tem mais possibilidades de entrar numa boa universidade. O destino das crianças parece estar marcado desde cedo pelo bairro em que nasceram, o jardim de infância que frequentam, a escola primária e secundária e a universidade escolhida.

g) Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo

A descrição do parágrafo anterior leva à compreensão do pouco apoio existente e o abandono por parte da sociedade da educação como promessa de uma vida melhor. O professor é considerado como culpado e responsável de todos os males do sistema educativo, recebe pouco apoio dos pais, que sempre saem em defesa dos filhos, não obstante a natureza dos problemas.

Os casos de vandalismo, agressão e até morte a que temos assistido nos mais variados países são cada vez mais frequentes e a sociedade tende a culpar os professores por não ter observado melhor os seus alunos. Mesmo quando o contacto com as famílias é frequente, o professor ainda é acusado de não perceber nada de extraordinário na conduta dos alunos e nem as próprias famílias parecem notar nada de anormal. Mais ainda, os meios de comunicação referem, nestes casos, mais a escola do que a influência social e familiar. Todos tendem a considerar os professores como responsáveis pelas

deficiências de um sistema de ensino decadente e profundamente modificado pelas mudanças sociais, políticas e económicas.

h) Baixa consideração social do docente

A profissão docente está desvalorizada. Até umas décadas atrás, ser professor era sinónimo de um estatuto social e cultura elevados. Estava também ligado à ideia de vocação, ao saber e à dedicação. Hoje em dia, existe a ideia de que o professor é aquele que não foi capaz de aceder à sua carreira ou área de sonho. O seu diploma, ainda que seja similar a outros estudos, é menos valorizado e isso pode observar-se pelos baixos salários. A um igual nível de estudos, corresponde uma remuneração menos elevada. Este facto representa uma degradação da sua imagem profissional, que surge acompanhada de uma reduzida compensação salarial, que legitima, por sua vez, essa degradação. Por isso se entende que, perante esta situação, se verifique cada vez mais o abandono da carreira docente.

i) Mudanças dos conteúdos dos programas

Os avanços científicos de hoje obrigam a que o professor tenha de estar constantemente preparado e atualizado do estado da arte. O currículo também se vai modificando: desaparecem disciplinas como o latim ou o grego, dando lugar às novas tecnologias.

Alguns docentes encaram com desconfiança estas alterações, seja porque duvidam da sua eficácia ou porque não dispõem de competências adequadas para manusear as novas tecnologias, competências estas que os alunos dominam com toda a facilidade.

j) Falta de recursos materiais e condições de trabalho deficientes

As mudanças dos programas exigem alterações na infraestrutura escolar e nos recursos didáticos do professor. Toda a reforma deve fazer-se acompanhar dos recursos necessários para que possa ser levada a cabo de forma segura e eficaz. Ao contrário, de nada serve modificar as estruturas e não se dar formação aos professores que com elas irão trabalhar. Por exemplo, a escola dispõe de quadros interativos, um computador por

sala, projetor e o docente continua a lamentar a falta do quadro de ardósia e do giz, porque se sente mal preparado para aproveitar os recursos do que dispõe.

l) Alterações nas relações professor-aluno

A relação pedagógica também sofreu uma mudança considerável. Já não é o professor que detém o poder e domina o grupo de alunos, mas assiste-se hoje ao fenómeno oposto, que se traduz no desequilíbrio dessa relação: são agora os alunos que intimidam os docentes, com agressões verbais e físicas. As relações são cada vez mais conflituosas e a maioria dos docentes ainda não encontrou novas formas que permitam a participação de todos os atores da instituição na regulação dessa relação educativa.

O aumento da escolaridade obrigatória, a entrada massiva de alunos provoca um novo desafio ao corpo docente, sobretudo nas zonas mais desfavorecidas.

m) Fragmentação do trabalho docente

O professor não só se ocupa de ensinar, tem todo um rol de tarefas a realizar que, muitas vezes, o impedem de levar a cabo adequadamente a sua função educativa. A burocracia, as planificações, as reuniões de docentes e de pais, a organização de atividades extracurriculares, são tarefas que fragmentam o seu quotidiano. Muitos são os estudos que refletem a sobrecarga do trabalho docente, das diferentes funções que deve desempenhar em simultâneo e os diferentes papéis que tem de assumir.

Decorrente desta reflexão, faz-se necessário compreender de que forma o mal-estar parece afetar a profissão docente, bem como auscultar quais os indicadores que o determinam. A esta temática dedicamos o capítulo que se segue.

1. 6 Mal-estar docente: indicadores e consequências

Em Portugal, à semelhança dos restantes países europeus, temos vindo a assistir a mudanças profundas e sucessivas no sistema de ensino. As rápidas transformações políticas, sociais e económicas têm vindo a exigir da escola e dos professores capacidades de adaptabilidade e adequação à mudança a um ritmo exigente e acelerado. Desta forma, o professor de hoje sente a necessidade de se ajustar ao devir tecnológico, social e profissional com os quais se confronta no seu quotidiano de trabalho. Nóvoa (1995) afirma, a este respeito, que as pessoas lidam com níveis de mudança sem precedentes no seu local de trabalho. Esteve (in Nóvoa, 1995) utiliza a metáfora dos professores como atores: estão caracterizados, vestidos, decoram as falas para determinado papel e, sem qualquer aviso, rapidamente lhes alteram o cenário, o argumento e até o filme. A primeira reação dos atores seria surpresa; depois tensão e descontentamento, até agressividade, querendo acabar rapidamente o trabalho para, pelo menos, procurarem explicações junto dos responsáveis. No entanto, independentemente de quem provocou a mudança, são os atores que dão a cara, são eles que estão na dianteira das situações, são eles que têm de procurar uma saída airosa e minimamente elegante, ainda que não tenha sido sua a responsabilidade.

Esteve (idem), afirma que há reações variadas face a estas situações, mas que a expressão *mal-estar* parece ser transversal em todas elas, resumindo os sentimentos deste grupo de atores – os professores – forçados a prestarem um papel ridículo perante a mudança inesperada e imprevista.

A temática do mal-estar docente tem vindo a ser tratada por vários autores, entre os quais Byrne, 1999; Coddó, 1999; Jesus, 1997; Esteve 1992; Abraham, 1984. Nos mais variados estudos sobre a figura do professor na área das Ciências da Educação, a temática faz-se presente, face a um cenário de mudança constante e de uma divergência do estilo de vida atual e passado: perda de valores, crescentes solicitações, avanços tecnológicos rápidos, acúmulo de funções, transferência de papéis sociais, ritmo de vida acelerado, competitividade, instabilidade profissional parecem trazer aos tempos que correm uma cor indefinida e pouco brilhante. Essas mudanças surtem repercussões na escola e nos professores. De acordo com Woods (1999), o ensino é normalmente

mencionado como uma atividade muito desgastante e muitos dos discursos advertem para uma correlação direta entre o empenho e o desempenho dos professores e, conseqüentemente, as repercussões disso nas aprendizagens dos alunos e no ambiente educativo. Este problema, enraizado nas características de vida dos nossos dias, tem motivado estudos que verificaram que os níveis de stress são mais elevados nos professores. Várias investigações nacionais (Capelo, Pocinho, Jesus, 2009; Gomes, Silva, Mourisco, Silva, Mota & Montenegro, 2006; Pinto, Lima & Silva, 2003; Quirino, 2007) e internacionais (Friedman, 2000; Kokkinos, 2007; Moreno-Jiménez, Garrosa-Hernández, Gálvez, González & Benevides-Pereira, 2002; Moreno-Jiménez, Fernández, Benadero & Garrosa-Hernández, 2005; Pozo- Munoz, Salvador-Ferrer, Alonso-Morillejo & Martos-Mendes, 2008; Sabanci, 2009) reportam a presença de níveis de *burnout*, stress, depressão e ansiedade nos professores dos diferentes graus de ensino.

Este é um problema atual que parece atingir os professores portugueses. Em 2000, Pinto, Silva e Lima³² realizaram um estudo que aferiu que 54% dos professores consideram que a sua profissão gera stress. De acordo com Cardoso & Araújo (2000), um em cada seis docentes encontrar-se-ia em estado de exaustão emocional. O stress é apenas uma das conseqüências do mal-estar docente. Este conceito pretende descrever os efeitos nefastos das condições da profissão docente sobre a personalidade do professor e, conseqüentemente, sobre o seu desempenho. Numa era em que o desempenho do professor nunca esteve mais sob mira, o mal-estar tende a manifestar-se de forma mais evidente, trazendo conseqüências negativas para os professores, em particular, e para a educação em geral.

Assim,

“O mal-estar é um fenómeno da sociedade atual, que se relaciona com as mudanças ocorridas nas últimas décadas, com implicações no comportamento dos alunos e da escola.”

(Jesus, 1996:12)

³² Investigadores do Centro de Investigação em Psicologia da Universidade de Lisboa.

De acordo com Vieira e Relvas³³ (2003), os estudos acerca desta temática começam a afigurar-se na década de oitenta, multiplicando-se exponencialmente desde então, um pouco por todo o mundo. Esteve (1992) regista que, na década de noventa, começa a verificar-se um aumento no absentismo docente, isto é, o número de baixas começava a seguir uma tendência crescente e também o número de dias de baixa tendia a aumentar cada vez mais. As queixas dos professores surgem no sentido da sua condição material e social, mas também se sentem insatisfeitos, cansados e esgotados pela monotonia das tarefas, a tensão constante.

De acordo com Esteve (1992), o mal-estar docente engloba os aspetos negativos que afetam a personalidade do professor, derivadas das condições psicológicas e sociais em que exerce a sua profissão. O autor recorre à classificação de Blase (1982), para identificar os fatores de mal-estar docente: fatores de primeira ordem e fatores de segunda ordem.

Os fatores de primeira ordem são os que incidem diretamente sobre o professor e na sala de aula, afetando o clima da mesma. De acordo com o autor, os recursos materiais, as condições de trabalho, as situações de indisciplina e, em casos extremos, as situações de violência verbal, física e psicológica nas escolas são conducentes ao mal-estar.

Entre os fatores de segunda ordem, que são aqueles que dizem respeito às condições ambientais que envolvem o contexto em que se exerce a docência. Esteve (1992) inclui a modificação do papel do professor, as crescentes responsabilidades e exigências que sobre ele recaem, à medida que as famílias parecem demitir-se das suas funções, a sobrecarga de funções, o acesso fácil ao conhecimento através de novas e

³³ Ana Paula Pais Rodrigues da Fonseca Relvas. É Professor Catedrático na Universidade de Coimbra. Publicou 39 artigos em revistas especializadas e 4 trabalhos em atas de eventos, possui 19 capítulos de livros e 9 livros publicados. Possui 73 itens de produção técnica. Recebeu 1 prémio e/ou homenagem. Nas suas atividades profissionais interagiu com 42 colaboradores em coautorias de trabalhos científicos.

poderosas fontes (a Internet e os media em geral), as contestações, contradições e riscos da função docente.

O estudo do autor sugere que

“(...)quando acumulados, incidem fundamentalmente sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e do seu trabalho profissional, suscitando uma crise de identidade que pode inclusivamente chegar (...) ao autoempobrecimento do Eu.”

(p.33)

O mal estar docente relaciona-se também com o conceito de burnout ou desgaste profissional, que engloba em si três componentes: a exaustão emocional, a despersonalização e a falta de envolvimento no trabalho (Codo e Vasques-Menezes, 1999, in Vieira e Relvas, 2003).

Esteve (1992) identifica e enumera as consequências geradas pelo mal-estar, por ordem crescente do ponto de vista qualitativo e decrescente em termos quantitativos:

- “1. Sentimento de insatisfação face á prática docente real, contrário às expectativas e imagem ideal que os professores criam do seu trabalho;*
- 2. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de curto-circuitar a implicação pessoal com o trabalho que realiza;*
- 3. Pedidos de transferência, como forma de fugir a situações conflituosas;*
- 4. Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não);*
- 5. Absentismo laboral, como mecanismo para quebrar a tensão acumulada;*
- 6. Esgotamento, cansaço físico permanente;*
- 7. Ansiedade ou ansiedade de expectativa;*
- 8 . Stress;*
- 9. Depreciação do Eu, autoculpabilização ante a incapacidade de melhorar o ensino;*

10. Ansiedade como estado permanente, associada em termos de causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental;

11. Neuroses reativas;

12. Depressões.”

Com este trabalho, quisemos perceber como a individualidade de cada professor-sonhos, esperanças, motivações, visão de escola, expectativas e frustrações- interfere na maneira como leciona. Pretendemos perceber e especificar os fatores que se incluem na terceira categoria de Byrne (1999) - que aspectos da personalidade dos professores e da relação entre pares que poderão favorecer o mal-estar docente. Acreditamos que uma estratégia de intervenção possa motivar atitudes de resiliência e estratégias de *coping*, orientadas para minorizar as consequências do mal-estar na profissão e na atuação do professor no seu cotidiano de trabalho. Pretendemos ambiciosamente, diminuir as consequências elencadas por Esteve, nomeadamente aquelas menos observáveis, que se relacionam com a interioridade do professor e que são difíceis de ver a olho nu, mas que interferem na qualidade do seu desempenho profissional e na sua felicidade pessoal, em última análise. No fundo, pretendemos promover a passagem de situações de mal-estar para situações de bem-estar na docência.

Após termos feito uma extensiva pesquisa bibliográfica sobre o tema em estudo, procuramos colocar no terreno os nossos conhecimentos como investigadores, para que pudéssemos responder à nossa questão de partida. Assim, selecionamos um contexto – ao qual chamamos de contexto-piloto – e, dentro deste, uma amostra (que recebeu a mesma denominação: amostra-piloto), procurando auscultar a presença de mal-estar nessa realidade, para perceber quais os indicadores que mais se salientariam e se seriam passíveis de ser atenuados com formação. A parte seguinte do nosso trabalho explicita a METODOLOGIA utilizada, que se apoia no Diagnóstico de Necessidades de Formação, que nos levou a perceber a viabilidade da nossa suposição. Como instrumento de investigação, elaboramos, aplicamos e analisamos os resultados de um inquérito por questionário, que passamos, seguidamente, a descrever e apresentar.

PARTE II. A METODOLOGIA

A utilização de determinada metodologia é um dos pontos principais em qualquer pesquisa. “O método consiste num conjunto de princípios que norteiam e orientam o investigador no decorrer da sua pesquisa, de forma a garantir a validade do conhecimento descoberto.” (Bexiga, 2004,p.113)

Ao longo deste capítulo passaremos em análise os cuidados e procedimentos metodológicos salvaguardados na condução do estudo empírico desta dissertação. Assim, descreveremos a amostra, os instrumentos e os procedimentos de avaliação utilizados. Todos estes tópicos contribuem para a objetividade e validade da informação recolhida. Tratando-se de uma investigação na área das ciências humanas ou nas ciências da educação, maiores devem ser os cuidados metodológicos a ter na condução da investigação pois que mais variáveis estão em presença e porque a sua delimitação e controlo se torna mais difícil, por vezes impossível. Com frequência na investigação nestas áreas os próprios problemas a investigar são, desde logo, mais difíceis de precisar pela confluência de múltiplas questões, dúvidas e teorias explicativas disponíveis (Almeida & Freire, 2000).

Devido ao facto de a nossa principal pretensão ter sido montar um plano de formação para um contexto específico e uma amostra significativa apenas dentro desse contexto, fez-se necessário que dedicássemos dois sub-capítulos às questões relacionadas com o conceito de Formação em Contexto de Trabalho e Diagnóstico de Necessidades de Formação. Decidimos incluir estes temas, já que funcionam como base que norteou o desenvolvimento do trabalho e determinou que tipos de instrumentos seriam necessários para um estudo desta natureza. De seguida, dedicamos um sub-capítulo à vertente teórica da investigação quantitativa, suas características e objetivos, visto que o instrumento de recolha de dados utilizado foi o inquérito por questionário.

2.1 – Formação em Contexto de Trabalho

“E é neste sentido que alguns estudos ensaiam uma articulação entre a cultura e a formação, defendendo uma forma de articulação excepcionalmente funcional, baseada numa relação linear e unidirecional entre a formação e a cultura), isto é, à formação profissional dos trabalhadores é atribuído um papel central na difusão e reforço da cultura e da identidade organizacionais.”

(Torres³⁴, 2008,p.1)

O conceito de formação é suscetível de ser definido de várias maneiras, sendo por isso um conceito matizado por perspetivas epistemológicas, ideológicas e culturais, que espelham e configuram formas de encarar a profissão docente. Mas, se formação, num plano genérico, significa a constituição e o desenvolvimento de alguém, no plano da preparação para a atividade docente pode-se afirmar que ela é a componente essencial da “aprendizagem dos aspetos do como ensinar e do como se inserir no espaço escolar e na profissão docente” (Ponte et al, 2000:13). A partir desta ótica, é aceite que o conceito de formação se refere a um processo evolutivo e experiencial que congrega oportunidades para desenvolver conhecimentos, destrezas e disposições que conduzem à aprendizagem e ao crescimento profissional.

A abordagem de formação que nos propomos a trabalhar é não menos centrada no formando do que no contexto, tendo em conta as dificuldades sentidas pelo primeiro, que vão colocar em risco o funcionamento harmonioso do segundo. Assim, pretendemos com este estudo uma proposta de formação que partisse das necessidades reais sentidas pelos docentes no contexto de trabalho, ou seja, daqueles problemas do quotidiano da profissão e da instituição, que afetam o bom funcionamento da mesma e o desempenho dos professores.

34 Assistente no Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade de Minho.

Perante a necessidade de pensar um projeto desta natureza, foi necessária uma apropriação do conceito de formação em contexto de trabalho, como sendo uma alternativa às práticas habituais de formação de professores. Neste sentido, o nosso esforço decorreu de modo a elaborar um projeto de formação em que as práticas formativas se articulassem com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários (Ferreira, 2001,p.62), aliando a formação com a ação, associando o desenvolvimento profissional com o desenvolvimento do contexto onde ocorre a ação educativa. Desta feita, uma formação assim pensada deveria concretizar-se em mudanças na escola e, em última instância, no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e dos professores, nos seus contextos relevantes. Este tipo de formação deve proporcionar a produção reflexiva e emancipatória dos professores, abrindo também espaço para a escuta das suas subjetividades enquanto indivíduos e um dispositivo de libertação das angústias e stress inerentes à carreira docente, no panorama atual da Educação em Portugal. Ferreira (2001) acrescenta ainda que a formação em contexto de trabalho realiza-se com o objetivo de operar mudanças nas conceções e práticas dos professores, não só no âmbito da competências técnicas e didáticas, mas também nas próprias atitudes e valores que regem a sua atividade profissional. A formação deverá ser pensada a partir das necessidades auscultadas no contexto educativo e quem integra o grupo em formação deverá fazê-lo por motivação intrínseca, em detrimento do propósito final da mera obtenção de créditos.

De maneira a perceber se este tipo de formação assume validade e sentido em determinadas circunstâncias, faz-se absolutamente necessário “perguntar ao contexto” se o problema que assumimos existir é, de fato, real. Assim, pensamos em formação tendo como ponto de partida uma auscultação do contexto-piloto, diagnosticando necessidades de formação.

2.2 – Diagnóstico de Necessidades de Formação

Diagnosticar necessidades de formação é um processo bem estruturado que constitui a primeira fase de um plano de formação. O diagnóstico de necessidades deteta carências, individuais ou coletivas, no âmbito dos conhecimentos, capacidades, atitudes e comportamentos, para que se possa elaborar de forma coerente um plano de formação que, para ter êxito, precisa de ser previamente pensada e articulada. A formação não deve depender das vontades nem do livre arbítrio das entidades formadoras, organizações, trabalhadores ou dirigentes das mesmas. (Gouveia e Rodrigues, 2008, p. 4). Deste modo, a formação deve ser encarada como uma das soluções para colmatar as necessidades de uma organização, que deve ser complementada com outras medidas. Mas, o que entendemos por necessidade neste contexto?

Uma necessidade passa por assumir, *a priori*, que há um ou mais indivíduos que têm um problema que pode ser colmatado. (idem, cit. McKillip, p.3) Quando pensamos desta forma, precisamos de considerar quatro fatores distintos, mas complementares, quando auscultamos acerca das necessidades: os valores inerentes ao grupo ou à pessoa em questão, que geram necessidades particulares; a população-alvo e o seu contexto; o problema e as expectativas de que deriva e o reconhecimento de que existe uma solução para o mesmo, solução que não é uma, mas sim um conjunto de medidas que a constituem e, como referido anteriormente, onde a formação se poderá vir a enquadrar.

Um Diagnóstico de Necessidades de Formação (DNF) é uma análise em profundidade para que se adequem as experiências de aprendizagem ao público-alvo, de forma a melhorar desempenhos, provocar mudanças e contribuir para o avanço, não obstante o setor em que a formação se venha a desenrolar. Tem como objetivos a definição dos problemas e a identificação das suas causas (todas as variáveis), para que se possam propor soluções adequadas. Parte-se da realidade e faz-se uma prospeção daquilo que se deseja – situação real/situação desejada, para que, face a estes dados, se possam determinar objetivos e estratégias de formação. A formação em si não é um problema, mas uma forma possível de solucionar problemas de uma organização.

Passamos agora a apresentar os modelos teóricos que servem de base a qualquer DNF.

2.2.1 - Modelos Teóricos estruturantes

O Diagnóstico de Necessidades de Formação pode basear-se em diferentes modelos teóricos que o sustentam. São eles: o Modelo da Discrepância e, baseada no mesmo, a Metodologia de Planeamento de Projetos por Objetivos (MPPO).

O Modelo da Discrepância é o mais adequado para se realizar uma análise das necessidades de formação, na análise organizacional, no nível micro de aplicação, numa abordagem prospetiva ou reativa. Este modelo passa por três etapas:

1. Definir a situação ideal face à situação real, ou seja, avaliar onde estamos e onde queremos chegar, estabelecendo depois objetivos;
2. Medir desempenhos, de forma a se conhecer o nível inicial, para podermos caminhar em direção aos desempenhos desejáveis, desempenhos esses que englobam competências mínimas, úteis e utópicas (as ideais).
3. Identificar as discrepâncias, ou seja, perceber o que temos, para onde queremos ir e o que se encontra no percurso, já que as necessidades se revelam no intervalo entre os desempenhos reais e os desempenhos desejados. Quanto mais evidentes forem as diferenças entre desempenho e objetivo, maiores são as necessidades e aí encontramos o campo de ação da formação.

Partindo do Método da Discrepância, chegamos à necessidade de aplicação do DNF. Como base teórica, focamos a nossa atenção no Modelo de Planeamento de Projetos por Objetivos (MPPO), um modelo complexo e bem estruturado, de cariz positivista, que intervém ao nível organizacional e que nos leva a concluir a necessidade de formação em determinado contexto, nomeadamente para colmatar necessidades a curto prazo. Confessamos que, no início, a nossa inclinação construtivista nos impelia a rejeitar este tipo de abordagem, mas pudemos posteriormente concluir que a lógica em que assenta permite traçar planos de formação mais eficazes.

Há um conjunto de princípios orientadores que devem ser tidos em conta quando colocamos em prática o MPPO. Baseados nas ciências sociais, na investigação e prática

social e organizacional, funcionam como matriz teórica e devem ser apropriados quando desejamos tirar o máximo de partido de um método desta natureza:

O princípio da participação, como forma de aceder à diversidade de conhecimentos, perspetivas, valores, ideias, identidades daqueles que constituem a organização sobre a qual se intervêm, para que a visão dos factos saia enriquecida e se alcance a solução dos problemas;

O princípio da orientação para objetivos, que funciona, para os diversos atores envolvidos no processo como motivação para a ação e fator de coesão. Os objetivos funcionam como linhas orientadoras para uma meta que projetamos temporalmente.

O princípio do diagnóstico antes do planeamento, pois a qualidade dos resultados alcançados numa determinada intervenção deve ter subjacente uma análise sustentada da situação de partida. Quanto mais completo for o diagnóstico, mais dados teremos para que possamos planejar a formação, pois permite dispor de um espaço de reflexão sobre os meios para alcançar melhorias.

Subjacente também à MPPO, está a ideia de que qualquer contexto de intervenção é um sistema complexo, onde diversas variáveis se cruzam, contribuindo para acontecimentos significativos que afetam determinantemente o mesmo contexto. Por outras palavras, se tivermos em conta a complexidade de um contexto na sua essência, se o estudarmos para compreender essa complexidade, seremos capazes de adequar o planeamento da formação aos problemas reais que de facto interferem na melhoria desejada.

Para realizar um DNF, faz-se necessária a aplicação de instrumentos de investigação, que permitam auscultar os problemas sobre os quais a formação se propõe a intervir, isto é, trazem à luz um conjunto de questões que representam ameaças para a organização onde a formação virá a ser implementada, caso se justifique. Aqueles que se propõe a fazer um DNF devem ter em conta que é necessária a utilização de ferramentas de investigação, que dependem da natureza do projeto, do grupo e do contexto, tais como as entrevistas, focus-groups e inquéritos por questionário, entre outros. O projeto de formação que delineamos exigiu que levássemos a cabo uma investigação estruturada acerca da temática em análise no contexto de pesquisa. Desta

feita, o instrumento pelo qual optámos foi o inquérito por questionário, que acreditamos fornecer um conjunto de dados sobre a temática do mal-estar docente no contexto-piloto, salientando possíveis dificuldades e mostrando aos formadores onde seria mais importante atuar, em termos de formação.

Assim, o capítulo que se segue é dedicado à descrição desse instrumento de pesquisa, fazendo uma breve abordagem ao paradigma quantitativo de investigação, bem como a descrição detalhada do inquérito e a análise dos dados e correlações que resultaram da sua aplicação.

2.3 – Metodologia quantitativa

As metodologias quantitativa e qualitativa são substancialmente diferentes nos processos , técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados, mas podemos encontrar pontos comuns entres as mesmas. Ambas se traduzem num procedimento reflexivo e sistemático, que têm como objetivo máximo a descoberta de respostas, através da aplicação de métodos científicos. Ambas partem de um problema e levantam hipóteses, que se validam ou não, consoante os resultados da pesquisa. Mais ainda, importa salientar que toda a investigação se baseia numa teoria como ponto de partida, relevante em relação ao problema levantado.

A pesquisa Quantitativa (também denominada de positivista ou experimental), comumente considerada mais próxima das ciências exatas (embora não necessariamente exclusiva das mesmas, como aliás, já referimos), busca, na sua essência, as regularidades e leis explicativas, utilizando para isso procedimentos objetivos e a quantificação. Assenta em procedimentos sistematizados, exploração técnica, sistemática e exata. Baseia-se na lógica, é objetiva, procura testar a teoria com o máximo de controlo e precisão. O investigador mantém distância do processo, os elementos básicos de análise advêm da mensuração, são os números, organiza os dados quantitativamente (sob a forma de percentagens), o que possibilita a análise estatística. O raciocínio é lógico e dedutivo, testam-se as hipóteses, para se estabelecerem relações de causa-efeito. Busca-se a generalização, através do relato, registo detalhado e metodológico. A investigação quantitativa utiliza instrumentos muito específicos: questionários, escalas, análise estatística de dados (descritiva).

Na investigação em Educação, a modalidade quantitativo-correlacional volta-se para a compreensão dos fenómenos através da formulação de hipóteses sobre as relações entre variáveis, correspondente aos esforços de explicação de comportamentos humanos, mais particularmente, na esfera da escola e da relação pedagógica.

Optou-se pela realização de uma pesquisa de índole quantitativa, correlacional e transversal. Quantitativa, pois, tal como Fortin³⁵ (2009) refere, utiliza dados numéricos para obter informações, descrever e testar relações. Ainda segundo a mesma autora, este estudo é correlacional, uma vez que visa explorar e determinar a existência de relações entre as variáveis, com vista à sua descrição. Por último e ainda de acordo com Fortin (2009), esta investigação é de natureza transversal quanto ao tempo em que decorre o estudo, já que os questionários foram aplicados num período pré-definido, relativo ao momento presente. No trabalho apresentado, socorremo-nos dos princípios da metodologia quantitativo-correlacional para realizar e aplicar um inquérito por questionário, que fez parte do DNF, como referimos anteriormente. Assim, para além das estatísticas descritivas, procedemos a algumas análises estatísticas inferenciais procurando cruzar o impacto de diversas variáveis em simultâneo nos resultados da escala utilizada. Recorreu-se ao programa SPSS (versão 13.0 para Windows) para a prossecução destas análises estatísticas. Para chegarmos às correlações entre variáveis, utilizamos como referencial o Coeficiente de Correlação de Pearson.

O Coeficiente de Correlação de Pearson é uma medida do grau de relação linear entre duas variáveis quantitativas. Este coeficiente varia entre os valores -1 e 1. O valor 0 (zero) significa que não há relação linear, o valor 1 indica uma relação linear perfeita e o valor -1 também indica uma relação linear perfeita mas inversa, ou seja quando uma das variáveis aumenta a outra diminui. Quanto mais próximo estiver de 1 ou -1, mais forte é a associação linear entre as duas variáveis. Esclarece-nos o professor Paul Hoel³⁶ () que os teste de correlação são aplicados quando diversas variáveis são estudadas simultaneamente a fim de determinar-se como elas estão inter-relacionadas. Este tipo de problema surge quando deseja-se saber se existe alguma relação entre estas variáveis estudadas pelo pesquisador.

35 Marie-Fabienne Fortin é professora da Universidade de Montreal. Após o Doutoramento em Epidemiologia na Universidade McGill (1979), ela continuou os seus estudos de pós-doutoramento na Universidade da Califórnia, em San Francisco. Ocupou o posto de Assistente e Vice-reitora dos Estudos de Pós-Graduação e Pesquisa da Faculdade de Enfermagem da Universidade de Montreal. Foi agraciada com um prémio pela primeira edição de “Fundações e estágios de pesquisa”.

36 Paul G. Hoel, um estatístico e eminente educador, faleceu em 06 abril de 2000. Ele passou grande parte de sua carreira na UCLA, aposentando-se em 1971, e foi provavelmente mais conhecido por seu texto “Introdução à Estatística Matemática”, que foi publicado pela primeira vez em 1947.

Uma observação importante feita pelo professor esclarece a utilização e os limites deste tipo de teste:

"A interpretação do coeficiente de correlação como medida da intensidade da relação linear entre duas variáveis é uma interpretação puramente matemática e está completamente isenta de qualquer implicação de causa e efeito. O fato de que as duas variáveis tendam a aumentar ou diminuir juntas não implica que uma delas tenha algum efeito direto ou indireto sobre a outra. Ambas podem ser influenciadas por outras variáveis de maneira a dar origem a uma forte correlação matemática." (p.247)

Conclui ainda o matemático da Universidade da Califórnia:

"o coeficiente de correlação é um instrumento interessante e frequentemente útil para se estudar a inter-relação entre variáveis mas é de fidedignidade e interpretação questionável como instrumento quantitativo de análise destas variáveis." (p.250)

No entanto, a análise das correlações veio mostrar-nos que não há nenhuma delas que seja significativa para o estudo que levamos a cabo, facto que comentaremos na análise dos dados. Como tal, optamos por colocar estes resultados como anexo do trabalho. (ver anexo III)

Passamos, de seguida, a descrever o inquérito por nós criado e aplicado, para depois se apresentarem os resultados e se analisarem os mesmos na relevância que têm para a nossa proposta de formação.

2.3.1 - O inquérito por questionário

Como técnicas/instrumentos de recolha de dados, decidimos utilizar o inquérito por questionário.

O inquérito por questionário é uma técnica não documental de observação não participante que é constituída por uma série de perguntas estruturadas, por escrito, relativas a uma temática específica. É utilizada para a obtenção de dados de um grupo de pessoas, muitas vezes extenso. A estrutura rígida e formal não é casual, pois tem por função uniformizar e normalizar a informação de maneira a que possamos realizar um tratamento de abordagem quantitativa. É, assim, uma técnica que limita a profundidade das questões mas, estando em presença de uma intenção de o realizar apenas como complementar, considerámos que o inquérito consiste numa técnica apropriada. Desta feita, é necessário distinguir o tipo de inquérito, de perspetiva sociológica, que usámos nesta investigação, da simples sondagem, pois visamos verificar conceções e analisar correlações sugeridas pelos resultados, o que torna o inquérito mais consistente e elaborado.

Optámos então por um inquérito por questionário, de administração direta, onde o preenchimento foi realizado por cada inquirido, o que nos permitiu uma análise quantitativa dos dados.

Na fase de validação do instrumento, escolhemos um conjunto de docentes que não fizeram parte da amostra, pertencentes a outra escola secundária. Distribuímos o inquérito a fim de verificarmos a validade aparente e ainda a validade de conteúdo, para verificar se o método a utilizar permite medir o que se pretende, além de detetar eventuais ambiguidades e clarificar a redação de alguns itens. Nesta fase, verificou-se a necessidade de alterar a redação de algumas afirmações, de forma a controlar o nível de ambiguidade.

Após a validação, realizámos um pré-teste, distribuindo inquéritos a seis docentes externos à amostra, mas que apresentavam características idênticas às dos professores da Escola Secundária de Rocha Peixoto (como, por exemplo, mesmo ciclo de lecionação). Desta fase resultou a necessidade de introduzir algumas alterações,

como a introdução de novas afirmações. Demos então por concluído o questionário e passámos à sua aplicação.

O inquérito por questionário foi aplicado numa fase inicial da investigação, correspondente à fase de diagnóstico. Permitiu caracterizar a amostra em estudo e perceber de que forma os fatores pessoais e interpessoais de mal-estar se poderão sobressair ou relacionar com outros, do tipo sócio-político ou institucional, para que pudéssemos planificar uma formação o mais adequada possível às necessidades do contexto e do grupo em estudo. A escolha deste instrumento deveu-se a duas razões: por um lado, ao facto de permitir a recolha de informação objetiva, e por outro, por ser mais apropriada à captação dos “aspetos contabilizáveis dos fenómenos” (Ferreira, 1986: 168). Pareceu-nos importante aplicar este inquérito como instrumento do diagnóstico, porque através dele conseguimos isolar dados acerca dos indicadores que consistem na temática central deste trabalho, não obstante termos a consciência de que o espectro de indicadores em muito ultrapassa aqueles relacionados com a personalidade do professor e que, por sua vez, são influenciados pelos indicadores organizacionais e sócio-políticos, conforme apuramos na revisão bibliográfica.

A construção do nosso inquérito teve como base a pesquisa de Florbela Trigo-Santos(1996), autora que realizou um estudo sobre satisfação, desgaste e descontentamento dos professores do secundário, tendo sido utilizado como modelo o inquérito da mesma autora.

Construímos um inquérito dividido em duas partes: caracterização do professor, onde apuramos dados relativos ao género (1), idade (2), estado civil (3). Outras características relacionadas com o exercício da profissão foram apuradas inquirindo sobre habilitações académicas (4), tempo de serviço no ensino (5), estatuto profissional (6), tempo de serviço na ESRP(6.1) , grupo disciplinar (7), ciclo de lecionação (8) e número de turmas(9). Os nove itens acima referidos foram as variáveis de classificação, cujo objetivo foi caracterizar o corpo docente e, posteriormente, estabelecer relações entre os mesmos e o mal-estar docente. As variáveis acima referidas consistem no conjunto das variáveis independentes do nosso estudo. A secção introdutória deste inquérito explica os objetivos do estudo, informa os respondentes do anonimato das suas respostas e indica as instruções de preenchimento.

Na segunda parte do questionário, foram desenvolvidos três grupos de fatores de mal-estar docente – fatores pessoais, fatores organizacionais e fatores sócio-políticos – organizados aleatoriamente numa escala de sessenta e três itens, de forma a formar um instrumento único de autorresposta, explicitados na seguinte tabela

FATORES	ITENS
Fatores Pessoais	2,3,4,9,10,11,15,17,20,22,24,28,30,33,36,37,38,39,41,42,48,51,53,55,56,57,58, 61,62 e 63
Fatores Organizacionais	6, 13, 16, 18,23,33,34,35,49,59 e 60
Fatores sócio-políticos	5, 7, 8, 12, 14, 21, 25, 27, 29, 31, 32, 40, 44, 45, 46, 47 e 54

Tabela 2 – Distribuição dos Fatores em itens

. Utilizamos uma escala tipo Likert de seis níveis, propondo aos inquiridos que se pronunciassem em relação a cada afirmação, desde a discordância total à concordância total, assinalando com um X no quadrado respetivo, colocado à frente de cada afirmação.

Tal escala, desenvolvida por Rensis Likert (*apud* Gil : 1994), tem como objetivo estabelecer uma escala numérica para a mensuração de dados intangíveis. A partir de uma avaliação de vários itens, onde a resposta mais favorável recebe o valor mais alto da escala e a mais desfavorável recebe o valor mais baixo, e, por meio de testes estatísticos de correlação, pode-se determinar ou identificar o nível de relação entre elas.

Esclarece-nos o professor Paul Hoel (*op. cit.* : 239) que os teste de correlação são aplicados quando diversas variáveis são estudadas simultaneamente a fim de determinar-se como elas estão interrelacionadas. Este tipo de problema surge quando

deseja-se saber se existe alguma relação entre estas variáveis estudadas pelo pesquisador.

Este instrumento foi distribuído entre os dias 1 e 31 de maio de 2011. Para a sua administração, adotamos o processo de distribuição pessoal a cada um dos inquiridos. A recolha dos inquéritos respondidos foi realizada em colaboração com a Direção da escola, que disponibilizou uma urna onde os professores depositaram os questionários respondidos, por nós semanalmente recolhidos. Ao realizarmos inquérito, tivemos a intenção de generalizá-lo a todo o corpo docente do contexto-piloto, pois queríamos fazer coincidir a população com a amostra. Desta feita, o questionário foi entregue a 100 docentes, tendo sido devolvidos 64 preenchidos, com o que nos congratulámos.

Os inquéritos por questionário foram tratados de forma quantitativa, através de análise estatística, o que nos permitiu comparar as respostas globais de diferenças categoriais e analisar correlações entre variáveis.

Dentro dos programas de análise estatística disponíveis, optamos por utilizar o SPSS (Statistical and Presentation Software Systems). O objetivo subjacente ao uso de tais procedimentos é, essencialmente, de natureza diferencial, no sentido de fazer sobressair as áreas de divergências nas perceções, visando uma melhor apreensão das potencialidades existentes para a reconstrução comum da escala.

Na elaboração do questionário tivemos a preocupação de:

- garantir o anonimato;
- utilizar uma linguagem que fosse perceptível para todos os inquiridos;
- permitir que os professores, ao emitirem a sua opinião, encontrassem enunciados favoráveis e desfavoráveis;
- formular perguntas fechadas;
- formular questões com neutralidade;
- tentar obter com diferentes questões o mesmo tipo de informação, de

modo a verificarmos a consistência das respostas.

2.3.2 - As Variáveis

Segundo Lakatos e Marconi (2001, p.138) a variável dependente assenta “naqueles valores a serem explicitados ou descobertos, em virtude de serem influenciados, determinados ou afetados por variáveis independentes; é o fator que aparece, desaparece ou varia à medida que o investigador introduz, tira ou modifica a variável independente”.

A principal variável dependente desta investigação é o mal-estar docente, repartido em categorias distintas de indicadores ou fatores.

Outro tipo de variáveis utilizadas nas investigações são as variáveis independentes, estas

“(...) recebem comumente uma das seguintes designações: clássicas, sóciodemográficas, sócioeconómicas ou objetivas. Pretende-se através delas captar características pessoais ou elementos de identificação de pessoas ligadas aos inquiridos ou ainda do meio em que se vive(u) ou trabalha(ou)...”

(Ferreira, 1986, p.175).

As variáveis independentes desta investigação são:

- Idade
- Habilitações académicas
- Tempo de serviço dos docentes
- Categoria profissional (contratado, vinculado,...)
- Nível de ensino lecionado.

2.3.3 - Caracterização do contexto - piloto

A Escola Secundária de Rocha Peixoto (ESRP), situada na Póvoa de Varzim, é uma escola secundária, fundada em 1892, à época ainda como instrumento de formação da Associação Comercial, que se destinava a preparar profissionais para a indústria e comércio de produtos relacionados com o mar e as atividades piscatórias, com a designação de Escola Comercial e Industrial da Póvoa de Varzim. A reforma de Veiga Simão veio alterar os currículos e transformar a Escola. Já no séc. XX, a Escola adotou a sua atual designação e desde 1981, é uma escola secundária renomada, conhecida pela variedade oferta formativa, desde o ensino secundário, aos cursos técnico-profissionais e, mais recentemente, a sua atuação no âmbito do projeto das Novas Oportunidades. Atualmente, a ESRP sofreu uma grande reestruturação ao nível físico e estrutural, passando a albergar, no corrente ano letivo, cerca de 1500 alunos e um corpo docente de cerca de 200 docentes.

De acordo com o Projeto Educativo (PE) desta instituição, a sua missão centra-se no tema “Escola de Todos para Todos”, propondo-se a atuar nas grandes áreas da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, solidariedade, cidadania e democracia. De acordo com o documento, esta escola desenvolve a sua atividade no respeito pelos princípios e valores definidos no mesmo documento, operacionalizadas quer no Plano Anual de Atividades, Projeto Curricular de Escola e Projetos Curriculares de Turma. Num contexto tão amplo e diversificado, surgiram, ao longo dos anos, muitos projetos de intervenção. É no âmbito mais restrito deste projeto que pretendemos levar a cabo a nossa intervenção, já que a proposta veio a integrar-se num dos projetos adjacentes, que se vem desenvolvendo na temática da mediação e gestão de conflitos. Analisando o PE, procuramos evidências que nos permitissem integrar neste contexto o nosso esforço de intervenção. São elas:

Dentro da temática da cidadania, a ESRP pretende a promoção de atitudes e valores para uma vivência em sociedade e de uma cultura de participação/intervenção social;

A permanente promoção de uma cultura democrática, implica privilegiar processos de decisão que conduzam à participação de todos, desenvolver processos de consulta, antes da tomada de decisões e estimular o diálogo, o debate, a auto e heteroavaliação.

No que respeita às Relações Humanas, a escola define como objetivos: otimizar as relações humanas num contexto de efetiva implementação dos princípios e valores preconizados no Projeto Educativo; promover o respeito pela liberdade, enquanto “agir com responsabilidade”; fomentar um relacionamento aberto entre os diferentes intervenientes da comunidade escolar da comunidade educativa e Órgãos da Escola. (*in* Projeto Educativo da ESRP, 2007/2008)

2.3.4 – Caracterização da amostra – piloto

Para Fox (1982) o fundamental do processo amostral será identificar a população que estará representada no estudo, tendo sempre que preservar a representatividade da amostra e a amostra aceitante, isto é, o conjunto de indivíduos que aceitam participar e ainda a amostra produtora, ou seja a população que realmente participou no estudo.

A população usada neste estudo foi constituída por 100 professores do 3º ciclo, ensino secundário, cursos profissionais e cursos EFA (Educação e Formação de Adultos). Obtivemos resposta de 62 docentes dos ciclos citados, considerando, deste modo, termos conseguido uma amostra representativa e significativa pois que, no final, a taxa de representação ronda os 91% da população. Desta forma a investigação tomou as respostas de 62 docentes da ESRP. Para melhor representação da amostra achou-se conveniente demonstrar os resultados através de gráficos circulares, que passamos de seguida a analisar.

No que concerne o género, pudemos verificar que a maioria dos elementos da amostra são do sexo feminino (69%), enquanto que apenas 31% dos inquiridos são do sexo masculino.

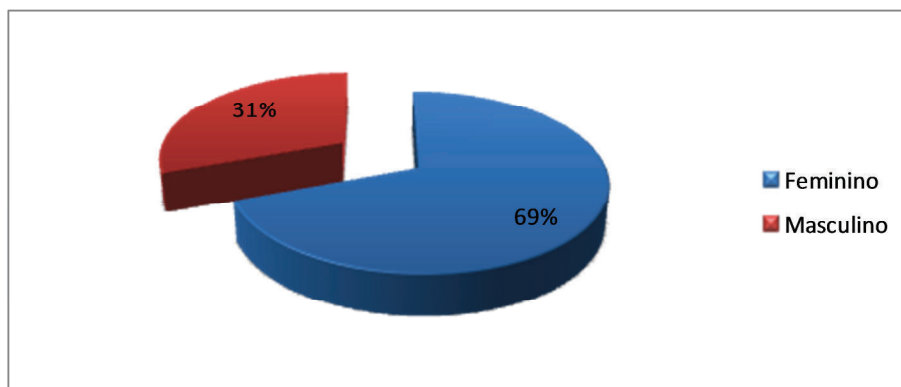


Gráfico 1- Género

No que respeita a variável “Idade”, fizemos uma distribuição por intervalos de nove anos, iniciando-se em vinte e terminando em mais de 60, de forma a englobarmos todos os ciclos de vida da carreira docente. Verificou-se a ausência de respostas de docentes com mais de sessenta anos de idade. A maioria dos elementos desta amostra tem entre quarenta e quarenta e nove anos (40% dos inquiridos). De seguida, obtivemos

um maior número de respostas na faixa etária dos trinta aos trinta e nove (32%), precedida pelo intervalo de idades compreendido entre os cinquenta e os cinquenta e nove anos de idade (23%). A percentagem de respondentes com idades entre os vinte e os vinte e nove anos foi apenas de 3%.

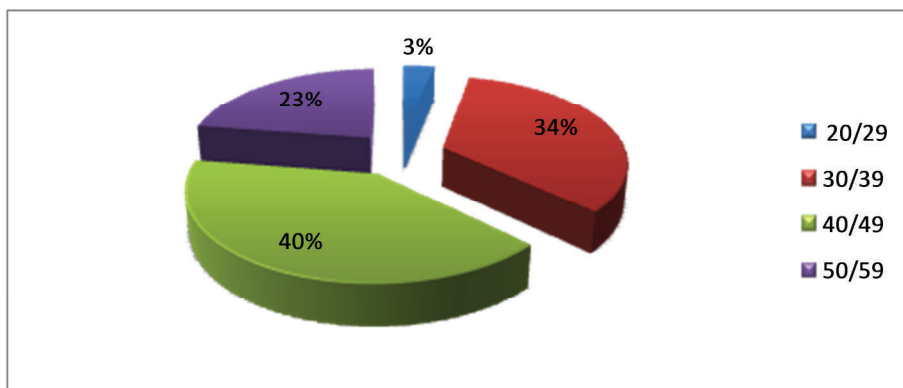


Gráfico 2 – Idade (em intervalos)

Quanto ao “Estado Civil”, a maior percentagem dos inquiridos – 68% - são casados, seguida pelos solteiros (21%), unidos de facto, separados e viúvos (ambos ocupando 3% da amostra), de acordo com o gráfico abaixo.

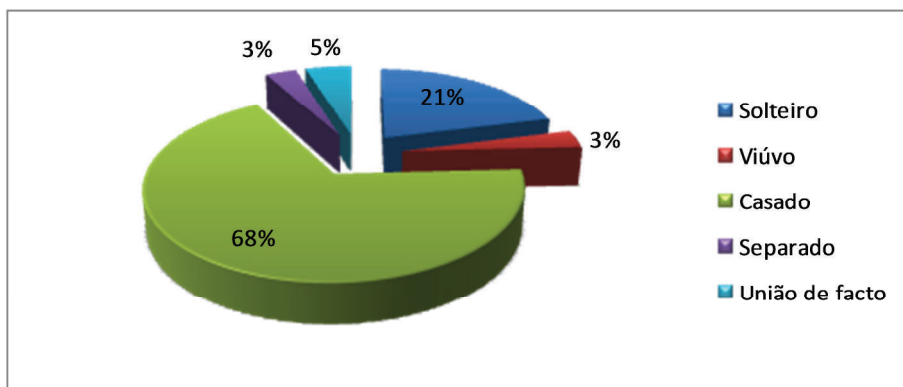


Gráfico 3 – Estado Civil

Conforme podemos observar abaixo, 75% dos inquiridos concluiu a Licenciatura, seguidos pelos 18% que obtiveram o grau de Mestre e 8% realizaram algum tipo de pós-graduação. Embora fosse uma das opções de resposta, não se verificou a existência de nenhum docente com Doutoramento ou outro tipo de Habilitações Académicas, dentro da nossa amostra.

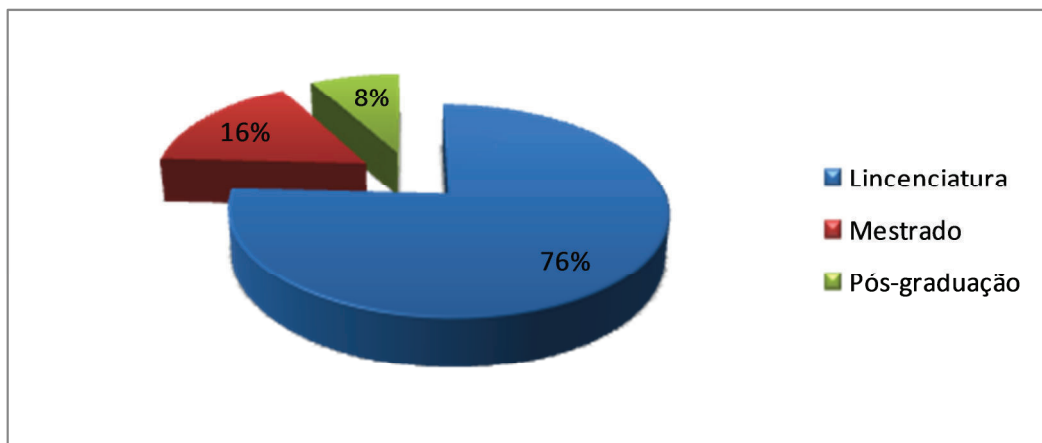


Gráfico 4 – Habilitações Acadêmicas

No que concerne ao Estatuto Profissional, a maioria dos docentes pertencem ao Quadro de Escola (69,4%). De seguida, aparecem os docentes com o estatuto de Contratado (24,2%) e, por último, aqueles que pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica (6,5%).

Gráfico 5 – Estatuto Profissional do Professor

Passando agora para o número de anos na escola, cujas opções de resposta se apresentavam em intervalos de três anos, foi possível apurar que 40% dos inquiridos chegaram a esta escola num período entre um e três anos. Da mesma forma, 40% dos respondentes já são docentes da escola há mais de doze anos. 9,7% estão na ESRP há entre seis e nove anos, 6,5% há entre três e seis anos e apenas 3,2% trabalham nesta instituição num intervalo de nove a doze anos.

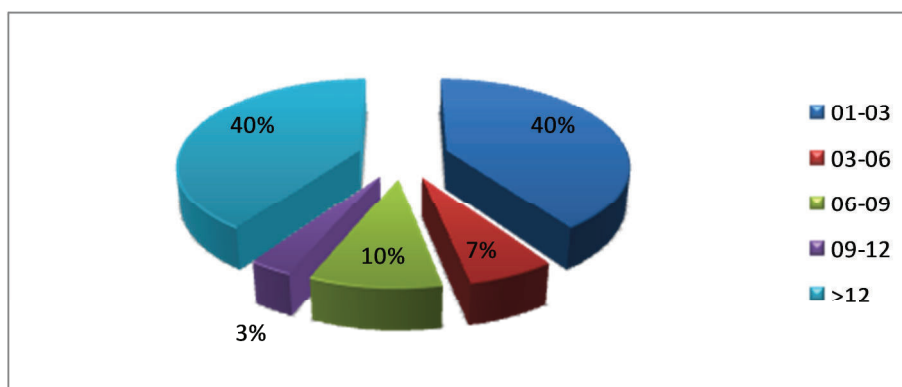


Gráfico 6 – Tempo de serviço na ESRP (em anos)

Quanto aos Níveis de ensino lecionados, a esmagadora maioria da amostra trabalha com o Secundário, como se observa no gráfico seguinte. Dos 15% restantes, 8% correspondem a professores do 3º ciclo, 5% a professores dos cursos profissionais e apenas 2% afirmam lecionar nos cursos EFA.

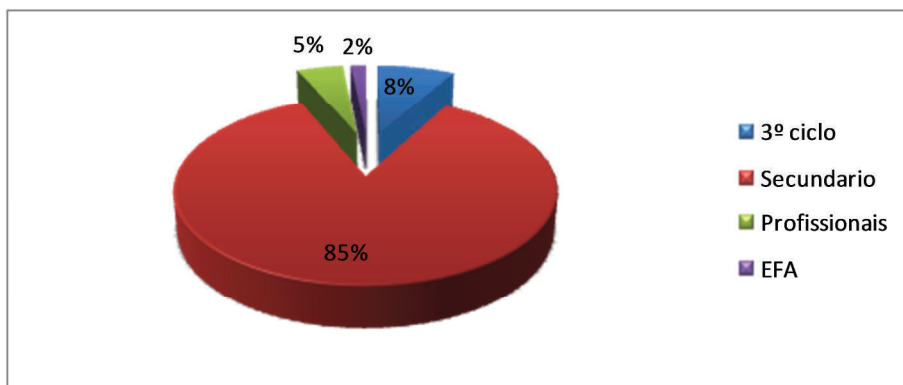


Gráfico 7 – Níveis de Ensino lecionados

Por último, no que diz respeito ao número de turmas, apenas um docente afirmou não ter nenhuma, o que corresponde a uma percentagem de 2% da amostra. Com uma turma, encontramos 11% da amostra. 15% dos inquiridos dão aulas a duas turmas. Com três e quatro turmas encontramos 21% da amostra, respetivamente. 19% dos docentes têm a seu cargo cinco turmas. Com seis turmas, 6,5%, com sete, 1,2% e com o maior número de turmas registado, oito, ainda se registaram 3,2% dos professores inquiridos.

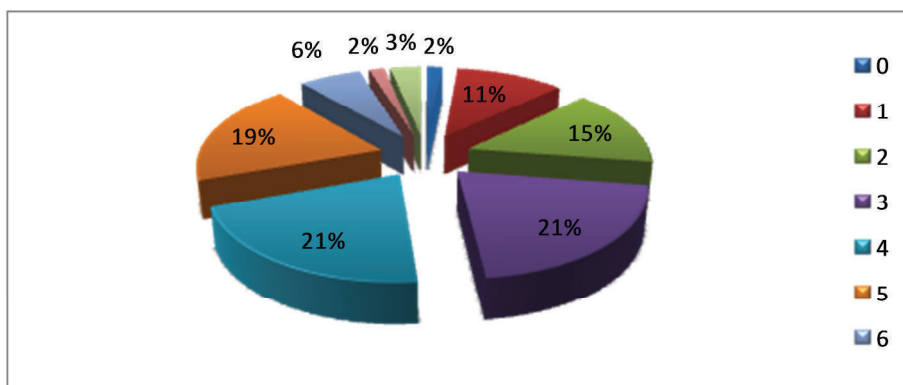


Gráfico 8 – Número de turmas

Fazia também parte da caracterização da amostra uma questão relativa ao grupo disciplinar de docência, à qual solicitámos que os inquiridos respondessem colocando o código e a respetiva designação. No entanto, obtivemos uma disparidade muito elevada na forma de resposta, já que muitos não nos deram qualquer informação, ou forneceram informação incompleta (apenas o código ou a designação) ou mesmo equivocada (código não correspondia à designação correta). Por este motivo e por não nos parecer uma pergunta essencial para o tipo de análise pretendida, isto é, não se apresentava de especial relevância para as correlações a estabelecer, optámos por excluí-la da nossa análise.

ARTICULAR

2.3.5 – Análise dos resultados do inquérito de diagnóstico

2.3.5.1 – Análise das frequências absolutas da Escala de Likert

A apresentação e análise dos dados obtidos orientam-se no sentido de compreendermos o posicionamento dos inquiridos face aos três grandes grupos de fatores de mal-estar docente sobre os quais recaiu o inquérito, de forma a fundamentar a necessidade de uma formação que incida sobre aquele conjunto de fatores que se presta a ser objeto e, simultaneamente, objetivo da mesma, pelo simples facto de poder ser modificado: o conjunto dos fatores pessoais e interpessoais.

No entanto, pareceu-nos não menos importante apresentar os restantes dados, que correspondem aos dois conjuntos de fatores sobre os quais a formação não poderá surtir efeitos ou mudanças – os fatores sócio-políticos e os fatores organizacionais. Ainda assim, compreendemos que fazem parte do macro-contexto e que têm influência direta nas questões do mal-estar docente, não podendo, por isso, ser descurados.

Para melhor ilustrar a sua apresentação utilizaremos tabelas e gráficos, aos quais se seguirão alguns comentários pessoais que nos apreçam mais significados para o estudo em questão.

2.3.5.1.2 – Fatores de carácter pessoal e interpessoal

As questões relativas aos fatores pessoais e interpessoais passíveis de causar mal-estar docente surgem analisadas em primeiro lugar, pois são aquelas que mais nos interessam para as nossas conclusões de diagnóstico e, conseqüentemente, para a elaboração da proposta de formação. Como havíamos anteriormente mencionado, as diferentes questões estavam distribuídas de forma aleatória pelo inquérito, para evitar que os inquiridos estabelecessem relações óbvias entre elas. No entanto, na análise que se segue, procuramos agrupar as premissas em categorias lógicas. São elas:

- A) Fatores relacionados com a profissão docente;
- B) Fatores relacionados com a relação interpessoal na ESRP;
- C) Fatores relacionados com a personalidade do professor.

Optamos por transcrever cada item da escala como título das tabelas, frequências absolutas e tecer alguns comentários que nos pareceram pertinentes. Passamos então à análise dos dados supracitados.

A) Tabelas 3 a 7: Fatores relacionados com a profissão docente

O meu trabalho é interessante		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	29	46,8
Concordo	31	50,0
Concordo pouco	1	1,6
Discordo	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 3

Conforme a tabela, pudemos perceber que a esmagadora maioria dos inquiridos – 97% - considera que o seu trabalho é interessante. Cerca de 47% concordam muito com a afirmação e 50% assinalam a opção “Concordo”.

Decidi ser professor por vocação		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	37	59,7
Concordo	19	30,6
Concordo pouco	4	6,5
Discordo	2	3,2
Total	62	100,0

Tabela 4

No seguimento da afirmação anterior, observamos que os professores inquiridos, na sua maioria, fizeram depender a escolha da carreira docente da sua vocação. Apenas 9,7% da amostra situa a sua resposta entre as opções “Concordo pouco” e “Discordo” e não se verificou nenhuma resposta muito discordante.

Gosto da variedade de trabalho que ser professor/a me proporciona		
	Frequência	Percentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	8	12,9
Concordo	5	8,1
Concordo pouco	40	64,5
Discordo pouco	4	6,5
Discordo	2	3,2
Discordo muito	2	3,2
Total	62	100,0

Tabela 5

Neste item, é mais ou menos evidente a disparidade das respostas, sendo que a maioria assinalou a opção “Concordo pouco”, distribuindo-se as restantes respostas pelas restantes opções (cerca de 20% nas opções afirmativas e 12% nas opções discordantes). Desta feita, podemos afirmar que uma grande percentagem dos professores desta amostra poderia estar mais satisfeito com a sua profissão.

Lamento ter escolhido o ensino como profissão		
	Frequência	Percentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	1	1,6
Concordo	9	14,5
Concordo pouco	6	9,7
Discordo pouco	6	9,7
Discordo	22	35,5
Discordo muito	17	27,4
Total	62	100,0

Tabela 6

Com relação a esta premissa, que vem a relacionar-se com outras anteriormente analisadas, referentes à escolha da profissão, 72,6% não lamentam ter escolhido a carreira docente como profissão.

Recebo pouco reconhecimento pelo meu trabalho		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	10	16,1
Concordo	26	41,9
Concordo pouco	17	27,4
Discordo pouco	4	6,5
Discordo	5	8,1
Total	62	100,0

Tabela 7

Quanto ao reconhecimento do seu trabalho, cerca de 85% dos docentes responde concordar, muito ou pouco, que este não é suficientemente reconhecido.

B) Tabelas 8 a 26: fatores inerentes à relação interpessoal na ESRP

Os meus colegas felicitam-me quando tenho sucesso		
	Frequência	Porcentagem
Não respondido	2	3,2
Concordo Muito	2	3,2
Concordo	20	32,3
Concordo pouco	32	51,6
Discordo pouco	1	1,6
Discordo	2	3,2
Discordo muito	3	4,8
Total	62	100,0

Tabela 8

Quanto à afirmação supracitada, verificou-se a ausência de resposta em 3,2% da amostra. Pudemos aqui perceber que mais de metade dos respondentes (61,2%) assinala as opções entre “Concordo pouco” e “Discordo muito”. No entanto, há 32% dos inquiridos que concordam com a premissa.

Eu felicito os meus colegas quando têm sucesso		
	Frequência	Percentagem
Não respondido	2	3,2
Concordo Muito	8	12,9
Concordo	10	16,1
Concordo pouco	40	64,5
Discordo pouco	1	1,6
Discordo muito	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 9

Quando a premissa se inverte, mais uma vez foi possível apurar que a maior percentagem de respostas recai entre as opções “Concordo pouco” e “discordo muito” (cerca de 68%).

Participo nas atividades extracurriculares organizadas na escola (jantares, comemorações, passeios, convívios, etc)		
	Frequência	Percentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	12	19,4
Concordo	4	6,5
Concordo pouco	10	16,1
Discordo pouco	29	46,8
Discordo	5	8,1
Discordo muito	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 10

Pudemos, neste item, dizer, que cerca de metade dos docentes participa pouco nas atividades promovidas pela escola (56,4%).

Gosto do ambiente de trabalho nesta escola		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	2	3,2
Concordo	9	14,5
Concordo pouco	14	22,6
Discordo pouco	29	46,8
Discordo	7	11,3
Discordo muito	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 11

Apenas 45% dos inquiridos concorda com a premissa apresentada, o que poderá significar que algo precisa de ser melhorado no que concerne ao ambiente de trabalho na ESRP.

Tenho problemas em comunicar com os meus colegas		
	Frequência	Porcentagem
Concordo	11	17,7
Concordo pouco	16	25,8
Discordo pouco	8	12,9
Discordo	14	22,6
Discordo muito	13	21,0
Total	62	100,0

Tabela 12

No que respeita a comunicação entre colegas, 35 professores afirmam não experimentar problemas, o que corresponde a uma percentagem de 56,6%. No entanto, se considerarmos que a comunicação surge como fator fundamental das relações interpessoais, 43,6% é uma percentagem significativa de professores com dificuldades em comunicar.

A relação com os meus colegas não é fácil		
	Frequência	Porcentagem
Concordo	11	17,7
Concordo pouco	14	22,6
Discordo pouco	5	8,1
Discordo	25	40,3
Discordo muito	7	11,3
Total	62	100,0

Tabela 13

Apesar da ambiguidade da afirmação, cerca de 60% da população da amostra responde não concordar quando questionada sobre a existência de problemas na relação com os colegas.

Quando preciso, sinto-me à vontade para pedir a opinião dos meus colegas		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	6	9,7
Concordo	16	25,8
Concordo pouco	37	59,7
Discordo pouco	3	4,8
Total	62	100,0

Tabela 14

Perante a ausência de respostas nas opções “Discordo” e “Discordo muito”, tomamos como referência a opção “Concordo pouco”, podendo afirmar que, no seu conjunto, 40 professores não se sentem completamente à vontade para pedir a opinião aos colegas, o que corresponde a 64,5% da amostra.

Tenho uma boa relação com o Diretor

	Frequência	Porcentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	11	17,7
Concordo	42	67,7
Concordo pouco	7	11,3
Discordo pouco	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 15

Uma porcentagem de cerca de 85% afirma ter uma boa relação com o Diretor.

Gosto de estar na ESRP		
	Frequência	Porcentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	18	29,0
Concordo	30	48,4
Concordo pouco	8	12,9
Discordo pouco	2	3,2
Discordo	3	4,8
Total	62	100,0

Tabela 16

Apesar de apresentarem alguns problemas na relação interpessoal com os colegas e na comunicação inerente a essa relação, apenas 10% da amostra apresenta reservas quando confrontada com a afirmação correspondente à tabela acima.

Sinto que os meus alunos gostam de mim
--

	Frequência	Porcentagem
Não respondido	3	4,8
Concordo Muito	5	8,1
Concordo	33	53,2
Concordo pouco	8	12,9
Discordo pouco	2	3,2
Discordo	5	8,1
Discordo muito	6	9,7
Total	62	100,0

Tabela 17

No que concerne à relação com os alunos, e aos sentimentos positivos em relação ao professor, que o mesmo poderá ser capaz de perceber, 74,2% dos professores afirma sentir que os seus alunos gostam de si. No entanto, há treze professores que discordam, de certa forma, da afirmação e três que optaram por não responder.

Partilho preocupações pessoais com os meus colegas de trabalho		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	12	19,4
Concordo	9	14,5
Concordo pouco	11	17,7
Discordo pouco	26	41,9
Discordo	3	4,8
Discordo muito	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 18

48,3% dos inquiridos discorda, de uma forma ou de outra, da premissa, o que corresponde aqueles docentes que poderão não partilhar preocupações pessoais com os colegas de trabalho. Porém, a percentagem daqueles que o fazem ainda é superior a 50%.

Considero que tenho amigos entre os meus colegas de trabalho
--

	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	9	14,5
Concordo	31	50,0
Concordo pouco	10	16,1
Discordo pouco	7	11,3
Discordo	4	6,5
Discordo muito	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 19

Na sequência da afirmação anterior, se considerarmos que partilhar questões do foro pessoal pode incluir-se no conceito mais amplo de amizade, a percentagem de inquiridos que concorda, de uma forma ou de outra com a premissa, 86,3%, está em consonância com as opções mais assinaladas na questão anterior.

Seria capaz de pedir ajuda em questões pessoais aos meus colegas de trabalho		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	12	19,4
Concordo	6	9,7
Concordo pouco	17	27,4
Discordo pouco	25	40,3
Discordo muito	2	3,2
Total	62	100,0

Tabela 20

Aparentemente semelhante à afirmação transcrita na tabela 18, esta premissa difere dela pois manifesta a intenção de, ao invés da ação propriamente dita. No entanto, é curioso que as respostas se distribuam quase uniformemente pelas opções dadas, recaindo as mais elevadas nas opções mais sujeitas à ambiguidade; “Concordo pouco” e “Discordo pouco”, perfazendo um total de 67,7% da amostra.

Seria capaz de pedir ajuda em questões profissionais aos meus colegas de trabalho		

	Frequência	Porcentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	14	22,6
Concordo	36	58,1
Concordo pouco	7	11,3
Discordo pouco	3	4,8
Discordo	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 21

Quanto às questões relacionadas com o âmbito profissional, verificou-se que 87,7% concorda com a afirmação, demonstrando, portanto, que os professores estão mais à vontade para falar entre si sobre a escola e a função (ou arte?) de ensinar (ou educar?)

Gosto do horário de intervalo		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	6	9,7
Concordo	42	67,7
Concordo pouco	10	16,1
Discordo pouco	3	4,8
Discordo	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 22

Sendo que ninguém discorda muito e apenas quatro docentes se situam numa posição de cariz negativo, podemos concluir que o horário do intervalo é consensualmente apreciado na ESRP. No entanto, precisaríamos de uma investigação mais profunda, para perceber os verdadeiros motivos que levam a que 93,3% se posicionem entre as três primeiras opções de resposta.

Gosto dos momentos de convivência na Sala dos Professores		
	Frequência	Porcentagem

Não respondido	2	3,2
Concordo Muito	8	12,9
Concordo	27	43,5
Concordo pouco	15	24,2
Discordo pouco	4	6,5
Discordo	4	6,5
Discordo muito	2	3,2
Total	62	100,0

Tabela 23

Partindo do princípio que a sala dos professores é um espaço de convívio entre os mesmos por definição, percebemos pela análise da tabela que são poucos aqueles que não apreciam a convivência neste espaço (apenas 16,2%).

Acredito que a ESRP beneficiaria de uma intervenção, no sentido de diminuir alguns fatores relacionados com o mal-estar docente		
	Frequência	Porcentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	16	25,8
Concordo	32	51,6
Concordo pouco	12	19,4
Discordo	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 24

Face a todas as questões levantadas anteriormente sobre a relação interpessoal na ESRP e verificando-se uma disparidade de opiniões mais ou menos globalizada quanto às mesmas, apresenta-se evidente que a maioria dos docentes acredita que a escola sairia beneficiada com uma intervenção que minore o mal-estar docente. 96,8% concordam, de uma forma ou de outra, com a premissa mais diretamente relacionada com a formação que propomos.

C) Tabelas 25 a 34: fatores inerentes à personalidade do professor

Sinto-me limitado nas minhas capacidades profissionais		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	3	4,8
Concordo	10	16,1
Concordo pouco	14	22,6
Discordo pouco	10	16,1
Discordo	16	25,8
Discordo muito	9	14,5
Total	62	100,0

Tabela 25

56,4% dos inquiridos não se sente limitado nas suas capacidades profissionais, o que poderá representar, de certa forma, segurança quanto ao seu desempenho profissional.

No fim do dia, sinto-me frustrado/a por não ter ajudado mais os meus alunos		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	15	24,2
Concordo	13	21,0
Concordo pouco	5	8,1
Discordo pouco	11	17,7
Discordo	15	24,2
Discordo muito	3	4,8
Total	62	100,0

Tabela 26

Quando à afirmação sobre a frustração decorrente de ajudar pouco os alunos, as respostas dividem-se quase igualmente pelas opções de resposta, de tal forma que 53,3% dos inquiridos concorda, de alguma maneira, com a afirmação e os restantes 46,7% discorda, de alguma forma, da mesma.

Quando me levanto de manhã, sinto que não suporto a ideia de ter de enfrentar a escola novamente		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	15	24,2
Concordo	21	33,9
Concordo pouco	13	21,0
Discordo pouco	5	8,1
Discordo	6	9,7
Discordo muito	2	3,2
Total	62	100,0

Tabela 27

No que se refere à tabela anterior, é interessante perceber que a maioria dos docentes tem dificuldade em enfrentar um dia de trabalho na escola (79,1%).

Tenho tempo para realizar todas as tarefas inerentes à minha profissão.		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	3	4,8
Concordo	8	12,9
Concordo pouco	18	29,0
Discordo pouco	6	9,7
Discordo	16	25,8
Discordo muito	11	17,7
Total	62	100,0

Tabela 28

Quanto ao tempo que as tarefas inerentes à docência ocupam na vida do professor, a amostra torna a dividir-se nas opções assinaladas. Se 46,7% afirmam ter tempo para as realizar, 53,3% discorda, de alguma forma, da afirmação.

A minha profissão interfere com a minha vida familiar de forma negativa		
	Frequência	Porcentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	8	12,9
Concordo	17	27,4
Concordo pouco	15	24,2
Discordo pouco	6	9,7
Discordo	11	17,7
Discordo muito	4	6,5
Total	62	100,0

Tabela 29

No que concerne a esta afirmação, vemos que a maioria das respostas assinaladas cai nas opções “Concordo Muito”, “Concordo” e “Concordo pouco”. Quando somadas, as percentagens referentes a essas opções totalizam cerca de 65% da amostra. Arriscamo-nos a afirmar que esta premissa pode interferir negativamente no desempenho dos professores, sendo causadora de mal-estar.

Gosto mais de ir embora do que de chegar ao trabalho		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	10	16,1
Concordo	23	37,1
Concordo pouco	21	33,9
Discordo pouco	4	6,5
Discordo	3	4,8
Discordo muito	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 30

Cinquenta e cinco professores concordam, de uma forma ou de outra, com a premissa acima transcrita, o que corresponde a uma percentagem de 96%. No entanto, reconhecemos que esta afirmação poderá ser inconclusiva, dado à natureza da opção apresentada, isto é, é natural que depois de um dia de trabalho, a maioria das pessoas concorde que é preferível que ele termine do que comece.

Se pudesse, deixaria o ensino		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	2	3,2
Concordo	7	11,3
Concordo pouco	15	24,2
Discordo pouco	5	8,1
Discordo	20	32,3
Discordo muito	13	21,0
Total	62	100,0

Tabela 31

A opinião dos docentes inquiridos diverge quando questionados sobre a vontade de permanecer na carreira de professor. Se 38,7% concordam com a afirmação, cerca de 61% manifestam algum tipo de discordância acerca da mesma, o que poderá significar que, apesar de todos os fatores que poderão indicar mal-estar, stress e desgaste, a maioria ainda deseja continuar na profissão (resta saber se por falta de alternativas).

Tenho dificuldade em gerir o meu tempo		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	9	14,5
Concordo	16	25,8
Concordo pouco	20	32,3
Discordo pouco	6	9,7
Discordo	8	12,9
Discordo muito	3	4,8
Total	62	100,0

Tabela 32

72,5% dos docentes diz concordar com a afirmação referente à tabela 32, o que poderá significar que enfrentam dificuldades em cumprir tudo o que a docência lhes exige, resultando em situações de stress.

Normalmente, sinto-me cansado e stressado depois de um dia de trabalho		
	Frequência	Porcentagem

Concordo Muito	11	17,7
Concordo	21	33,9
Concordo pouco	20	32,3
Discordo pouco	4	6,5
Discordo	6	9,7
Total	62	100,0

Tabela 33

Neste item, é claramente perceptível que o cansaço e o stress fazem parte da vida dos professores que responderam ao inquérito. Após análise da tabela acima, concluímos que 84% dos docentes concorda, distribuindo-se as respostas pelas três primeiras opções, com a afirmação.

Considero que sou um/a profissional realizado/a e feliz		
	Frequência	Percentagem
Concordo Muito	2	3,2
Concordo	2	3,2
Concordo pouco	7	11,3
Discordo pouco	27	43,5
Discordo	24	38,7
Total	62	100,0

Tabela 34

Apenas 17,7% dos inquiridos se considera um profissional realizado e feliz, o que nos parece ser conclusivo quando falamos de mal-estar na docência. Esta questão foi das mais importantes para justificar uma formação do tipo daquela que propomos.

4.3.5.1.3 – Fatores de carácter sociopolítico

Por fatores de carácter sociopolítico, entendemos aqueles que não dependem diretamente da ação de cada professor nem de qualquer tipo de formação ou mudança

interna à instituição, mas que podem ter influência no mal-estar docente. São os fatores que decorrem de alterações na lei, medidas do Governo ou relativos à imagem social do professor. Passamos então a analisar as respostas relativas a este tipo de fatores.

O ordenado dos professores é comparável favoravelmente ao de outras profissões que requerem as mesmas habilitações		
	Frequência	Percentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	2	3,2
Concordo	4	6,5
Concordo pouco	16	25,8
Discordo pouco	9	14,5
Discordo	19	30,6
Discordo muito	11	17,7
Total	62	100,0

Tabela 35

Quando forçados a comparar a remuneração atribuída à classe docente com aquela de outras profissões que requerem o mesmo tipo de habilitações, a maioria dos inquiridos (aproximadamente 60%) discorda, de uma forma ou de outra, da premissa, o que poderá significar que muitos professores consideram que deveriam ser melhor remunerados pelo seu trabalho, em comparação a outras carreiras.

O ensino proporciona-me segurança financeira		
	Frequência	Porcentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	1	1,6
Concordo	11	17,7
Concordo pouco	13	21,0
Discordo pouco	9	14,5
Discordo	14	22,6
Discordo muito	13	21,0
Total	62	100,0

Tabela 36

Na resposta a esta questão, apenas 40% dos docentes afirma dispor de segurança financeira decorrente da sua profissão, sendo de salientar que metade dessa percentagem concorda pouco com a afirmação. Os restantes respondentes, em consonância com a premissa anterior, dizem não ter segurança financeira, sendo que a maior percentagem de respostas – 43,6% - discorda ou discorda muito da mesma.

A avaliação de desempenho docente vai favorecer o processo de ensino e aprendizagem.		
	Frequência	Porcentagem
Não respondido	2	3,2
Concordo Muito	1	1,6
Concordo	6	9,7
Concordo pouco	6	9,7
Discordo pouco	6	9,7
Discordo	13	21,0
Discordo muito	28	45,2
Total	62	100,0

Tabela 37

No que concerne a questão de avaliação de desempenho, 76% dos docentes discorda que esta venha favorecer o processo de ensino e aprendizagem, como podemos facilmente concluir pela tabela anterior.

A avaliação de desempenho docente faz de mim melhor professor/a		
	Frequência	Porcentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo	2	3,2
Concordo pouco	9	14,5
Discordo pouco	7	11,3
Discordo	16	25,8
Discordo muito	27	43,5
Total	62	100,0

Tabela 38

Ainda com relação à temática da avaliação docente, quando questionados sobre a qualidade do seu desempenho, a porcentagem de respondentes que discorda da afirmação sobe para 80%, sendo que mais de metade discorda muito da mesma. Aqueles que concordam representam apenas 17,7% da população inquirida e, ainda assim, a maior quantidade de respostas recaiu na opção “Concordo pouco”. É de salientar que ninguém concordou muito com a afirmação descrita na tabela 38, o que pode levar à compreensão de uma insatisfação trazida pelas questões da avaliação dos professores, como aliás mostraram as recorrentes manifestações, protestos, intervenções sindicais, etc.

Noutras profissões, é muito mais fácil subir na carreira		
	Frequência	Percentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	5	8,1
Concordo	18	29,0
Concordo pouco	20	32,3
Discordo pouco	9	14,5
Discordo	7	11,3
Discordo muito	2	3,2
Total	62	100,0

Tabela 39

Quanto à facilidade de progressão na carreira, podemos aqui constatar que os professores consideram mais difícil subir na carreira docente do que noutras, de tal forma que 69% da amostra concorda, de uma forma ou de outra, com a frase sugerida.

Ser professor está a transformar-se numa profissão cada vez mais burocrática		
	Frequência	Percentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	45	72,6
Concordo	9	14,5
Concordo pouco	3	4,8
Discordo pouco	2	3,2
Discordo	1	1,6
Discordo muito	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 40

Quase 92% dos inquiridos concordam que a quantidade de burocracia relacionada com as suas funções tem vindo a aumentar. Este pode ser um fator causador de stress, que interfere na gestão pessoal do tempo e que poderá levar a situações de mal-estar.

É difícil conseguir colocação nas escolas que prefiro		
	Frequência	Percentagem
Não respondido	6	9,7
Concordo Muito	7	11,3
Concordo	16	25,8
Concordo pouco	9	14,5
Discordo pouco	3	4,8
Discordo	8	12,9
Discordo muito	13	21,0
Total	62	100,0

Tabela 41

É curioso notar que quase 10% da amostra se abstém de responder à questão. Este facto poderá estar relacionado com a situação de carreira de cada docente, visto que uma parte dos mesmos já se encontra no quadro de nomeações definitivas da ESRP. No entanto, a maioria das respostas assinaladas situa-se entre as opções “Concordo Muito” e “Concordo Pouco” (51,6%).

Subir na carreira de professor leva muito tempo		
	Frequência	Percentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	17	27,4
Concordo	31	50,0
Concordo pouco	4	6,5
Discordo pouco	4	6,5
Discordo	1	1,6
Discordo muito	4	6,5
Total	62	100,0

Tabela 42

Ainda relativamente à progressão na carreira, cerca de 84% da amostra situa as suas respostas entre “Concordo Muito” e “Concordo pouco”, sendo que a opção intermédia regista a maior incidência de respostas concordantes. Desta forma, podemos afirmar que os professores da ESRP acreditam que a progressão na carreira docente é mais morosa do que o que desejariam.

Ser professor é uma profissão socialmente reconhecida e valorizada		
	Frequência	Porcentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	1	1,6
Concordo	8	12,9
Concordo pouco	12	19,4
Discordo pouco	5	8,1
Discordo	18	29,0
Discordo muito	17	27,4
Total	62	100,0

Tabela 43

64,5% discordam da afirmação representada na tabela quarenta e três, que concerne o reconhecimento e valorização dos professores pela sociedade. No que toca a respostas concordes, a maior percentagem das mesmas cai na opção “Concordo pouco”.

Recebo pouco reconhecimento pelo meu trabalho		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	10	16,1
Concordo	26	41,9
Concordo pouco	17	27,4
Discordo pouco	4	6,5
Discordo	5	8,1
Total	62	100,0

Tabela 44

Na continuação da temática anterior, e em consonância com as respostas auferidas na premissa supracitada, os resultados relatados na tabela quarenta e quatro vêm indicar que a maioria dos professores inquiridos recebe pouco reconhecimento pelas funções que desempenha, conclusão esta refletida em cerca de 85% das respostas.

A legislação do Ministério é, geralmente, bem aceita pelos professores		
	Frequência	Porcentagem
Concordo	4	6,5
Concordo pouco	10	16,1
Discordo pouco	10	16,1
Discordo	27	43,5
Discordo muito	10	16,1
Total	62	100

Tabela 45

A partir da informação da tabela acima, concluímos que a legislação do Ministério é temática controversa entre o corpo docente da ESRP, já que 76% apresentam opiniões discordantes da afirmação.

A flutuação na legislação dificulta o meu trabalho		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	25	40,3
Concordo	29	46,8
Concordo pouco	6	9,7
Discordo pouco	1	1,6
Discordo muito	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 46

Ainda no que toca a legislação e às suas alterações, a quase totalidade da nossa amostra – 97% - concorda que torna mais difícil o seu trabalho.

O futuro dos professores avizinha-se cinzento		
	Frequência	Percentagem
Concordo Muito	30	48,4
Concordo	24	38,7
Concordo pouco	5	8,1
Discordo pouco	1	1,6
Discordo muito	2	3,2
Total	62	100,0

Tabela 47

Quando confrontados com a premissa aqui representada, que se relaciona com uma opinião pessoal baseada nas restantes que compunham o nosso inquérito, apenas 4,8% dos docentes assinalou opções discordantes, o que significa que a maioria acredita que a sua profissão atravessará, no futuro, tempos conturbados.

Desde que comecei a ensinar, nada mudou		
	Frequência	Percentagem
Concordo	1	1,6
Concordo pouco	6	9,7
Discordo pouco	4	6,5
Discordo	16	25,8
Discordo muito	35	56,5
Total	62	100,0

Tabela 48

Apenas sete professores consideram que nada mudou desde que iniciaram a sua atividade (11,3%), informação esta que completamos na análise dos dados subsequentes.

Desde que comecei a ensinar, muita coisa mudou para pior		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	23	37,1
Concordo	15	24,2
Concordo pouco	8	12,9
Discordo pouco	1	1,6
Discordo	4	6,5
Discordo muito	11	17,7
Total	62	100,0

Tabela 49

Mais uma vez solicitando que cada um se posicionasse a partir de uma perspectiva pessoal, 74,2% afirma que têm havido alterações negativas no ensino, tendo como referência o próprio início de carreira.

Aconselho qualquer jovem a seguir a carreira docente		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	1	1,6
Concordo	13	21,0
Concordo pouco	14	22,6
Discordo pouco	5	8,1
Discordo	19	30,6
Discordo muito	10	16,1
Total	62	100,0

Tabela 50

Em consonância com as análises anteriores, podemos verificar que a maioria da amostra (54,8%) não aconselharia um jovem a ingressar, neste momento, na carreira docente.

No capítulo seguinte, analisaremos o conjunto de fatores relativos à instituição em particular e à opinião dos docentes inquiridos relativamente a uma série de premissas por nós levantadas.

2.3.5.1.3 – Fatores de caráter institucional

Temos como fatores institucionais aqueles que se referem particularmente à ESRP, quer com ligação à Direção e a sua relação com os docentes, quer direcionadas para questões estruturais ou de recursos matérias e condições ou mesmo com a formação.

As ações de formação nesta escola são adequadas às minhas necessidades		
	Frequência	Percentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	2	3,2
Concordo	14	22,6
Concordo pouco	23	37,1
Discordo pouco	8	12,9
Discordo	8	12,9
Discordo muito	6	9,7
Total	62	100,0

Tabela 51

A afirmação à qual se refere a tabela cinquenta e um questiona os professores sobre o grau de adequação da formação proporcionada pela instituição. A maior percentagem de respostas recai na opção “Concordo pouco”, sendo que cerca de 35% parece discordar da adequação oferta formativa.

Considero que as instalações são agradáveis e confortáveis		
	Frequência	Percentagem
Não respondido	2	3,2
Concordo Muito	9	14,5
Concordo	33	53,2
Concordo pouco	16	25,8
Discordo pouco	2	3,2
Total	62	100,0

Tabela 52

93,3% dos inquiridos assinalou concordar, de uma forma ou de outra, que as instalações são do seu agrado e proporcionam conforto é de salientar que não se registaram respostas nas opções “Discordo” e “Discordo Muito”.

Tenho, na escola, acesso a materiais que ajudam a que me torne um/a melhor professor/a		
	Frequência	Percentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	8	12,9
Concordo	37	59,7
Concordo pouco	4	6,5
Discordo pouco	8	12,9
Discordo	3	4,8
Discordo muito	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 53

Quanto aos recursos materiais disponíveis e que contribuem para um melhor desempenho, os professores são quase unânimes em afirmar a disponibilidade de materiais que auferem mais qualidade ao mesmo. Só 19,3% acreditam não estarem disponíveis esses materiais.

As salas de aula proporcionam um bom ambiente para ensinar		
	Frequência	Percentagem
Concordo Muito	10	16,1
Concordo	33	53,2
Concordo pouco	15	24,2
Discordo	2	3,2
Discordo muito	2	3,2
Total	62	100,0

Tabela 52

A maioria dos professores considera que as salas de aulas são adequadas para ensinar. A percentagem de respostas discordantes é, no seu total, de apenas 6,4%, o que não se revela significativo.

Os professores têm espaços próprios para planejar aulas nesta escola		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	5	8,1
Concordo	18	29,0
Concordo pouco	15	24,2
Discordo pouco	7	11,3
Discordo	12	19,4
Discordo muito	5	8,1
Total	62	100,0

Tabela 53

61,3% dos professores acreditam dispor de espaços adequados para planejar aulas na ESRP.

Os professores têm espaços apropriados para conviver entre eles nesta escola		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	9	14,5
Concordo	35	56,5
Concordo pouco	11	17,7
Discordo pouco	5	8,1
Discordo	2	3,2
Total	62	100,0

Tabela 57

No que concerne os espaços de convívio, quase 89% dos inquiridos consideram que dispõe de espaços próprios para conviver na ESRP.

A Direção ouve os professores quando há problemas		
	Frequência	Porcentagem
Não respondido	1	1,6
Concordo Muito	8	12,9
Concordo	39	62,9
Concordo pouco	9	14,5
Discordo pouco	3	4,8
Discordo	2	3,2
Total	62	100,0

Tabela 58

No que toca a serem ouvidos pela Direção, os professores da ESRP parecem concordar, de uma forma ou de outra, com a afirmação, já que 90,3% assinalou as primeiras três opções. Não há nenhum registo de resposta na opção “Discordo Muito”.

O Diretor procura atender às minhas necessidades como docente		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	6	9,7
Concordo	39	62,9
Concordo pouco	14	22,6
Discordo pouco	2	3,2
Discordo muito	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 59

Em consonância com a afirmação anteriormente analisada, os docentes parecem estar em consonância quanto à postura do Diretor face às suas necessidades. Apenas 3,8% assinalam discordância face à premissa acima.

Gosto do ambiente de trabalho nesta escola		
	Frequência	Porcentagem
Concordo Muito	2	3,2
Concordo	9	14,5
Concordo pouco	14	22,6
Discordo pouco	29	46,8
Discordo	7	11,3
Discordo muito	1	1,6
Total	62	100,0

Tabela 60

Quando confrontados com a frase correspondente à tabela sessenta, as opiniões dos professores apresentam-se divergentes. Se 40,3% da amostra concorda, de uma forma ou de outra, com a afirmação, os restantes 60,7% apontam respostas discordantes. A opção com maior percentagem de respostas é, no entanto, aquela menos incisiva no seu grau de discordância (46,8% respondem “Discordo Pouco”).

Após a análise particularizada dos resultados auferidos com a aplicação do inquérito de diagnóstico, passamos, de seguida, a tecer uma série de conclusões que, na nossa opinião, justificam uma formação que incida sobre os aspetos de mal-estar docente aqui apurados.

2.4 - Conclusões do Diagnóstico de Necessidades de Formação

Neste ponto abordamos, em jeito de conclusão, as inferências que tiramos da análise dos dados auferidos. Pretendemos justificar a planificação de uma formação que possa ajudar os docentes a desenvolver estratégias, atitudes e comportamentos que lhes permitam lidar com os efeitos do stress e do desgaste inerente à profissão minorando, assim, os efeitos do mal-estar.

Começamos por salientar que poucas foram as correlações significativas através da análise correlacional. Por opção dos investigadores, e face ao reduzida dimensão da amostra, consideramos mais adequado não destacar as correlações moderadas (aquelas que se situam entre 0,5 e 0,75 ou -0,5 e -0,75). Como correlações fortes, há apenas a registar uma positivamente forte e uma negativamente forte.

Verificou-se uma correlação positiva forte (0,811) entre as premissas “Tenho problemas em comunicar com os meus colegas” e “A relação com os meus colegas não é fácil”. Daqui se pode inferir que as duas afirmações estão intimamente relacionadas e que os resultados de uma influenciam significativamente a outra, como, aliás, seria natural que acontecesse. Desta feita, podemos afirmar que existem problemas de comunicação entre os docentes da nossa amostra, o que dificulta a relação interpessoal e daí se justifica uma formação que incida na melhoria da comunicação entre os seus participantes.

Verificou-se uma correlação negativa forte (- 0,765) entre as premissas “Tenho dificuldade em gerir o meu tempo” e “Gosto do ambiente de trabalho desta escola”. À primeira vista, as premissas podem nem parecer relacionar-se, mas isto significa que quem tem dificuldades em gerir o tempo, não se mostra necessariamente agrado com o ambiente de trabalho na ESRP, evitando talvez permanecer na escola mais do que aquele tempo estritamente necessário e terminando por levar tarefas para casa. Supondo que isto se verifica, podemos pensar que aquele tempo que seria para outras tarefas, familiares ou de lazer, passa a ser ocupado com tarefas profissionais, resultando numa sensação de má gestão temporal. Assim, parece-nos importante que a nossa proposta

formativa contemple, em algum momento, atividades que se relacionem com a gestão do tempo ou com o saber aproveitá-lo da forma mais produtiva possível.

O fato da fraca correlação entre as variáveis levou-nos a concluir que o mal-estar docente aparece como fenómeno independente das mesmas, ou seja, não obstante o género, idade, habilitações académicas, tempo de serviço, estatuto profissional, número de anos na escola, nível lecionado e número de turmas e os indicadores representados em cada afirmação da escala, podemos afirmar que a presença de mal-estar docente, nesta amostra, prevalece. Esta afirmação também só se revela possível depois da análise cuidada de cada categoria de fatores sobre os quais a amostra foi inquirida, cujas conclusões passamos a apresentar.

No primeiro conjunto de fatores analisado – fatores de carácter pessoal e interpessoal – pudemos concluir que:

No que concerne aqueles fatores ligados à profissão docente, a maioria dos docentes escolhem a profissão por vocação, considera o seu trabalho estimulante e interessante, não se arrependendo da sua opção de carreira, embora uma percentagem elevada considere que o seu trabalho não é suficientemente reconhecido. Portanto, estes fatores parecem ter pouca influência no fenómeno do mal-estar.

Quando analisadas as respostas referentes à relação interpessoal no contexto-piloto, chegamos à conclusão de que esta categoria se relaciona mais com a questão em estudo, pois há indicações claras de que a relação entre os professores assume contornos que podem conduzir a situações de mal-estar. Pudemos perceber que os professores não recebem nem fornecem suficiente feedback positivo pelo sucesso, manifestam dificuldades relacionadas com a comunicação, já que afirmam ter dificuldades em comunicar com os colegas ou não sentirem a abertura necessária para pedirem ajuda em situações problemáticas. Muitos dos professores também não participam nas atividades extracurriculares e de convívio da escola, embora afirmem gostar do horário de intervalo e dos momentos que passam na sala dos professores. Enquanto investigadores e observadores do contexto, porque nos fizemos presentes no mesmo ao longo da investigação, pareceu-nos que os professores se relacionavam mais por falta de alternativas, do que por ímpeto pelo convívio, isto é, nos momentos do intervalo, por

exemplo, a sala dos professores enchia-se de pequenos grupos isolados entre si e o convívio parecia-nos mais forçado pelas circunstâncias que o próprio espaço circunscrevia, do que pela motivação genuína para a reunião. No entanto, a maioria considera ter amigos no ambiente de trabalho e admitimos que o nosso julgamento não seja capaz de perceber, a priori, atitudes que indiquem a presença ou ausência de relações de amizade. Com relação a outros sujeitos do processo educativo, nomeadamente o Diretor e os alunos, os professores da nossa amostra não revelam reservas na relação, que afirmam ser francamente positiva (afirmação sustentada com percentagens acima dos 75% de concordância relativamente aos alunos e 85%, relativamente à figura do Diretor). Posto isto, e considerando a disparidade de opiniões mais ou menos geral, quando abordada esta categoria de fatores, a quase totalidade da amostra responde que considera necessária na escola uma intervenção que diminua consequências do mal-estar docente, o que nos deixou bastante mais motivados para montar o nosso plano de formação. (É de salientar que, no momento da aplicação deste inquérito, nenhum dos inquiridos sabia qual o seu objetivo último.) Mas, se os professores afirmam gostar de estar nesta escola, como entender essa necessidade de formação?

Esta questão foi, em parte, respondida quando olhamos para os fatores inerentes à personalidade do professor. Embora mais de metade da amostra não se sinta limitada nas suas capacidades profissionais, praticamente a mesma percentagem afirma experimentar sentimentos de frustração, uma das consequências apontadas pela literatura sobre stress e mal-estar. Enfrentar o dia de trabalho parece difícil para este grupo, o tempo para realizar tarefas exigidas pela profissão escasseia e o trabalho vem a interferir na vida das famílias de forma negativa, segundo os dados apurados. Mais ainda, tornou-se claramente perceptível que o cansaço e o stress fazem parte da vida destes professores e que muitos deles se sentem pouco motivados para iniciar um dia de trabalho. Todas estas afirmações aparecem em consonância com estudos anteriores, que se concentram na mesma temática e que relataram a presença de mal-estar na docência. É, no entanto, admirável a vontade dos professores de permanecerem na sua carreira, o que sustenta o fato da vocação e desejo de servir o próximo através da Educação se manifestam presentes, ainda que a realização profissional e a felicidade inerente à profissão estejam ainda longe de se revelarem extremamente positivas,

conforme os dados apurados na Tabela 34. Esta questão foi uma das mais importantes quando pensamos na formação.

Quando analisados os indicadores de caráter sociopolítico, que são aqueles sobre os quais a formação pode parecer não exercer qualquer influência ou mudança direta, não nos surpreendeu que sejam eles mesmos os que mais podem gerar situações de mal-estar, provavelmente pelo seu cunho aparentemente inalterável face à ação individual ou coletiva do professorado enquanto categoria profissional. Em concordância com a literatura consultada, que nos explica a desvalorização da profissão ao longo dos tempos, os professores da nossa amostra concordam muito pouco com a existência de reconhecimento e valorização social da profissão. Eles consideram que não são suficientemente remunerados em relação às suas qualificações, o que se traduz numa restrita estabilidade financeira e que a progressão na carreira é algo difícil. Um dos pontos que parece incomodar mais a população inquirida é avaliação de desempenho. Os professores consideram que este processo não favorece a aprendizagem nem, tão pouco, faz deles melhores profissionais. Para percebermos as verdadeiras razões de insatisfação quanto à avaliação, seria necessário realizarmos um estudo paralelo a este, com objetivos diferentes, o que não nos pareceu relevante para o nosso intuito final, embora não deixe de despertar a nossa curiosidade enquanto teóricos e investigadores das Ciências da Educação. A flutuação na legislação, as dificuldades de colocação nas escolas desejadas, o atual cariz burocrático da profissão, o pouco reconhecimento da profissão e a sensação de que o futuro se revela incerto para os professores são indicadores que representam sérias possibilidades de cedência ao distresse, cansaço, desgaste e insatisfação, o que leva a que os professores inquiridos a não considerarem a possibilidade de aconselhar jovens em formação a seguir a carreira docente, no presente momento.

Apesar de compreendermos que este conjunto de fatores é aquele sobre o qual não poderemos intervir diretamente, os dados apurados sustentaram a nossa inclinação para a formação. Não somos ingénuos ao ponto de acreditarmos que pudéssemos planear uma formação que alterasse a conjuntura social, nem que levantasse “ondas” capazes de a alterar. Porém, temos sim a crença de que a formação que propomos poderá munir os professores com ferramentas para lidar (cope) com situações frustrantes e geradoras de

stress, de forma a minorar o mal-estar docente nesta instituição em particular. Tendo em conta que os fatores relativos à instituição propriamente dita são aqueles que menos parecem surtir efeitos negativos neste grupo (conforme os dados descritos nas tabelas 51 a 60), decidimos aproveitar esses dados para fazermos desta escola o cenário ideal para a aplicação de um projeto formativo desta natureza, que começamos, nesta fase, a delinear. Terminada a etapa de Diagnóstico de Necessidades de Formação, concluiu-se que seria pertinente planificar uma formação com os objetivos que pensamos, sustentada mais ainda pelo desejos dos professores inquiridos em receber na escola uma intervenção orientada para as questões relativas ao mal-estar. Procurando aliar a Supervisão com outras áreas do conhecimento do interesse dos investigadores, destinase a terceira parte desta dissertação à descrição da formação propriamente dita, produto final deste nosso estudo.

PARTE III. PLANIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO

Após havermos aplicado e analisado o inquérito, passámos à planificação detalhada da nossa proposta de formação, que vem aliar a Supervisão a uma tentativa de tornar menores as consequências do mal-estar docente no contexto em análise. Desta feita, procurámos criar estratégias de intervenção sob a forma de oficinas de carácter prático, apoiadas na ludicidade, mas teoricamente sustentadas, conforme apresentado em 5.2.

A descrição detalhada de cada oficina poderá ser consultada em anexo (ver ANEXO II), sendo aqui explanado o plano geral da formação que propomos, e que aparece como resultado final deste trabalho. Para efeitos de planificação, foi necessário que determinássemos: os objetivos gerais da formação, o número de sessões, a calendarização, a duração total da formação em horas, os recursos materiais, financeiros e humanos a alocar, o número de participantes e os espaços necessários para a realização das sessões, conforme o quadro que se segue:

Planificação geral da Formação	
Objetivos do formador	Contactar e compreender a forma de estar e sentir a profissão docente na ESRP; Criar um espaço de promoção de bem-estar e identificação com o grupo de pares; Proporcionar espaço e tempo para o auto e o heteroconhecimento Promover a atitude reflexiva nas práticas educativas, bem como a capacidade de autoanálise profissional; Dotar os professores de competências para enfrentar desafios inerentes à docência; Promover a reflexão e o diálogo entre docentes; Promover a mudança de atitudes, inerentes à relação interpessoal no contexto educativo.
Objetivos do formando	Reconhecer e compreender a presença de mal-estar docente naquele contexto;

	Predispor-se para o auto e hetero conhecimento; Agir reflexivamente sobre a sua prática; Aprender, desenvolver, criar e levar à prática estratégias de coping; Redimensionar a sua postura face ao ambiente educativo e á própria profissão.
Número de sessões	4 (quatro)
Duração total (em horas)	6 (seis)
Calendarização	Uma sessão de quinze em quinze dias (sessões bimensais, com a duração total de quatro meses)
Número máximo de participantes	20
Recursos materiais	Ver ANEXO I para informações relativas a cada sessão
Recursos Humanos	Formador (especialista em Educação) e psicomotricista relacional.
Recursos Financeiros	Honorários dos especialistas, acordados com a instituição que promove a formação, em consonância com o número de formandos e horas de formação;
Espaços	Sala ampla, ginásio.

Quadro 1 – Planificação da Formação

De seguida, passamos a descrever as estratégias de intervenção que adotamos para desenvolver a proposta de oficinas, já que nos pareceu importante sustentar teoricamente o nosso plano, oferecendo-lhe, desta forma, um grau mais elevado de credibilidade e aplicabilidade e permitindo também a compreensão da formação para outros formadores, que a desejem adaptar a contextos de intervenção diferentes daquele que estudamos.

3.1 – Estratégias de Intervenção

3.1.1 - Técnicas de dinâmica de grupo

Neste capítulo, procuramos justificar a nossa opção pelas técnicas de dinâmica de grupo que propomos, apresentando os motivos dessa opção, bem como as bases teóricas deste tipo de abordagem.

Conforme Lopes (2001)

“...a formação deverá permitir aos professores o saber tornar-se, e não identificar-se a um saber, modelo ou pessoa. O trabalho em grupo é para esse efeito considerado um meio de evolução precioso.”

(p:302)

De acordo com a citação de abertura, percebemos que uma das formas de intervenção junto dos docentes é a formação. Vários são os autores que corroboram esta perspectiva. Esteve *et al* (1984:226) defendem que “em benefício do equilíbrio pessoal do conjunto dos professores e, por isso, em favor da qualidade do ensino”, os modelos de formação devem situar-se quer ao nível da formação inicial, quer na formação contínua. No que concerne a formação inicial, o autor adianta que esta deve preocupar-se com as condições de acesso aos conteúdos, investindo quer ao nível didático, quer ao nível da relação interpessoal. Os modelos positivos, particularizados e concretos devem emergir, apostando-se na aquisição de comportamentos, destrezas e capacidades de avaliação de diversas situações. (*opus cit*)

No que respeita a formação contínua, que nos diz respeito de forma mais direta neste trabalho, Esteve (*opus cit*) afirma que esta deve permitir a autoidentificação do estilo docente, integrando a investigação-ação com metodologias e técnicas de dinâmica

de grupos. Esteve e Fracchia (1988) propõem o grupo como meio de desenvolvimento da comunicação entre docentes, como espaço de encontro, onde se ponham em comum os problemas da prática de ensino. (Lopes, 2001:303) Nas abordagens relacionadas com o stress no ensino, a intervenção deve constituir-se no fortalecimento de recursos pessoais, interpessoais e organizacionais, em que o professor possa intervir diretamente. Os professores interessam-se mais por formas de ação direta, que os ajudam a desenvolver estratégias e ações centradas na escola. (Dunham (1984), in Lopes (2001)).

Mais ainda, Abraham (1972) defende que, uma vez que o problema tem origem numa rede de relações interpessoais, a intervenção deve consistir na elaboração de uma nova rede de comunicação. A teoria defende que, para este efeito, o contexto reeducativo por excelência, é o grupo de pares, cujo princípio base é a noção de pertença incondicional. O clima de permissividade permite a emergência de um eu coletivo maleável, de onde emerge um campo intersubjetivo de cooperação, intimidade e autenticidade. Isto vem a potencializar novas relações entre o individual e o social, que possibilitam, por sua vez, a libertação de ansiedades primárias, estados de stress e mal-estar.

“ A fluidez da situação, caracterizada pela expressão espontânea de sentimentos e pensamentos e pelo respeito pelos silêncios, dá corpo ao clima de permissividade e à manifestação total da personalidade. (...) Só depois de uma nova experiência de vida, a análise de situações e a tomada de consciência adquirem sentido.”

(Lopes, 2001:303)

Como base teórica da intervenção através da dinâmica de grupo, é necessário que nos reportemos à atuação de Kurt Lewin, entre 1939 e 1946, que marcou um período de fundamental importância nos estudos dos fenómenos de grupo. Ainda hoje, a sua influência se faz notar em muitos estudos, pesquisas e obras. Com ele, a Psicologia Social teve grande desenvolvimento como ciência e, concomitantemente, a dinâmica de grupo. Este autor fixou novos objetivos de pesquisa em Psicologia Social e passa a trabalhar com a dinâmica dos fenómenos de grupo, concentrando-se nas dimensões concretas e existenciais. Em termos de investigação, afirma que os fenómenos de grupo

devem ser trabalhados no próprio campo psicológico, em vez de serem artificializados em laboratório, o que corrobora os princípios da investigação-ação. Lewin fundou um centro de pesquisa em Dinâmica de Grupo, onde começou a trabalhar o seu próprio grupo, a fim de testar hipóteses, reformular teorias, analisar problemas de comunicação e verificar interações. Para o autor, só o estudo do pequeno grupo poderia levar o investigador a compreender o macrogrupo. Ao abrir novos caminhos para a psicologia social, transformou-a numa ciência experimental autónoma, distinguindo-a da sociologia e da psicologia.

Mas, afinal, o que se entende por dinâmica de grupo? Antes de mais, passamos a clarificar de uma forma simplificada o conceito de grupo, para depois analisarmos as estratégias que levamos a cabo neste trabalho.

Por grupo entende-se um conjunto de indivíduos que agem em conjunto, de acordo com objetivos comuns. Um grupo é uma estrutura móvel, dinâmica, em que as relações e forças mudam de sentido durante o funcionamento. (Gameiro, 1997, p.36)

Dinâmica de grupo é um sistema de forças internas e externas a que está sujeita a vida do grupo. E as técnicas ou metodologias de dinâmica de grupos são momentos, mais ou menos estruturados e controlados, mais ou menos criativos, que tratam de regular a ação de um determinado grupo, de forma a obter as informações necessárias a serem extraídas do mesmo, bem como a resolver possíveis problemas de relação ou comunicação entre os seus elementos. São utilizadas, neste contexto, para que possamos perceber e atuar, conjuntamente com os professores, nos fatores mais relevantes da personalidade, que conduzem ao mal-estar docente. (idem, p. 50)

Os objetivos do grupo dão tanto mais motivação à participação no grupo, quanto mais coincidirem com os desejos, as aspirações e os interesses individuais. Só assim é que os seus membros se sentirão parte desse grupo, tomando para si os objetivos do próprio grupo e considerarão como acertadas as decisões tomadas. Os grupos são mais impulsionados com soluções a curto prazo, de onde recebem satisfações mais frequentes. No entanto, os objetivos a longo prazo mantêm melhor a direção das atividades do grupo. O ideal é manter esses dois tipos de objetivos, de modo a que os primeiros se subordinem e orientem pelos segundos. No funcionamento de qualquer

grupo, dá-se continuamente uma oscilação nas áreas dos objetivos individuais e grupais, sendo a coincidência maior ou menor. O facilitador deve estar especialmente atento a esta dinâmica dos objetivos, porque a falta de interesses nas atividades do grupo, é um sinal de que, pelo menos parte dele, deixou de se identificar com os objetivos. Em certos casos, é necessário refletir, redefinir objetivos e mesmo alterá-los.

No nosso trabalho, recorreremos a um conjunto de técnicas baseadas em textos da literatura infantojuvenil, artes plásticas e expressão artística, de forma a promover a sensibilização e o aperfeiçoamento pessoal e interpessoal. Gameiro (idem:65), denomina-as de técnicas recreativas, já que se destinam a melhorar o nível emocional do grupo, mais do que a realizar tarefas propriamente ditas. São, portanto, técnicas de desenvolvimento individual e coletivo do grupo. Acreditamos ter selecionado e criado atividades que trarão segurança aos membros do grupo, aliviarão tensões e neutralizarão bloqueios afetivos, e que pretendem trazer um sentimento de satisfação geral, que veio satisfazer os nossos objetivos.

“São muitas e variadas as formas de recreação. Umam destinam-se a desenvolver a comunicação informal entre as pessoas, o conhecimento mútuo.(...) A música, o passeio, a conversa em grupo, a dança, o canto participado, são atividades que o líder deve saber usar a propósito para melhorar o nível sócio-emotivo do seu grupo.”

(p.65)

Para além das oficinas práticas, cuja proposta poderá ser consultada em anexo (ver ANEXO I), parece-nos importante que especifiquemos os princípios que orientam os momentos de discussão e diálogo , que encerram cada sessão. Utilizamos, para este efeito, o método proposto por Gameiro (idem:57), denominado de método de discussão livre. Este consiste num momento em que um grupo (preferencialmente pequeno, com não mais do que 15 participantes), fala livremente sobre qualquer assunto, desde que se respeitem certas condições ou regras aceites pelos membros. É semelhante à técnica de discussão orientada, diferindo da mesma por não limitar as ideias e sugestões a um só assunto. Não há formalidades e aceita-se a participação de todos, desde que respeite as

regras determinadas pelo próprio grupo. A sua utilidade reside em estimular a comunicação informal, já que permite grande variedade de assuntos, desenvolve a criatividade dos membros, o uso dos seus conhecimentos e a expressão das suas aspirações. Concorre para criar um clima de identidade grupal e uma atmosfera de liberdade e aceitação do grupo. O método de discussão livre está mais indicado para grupos pequenos, entre 10 e 15 membros, pois incide mais na criação de disponibilidade e abertura para o diálogo, encontrando-se não a solução unívoca de um problema, mas favorecendo cada elemento a dar o seu *input* ou contribuição acerca do assunto em debate. Exige mais tempo do que a discussão obrigada a um tema e, como condição essencial, a interrupção da sessão à hora previamente marcada. Convém manter um ambiente informal acerca dos lugares e títulos das pessoas, um clima de aceitação a qualquer ideia que surja e que não vá contra as restrições previamente aceites. As funções do facilitador são combinar o processo a seguir, marcar o tempo e final da sessão, impedir a interrupção de um membro por parte dos outros, indicar a ordem quando dois elementos tentam falar em simultâneo, estimular participantes menos ativos, sintetizar o que foi dito, de forma a que se esclareçam algumas ideias e evitar repetições. A discussão livre é o método específico de grupos de sensibilização e de sócio análise, nos quais o principal objetivo é o amadurecimento ou desenvolvimento das relações humanas dos membros e, como tal, surge-nos como aquele que melhor se adapta à nossa pesquisa.

Quando enveredamos pela metodologia da dinâmica de grupo, é importante que tenhamos consciência de alguns princípios orientadores que regem a condução do grupo e que se referem especificamente ao facilitador. No nosso caso, o facilitador das oficinas é o próprio investigador, que delas vai retirar dados importantes para os resultados da investigação.

O facilitador conduz o grupo em função das suas qualidades pessoais, mas o grupo também estimula nele o desenvolvimento de algumas qualidades, mais do que outras. Entre as qualidades do facilitador, destacam-se: a capacidade intelectual, o domínio das próprias emoções, o espírito de iniciativa, decisão e capacidade de entusiasmar. O líder deve ser capaz de dominar as suas próprias reações emotivas, quando algum membro eventualmente, dirige contra ele a sua agressividade, quer por

palavras, quer por gestos. No momento em que é confrontado, deverá ser capaz de tentar compreender interiormente as motivações daquela reação, que frustração lhe está inerente e que obstáculo a desencadeia.

Mas o respeito centrado na dignidade das pessoas será, talvez, a sua qualidade fundamental. Não só é necessário que encare cada membro do grupo como seu igual, mas também que tenha desenvolvido a capacidade de compreensão afetiva ou empatia. Não basta saber quais são os problemas e necessidades dos membros do grupo, mas também “senti-los” como o outro, ou seja, colocar-se no lugar do outro e compreender, empaticamente, o seu ângulo de percepção, como ele e com ele. Precisa ainda de ser dotado de boa memória, capacidade de síntese, para conseguir esclarecer, repetir e resumir as opiniões dos componentes, em ordem a obter o necessário acordo no grupo.

De entre os vários tipos de facilitador propostos na teoria, o que mais se adequa ao que pretendemos é o facilitador centrado no grupo, caracterizado ora pela faceta democrática, ora pela capacidade de reconhecer e aceitar a expressão dos sentimentos dos membros do grupo. O seu princípio fundamental é de que os sentimentos negativos (hostilidade, ressentimento, angústia, entre outros) só são prejudiciais quando não são reconhecidos nem aceites e, como tal, este facilitador preste especial atenção ao nível afetivo da interação entre os membros. O líder centrado no grupo mais competente, não é tanto aquele que é capaz de reconhecer e aceitar a expressão dos sentimentos do próprio grupo, mas aquele que é capaz de reconhecer os seus próprios sentimentos e de os aceitar, no momento exato em que exerce a liderança. Este tipo de facilitação é a mais adequada para grupos de formação, em que importa mais estudar o que sucede na interação grupal, do que ocupar-se numa tarefa a realizar.

Outra das teorias que sustentou a nossa planificação e que serviu de base a uma das oficinas foi a Psicomotricidade Relacional (PR). Dada a sua natureza de inclinação mais psicológica, aconselhamos a que se procure um especialista para realizar esta oficina em particular. No entanto, para que se perceba em que moldes foram adaptados os seus fundamentos teórico-práticos, passamos a uma breve reflexão sobre a PR no ponto precedente.

3.1.2 Psicomotricidade Relacional

“A psicomotricidade relacional é uma reação contra vinte séculos de cultura dualista, contra uma mística teológica que culpabilizou o corpo separando-o da alma, contra a fria lógica cartesiana que pensou poder fazer do homem um puro espírito racionalista.”

(Lapierre, 2002:95)

A Psicomotricidade Relacional (PR) é uma ciência que deriva da psicomotricidade e da psicologia psicanalítica, que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Alguns autores de referência para esta prática psicoterapêutica são Freud, Winnicott e LaPierre. Como referenciais teóricos, a PR adota:

A teoria psicanalítica, que vem dar sentido às observações feitas pelo Psicomotricista em momentos de vivência prática, acerca dos sujeitos participantes no processo. A grande diferença face à psicanálise, maioritariamente baseada na verbalização, reside na utilização do corpo na relação.

A neurofisiologia, porque toda a atividade humana, espontânea ou pensada, consciente ou inconsciente, é necessariamente determinada pelo funcionamento neurológico.

Enquanto seres humanos, as nossas relações estão cheias de tensões, conflitos, crises e traumas, desejos reprimidos, medos, dependências negativas, baixa autoestima, momentos de depressão, faltas e ambivalências que fazem parte de nossa vida. Esta afirmação é válida também para a esfera profissional e perfeitamente integrada na temática em análise. Na PR, o fundamental é que exista uma comunicação autêntica, que favoreça um melhor relacionamento consigo mesmo, com o outro e com o grupo, facilitando uma reestruturação dos conteúdos afetivo-emocionais, imprescindíveis para a relação de bem-estar. Neste processo, é possível contactar com o nosso EU (ou eus) conflituais, conscientes e/ou inconscientes, com as nossas necessidades, pensamentos, sentimentos, afetos, emoções e desejos, a fim de que possamos conhecer-nos mais profundamente, na busca de uma melhoria na qualidade de vida.

A PR é uma praxis que procura dar um espaço de liberdade onde a pessoa aparece inteira, com seu corpo, as suas emoções, a sua fantasia, e a sua inteligência. Neste espaço podem ser expressados os conflitos, medos, a ambivalência, os sentimentos, tudo dentro de uma estrutura narrativa do jogo e nas relações que se estabelecem com os pares. Promove-se, desta feita, um espaço de desenvolvimento pessoal e interpessoal, de investimento não em dificuldades, mas nas suas possibilidades de crescimento.

Esta ciência procura trabalhar o corpo e a mente, sem os separar, combatendo assim as perspectivas dualistas que vigoraram durante muito tempo. Surge, na sua gênese, como uma terapia, mas é utilizada nos mais variados contextos, como método de intervenção profilática nos potenciais desafios que a vida impõe ao ser humano. É um método de análise em grupo, criado por André Lapierre e Anne Lapierre. Neste trabalho investe-se num percurso de autoconhecimento, que permite ao sujeito indagar sobre as suas modalidades de relação (afetivas, agressivas, opositoras, sedutoras, complacentes...) e sobre suas origens. Facilita o emergir dos conteúdos e dos conflitos não resolvidos que, de forma consciente ou inconsciente, influenciam o nosso agir quotidiano.

É uma dinâmica de grupo que utiliza a comunicação não verbal, dando possibilidades ao sujeito de estruturar as relações afetivas primárias e os processos de afirmação da identidade fundamental para as relações humanas.

É um jogo simbólico que possibilita a tomada de consciência e resignificação dos mecanismos que dificultam nossas relações interpessoais a nível familiar e profissional, os conflitos e as diferentes formas de comunicação e ainda dos próprios desejos e necessidades. A PR promove a elaboração e a integração das novas estratégias relacionais apoiando os processos de mudança.

A parte prática – as vivências - desenvolvem-se em dois momentos: um, através da dimensão criativa do jogo simbólico e outro, na verbalização da prática, durante a qual acontece a elaboração das vivências. Os encontros de PR são eminentemente práticos. Baseados em dinâmicas de jogo espontâneo e simbólico, as vivências decorrem num determinado espaço – o *setting* – onde os participantes colocam em

relação o seu corpo com o corpo do Outro, o que resulta numa libertação inconsciente de processos psicológicos que consistem em desafios para cada EU participante no processo. O caminho para as vivências simbólicas é a transferência: colocar em mim e no outro, numa situação espontânea a simbólica, a carga de uma situação real. Ora, se experimento, no âmbito profissional, um problema na relação com um colega, problema esse que pode ser motivado por fatores inconscientes, este é o espaço de simbolizar. Assim, libertam-se pulsões, agressividades, sentimentos de angústia, porque se revive e se resolve uma situação conflituosa de forma simbólica. Este não é um processo imediato e os efeitos das vivências no quotidiano real de cada um demoram a aparecer. Cada vivência corporal é terminada com um momento de verbalização conjunta, onde se ressignificam momentos vividos no *setting* e se analisam as experiências, mais ou menos inconscientes e mais ou menos simbólicas de cada um consigo mesmo e em relação com o outro.

Seguidamente, apresentamos a parte da proposta mais diretamente relacionada com a nossa especialização, que consiste numa ação no campo da Supervisão Pedagógica e na criação de um sistema supervisivo orientado para a diminuição dos efeitos do mal-estar docente, adotando uma atitude colegial de partilha de experiências, à qual chamamos de Supervisão entre Pares.

3.1.3 Supervisão entre Pares

A Formação em Contexto de Trabalho decorre, por definição, num ambiente cooperativo de partilha de conhecimentos e experiências, para que se resolvam problemas sentidos pelos intervenientes, a partir de uma estratégia de formação construída endogenamente. Assim, e dando seguimento ao trabalho anterior, adotamos os princípios da Formação em Contexto para planear uma proposta de intervenção. A intervenção é suscetível de ser realizada em duas vertentes: vivências de Psicomotricidade Relacional e implementação de uma metodologia de supervisão entre pares.

Um dos objetivos deste trabalho consiste na proposta de implementação de uma metodologia supervisiva que assenta no princípio do *peer coaching*:

“Peer coaching, also called “colleague consultation”, “peer observation”, or “peer supervision” – is a voluntary, confidential process in which competent professionals, with adequate training, observe and confer with one another, sharing their expertise and experience. They provide one another with feedback, support, and opportunities to reflect upon practice.

Peer coaching is a form of supervision designed to assist teachers in refining present skills, learning innovative instructional strategies, and analyzing and seeking solutions for classroom-related problems.”³⁷

(Laslow in Nolan; Hoover, 2005, p. 86)

³⁷ “Peer coaching, também denominado de consulta de colegas, observação de pares ou supervisão de pares, é um processo voluntário e confidencial, no qual profissionais competentes, com a formação adequada, através da observação e em conferência, partilhar a sua experiência e conhecimento. Eles fornecem – um ao outro - feedback, apoio e oportunidades de reflexão acerca da prática.

A supervisão entre pares é uma forma de supervisão desenhada para ajudar os professores a refinar as suas competências já adquiridas, aprender estratégias inovadoras e procurar soluções para os problemas relacionados com a escola.” (tradução dos autores)

Peer Coaching é, então, não mais do que a supervisão entre pares, um processo que permite aos intervenientes do processo chegar a uma autorregulação de si mesmos e a uma intervenção semelhante aquela que planificamos neste trabalho. Esta metodologia de supervisão poderá ser trabalhada em sessões de reflexão conjuntas, as mesas redondas, nas semanas de intervalo entre oficinas, onde os participantes terão espaço para refletir individualmente, em grande e pequeno grupo e onde poderão ser usados alguns instrumentos de registo, tais como: o diário colaborativo, um caderno individual de reflexões, registos de reflexão crítica sobre vivências e mesas redondas. Como pista para uma investigação futura, parece-nos importante realizar uma análise de conteúdo destes documentos produzidos pelos sujeitos da investigação, de onde poderemos retirar dados interessantes para a avaliação, cuja proposta descrevemos no capítulo que se segue.

3.2 - AVALIAÇÃO

A questão da avaliação e das estratégias que utilizamos para esse efeito parecem central no âmbito da Formação e da Educação em geral. A avaliação não pode mais ser vista como uma medição de conhecimentos e habilidades, polarizada por critérios de “sabe/é capaz” e “não sabe/não é capaz”. Claro está que é indiscutivelmente necessário avaliar. Mas também é indispensável que se reconheça a importância de saber avaliar conscientemente, com apoio de construção teórica acerca do assunto e com conhecimento dos fatores que motivam a avaliação. Qualquer processo a ser avaliado implica uma mudança como produto final, que pode ser mediada por diferentes etapas e assentar em diversos pressupostos (conhecimentos a adquirir, habilidades a desenvolver, competências a serem trabalhadas) e cujo apuramento de efetivação (ou não) nos é dado através da avaliação. Importa, no entanto, perceber, que o que aqui descrevemos é apenas uma proposta, que não colocamos em prática, já que não realizamos, efetivamente, a formação.

A avaliação da formação que aqui propomos é uma avaliação complexa e que engloba todos os participantes do processo, formadores e formandos. Enquanto suporte teórico do processo avaliativo deste trabalho, o modelo de avaliação proposto por Kirkpatrick³⁸ parece fazer sentido numa formação de design tradicional, menos construtivista, mas fornece com certeza pistas que podem ser aproveitadas para um modelo de avaliação muito próprio, em que os formandos e o formador avaliem juntos e conscientes das diferentes dimensões a ter em conta, para que a ação formativa desenvolva os resultados esperados. Importa aqui sublinhar que me parece determinante integrar a avaliação no processo de aprendizagem, existindo interatividade entre quem avalia e quem é avaliado, num sistema que permita mediar e regular as competências e habilidades interpessoais que se desenvolvem e aplicam ao longo do processo. Para proceder a um processo de avaliação deste cariz, importa encontrar uma relação entre os

³⁸ Donald L Kirkpatrick, Professor Emérito da Universidade de Wisconsin (onde obteve o seu BBA, MBA e PhD), Publica pela primeira vez as suas idéias em 1959, numa série de artigos no Jornal da Sociedade Americana de Diretores de Formação. Os artigos foram posteriormente incluídos no livro de Kirkpatrick - “Avaliando Programas de Formação”, publicado originalmente em 1994. Importante referência no domínio da Avaliação.

objetivos da formação e a avaliação da mesma. Neste sentido, procuramos integrar os objetivos que determinamos para o projeto nas taxinomias de Bloom³⁹, encontrando uma relação mais direta com o domínio afetivo, principalmente quando o relacionamos com a avaliação das aprendizagens a promover nos formandos e no formador.

No presente projeto, sugerimos que a avaliação deva passar por três grandes linhas: avaliação da satisfação (nível 1), avaliação das aprendizagens, tanto para os formando como para o formador-investigador (avaliação nível2) e a avaliação da transferência (avaliação nível 3).

Na avaliação de satisfação, pretende-se saber qual a opinião dos formandos acerca da mesma formação. Propomos formalizar esta avaliação através de um questionário que aborde a apreciação global, o contributo da formação para a prática de cada professor, a qualidade da formação, o interesse suscitado, a prestação dos intervenientes, as possibilidades de transferência e algumas sugestões de melhoria de ações futuras.

A avaliação da satisfação pode ser importante em duas vertentes: para o formador, no sentido de identificar potencialidades e problemas a ter em conta numa futura formação, e para a instituição, de maneira a que avalie a qualidade da formação, intervenha, quando achar pertinente e acompanhe de perto os avanços e recuos do processo formativo.

No que concerne a avaliação das aprendizagens (nível 2), pretende-se averiguar que conhecimentos, competências, saber-fazer e comportamentos adquirem os formandos ao longo do processo formativo. Pressupõe, como referimos, a definição de objetivos baseados em critérios observáveis e mensuráveis. Numa perspetiva tradicional de formação, seria aplicado o princípio de que todos os efeitos da formação podem e devem ser medidos por indicadores definidos a partir de objetivos operacionais (Mager, in Gouveia⁴⁰, p.4). No entanto, a formação que propomos, mais comportamental e de

³⁹ Samuel Benjamin Bloom (21 de fevereiro de 1913 - 13 de setembro de 1999) foi um psicólogo americano Educacional que fez contribuições para a classificação de objetivos educacionais e para a teoria do domínio de aprendizagem.

⁴⁰ Docente da ESEPF, Mestre em Supervisão Pedagógica pela Universidade de Aveiro e PhD pela Universidade de Salamanca, Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación.

desenvolvimento pessoal, é extremamente difícil determinar com a objetividade quais os bons comportamentos. Neste sentido, procuramos apoio teórico no esquema de taxonomias de Bloom, para que pudéssemos desenhar uma avaliação coerente com os objetivos que traçamos e que venha a avaliar, realmente, a mudança que pretendemos operar.

Uma taxonomia pedagógica manifesta uma intenção global e descreve detalhadamente níveis de realização da mesma., para que se torne possível classificar os processos envolvidos nas tarefas de formação . Por outras palavras, o recurso a taxonomias para determinar objetivos (que, por sua vez, vão determinar a avaliação) permite hierarquizar as atividades cognitivas, afetivas e/ou psicomotoras levadas a cabo pelos formandos. (Gouveia, 2008, p. 4). Percebemos que é raro que determinado objetivo encerre em si características isoladas de um determinado conceito taxonômico. No entanto, na formação desenhada, parece-nos sobressair o domínio afetivo, pois o critério que rege o processo é o de interiorização de atitudes e comportamentos. Senão vejamos, não se pretende, com este trabalho, que os sujeitos memorizem , compreendam, analisem, classifiquem, comparem nem distingam conceitos, mas sim que aprofundem o autoconhecimento e as competências relacionais, bem como interiorizem práticas reflexivas, que venham a melhorar os níveis de desempenho afetados diretamente por indicadores de mal-estar docente.

Desta forma, projetamos uma intervenção que se traduza em mudanças faseadas. Numa primeira fase, é desejável despertar nos formandos a receptividade, o despertar da atenção. Depois, passar-se-á à fase de reação, pretendendo que os formandos manifestem reações nítidas de prazer ou recusa, pelas suas ações e atitudes, fase esta intrinsecamente relacionada com uma terceira, em que estarão capazes de proceder a uma escolha acerca do que querem e gostam, envolvendo um comprometimento. Posteriormente, garantidas as fases supracitadas, é importante que os formandos ajam ao nível da iniciativa, ou seja, expressem interesse e procurem espontaneamente compreender e descobrir sentido naquilo que lhe é proposto. Por último, pretende-se que cada formando aja de acordo com as opções tomadas. De acordo com Gouveia (2008),

“...assume-se uma hierarquia de comportamentos efetivos de tal modo que para haver «resposta» afetiva terá que haver algo que foi

«recebido» ou acolhido pela pessoa, tal como para se atribuir um valor será necessário haver alguma coisa que se «recebeu» e à qual se reagiu ou «respondeu».
(p.17)

De fato, o que almejamos é criar um sistema de avaliação das aprendizagens, sustentado por diferentes instrumentos (mapas de impacte, questionários, entrevistas, entre outros, a desenvolver), que permita perceber se, nos diferentes níveis da taxonomia do domínio afetivo, os formandos realizaram a mudança esperada.

Assim sendo, precisamos de ter em conta os cinco níveis hierárquicos propostos por diferentes autores (Bloom, Masia, Krathwohl, in Gouveia, 2008:17) : receção, resposta, valorização, organização, caracterização.

Ao nível da receção, procuraremos avaliar se os formandos desenvolvem disponibilidade para tomar consciência e atentar nos estímulos que propomos, num clima afetivo de comunicação entre o que acontece e o sujeito, que determinará a existência ou ausência dessa disponibilidade.

Ao nível da resposta, a estratégia avaliativa deverá procurar perceber se os formandos estão predispostos para responder aos fenômenos envolventes, ainda que ainda não sintam necessidade de o fazer, ou seja, se percebem a necessidade de resposta, se têm disponibilidade para o fazer e se encontram adesão afetiva ao fazê-lo.

Ao nível da valorização, queremos auscultar se os sujeitos atribuem valor à realidade, assumindo preferências e atitudes nas quais se alicerça a formação de um sistema de valores. Implica aceitação, preferência e defesa de valores com os quais se comprometem, e que segue convenções e regras sociais previamente interiorizadas e transformadas em convicções próprias e valores pessoais, com os quais se compromete, os quais defende e de acordo com os quais realiza as suas ações.

No que diz respeito à organização, será necessário desenvolver instrumentos de avaliação que permitam acessar à interiorização dos valores, atitudes, competências relacionais e comportamentos abordados durante a formação .

Por último, ao nível da caracterização, os instrumentos de avaliação servirão para averiguar se os sujeitos modificaram atitudes, adotaram práticas e agem de acordo com os valores interiorizados, quer em contexto de formação quer em situações semelhantes, procurando perceber se existe uma consistência de comportamentos.

Esta última premissa da avaliação das aprendizagens leva-nos á avaliação de nível 3 – a avaliação da transferência.

A este nível, é importante saber até que ponto o formando aplica os conhecimentos, competências ou habilidades adquiridos e desenvolvidos durante a formação. Avaliar a transferência implica terem sido definidos critérios de observação e instrumentos para esse efeito. No entanto, também sabemos que os formandos podem mostrar-se satisfeitos com a formação, e capazes de utilizarem o que aprenderam, mas não o fazer no quotidiano de trabalho, fora do espaço formativo ou quando a formação termina. É necessário ter em conta que a avaliação de transferência tem efeitos positivos sobre a qualidade da avaliação das aprendizagens, pois através dela é dada ao formando a possibilidade de consolidar o que aprende com a sua aplicação no terreno. Contudo, a avaliação de nível 3 incide no processo e no produto e a este modelo subjaz todo um plano de ação preparado desde o início da formação. A transferência passa por diversas fases ao longo do processo: ao longo ou no fim da formação, pode ser avaliada a intenção de transferir; há depois um início efetivo da aplicação, dando origem a uma transferência parcial, para se passar a uma manutenção consciente e posteriormente, inconsciente, das competências críticas no contexto de trabalho. A avaliação da transferência implicará que o investigador/formador se faça presente ao longo do processo e utilize diversos instrumentos, tais como: o mapa de impacte, facultado no início e no fim da formação, as entrevistas de saída e de chegada, reuniões de acompanhamento, entrevistas e questionários, observação direta, monitorização de indicadores de desempenho individual. Ao mesmo tempo, implica que se realizem entrevistas aos coordenadores de departamento, direção e outros órgãos da escola cuja opinião possa parecer relevante no sentido de avaliar a transferência. Em última análise, será necessário analisar os resultados da Avaliação de Desempenho Docente, de forma a perceber se alguns comportamentos se alterarão, minorando os indicadores de mal - estar nas vertentes sobre as quais a formação se propõe a intervir. No âmbito da

formação em contexto de trabalho, a avaliação da transferência é tanto mais pertinente quanto a nossa intenção for promover um processo de mudança continuado e que só faz sentido quando é efetivamente vivido no dia a dia da prática docente e do contexto da instituição em que desenvolvem a sua atividade. Não se trata de avaliar relações de custo-benefício-qualidade-evolução do trabalho, mas sim de permitir, ao longo do processo, essa mudança que queremos que se transforme em postura constante no contexto de trabalho.

Este capítulo dedicado à avaliação consiste na fase final da implementação da proposta de formação que aqui fazemos. Importa salientar, mais uma vez, que o modelo avaliativo que sugerimos não foi executado e que é, na sua essência, apenas uma proposta. Assim sendo, é passível de ser alterado e adaptado ao grupo de formandos e ao contexto no qual se venha a aplicar a formação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática do mal-estar docente assume, nos dias de hoje, uma importância cada vez mais acentuada.

Com efeito, a era das comunicações transformou o mundo numa aldeia global onde a informação, circulando a velocidades vertiginosas, influencia e é influenciada pelos mais recônditos lugares, culturas e saberes. Desta influência, resultou uma abertura das instituições à participação dos cidadãos, expondo a escola e os professores que, sentindo-se pressionados pela sociedade e pouco apoiados pelas estruturas ministeriais, começaram a demonstrar sentimentos de insatisfação perante o exercício da sua profissão, e a revelar sintomas de desgaste e esgotamento emocional, cujo conjunto de consequências se transformou nesse conceito de mal-estar, que até aqui trabalhamos.

Tendo por objetivo central a análise sobre o conceito de mal-estar docente e o papel da Supervisão e da Formação, no sentido de diminuir os seus efeitos, este estudo pretendeu perceber se existem estratégias que possam atuar precisamente nesse sentido. Motivado pelas preocupações pessoais dos investigadores, aliadas à sua vontade de agir e (trans)formar, este trabalho teve como ambicioso objetivo projetar um plano formativo para docentes do Ensino Secundário que, posto em prática, se espera agir em consonância com o desígnio último de melhorar a(s) vida(s) dos docentes e o processo de ensino e aprendizagem. Não obstante, pretendeu-se criar uma formação que possa ser aplicada em diversos contextos, com docentes de diferentes níveis (desde o pré-escolar e, porque não, docentes universitários?), desde que levado a cabo um cuidadoso diagnóstico de necessidades formativas, que permita avaliar a pertinência de uma ação deste tipo em cada contexto e para cada grupo específico.

Para que pudéssemos sustentar a nossa intenção e aprofundar a justificação deste esforço, fez-se imperiosa a consulta e análise de um extenso leque de fontes bibliográficas, que resultaram na primeira parte da dissertação.

Em primeiro lugar, refletimos sobre Supervisão, revisitando modelos supervisivos e esclarecendo conceitos, de maneira a encontrar uma conexão entre o

processo supervisivo e a sua aplicação na nossa proposta. Refletimos aqui sobre o papel do supervisor e a questão da supervisão como veículo de práticas reflexivas e meta reflexivas. Importantes autores como Isabel Alarcão e Donald Schon foram referências essenciais.

Para que pudéssemos compreender o que é ser professor nos dias de hoje, foi importante que percebêssemos os conceitos de identidade e identidade profissional. No que diz respeito à identidade, foi essencial estudar a volatilidade do conceito e a sua transformação ao longo do tempo, bem como perceber que a polissemia que o caracteriza torna difícil a sua definição. Passamos depois ao estudo da identidade profissional do professor. Para tal, foi necessário compreender o professor como um todo, conhecer o seu passado, a forma como evoluiu a sua carreira docente. Através de uma retrospectiva histórica sustentada por autores de referência como Maria Helena Cavaco, António Nóvoa, Manuel Sarmiento e António Gameiro, procuramos produzir uma reflexão que engloba fenómenos como a desvalorização da carreira docente ou a desprofissionalização do professor. É importante referir que os textos produzidos procuraram abordar a perspetiva histórica e social da carreira docente até aos dias de hoje, num esforço de buscar fundamentos para o mal-estar docente e os seus efeitos, que nos propomos a tentar minorizar.

Para perceber esses efeitos, também abordamos o tema do stress e dos fatores que o provocam, numa visão holística, ou seja, tentando explicar, através de construtos sociais, a prevalência do stress na profissão docente. Não é fácil conceptualizar o termo stress, ou melhor obter um consenso entre os estudiosos do assunto. Tentar defini-lo ou enquadrá-lo afigurou-se-nos uma tarefa complexa, devido à natureza polissémica de que se revestiu nos nossos dias. Entre definições científicas e aquelas propostas pelo senso comum, as suas fronteiras de significado vão-se diversificando.

A docência é uma das ocupações profissionais em que o nível de stress é mais alto. A própria OIT (1981) chega a reconhecer esta profissão como de risco, ao concluir que os professores correm o risco de esgotamento físico ou mental face às atuais condições de mal-estar.

Nas profissões de serviço público de cariz mais humanista, como a docência há um maior choque entre a filosofia ideológica do trabalho e a prática diária num ambiente de trabalho desumanizado e despersonalizado. No caso do professor, o processo de desenvolvimento de *distress* pode ocorrer durante uma situação em que o docente sinta que é difícil e exigente. Este vai utilizar estratégias de resistência, de coping, na tentativa de lidar de forma positiva com a situação. Se o professor não for bem sucedido e a tensão permanecer bastante elevada e por um largo período de tempo, pode manifestar sintomas de *distress* (Jesus, 2002) que traduzem um mal-estar e stress, uma vez que se estas situações surgirem no futuro, o stress como que se perpetua no tempo e no espaço. Se o docente estiver durante um longo período de tempo sujeito a stress e a desgaste físico e psicológico, podem adotar um comportamento ou de «luta» ou de fuga. Ora, foi com base neste tipo de premissa que planificamos a nossa proposta.

Estudamos depois o conceito de mal-estar propriamente dito, o seu marco social e as suas características diretamente relacionadas com a docência. Para tal, sustentamos nas teorias de Esteve, Jesus-Neves e outros, que nos permitiram compreender que existe uma diversidade de fatores que conduzem a situações de mal-estar. Uma das descobertas mais significativas foi a divisão desses fatores em três categorias fundamentais – fatores sociopolíticos, fatores institucionais e fatores pessoais e interpessoais, sendo que as duas primeiras influenciam, de forma mais ou menos direta, a terceira. Foi sobre esta terceira categoria que concentramos a nossa curiosidade e vontade de agir, já que compreendemos que não é possível atuar, de forma a surtir mudança, sobre fatores que dependem de decisões do Estado (como flutuação na Legislação, alteração de estatutos da profissão, avaliação docente...) nem naqueles que são próprios da estrutura de cada contexto educativo (como as condições físicas de determinada escola, por exemplo).

Então, concentramos o nosso esforço no sentido de identificar quais os fatores pessoais e interpessoais se traduzem em mal-estar docente, materializando-se em consequências do mesmo para os professores em si e para o sistema educativo em geral. Sustentamos a crença de que, dotando os professores de ferramentas de coping, seria possível fazer com que estes conseguissem lidar com essas consequências, de forma a que pudessem operar mudanças, neles mesmos e nos seus pares, que se traduzissem em alterações positivas para cada contexto, cada professor e para a Educação em geral.

Na segunda parte desta dissertação, explicitamos toda a componente metodológica que nos permitiu chegar a conclusões acerca da viabilidade da formação.

Através do Diagnóstico de Necessidades de Formação, mostramos a pertinência de uma formação do tipo que viríamos a preparar. Para tal, utilizamos o inquérito por questionário, que nos permitiu caracterizar a amostra e o contexto de possível aplicação da formação. A análise dos dados auferidos e das correlações entre eles estabelecidas permitiu-nos concluir que existe mal-estar docente na instituição que estudamos. Embora as correlações entre as variáveis dependentes e independentes não tenham sido significativas, permitiram-nos assumir que o mal-estar docente prevalece, independentemente da não-correlação. Assim, o fenómeno do mal estar parece aparecer como independente de quaisquer variáveis.

. Este sentimento de mal-estar aparece relacionado com fatores de carácter pessoal e interpessoal e fatores de carácter sociopolítico, mais do que com os fatores inerentes à instituição propriamente dita.

No que diz respeito à primeira categoria de fatores, o mal-estar docente parece advir tanto das dificuldades de relação entre os professores como da própria personalidade do professor em particular, mais do que da relação com os alunos ou com os órgãos de gestão da escola.

Quando falamos do aspeto relacional entre docentes, referimo-nos especificamente às dificuldades de comunicação reveladas nos inquéritos, que se correlacionam com as contrariedades na relação interpessoal. Estas são materializadas nas respostas dos professores, ao afirmarem a insuficiência de feedback positivo e até a incapacidade para o fornecer. É, para eles, difícil gerir estas relações, e não parecem experimentar a abertura necessária para partilhar problemas ou encontrar soluções.

Analisados os fatores referentes à personalidade do professor, isto é, à sua individualidade, também apuramos resultados que nos permitem afirmar a presença de mal-estar docente. De acordo com os resultados, mais de metade da amostra assume sentir frustração na profissão, dificuldade de gerir o seu tempo, influência negativa da profissão na vida familiar, pouca motivação para trabalhar, decorrente de situações de

stress, cansaço e desgaste. Todas estas conclusões aparecem em consonância com a literatura consultada, ao afirmar a presença de mal-estar na docência.

. Aquela categoria que mais parece traduzir-se em mal-estar é a categoria de fatores sociopolíticos. Conforme afirmamos anteriormente, estamos cientes de que estes fatores não são suscetíveis de uma alteração ou mudança direta advinda da formação ou da ação solitária do professor. Os fatores que mais se salientaram como causadores de mal-estar foram a pouca valorização da profissão pela sociedade, a avaliação do desempenho, a flutuação na legislação, a crescente burocracia na profissão e a dificuldade em aceitar, por parte do professorado, as indicações do Ministério da Educação. Também as dificuldades de colocação e os salários que são considerados aquém das qualificações representam motivos geradores de mal-estar. Todo este conjunto de fatores conduz, de acordo com os dados, a situações de stress e desgaste profissional.

Assim, obtivemos a fundamentação necessária para dar início à planificação de formação, sustentando-nos não no desejo de mudar ou aniquilar fatores, mas sim de fornecer ao grupo de formandos a oportunidade de conhecer, criar e desenvolver estratégias de coping, conforme supracitamos. A nossa proposta concentra-se no investimento na pessoa do professor, favorecendo a relação interpessoal e o autoconhecimento, de forma a harmonizar e humanizar as instituições educativas. Posicionamo-nos, na nossa proposta formativa, em alternativas à formação tradicional, procurando aliar espaços acolhedores com momentos de reflexão, relaxamento, abertura e partilha. Queremos que cada participante possa encontrar em si mecanismos suficientemente eficazes para lidar com a sua insatisfação. Pretendemos também restabelecer um espírito colegial, onde, em conjunto, os professores possam refletir sobre questões diretamente ligadas à profissão, mas também redescobrir o que de mais fundamental existe na relação entre eles, que pode levar a profissão a avançar de forma positiva.

Após este estudo, pensamos que a resposta à nossa pergunta de partida foi, em parte, encontrada. A análise dos dados e das correlações entre eles e a motivação explícita da amostra ao afirmar que faria sentido uma formação que se centrasse no mal-estar docente, leva-nos a acreditar que a formação pode ser um veículo para minorar os

efeitos e consequências do mal-estar docente. No entanto, para termos a certeza desta nossa conclusão, será necessário aplicar a nossa proposta formativa, organizar e monitorar o esquema de supervisão entre pares e proceder à avaliação cuidada da formação em si mesma, nas vertentes avançadas no capítulo que dela trata (avaliação das aprendizagens e da transferência, sustentadas pelo modelo de Kirkpatrick).

A terceira parte do trabalho consiste na planificação da formação, de onde resultaram quatro oficinas, apoiadas na ludicidade e técnicas de dinâmica de grupos, que acreditamos serem mais motivadoras do que qualquer abordagem mais tradicional de formação de professores. Tendo sentido a necessidade de sustentar teoricamente as nossas propostas, realizamos nova pesquisa bibliográfica, referente a técnicas de dinâmica de grupos, psicomotricidade relacional e supervisão entre pares. Optamos por descrever cada um destes pontos isoladamente, para que o leitor possa, se assim desejar, lançar-se ele ou ela mesmo/a na aplicação das oficinas, realizando, se necessárias, adaptações ao contexto onde as possa vir a aplicar. Em anexo, fornecemos a descrição detalhada de cada sessão de formação, planificada e explicada passo a passo. Acreditamos que este é o verdadeiro resultado do nosso trabalho e lançamos, desta feita, o desafio para a sua aplicação por demais professores e investigadores, se assim se fizer pertinente na sua realidade. Pretendemos também nós mesmos proceder à aplicação da formação no grupo estudado, com o qual já foram elaborados contatos e até duas sessões experimentais, num momento antecedente a este estudo mais aprofundado.

Assim, deixamos o desafio para novas investigações, que passarão pela execução do DNF, de forma a perceber a pertinência ou não da formação, e da aplicação da formação em si mesma, sendo depois recolhidos e analisados os dados que dessa aplicação resultarem. Gostaríamos aqui de salientar que a aplicabilidade de um projeto desta natureza se estende a vários níveis de ensino.

Como investigadores, acreditamos no valor da investigação como motor da mudança. Queremos, em última instância, melhorar a Educação e resgatar o prazer e a motivação inicial que nos trouxe à nobreza de uma função que é educar. Como professores, seguimos na esperança de que esta dissertação venha a contribuir para o fortalecimento da classe, numa época de agitação e descontentamento generalizado. Como educadores, mantemos a crença de que este trabalho possa transformar. Como pessoas, seguimos na esperança que tenhamos contribuído ou venhamos a contribuir, pelo menos um pouco, para a felicidade e bem-estar de outros como nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTÓNIO, Ana Sofia (2004), O OUTRO LADO DO ESPELHO – Sentimentos, Vivências, Imaginários – Professores no Lugar do Morto, Porto, ASA Edições

BIFFI, Sónia e DE CHIARO, Rosabel (1998) CAMINHOS DE ENCONTRO E DESCOBERTAS – dinâmicas e vivências, São Paulo, Ed. Paulus

BIKLEN, S. BOGDAN, R. (1994), Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos, Porto, Porto Editora.

BLANCHARD, M. e MUZÁS, M^a D.(2007), Propuestas metodológicas para Profesores Reflexivos – como trabajar com la diversidad del aula, Madrid, Naecea S.A. de Ediciones

CARMO, H.; FERREIRA, M. (1998), Metodologia da Investigação – Guia de Autoaprendizagem, Lisboa, Universidade Aberta.

CAETANO, Ana Paula (2004), A COMPLEXIDADE DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E A MUDANÇA DOS PROFESSORES – um estudo comparativo entre situações de investigação pela formação-ação, Porto, Porto Editora

CAVACO, Maria Helena (1993). Ser Professor em Portugal. Lisboa: Editorial Teorema, Lda.

ELLIOT, J. (1991), Action Research for Educational Change, London, Open University Press

ESTEVE, José M. (2008), A terceira Revolução Educacional - A Educação na Sociedade do Conhecimento, 1^a edição , Barcelona, Ed. Moderna

ESTEVE, José M. (1987), El Malestar Docente, Barcelona, Laia

ESTRELA, Maria Teresa (2010) Profissão Docente: dimensões afetivas e éticas, Areal Editores, Porto

FERREIRA, V. (1986), O Inquérito por questionário na construção de dados sociológicos, in SILVA, A. Pinto, J., Metodologia das Ciências Sociais, pp. 165-196, Porto, Afrontamento.

FORTIM, Marie-Fabienne, Fundamentos e etapas no processo de investigação, Lusodidacta 2009

FUEGEL, Cora e MONTOLIU, M^a Rosa (2005), EL MALESTAR DOCENTE: Propuestas creativas para reducir el estrés del profesorado, Barcelona, Octadereo

FERREIRA, F., MONTEIRO, Manuel e SARMENTO, Teresa (2003), Formação e Identidades, Paredes de Coura: Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura

FITZPATRIK, Jean-Grasso (1998). Era uma vez uma família. Rio de Janeiro, Rocco

GAMEIRO, Aires (1997), Iniciação à Dinâmica das Sociedades e dos Grupos, Porto, Edições Salesianas

GOUVEIA, João (2008), Intencionalidades Formativas – parte II, (texto policopiado)

HALL, Stuart (1997). Identidade cultural. São Paulo : Fundação Memorial da . América Latina

HARGRAVES, Andy (1998), OS PROFESSORES EM TEMPO DE MUDANÇA – Trabalho e Cultura dos Professores na Idade Pós - Moderna, Lisboa, McGraw-Hill

HOEL, Paul G.(1977), Estatística elementar. São Paulo, Atlas.

JESUS, Saul Neves. (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, Saul Neves. (2002), PERSPETIVAS PARA O BEM-ESTAR DOCENTE Uma lição de Síntese, Porto, ASA Editores

LAPIERRE, André. (2002), *Da Psicomotricidade Relacional à Análise Corporal da Relação*, Curitiba, Ed. UFPR

LOPES, Amélia (2001), *LIBERTAR O DESEJO, RESGATAR A INOVAÇÃO – A construção de Identidades Profissionais Docentes*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação

MARCONI, M.; LAKATOS, E.(2002), *Técnicas de pesquisa*, 5ª edição, São Paulo, Editora Atlas.

MARQUES PINTO, A., LIMA, M. L. & LOPES DA SILVA, A. (2005). *Fuentes de Estrés, Burnout y Estrategias de Coping en Profesores Portugueses*. In *Revista de Psicologia del Trabajo y las Organizaciones*, 21 (1-2), 125-143

MINICUCCI, Agostinho (2002), *DINÂMICA DE GRUPO – Teorias e Sistemas*, São Paulo, Editora Atlas

NÓVOA, António (org.) (1999), *Profissão Professor*, Porto, Porto Editora

NÓVOA, António (org.) (2000) *Vidas de Professores*, Porto, Porto Editora

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. (2001), *Associação Criança: Um contexto de Formação em Contexto*, Braga: Ed. Livraria Minho

PARDAL, L. CORREIA, E. (1995), *Métodos e técnicas de investigação social*, Areal Editores.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Formação Contínua, Gradiva.

SNUNIT, Michal (2001), *O Pássaro da Alma*, Lisboa, Edições Vega

STUFFLEBEAM, Daniel L. (1971), *The relevance of the CIIP model for Educational Accountability*, Ohio State University Evaluation Centre

TRIGO-SANTOS, Florbela (1996), *Atitudes e Crenças dos Professores no Ensino Secundário*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação

TUCKMAN, B. (1994), Manual de Investigação em Educação- como conceber e realizar o processo de investigação em Educação, 3ªedição, Fundação Calouste Gulbenkian

VASCONCELLOS, Celso (2007), Para onde vai o Professor? Resgate do professor como sujeito de transformação, São Paulo, Libertad

VIEIRA, Cristina R. e RELVAS, Ana Paula (2003), A(s) Vida(s) do Professor. Escola e Família, Coimbra, Quarteto Editora

SITEGRAFIA

PROJETO EDUCATIVO DA ESCOLA SECUNDÁRIA ROCHA PEIXOTO, disponível em <http://www.esrpeixoto.edu.pt>, consultado em 11/02/2011

SOUSA, M^a Jesus (s/d), As missões impossíveis do Professor: O bem/mal estar docente, disponível em <http://www3.uma.pt/jesusousa/Tribuna/7.pdf>, consultado em 26/01/2012

STUFFLEBEAM, Daniel L.; SHINKFIELD, Anthony J (1993), *Evaluation, Theory, Models and Applications*, S. Francisco, Jossey-Bass <http://books.google.com/books>, disponível em 20/06/2011

STUFFLEBEAM, Daniel L.; KELLAGHAN (2003), Thomas, *International Handbook of Educational Evaluation: Practice*, Springer <http://books.google.com/books>, disponível em 20/06/2011

TORRES, Maria Leonor de Lima, (2008), “ (Re)Pensar a cultura e a formação em contexto de trabalho: tendências, perspetivas e possibilidades de articulação”, in Sociologias, Porto Alegre, ano 10, nº 19, jan./jun. 2008, p. 180-211, <http://www.scielo.br/pdf/soc/n19/a09n19.pdf>, disponível em 03/12/2011

ANEXOS

**ANEXO I – PLANIFICAÇÃO DAS SESSÕES DE
FORMAÇÃO**

Nº da sessão: 1

Duração total: 90 minutos

Atividades a desenvolver:

- 1 - “Quem sou eu para o outro?”
- 2 - “Relaxamento muscular”

Atividade 1	“Quem sou eu para o outro?”
Objetivo	Trabalhar as temáticas do conhecimento mútuo, amizade, abertura ao outro e disponibilidade, propondo uma autorreflexão a respeito de: como sou eu com os meus amigos/colegas, como me relaciono, o que ofereço e o que espero do outro.
Número de participantes	Entre 15 e 20
Tempo	60 minutos (aprox.)
Ambiente	Sala ampla, onde todos os participantes possam dispor de um mínimo de isolamento.
Material	Texto de apoio, marcadores, lápis de cor e ¼ de cartolina para cada participante. “Bostick”
Estratégia	1º momento: todo grupo escuta o texto, lido pelo facilitador da atividade. (5’) 2º momento: todo grupo tem acesso ao material, que se encontra disponível no centro da sala. Após ouvir a orientação da atividade, cada participante deverá pegar no seu material e escolher um lugar na sala, de forma que possa trabalhar com alguma privacidade. Refletindo sobre o texto, cada um deverá desenhar a sua própria casa, como a vê no momento presente e quais as perspectivas de mudança para breve. Simbolizando as suas descobertas nesse cartaz, deverão desenhar, escrever palavras e frases, se necessário, para expressar a sua

	<p>descoberta: “Quem sou para os meus colegas?” e “Como quero ser para os meus colegas?”(20’)</p> <p>3º momento: À medida que forem finalizando os trabalhos, os participantes deverão expô-los numa parede. Assim que todos terminarem, devem circular pela sala, observando as “casas” dos companheiros. (5’)</p> <p>4º momento: Quando todos os participantes tiverem concluído a observação, o grupo assume a posição inicial e o facilitador abre espaço para o diálogo, a fim de o grupo comentar a experiência, as descobertas e as opiniões. (20’)</p>
Observações	Durante a montagem dos cartazes, poderá haver uma música instrumental suave, de forma a auxiliar o recolhimento.

Atividade 2	Relaxamento muscular
Objetivo	Melhorar o bem-estar pessoal. Reduzir tensões nas costas e nuca.
Número de participantes	Entre 15 e 20
Tempo	10 minutos
Ambiente	Sala.
Material	Uma cadeira por participante.
Estratégia	<p>Iniciámos o exercício sentados numa cadeira, com as costas bem retas, os pés separados a uma distância de um palmo, aproximadamente, e as mãos colocadas em cima dos músculos das pernas.</p> <p>Seguidamente, inspiramos profundamente, enquanto vamos inclinando a cabeça para trás e subindo os ombros. Aguentamos nesta posição, enquanto tomamos consciência da sensação de alongamento.</p> <p>Expiramos lentamente de seguida, inclinando a cabeça para a frente, até tocarmos com o queixo no externo, deixando que os braços baixem até à sua posição inicial.</p>

	O exercício pode repetir-se entre cinco a dez vezes, sempre mantendo a coordenação do colo, braços e respiração. Como variante, pode repetir-se o exercício, levantando e baixando os braços, na mesma sequência.
Observações	Esta é uma atividade muito fácil de realizar, visto que não obriga a muito tempo nem espaço, mas que proporciona uma satisfação plena a todos os que a experimentam.

Atividade adaptada de FUEGEL, Cora e MONTOLIU, M^a Rosa (2005), EL MALESTAR DOCENTE: Propuestas creativas para reducir el estrés del profesorado, Barcelona, Octadere

Texto de Apoio da atividade “Quem sou eu para os outros?”

(Sessão nº 1)

“ Infelizmente, hoje em dia, muitos de nós somos como um portão fechado para os amigos. Estamos numa época em que falamos muito, mas falamos em muitas coisas desnecessárias e, no fundo, a nossa interioridade de pessoa, estamos como trancados ou fechados.

Achamos fácil falar de tudo, mas nunca falamos de nós.

E, quando falamos, ficamos sem graça, coramos ou gaguejamos.

Como são as nossas conversas?

Sobre o que falamos e como falamos?

Falamos sobre namoro, casamento, futebol, carros, novelas, filmes, brincadeiras, assuntos da escola...

Quando alguém sugere uma conversa diferente, temos a tendência para fugir ao assunto, disfarçamos. Não queremos “incomodar-nos”...

Mas será que falar sobre nós mesmos não é necessário? Será que podemos evitá-lo sempre?

Será que falar sobre mim mesmo não me vai ajudar a amadurecer, conhecer-me melhor, assumir responsabilidades, escolher, decidir o que realmente quero para a minha vida?

Será que não é importante que me abra, que me dê a conhecer ao outro? Será que esta predisposição não me fará desbloquear algo que possa ter escondido dentro de mim? Será que não é importante abrir o meu coração?

Não queremos “cães de guarda” no nosso portão, que assustem quem nos venha visitar: o nosso carácter, o nosso orgulho, egoísmo, inveja, ironia, rudeza...

Não queremos que as visitas se retirem, suspirando: “Não tive coragem... tive medo de ser mandado embora, que rissem de mim ou não me compreendessem.”

Nada de longas esperas que desanimam: esteja sempre atento/a, nem que seja para um cumprimento, um sorriso, um aperto de mão e, caso haja tempo, uma boa conversa. Um instante de atenção basta para acolher o outro.

Nada de “móveis” que impeçam a circulação: mantenha a sua casa disponível. Não imponha os seus gostos, ideias e pontos de vista.

Nada de “doações” que custam caro: se oferece alguma coisa, faça-o gratuitamente e nada espere em troca.

Nada de contracto oneroso; entra-se e sai-se à vontade, sem formalidades, sem compromissos. A não ser o da doação, sem esperar retorno.”

Texto adaptado de Biffi e De Chiaro (1998), Caminhos de Encontro e Descobertas- dinâmicas e vivências, Paulus, São Paulo

Nº da sessão: 2

Duração total: 90 minutos

Atividades a desenvolver:

- 1 – Vivência prática de Psicomotricidade relacional

Atividade	Vivência com bolas
Objetivo	Promover relações entre os participantes, baseadas nas permissas: Dar/receber Aceitar/negar Levar os participantes à interação grupal não-verbal, explorar sensações, emoções e sentimentos decorrentes da vivência.
Número de participantes	Entre 15 e 20
Tempo	90 minutos (aprox.): 10 de entrada, 50 de vivência, 30 de reflexão
Ambiente	Sala ampla, ginásio.
Material	Bolas de vários tamanhos. Música variada (diferentes ritmos).
Estratégia	1º momento: Num primeiro momento, é importante que os

	<p>participantes se preparem para a vivência, libertando o corpo e desativando a comunicação verbal. Para isso, o facilitador coloca música com ritmo forte, que incite ao movimento e à dança e misture-se com os participantes, funcionando como modelo.</p> <p>2º momento: Quando o facilitador perceber que já há disponibilidade corporal dos participantes, deverá despejar no espaço as bolas, dizendo ao grupo que poderão agora interagir com as mesmas e os colegas, livremente.</p> <p>3º momento: Assim que pareça pertinente, o facilitador sugere que toda a ação se desenrole agora com base nos verbos dar/receber; aceitar/negar.</p> <p>4º momento: O facilitador deverá pedir a cada participante que escolha um espaço para si, junto ou longe de um ou mais companheiros, com ou sem bolas. Deverá depois colocar-se uma música calma e apagar a luz, dando a cada um tempo para refletir sobre a vivência.</p> <p>Perguntas a colocar: Como me senti ao oferecer/dar? Como me senti quando alguém aceitou a minha oferta? E quando alguém me rejeitou? Estou mais aberto a dar ou a receber? Porque aceitei? Porque recusei?</p> <p>5º momento: Já com a luz acesa, os participantes deverão formar um círculo e dialogar sobre as experiências, sensações, emoções que viveram.</p>
Observações	<p>Durante a vivência, é essencial que se elimine a comunicação verbal. Toda a atividade deverá ser realizada sem recurso à linguagem oral, deixando que o corpo de cada um seja o veículo de comunicação.</p>

Nº da sessão: 3

Duração total: 90 minutos

Atividades a desenvolver:

- 1 - “A Camisa do Homem Feliz”
- 2 - “Rir”

Atividade 1	“A Camisa do Homem Feliz”
Objetivo	Trabalhar a temática da identidade docente. Estimular a perceção da própria identidade docente, encontrar diferenças e semelhanças entre os participantes. Estimular o auto e hetero conhecimento. Favorecer o diálogo, respeito e compreensão acerca das atitudes profissionais de cada um.

Número de participantes	Entre 15 e 20
Tempo	60 minutos (aprox.)
Ambiente	Sala ampla, onde todos os participantes possam dispor de um mínimo de isolamento.
Material	Texto de apoio, marcadores, lápis de cor e uma “camisa” de cartolina para cada participante, que o facilitador deverá levar recortada em cartolina branca.
Estratégia	<p>1º momento: todo grupo escuta o texto, lido pelo facilitador da atividade. (5’)</p> <p>2º momento: todo grupo tem acesso ao material, que se encontra disponível no centro da sala.</p> <p>Após ouvir a orientação, cada participante deverá pegar no seu material e escolher um lugar na sala, de forma a que possa trabalhar com alguma privacidade.</p> <p>Refletindo sobre o texto, cada um deverá decorar a sua camisa, orientando-se pelas questões:</p> <p>“Que professor sou eu? O que não pode faltar na minha “camisa”?”</p> <p>“O que não desejo na minha “camisa” de professor?” (no verso)</p> <p>Os participantes poderão desenhar, escrever palavras e frases, se necessário.</p> <p>3º momento: À medida que forem finalizando os trabalhos, os participantes voltam ao círculo, com a sua “camisa” Cada um falará agora do que fez e das suas razões. Depois, deverão refletir acerca da questão</p> <p>“Se pudesse pedir emprestada a camisa de outro professor aqui presente, qual seria? Porquê?”</p> <p>(20’)</p>

Atividade adaptada de FITZPATRIK, Jean-Grasso (1998). Era uma vez uma família. Rio de Janeiro: Rocco

Atividade 2	Rir
Objetivo	Melhorar o bem-estar pessoal. Estimular emoções positivas. Reduzir a ansiedade. Eliminar tensões.
Número de participantes	Entre 15 e 20
Tempo	10 minutos
Ambiente	Sala.
Material	Uma cadeira por participante.
Estratégia	Iniciamos a atividade sentados numa cadeira, com as costas bem retas e realizamos algumas respirações para relaxar. (2') Colocamos depois as mãos sobre o abdómen e dizemos “ah, ah, ah” várias vezes, observando como o ventre se movimenta. Repetimos, mais lento e mais rápido. Colocamos agora as mãos no diafragma e repetimos o procedimento, dizendo agora “eh eh eh”. Depois, as mãos posicionam-se nas costelas e emitimos “hu hu hu”. Repetir acelerando e abrandando. Com as mãos no peito, fazemos agora “hi hi hi”, várias vezes. De seguida, a mão direita posicionada sobre o parietal direito e a esquerda sobre o parietal esquerdo, de forma a trabalhar a hipófise e os hemisférios cerebrais. Emitimos “ho ho ho”, várias vezes. Para finalizar, estimulamos o riso, provocando-a até que nos saia com naturalidade.
Observações	Aprender a rir ativa a musculatura, bem como estimula os órgãos e permite observar mudanças positivas nas nossas emoções e na maneira como nos relacionamos com os outros e com o contexto.

Atividade adaptada de FUEGEL, Cora e MONTOLIU, M^a Rosa (2005), EL MALESTAR DOCENTE: Propuestas creativas para reducir el estrés del profesorado, Barcelona, Octadéro

Texto de Apoio para a atividade “A camisa do Homem Feliz”

(Sessão nº 3)

“ Era uma vez um príncipe que nunca estava feliz. O seu pai tentava de todas as maneiras alegrá-lo. Convidava artistas de todo o tipo para diverti-lo – atores, músicos, dançarinos e bobos da corte – mas nada parecia fazer qualquer diferença. O príncipe

continuava infeliz. Dia após dia, ficava sentado, olhando fixamente pela janela, sem dizer uma palavra.

O rei decidiu procurar ajuda. Pediu a sábios de muitas terras distantes para vir visitá-lo e aconselhá-lo. Logo o castelo se encheu de médicos, doutores, professores e filósofos.

- Como posso ajudar o meu filho? – perguntava-lhes o rei.

Os homens de saber conversavam entre si, observaram as estrelas e pensaram durante muito tempo. Finalmente, foram procurar o rei com uma resposta.

- Sua Alteza – disseram – só existe uma coisa a fazer. É encontrar um homem feliz e trocar a camisa do seu filho pela dele.

O rei mandou espalhar a notícia pelo mundo, de que queria conhecer um homem que fosse verdadeiramente feliz. A primeira pessoa que veio ao castelo foi um padre.

- O senhor é feliz? – perguntou o rei.

- Ah, sim, Majestade – respondeu o padre com um grande sorriso.

- Gostaria de ser meu bispo? – perguntou o rei.

- Ah, se ao menos eu pudesse! – respondeu prontamente o padre.

- Vá-se embora daqui! – exclamou o rei – Estou procurando um homem que seja verdadeiramente feliz exatamente como está, não alguém que me diga “se eu pudesse”.

Pouco depois, o rei ouviu falar de um soberano de um outro país. Esse homem, dizia-se, era muito feliz. As suas terras eram pacíficas e ele tinha uma esposa maravilhosa e cinco belos filhos. O rei mandou mensageiros para pedir a esse soberano a sua camisa mas, quando eles chegaram lá, encontram-no aflito, a andar de um lado para o outro.

- Eu tenho tudo que alguém poderia desejar na vida – lamentou-se – mas não consigo dormir à noite, porque um dia sei que vou morrer e deixar tudo isso para trás!

Os mensageiros concluíram que, afinal, aquele não era um homem feliz e voltaram para casa sem a sua camisa.

O rei começava a perder a esperança de curar o seu filho. Será que um dia encontraria um homem realmente feliz? Para distrair as ideias dos seus problemas, decidiu sair para uma caçada no bosque. Quando estava meio da perseguição de uma lebre, o rei ouviu um homem cantando a plenos pulmões. “Quando alguém canta assim” – pensou o rei – “deve ser verdadeiramente feliz!” E seguiu o som da música até que chegou a um pomar, onde um rapaz podava uma macieira colorida pelo dourado das maçãs e enchia o ar com a sua voz.

- Bom dia, Sua Majestade! – disse, alegremente, o rapaz.

- Bom dia – retorquiu o rei – Não gostaria de vir viver comigo na corte e ser meu amigo? Lá não teria de trabalhar e teria fartura de boa comida, bebida, belas cortesãs e até ouro!

- Muito obrigado, Sua Alteza, mas eu gosto de viver aqui!

“Finalmente!” – pensou o rei - “ Um homem verdadeiramente feliz! O meu filho está salvo!” E o rei estendeu a mão para o rapaz.

- Dar-lhe-ei qualquer coisa que deseje, quero apenas que me dê... – e agarrou o casaco do rapaz, tentando desabotoá-lo.

- O quê, Sua Majestade? – perguntou o rapaz espantado.

- Só tu podes salvar o meu filho – disse o rei. Mas, assim que o casaco estava completamente aberto, o rei calou-se e engoliu em seco. Estarrecido, olhava fixamente para o rapaz.

O homem feliz não usava camisa.”

Texto retirado de FITZPATRIK, Jean-Grasso (1998). Era uma vez uma família.
Rio de Janeiro, Rocco

Nº da sessão: 4

Duração total: 90 minutos

Atividades a desenvolver:

- 1 - “O Pássaro da Alma”

- 2 - “Massagem Neurosensitiva”

Atividade 1	“O Pássaro da Alma”
Objetivo	Estimular a percepção de sentimentos e atitudes a eles inerentes. Estimular o auto e hetero conhecimento. Favorecer o diálogo, respeito e compreensão .
Número de participantes	Entre 15 e 20
Tempo	60 minutos (aprox.)
Ambiente	Sala ampla.
Material	Texto de apoio (em powerpoint), computador, projetor. Caixa com tiras de cartolina, onde estão escritas as “gavetas da alma”: A gaveta da alegria e a gaveta da tristeza. A gaveta da inveja e a gaveta do ciúme. A gaveta da desilusão e a gaveta do desespero. A gaveta da paciência e a gaveta do desassossego. A gaveta do ódio, a gaveta da cólera e a gaveta do mimo. A gaveta da preguiça e a gaveta do vazio. Tiras de cartolina em branco, que representam a gaveta que cada participante deseje juntar.
Estratégia	1º momento: todo grupo assiste á projeção do texto “O Pássaro da Alma”, lido ou pelo facilitador, ou por elemento do grupo, que se ofereça para tal. 2º momento: Sentando-se num círculo, com a caixa das gavetas ao centro, o grupo inicia a atividade. À vez, cada participante retira uma “gaveta” da caixa. Depois de a mostrar aos restantes elementos, deverá falar de si e do que lhe acontece, como reage, e em que situações o “pássaro” abre aquela gaveta, se abre com a sua ordem ou inesperadamente. Se o participante retirar uma “gaveta” vazia, poderá enchê-la com o conteúdo que quiser, explicando-o de acordo com as mesmas premissas.

	3º momento: Finaliza-se a atividade com um grande abraço coletivo.
Observações	O facilitador deverá moderar esta atividade, certificando-se que cada participante dispõe do seu tempo para falar, sem interrupções. Após cada participante tirar e falar da sua gaveta, os outros poderão levantar questões, de forma organizada. Deverão também respeitar-se os silêncios e eventuais recusas em expressar emoções e sentimentos que podem ser mais dolorosos.

Atividade 2	Massagem Neurosensitiva
Objetivo	Melhorar o bem-estar pessoal. Favorecer o conhecimento de si. Melhorar a relação com o outro. Aprender a dar e a receber. Eliminar cansaço e tensões.
Número de participantes	15 a 20, distribuídos em pares ou trios.
Tempo	10 minutos
Ambiente	Sala.
Material	Não é necessário.
Estratégia	Cada par escolhe um espaço na sala. Um dos elementos deita-se de barriga para baixo e o outro ajoelha-se ao seu lado. A pessoa encarregue de dar, deverá iniciar a massagem leve e suavemente pelos ombros, braços e mãos. Depois, concentra as carícias na cervical e nas dorsais, realizando com as pontas dos dedos uma massagem em forma circular, vértebra a vértebra. A massagem concentra-se agora na cabeça e no couro cabeludo, como se estivéssemos a lavá-la, embora sem colocar qualquer pressão. Quem recebe deverá agora virar-se de barriga para cima, mantendo

	<p>os olhos fechados. A massagem concentra-se agora no rosto: testa, bochechas, nariz, boca, queixo, pescoço.</p> <p>Para terminar, passamos suavemente as mãos por cima de todo o corpo do parceiro, tocando levemente com a ponta dos dedos, como se de chuva se tratasse.</p> <p>Depois de darmos a quem acaba de receber tempo para se restabelecer, trocam-se os papéis e repete-se todo o procedimento.</p>
Observações	Pode colocar-se uma música suave e relaxante, de fundo.

Atividade adaptada de FUEGEL, Cora e MONTOLIU, M^a Rosa (2005), EL MALESTAR DOCENTE: Propuestas creativas para reducir el estrés del profesorado, Barcelona, Octadéro

Texto de apoio à atividade “Pássaro da Alma”

(Sessão nº 4)

“No fundo, bem lá no fundo do corpo, mora a alma.
Ainda não houve quem a visse,
Mas todos sabem que ela existe.
Como também sabem o que lá tem dentro.
Dentro da alma,

Lá bem no centro,

Pousado numa pata ,

Está um pássaro.

E o nome do pássaro é pássaro da alma.

E ele sente tudo o que nós sentimos!

Quando alguém nos magoa, o pássaro da alma agita-se de lá para cá,

Em todos os sentidos do nosso corpo,

Sofre muito!

Quando alguém nos ama,

O pássaro da alma dá pulinhos

De contente,

Para trás e para a frente,

Vai e vem...

Quando alguém nos chama,

O pássaro da alma põe-se logo à escuta

Da voz,

A fim de reconhecer que tipo

De apelo é...

Quando alguém se zanga connosco,

O pássaro da alma

Recolhe-se dentro de si

Tristonho

E silencioso...

E quando alguém nos abraça, o pássaro da alma

Que mora no fundo, bem lá no fundo do nosso corpo,

Começa a crescer a crescer,

Até encher quase todo o espaço dentro de nós,

Tão bem é para ele o abraço.

Dentro do corpo, no fundo, bem lá no fundo, mora a alma. Ainda não houve quem a visse,

Mas todos sabem que ela existe.

E ainda nunca, nunca veio ao mundo alguém

Que não tivesse alma.

Porque a alma entra dentro de nós no momento em que nascemos e não nos larga nem uma só vez até ao fim da nossa vida como o ar que o homem respira, desde a hora em que nasce, até à hora em que morre...

Decerto querem também saber de que é feito o pássaro da alma.

Ah, isso é mesmo muito fácil:

É feito de gavetas e mais gavetas.

Mas não podemos abrir as gavetas de qualquer maneira,

Pois cada uma delas tem uma chave para ela só!

E o pássaro da alma
É o único capaz de abrir as gavetas dele.
Como?
Pois isso também é muito simples:
Com a segunda pata.
O pássaro da alma está pousado numa pata,
E com a outra – que em descanso está dobrado sob a barriga – roda a chave da gaveta que quer abrir,
Puxa pelo puxador, e tudo o que está dentro dela
Sai em liberdade para dentro do corpo...
E como tudo o que sentimos tem uma gaveta,
O pássaro da alma tem imensas gavetas.
A gaveta da alegria e a gaveta da tristeza.
A gaveta da inveja e a gaveta do ciúme.
A gaveta da desilusão e a gaveta do desespero.
A gaveta da paciência e a gaveta do desassossego.
E mais a gaveta do ódio, a gaveta da cólera e a gaveta do mimo.
A gaveta da preguiça e a gaveta do vazio.
E a gaveta dos segredos mais escondidos,
Uma gaveta que quase nunca abrimos.
E há mais gavetas.
Vocês podem juntar todas as que quiserem.
Às vezes uma pessoa pode escolher e indicar ao pássaro
As chaves a rodar e as gavetas a abrir.
E outras vezes é o pássaro quem decide.

Por exemplo: a pessoa quer estar calada e diz ao pássaro para abrir a gaveta do silêncio. Mas ele, por autorrecriação, abre-lhe a gaveta da fala, e ela desata a falar, a falar sem querer...

Outro exemplo: a pessoa quer escutar pacientemente

E em vez disso ele abre-lhe a gaveta do desassossego

Que faz com que ela se enerve...

E acontece que a pessoa tenha ciúmes sem qualquer motivo.

E que estrague justamente quando mais quer ajudar.

Porque o pássaro da alma nem sempre é disciplinado

E, às vezes, dá-lhe trabalhos...

Agora já compreendemos que cada homem é diferente do seu semelhante

Por causa do pássaro da alma que tem dentro de si.

O pássaro que em certas manhãs abre a gaveta da alegria,

E a alegria jorra dela para dentro do corpo,

E o dono dele fica feliz.

E quando o pássaro lhe abre a gaveta da raiva,

A raiva escorre de dentro dela e domina-o totalmente.

E até que o pássaro, volte a fechar a gaveta

Ele não para de se zangar...

E quando o pássaro está de mau humor

Abre gavetas que dão mal-estar

E quando o pássaro está de bom humor escolhe gavetas que fazem bem.

E o mais importante – é escutar logo o pássaro.

Pois acontece o pássaro da alma chamar por nós, e nós não o ouvirmos.

É pena. Ele quer falar-nos de nós próprios.

Quer falar-nos dos sentimentos que estão encerrados nas gavetas dentro de nós.

Há quem o ouça muitas vezes,

Há quem o ouça raras vezes,

E há quem o ouça

Uma única vez na vida.

Por isso vale a pena

Talvez tarde pela noite, quando o silêncio nos rodeia,

Escutar o pássaro da alma que mora dentro de nós,

No fundo, lá bem no fundo do corpo.”

Texto retirado de SNUNIT, Michal, *O Pássaro da Alma*, 3ª edição, Ed. Vega,
Lisboa: 2001

ANEXO II–INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Inquérito por questionário

O presente questionário destina-se a professores do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e está integrado num projeto de investigação conducente ao grau de Mestre em Ciências da Educação, pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Tem por finalidade perceber a sua opinião acerca de vários fatores relacionados com a docência e com a sua experiência enquanto professor da ESRP. Pedimos a sua colaboração e absoluta sinceridade e rigor nas suas respostas. O **anonimato** será totalmente garantido.

I - Caracterização do(a) Professor(a):

Assinale com uma cruz (X) a opção que melhor corresponde ao seu caso pessoal.

Situação pessoal e familiar:

1 – Género

M F

2 – Idade

20-29 30-39 40-49 50-59 > 60 anos

3 – Estado Civil

Solteiro Casado União de Facto Separado Viúvo

Situação Profissional

4 – Habilitações Académicas

Bacharelato

Licenciatura

Pós-Graduação

Mestrado

Doutoramento

Outras

Quais? _____

5- Tempo de Serviço no Ensino: _____ anos

6 – Estatuto Profissional

Contratado Quadro Zona Pedagógica Quadro de Escola

6.1- Há quantos anos está nesta escola?

1-3 anos 3-6 anos 6-9 anos 9-12 anos mais
de 12 anos

7– Níveis de ensino que leciona:

3º Ciclo Secundário Profissionais EFA

8 – N° de turmas: _____

II - Por favor, leia cuidadosamente cada uma das frases que se seguem. Elas representam afirmações sobre a sua profissão. Selecione (X) o ponto da escala que melhor representa o grau de concordância que sente em relação a cada uma dessas afirmações. Para facilitar a sua reflexão, pode mentalmente anteceder as frases por, “eu acho que...”. Responda a todos os itens.

Na escala à esquerda, assinalam-se os graus de concordância. À direita, graus de discordância. Por exemplo, se discorda fortemente do item, assinale DM, se concorda, deve assinalar C, etc.

Escala:

Concordo Muito Concordo Concordo Pouco Discordo Pouco Discordo Discordo
Muito

CM C CP DP D DM

	C M	C	C P	D P	D	D M
1. O meu trabalho é interessante.						
2. Decidi ser professor por vocação.						
3. Os meus colegas felicitam-me quando tenho sucesso.						
4. Eu felicito os meus colegas quando têm sucesso.						
5. O ordenado dos professores é comparável favoravelmente ao de outras profissões que requerem as mesmas habilitações.						
6. A Direção valoriza o meu trabalho.						
7. A avaliação de desempenho docente vai favorecer o processo de ensino e aprendizagem.						
8. A avaliação de desempenho docente faz de mim melhor professor/a.						
9. Sinto-me limitado nas minhas capacidades profissionais.						
10. Tenho uma boa relação com os meus colegas.						
11. Sinto-me emocionalmente esgotado com o meu trabalho enquanto professor/a.						
12. Vivo bem com o meu salário.						
13. Parece que os membros da Direção se isolam dos outros docentes.						
14. Gosto da variedade de trabalho que ser professor/a me proporciona.						

15. Participo nas atividades extracurriculares organizadas na escola (jantares, comemorações, passeios, convívios, etc.)						
16. As ações de formação nesta escola são adequadas às minhas necessidades.						
17. No fim do dia, sinto-me frustrado/a por não ter ajudado mais os meus alunos.						
18. As salas de aula proporcionam um bom ambiente para ensinar.						
19. Noutras profissões, é muito mais fácil subir na carreira.						
20. Quando me levanto de manhã, sinto que não suporto a ideia de ter de enfrentar a escola novamente.						
21. O ensino proporciona-me segurança financeira.						
22. Considero que sou um/a profissional realizado/a e feliz.						
23. Tenho, na escola, acesso a materiais que ajudam a que me torne um/a melhor professor/a.						
24. Tenho tempo para realizar todas as tarefas inerentes à minha profissão.						
25. Ser professor está a transformar-se numa profissão cada vez mais burocrática.						
26. Lamento ter escolhido o ensino como profissão.						
27. É difícil conseguir colocação nas escolas que prefiro.						
28. A minha profissão interfere com a minha vida familiar de forma negativa.						
29. Subir na carreira de professor leva muito tempo.						
30. Gosto de ensinar.						
31. Recebo pouco reconhecimento pelo meu trabalho.						
32. Ser professor é uma profissão socialmente reconhecida e valorizada.						
33. Gosto do ambiente de trabalho nesta escola.						
34. Os professores têm espaços próprios para planear aulas nesta escola.						
35. Os professores têm espaços apropriados para conviver entre eles nesta escola.						
36. Tenho problemas em comunicar com os meus colegas.						
37. A relação com os meus colegas não é fácil.						
38. Se pudesse, deixaria o ensino.						
39. A Direção ouve os professores quando há problemas.						
40. A legislação do Ministério é, geralmente, bem aceite pelos professores.						
41. Quando preciso, sinto-me à vontade para pedir a opinião dos meus colegas.						
42. Tenho dificuldade em gerir o meu tempo.						
43. A flutuação na legislação dificulta o meu trabalho.						
44. O futuro dos professores avizinha-se cinzento.						
45. Desde que comecei a ensinar, muita coisa mudou para pior.						
46. Desde que comecei a ensinar, nada mudou.						
47. Desde que comecei a ensinar, muita coisa mudou para melhor.						
48. Normalmente, sinto-me cansado e stressado depois de um dia de trabalho.						
49. Acredito que a ESRP beneficiaria de uma intervenção, no sentido de diminuir alguns fatores relacionados com o mal-estar docente.						
50. O Diretor procura atender às minhas necessidades						

como docente.						
51. Tenho uma boa relação com o Diretor.						
52. Gosto de estar na ESRP.						
53. Sinto que os meus alunos gostam de mim.						
54. Aconselho qualquer jovem a seguir a carreira docente.						
55. Partilho preocupações pessoais com os meus colegas de trabalho.						
56. Considero que tenho amigos entre os meus colegas de trabalho.						
57. Seria capaz de pedir ajuda em questões pessoais aos meus colegas de trabalho.						
58. Seria capaz de pedir ajuda em questões profissionais aos meus colegas de trabalho.						
59. Gosto da “nova” ESRP.						
60. Considero que as instalações são agradáveis e confortáveis.						
61. Gosto do horário de intervalo.						
62. Gosto dos momentos de convivência na Sala dos Professores.						
63. Gosto mais de ir embora do que de chegar ao trabalho.						

Obrigada pela sua colaboração!

**ANEXO III – TABELAS CORRELAÇÃO
(DADOS)**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gênero_COD	- ,085	- ,131	,166	- ,032	,150	,118	,449	,449	,078	,000
	,511	,309	,199	,808	,246	,361	,000	,000	,548	1,000
	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Idade_COD	,162	- ,041	- ,103	- ,007	- ,203	- ,149	- ,130	- ,127	- ,239	,022
	,210	,754	,424	,959	,113	,248	,312	,325	,061	,867
	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Estado Civil_COD	,143	- ,112	,051	,091	- ,136	,126	,166	,073	- ,175	,128
	,266	,385	,692	,481	,291	,328	,198	,573	,174	,320
	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Habilitações acadêmicas_COD	,034	- ,175	,062	,110	- ,012	,010	- ,261	- ,278	- ,256	,235
	,793	,173	,634	,396	,924	,939	,040	,029	,044	,066
	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Tempo serviço (anos)	,091	- ,047	- ,071	,029	- ,158	- ,159	- ,081	,011	- ,139	,052
	,482	,715	,582	,825	,220	,216	,532	,930	,283	,687
	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Estatuto Prof_COD	,118	- ,061	,060	- ,018	- ,159	- ,158	- ,194	- ,041	- ,064	,082
	,359	,640	,643	,891	,216	,221	,130	,750	,622	,524
	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Anos na escola	,028	,011	- ,022	,043	- ,146	,003	- ,014	- ,068	- ,154	,048
	,826	,930	,863	,743	,256	,979	,911	,600	,233	,709
	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Níveis	- ,268	- ,126	- ,064	- ,085	,000	- ,026	,022	- ,027	- ,176	,120
	,035	,329	,621	,509	1,000	,839	,864	,833	,171	,352
	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Nºturmas	,203	- ,254	,225	,104	- ,027	,056	,186	,141	,072	,061
	,114	,046	,079	,421	,835	,668	,148	,274	,576	,638
	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Gênero_COD	- ,058	,130	- ,096	,069	,058	,087	- ,208	,093	- ,235	- ,094
Pearson Correlation										
Sig. (2-tailed)	,655	,314	,456	,595	,654	,501	,104	,470	,066	,469
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Idade_COD	- ,156	,012	- ,023	,000	- ,047	- ,133	- ,058	,195	,087	- ,171
Pearson Correlation										
Sig. (2-tailed)	,227	,924	,860	,998	,717	,302	,653	,130	,500	,185
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Estado Civil_COD	- ,100	,128	- ,114	,052	,095	- ,028	- ,220	,130	,107	- ,203
Pearson Correlation										
Sig. (2-tailed)	,440	,321	,379	,686	,461	,826	,085	,314	,408	,113
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Habilitações acadêmicas_COD	- ,142	- ,020	,068	,098	,152	- ,070	,044	- ,217	,014	- ,075
Pearson Correlation										
Sig. (2-tailed)	,269	,875	,601	,447	,238	,591	,735	,090	,917	,561
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Tempo serviço (anos)	- ,093	,030	,102	,003	- ,065	- ,090	- ,019	,168	,099	- ,156
Pearson Correlation										
Sig. (2-tailed)	,470	,819	,429	,980	,617	,485	,884	,192	,442	,226
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Estatuto Prof_COD	,003	- ,053	,087	,022	- ,036	- ,116	- ,062	,186	,013	- ,053
Pearson Correlation										
Sig. (2-tailed)	,984	,680	,499	,864	,778	,369	,632	,148	,918	,685
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Anos na escola	- ,031	- ,128	- ,005	,083	,020	- ,111	,005	,097	,110	- ,057
Pearson Correlation										
Sig. (2-tailed)	,809	,321	,969	,521	,879	,390	,970	,452	,395	,658
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Níveis	,027	- ,080	,095	,261*	,000	,080	- ,027	,104	,029	,076
Pearson Correlation										
Sig. (2-tailed)	,837	,537	,465	,041	1,000	,538	,832	,421	,825	,557
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Nºturmas	- ,202	,043	- ,149	,024	,085	- ,078	- ,276*	,190	- ,180	- ,090
Pearson Correlation										
Sig. (2-tailed)	,116	,743	,248	,856	,512	,548	,030	,138	,162	,489
N	62	62	183	62	62	62	62	62	62	62

	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
Gênero_COD										
Pearson Correlation	-,187	,544*	,148	,036	,095	-,029	-,085	,009	-,064	,125
Sig. (2-tailed)	,146	,000	,253	,780	,461	,826	,510	,945	,621	,336
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	61
Idade_COD										
Pearson Correlation	,042	-,356**	,065	-,024	,047	-,152	-,010	-,069	,110	,057
Sig. (2-tailed)	,744	,004	,617	,850	,716	,237	,941	,595	,393	,665
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	61
Estado Civil_COD										
Pearson Correlation	,018	,013	-,051	,174	,255*	-,138	-,075	,000	,220	,052
Sig. (2-tailed)	,890	,923	,694	,176	,046	,286	,561	1,000	,085	,691
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	61
Habilitações acadêmicas_COD										
Pearson Correlation	,077	-,067	-,153	,099	-,053	,024	,006	-,080	-,180	-,093
Sig. (2-tailed)	,552	,605	,236	,444	,685	,854	,966	,535	,162	,475
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	61
Tempo serviço (anos)										
Pearson Correlation	,012	-,405**	,040	,065	,048	-,209	-,119	-,057	-,043	-,001
Sig. (2-tailed)	,927	,001	,759	,615	,713	,103	,357	,659	,742	,995
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	61
Estatuto Prof_COD										
Pearson Correlation	,042	-,396**	,134	,011	,038	-,115	-,095	-,051	-,021	-,139
Sig. (2-tailed)	,743	,001	,300	,931	,768	,371	,461	,691	,874	,285
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	61
Anos na escola										
Pearson Correlation	,000	-,304*	,067	,028	,034	-,086	-,084	,045	,053	,098
Sig. (2-tailed)	,998	,016	,603	,831	,791	,507	,515	,730	,681	,453
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	61
Níveis										
Pearson Correlation	,101	-,165	-,191	-,100	,079	-,155	,028	,025	,082	,000
Sig. (2-tailed)	,435	,201	,137	,438	,539	,230	,828	,846	,524	1,000
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	61
Nºturmas										
Pearson Correlation	-,238	,280*	,114	,122	,295*	,244	,283	,067	,234	-,034
Sig. (2-tailed)	,062	,028	,376	,344	,020	,056	,026	,607	,067	,796
N	62	62	185	62	62	62	62	62	62	61

	61	62	63
Género_COD	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,001 ,995 62	-,069 ,594 62
Idade_COD	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,088 ,496 62	,122 ,347 62
Estado Civil_COD	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,237 ,063 62	-,180 ,162 62
Habilitações académicas_COD	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,051 ,695 62	-,176 ,172 62
Tempo serviço (anos)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,085 ,513 62	-,103 ,426 62
Estatuto Prof_COD	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,079 ,540 62	,252 ,048 62
Anos na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,112 ,386 62	-,105 ,418 62
Níveis	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,049 ,704 62	,289* ,023 62
Nºturmas	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,078 ,547 62	-,120 ,221 188
			62