

1120  
3500

**INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA  
PSICOLOGIA EDUCACIONAL**

DM.  
GUER/i. 1

**TESE DE MESTRADO**

**Motivação e Stress na Profissão Docente:  
Um Estudo no Distrito de Beja**

**Isabel Maria Ferreira Colaço de Custódio Guerreiro n.º1247**


**ORIENTADORA: Glória Ramalho**

*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*

**SEMINÁRIO DIRIGIDO POR: Glória Ramalho**

*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*

1998/2000

 ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada  
Centro de Documentação  
Registo: 14397  
Data: 15/10/2003  
Tel.: 21 831 17 50 • bibispa@ispa.pt

## ***Agradecimentos***

- À minha Orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Doutora Glória Ramalho pela sua disponibilidade, incentivo e ajuda;
- À minha filha Rita, pela solidariedade, apoio constante e revisões ortográficas.
- Ao meu filho João, marido e mãe, por todas as ajudas;
- À Dr.<sup>a</sup> Felizete, pelo apoio estatístico;
- Aos meus colegas, pela paciência e ajuda;
- A todos os professores que acederam a participar no estudo.

***Muito obrigada!***

## *Dedicatória*

Dedico este trabalho à Rita, de quem tenho o privilégio de ser mãe. Nas suas atitudes aprendi o verdadeiro significado da palavra *dedicação*.

## ÍNDICE

### RESUMO

### CAPÍTULO I-ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Contextualização do Estudo.....	7
1.1. Apresentação do Estudo.....	9
2. Objectivos do Estudo.....	11
3. Importância, limitações e tipo de Estudo.....	12

### CAPÍTULO II- REVISÃO DA LITERATURA

<b>Introdução.....</b>	<b>14</b>
1. Conceito de professor através dos tempos.....	14
2. Novo papel do professor.....	21
3. Os professores enquanto grupo social.....	25
4. Antecedentes primários sobre motivação na profissão docente.....	32
4.1. Conceito geral de Motivação.....	32
4.2. Formação inicial dos professores.....	35
4.3. Teoria da Hierarquia das Necessidades.....	42
4.4. Teoria dos dois factores de Herzberg.....	44
5. Realidade profissional dos professores.....	48
5.1. Alguns factores de insatisfação.....	48
5.2. Pressupostos sobre profissão docente.....	49
5.3. Dimensão interactiva das transformações educativas e sociais.....	56

5.4. Desenvolvimento pessoal do professor.....	63
6. Motivação para o ingresso/permanência na profissão.....	66
7. <i>Stress</i> na profissão docente.....	68
7.1. Conceito de stress.....	68
7.1.1. O mal estar docente.....	71
7.1.2. Indicadores do mal estar docente.....	74
7.1.3. Consequências do “mal estar docente”.....	85
8. O que significa stress.....	89
8.1. Considerações sobre stress.....	91
8.2. Trabalho e stress.....	92
8.3. Stress e actividade profissional.....	95
9. Recursos e estratégias para lidar com o stress.....	98
9.1. Coping.....	98
9.2. Um breve olhar sobre a história do coping.....	100
9.3. Burnout.....	105
10. Teorias da Motivação.....	108
10.1. Teorias da Motivação: Teorias Mecanicistas vs Teorias Cognitivistas.....	110
10.2. Teorias Mecanicistas.....	111
10.3. Teorias Cognitivistas.....	112
10.4. Motivação para a realização.....	114
10.4.1. Teoria de McClelland.....	114
10.4.2. Teoria de Atkinson.....	117

## CAPÍTULO III-METODOLOGIA

Introdução.....	120
1. Recolha de dados, apresentação e análise dos dados obtidos.....	120
2. Tipo de abordagem.....	120
3. Caracterização da amostra.....	121
4. Recolha de dados.....	112
4.1. Dados oriundos de fontes documentais.....	123

## CAPÍTULO IV

1. Apresentação e Análise dos Dados Recolhidos.....	124
2. Apresentação e análise dos dados obtidos através dos questionários.....	125
2.1 Apresentação dos dados.....	125
2.2 Objectivos profissionais.....	125
3. Profissão que os professores gostariam de exercer neste momento.....	127
4. Profissão que os professores gostariam de exercer daqui a cinco anos.....	129
5. O Bem ou Mal Estar profissional do professor.....	130
5.1. Empenhamento Profissional	
6. Motivação intrínseca.....	135
7. Expectativa de eficácia.....	139
8. Expectativa de controlo.....	142
9. Atribuições causais correspondentes a sucessos.....	148
10. Atribuições causais correspondentes a fracassos.....	152
11. Stress profissional.....	156
12. Exaustão profissional.....	161
13. Crenças irracionais.....	165

14. Estratégias de coping.....	175
15. Sucesso profissional.....	180
16. Aspectos relativos à motivação inicial na escolha da profissão.....	184

## **CAPÍTULO V**

Conclusões.....	191
-----------------	-----

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>194</b>
--	------------

## **ANEXOS**

ANEXO: Instrumento para avaliação das variáveis que constituem indicadores do bem/mal-estar docente

## LISTA DE QUADROS

	Pág.
QUADRO I :Objectivos profissionais dos professores.....	126
QUADRO II: Profissão que gostaria de exercer neste momento.....	127
QUADRO III: Profissão que gostaria de exercer daqui a cinco anos.....	129
QUADRO IV: Empenhamento profissional.....	131
QUADRO V : Empenhamento profissional em torno do tempo de serviço.....	133
QUADRO VI: Motivação intrínseca .....	136
QUADRO VII: Motivação intrínseca por tempo de serviço.....	137
QUADRO VIII: Expectativa e eficácia.....	139
QUADRO IX: Expectativa e eficácia por tempo de serviço.....	141
QUADRO X :Expectativa de controlo.....	143
QUADRO XI: Expectativa de controlo por tempo de serviço.....	145
QUADRO XII: Atribuições causais–sucessos.....	148
QUADRO XIII: Atribuições causais por tempo de serviço.....	150
QUADRO XIV: Atribuições causais–fracassos.....	152
QUADRO XV: Atribuições causais por tempo de serviço–fracassos.....	154
QUADRO XVI: Stress profissional.....	156
QUADRO XVII: Stress profissional por tempo de serviço.....	158
QUADRO XVIII: Exaustão profissional.....	161
QUADRO XIX: Exaustão profissional por tempo de serviço.....	163
QUADRO XX: Crenças irracionais.....	166
QUADRO XXI: Crenças irracionais por tempo de serviço.....	170
QUADRO XXII: Estratégias de coping.....	176
QUADRO XXIII: Estratégias de coping por tempo de serviço.....	178
QUADRO XXIV: Sucesso profissional.....	181
QUADRO XXV: Sucesso profissional por tempo de serviço.....	182
QUADRO XXVI: Motivação inicial na escolha da profissão.....	185
QUADRO XXVII: Motivação inicial na escolha da profissão por tempo de serviço.....	187

## RESUMO

Estudos realizados sobre motivação docente têm vindo a mostrar uma relação estreita entre motivação para a realização e desempenho profissional e factores de mal-estar ou sintomas de stress nos professores. Relatos clínicos revelam-nos que, nos últimos anos, os professores procuram regularmente ajuda médica. Os professores tornam-se particularmente vulneráveis ao *stress*, ou seja, a situações experienciadas de uma discrepância entre as exigências profissionais e as capacidades do indivíduo – motivação, situações de turbulência e desgaste pessoal e profissional, a indisciplina na escola e na sala de aula.

Temos vindo a verificar que, de ano para ano, os professores solicitam cada vez mais alternativas à leccionação e/ou manifestam certos comportamentos atípicos que lhes proporcionam redução da componente lectiva. Confrontados com esta situação tão peculiar e, dado que aos professores pelo facto de o serem, lhes compete leccionar e cumprir o horário a que têm direito, apercebemo-nos que qualquer coisa de insólito se passava e perguntamo-nos qual seria a causa.

Procurando bibliografia que nos elucidasse sobre tais factos, pareceu-nos estar perante um síndrome a que a literatura chama de *mal-estar docente* e que alguns autores já consideram como uma doença profissional.

Numa fase em que a sociedade parece questionar o papel dos professores, numa atitude de autodefesa que lhe permite, eximindo-se das suas próprias responsabilidades, encontrar alguém que possa carregar o peso do insucesso, da desmotivação e do desajustamento do papel da escola na educação dos jovens, importa estudar qual o sentimento dos docentes perante as condições de desempenho da sua profissão.

Este estudo aborda este problema no contexto da realidade portuguesa, numa zona do interior, para professores do segundo e terceiro ciclo e ensino secundário. Assim, aplicou-se um questionário a uma amostra de cerca de duzentos professores, a fim

de avaliar quais os níveis de motivação, mal-estar e stress na profissão docente. Após a determinação dos factores de motivação para o desempenho profissional e sintomas de stress, seleccionou-se aleatoriamente uma amostra de sessenta professores: trinta com menos de dez anos de tempo de serviço e trinta com mais de dez anos de tempo de serviço. Este questionário foi aplicado com o objectivo de se conhecer o empenho na profissão, perspectivas de docência, crenças e stress profissional.

A constatação de que muitos professores, em início como em final de carreira, não evidenciam o entusiasmo característico de quem se sente feliz face à sua profissão, enquadra em si uma vasta problemática que nos leva a questionar os motivos que determinam esta situação.

## CAPÍTULO I

### ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“A escola não existe prioritariamente para promover o desenvolvimento dos professores mas (entre outros) para promover o dos alunos” (Huberman, 1985).

A escola é, institucionalmente, o espaço mais adequado ao desenvolvimento de aprendizagens dirigidas aos alunos. Ao professor caberá o papel importante de mediador nessa aprendizagem. Da relação que se estabelece entre professor e aluno surge uma complexa teia de intersubjectividades, enriquecida pela troca afectiva, frequente e regular, entre os dois principais actores deste complexo microcosmo social. Apesar de a escola existir prioritariamente para servir os alunos, o professor, enquanto profissional e pessoa, é um elemento fundamental neste elo de ensinar-aprender-ensinar, e o conhecimento que dele tivermos constituirá, sem dúvida, um avanço na clarificação dos problemas respeitantes ao âmbito da educação.

A orientação da investigação em educação foi, durante décadas, predominantemente centrada no aluno, e só recentemente o professor e a sua carreira têm constituído assunto de interesse para os investigadores. Os estudos sobre a carreira pertencem a uma área de pesquisa complementar à investigação, já realizada, no âmbito das competências e capacidades inerentes à acção pedagógica. A atenção vira-se, pois, para a pessoa do professor e para o que ele pensa, as suas percepções e atitudes no decurso do desenvolvimento da sua actividade profissional. Mais claramente, pede-se ao professor que reflecta sobre si próprio enquanto professor, sabendo que quanto melhor se conhecer como tal, melhor saberá dominar a sua acção em todas as vertentes a que está exposta.

Segundo alguns autores, esta sociedade de final de século, cada vez mais produtora de técnica e formas culturais sofisticadas, mas, por sua vez, produto das suas próprias

criações, tem tendência a uma visão mecanicista do indivíduo, esquecendo, frequentemente, o rosto humano, a complexidade afectiva que, radicalmente, nos envolve.

Em relação aos professores, essa mesma sociedade toma-se ora submissa, na medida em que solicita super-protecção para os seus filhos, ora exigente, enquanto considera todos os esforços e dedicação docentes um quase desprezível contributo social, uma ínfima parte do que uma máquina deve produzir.

Na investigação de Jesus ( 1996 ) “ só muito recentemente se começa a reconhecer que o adequado funcionamento do Sistema Educativo, a qualidade do ensino e a própria motivação do aluno passa pela motivação e realização profissional do professor ”. Este trabalho teve um papel central no desenvolvimento desta investigação.

Constatamos, de entre a literatura disponível, a quase inexistência de estudos no domínio da motivação dos professores relativamente ao estudo dos factores de escolha da profissão docente, dos incentivos profissionais e da sua realização pessoal, bem como de situações de mal-estar, stress e outras.

É imperioso, assim o julgamos, mostrar que a face humana e a profissional, além de compatíveis, devem constituir um todo equilibrado, e que, com uma componente pessoal capaz, o professor poderá enfrentar a realidade evolutiva do seu papel, superar os controversos problemas surgidos na sua profissão, bem como evidenciar receptividade às transformações sócio-educativas e às consequentes exigências da função docente.

Segundo a expressão de Nóvoa (1988 ), “tal como a concebemos nos nossos dias, a educação é sempre um projecto de mudança e só tem sentido no quadro de uma

actualidade e pertinência”, no entanto “o mal-estar que atinge os professores ameaça tornar-se crónico. Há medidas que é urgente tomar, no exterior e interior da profissão docente ”.

O objectivo do nosso estudo é examinar o modo como os professores, que se encontram em diferentes etapas da carreira, se sentem motivados ou não, para o exercício da sua profissão. O interesse pelo problema decorre não só da constatação já referida quanto à escassez de investigação neste domínio, mas surge também como resposta de esclarecer dúvidas e incertezas que recentemente têm surgido acerca da multiplicidade de facetas que compõem a carreira do professor.

A motivação para a realização dos professores com menos de dez anos de tempo de serviço e mais de dez, a relação com o seu desempenho profissional e a problemática do stress profissional como factor desmotivador, constitui o problema a abordar neste estudo.

Realçamos que na realidade da sociedade portuguesa a motivação para a realização bem como a clarificação de situações de mal-estar foi abordada, recentemente, nos estudos de Jesus (1996) em professores. Julgámos pertinente abordar este problema pela importância de que se reveste a motivação dos professores para o sucesso do sistema educativo devido à escassez de estudos verificada no domínio da motivação e, em particular da motivação para a realização em professores.

Assim, pretende-se que este estudo possa ser um contributo para a compreensão da motivação dos professores no contexto educativo português nas escolas do interior, concretamente no distrito de Beja e também um ponto de partida para a reflexão da realidade docente nestas escolas.

Considerando que a carreira docente é percorrida por um conjunto de sequências, que se distinguem através de determinadas características próprias dos professores que se encontram no início, a meio ou no fim da carreira (Huberman, 1989), pensamos que a motivação poderá eventualmente ocorrer de diferentes modos, consoante o momento da carreira em que os professores se encontrem.

Dada a diversidade de conceptualizações de motivação e a complexidade do próprio conceito, foi necessário proceder-se à revisão da literatura que incidiu sobre o conceito de professor, conceito geral de motivação, sobre o enquadramento teórico das diversas abordagens acerca da motivação no trabalho e de estudos realizados neste domínio, às principais teorias da motivação: mecanicistas e cognitivistas, bem como ao problema do mal-estar docente e sintomas de stress com referência a algumas investigações neste campo. É destas abordagens que se ocupa todo o capítulo dois. A descrição dos dados, os métodos de pesquisa e a recolha de dados encontram-se expostas no capítulo três. Segue-se, no capítulo quatro, a apresentação dos resultados obtidos. O capítulo cinco apresenta a discussão dos resultados e as conclusões do estudo, à luz das abordagens existentes.

Sabemos que o trabalho a realizar neste domínio é vasto, e que, apesar do esforço até agora desenvolvido, muito há ainda a investigar perante a complexidade de temas e problemas que atravessam a carreira do professor, sujeita, também ela, a mudanças históricas, sociais e culturais. Julgamos pois, da máxima importância, saber mais sobre a condição e os modos de ser professor, pois estamos certos que o conhecimento a construir conduzirá a uma clarificação crescente do papel do ensino e da escola no mundo de hoje, que ajudará a construir o futuro.

Relativamente às limitações advindas da actividade profissional, confessamos que tivemos de conciliar as tarefas exigidas pela nossa Instituição com o esforço que uma investigação implica, factor que impôs vários ritmos, ora mais, ora menos acelerados, neste processo. O próprio contexto geográfico da nossa actividade docente, concretamente e ainda “distante” vila de Almodôvar, ditou limitações de contacto com os centros de consulta.

### **1. Contextualização do Estudo**

A educação, como outros sistemas sociais, está sujeita a profundas modificações resultantes principalmente da inovação científica e tecnológica a que se vem assistindo nas últimas décadas. Os professores constituem um dos factores fundamentais de sucesso de qualquer sistema educacional, independentemente do papel que lhes seja atribuído. São os professores que enfrentam o desafio constante de se adaptarem a novas metas que sejam estabelecidas para o processo educacional e a novas técnicas de ensino. Assim, torna-se necessário motivar os professores de modo a que façam suas as metas de ensino do sistema educativo em que estão integrados.

O sucesso de um sistema educacional estará, entre outros factores, directamente relacionado com o grau de motivação dos professores para o desempenho das suas funções docentes. Não será apenas necessário existirem professores qualificados mas será importante também proporcionar-lhes um ambiente propício que contribua para o seu desenvolvimento profissional e para se manterem comprometidos com a profissão. Daqui decorre a importância da identificação de quais os factores de motivação e necessidades que ao serem proporcionados aos professores possam resultar no seu comprometimento para com a profissão.

Sabe-se através da observação diária que, dentro de uma mesma escola, se identificam facilmente os professores muito motivados, que são também os que se revelam mais comprometidos profissionalmente. É um facto que determinados professores desempenham melhor a sua função como docentes, contribuindo mais para o desenvolvimento da escola a que pertencem.

Fox (1986), refere que uma grande parte da motivação para o trabalho nos adultos é obtida quer a partir de recompensas intrínsecas como o reconhecimento do valor do trabalho efectuado e a realização proporcionada pela profissão, quer a partir de recompensas extrínsecas como sejam um salário razoável e condições de trabalho confortáveis. Assim, a motivação dos adultos não depende exclusivamente da aprovação de um supervisor ou ainda das recompensas proporcionadas pela organização empregadora. Segundo este autor, a motivação de um indivíduo para o trabalho poderá variar no tempo e dependerá das circunstâncias de vida para uma dada situação. A motivação para trabalhar é um processo e, como tal, sujeito a mudanças de acordo com as condições de vida.

Kaufman (1984), afirma que as capacidades individuais e a motivação dos professores são factores importantes para o comprometimento e para a qualidade do desempenho profissional. Segundo esta autora, a supervisão e o desenvolvimento profissional proporcionados nas escolas podem e devem ajudar todos os professores a melhorar as suas competências individuais, enquanto docentes. Sendo assim, a motivação dos professores deverá ser encarada como um factor essencial a considerar no estudo dos sistemas educacionais.

Um dos tópicos mais desafiantes com que a investigação no âmbito da motivação se tem deparado é o problema da relação entre motivação e o desempenho (*performance*), isto é, de que forma as tendências motivacionais têm expressão na

realidade prática. Esta questão reveste-se de especial importância para a psicologia em geral e para outros domínios da psicologia aplicada, destacando-se a educação, em particular.

### **1.1. Apresentação do Estudo**

A evolução da sociedade tende a atribuir à escola e aos professores um conjunto cada vez mais alargado de funções. Segundo Bernstein, citado por Domingos (1985) “as aspirações educativas a que o professor deve dar resposta crescem, à medida em que se tornam de dia para dia mais etéreas ou invisíveis.”

Esta evolução da exigência social, especialmente projectada na escolaridade obrigatória, conduz a uma indefinição de funções.

Do mesmo modo a massificação do ensino, principalmente no básico e no secundário, deu acesso à profissão docente a muitas pessoas face à ausência de outras alternativas profissionais. Estas estratégias de entrada na profissão e na organização escolar não deixam de influenciar fortemente o modo de ser dos professores, sendo certo que alteraram também o perfil da profissão docente, o seu estatuto científico e as suas representações sociais tradicionais.

A acrescentar a esta situação o professor confronta-se com diferentes públicos produzidos pela sociedade multicultural e bilíngue em que vivemos. A indisciplina é comum no dia a dia e os professores vêem-se confrontados com problemas que nem sempre sabem resolver.

Face ao apontado, muitos professores sentem *insatisfação* ao constatarem que as circunstâncias mudaram, tornando inúteis os seus desejos de manterem objectivos que já não correspondem ao contexto social, sentindo que as suas crenças se vão desvanecendo. Alguns investigadores consideram que as crenças dos professores

desempenham um papel estruturante no pensamento e na prática do professor na medida em que estas desempenham um papel estruturante no pensamento e na prática do professor. No entanto, tem sido difícil distinguir os papéis desempenhados por vários tipos de crenças – em especial as crenças “profundas” e as crenças operativas” -, que são normalmente estudadas em referência a um quadro teórico exterior ao professor.

Em estudos realizados com professores portugueses, verificou-se que aqueles que possuem mais crenças irracionais experienciam maiores níveis de stress ou um maior grau de exaustão emocional (Jesus et al., 1995).

Na investigação realizada por Cruz (1989), as crenças que se verificou estarem relacionadas com o stress tinham a ver com a busca de perfeccionismo (por exemplo, “eu luto muito para ser um(a) professor(a) perfeito(a)”, a necessidade de aprovação (por exemplo “para mim é de máxima importância que os alunos me aprovem”), a exigência de controlo (por exemplo, “para mim é da máxima importância ter um controlo contínuo dos meus alunos”), o evitamento (por exemplo, “quando tenho um conflito com um aluno, tenho tendência a evitar discuti-lo, esperando que se resolva”), a percepção de ineficácia pessoal (por exemplo, “sinto-me muitas vezes incapaz de resolver, por mim próprio(a), os problemas e dificuldades da escola”) e a preocupação excessiva com os alunos (por exemplo, “os alunos não devem ser frustrados”) Jesus (1996).

Por todas estas razões verificam-se nas escolas comportamentos nos professores que fogem ao que está estabelecido e que comprometem toda uma classe que vai sofrer por senso comum.

A noção de *satisfação* profissional dos docentes é apresentada, por vários especialistas, como sendo um sentimento e forma de estar positivos perante a profissão, que é manifestada e exteriorizada pela dedicação, a defesa da profissão e

até a felicidade face a essa profissão (Estrela,1997). Quando aquele sentimento e forma de estar não se verificam, podemos afirmar que estamos na presença de insatisfação.

A docência tem uma dimensão socializadora pois o professor deve contribuir para a formação integral dos alunos para que estes se tornem progressivamente cidadãos plenos. Esta dimensão socializadora da docência atribuí à natureza da força dos professores a qualidade de um serviço público que se pretende de excelência e que sirva os valores que orientam toda essa sociedade.

É para isto que existem professores. Assim é necessário que os professores se sintam bem consigo mesmos para que possam estar bem com os outros - os alunos.

Ser professor obriga a um modo especial de estar e de ser. Obriga a um compromisso moral. Obriga a uma vocação e a um sentido ético. No entanto nem sempre se verificam nos professores estes atributos. As nossas escolas estão povoadas de professores para quem o ensino é um vulgar meio de subsistência. A juntar a este facto existe a realidade de o ensino proporcionar um horário de trabalho aliciente, desde que encarado como uma vulgar profissão.

Daí a nossa preocupação. Pensamos que todo o trabalho deve ser feito com empenho e alegria. Mas ao observarmos o modo como alguns professores encaram o ensino, e o dizem abertamente, somos levados a pensar que algo está mal nas nossas escolas.

## **2-Objectivos do Estudo**

Partindo do pressuposto que a função principal de um professor é leccionar, o facto deste não o querer fazer indicia que algo de anormal se passa. As razões podem

ser várias assim como os meios de evitar o contexto de sala de aula também. Podemos considerar que os professores estão doentes, cansados ou mesmo insatisfeitos com a profissão e que por essas razões recorrem a estratégias de fuga.

Assim, pretendemos realizar um estudo sobre o que a literatura da especialidade apelida de “mal-estar docente”, “motivação” e “stress” na profissão docente, entendendo-se o mal-estar como um síndrome, cujos factores são difíceis de estabelecer na medida em que cada professor individual tende a reagir de forma diferenciada a cada um dos diferentes factores de tensão, e de mal estar.

Dentro do possível pretendemos identificar quais as estratégias a que alguns professores recorrem para melhorar o contacto com os alunos dentro da sala de aula. Mais ainda, pretendemos hierarquizar essas estratégias e identificar quais os factores que os levam a evidenciar esse mal-estar docente, motivação ou *stress*.

Apresentaremos a operacionalização destes objectivos, como tentativa de melhor os conseguir, quando definirmos quais as fontes a que recorreremos e o porquê das mesmas.

### **3. Importância, Limitações e Tipo do Estudo**

Creemos que há imensos professores nas nossas escolas que sofrem do chamado “mal-estar docente”, só assim se justificam alguns dos comportamentos que evidenciam. Para esses professores é urgente que se encontre um meio de minorar esse sofrimento e criar condições favoráveis à sua realização profissional.

Não temos a veleidade de pensar que iremos identificar todas as causas do “mal-estar docente” e que conseguiremos arranjar medidas de remediação para todos os comportamentos ou opções evidenciadas.

Assim, as perspectivas e razões por nós apresentadas encaminham-nos para um trabalho de pesquisa que permitiu obter dados que nos conduziram à construção da nossa própria informação. Esperamos que a nossa interpretação das diferentes situações possa contribuir para o conhecimento dos fenómenos em estudo.

O estudo que nos propusemos fazer foi baseado nas seguintes razões:

- por termos interesse e empenho na identificação e resolução deste problema, pois sentimos que prejudica a nossa organização escolar;
- porque enquanto membros do órgão de coordenação duma escola, sentimos que é nosso dever procurar resolver os problemas da instituição e dos colegas;
- porque o estudo a que nos propusemos enquadra-se na finalidade do nosso curso de Mestrado em Psicologia Educacional.

## CAPÍTULO II

### REVISÃO DA LITERATURA

#### **Introdução**

Os conceitos teóricos que vão ser apresentados têm como finalidade o enquadramento da parte empírica. Iremos fazer uma breve resenha histórica sobre a mudança da função do professor através dos tempos e a sua função social. Do mesmo modo, e com base na classificação estabelecida por Blase (1982), iremos falar dos factores que configuram a presença do mal-estar docente e das suas consequências na carreira docente.

#### **1. O conceito de professor através dos tempos**

“A Companhia de Jesus em Portugal encheu todo o século XVII”. Com tais palavras inicia o padre Francisco Rodrigues o tomo III do volume I da sua História da Companhia de Jesus na Assistência de Portugal, diz-nos Rómulo de Carvalho (1996, p. 359) . A afirmação corresponde à verdade e todos os historiadores a confirmariam mas, enquanto que uns mencionariam o facto com satisfação, outros referi-lo-iam com tristeza.

Não foi só em Portugal que isso aconteceu mas foi talvez, o país onde os Jesuítas tiveram maior possibilidade de impor as suas ideias. Dado que a escola não tinha pátria, pois nela só se falava em Latim e em Latim se aprendia a Lógica, a Retórica e a Aritmética eles encontraram em Portugal um campo óptimo para o exercício da sua actividade. Competia pois quase na totalidade a estes religiosos, a tarefa de ensinar a ler e a escrever, se bem que a escolarização não fosse obrigatória.

Quando em 1759 o Marquês de Pombal, então 1º ministro do Reino, expulsou os Jesuítas de Portugal ficou um vazio principalmente no que hoje se considera o ensino primário (1º ciclo), isto é, no ensino das primeiras letras pelo que Pombal decidiu fazer a primeira Reforma Estatal do Ensino na Europa Católica tornando-se o primeiro impulsionador do movimento reformador do ensino, na segunda metade do século XVIII.

Utilizando uma medida inédita em toda a Europa, Pombal cria um imposto a que chama *subsídio literário* e que tem por fim subsidiar a constituição de um grupo de *professores e mestres* régios, que irão ser colocados por todo o país, de acordo com um plano estabelecido pela Lei de 7 de Novembro de 1772. Esta lei regulava:

- o número de mestres necessários em cada uma das artes pertencentes às escolas menores, à distribuição destes em cada uma das escolas, comarcas, e das cidades e vilas.

Começa a esboçar-se a partir dessa data, o que viria a ser a profissão docente, pois parte-se duma visão de mestre e professor como funcionário do Estado. No entanto, só a partir da Reforma de 1772, face aos recursos humanos e materiais existentes é que se começa a delinear uma rede escolar pública.

Podemos verificar que já existia, então, uma diferença entre quem ensinava: os chamados mestres régios e os professores. Estes últimos eram afectos ao ensino superior enquanto que os outros eram mestres de ensinar a ler e a escrever; Segundo Nóvoa (1991, p.72), a diferença era tal que:

“(...) a aposentadoria activa, a isenção de serviço militar, a isenção de certas funções públicas, um tratamento judicial privilegiado e o não pagamento de certas franquias eram alguns dos direitos concedidos aos *professores*; quanto aos mestres, quase nunca”.

Nos inícios do século XIX, as escolas régias de saber ler e escrever são já frequentadas por grande parte da população, na sua maioria crianças pobres sem meios que as ajudassem na sua pequena instrução (livros, papel, tinta, penas, etc.).

Face a essa situação e aos poucos vencimentos dos *mestres*, era comum estes terem que recorrer a outras ocupações para poderem subsistir. Esse facto levantava protestos na população pois exigiam-lhes que se dedicassem inteiramente à profissão docente, dado que esta era encarada mais como uma missão do que como profissão. A pobreza destes mestres era tal, que muitos se aventuraram a solicitar aos pais dos alunos mais favorecidos um pequeno pagamento extra, apesar de tal coisa ser proibida pelo Estado. Silva, A., M., (1789, p.737), definia então professor, como: “aquele que professa ou ensina em público uma arte ou ciência”.

Vemos que a noção de professor estava ligada à ideia de professar, isto é, ter vocação para... ou cumprir uma missão. A palavra professor proveniente do latim *Professores (profiteor)* que significa aquele *que ensina — mestre —* está ligada ao verbo *profiteor* que deriva de *profateor*, palavra composta de *pro* (em defesa de; em favor de; por amor de; no interesse de) e de *fateor* (manifestar; declarar; proclamar; publicar). Assim, o verbo *profiteor* significa: declarar abertamente; reconhecer publicamente; confessar publicamente ou revelar.

Esta definição tem a ver com o facto da maioria dos mestres régios serem de origem religiosa e crê-se que, em 1875, um quinto destes mestres pertenciam a essa classe, vivendo em grande pobreza e sem meios para cumprirem essas funções.

Verificam-se, assim, as grandes dificuldades que estes já profissionais do ensino sentiam para desempenhar uma missão que era reconhecida como importante

socialmente mas que não lhes facultava as mínimas condições económicas e sociais, de modo a viverem com o mínimo de dignidade.

Na segunda metade da século XIX a profissionalização dos professores sofre um incremento deveras significativo devido sobretudo, à abertura das Escolas Normais e à associações de professores que começam a surgir.

Aos poucos, o papel de professor como funcionário do Estado, vai-se impondo e estes vão-se tornando agentes de reprodução da ordem social dominante. Passam a ser vistos como detentores da cultura e do saber que, ao transmiti-los, os transforma em agentes políticos. Não é de facto descabido afirmar que a função docente iria conhecer melhores dias. Citando J. Simões Dias (1897; citado por Nóvoa, 1991, p. 78):

(...) havia noutro tempo, tanto em Portugal como em Espanha, uma entidade típica, objecto constante de sorrisos e troças, símbolo da pobreza extrema e do abandono absoluto, figura indispensável nas farsas de cordel, ao lado do regedor analfabeto e do boticário maldizente; era o professor de instrução primária, de faces cavadas, faminto, mal enroupado, empunhando uma palmatória. As multidões riam-se loucamente do desprezível, e a caricatura da fome era invariavelmente representada pelo mestre-escola (...).

(...) O ridículo da figura derivava imediatamente da falta de meios do pobre funcionário, e do nenhum apreço concedido à profissão de ensinar os meninos.

Ora os tempos mudaram.

Os professores tornam-se então, num grupo com saberes pedagógicos próprios e necessário à sociedade, pois através da sua transmissão de conhecimentos provém uma certa ascensão para as diversas classes.

É a partir deste pressuposto que os professores se começam a impor e a criar uma certa identidade profissional que se rege por um conjunto de princípios éticos e deontológicos. Foi na viragem do século XIX para o século XX que a figura do docente adquiriu uma certa dignidade.

Deixou de ser:

“(...) espécie de cavador carrancudo, embrutecido por vinte anos de rotina e de miséria, arrastada em torno da B A, BA num giro semelhante ao boi em torno da nora vizinha (...)”.

( Ortigão, R.,1945; cit. por Nóvoa, 1991, p. 79) e passou a impor uma imagem valorizada do novo professor.

De salientar que a profissão era exclusivamente masculina, apesar de, por Decreto de 31 de Maio de 1790, terem sido criados 18 lugares de mestras de meninas, em Lisboa. O referido Decreto dizia que:

(...) as meninas devem saber de ler, escrever, de fiar, de coser, de bordar e cortar. Devem ter mestras diferentes: umas para ensinar a ler, outras para ensinar a coser e a fiar, outras a bordar e a cortar, mas todas com a obrigação de ensinarem a doutrina cristã .( Carvalho, R. 1996, p. 492)

No entanto as primeiras mestras só apareceram em 1815, isto é, o decreto só teve execução vinte e cinco anos mais tarde o que não impediu contudo, que um século mais tarde este grupo profissional fosse maioritariamente feminino. É importante referir que, enquanto os primitivos mestres régios eram oriundos dos extractos mais baixos da população, a partir daqui se verifica o emergir dum grupo profissional já bastante numeroso (mais de 5000 indivíduos) e oriundo de camadas sociais intermédias.

Entretanto, na viragem do século, descobre-se a quantidade de analfabetos em Portugal devido ao censo de 1890.

É uma realidade que envergonha Portugal: esses dois números, apresentados em frente um do outro, como duas espadas coruscantes, dizem simplesmente o seguinte:

População do Reino-----	5.049.729
Analfabetos-----	4.000.957

Isto lê-se e não se compreende; é preciso ler-se segunda e terceira vez para se acreditar, tal é o assombro que a eloquência formidável desses algarismos produz na sensibilidade do leitor ( Dias, J., S., 1987; cit. por Nóvoa, 1991, p. 84).

Este facto causa uma admiração geral tendo em conta que a 1ª Reforma do ensino promovida por Pombal, tinha sido uma das mais avançadas para a época.

Com o aparecimento da Revolução Industrial, vieram para as cidades populações estudantis amplas e diferenciadas, com necessidades de aprendizagem que iam além das consideradas até então elementares. Em 1918 a National Education Association na América (Arends, R., 1995, p. 3), considerou sete objectivos fundamentais na educação liceal (estes sete objectivos foram designados por Sete Princípios Cardeais):

- Saúde;
- Mestria de processos fundamentais;
- Sensação de pertença à família;
- Preparação vocacional;
- Cidadania;
- Utilização apropriada do tempo de lazer;
- Carácter ético.

Podemos verificar como estão distanciados estes princípios do primitivo conceito de educação de “saber ler, escrever e contar”. Em Portugal aparece então a Educação Nova, que é uma referência para os profissionais do ensino não só pela importância social como também pela sua capacidade de intervenção no universo pedagógico.

É a Educação Nova que transmite conhecimentos e princípios culturais e científicos, que vão contribuir para a definição do professor como profissional. Para ser professor é necessário aderir a um conjunto de preceitos, normas e valores, que projectem um desenho do que é a profissão docente. Por isso (...) deixa de ser professor quem perde, pouco a pouco, a noção profissional e passa a ser o burocrata manhoso(...) oficial em tudo... («Educação Nacional», nº387 de 14 de Fevereiro de 1904; citado por Nóvoa, 1991, p. 116).

Torna-se então necessário criar escolas para formar os professores, não só ao nível dos conteúdos científicos mas, e sobretudo, ao nível das pedagogias.

Contudo, o desempenho dos professores era avaliado em função de critérios globais, tais como “conhece a matéria e estabelece boas relações”, “veste-se de modo apropriado”, etc. A imagem do professor tem grande importância. Ele deve ser um exemplo sob todos os aspectos. Assim sendo, até a sua vida familiar e pessoal é alvo de investigação.

A par do padre e do médico o professor ocupa, nesta fase, um lugar importante no contexto social. O padre porque trata da alma, o médico porque cuida do corpo e o professor porque cultiva o espírito, transmitindo conhecimentos.

É a época dourada para a carreira docente. No entanto, a crescente feminização da profissão trava um pouco a subida de estatuto do professor e a sua valorização profissional. Tudo isto se repercute no seu estatuto sócio-económico, visto que “o

professorado não é tão importuno nas suas reclamações; satisfaz-se com menos ordenado e é mais submisso” ( Adão, Á., 1984, p.157).

Ainda na 1ª República se insiste na representação masculina na carreira docente apesar dos homens já serem minoritários na profissão. No entanto, quando se fala da classe docente refere-se sempre aos professores, o que contribui para inculcar uma imagem masculina à profissão. Pelo contrário, durante o Estado Novo é dada à imagem da mulher professora uma valorização de, acordo com a ideologia do regime nacionalista. Deus, Pátria e Família são os baluartes em que se alicerça a ideologia nacional, e a mulher professora é confundida com a deusa do Lar, que prepara os filhos ou os alunos para honrar a Pátria.

A partir daqui assistimos, cada vez mais, à feminização da carreira docente. Começa por abranger o então chamado ensino primário, alargando-se progressivamente aos outros graus de ensino. É exceção o ensino superior que sempre foi maioritariamente masculino principalmente nos graus mais elevados.

Verificamos assim, que ao longo dos tempos a noção de professor sofreu modificações profundas. Assim, ao longo dos tempos, o termo professor foi compreendido e concretizado em diversas personalidades. Desde Confúncio a Sócrates, passando por Jesus Cristo; de João Bosco a Pestalozzi, assim como enquadrado em concepções expressas por Santo Agostinho, S. Tomás de Aquino, Comenius ou Rosseau, entre outros.

## **2. Novo papel do professor**

O significado da palavra professor tem oscilado entre transmissor de conhecimentos sedimentados e comprovados pela experiência, passando por

condutor de pessoas fazendo-lhes ver o Bem ou a estimulador da aquisição e procura do saber, assim como motivador da aprendizagem ou, mais modernamente, aquele que “ensina a aprender” isto é, que domina a arte de ensinar.

Gage N., (1984, p. 6), descreve a arte de ensinar da seguinte maneira:

“Uma arte instrumental ou prática, - e não uma das belas artes que têm como objectivo último a criação da beleza. Enquanto arte experimental, o ensino é algo que se afasta de receitas próprias, fórmulas ou algoritmos. Requer improvisação, espontaneidade, o lidar com múltiplas possibilidades relativas à forma, ao estilo, à cadência, ao ritmo e à adequabilidade, de modos tão complexos que mesmo os computadores seriam incapazes de realizar o que uma Mãe faz com uma criança de 5 anos ou de proferir as palavras que um amante dirige à sua amada”.

De acordo com as teorias mais recentes em Ciências da Educação (e.g. Arends, R.; 1995; Gage, N.; 1984; Tobin, 1992), o conceito de professor tende a defini-lo como aquele que “ensina a aprender”, isto é, tende a orientar-se para uma acção pedagógica de formação da personalidade, de preparação da inteligência racional e emocional (Goleman, D., 1997) de modo a apurar a sensibilidade que permita um correcto enquadramento social do jovem. Deve orientar-se também, no sentido de despertar a criatividade, disciplinar o exercício das aptidões e valorizar as capacidades. Como nos diz Jesus (2000, p.28) :

“(...) a profissão de professor comporta aspectos específicos que convém analisar... (...) a análise do contexto social em que o professor exerce a sua actividade é fundamental para compreender a sua motivação e realização no processo ensino-aprendizagem”.

O professor não poderá, no entanto, deixar de ser o detentor de um sistema de valores, conhecimentos e técnicas, que lhe permitam fazer uma adequada selecção, graduação e integração da matéria de ensino, orientando o esforço de aprendizagem para a máxima rendibilidade. Para que a actividade pedagógico-didáctica

corresponda, em cada momento, às exigências de eficiência e eficácia, impõe-se que o professor valorize permanentemente a sua capacidade de aprendizagem de novos conceitos, de actualização de conhecimentos, de adaptação de atitudes, de antevisão de situações e de permanente espírito de inovação e mudança.

Não ha dúvida - ensinar hoje é diferente do que era há 50 anos, do que era há 30 ou mesmo há 15. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela selecção ou conseguir enquadrar, totalmente, as crianças de um país, tendo em conta que essas crianças transportam para a escola todos os problemas sociais com que elas e sua família se deparam.

Como nos diz Blase (1982, p. 103), a pressão da mudança social sobre a função docente assenta em dois factores:

- Factores de primeira ordem: os que incidem directamente sobre a acção do professor na sala de aula. Estes modificam as condições de trabalho do professor e provocam tensões associadas a sentimentos e emoções negativas, que constituem a base do mal-estar docente;
- Factores de segunda ordem: que têm a ver com as questões ambientais e de contexto em que se exerce a docência. Este grupo de factores tem uma acção indirecta, afectando a motivação e a implicação do professor.

Nóvoa (1991), num estudo sobre os elementos de transformação no sistema escolar e a sua repercussão na actividade docente, enumera alguns indicadores básicos. Uns referem-se à nova concepção de educação, que se reportam ao contexto social da função docente, com forte incidência na actuação do professor na sala de aula; outros dizem respeito a variações intrínsecas ao trabalho escolar. Todos eles têm como pressuposto que a mudança do contexto social tem muita influência no papel do professor.

Vivemos numa sociedade multicultural, em que os valores e a cultura de uns são antagónicos com os valores e cultura dos outros. Deste modo, o professor confronta-se com diferentes tipos de socialização e tem que saber viver nos diversos contextos dessa sociedade multicultural e multilingue.

Por exemplo, ser professor nos arredores de uma grande cidade significa o confronto diário com um grupo de alunos de culturas diferentes, valores diferentes e diferentes línguas maternas. É aqui que a formação dos professores se torna crucial implicando igualmente uma formação a nível emocional, pois,

...os alunos que têm professores inteligentes do ponto de vista emocional, têm mais prazer em estar na escola e aprendem mais sem passar pelo medo e vão construindo um amor próprio, sadio. Mas, sobretudo, é a postura humana do professor que os influencia ( Martin, D. & Boeck, K., 1997, p. 181).

Na sua investigação S. N. de Jesus ( 1996, p.168) refere que:

(...) os potenciais professores devem ser colocados em situações de perspectiva ou de antecipação do seu futuro profissional, no sentido da clarificação de expectativas sobre as possíveis situações com que se irão confrontar.

É porém, evidente que, apesar de todas as boas intenções, as relações entre os professores e os alunos sofreram profundas mudanças, principalmente nos últimos vinte anos: o aumento de violência e de indisciplina nas escolas é um triste facto. Os professores chegam a recear os alunos e infelizmente, já é vulgar ver a policia nas escolas. Todo este clima de insegurança provoca mal-estar nos professores.

Este conjunto de indicadores deram-nos uma imagem das principais mudanças registadas no sistema educativo e na função docente. Face ao exposto, verificamos que o paradigma de professor sofreu profundas alterações. A distância entre o pobre

mestre-escola e o actual professor é tão grande, as atitudes e os comportamentos entre eles são de tal modo diversos e as suas funções sofreram tais modificações, que nos atrevemos a perguntar se estaremos perante um paradigma perdido.

### **3. Os professores enquanto grupo social**

Os professores são presentemente, um dos grupos profissionais mais numerosos da sociedade portuguesa (cerca de 140.000).

Este facto contribui, em parte, para que o seu estatuto social e económico não se valorize do mesmo modo que outros em termos salariais e condições de trabalho.

No entanto não é só essa a causa do desgaste social da profissão docente. Longe vão os tempos áureos da função do professor... Tal facto deve-se a certos procedimentos disfuncionais de professores que, ao assim procederem, arrastam consigo toda uma classe que é julgada por senso comum. Como sabemos, a prática docente é realizada por um grupo bem definido, preparado para a prática da actividade profissional, a qual não pode ser separada daqueles que a praticam, querendo isto dizer, que ela se aplica aos indivíduos e ao grupo.

Quando a acção profissional de um grupo não se encontra perfeitamente sincronizada e regulada de forma bastante precisa - por regras ou um conjunto de conhecimentos especializados e partilhados - é evidente que afecta todo o grupo a que diz respeito e a cada indivíduo em particular.

A prática pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa, como se sente em relação a si e ao grupo, e como age na restante parte da sua vida.

Com a regulamentação do Estatuto de Carreira Docente, regido pelo Decreto-Lei 139 A de 1990, a situação dos professores melhorou.

Estes (e outros) acontecimentos interferem na vida das pessoas, como é óbvio, dado que o ensino é uma prática social pois se concretiza na interacção entre professores e alunos, e ainda porque estes actores da cena educativa reflectem a cultura, o estado de espírito e os contextos sociais a que pertencem.

Os factores que configuram a posição dos professores como grupo social são complexos e variados. O estatuto social do professor pode depender ainda, das suas habilitações, do seu sexo e da sua idade. São pois, uma porção de variáveis que determinam o estatuto social do maior grupo profissional do País: os professores.

Desde a Reforma Veiga Simão, nos anos setenta, que se verificou um crescimento vertiginoso no numero de docentes. Este aumento no entanto, notou-se mais no 2º e 3º ciclos e no ensino secundário do que no 1º ciclo.

Segundo Cruz (1988, p. 9), “entre 1964 e 1984 o número de docentes triplicou (de 45.000, para 140.000)”. Segundo a mesma fonte em 1984/85 os professores do ensino pós primário eram de 55% contra 31.2% do primário. Observa-se que houve uma inversão de valores em relação ao que era hábito. Quer isto dizer que devido à obrigatoriedade de uma maior escolaridade básica (de 4 para 6 anos), houve necessidade de mais professores para o ensino pós primário.

Todavia, este crescimento do corpo docente no ensino pós primário trouxe consigo certos inconvenientes. Devido à falta de instituições vocacionadas para a formação de professores, ascenderam ao ensino pessoas sem habilitação própria e na maioria dos casos, sem habilitação de grau superior e não vocacionadas para a carreira docente. Cruz (1988, p. 8), diz-nos que “em 1981/82 os professores sem curso superior eram de 40% no preparatório e de 25% no secundário”. Esta situação de professores sem habilitação própria e sem curso superior atingiu, principalmente,

certas áreas de formação e determinadas regiões do país. Quanto mais longe das grandes cidades e mais para o interior, mais se agravou a situação.

Um dos benefícios do grande crescimento do número de professores foi a “juvenilização” do corpo docente que por outro lado, trouxe consigo a sua imaturidade em certos domínios, principalmente no relacional, isto é, na relação professor-aluno. A entrada precoce na organização escolar parece ser uma das formas de escolha da profissão docente enquanto estudantes e a precisar de provento, os jovens ingressam na profissão sem estarem devidamente preparados. O próprio jovem professor ainda está numa fase de auto-afirmação o que prejudica o relacionamento interpessoal não só com os alunos mas também, com os próprios colegas de profissão.

Representações apoiadas em três pilares fundamentais - competência científica, competência pedagógica e espírito de missão- viram-se atacadas nos alicerces pelos seguintes fenómenos:

- juvenilização do corpo docente;
- feminização crescente do corpo docente;
- redução dos níveis de qualificação académica dos professores;
- dupla condição dos professores - são professores e alunos ao mesmo tempo;
- passagem temporária pela profissão;
- grande mobilidade geográfica e organizacional de muitos professores, dado o seu vínculo precário à profissão.

Mas a maior transformação na profissão docente deve-se, sem dúvida, à grande presença de mulheres no ensino. Longe vão os tempos em que a profissão era exclusiva dos homens.

Pensamos que é devido à crescente profissionalização dos docentes e melhores condições de trabalho que a profissão tem sentido uma subida do status social o que a posiciona neste momento, como pertencente a uma elite da classe média tanto mais que os professores são o grupo profissional que reúne indivíduos com maior formação académica.

De qualquer forma, torna-se impossível caracterizar os processos através dos quais algumas pessoas se tornam professores a partir de um visão unificada da profissão. O estudo dos processos de socialização organizacional dos professores não pode deixar de ter em consideração os movimentos contraditórios de valorização/desvalorização e mobilidade ascendente, ou seja, não se pode deixar de articular o exercício da profissão com o aparecimento de uma escola de massas, o que implica a observação e análise dos respectivos constrangimentos sociais e organizacionais.

Em Outubro de 1996, teve lugar a 45ª sessão da Conferência Internacional da Educação, subordinada ao tema “ O papel dos docentes num mundo em constante transformação” .

As principais conclusões dessa Conferência são-nos apontadas por Juan Carlos Tedesco, director da Oficina Internacional de Educação da UNESCO, o qual considera que a preparação da CIE e os seus resultados mostram o esvaziamento de, pelo menos, três discursos tradicionais sobre os professores (“A Página”, ano 6, n.º55, Março, p.5). Em primeiro lugar, esgotou-se definitivamente o discurso baseado no reconhecimento meramente retórico da importância do trabalho dos educadores.

A esse respeito, todos temos sido testemunhas, durante as últimas décadas - particularmente nos discursos políticos - da dissociação existente entre o reconhecimento da importância dos docentes e a ausência de medidas concretas, seja

do ponto de vista financeiro, seja dos níveis de participação na gestão do melhoramento dos processos de formação. Esta dissociação tem dimensões muito significativas nos países em desenvolvimento e acentuou-se ainda mais nas últimas décadas.

Como se sabe, a principal causa reivindicativa é o salário docente e a sua redução provocou uma série de fenómenos bem conhecidos: desmoralização, abandono da profissão, absentismo, procura de outros empregos e, definitivamente, um impacto negativo sobre a qualidade da educação oferecida à população. Este processo, é importante reconhecê-lo, já havia começado antes do período de crise de aplicação das políticas de ajuste. Mas a experiência destas últimas décadas agravou significativamente o problema e mostrou que não é possível seguir mantendo o duplo discurso de reconhecimento retórico e de deterioração real (Tedesco, 1997).

O segundo discurso tradicional sobre os docentes que também esgotou as suas possibilidades é o que se baseia na visão do professor como uma “vítima” do sistema ou como “culpado” dos seus maus resultados. A visão do docente como “vítima” põe a tónica no problema das condições de trabalho e nas carências materiais dos docentes, relegando para um segundo plano a discussão da função educativa. Nos últimos anos, não obstante, expandiu-se um discurso alternativo, que levou a considerar o docente como “culpado”. Este discurso teve duas versões, de origens ideológicas muito diferentes.

Uma concepção inspirada nas políticas neoliberais, segundo a qual os docentes foram considerados responsáveis pelos resultados medíocres de aprendizagem obtidos nos testes e noutras medidas do rendimento escolar aplicado em diversos países. Outra, a das teorias críticas da educação em mudança, segundo a qual o docente é entendido como o actor que reproduz as relações sociais de domínio,

expressando-se na discriminação dos alunos de origem social, étnica e cultural diferente da dominante, no autoritarismo das relações pedagógicas e na transmissão de valores próprios das relações de dominação. Reduzir a discussão à alternativa “vítima-culpado”, não só não aclara o problema como, pelo contrário, impede uma discussão aberta, que permitia sair do círculo vicioso das acusações mútuas (Tedesco, 1997).

As últimas décadas foram também cenário de uma terceira perspectiva, elaborado a partir de alguns resultados de investigações sobre os factores que explicam o rendimento escolar, mediante a qual se subestima significativamente o papel de docente. Segundo esta perspectiva, o docente não é nem vítima nem culpado. Simplesmente, é pouco importante. Estes estudos sustentaram, implícita e explicitamente, que as estratégias de transformação educativa deviam estabelecer a prioridade em factores distintos do docente: os livros de texto, o equipamento das escolas, o tempo de aprendizagem, entre outros. Como o sustenta um recente estudo acerca das propostas de reforma educativa apresentadas, por exemplo, pelo Banco Mundial, é surpreendente constatar que as seis principais linhas de mudança educativa formuladas não se referem aos professores, à sua selecção, formação, supervisão ou participação nas reformas.

Ainda segundo Tedesco, se bem que a validade desta subestimação possa ser discutida no que respeita às estratégias educativas do passado, não cabe dúvida alguma que não pode ser sustentada com respeito ao futuro. Neste sentido, é importante recordar que se encontra definido como um dos objectivos centrais para a educação do futuro: aprender a aprender.

O fim deste objectivo supõe uma transformação muito importante nas metodologias de ensino e no papel do docente. Ou seja, o desenvolvimento da

capacidade de aprender implica ter amplas possibilidades de contactos com docentes que actuam como condutores, como modelos, como pontos de referência do processo de aprendizagem.

O actor principal do processo de aprendizagem é o aluno. Mas a actividade do aluno requer um condutor experimentado e um meio ambiente estimulante que só o docente e a escola podem oferecer.

Os professores têm que saber construir o seu território de afirmação profissional e social, evitando situações de divisão que só contribuem para a destruição do que possam construir. Enquanto profissionais, não devem os professores deixar de partilhar poderes desde que seja ampliado o seu espaço de intervenção e afirmação profissional, a territorialidade da sua autonomia profissional.

A importância do processo de socialização profissional na dinâmica da construção de identidades é demasiada para que possa ser menosprezada. A construção de uma identidade profissional não se faz sem o desejo de reconhecimento da existência dos professores como grupo coeso e solidário, capaz de integrar as diferenciações internas. Não se faz, se não se souber construir colectivamente uma auto imagem satisfatória, valorizando as situações de trabalho e dando sentido ao seu quotidiano profissional.

Ao defender-se a autonomia dos professores enquanto grupo social, temos de admitir a possibilidade da escola ser um espaço de transformação social sem que isso pretenda significar a defesa da tese da transformação da sociedade através da escola.

É encarando a escola como instrumento de mudança social capaz de participar e de contribuir nas dinâmicas complexas da inovação e da transformação, que os professores se afirmam e se tornam actores sociais respeitados.

#### **4. Antecedentes primários sobre motivação na profissão docente**

##### **4.1. Conceito geral de Motivação**

O motivo é tudo o que origina um comportamento específico, e refere-se a um estado interno que resulta de uma necessidade. Esse impulso, ou seja o motivo que vai satisfazer a necessidade, pode ter origem num estímulo externo ou pode ser gerado por um processo mental interno.

O ciclo da motivação começa por uma necessidade, isto é, uma carência, deficiência ou ausência de algo, que enquanto força dinâmica e persistente provoca o comportamento. A necessidade rompe com o equilíbrio do organismo, causando desconforto, tensão ou insatisfação, que leva o indivíduo a um comportamento capaz de descarregar a tensão e de resolver o desequilíbrio. Se o comportamento for eficaz o sujeito satisfaz a necessidade, e o organismo volta ao estado anterior.

Mas, a necessidade também pode ser frustrada ou compensada. Se a tensão for reprimida, o organismo procura um meio de saída que pode ser do foro psicológico (agressividade, agressão, descontentamento, apatia, etc), ou fisiológico (insónias, repercussões cardíacas, digestivas, etc.). Outras vezes a necessidade pode ser compensada, isto é, a satisfação de uma outra necessidade reduz a intensidade da primeira. Por exemplo, a necessidade de mais poder dentro do trabalho pode ser contornada por um aumento de salário.

Motivação é um constructo que explica a origem, prossecução, sentido e intensidade do comportamento humano em direcção a um objectivo. Não é entendida como uma característica interna, ampla e estável, capaz de influenciar univocamente o comportamento do indivíduo ( Campos, 1990 ), mas sim como algo que pode mudar no tempo e no espaço. O contexto de vida em que esse comportamento se manifesta será, neste estudo, circunscrito ao contexto de trabalho.

Motivação intrínseca e motivação extrínseca são dois tipos de motivação que expressam diferentes comprometimentos do indivíduo para com o trabalho.

Na motivação intrínseca, a actividade é perspectivada como um fim (Nunes, 1984), é desempenhada com o objectivo de obter satisfações subjectivas associadas à execução das próprias tarefas profissionais, como por exemplo o prazer de se ter sucesso numa determinada tarefa ou orgulho de se ter feito um determinado esforço para cumprir um objectivo difícil.

Na motivação extrínseca, o trabalho é encarado como um instrumento para atingir outros fins e a fonte dos estímulos reside na presença de recompensas externas à tarefa, por ex.: salário, promoção, prestígio.

Motivação docente é a motivação do professor face à profissão docente. Manifesta-se em sentimentos de cumplicidade e adesão livre e espontânea às grandes finalidades da causa educativa e em atitudes de envolvimento e empenhamento no exercício da actividade profissional. A motivação do professor no trabalho é um processo sujeito a mudanças resultantes de alterações na relação do professor consigo próprio e com o contexto de trabalho.

Inserida nesta categoria de motivação , a satisfação docente refere-se a um estado emocional positivo ou uma atitude positiva ( Lima ,Vala & Monteiro , 1988 ), que o

professor experiência com a maneira como decorre o trabalho e com as circunstâncias que o rodeiam. Sendo consequência da motivação, a satisfação pode ser, causa de motivação.

Quando motivados, os padrões de qualidade profissionais podem ser produzidos no interior ou no exterior da profissão docente, ou em situações de interface entre o interior e o exterior. A elevada participação da profissão é, naturalmente, sinal inequívoco da sua maturidade e capacidade de autoregulação.

Uma forte participação de outros actores sociais é reflexo do facto de que a educação tem uma natureza fortemente política, interessando por igual a muitos sectores da sociedade. Numa sociedade democrática, que preza como um dos seus valores a participação dos interessados nas questões que lhes dizem respeito, a definição destes padrões tenderá, por isso, a um processo socialmente participado, envolvendo, para além dos professores, diversas partes interessadas como o poder político, as instituições de formação, os investigadores em ciências da educação, os formadores, as associações profissionais e científicas, os sindicatos e o público em geral.

Um tal processo realizado sem a participação activa dos professores se encontrarem motivados significaria uma forte desvalorização da sua profissionalidade. Seria, também incompreensível, se não pudesse contar com os contributos do conhecimento científico emergente nesta área, protagonizados pelas instituições e pelos investigadores com actividade reconhecida neste campo.

A definição de padrões de qualidade pode constituir um momento importante da caracterização da identidade profissional do professor, sendo também um importante instrumento para a melhoria dos cursos de formação inicial de professores e para a

valorização da própria profissão docente na sociedade. Mas também pode constituir um instrumento de controlo por parte do poder político sobre os professores e sobre as instituições de formação.

Importa, por isso, clarificar as regras do jogo e assegurar, através de mecanismos transparentes e socialmente aceites, que o processo de elaboração de perfis profissionais constitui, na verdade, um marco positivo na formação inicial de professores no nosso país.

#### **4.2. Formação inicial dos professores**

Ensinar a ser professor implica, para além dos aspectos da aprendizagem das matérias disciplinares (designada habitualmente por “formação na especialidade”, assente-se neste conceito), a aprendizagem dos aspectos do como ensinar e do como se inserir no espaço educativo escolar e na profissão docente (designada também tradicionalmente por “formação educacional”).

No entanto, se o todo não é igual à soma das partes, também aqui, esta síntese nem sempre é efectuada da melhor forma, porque conhecer profundamente os conteúdos científicos de uma especialidade, embora seja um requisito fundamental, não garante automaticamente o domínio de algumas categorias do conhecimento pedagógico de um professor, como o conhecimento curricular ou o conhecimento didáctico (Shulman, 1987; Grossman, 1990).

Em suma, o conhecimento proporcional da matéria., das teorias de aprendizagem ou do desenvolvimento curricular não são traduzíveis directamente para a acção (Calderhead, 1988). Equacionar a forma como se podem desenvolver estas aprendizagens é uma importante condição para se analisar o modo de concretizar a

formação inicial de professores. Alguns autores consideram o início do desenvolvimento profissional do professor ainda antes do seu ingresso na prática profissional (Jesus, 1996; p.149).

A literatura recente sobre a formação de professores no âmbito dos processos de aprender a ensinar, tem vindo a produzir algumas orientações. Deste modo, considerou-se importante destacar as seguintes:

- A formação inicial constitui a componente base da formação do professor e, como tal precisa de ser articulada com a formação pós-inicial.

O desenvolvimento profissional é um processo contínuo de aperfeiçoamento até se atingir o estágio da *expertise*, o ponto mais elevado da competência pedagógica e da profissionalidade. A formação de um professor está longe de acabar na formação inicial, sendo esta no entanto uma etapa fundamental porque perspectiva e orienta muito do percurso posterior. Tal só será possível se a formação inicial do professor for suportada por uma sólida formação ética, cultural, pessoal e social.

O projecto de formação inicial deve propiciar o futuro desenvolvimento e reforço de competências, que incorporem não só a experiência adquirida, como uma mais-valia fundamental, mas também as etapas de formação contínua e pós-graduada: formação especializada, mestrado, doutoramento (Galvão, 1998).

Torna-se importante, deste modo, definir com precisão no projecto de formação inicial, a base da construção da profissionalidade o que é fundamental, as tarefas mais comuns da função de ensinar, até porque reduz o chamado “choque da realidade” (Silva, 1997), sem esquecer, no entanto, a necessidade de propiciar desde logo, o quadro global das actividades e das funções do professor.

- A formação inicial deve proporcionar um conjunto coerente de saberes estruturados de uma forma progressiva, apoiados em actividades de campo e de iniciação à prática profissional, de modo a desenvolver as competências profissionais.

Importa salientar uma vez mais a multiplicidade de saberes necessários ao pleno desempenho do professor nas dimensões: sala de aula, escola e comunidade. Esta multiplicidade de competências deve ser progressivamente construída. Assim, a formação inicial deve privilegiar a construção de uma matriz básica de saberes e competências necessárias à docência, em particular na sala de aula, incluindo a construção da parceria professor/aluno/alunos, tendo naturalmente em consideração o nível de ensino a que se destina.

O conhecimento profissional do professor é orientado para o exercício da sua actividade prática (Elbaz, 1983; Pacheco, 1995). Para além da dimensão académica, a formação inicial tem necessariamente que contemplar uma componente que, sendo prática, é integradora de todos os saberes. Esta componente de prática pedagógica, decisiva para uma formação de qualidade, deve proporcionar uma aproximação gradual do formando ao mundo da escola.

Para Elbaz (1983), trata-se de conhecimento essencialmente prático que resulta da integração de saberes experienciais e saberes teóricos relativos à sua disciplina de ensino, ao desenvolvimento do aluno, à aprendizagem e à teoria social.

Este conhecimento inclui assim a percepção de diferentes estilos de aprendizagem, interesses, necessidades, pontos fortes e pontos fracos dos alunos e um repertório de técnicas de ensino e formas de gerir a sala de aula.

Inclui também o conhecimento da estrutura social da escola e o que esta requer para o sucesso, bem como o conhecimento da comunidade em que a escola se insere e o que ela rejeita ou é capaz de aceitar.

Ou seja, as experiências de campo devem ser progressivas, começando por actividades de observação e análise, devendo culminar com um estágio profissional, ou seja, com o exercido efectivo e em plenitude de funções docentes/educativas, por parte do formando-estagiário, sob uma supervisão adequada. A passagem gradual por todas essas situações, até se atingir a situação de autonomia pedagógica, é fundamental na formação inicial de professores.

Note-se que não se trata apenas de incluir por justaposição a componente de estágio pedagógico na fase final da formação inicial, mas de conceber todo um processo de formação ao longo do curso que tire partido da prática profissional acompanhada. Assim, a formação de professores deve ser mais um processo de “tornar-se”, do que apenas obter informações sobre como ensinar.(Jesus, 1996 p.165).

- A formação inicial tem de saber partir das crenças, concepções e conhecimentos dos jovens candidatos a professores.

Os longos anos nas carteiras e a experiência com professores e práticas de ensino deixam, inevitavelmente, marcas no entendimento do que é ser bom professor, uma boa aula, uma boa relação professor aluno, em que consiste ensinar e como professor e alunos ocupam o seu tempo nas aulas. Muito embora seja intuitiva e não analítica, esta aprendizagem funciona como um mecanismo de reprodução das práticas.

Os novos professores, na falta de experiência de ensino, recorrem às imagens e recordações das estratégias e procedimentos de ensino de professores com que se

identificam, às recordações de si como alunos, dos seus interesses e níveis de habilidade nas actividades, para derivar expectativas para os seus alunos.

Abrangendo esta familiaridade com o ensino, que pode dar a sensação que ensinar é uma actividade fácil e com pouca coisa para aprender, estão os conhecimentos e as crenças que os formandos trazem para a formação e que se constituem como filtros da informação e das perspectivas veiculadas pela formação inicial.

Além disso, durante a formação inicial e nos primeiros anos de docência, de uma forma geral, as crenças pessoais sobre o ensino permanecem muitas vezes inalteradas (Brown & Borko, 1992; Bullough, 1997). Segundo Grossman (1991), muitos programas de formação têm frequentemente, contribuído para aumentar a resistência à mudança, sendo várias as críticas em relação às experiências de iniciação à prática profissional que não desafiam as crenças de ensino dos estudantes, ou quando são pura e simplesmente inexistentes aspecto já referido anteriormente. Assim, quando estamos a considerar o que o professor deve saber, muito frequentemente, a formação de professores não entra em linha de conta com o que ele pensa e já sabe.

- A formação inicial tem a responsabilidade de promover a imagem do professor como profissional reflexivo, empenhado em investigar sobre a sua prática profissional de modo a melhorar o seu ensino e as instituições educativas.

Uma forma de integrar nos programas de formação de professores a transformação da dimensão pessoal das concepções e crenças dos estudantes, respondendo a novas dinâmicas sociais, políticas e culturais da formação de professores, pode ser desenvolvida pela aplicação dos chamados modelos ou práticas reflexivas.

Para além de responder àquelas necessidades, as práticas reflexivas têm também o mérito de considerar a dimensão investigativa como uma componente importante ao nível dos princípios e dos processos de aprender a ensinar, tendo implicações nas áreas de autoformação e do desenvolvimento pessoal e profissional, quer enquanto formando quer enquanto futuro formador (Sá-Chaves, 1999).

No entanto, existem alguns equívocos na aplicação de modelos de formação e de práticas reflexivas. O que está em causa é a realização de uma aprendizagem significativa assente no desenvolvimento da competência do questionamento da prática e de uma atitude reflexiva, contemplando os vários domínios da reflexão: (a) técnico (questionamento da eficácia dos meios), (b) prático (questionamento dos propósitos e clarificação da congruência das actividades com as intenções e objectivos), e (c) crítico (questionamento ético e moral dos valores da igualdade e justiça nos discursos acerca das práticas) (Tabachnick & Zeichner, 1991).

- A formação inicial deve contemplar uma diversidade de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação do desempenho do formando.

Os formandos devem ter oportunidade, ao longo do seu percurso formativo, de trabalhar segundo metodologias de ensino e de aprendizagem diversificadas, de modo a desenvolver uma variedade de conhecimentos, de capacidades, de atitudes e de valores.

Esta exposição a diferentes métodos também funciona como um mecanismo de aprendizagem. De igual modo, a avaliação do seu desempenho deve contemplar um conjunto diversificado de modalidades e de tarefas de avaliação, incluindo a auto-avaliação do seu desempenho tendo em consideração os diferentes objectivos da formação.

Uma formação inicial de qualidade é compatível com a diversidade de modelos de formação, por oposição à uniformidade da formação de professores. Se o objectivo é formar um professor de acordo com determinados requisitos (como se discutia no ponto anterior), variados são os contextos institucionais, locais e disciplinares, com as suas especificidades próprias.

Então, múltiplas podem ser também as vias de organizar esse percurso, no sentido de atingir os objectivos pretendidos. Assim, estas vias vão depender, para além do contexto institucional, local ou disciplinar, do nível de ensino, do projecto de formação e da criatividade da instituição de formação, dos recursos e condicionantes existentes, na condição, no entanto, de incorporar ou de satisfazer na formação as orientações e as preocupações anteriores que deixámos expressas.

No que concerne às Instituições de Formação, tem-se registado nos últimos anos uma significativa evolução nas concepções, práticas, atitudes e valores profissionais o que leva a uma maior motivação. Existe um interesse pela actualização pedagógica e reconhece-se a importância da formação contínua; valoriza-se a participação em projectos, trocas de experiências, a disponibilidade para a intervenção dentro da escola e para e para o trabalho conjunto com outros colegas. As condições estão por isso a amadurecer para que se entre numa nova era no que respeita ao perfil profissional do professor.

As duas teorias mais utilizadas no estudo da motivação dos professores têm sido a Teoria Hierárquica das Necessidades de Maslow e a Teoria dos Dois Factores de Herzberg.

### 4.3. Teoria da Hierarquia das Necessidades

O modelo da Hierarquia das Necessidades de Maslow (1970) foi construído a partir de dados da observação e experimentação clínicas e de alguns postulados epistemológicos básicos, designadamente: a) o indivíduo é um todo integrado e esse todo individual é mais motivado do que uma parte; b) o estudo das motivações deve ser o estudo das necessidades últimas e universais do homem; c) as motivações devem ser estudadas nas suas relações umas com as outras, visto que o homem raramente obtém um estado de completa satisfação, excepto num curto período de tempo; d) a motivação é uma determinante do comportamento humano, mas não a única.

A ideia central que decorre da teoria de Maslow é que as pessoas são motivadas por cinco necessidades básicas: fisiológicas, de segurança, de afecto, de estima e de auto-realização. Estas necessidades organizam-se em níveis hierárquicos sob a forma de uma pirâmide. Na base da pirâmide situam-se as necessidades mais primárias, como as fisiológicas e de segurança; no topo, localizam-se as mais elevadas, como as de estima e de auto-realização.

Quanto mais baixos forem os níveis de necessidades, mais cruciais se tornam para a sobrevivência das pessoas. Desta forma, para Maslow (1970), as necessidades mais elevadas só surgem no indivíduo à medida que as necessidades mais inferiores forem sendo satisfeitas:

- Auto realização
- Afecto
- Estima
- Segurança

- Fisiológicas

As necessidades fisiológicas correspondem a impulsos físicos, como a fome, a sede, o sexo e o sono. São as mais predominantes de todas as necessidades e enquanto não forem satisfeitas, as outras simplesmente não existem ou estão na reserva. Satisfeitas as necessidades fisiológicas, emergem as necessidades de segurança, constituídas por desejos de estabilidade, ordem e protecção face a todo o tipo de ameaças.

Quando estes dois primeiros níveis estiverem relativamente satisfeitos, as pessoas começam a reagir às situações de solidão e rejeição e surgem as necessidades de amor, afeição e afiliação. Estas, uma vez satisfeitas, abrem caminho às necessidades de tipo superior, surgindo, em primeiro lugar, a auto-estima.

Maslow (1970) distingue dois conjuntos na necessidade de auto-estima: um intraindividual, onde situa o desejo de realização pessoal, competência e independência e outro interpessoal, onde situa necessidades de prestígio, reconhecimento, apreciação. Para o autor, a auto-estima mais consolidada é a que é baseada, sobretudo, nas reais capacidades do indivíduo e não em elementos externos de respeito e adulação.

Finalmente, no topo da hierarquia, estão as necessidades de auto-realização, relacionadas com o desejo de uma pessoa concretizar todas as suas potencialidades. Estas necessidades constituem uma categoria muito aberta, pois variam muito de indivíduo para indivíduo.

Previendo críticas, Maslow (1970) alerta para o erro de se encarar de forma fixista a sua hierarquia, sublinha que esta deve ser analisada mais ao nível dos desejos que

do comportamento e aponta vários exemplos em que as necessidades não surgem pela ordem indicada. São os casos das pessoas muito criativas que parecem dar mais importância à auto-realização que a outras necessidades básicas; das pessoas que experimentam o desemprego crónico e que revelam um nível de desejos permanentemente muito baixo; das pessoas que seguindo valores e ideais elevados, quase desprezam necessidades mais baixas. O autor chama igualmente a atenção para o facto de que não é necessário que uma necessidade seja totalmente satisfeita antes de outra emergir.

Sublinha ainda que, na realidade, os graus de satisfação tendem a decrescer à medida que se sobe na hierarquia, exemplificando que um cidadão médio pode atingir satisfação com 85% das suas necessidades fisiológicas cumpridas, 70% das de segurança, 50% das de afecto, 40% das de estima e 10% das de auto-realização.

Maslow (1970) acentua que qualquer comportamento tende a ser determinado por várias ou por todas as necessidades básicas simultaneamente, e que raramente é determinado somente por uma delas.

#### **4.4. Teoria dos Dois Factores de Herzberg**

Herzberg, (1959) desenvolveu um modelo teórico sobre motivação no trabalho, a partir de dados obtidos em entrevistas a 200 engenheiros e contabilistas de nove empresas da região de Pittsburgh. Aos entrevistados foi pedido que descrevessem situações e acontecimentos que lhes tivessem suscitado sentimentos positivos ou negativos acerca do seu trabalho.

A análise dos dados revelou que somente cinco factores eram frequentemente mencionados nos relatos associados a situações de satisfação no trabalho: realização,

reconhecimento, trabalho em si, responsabilidade e sentimento de avanço. Significativamente estes mesmos cinco factores raramente surgiam nas descrições de insatisfação. Nestas, os factores mais mencionados respeitavam à política e administração da empresa, a práticas de supervisão, aos salários, às relações interpessoais e às condições de trabalho. Estes factores de insatisfação também raramente surgiam nos relatos associados a sentimentos e atitudes positivas no trabalho. Perante estes resultados, Herzberg concluiu que estes conjuntos de factores actuavam separadamente.

Satisfação e insatisfação são, pois, dois processos diferentes e os factores que conduzem a uma não levam necessariamente à outra. Uma das inovações da teoria de Herzberg é precisamente a noção de que o oposto de satisfação no trabalho não é a insatisfação no trabalho, mas sim a ausência de satisfação. De igual modo, o oposto da insatisfação no trabalho não é a satisfação no trabalho, mas antes a ausência de insatisfação.

Os dados revelaram igualmente diferenças assinaláveis quanto à duração das mudanças das atitudes e dos sentimentos positivos ou negativos perante o trabalho. Nos factores de satisfação, a responsabilidade, o trabalho em si e o sentimento de avanço apresentaram efeitos positivos de longa duração.

Nos factores de insatisfação, a duração dos efeitos, quer positivos, quer negativos, são globalmente de pequena duração. O factor salário surge como um caso à parte. Embora as suas frequências totais sejam equiparadas nas narrativas, quer de satisfação, quer de insatisfação, a duração dos seus efeitos negativos é claramente superior.

Devido a este facto, Herzberg considera que o salário é um factor que tende a actuar mais ao nível da insatisfação que da satisfação. Constatou também que os

factores de insatisfação se relacionavam com aspectos extrínsecos do trabalho, ou seja, com o contexto em que este é realizado. Por seu lado, os factores de satisfação derivavam basicamente de aspectos intrínsecos ao trabalho, isto é, do conteúdo do próprio trabalho:

“We can note that the top five focus on the job itself: (1) on doing the job, (2) on liking the job, (3) on success in doing the job, (4) on recognition for doing the job, and (5) on moving upward as an indication of professional growth” (Herzberg et al., 1959, p.63).

A ênfase atribuída ao conteúdo do trabalho, ao próprio trabalho em si como factor motivador, é outra importante inovação introduzida por Herzberg. No quadro das teorias da motivação no trabalho é sublinhado, pela primeira vez e de forma consistente, que os aspectos relacionados com a natureza do trabalho, como a criatividade, o desafio, a variedade e a oportunidade de concretizar uma tarefa do princípio ao fim, podem ser altamente estimulantes.

Não admira, pois, que a teoria de Herzberg tenha desencadeado, sobretudo nos EUA, um grande movimento de pesquisas em torno do alargamento e enriquecimento das tarefas (*job enlargement*).

Ao conjunto dos factores associados a situações de satisfação e ao conteúdo do trabalho, Herzberg chamou *motivator factors*. Ao conjunto dos factores promotores de insatisfação e relacionados com aspectos extrínsecos do trabalho apelidou de *factors of hygiene*, inspirando-se no papel mais preventivo que curativo desempenhado pela higiene no campo da saúde.

Para Herzberg, estes dois conjuntos correspondem a necessidades qualitativamente diferentes no indivíduo. Os factores motivadores traduzem necessidades e aspirações de crescimento pessoal e auto-realização e estimulam,

pois, atitudes positivas no trabalho e elevados desempenhos profissionais. Os factores de higiene expressam necessidades dos indivíduos evitarem as chamadas «unpleasant situations» e previnem desempenhos muito fracos no trabalho.

As necessidades correspondentes a estes dois conjuntos de factores são importantes para todos os indivíduos. Contudo, uns identificam-se mais com umas do que com outras. Herzberg sugere às empresas que desenvolvam programas com base no que realmente motiva os seus empregados e recomenda:

“Good hygiene can not be an end in itself; it is merely a beginning. (...)Our emphasis should be on the strengthening of motivators. The slogan could almost be raised, Hygiene is not enough” (Herzberg et al., 1959, p.132)

Antecipando-se a futuras críticas, Herzberg manifesta reservas face às tentativas de generalização excessiva dos resultados a que chegaram e advertem que estes carecem de ser confirmados em amostras mais amplas de profissões e qualificações. O autor admite que os cinco factores motivadores podem apresentar níveis muito baixos em trabalhadores que se limitam a executar tarefas simples e repetitivas. Admite igualmente que os factores de contexto, em particular as relações interpessoais, podem constituir uma importante fonte de satisfação em certos grupos profissionais.

Todavia, a teoria bifactorial de Herzberg também não tem sido poupada a críticas. Questiona-se, por exemplo, se a técnica utilizada não induzirá necessariamente aos resultados obtidos, visto que as pessoas, em caso de sucesso, tendem a valorizar-se a si próprias e a responsabilizar o contexto em casos de insatisfação.

Refere-se também que o que não satisfaz alguém (como o dinheiro, por ex.) pode satisfazer ou motivar outro (Sousa, 1990), Porter et al. (1987) assinalam que algumas

pesquisas obtiveram indicadores de que, quer a satisfação, quer a insatisfação, podem ambas derivar de factores intrínsecos ao trabalho e de factores ambientais. Por seu lado, Hackman e Lawler (1971) consideram que a teoria não específica como a presença ou a ausência dos cinco factores motivadores podem ser medidas nos contextos de trabalho e se relacionam com as características dos empregados.

## **5. Realidade Profissional dos Professores**

### **5.1. Alguns factores de insatisfação**

Ao abordar-se o tema da profissão docente, particularmente quando se versa a problemática da satisfação *versus* insatisfação, pode, muitas vezes, prevalecer uma análise que sobrevaloriza os aspectos mais negativos da profissão, olvidando frequentemente, que há muitíssimos professores, provavelmente a grande maioria, que são felizes no exercício da sua actividade profissional.

Há, no entanto, muitos profissionais da educação que revelam grande insatisfação no exercício da docência ou, pelo menos, há aspectos intrínsecos dessa actividade que contribuem para a instalação de sentimentos de insatisfação.

Alves (1991) considera, depois de indagar, de forma sistematizada, os porquês do fenómeno (in)satisfacional, que a literatura nos traça um panorama bastante completo em relação às determinantes ou factores de satisfação/insatisfação, chamando-nos ainda a atenção para alguns dos seus pressupostos, como o papel do professor e sua evolução, o recrutamento de novos professores, motivações para o ingresso e interacção social da função docente.

Relativamente aos factores de (in)satisfação propriamente ditos, numa linha determinante de insatisfação, eles são sistematizados como factor económico, institucional, pedagógico, racional e social, advindo a sua importância não tanto de uma actuação isolada de cada um, quanto da sua interligação com os demais.

Quanto ao factor económico, investigações de Lipsky (1982), Blase e Pajak (1986), Jacobson (1988) e Biddle (1988), comprovam que os docentes se sentem muito descontentes, residindo no factor económico uma das maiores fontes de insatisfação.

A este respeito, Jacobson (1988) refere que, se os professores iniciam a sua carreira cheios de boa vontade para renunciar a altos salários, colocando em primeiro lugar as recompensas intrínsecas ao seu trabalho, quando essas expectativas são frustradas, os salários convertem-se numa fonte considerável de insatisfação profissional, que se manifesta frequentemente por altas percentagens de abandono.

## **5.2. Pressupostos sobre profissão docente**

Quando alguns autores se referem ao professor como um ser enigmático, este converte-se na interpretação de um pensamento social generalizado, embora expresso em contornos pouco definidos no âmbito da linguagem quotidiana: o professor só poderá transformar o seu destino, os seus caminhos em direcção ao desconhecido, pondo à prova o seu verdadeiro ser, ou seja, a sua pessoa, através da aparência.

Efectivamente, a primeira reacção que ocorre, a qualquer estranho à profissão docente, em face do termo “professor” é, geralmente, interrogar-se sobre “o que é um professor”, interrogação essa a que se seguem quase sempre respostas muito vagas, que ora acentuam uma determinada faceta, minimizando outras, ora traduzem a

espontaneidade crítica da opinião pública, quantas vezes mordaz e sarcástica, relativamente à figura daquele.

A mesma pergunta fizemos nós e uma resposta nos é dada por Sara Delamont (1978), que identifica o professor como o ocupante de um difuso papel, face a um grande número de alunos que têm que ser controlados e, idealmente, ensinados. Um pouco mais rica, embora não discrepante, é a noção pela qual se reserva o termo “professor” para as pessoas cuja principal função profissional ou ocupacional é a de ajudar outros a aprender e a desenvolver-se em vários caminhos, pois os professores, no processo formal educativo de ensino, são agentes sociais pagos pela sociedade para ajudar a facilitar o desenvolvimento intelectual, pessoal e social daqueles membros da sociedade que frequentam as escolas (Cooper, 1984).

Porém, nem todos os professores interiorizam essa função de ajuda facilitadora do desenvolvimento alheio, pelo que, aos olhos do público, aparecem, frequentemente, antes como actores ou comediantes do que como autênticos agentes sociais, facto que terá levado Gusdorf (1963), já nos inícios de 60, em seu polémico título - “*Pourquoi des Professeurs?*”, a emitir acerbas palavras no sentido de identificar todo o agente da função docente, desde o professor do pré-escolar até ao professor de universidade, com um personagem.

Porém, o professor autêntico seria aquele que, reconhecido como tal pelos outros, se recusasse a si mesmo uma qualificação, da qual se sente, em sua profunda sinceridade, essencialmente indigno (Gusdorf, G., 1963), a ponto de ser proposto um ensino essencialmente baseado na actividade e curiosidade intelectual do educando, com a ocultação voluntária do professor. Na verdade, com um olhar pedagógico-filosófico, proclamaria a célebre máxima: “le secret de la maitrise c’est qu’il n’y a

pas de maitre”, com ela advogando um auto-processo de ensino/aprendizagem protagonizado pelo aluno.

Se o professor, num sentido global, é, como vimos, um controlador, ensinante e alguém que, além de ensinar, presta ajuda facilitadora do desenvolvimento integral do indivíduo, um ser consciente da sua autêntica, e não comediante, função, qual é o seu verdadeiro rosto humano? Talvez nos possa elucidar o pensamento de Ducros (1984, p.140) sobre a polifacetada realidade humana do professor, que, caracterizando-o como pessoa, o apresenta também, em si mesmo, como um sistema vivo complexo, presente nas suas aulas com os seus conflitos interiores, as suas ambivalências e as suas contradições, os seus desejos e os seus receios.

Para uma maioria, que vê no professor uma encarnação da autoridade, aquele não passará de um “*monstro* sagrado (...), desconhecido (...), o *mágico* que sabe tudo e tudo compreende, mas que não deve ser *nem conhecido, nem compreendido, nem tocado*” (Abraham, A.; 1972 p.13). E, para outros, um ser sujeito a necessidades, que se estenderiam desde a segurança material, passando pela afiliação ou pertença social, a estima e a autonomia, até à auto-realização pessoal e profissional.

Nesta linha de ideias, que considera o professor como ser sujeito a necessidades, lembramos o estudo de Forestier (1977) sobre uma pequena, mas diversificada, amostra -16 interlocutores - em que é focado o problema do isolamento do professor dentro da turma, altamente heterogênea, e isolamento dentro da sociedade, exposto às críticas e reivindicações dos pais dos alunos, exposto às reformas sucessivas do ensino, fazendo face a um trabalho cada vez mais pesado e difícil, a ponto de um dos interlocutores exclamar que o professor está inquieto: inquieto pelo futuro das crianças, ulcerado pela indiferença com que as pessoas o tratam, fatigado de se sentir

o mal-amado responsável de tudo... Os professores são os parentes pobres da sociedade (Forestier, D.; 1977, pp. 25-26).

Também a vida pessoal e familiar do professor (Blase and Pajak, 1986, pp. 308-310; Amiel, R., 1984 p. 139) é afectada pelo excesso de trabalho escolar feito em casa e pelas ingratificantes horas profissionais, facto que o obriga a “fugir” da situação vulnerante, explicando-se assim uma parte dos absentismos, dos pedidos de mudança de escola (destacamentos, requisições, etc.), dos abandonos do lar e dos divórcios. E não esqueçamos que o papel humano e familiar serve frequentemente de referência e similitude para/com o papel docente, como nos lembra Bullough Jr. (1993, p. 91), para quem a identificação do professor com a sua função se pauta amiúde pela metáfora da maternidade: os alunos são a continuação dos filhos, a dedicação aos estudantes uma projecção do amor filial, embora, à medida que cresce na profissão, pense o ensino enquanto ensino.

Estabelecem-se, pois, no professor, vivências interiores originadas não só pelas necessidades sentidas, isolamento, percepção da sua vida privada e familiar, mas também, segundo Jesus (1996, p. 45), pelas diferentes e contraditórias expectativas que os diferentes intervenientes no palco educativo (alunos, pais, inspectores, Ministério) alimentam sobre ele.

Coloca-se-nos a questão de saber se o professor, a par do seu crescimento profissional, também regista ou toma consciência do seu desenvolvimento pessoal. Tal desenvolvimento dependerá, em grande parte, do seu tipo de personalidade, mas Dupont e Ossandon (1986, pp. 3-13), analisando as respostas de uma grande amostra de professores – 1641, a um questionário sobre o desenvolvimento pessoal do professor, concluem que nas escolas menos povoadas (< 500 alunos) os professores são mais conscientes do seu desenvolvimento pessoal, mais acentuado nas mulheres,

e que, por outro lado, quanto mais idosos são os alunos, menor é o sentimento desse desenvolvimento.

Em suma, torna-se-nos evidente que a factores subjectivos, como o tipo de personalidade, se somam factores objectivos ou de contexto (dimensão da escola, idade dos alunos) para a génese de uma auto-consciencialização do desenvolvimento pessoal. Estes factores, para além de outros, têm influência na motivação e realização profissional.

E o professor, Jesus (1996) como homem que é, também está sujeito ao stress, facto a que a sociedade, sobretudo pais de alunos, parece resistir. Mas a verdade é que se o futuro de uma sociedade depende da sua educação, a saúde, o equilíbrio e a segurança dos professores devem ser exigências prioritárias, que é necessário preservar.

E, no que se refere à situação da saúde dos professores, Serra (1999) analisa a natureza da doença de diferentes grupos de trabalhadores salientando que do conjunto de professores obrigados a interromper prolongadamente a sua actividade,  $\frac{3}{4}$  são atingidos por afecções de ordem mental, indo da simples depressão passageira, da alergia ao grupo de alunos à doença mental com efeitos irreversíveis. Por vezes, só com uma grande dose de auto-estima e motivação no trabalho é que é possível fugir à depressão pois quando a auto-estima é alta a depressão será baixa e vice-versa.

Mas um dos fenómenos que, possivelmente, mais profundamente afecta o professor de hoje, para além dos sintomas de stress, na sua pessoa, é o sentir-se rejeitado, sentir-se alvo de um depreciativo juízo sócio-escolar. Com efeito, se o educador jamais se compromete parcialmente na sua tarefa, se se oferece na sua totalidade, o pior para ele é que, na rejeição, os seus juízes nem sequer são ainda homens.

Qualquer comentário estaria a mais! Mas, de facto, os próprios professores percebem, enfaticamente por vezes, a pública falta de respeito e a depreciação, traduzidas por expressões minimizantes, como nos lembram Blase and Pajak (1986, p.314): “oh, you’re just a teacher. You’re a nobody”.

Por sua vez, certa investigação, embora no limite das suas intenções, tem ajudado a criar uma representação, assimilada pela própria sociedade, que pouco enaltece os professores. Manifestando um sentido crítico-investigacional relativamente ao que significa a totalidade vital do professor, são evidenciadoras de uma auto-penitenciação dos investigadores as palavras de Alarcão I. (1991, p. 70):

(...) nós, os intelectuais que falamos sobre o que é ser professor, que estudamos o que é ser professor, complicamos, por vezes, o que se apresenta simples. Educados a racionalizar, dissecamos a realidade aos bocadinhos, analisamo-la e, nessa preocupação, quedamo-nos por vezes à beira do fundamental: reunir num todo coeso e coerente as partes constituintes e dar-lhes vida (...)

É elucidativo, a este propósito, o périplo da investigação sobre o professor relatado por Ball and Goodson (1992, pp. 6-8). Segundo os autores, a investigação sobre o ensino e a carreira dos professores, desde as duas/três últimas décadas, atravessou distintas fases, reflexo, aliás, das mudanças sociais, políticas e económicas.

Assim, nos anos sessenta os professores são vistos como figuras apagadas na paisagem educacional: o seu relacionamento com os alunos raramente analisado, mecanicamente incumbidos de um papel formal, respondendo às expectativas do poder. Interessam à investigação as diferenças nas performances escolares (censuras ao aluno, formas de privação cultural, teorias da patologia social). No final dos anos 60, a investigação volta-se para o interior da escola (black box) e examinam-se os professores enquanto “processadores dos alunos”. Da censura ao aluno, a

investigação volta-se para a censura ao professor e, enquanto a simpatia da investigação recai sobre os alunos, os professores convertem-se nos vilões da fita.

Nos anos oitenta dá-se um maior relevo ao professor enquanto ser humano, com os seus problemas e perspectivas, construção de carreira, luta pela realização dos seus ideais ou simplesmente luta pela “sobrevivência”. Começam a centralizar-se mais trabalhos investigacionais sobre as carreiras dos professores, examinando as suas motivações, experiências e estratégias enquanto trabalhadores no sistema educativo. Se algumas investigações olham para a carreira do professor numa perspectiva puramente materialista, outras há que referem uma perspectiva idealista, olhando os professores como missionários altruístas, mas nenhuma delas é adequada.

Consideramos que a óptica mais correcta seria olhar para a carreira e trabalho docente na relação e contexto das suas vidas como um todo.

É esta dissecação, esta racionalização, simultaneamente analítica e associacionista, que nos leva a ver no professor a coisa, o objecto despersonalizado, desvitalizado. Talvez, por isso mesmo, a advertência de Abraham (1984, p.11) tenha hoje plena razão, ao sustentar que “o professor jamais seja tratado como um meio, como uma coisa (na terminologia kantiana), mas como um sujeito a quem se reconheça o valor e a dignidade do ser”.

Detivemo-nos sobre diferentes teorias da realidade profissional dos professores. Como professores, conhecemos algo da sua humanidade, frequentemente esquecida, e até ignorada, na sua riqueza e na sua fraqueza. Um dos protagonistas manifestos da construção sócio-cultural, o professor, esse ser de ambivalências, nem sempre é reconhecido nessa dimensão, o que irá repercutir-se sobre as suas formas de ser e agir, potencialmente ainda mais enigmáticas para uma sociedade e alunos exigentes, mas, frequentemente, tão pouco coadjuvantes.

Debruçar-nos-emos, seguidamente, sobre a dimensão interactiva das transformações educativas e sociais, bem como aspectos de conflito e insegurança, geradores de insatisfação e stress, que o ser professor consigo arrasta.

### **5.3. Dimensão interactiva das transformações educativas e sociais**

A controvérsia gerada à volta da definição da profissão de professor pode dever-se à bipolaridade intrínseca ao conteúdo do seu emprego, pois se, por um lado, os professores são especialistas dum saber disciplinar, por outro, eles são “experts” na transmissão de conhecimentos e essa dualidade impede uma definição unívoca e simples, isto é, confortável e pouco contestável, da identidade profissional. Por isso, é legítimo perguntar, “em que medida um professor de Física é um físico, um professor de Ciências Naturais, um biólogo?

É difícil saber, de facto, onde termina o especialista e começa o pedagogo, pelo que podemos ter um corpo de especializado e sistematizado conhecimento, mas sem as devidas competências para o transmitir, facto que, por si só, deveria invalidar toda a prerrogativa de pertença à profissão docente. A realidade docente, porém, comprova-nos que, actualmente, o aglomerado babélico de professores contém muitos membros que nem uma coisa nem outra possuem.

Consideramos que existe uma grande diferença no nível de qualificação dos professores e de outros profissionais formados pela Universidade (engenheiros, físicos...) para estudos fundamentalmente empíricos, capacitados estes para aplicar resultados científicos à prática diária, o que não acontece com muitos professores.

Mas, mesmo assim, para alguns autores, a profissão docente é vista como uma categoria de trabalhadores que conta uma imensa maioria de homens e de mulheres apaixonadamente dedicados ao seu ofício, apesar das condições, por vezes, ingratas em que o exercem o que, em nossa opinião, não basta para tornar-se professor, parecendo mesmo dar razão àqueles que pensam a profissão docente como ocupação.

Considerada, por outros, uma profissão humanizadora e admitida como autêntica profissão, atribuíram-se-lhe as componentes técnicas essenciais, ou seja, constitutivas da sua razão de ser educativa: - a organização, enquanto o professor deve estruturar uma informação (em função do aluno, do grupo, dos objectivos de saber e de saber-fazer) e prever métodos e processos adequados; - a comunicação, enquanto o professor deve ser capaz de difundir a informação, integrando esta comunicação a expressão verbal e não verbal e a relação pela predisposição a um diálogo facilitador; - a presença, consistindo numa atenção activa e consciente em relação a uma melhoria do conhecimento e compreensão do aluno, individual ou grupalmente considerado.

Mas procuremos chegar a uma caracterização mais aprofundada da profissão docente, indagando pressupostos, atributos precisos em que ela se deve apoiar, se de facto quiser ser considerada como tal. Por exemplo, Araújo H. (1985, pp. 88-89), partindo de uma abordagem sociológica, analisa duas vertentes do conceito de “profissões”, que resumidamente comentamos:

1ª vertente - aquela em que as profissões são caracterizadas por processos e particularidades únicas, apontando-se-lhes, como atributos específicos: um saber de especialista, aliado a práticas específicas que o profissional necessita de dominar, adquiridas através de uma formação profissional; uma orientação de serviço (o profissional exerce a sua profissão por motivos altruísticos); um código deontológico

(regulador das suas actividades, elaborado pelos próprios profissionais); uma associação profissional (cujo objectivo seria, entre outros, o de manter e velar pela adopção de padrões estabelecidos entre os seus membros).

Há, porém, quem ponha em dúvida a especificidade das profissões, dirigindo antes a sua análise para a “relação entre as profissões e a estrutura de classes” (o poder dos “profissionais” a nível económico e ideológico).

2ª vertente - aquela em que é destacada a função social das profissões na sociedade industrial, originando-se, neste contexto, uma diversidade de análises. Assim, por um lado, destacam-se os conceitos de profissional como um “elemento estabilizador” na sociedade (Durkheim), o “altruísmo da ética profissional” (Talcott Parsons), em que o “bem da humanidade” se confronta com o “individualismo excessivo” e/ou “expansão do poder do Estado”.

Por outro lado, há quem, céptico relativamente ao altruísmo e bem da humanidade das profissões, atente no crescente aumento de profissionais, convertidos em assalariados estatais ou privados, pelo que os profissionais se passam a identificar com tecnocratas (exclusão da orientação de serviço, pois o tecnocrata rege-se por motivos técnicos); há ainda quem, nesta segunda vertente, considere que a “orientação de serviço” (altruísmo) e a ética profissional não passam de “estratégias” dos profissionais para conseguirem maior *status* e poder.

Concluindo, Araújo, H. (1985, p. 89) refere que o conceito de profissão é “problemático, envolvido em significações diversas, por vezes contraditórias entre si, tal conceito aponta, contudo, para o reconhecimento de que grupos ocupacionais da área do trabalho mental (o professorado incluído) têm estratégias e projectos específicos”.

Seria caso para perguntarmos em qual das duas vertentes mencionadas se enquadrariam os professores: na primeira ou na segunda? Ou em ambas? Ou em nenhuma delas? Parece um ponto assente, segundo aquela A., que os professores poderão considerar-se um grupo ocupacional com estratégias e projectos definidos.

Para Bourdoncle R. (1991, pp. 78-86), contudo, a questão específica sobre se “o ensino é uma verdadeira profissão” é precedida de uma outra mais genérica : “o que é uma verdadeira profissão?” Confrontados com a primeira - “é o ensino uma verdadeira profissão?” - , há os que respondem: “não, não é senão uma semi-profissão” (entre eles Etzioni e Lortie), e os que afirmam “sim, os professores vão tornar-se verdadeiros profissionais” (Michael Huberman, por exemplo). E interroga-se o Investigador - Que concluir? A sua resposta, por sinal, contemplará os dois lados, ao reconhecer que, contrariamente às aparências, não há contradição entre os que contestam que os professores sejam profissionais e os que pressentem ou querem que eles o venham a ser.

Na verdade, uns e outros utilizam em grande parte os mesmos critérios, como a autonomia, os salários, a regulamentação e a regulação emanadas da própria profissão, através de uma espécie de conselho da ordem, a exigência de um saber reconhecido, professado pelos futuros profissionais, o que distinguirá a profissão dum ofício e de alguma forma a institui.

Segundo esta posição, os professores parecem situar-se a meio caminho de uma semi-profissão e de uma verdadeira profissão prestes a alcançar-se, ficando claros os critérios determinantes desta última.

Contudo, a própria profissão foi ganhando forma à medida que ia desabrochando a organização burocrática dos sistemas escolares e é, então, lógico que a sua própria essência reflecta as condições do meio em que se molda. Aliás, economistas e historiadores referiram que os sistemas escolares são o protótipo precoce da burocratização moderna.

Pensamos que uma ilação, pelo menos, se pode tirar desta posição: quanto maior for a dependência político-administrativa da profissão docente, mais se acentua o seu carácter semi-profissional; mas, à medida que o seu poder organizacional-burocrático aumenta, ela vai ganhando forma. (Entendemos aqui o termo burocratização como sinónimo de funcionalidade organizada, não porém como a exigência rotineira e inoperante de gabinetes!).

Inseridos numa organização, os professores, considerados por Cruz et al. (1990, pp. 91-92) como “um corpo de elevada coesão interna, como o comprovam intensas relações com colegas”, deverão hoje conquistar e construir a sua autonomia, face à subordinação e submissão de épocas transactas.

Para Nóvoa (1991, pp. 528-529), e manifesta-o ao concluir a sua análise sobre as “três imagens do professorado”, esse é o grande e actual desafio dos professores, se quiserem defender a essencialidade da sua profissão, uma vez que a defesa de uma maior autonomia do professorado não se baseia numa tentativa de reconquista de um qualquer “paraíso perdido”, mas, pelo contrário, numa aposta de futuro, que anuncie o fim de um ciclo marcado pela submissão do professorado a outras instâncias políticas e a outros grupos sociais.

As três imagens do professorado a que se refere este autor, são, numa perspectiva histórica: - imagem do professor como “servidor do Estado” e “sacerdote da religião

educativa”; - imagem do professor como “técnico, especialista de intervenção pedagógica”; - “imagem dos professores como profissionais reflexivos”. Ora a “nova” autonomia, pensa o A., apesar da necessária rede de inter-relações, no interior e no exterior da profissão docente, terá sempre como pressuposto uma atitude de emancipação e não de submissão.

A realidade é que sempre houve quem quisesse *controlar* essa emancipação, cobiçando o enorme poder que a educação representa na ordem social, pois “o poder da escola e da educação é demasiado evidente para que o Poder o despreze. Pelo seu controlo - conforme lembra D. Hameline - lutaram o papado e a realeza na Idade Média, a burguesia e a aristocracia depois da Revolução Francesa, lutam ainda facções diversas dos grupos dominantes”. Porém, e segundo o grau de emancipação, maior ou menor, que os professores conquistam, assim vai crescendo ou decrescendo a importância do seu *estatuto* e *prestígio*, assunto complexo, dado que está dependente de uma série, não menos complexa, de factores tais como a origem social do grupo, o tamanho do grupo profissional, a proporção de mulheres, a qualificação académica de acesso e outros.

A partir de factores limitativos de uma definição do *status*, pode confirmar-se que os professores não usufruem de uma posição social elevada, ainda que abundem as declarações sobre a importante *missão* que desempenham. E, assim, perante uma imagem social inibidora da escolha profissional, considera aquele A. assiste-se a um processo de proletarização do professorado.

A realidade portuguesa confirma, grandemente, tal situação estatutária, em parte devido à complexificação dos factores limitativos, mas também porque não podemos esquecer que à profissão docente chegam pessoas desejosas de conseguirem os benefícios de uma mobilidade social ascendente. Se realmente esta não se

concretizasse, mais ou menos acentuadamente, a docência esvaziar-se-ia com base no despovoamento por levadas sucessivas de abandono. O facto, porém, é que, apesar de alguma recessão de ingresso e algumas manifestações significativas de abandono docentes, o panorama profissional é composto por números incontáveis de pessoas que ocorrem ao professorado, visando, entre outros, o seu objectivo de ascensão social, como nos dão conta, ainda que de forma global, Braga da Cruz et al (1990, pp. 31-32), ao constatarem que a origem social dos professores mais referida é a das classes trabalhadoras, totalizando mais de 50 %. Em contrapartida, a referência às classes médias é apenas de 18 % e, entre as profissões mais elevadas, destacam-se somente 12,7 % de testemunhos.

Estes dados revelam efectivamente, na consideração dos AA., que a maioria dos professores tem hoje uma posição social superior à que tinham os seus pais, tendo por conseguinte conhecido uma ascensão social.

Acontece, porém, que um grande sector dos nossos professores acaba por cortar com as raízes sócio-culturais donde provieram. Chegados à profissão, muitos docentes, levados por um pretensiosismo de exagerada mobilidade social, desgarram-se dos valores próprios do estrato social que os viu nascer, como que eclipsando a sua radical maneira de ser.

Mas a convicção é que a profissão docente assenta num pressuposto irredutível e iniludível: a autenticidade e desenvolvimento da pessoa do professor. De facto, é hoje sustentada e compartilhada a linha de um evolutivo personalismo docente (Nóvoa, 1992, p. 9; Esteve, 1984 p. 129; Rosales, 1992 pp. 160-161), quando, respectivamente, se defende que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser, que pessoa e professor entram num intercâmbio de influências, positiva e negativamente consideradas, que a profissão de

professor não dispensa a maturidade, não dispensa o desenvolvimento, enfim, não dispensa uma evolutiva personalidade dos indivíduos que a ela pertencem.

#### **5.4. Desenvolvimento pessoal do professor**

É nossa posição de que, se a pessoa é suporte do professor, este, por sua vez, actua sobre a pessoa, umas vezes mais, outras, menos positivamente. Nesta interacção, o aspecto positivo do exercício da profissão de professor, enquanto actividade de relação interpessoal, traduz-se numa fonte de desenvolvimento pessoal, podendo dar sentido a toda uma vida, impressão esta que poderá levar centenas de estudantes a encher as instituições de formação.

Todavia, não se pode negar o aspecto negativo da função docente, que pode transformar, em poucos anos, o professor principiante, cheio de ilusão, numa pessoa amarga, frustrada na sua vocação e invadida pela inutilidade dos seus esforços. De qualquer forma, o desenvolvimento pessoal do professor viabiliza o desenvolvimento pessoal de outras pessoas, nomeadamente dos seus alunos, não só no plano do saber e do saber fazer, mas também, no não menos importante plano das atitudes como motor subjacente a todas as actividades.

Ora, tudo isto dá lugar a que a formação profissional do professor não possa ser vista apenas como uma introdução ao conhecimento e domínio de técnicas de ensino intelectual ou de organização grupal, tornando-se necessário dedicar uma crescente atenção à sua capacidade para a estimulação do desenvolvimento pessoal completo dos seus educandos. Porém, tal capacidade para a estimulação do desenvolvimento pessoal de outras pessoas residirá, em última análise, no nível de desenvolvimento pessoal do próprio professor.

Neste domínio de formação dos professores, a análise de Jesus, (2000) no seu estudo “Motivação e Formação de Professores” é elucidativa.

Efectivamente, partindo da constatação de que há pouca motivação no espaço escolar, o A. debruça-se sobre estratégias para colmatar este problema. Uma vez que a melhoria das nossas escolas vai de par com a valorização do papel social e profissional dos professores, torna-se imprescindível valorizar a formação de professores, assim como o seu estatuto e competências.

Sabemos que, aos professores, lhes é solicitado desempenhar tarefas de renovação periódica das respectivas competências causando por vezes alguns constrangimentos estruturais associados à condição profissional dos professores e à sua diferente formação (académica e profissional). É necessário estimular o desenvolvimento de uma cultura profissional comum, incrementando novas perspectivas e filosofias de formação contínua, que tenham em conta a valorização dos docentes numa estreita articulação com o trabalho que desenvolvem nas suas escolas, visando a qualidade educativa.

Deixemos transparecer a análise do Investigador sobre algumas concepções de formação ainda que transcritas de forma abreviada:

(...) as estratégias de formação educacional passam, não apenas pelos pressupostos e linhas orientadoras subjacentes a essa formação, mas também pelos objectivos a atingir com o processo formativo. Parece-nos que uma das principais metas deste processo diz respeito ao desenvolvimento da motivação para a profissão docente, pela sua relevância em diversos níveis.

(...)Para além da motivação, o autoconhecimento e a autoconfiança também parecem ser fundamentais para que o professor possa fazer “uso de si mesmo como instrumento”, permitindo-lhe um confronto adequado com as diversas situações profissionais.

Jesus (2000, pp.315-316)

Assim, o desenvolvimento de novas modalidades de formação contínua (projectos, oficinas de formação), independentemente do impacto na carreira, terá sempre especial importância por representar uma parte integrante, necessária e desejada, da actividade do professor.

Como factor de motivação e bem-estar, importa criar iniciativas que promovam a estabilidade dos professores nas escolas, aspecto fundamental para o desenvolvimento de projectos pedagógicos consistentes e continuados que assegurem uma formação de qualidade para todos, docentes e discentes, bem como o desenvolvimento de incentivos à fixação de professores em zonas isoladas.

Em poucas palavras, a profissão de professor não dispensa a maturidade, não dispensa o desenvolvimento, enfim, não dispensa uma evolutiva personalidade dos indivíduos que a ela pertencem. Ela é um seu pressuposto basilar, que implicará, no professor, a necessidade de uma auto-actualização constante.

E se esta necessidade é especificamente humana, provavelmente devido à contínua superação da humanidade, e se a sua fonte reside não só na tensão para conseguir algo de que o homem sente carência, mas também na exigência da época em que vivemos, pensam Foz e Juste (1984, p.39), então, essa necessidade de auto-actualização, “é especialmente grave no caso do professorado. Pense-se que, de uma parte, o professor deve estar em dia, não só pelo que respeita à matéria que explica, mas também porque, se deseja ser eficaz, deve conhecer os rudimentos da psicologia dos educandos, as características dos grupos, as técnicas didácticas, a acção tutorial e, como membro da sociedade, compreender as profundas mudanças e inovações em cujo marco se desenvolve a acção educativa”.

Deste modo, profissão docente será tanto mais prestigiada, quer ao nível das actividades, quer ao nível da admissão dos seus membros ou ainda comparativamente com outras profissões, se optarmos pela tradução real da concepção profissional, que implica a diferenciação dos professores. E, sem esta diferenciação, talvez não possamos falar, no sentido rigoroso do termo, de uma profissão de professor. Em nosso entender, a profissão docente encontra na concepção profissional e consequente diferenciação dos professores um dos seus mais firmes suportes e pressupostos justificativos de autêntica profissão e motivação para o exercício destas mesmas funções.

É nesta concepção profissional da profissão docente que vamos encontrar um professor como profissional reflexivo sobre a sua prática, conceito que se converteu hoje no fulcro de recentes investigações, cujos autores assumem a posição generalizada de uma dignificação do pensamento reflexivo do professor como justificativo e elemento de primordial importância na sua formação.

## **6. Motivação para o ingresso/permanência na profissão**

Em meados da década de 70, plena expansão escolar, enumeram-se as seguintes motivações para um indivíduo se tornar professor: o desejo de uma ascendente mobilidade social, a falta de interesse por outro campo de actividades, a influência dos seus professores, o facto de a educação ser um valor para a sociedade, o interesse por um campo ou matéria disciplinar.

Uma década mais tarde, anos 80, digamos que, embora no essencial se mantenham as motivações enunciadas anteriormente, surgiram outras “motivações contingentes” para a profissão de professor, escolhendo-se a mesma por horários (férias) compatíveis com a vida familiar, por desejo dos pais (pai, professor-filho,

professor), promoção (aos olhos dos pais, sobretudo em ambientes rurais), o exemplo (o jovem quer assemelhar-se ao seu professor) e a fuga ao mundo adulto.

De forma mais estruturante, Ball and Goodson (1992), sustentam que as mudanças ou transformações nos contextos político, social e económico que envolvem o trabalho docente, constituem potenciais factores determinantes da escolha ou recusa da profissão docente, ora gerando atracção (necessidade de recrutamento), ora provocando a fuga (perda de prestígio dos professores) ou mesmo determinando o fenómeno de uma escolha por recurso.

Entre nós, Jesus (1996, pp. 38-42) lembrar-nos-á que as duas grandes linhas de força das razões/motivações para a escolha da profissão docente são representadas pelas experiências vivenciadas (contexto psicológico) e pela influência que o ambiente sócio-cultural exerce sobre o indivíduo (contexto ecológico).

Baseando-nos no relatório mundial da UNESCO sobre educação (1995), referiremos que na maior parte das regiões do mundo a actividade docente não atrai os jovens mais talentosos e que constitui, em muitos casos, uma actividade transitória, enquanto se procura um emprego mais prestigiado.

Felizmente, a importância e a dimensão desse fenómeno não é a mesma em toda a parte. No entanto, o consenso é geral em reconhecer a existência do problema e a necessidade de combatê-lo com urgência. Os docentes da primeira metade do século XXI são os jovens que, neste momento, se encontram nas escolas de formação de professores. É neste momento, então, que há que actuar, se se pretende garantir uma educação de qualidade para este século.

A UNESCO recomenda ainda que se recorde que desde há muitos anos que os especialistas no tema insistem na necessidade de prestar atenção não só às

qualificações dos futuros docentes, mas também aos traços da sua personalidade. É que, para que a carreira docente alcance um verdadeiro profissionalismo é necessário que o recrutamento e a formação sejam mais exigentes (“A Página”, Maio 1997, p.8).

## **7. Stress na profissão docente**

### **7.1. Conceito de stress**

Revela-se pertinente debruçarmo-nos sobre o sentido original do termo stress, ao procurarmos uma aproximação ao conceito de stress docente.

Diversos autores foram decisivos para ajudar a estabelecer o conceito de stress tal como actualmente o entendemos.

O primeiro de todos foi o fisiologista francês Claude Bernard que viveu entre 1813-1878. Foi considerado um teórico do método experimental e precursor da Biologia Moderna. A ideia-chave que este cientista legou às gerações futuras, importante para o conceito de stress, foi a de que as ameaças físicas à integridade de um organismo evocam respostas da parte deste que contrariam esta ameaça.

Claude Bernard salientou que a vida está dependente, de forma crítica, da capacidade do ser vivo manter constante o meio interno perante qualquer modificação do meio externo. Ou seja, os organismos, para se manterem vivos, têm de possuir meios de auto-protecção, não só para se adaptarem às simples mudanças de temperatura do exterior, como também para o confronto com os outros seres. Os que estão melhor equipados para se defenderem são os que apresentam maior probabilidade de sobreviverem.

Walter Cannon (1939), professor de Fisiologia da Universidade de Harvard, no seguimento das ideias daquele cientista, procurou investigar os mecanismos

específicos de resposta do organismo às modificações do ambiente externo que permitem o funcionamento corporal óptimo. Este investigador deu origem ao conceito de homeostase pretendendo referir-se à capacidade que o organismo tem em manter estável o ambiente interno apesar das modificações que enfrenta em relação ao ambiente externo.

O húngaro Hans Selye, médico e investigador de grande mérito, foi o primeiro a introduzir o conceito de stress, no seu trabalho *A Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents* (Esteve, J. M., 1989), e foi definido como uma resposta não específica do organismo a qualquer estimulação, equivalente a um processo de adaptação que desenvolve uma reacção a um estímulo (designado stressor) e que se manifesta através de mudanças nos níveis de hormonas e no tamanho de muitos órgãos (Taché, J., Selye, H., et al, 1979) dedicando-lhe quase 50 anos de estudo. O seu nome ficou ligado para sempre a esta área de investigação.

Uma perspectiva em relação ao conceito de stress foi introduzida através dos trabalhos de Holmes e Rahe (1967). Estes pesquisadores foram os pioneiros num tipo de estudos que revelou dois pontos importantes. Um deles, de que há acontecimentos que têm maior probabilidade do que outros em induzirem stress nos seres humanos. Um outro, de que os acontecimentos penosos influenciam o estado de saúde do indivíduo.

Depois deles muitos outros cientistas desenvolveram investigações neste campo. Por seu intermédio o stress começou a ser estudado não em termos de resposta biológica mas em função das circunstâncias antecedentes que o determinam. Uma perspectiva igualmente diferente foi iniciada pelas pesquisas de Richard Lazarus (1967) e colaboradores na década dos anos 60. Estes autores, ao efectuarem estudos sobre as emoções, tiraram a conclusão de que os factores cognitivos, antecedentes,

segundo os quais é avaliada psicologicamente dada situação-estímulo, são os determinantes das respostas emocionais subseqüentes.

Os seus trabalhos levaram a extrair dois pressupostos: 1) - um deles, o de que não há nenhuma situação que, em valor absoluto, possa ser reconhecida como indutora de stress e, um outro, 2) - o de que o factor decisivo que leva o indivíduo a sentir-se ou não em stress está dependente da avaliação que faz da circunstância.

Este tipo de investigação teve um grande impacto nos estudos sobre stress. Por um lado, contribuiu muito para a constituição de abordagens terapêuticas e por outro lado, modificou as perspectivas anteriores.

Brown (1993) refere, neste sentido, que por meados dos anos 70 se tomou necessário distinguir entre os acontecimentos de vida e os factores de vulnerabilidade que modificam a resposta de uma pessoa perante os mesmos. A vulnerabilidade representa o risco aumentado em se reagir de uma forma negativa perante um dado acontecimento de vida. Esta formulação implica, segundo aquele autor, a presença de uma interacção entre o acontecimento de vida e o factor de vulnerabilidade.

A acrescentar a todos estes aspectos há um outro ponto que não pode deixar de ser mencionado: a importância do apoio social. Estudos feitos nesta área revelam que as pessoas que pertencem ou têm a percepção de pertencerem a uma rede social forte, que lhes dá auxílio quando atravessam necessidades ou passam por acontecimentos penosos, sentem de forma menos intensa as situações de stress.

Esta dimensão biológica original tem, no entanto, evoluído no sentido de uma maior precisão, o que levou Dunham (1984) a definir stress como um processo de reacções comportamentais, emocionais, mentais ou físicas causadas por prolongadas, crescentes ou novas pressões significativamente maiores que os recursos de defesa.

Actualmente o ser humano ultrapassou com êxito a luta contra bactérias e vírus que provocam doenças. Mas, em contrapartida, passou a ser vítima de si próprio, isto é, dos comportamentos que tem, da dieta que faz, da forma como vive e do stress que cria e com que se confronta. Fundamentalmente, o stress implica a pessoa total, já que reside numa particular afinidade dinâmica e bidireccional entre a pessoa e o envolvente enquanto agem um sobre o outro.

O stress não é apenas um termo que se relaciona vagamente com alguma situação incomodativa. A sua ocorrência é susceptível de determinar consequências preocupantes que podem lesar o bem-estar e a saúde (física e psíquica) do indivíduo, provocando mal-estar.

#### **7.1.1. O mal-estar docente**

Muito se tem dito sobre o mal-estar generalizado dos professores, relacionado-o com a crise de identidade profissional docente. Trata-se de uma relação complexa em que o emaranhado de causas e efeitos se torna tão fluido que temos dificuldade em circunscrever as primeiras, perante a facilidade dramática com que sentimos os segundos.

Podemos referir as questões salariais, a desvalorização da função do professor, a instabilidade profissional, a mobilidade geográfica e tantas outras. Todas são importantes porque é no conjunto de factores dessa natureza que assenta a possibilidade da construção de uma identidade profissional.

É comum usar-se a expressão “mal-estar docente” para descrever os efeitos negativos permanentes que afectam a personalidade do professor, em resultado das condições psicológicas e sociais em que ele exerce a docência. De acordo com Blase

(1982), a situação em que a docência se exerce produz o que ele designa de “um ciclo degenerativo da eficácia docente”.

Mas não é fácil definir o mal-estar docente. Na diferente literatura existente são focados vários factores para este síndrome, pois estes dependem de algumas variáveis a considerar:

... as condições em que se exerce a docência dependem, entre outros factores, das peculiaridades organizativas dos distintos sistemas escolares e do contexto social, político e económico que rodeia as relações docentes. Por conseguinte, não se deve estranhar a existência de fontes de tensão distintas, com grau de importância variável, ao contrastarmos estudos realizados em diferentes países.

(Esteve, 1984, p. 223)

Os autores mais representativos neste assunto são Kyriaccou e Sutcliff (1987) que defendem que é o mau comportamento dos alunos, as más condições laborais, a falta de tempo e sobrecarga de trabalho e o mau clima social da escola que provoca o mal-estar.

Kyriaccou, procurando uma definição de stress aplicada ao meio docente, identifica-o como a experiência, vivida por um professor, de emoções desagradáveis, como a tensão, frustração, ansiedade, cólera e depressão, resultantes do seu trabalho docente. Por sua vez, Gorriell et al (1985) distinguiram duas principais categorias de stress docente: o stress estrutural, resultante das influências negativas das estruturas institucional e administrativa; e o stress conflito, proveniente dos obstáculos à realização das responsabilidades pessoais.

Todavia, Pettegrew e Wolf (1982), que usaram o termo *stress* para definir o mal-estar docente, sugerem as seguintes causas:

- o stress relacionado com a tarefa os factores que acontecem na actividade docente;

- o stress relacionado com o papel relacionado com o professor.

No entanto Fuller (1974) e Yonk (1983) associam as fontes de mal-estar com:

- o tempo anterior ao da primeira experiência profissional;
- os primeiros anos de ensino;
- os anos seguintes em que já se têm suficiente experiência docente.

Blase (1992) associa as fontes de mal-estar às motivações pessoais e à formação inicial e também ao contexto sócio-educativo e ao contexto escolar. Mas há bastante tempo que se utiliza o termo mal-estar docente (Berger, 1957; Mandra, 1977; Amiel, 1980, 1982; Dupont, 1983), empregando esta expressão como a mais utilizada para descrever os efeitos negativos permanentes que afectam a personalidade do professor em resultado das condições de trabalho.

Este termo na bibliografia francesa toma a forma de *Malaise enseignant* enquanto que em espanhol é traduzido por *malestar docente* (relatório da O.I.T., 1981; citado por Esteve, 1992). Na bibliografia anglo-saxónica surge como *burnout* :

“ conjunto de sentimentos negativos que afectam o professor a partir das condições sociais e psicológicas em que a docência se realiza”,

associado ao conceito de stress :

“ como factor de mal-estar docente que corresponde a um sentimento de esgotamento e frustração ou extrema tensão”.

É este o termo burnout (que posteriormente iremos abordar) utilizado para descrever o “ciclo degenerativo da eficácia docente” de que fala Blase(1982, p. 99).

Impõe-se pois para definir o mal-estar docente dizermos quais os indicadores que sustentam a presença desse tal ciclo degenerativo e tentar compreender as relações funcionais existentes entre os indicadores utilizados.

### 7.1.2. Indicadores do mal-estar docente

Diz-nos Blase (1982) que os factores que incidem directamente sobre acção do professor dentro da sala de aula (factores de 1ª ordem), e os factores que afectam as condições de trabalho (factores de 2ª ordem), actuam indirectamente sobre o professor, afectando a eficácia; os factores quando isolados não têm grande significado, mas quando acumulados, incidem sobre a imagem que o professor faz de si mesmo e do seu trabalho, criando uma crise de identidade que pode chegar ao empobrecimento do Eu.

Como os factores de 2ª ordem são de carácter contextual e por isso mais reais, começaremos por esses. No que concerne a estes factores podemos começar pelas transformações na função docente. Estas deram origem a que qualquer atitude do professor possa ser contestada pelos alunos, pelos pais e até pela comunicação social. Longe vai o tempo em que o professor era o baluarte do saber e os seus conhecimentos e atitudes eram invocáveis... Esta situação agrava-se pelo facto do professor ter de representar vários papéis, alguns mesmo contraditórios.

Pede-se ao professor que seja amigo e camarada dos alunos mas, no final do ano, pede-se que seja juiz desses mesmos alunos decidindo quem deve passar ou não. São papéis contraditórios que confundem o professor. Do mesmo modo, quer-se que os professores fomentem a autonomia dos alunos e, a seguir, pede-se que integre os alunos no grupo. Uma vez pede-se ao professor que atenda às necessidades individuais dos alunos; outras, os professores e alunos são usados pela sociedade como um todo para servirem interesses políticos. Por estas razões o professor sente mal-estar, insegurança e desconforto.

Na sua prática pedagógica, por vezes muito diferente das condições ideais em que foram formados, faz com que os professores tenham reacções diferentes, que Abraham (1975), citada por Esteve (1992, p. 51), classifica em quatro grupos:

1º- Presença de sentimentos contraditórios, sem conseguir actuações que consigam resolver o conflito entre o ideal e a realidade. Neste caso o professor terá uma conduta flutuante na prática docente e na sua auto-estima.

2º- Negação da realidade devido a não suportar a ansiedade. O professor recorrerá a situações de evasão, entre os quais o *absentismo* esporádico ou rotineiro (escape que permite aos professores fugirem, por períodos curtos ou longos, às tensões acumuladas), de modo a cortar a implicação pessoal na docência.

3º- Predomínio da ansiedade (expectativa de qualquer acontecimento), ao dar-se conta de que os seus ideais se desmoronam e, ao mesmo tempo, ter vontade de que isso não aconteça. A depressão pode instalar-se chegando o professor ao auto-desprezo, culpabilizando-se pela sua incapacidade de atingir os ideais pedagógicos assimilados.

4º- Aceitação do conflito como uma realidade objectiva sem maior importância que a de buscar respostas adequadas, dentro do quadro de uma conduta integrada.

Assumir as novas funções que o contexto social exige dos professores pressupõe um completo domínio das competências profissionais. Quer dizer que a função docente não pode reduzir-se ao âmbito de acumulação de conhecimentos. Ao professor já não basta actualizar-se no que aprendeu na Universidade. Muitos dos professores vão ter que abandonar esses conteúdos e aprender outros de que não se falava quando iniciaram a carreira. Os professores estão a ser confrontados com inúmeras mudanças na sua vida profissional.

Na realidade o nosso sistema de ensino continua a seleccionar os professores com base, exclusivamente, nos seus saberes científicos, preterindo os que dizem respeito ao conhecimento do outro e de si próprio. Porém para que o professor consiga enfrentar a mudança da relação pedagógica é necessário que este renuncie à identificação narcisista com o saber, que aceite ser um educador, que renuncie ao doce sabor do poder *sobre*, e que passe a saber gerir o poder *com* e a aprender a estar bem consigo próprio e com os alunos.

Como sabemos, os professores que pretendem manter o seu papel de transmissores exclusivos de conhecimentos ou de hierarcas detentores do poder, são aqueles que, por vezes, mais são postos em causa. No entanto não são só esses que sentem o mal-estar docente; outros há que não se atrevem a manifestar publicamente o seu saudosismo pelo antigamente, mas suspiram por ele.

Normalmente estes professores sentem pena de si próprios e refugiam-se numa autocomiseração doentia, em vez de tentarem modificar o seu modo antiquado de ser. Como nos diz Esteve (1992, p.45), citando Jeanne Dherbécourt (1975), (...) professor, mal pago, isolado, denegrado, humilhado, quer pelos alunos quer pela hierarquia, interiorizou esta sua condição e despreza o seu próprio trabalho (...) Não nos iludamos, desempenhamos um ofício que já não existe. A escola morreu.

A profissão docente passou a ser uma profissão difícil, ingrata, e os profissionais do ensino transformaram-se numa classe desgastada, sem esperança e a sentirem uma sensação de frustração relativamente à sua profissão.

Em relação aos factores de primeira ordem, podemos fazer referência ao “clima da aula” e ao “clima de escola”. O primeiro tem a ver com a indisciplina e a violência dentro da sala de aula. Cada vez se ouve falar mais de professores agredidos, verbal e

fisicamente dentro das salas de aula. As maiores vítimas são as mulheres, tanto mais que o seu número é o mais elevado.

Este facto também se deve à obrigatoriedade de os jovens permanecerem na escola contra vontade, e os professores não terem argumentos para lhes fazer ver utilidade dessa permanência, dado o desemprego crescente e o conseqüente desânimo desses mesmos jovens. A tudo isto deve acrescentar-se que a autoridade do professor desapareceu e é quase tabu falar dela, pois tem conotações negativas. Desta forma, a falta de autoridade e a permanente indisciplina, podem ser consideradas como causadoras de altos níveis de stress nos professores e como nos diz S. N. de Jesus (1999, p.31):

“ A indisciplina dos alunos integra todos os comportamentos e atitudes que estes apresentam como perturbadoras e inviabilizadoras do trabalho que o professor pretende realizar. (...) É importante a análise deste tema na actualidade, pois, de acordo com os resultados obtidos em diversas investigações, a indisciplina dos alunos constitui o principal factor de stress para muitos professores”.

Face aos alunos indisciplinados, os professores têm grande dificuldade em gerir o conflito e é necessária uma grande literacia emocional (Goleman, 1997), o que é difícil de encontrar nos professores mais jovens, para dar a volta ao problema e, deste modo, os professores entram em angustia mostrando receio de enfrentar os alunos. Começa então um ciclo de Sísifo interminável.

Perante isto o professor opta por comportamentos disfuncionais que lhe permitam obviar estes problemas, que vão desde o absentismo repetido, recorrendo a todos os meios que a lei lhe confere (Art ° 102, 65 ou 68 do ECD) ou evocando doença através de atestados médicos. Algumas doenças podem ser reais mas, na maior parte das vezes são puros artificios de fuga. De qualquer modo é sempre indício de que

algo não vai bem e que o professor está em situação de ruptura com o sistema ou com a instituição.

No Relatório Braga da Cruz (1990, p. 50), é-nos dito que (...) em relação ao absentismo este verifica-se muito mais nos homens do que nas mulheres e, também, são os professores do ensino oficial que faltam mais que os do ensino privado.

Isto compreende-se visto que no ensino público a remuneração dos professores não é afectada pelas faltas sendo-o só no caso de elas serem injustificadas e estes têm muito cuidado com isso... Não tenhamos dúvida que o absentismo docente, seja qual for a sua razão ou razões, é um facto preocupante pois como nos diz Esteve (1989, p. 80), “o absentismo tem como última opção um gesto de sinceridade: o abandono real da profissão docente”, sendo também “uma profissão de alto risco” o que não deixa de ser verdade face à heterogeneidade duma escola de massas que requer muito mais do professor do que aquela escola, anterior aos anos setenta, que primava pela selecção e homogeneidade.

Muito importante é, actualmente o clima de escola. Face a tarefas que passaram a ser inerentes à profissão docente (fazer as turmas, os horários destas, as matrículas dos alunos, os termos de aproveitamento, etc), a gestão da escola pressiona os professores para a sua realização. E aqueles que ainda não interiorizaram as mudanças acontecidas na função docente, entram numa situação de negação da realidade fugindo aos encargos. A gestão pressiona mais e os professores entram em rotura com o sistema.

Outro factor de primeira ordem, e dos mais importantes é a chamada fadiga-exaustão (o mesmo que burnout) ou desgaste docente (em inglês *burned-out* ou mais correntemente burnout).

Diz-nos Florbela Santos (1992, p. 52), que:

... os professores que, diariamente, enfrentam turmas de alunos com diferentes necessidades pessoais e sociais, e que sentem também a pressão dos pais, constituem um dos grupos profissionais mais sujeitos ao *burnout*. E que as causas desse burnout são o baixo salário, as classes superlotadas, o choque cultural, a crescente burocratização dos educadores urbanos e a crença docente de que os alunos, pais, administradores escolares e o público em geral se apresentam indiferentes face aos professores e a escola.

Por norma, os professores que estão sujeitos ao burnout ficam ilhados emocionalmente do seu trabalho, facto que os pode conduzir a comportamentos atípicos ou ao abandono da profissão. Alves (1991, p. 89), é de opinião de que “este estado de espírito dos professores é perigoso para a organização escolar pois contagia os outros professores”.

Os sintomas do burnout incluem um elevado absentismo, falta de comprometimento, anormal desejo de férias, auto-estima baixa e incapacidade de levar a escola a sério. Os problemas pessoais do professor separam-no cada vez mais dos seus alunos. Alguns professores citam o aumento de indisciplina dos alunos como causa da sua percepção de se “sentirem queimados”.

Assim, o termo burnout é usado para descrever o “ciclo degenerativo da eficácia docente” de que fala Blase (1982, p.99). O sentimento de esgotamento será uma consequência do mal-estar docente e corresponderá ao conjunto de sentimentos negativos que afectam o professor a partir da combinação das condições sociais e psicológicas em que a docência se realiza.

No entanto nem todos os professores reagem desta maneira, Muitos deles sabem dar resposta adequada às novas exigências da profissão. Outros, ou reduzem a sua eficácia ou renunciam a um ensino de melhor qualidade, mantendo-se na profissão

com vários níveis de inibição. Todavia, muitos são afectados pela evolução negativa do contexto. O mal-estar acaba por dominá-los e estes acabam “queimados” em diferentes graus. Esse mal-estar vai concretizar-se em absentismo, em pedidos constantes de transferência como alternativa à função docente, em comportamentos disfuncionais, em doenças mais ou menos fingidas e, por último, em doenças reais - em neuroses reactivas ou depressões mais ou menos grandes, como iremos ver posteriormente ao analisarmos o stress.

Por todas as razões apontadas, ao analisarmos a profissão docente damos conta duma classe dividida. Isto não só pelos conteúdos disciplinares, pelos regulamentos e normas da escola onde trabalham, pelas diferenças de formação mas principalmente, pela sua maneira de encarar a profissão docente e os públicos-alvo a que se destina - os alunos.

Há professores que fazem da profissão uma missão, quase um sacerdócio, aqueles que a cumprem formalmente mas sem se deixarem envolver afectivamente e até aqueles que fazem dela um mero meio de subsistência cumprindo-a mal ou não a cumprindo de modo algum. Tudo isto é possível nesta profissão. Ser professor requer mais do que uma formação académica específica e um conhecimento, mesmo que muito especializado, da didáctica da disciplina que lecciona.

O que leva um professor a escolher a sua profissão ? E o que faz com que continue nela? E o que o fará desistir dela? Cruz , B. (1988, p.23), diz-nos que “a maioria dos professores, (63 %), refere a vocação ou uma escolha inicial como razão principal para o ingresso na profissão”. Segundo a mesma fonte “15, 4% apontam a ausência de outras alternativas profissionais e 5,9% apontam como último recurso a escolha da profissão”.

Temos, também, a considerar na escolha da profissão docente algumas variáveis como o sexo, o grau de ensino onde se lecciona e a idade do professor. Se falarmos com um jovem professor/a em início de carreira verificamos que, geralmente, há um “encanto” relacionado com esta profissão, o mesmo não acontecendo à medida que se vai adquirindo tempo de serviço. Por outro lado “é o sexo feminino que afirma ter ido para o ensino por vocação, em detrimento dos homens que dizem lá estar por não terem outra solução” (Cruz, 1988, p. 25).

Não é fácil pois, apercebermo-nos das razões que levam uma pessoa a tornar-se professor/a. A razão do “encanto” pela profissão não será, com certeza, pelo estatuto social ou económico pois já referimos que não é grande, comparativamente a outras profissões em que se têm as mesmas habilitações. Mas o “desencanto” também não será por isso pois quando se entra na profissão já se sabe à partida, que assim será. Terão que ser outras as razões que levarão as pessoas a tornarem-se professores.

Jardim Escola ao 1º Ciclo, do 2º ao 3º Ciclo e do Secundário à Faculdade. Dessa enorme quantidade de professores, de quantos nos lembramos nós? De um?, de dois?, de vinte?. Mas são aqueles de quem nos lembramos que, de certeza, viveram “encanto” da profissão. Só assim se compreende que nos tenham marcado tanto.

Creemos, contudo, que não era só por serem professores, no conceito estrito da palavra, mas porque conseguiram incutir na sua acção educativa um elevado sentido humano e social, uma afectividade real com os alunos e uma enorme receptividade aos seus problemas. Pensamos que foram estes que nos levaram a optar pela Educação Especial, pelos sentimentos que estes alunos tão especiais nos revelam constantemente, por sabermos que, para a grande maioria, desempenhamos vários papéis gratificantes: professora, mãe, confidente...

Dos outros, aqueles que viviam ou que vivem em permanente conflito consigo próprios e com os alunos, não nos lembramos nem ninguém sequer se lembra do seu nome. São esses os que viviam ou vivem em “desencanto” com a profissão docente.

São os professores que vivem satisfeitos com a profissão que se moldam a qualquer Reforma Educativa, que se dão bem em qualquer escola e que permanecem na profissão pois o seu fim está sempre presente, em qualquer época, em qualquer situação ou sob qualquer Reforma - porque o seu fim são os alunos.

Santos, F. (1992, p. 15), referindo-se aos factores determinantes da satisfação docente diz-nos que “os professores auferem satisfação a partir de factores relacionados com a sua própria tarefa”, isto é, alguns professores conseguem atingir o cume da pirâmide de Maslow satisfazendo as suas necessidades psicológicas (auto-actualização e auto-realização) ao lidarem com os alunos.

As relações com os alunos representam um dos aspectos da profissão docente que maior satisfação pode dar aos professores. Podemos, pois, afirmar que a situação de “encanto” docente é um sentimento e forma de estar positivos perante a profissão, que tem a ver não só com o modo e o sentir pessoal de cada um mas também, com a sua exteriorização demonstrada pela dedicação, entrega total e plenitude face à mesma. São estes factores que contribuem para a escolha da profissão docente e que o fazem manter-se nela, mesmo face aos inúmeros revezes que possam surgir durante toda a carreira de um professor.

Mas infelizmente, nem todos os professores se sentem bem na profissão. Fala-se muito mais do mal-estar docente do que da sua satisfação. Como atrás referimos, nos últimos vinte anos as transformações sociais, políticas e económicas foram tão acentuadas que, quando falamos às gerações mais jovens sobre a vida social no início

dos anos setenta, estes se admiram com as acentuadas diferenças em relação aos dias de hoje.

Tudo se passa do mesmo modo no Sistema Educativo. Devido às mudanças sociais surgiram sucessivas tentativas de reformas de ensino em todos os países Europeus. Mas estas reformas são olhadas com grande cepticismo e causam desencanto, pois a sociedade parece que deixou de apostar no ensino como caminho para um futuro melhor.

Nesta corrente, os professores vêem a sua profissão com um misto de desilusão e de renúncia, evidenciando atitudes que se tornam prejudiciais para apoiar as referidas reformas e as levar a bom termo. É um ciclo vicioso pois esse procedimento implica a degradação da imagem social do professor. Os professores deverão ter isso em consideração e pensar que sem o seu apoio e colaboração qualquer reforma não passará de uma mera disposição legal e burocrática que nunca atingirá os seus reais objectivos: o trabalho do professor com os seus alunos na sala de aula.

Não tenhamos dúvida que, independentemente do que provoca a mudança, são os actores da cena educativa - os professores - que vão ter de actuar. A maneira de reagir perante esta situação é variada mas atrevemo-nos a assumir que apalavra desencanto exprime os sentimentos de muitos professores perante o que se passa. Citando Almeida (1986, p. 10),

... e a perda de esperanças no futuro das instituições, que gera uma multidão de frustrados, desiludidos e amargurados, engrossando o grupo de vencidos da vida, em que a esperança, sendo a última a morrer, cada vez se aproxima mais do ponto zero.

Mas não é neste ponto que o desencanto se apoia. Nem mesmo no aspecto pedagógico, tendo em conta o insucesso dos alunos, que o “desencanto” dos docentes

mais se manifesta. E o factor relacional que mais perturba e consome o professor. Nem sempre este consegue criar uma empatia e compreensão com os alunos dando origem a situações de conflito e confronto.

Não temos dúvida de que o processo de ensino/aprendizagem requer um ambiente empático e de afectividade entre aquele que transmite e aquele outro que recebe. E não estamos a afirmar que o que recebe é o aluno - longe disso! Professor e aluno têm muito a dar e a receber mutuamente; dessa reciprocidade nasce o clima necessário a uma relação pedagógica.

Poder-se-á dizer que é mesmo necessário que se crie uma certa osmose entre ambos, muitas vezes difícil de alcançar devido a vivências e histórias de vida diferentes. Assim, como a relação professor- aluno pode ser um dos factores mais gratificantes da função docente não é menos verdade que pode também, ser um dos mais frustrantes e uma das principais fontes de insatisfação docente.

Outro factor que condiciona o professor face à profissão é, repetimos, o económico. No início de carreira e sem outras alternativas, aceitam facilmente o vencimento. À medida que vão progredindo na carreira, face à fraca revalorização e perante o pouco incentivo que sentem sejam eles bons ou maus professores (são todos avaliados do mesmo modo, isto é, ninguém avalia ninguém) - e se surgir um apelo aliciante fora do ensino, é óbvio que há sério risco de abandono precoce da profissão. Pode acontecer e é vulgar, não haver um abandono mas a procura de um emprego suplementar e, como nesse têm de mostrar trabalho para o manter, passam a não cumprir na escola, primando pela ausência ou pela omissão dos principais deveres, entrando em comportamentos disfuncionais.

Face a estes comportamentos a opinião geral sobre os professores não é boa se bem que tenha vindo a melhorar ultimamente. Cruz (1990, p. 64), refere que “as camadas mais baixas da população têm uma opinião mais negativa do professor”.

Diz-nos também que a imagem que os professores têm de si próprios é mais favorável que aquela que deles têm a opinião pública” (p. 65). Será por isso que alguns professores “temem” a presença dos pais na escola e se sentem insatisfeitos quando estes interferem na acção educativa?

Podemos, talvez, concluir que sejam quais forem as razões é sempre o desencanto profissional que leva aos comportamentos disfuncionais ou, em último caso, ao abandono da carreira.

### **7.1.3. Consequências do “mal-estar docente”**

A inibição (maneira de cortar a implicação pessoal na docência e evitar as tensões que dela derivam) e o absentismo são as consequências mais frequentes do “mal-estar docente”. Se o professor conseguisse desligar-se emocionalmente acabariam as fontes de tensão. Só que se o professor o conseguisse fazer, o ensino sairia despersonalizado, isto é, morreria a parte mais importante do processo de ensino aprendizagem: - a afectividade na relação pedagógica.

O professor, ao afastar-se emocionalmente dos alunos, evitará que estes se expressem e manterá uma distância entre eles de modo a não permitir uma possível relação. Esta atitude dogmática poderá ajudá-lo a dominar a ansiedade. A inibição de determinadas atitudes e o recurso à rotina são as estratégias que alguns professores usam para se defenderem da implicação pessoal da docência, e das tensões que dela advém.

De acordo com o Relatório da O.I.T. de (1981), citado por Esteve (1992, p. 66),

... um inquérito em Inglaterra sobre as escolas compreensivas (comprehensive schools) revelou que existe uma estreita relação entre o *stress* dos professores e a diminuição da satisfação laboral e, por outro lado, entre o absentismo e a intenção de abandonar o emprego.

O absentismo está relacionado com a baixa motivação para o trabalho e com a existência de uma fraca integração no ambiente escolar, bem como, com a percepção que o professor tem das possibilidades de promoção que são poucas. O absentismo surge como um escape que possibilita ao professor a fuga às pressões acumuladas no trabalho. Recorre-se deste modo ao atestado médico ou à falta por desconto nas férias, a qual não precisa de autorização.

De qualquer modo não deixa de ser um facto real que muitos professores faltam mesmo por doença verdadeira. Doença essa que, em muitos casos foi causada pela profissão. Digamos que estamos face a uma nova doença profissional: o desgaste de estarem sujeitos a permanente tensão, ou seja, o stress profissional.

No entanto, e para se defenderem, os professores perante o aumento do seu mal-estar accionam diversos mecanismos de defesa que diminuem a qualidade do ensino mas que servem para aliviar a tensão a que o professor está sujeito. São mecanismos de fuga que, em última instância, prejudicam aqueles a quem o ensino se destina: os alunos.

Como nos diz Blase (1992, p. 88), podemos considerar por ordem crescente do ponto de vista qualitativo mas decrescente do ponto de vista quantitativo, as seguintes consequências do mal estar docente:

- sentimentos de incompreensão e insatisfação perante os problemas da prática pedagógica;
- desenvolvimento de estratégias de inibição de modo a acabar com a implicação pessoal com o trabalho que faz;
- pedidos de transferência de lugar ou alternativas à leccionação , como forma de fugir a situações de conflito;
- manifestação do desejo de abandonar o ensino;
- absentismo laboral para fugir à tensão acumulada;
- esgotamento, cansaço permanente;
- ansiedade ou ansiedade de expectativa (à espera que aconteça algo que será sempre negativo);
- stress;
- depreciação do Eu - auto-culpabilização perante o facto de não ser capaz de melhorar na sua profissão;
- manifestações de doença psíquica;
- neuroses;
- depressões.

Não há possibilidade de determinar o número de professores incluídos em cada escalão, pois é difícil determinar onde começa a realidade e acaba a imaginação.

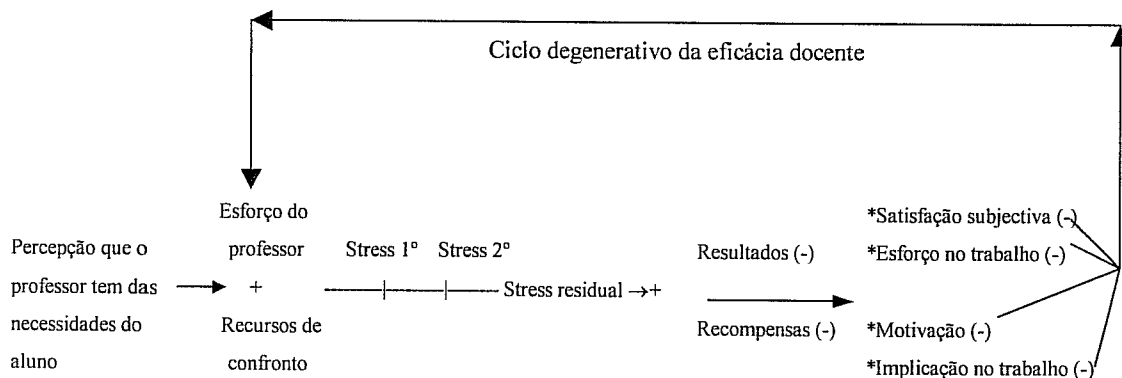
Estes sintomas conduzem à “degenerescência da eficácia docente”. Verificamos assim que há bastantes factores que causam nos professores um estado de ansiedade que os levam a evidenciar comportamentos negativos face à profissão, diminuindo a qualidade do seu serviço.

De acordo com este autor podemos ainda, considerar que a eficácia docente se degenera principalmente por três vias:

- os professores deixam de actuar com qualidade devido a desvios da sua personalidade;
- os professores inibem-se e fazem o seu trabalho de forma rotineira sem comprometimento, como defesa em relação às condições em que exercem a docência;
- os professores não agem segundo uma linha coerente de actuação mas sim têm procedimentos aos altos e baixos, cheios de contradições, que não respondem às alterações que as mudanças do sistema educativo impõem.

No entanto e felizmente não podemos deixar de pensar que há professores que se sentem felizes e que cumprem a sua profissão com eficiência e eficácia. Pessoas para quem a profissão implica realização pessoal e que conseguem dar resposta às crescentes exigências e à permanente mudança da função docente. Porquê as diferenças verificadas entre estes professores e os outros?

Blase (1982) explica essa diferença relacionando a motivação/desmotivação do professor com a sua eficácia, de acordo com :



Para Blase, o facto de os professores sentirem burnout tem origem numa má relação com os alunos, que origina insatisfação no professor prejudicando a sua implicação no trabalho, causando desmotivação e conseqüente redução do seu esforço para uma actuação mais eficaz, a qual retroalimentará o ciclo.

De acordo com o mesmo autor a exaustão e o stress dos professores repercute-se negativamente na sua personalidade criando disfunções desta, visto este não conseguir obter resultados concordantes com o esforço despendido.

Apesar de não haver muitos estudos sobre este assunto, alguns autores se têm debruçado sobre ele e diferem de Blase em determinados aspectos. Na verdade diferentes investigadores tendem a seguir critérios taxonómicos diferenciados, de acordo com as particularidades do sistema escolar a que se referem e respectivo contexto sócio-político-económico. Para o nosso estudo pareceu-nos que a teoria de Blase se encaixava melhor na nossa realidade e daí a termos usado como referência.

## **8. O que significa Stress**

Stress é um vocábulo que se cita com frequência, tanto em conversas entre pessoas como nos meios de comunicação social. No mundo científico tem dado origem a uma vastíssima investigação que tem crescido numa progressão geométrica. Tem constituído um tema de ensino em várias universidades.

Em relação ao conceito de stress há uma influência importante trazida dos princípios da engenharia expostos por Robert Hooke no século XVII. Ao levantar uma questão prática - de como as estruturas construídas pelo homem, tais como as pontes, devem ser projectadas para resistir a cargas pesadas e aos efeitos de ocorrências naturais (ventos, tremores de terra e outras forças da natureza) - referiu que a análise do problema deve ter em conta três factores essenciais. Um deles a

*carga*, que diz respeito a forças externas, tais como o peso. Outro, o *stress* (a pressão) que a carga desencadeia na estrutura da ponte em que está aplicada. Um último, a *strain* (tensão) que constitui a resposta da estrutura, ou seja, a deformação que é produzida pela acção conjunta da carga e do stress. Em materiais maleáveis, se a pressão for grande, o material dobra; se for rígido, quebra. Esta imagem é facilmente extrapolada para o ser humano. O stress representa a relação que se estabelece entre a “carga” sentida pelo ser humano e a resposta psicofisiológica que perante a mesma o indivíduo desencadeia (Lazarus, 1993; 1999)

“Ninguém está livre de stress” (Serra, 1999). Segundo este autor, não há nenhum ser humano que esteja livre de enfrentar circunstâncias indutoras de stress. É inevitável na existência humana e não há ninguém que periodicamente não lhe esteja exposto. Só deixa de existir após a morte. É tão natural como a água que bebemos ou o ar que respiramos.

Algumas vezes pode constituir uma condição de incentivo e, noutras ocasiões, de desgaste pessoal. É susceptível de ser determinado tanto por circunstâncias agradáveis como desagradáveis, internas ou externas. Um casamento ou a passagem num exame (situações potencialmente agradáveis), a morte de um familiar ou a perda de uma grande quantia em dinheiro (acontecimentos penosos e desagradáveis) são casos que podem induzir stress embora despertem emoções de valências contrárias.

O preço que o ser humano paga devido ao stress é difícil de avaliar directamente. Os seus custos só podem ser calculados por indicadores indirectos. Estes consistem no mal-estar, nas incapacidades e nas mortes prematuras que gera; na maneira como afecta o coração e outros órgãos importantes; nos transtornos físicos e psíquicos que induz; no consumo de analgésicos, tranquilizantes, tabaco, drogas ilícitas ou bebidas alcoólicas frequentemente utilizados pelo ser humano para tolerar os seus efeitos.

Everly (1989) refere que cerca de 25% da população dos EUA é vítima dos efeitos negativos do stress excessivo e aproximadamente 50% de todos os doentes que vão a um médico de clínica geral sofrem de problemas relacionados com o stress.

As suas repercussões são muito significativas no mundo do trabalho. No plano organizacional reflecte-se directamente no comportamento do indivíduo e, indirectamente, no clima da organização, na insatisfação com o desempenho das tarefas, na baixa adesão aos objectivos organizacionais, nos atrasos de produção, no absentismo, nos acidentes com máquinas, nas mudanças de emprego e nas reformas antecipadas.

Segundo Sutherland e Cooper (1990) o absentismo devido ao stress chega a afectar, em certas indústrias dos EUA, entre 10 a 20% da força de trabalho, representando custos anuais extremamente elevados. O stress tem repercussões consideráveis sobre o ser humano pois, pelos motivos assinalados, deteriora a qualidade de vida de milhões de pessoas em todo o mundo.

Contudo, apesar dos aspectos alarmantes que mencionámos, devemos acrescentar que o stress nem sempre faz mal.

### **8.1. Considerações sobre Stress**

O stress não deve ser considerado sempre como prejudicial.

O que faz mal ao ser humano é localizar-se num de dois extremos: levar uma vida demasiado monótona, sem estímulos que a enriqueçam ou, o oposto, isto é, uma vida com um número demasiado elevado de exigências desgastantes e repetitivas, com as quais o indivíduo não consegue lidar adequadamente, por falta de recursos pessoais ou sociais. Em situações intermédias o stress é útil porque se torna propulsivo, ou seja, constitui uma fonte de impulso que faz com que um indivisível tome decisões e resolva problemas, ajudando-o a melhorar o seu funcionamento e as suas aptidões. O

stress, neste sentido, traz algum sabor à vida e pode constituir um incentivo de realização profissional e pessoal.

Há ocasiões em que é útil quando, por exemplo, um aluno tem de estudar para exame. O estado de tensão que por essa altura sente obriga-o a ler a matéria, a responsabilizar-se em passar às diversas cadeiras, para que aos poucos vá acabando o curso em que está. Se nessas alturas não se sentisse em stress deixaria o tempo decorrer sem se preparar adequadamente.

Seyle (1980) diferencia a este respeito, as situações de Eustress das de Distress. As primeiras, representam as condições de stress que são dinamizadoras e contribuem para a realização do indivíduo. As segundas, têm uma conotação negativa, pois são as desgastantes e improdutivas. Posteriormente, abordaremos estas situações.

## **8. 2. Trabalho e Stress**

A actividade profissional pode ter aspectos positivos e negativos.

Os aspectos positivos advêm daquilo que se consegue obter através do trabalho. Sob o ponto de vista sócio-económico o trabalho constitui uma fonte de rendimento que permite a um indivíduo sobreviver e cortar elos de dependência em relação a terceiros. O dinheiro que se recebe permite o acesso a mais conforto, actividades de lazer e cultura. O estatuto social que é conferido a uma pessoa liga-se à actividade profissional que desenvolve. A própria identidade é atribuída, frequentemente, em função da profissão que se exerce.

Quando um ser humano gosta do seu trabalho este constitui uma fonte de motivação, de crescimento psicológico e de realização pessoal. Quando se sai bem

fá-lo sentir-se aos seus próprios olhos como um indivíduo competente. Perante os outros é considerado e apreciado pelo trabalho que faz. O trabalho, além de constituir uma fonte de rendimento económico, liga-se também a aspectos psicológicos importantes que ajudam a enriquecer a auto-estima do indivíduo. Resta acrescentar que é no meio de trabalho que a pessoa estabelece a grande maioria dos seus conhecimentos e contactos sociais.

No entanto o trabalho pode revestir-se igualmente de aspectos negativos. Algumas vezes porque a pessoa não gosta do que faz ou não é capaz de acompanhar as novas tecnologias. Outras vezes porque se sente ameaçada pela precariedade do emprego que arranjou. Noutras ocasiões porque tem colegas, superiores hierárquicos ou subordinados que são uma fonte constante de atrito. Noutros casos porque tem de trabalhar em excesso, pela necessidade que sente de ganhar dinheiro ou pelas características do emprego que desempenha.

Noutras situações é o oposto: o trabalho que realiza é pouco preenchedor e deixa-lhe demasiado tempo livre. Em certas circunstâncias pode verificar que foi preterido numa ascensão que considerava justa e passa a andar frustrado e sem interesse por aquilo que faz.

Em síntese: o trabalho tanto pode ser uma actividade extremamente enriquecedora para o indivíduo como constituir uma fonte de stress que gradualmente o desgasta.

Ross e Altmaier (1994) definem stress no trabalho como “a interacção das condições de trabalho com características do trabalhador de tal modo que as exigências que lhe são criadas ultrapassam a sua capacidade em lidar com elas”. Esta definição obedece ao conceito geral de stress referido anteriormente.

O stress no trabalho tem repercussões muito importantes. É considerado uma das causas que mais frequentemente determina mau humor no indivíduo o que, por sua vez, pode ter implicações negativas no ambiente familiar e sobre terceiras pessoas que nada têm a ver com o meio profissional. Pode trazer um prejuízo tanto para a saúde física como psíquica do trabalhador. Igualmente pode ter efeitos negativos sobre o funcionamento da empresa e custos de produção.

Da parte da actividade profissional, quanto mais exigentes são as tarefas mais elevado tende a ser o stress. No que respeita ao indivíduo, o stress varia em função do controlo que tem sobre o grau de exigência criado pelas tarefas; não só tem características cumulativas como torna o ser humano mais sensível aos acontecimentos aversivos com que se depara.

De acordo com os pontos considerados mais significativos neste contexto por diversos autores (Beech, Burns e Sheffield,1982; Sutherland e Cooper,1990; Pines, 1993; Ross e Altmaier, 1994; Jesus, 1996, 2000 ) iremos atender aos seguintes aspectos: o indivíduo, características no trabalho, papel a desempenhar na organização, relações inter-pessoais, carreira profissional, clima da organização, burnout, desemprego.

O Stress no trabalho define-se, segundo Ross e Altmeier (1994), como “a interacção das condições de trabalho com características do trabalhador de tal modo que as exigências que lhe são criadas ultrapassam a sua capacidade em lidar com elas”.

### 8.3. Stress e actividade profissional

As condições de stress surgem, com frequência, de um determinado tipo de interacção que se estabelece entre o indivíduo, o trabalho e a empresa. A personalidade de um indivíduo é um factor mediador da sua adaptação ao trabalho. Se um trabalhador ocupa numa empresa um estatuto superior ao seu nível de preparação o facto cria-lhe exigências que aumentam o risco de desenvolver uma Doença Cardíaca Coronária (D.C.C.)

Entre as características do que podem ter repercussões negativas sobre o indivíduo assinalam-se a sobrecarga, a subcarga, a fraca autonomia de decisão, a existência de um trabalho por turnos e condições físicas adversas.

Um trabalho exigente associado a uma fraca autonomia de decisão induz stress, retira a satisfação ao trabalho e aumenta o risco de DCC. Quando há conflitos e ambiguidade de papel tais factos geram stress no trabalhador de uma empresa.

Uma má comunicação entre indivíduos de uma mesma empresa é desgastante e diminui o grau de satisfação com o emprego, a motivação para o trabalho e a própria execução.

No que respeita à carreira profissional a insegurança sentida com a manutenção do emprego, a oposição às ambições pessoais, a promoção para funções para os quais o indivíduo não está preparado ou ainda uma não promoção que se considera justa levam a insatisfação e desinteresse pelo trabalho, a um mau relacionamento inter-pessoal e a absentismo.

Os aspectos de organização de uma empresa têm uma grande importância para a saúde e bem-estar do indivíduo que lá trabalha. O clima de uma organização induz stress num indivíduo desde que lhe crie limitações para a sua liberdade, autonomia e identidade.

Os indivíduos que entram para as suas carreiras com ideais elevados, motivação e investimento pessoal e que depois se sentem defraudados nos seus objectivos tendem a desenvolver burnout. Este termo corresponde a um estado de exaustão física, emocional e mental causado pelo envolvimento, por longo tempo, em situações emocionalmente desgastantes.

O desemprego é uma situação indutora de stress que tem repercussões negativas sobre a saúde física e mental do indivíduo. Aumenta os factores de risco biológico e a taxa de mortalidade do indivíduo.

Os aspectos de organização de uma empresa têm uma grande importância para a saúde e bem-estar do indivíduo que lá trabalha. Hepburn et al. (1997) referem, no entanto, que as empresas regra geral se preocupam mais em resolver os problemas dos empregados, depois de aparecerem, do que em instituir medidas que eliminem os factores que dão origem ao stress.

Matsumoto (1970) verificou que existia uma frequência relativamente baixa de D.C.C., em trabalhadores japoneses, em comparação com trabalhadores americanos. Segundo o autor esta discrepância explica-se pelo facto de nas empresas japonesas o trabalhador sentir que o local de trabalho e os colegas de profissão, são como que uma extensão da própria família, com uma grande estabilidade ao longo do tempo, provendo para o trabalhador uma ordem que não muda (referido por Kasl, 1978).

Cooper e Marshall (1978) referem que o clima de uma organização induz stress num indivíduo desde que lhe crie limitações para a sua liberdade, autonomia e identidade. Estes aspectos são sentidos pelo trabalhador como indicativos da forma como a empresa o trata.

A falta de participação no processo de tomada de decisão, a inexistência de uma comunicação e consulta efectivas, restrições injustificadas ao comportamento do indivíduo são factores potenciais de stress (Sutherland e Cooper, 1990).

Bhagat et al. (1991) estudaram os efeitos gerais do stress organizacional em professores. O stress estava relacionado com acontecimentos que envolviam a responsabilidade excessiva pelos estudantes, fracos recursos de equipamentos e disciplina. Os autores comprovaram que as estratégias focadas no problema em relação com as dificuldades de trabalho não só evitavam que os indivíduos se viessem a sentir doentes como atenuavam as repercussões do stress organizacional em relação ao burnout. Os indivíduos que tinham tendência a utilizar sobretudo estratégias focadas na emoção para combater o stress experimentavam períodos de maior despersonalização.

Um outro aspecto que tem sido analisado é o impacto que a empresa pode ter na família do trabalhador e igualmente a importância desta como factor atenuante do stress no trabalho. Cooper e Marshall (1978) mencionam que muitos factores indutores de stress podem ser esbatidos se se melhorarem diversos pontos a nível de empresa.

Sobre estes aspectos sugerem que se preste uma atenção particular ao ambiente social e psicológico da organização, que se encoraje uma maior autonomia e participação por parte dos gestores, que se construam “pontes” entre o trabalho e a casa, de forma a que possa haver maior compreensão e aceitação por parte da família; que se arranjem programas que ajudem a resolver dificuldades encontradas no plano de relações dentro da empresa; que se crie um clima que encoraje a comunicação, abertura e confiança mútua, de forma a que uma pessoa possa ventilar as suas incapacidades e obter o auxílio necessário.

A importância da família tem sido revelada por diversos autores, entre os quais Handy (1978). Num estudo sobre 23 casais, verificou que a família se torna uma base de ajuda quando o padrão do casamento permite encontrar o que é exigido tanto pelas circunstâncias do trabalho como pelas ambições da vida, ao mesmo tempo que as prioridades subjacentes a cada indivíduo. Quando tal não acontece a família torna-se então um estorvo.

Evans e Bartolomé (1984) referem que o trabalho tem uma influência muito maior sobre a família do que o inverso. Apenas as condições de vida extrema, tais como o divórcio ou o falecimento do cônjuge, parecem afectar o trabalho. A satisfação e o stress encontrados no trabalho ditam muitas vezes o tipo de relação familiar que se tem.

No referente ao trabalho docente, constata-se, por vezes o contrário. Os professores não sentem satisfação pelo seu trabalho devido às condições que lhes são impostas pela sua colocação numa escola longe da família. Em termos afectivos e emocionais sentem-se desprotegidos e desmotivados para cumprirem as suas tarefas.

## **9. Recursos e estratégias para lidar com o *stress***

### **9.1. Coping**

Na literatura científica anglo-saxónica existe um termo que se designa por *coping*. Esta expressão deriva do francês *couper*. Esta circunstância deve-se ao facto da língua francesa ter sido o idioma culto da corte inglesa até meados do século XVI. Na Idade Média *couper* tinha o significado de bater ou de atingir. Actualmente, quando se emprega, o termo *coping* tem um significado preciso: refere-se às

estratégias que são utilizadas pelo ser humano para lidar com as ocorrências indutoras de stress.

Assim, quando estivermos a mencionar “as estratégias para lidar com as ocorrências indutoras de stress” ou, de uma forma mais simples, “as estratégias para lidar com o stress” estamos a referir-nos ao coping mesmo que coloquemos estas frases como mencionadas por autores anglo-saxónicos.

Lazarus e Folkman (1984) referem que coping representa os esforços cognitivos e comportamentais realizados pelo indivíduo para lidar com exigências específicas, internas ou externas, que são avaliadas como ultrapassando os seus recursos.

Em 1985 Monat e Lazarus mencionam que coping se relaciona com os esforços feitos para lidar com as situações de dano, de ameaça e de desafio quando o indivíduo não tem disponível no seu repertório de comportamentos uma rotina ou uma resposta automática para confrontar a situação.

White (1985) relata a este propósito: “...tendemos a falar de estratégias de *coping* quando uma modificação relativamente drástica ou um problema desafia as formas usuais da pessoa se comportar e requer a produção de um comportamento novo. Dá origem, com frequência, a emoções desconfortáveis como a ansiedade, o desespero, a culpa, a vergonha ou o pesar, o alívio das quais faz parte da necessidade de adaptação. As estratégias de lidar com o *stress* referem-se a esta adaptação em condições relativamente difíceis”.

Snyder e Dinoff (1999) mencionam a este respeito que as estratégias de coping correspondem às respostas, emitidas pelo indivíduo, que têm por finalidade diminuir a “carga” física, emocional e psicológica ligada aos acontecimentos indutores de *stress*. A eficácia das estratégias de coping, segundo estes autores, avalia-se pela capacidade que têm em reduzir de imediato a perturbação sentida bem como em

evitar, em termos futuros, o prejuízo do bem-estar ou do estado de saúde do ser humano.

Estas estratégias de lidar com as situações indutoras de stress têm modalidades diferentes. Algumas vezes são orientadas pelo indivíduo para a resolução directa do problema, outras vezes para a atenuação das emoções sentidas, noutras ocasiões para a busca de apoio social. Podem surgir de forma isolada ou concomitante. Se têm êxito o stress reduz-se. Se são ineficazes o stress mantém-se. Não há estratégias modelares em relação às quais se possa referir que são forçosamente eficazes ou ineficazes.

O grau de eficácia é determinado pelo tipo de recursos que o indivíduo apresenta bem como pelo tipo de problema com que se defronta. Não obstante há estratégias de coping que são superiores a outras desde que sejam utilizadas no momento exacto, pela pessoa adequada, tendo em conta a circunstância específica que induz stress. Mas este facto não significa que dada estratégia esteja sempre eficaz em todos os tipos de circunstâncias.

## **9.2. Um breve olhar sobre a história do coping**

A utilização do termo coping como um conceito psicológico diferenciado tem um passado relativamente recente.

Segundo Sydner e Dinoff (1999) apenas a partir de 1967 apareceu pela primeira vez nos *Psychological Abstracts* como uma categoria individualizada. Desde então o número de publicações sobre coping tem aumentado de uma forma considerável.

Uma pesquisa feita pelos autores revelou que num período de 16 anos, entre 1967 e 1983 apareceram 3.282 artigos publicados sobre o tema. Em datas mais recentes e

num período muito mais limitado de tempo, entre 1994 e 1997, surgiram 3.760 publicações sobre o assunto, o que revela bem o interesse progressivamente crescente que tem suscitado.

Richard Lazarus (1999) emite um parecer semelhante.

Se é um conceito que tem despertado tanto interesse porque é que começou a receber atenção apenas a partir dos finais da década de 60? O facto deu-se por diversos motivos.

Um deles porque até então, de acordo com Snyder e Dinoff (1999), o coping andou disfarçado de outros nomes, existentes no modelo psicanalítico.

Segundo estes cientistas o termo coping correspondia inicialmente aos mecanismos de defesa do Eu, do modelo analítico. Estes, por sua vez, foram evoluindo no seu significado em três fases distintas. Por influência de Freud, foi-lhes atribuído o papel de modificarem a percepção do acontecimento *sob o ponto de vista subjectivo*, do próprio indivíduo.

Alfred Adler, um discípulo de Freud, atribuiu posteriormente um significado diferente ao conceito. Mencionou que os mecanismos de defesa do Eu serviam para proteger o “self” das ameaças externas do meio ambiente, enquanto Freud defendia que protegiam o ego contra forças internas, de natureza instintiva. Mais tarde Ana Freud, em 1936, referiu que os mecanismos de defesa do Eu eram defesas que protegiam a pessoa tanto de ameaças internas (de forma semelhante à posição assumida por seu pai) como de ameaças externas (tal como tinha salientado Adler).

Se estes factos ocorreram, porque se dá actualmente preferência ao termo coping em lugar de se manter o conceito mais clássico de mecanismos de defesa do Eu? Embora de raízes comuns há diferenças grandes entre os dois conceitos.

Numa revisão de trabalhos efectuada por Snyder e Dinoff (1999) podem-se extrair as conclusões de que os mecanismos de defesa do Eu têm propriedades mais negativas, atendem por inerência aos aspectos provenientes do passado, são rígidos na forma de operar, são considerados inconscientes e, pelo menos nalgumas das suas modalidades, propiciam a que a realidade seja distorcida. Por sua vez é aceite que o coping está mais orientado para o presente e para o futuro, corresponde a estratégias mais flexíveis, largamente conscientes e atentas à realidade que rodeia o indivíduo.

Uma influência decisiva para libertar o coping das suas raízes analíticas veio de Richard Lazarus num período que se inicia pela década de 60. Num livro publicado em 1966 - "Psychological Stress and the Coping Process" - e num outro divulgado em 1984 - "Stress, Appraisal and Coping" - de co-autoria com Susan Folkman, o coping começou a ser reconhecido como um processo activo de transacção cognitiva, entre o indivíduo e o meio ambiente, no contexto específico em que o ser humano se situa.

Por um lado, esta circunstância ajudou a libertar o conceito das velhas raízes do modelo dinâmico. Por outro lado, em relação ao stress, levou a que este deixasse de ser considerado como uma resposta automática perante as circunstâncias nocivas do meio ambiente, para lhe introduzir a dimensão humana de avaliação, tão importante na apreciação das situações.

Como o coping se baseia na interacção que se estabelece entre o indivíduo e o meio ambiente o conceito teve impacto sobre um outro ponto: o de conhecer a importância relativa, em relação ao stress, do factor "personalidade" ou "situação".

O conceito de personalidade tem uma história de longa data. Em relação ao stress ocorreram diversos estudos que o fizeram realçar. Meyer Friedman e Ray Rosenman, numa série de trabalhos que começaram a ser divulgados em 1959, salientaram a

importância de um determinado tipo de personalidade - que denominaram por personalidade do Tipo A - em tornar o indivíduo vulnerável, pela sua maneira de ser, à doença cardíaca coronária. Destas investigações podia-se deduzir que o factor personalidade tem uma importância significativa na interacção do indivíduo com o meio ambiente.

Todavia Walter Mischel (1968), num livro que veio a ter um grande impacto sobre o meio científico da época, intitulado “Personality and Assessment” - aduziu provas de que as diferenças individuais pouco podem predizer em relação à variância que se observa no comportamento humano. O acento tónico, segundo este cientista, deve ser colocado na “circunstância” e não na “personalidade”.

Posteriormente alguns autores, entre os quais se pode citar Seymour Epstein (1979), vieram referir que as diferenças individuais se tornam muito mais robustas na sua capacidade predictiva do que a circunstância, desde que a variável de critério passe a considerar não um comportamento isolado mas comportamentos múltiplos. Seguiram-se outros cientistas que defenderam um ponto de vista semelhante.

A este respeito comentam Snyder e Dinoff (1999, p.13): “As diferenças individuais partem do pressuposto de que há dimensões importantes da personalidade ao longo das quais as pessoas podem ser classificadas ou medidas e que essa informação é crucial para compreender as suas estratégias subsequentes de coping”. Acrescentam ainda: “... O estudo da personalidade e do coping promovem de forma notória o impacto das diferenças individuais em termos de exposição, reactividade e disponibilidade de estratégias, bem como da predição que podem ter em relação ao bem-estar psicológico e saúde física do indivíduo”.

Watson, David e Suls (1999, pp.120-121) emitem um parecer que se direcciona no mesmo sentido "... torna-se actualmente claro que o comportamento de coping apresenta as características clássicas de estabilidade e consistência próprias de um traço de personalidade..." Referem ainda: "Estes dados podem indicar, por um lado, que muitas das estratégias avaliadas nos inventários populares de coping (...) representam dimensões interessantes de traço. .... pelo menos uma parte da resposta é que estas estratégias de coping reflectem tendências disposicionais mais amplas e básicas que estão dentro do indivíduo".

Finalmente devemos acrescentar ao que está atrás referido que, actualmente, se reconhece que a forma como alguém lida com o stress não está só dependente das estratégias de coping mas igualmente dos recursos de que o indivíduo dispõe.

Moos e Schaefer (1993, p.234) assinalam que os recursos se referem "aos factores pessoais e sociais, relativamente estáveis, que influenciam a forma como os indivíduos tentam lidar com as transições e as crises de vida". As estratégias de coping dizem respeito "aos esforços cognitivos e de conduta que os indivíduos utilizam em circunstâncias específicas indutoras de stress".

Os recursos que alguém possui são relativos a aspectos muito diversos, entre os quais se incluem a experiência da pessoa, as características da sua maneira de ser, a sua capacidade económica ou, simplesmente, a possibilidade de apoio por parte da rede social onde está inserida. Quanto maior é o número de recursos menos relevante e perturbadora se torna dada situação.

No fundo da questão, o coping tem uma longa história mas um curto passado. No momento actual, em relação às estratégias de coping, o acento recai mais sobre o indivíduo e a sua maneira de ser habitual (a sua personalidade) do que sobre a

circunstância. Devemos lembrar contudo a este respeito que a personalidade é constituída por um conjunto de traços e atitudes, que variam não só em termos de atributos como também em grau (que pode ser muito ou pouco acentuado).

Quando referimos, por exemplo, que determinada personalidade reage de modo específico em relação ao meio ambiente, estamos a ser demasiado vagos. O que pode ser verdadeiramente significativo, nalgumas interacções, é a presença vincada de determinado traço específico, característico dessa maneira de ser. Como exemplo deste facto pode ser mencionado o que actualmente se reconhece acerca da personalidade do “Tipo A” atrás mencionada. O que parece ser importante em relação à doença cardíaca coronária não é um indivíduo possuir uma personalidade do “Tipo A” mas antes a forma como tem vincado o traço hostilidade na sua maneira de ser e de proceder.

Por outro lado, o impacto que determinada situação de stress tem sobre o indivíduo depende não só das estratégias de coping utilizadas com também dos recursos pessoais e sociais de que pode dispor.

### **9.3. Burnout**

O termo *burnout* foi introduzido pelo psicanalista americano Freudenberger em 1974. Definiu-o como “um estado de fadiga física e mental”, que ocorre em múltiplas profissões ou “de frustração surgido pela devoção por uma causa, por uma forma de vida ou por uma relação que fracassou no que respeita à recompensa esperada”. Pines e Aronson referem-no como sendo um “estado de exaustão física, emocional e mental causado pelo envolvimento, por longo tempo, em situações emocionalmente desgastantes” (Pines, 1993).

É , sem dúvida, uma patologia grave, quer pelo sofrimento que causa a quem dela padece, pela diminuição acentuada do rendimento no trabalho, quer pela perturbação que causa no relacionamento interpessoal, pelo absentismo e perturbação que provoca nas Instituições.

Pines (1993) menciona que qualquer pessoa se pode sentir em stress. Porém o burnout só é experimentado por aqueles indivíduos que entram para as suas carreiras com ideais elevados, motivação e investimento pessoal e que depois se sentem defraudados nos seus objectivos. Refere que aqueles que iniciam uma carreira para ter apenas dinheiro ao fim do mês podem constituir-se vítimas de stress mas não são atingidos por burnout.

Esta situação costuma decorrer de um ambiente de trabalho em que o que se faz é depreciado e em que há igualmente conflitos com colegas. Pines salienta que uma pessoa pode sobreviver num emprego exigente e com stress desde que sinta que o seu trabalho é significativo e apreciado.

As pessoas predispostas a virem a sofrer de burnout são aquelas que entram para uma actividade profissional cheias de idealismo e de boas intenções, esperançosas e dedicadas; gradualmente, com o passar do tempo, comprovam que não são apreciadas, perdendo significado aquilo que executam. Esta vivência faz-lhes desenvolver um sentimento de fracasso em relação a um objectivo que prezavam.

Como se reconhece que alguém sofre de burnout?

Pines (1993) refere que esta situação se detecta pela presença de três tipos de manifestações.

Uma delas é de natureza física: a pessoa sente-se num estado crónico de fadiga, esgotada, com cefaleias e alterações frequentes do sono e do peso, distúrbios gastro-

intestinais, dores musculares, agravamento do síndrome pré-menstrual ou de doenças crónicas já existentes; é levada a consumir café, tabaco, bebidas alcoólicas, tranquilizantes ou drogas ilícitas para combater o estado em que se sente.

Uma outra é emocional: sente-se interiormente fracassada, desiludida, sem esperança, não vendo no seu trabalho qualquer significado e desenvolvendo sentimentos depressivos.

Finalmente acresce-se ainda uma mudança de atitudes: avaliar até que passa a mostrar-se cínica e com atitudes negativas em relação ao trabalho, a supervisores e à própria instituição.

A presença destas atitudes negativas tem três consequências:

- Por um lado, é susceptível de criar novos atritos, quer em relação aos colegas, quer em relação às direcções de pessoal de que o indivíduo depende.
- Por outro lado, vai fazendo com que a pessoa se sinta cada vez mais isolada no seu meio de trabalho, deixando-lhe como válvula de escape o ambiente de casa, podendo por esta forma o burnout vir a repercutir-se no casamento.
- Por outro lado ainda, o tempo de permanência no trabalho passa a ser o mínimo indispensável; cria-se um ambiente de hostilidade, de desconfiança e de desrespeito mútuo entre colegas; a pessoa fica predisposta a acidentes de trabalho e executa de uma forma menos perfeita as suas tarefas; tende a faltar ao emprego e a desejar mudar para outro local.

Para estudos sobre esta área é frequentemente usado o Maslach Burnout Inventory (M.B.I.), criado por Maslach em 1981. Este instrumento procura medir três aspectos diferentes: a exaustão emocional, a despersonalização e a redução da realização pessoal. Para além deste existem outras escalas avaliadoras. Que há a fazer para se evitar o burnout?

Pines (1993) sugere uma intervenção a três níveis: de organização, de grupo e no indivíduo.

No que respeita à organização devem ser instituídas condições de natureza física, social e administrativa que não se tornem nocivas para o trabalhador e, ao mesmo tempo, haja a possibilidade de serem gratificados os aspectos positivos da actividade profissional.

Quanto ao grupo em que o indivíduo se insere é importante avaliar até que ponto são legítimas as exigências que lhe estabelecem. É preciso que aprenda a lidar com elas e a saber tirar partido daquelas pessoas que possam dar-lhe auxílio efectivo, sob o ponto de vista técnico, emocional e todos os outros em que se sente carente.

Na intervenção sobre o indivíduo deve fazer-se-lhe sentir que a crise que atravessa se pode tornar uma fonte de crescimento pessoal desde que seja capaz de avaliar o que o descompensa e aprender a lidar, até ultrapassar, as dificuldades que sente. Assim, o primeiro ponto passa por uma avaliação do que constitui para si um problema; a seguir, os recursos que tem para lidar com ele; finalmente, como desenvolver as aptidões pessoais ou criar acesso a apoio social que lhe possa permitir modificar as condições do trabalho.

## **10. Teorias da Motivação**

A motivação é definida, de forma geral, como algo que activa e orienta o comportamento humano. Esta definição reflecte, de certo modo, as observações que se podem fazer diariamente da actividade contínua dos indivíduos, O que determina que uma pessoa inicie uma dada tarefa, os objectivos que pretende alcançar e ainda o que a leva a persistir na tentativa de alcançar esses mesmos objectivos constituem

grandes questões a que a investigação desenvolvida no âmbito da motivação tenta dar resposta. Todo o comportamento é motivado: tem início, continua e é orientado com o fim de alcançar uma meta. A motivação é, pois, o construto a que se recorre para explicar diferenças de comportamento, considerando-se o comportamento como um indicador de motivação.

As teorias da motivação tentam explicar e prever alguns aspectos do comportamento individual ou de grupos, isto é, quais as razões que conduzem à ocorrência de certos comportamentos, tornando-os predominantes. No estudo da motivação é necessário considerar a interacção entre o indivíduo e o ambiente em que este se encontra inserido, o que permitirá compreender o porquê da manifestação de certos comportamentos e a não manifestação de outros.

As teorias da motivação existentes diferem entre si no que respeita: à importância relativa dada aos factores que a influenciam (como a predisposição genética); a factores intrínsecos (como as expectativas e os desafios); a factores extrínsecos de reforço ou de punição e à interacção entre todos os factores.

O estudo da motivação traduz-se, assim, no estudo das causas inferidas do comportamento, já que não podem existir certezas sobre as suas causas reais. As teorias da motivação apenas poderão explicar e prever o comportamento do indivíduo ou de grupos, com uma certa probabilidade, pois nenhuma teoria pode ser aceite universalmente como explicativa de todos os resultados empíricos.

### 10.1. Teorias da Motivação: Teorias Mecanicistas vs Teorias Cognitivistas

As teorias da motivação podem categorizar-se de acordo com os princípios gerais que partilham. Uma das categorizações é a que distingue entre as duas abordagens conceptuais do comportamento: a mecanicista e a cognitivista (Weiner, 1972).

As teorias que se enquadram na perspectiva mecanicista descrevem a motivação em termos das tendências de comportamento em certas situações. Destacam o papel das experiências passadas, do reforço obtido e de variáveis situacionais que irão determinar a direcção e a intensidade do comportamento. As teorias que estão incluídas na perspectiva mecanicista podem também caracterizar-se como teorias de estímulo-resposta (S-R). Assim, o comportamento observado surge após a ocorrência de estímulos internos ou externos. A direcção do comportamento será, então, determinada pelas ligações mecanicistas estímulo-resposta ou hábitos (Weiner, 1972).

A concepção cognitivista da motivação, baseia-se no princípio de que os indivíduos não respondem automaticamente aos acontecimentos externos, mas sim às percepções que têm desses acontecimentos. São realçadas as fontes intrínsecas da motivação como sejam a satisfação por aprender ou a realização. A motivação é determinada por um processo de tomada de decisões, no qual o indivíduo através da procura de informação, tenta dar significado e controlar o ambiente que o rodeia.

A motivação baseia-se em decisões, interesses e juízos sobre a probabilidade de êxito ou de fracasso, em que o indivíduo faz opções a partir de comportamentos alternativos. A direcção e a persistência de um comportamento, à medida que o indivíduo tenta alcançar a sua meta, será uma função do pensamento. Esta abordagem pode ser caracterizada, de um modo global, como de estímulo-cognição-resposta (S-C-R), o que significa que os processos mentais intervêm entre o estímulo

e o comportamento. Segundo Weiner (1972), e numa perspectiva cognitivista, a estrutura do pensamento é que determina o comportamento.

Poderá, assim, concluir-se que, segundo a concepção mecanicista, os comportamentos devem ser observados em ordem à compreensão dos processos motivacionais. Na concepção cognitivista, por outro lado, são os processos do pensamento que funcionam como dados empíricos necessários à compreensão dos comportamentos.

## 10.2. Teorias Mecanicistas

Segundo Weiner (1972) podem distinguir-se dois tipos de teorias no seio das teorias mecanicistas. No primeiro tipo, o comportamento é explicado sem se recorrer a conceitos hipotéticos ou a variáveis intervenientes, mas em termos de ligações estímulo-resposta (S-R).

As abordagens de Watson (1924), Skinner (1938) e outros behavioristas incluem-se neste primeiro tipo de teorias. No segundo tipo, são já incluídos vários conceitos intervenientes como: *drive* e incentivo, entre outros embora ainda se refiram a processos mentais simples (S-Construto-R).

O que será de destacar é o reconhecimento de que a complexidade do comportamento necessita de sistemas complexos de conceitos. O comportamento é induzido por estímulos e a aprendizagem ou hábitos são ainda ligações rígidas estímulo-resposta. Incluem-se neste tipo de teorias a abordagem da motivação de Brown (1953).

### 10.3. Teorias Cognitivistas

Weiner (1972) distingue também dois tipos de teorias cognitivistas, ambos utilizando construtos intervenientes para explicar o comportamento.

O primeiro tipo de teorias propõe como construto determinante do comportamento - a expectativa - em que o indivíduo antecipa o resultado a obter. Este tipo de teorias classificam-se de “expectativa x valor”, em que o comportamento é uma função de dois factores gerais: a percepção individual do valor do resultado expectável que se seguirá ao comportamento e a expectativa (percepção dos meios e previsão de como obter o resultado pretendido).

A combinação destes dois factores determinará a força da tendência da acção directa para a meta a alcançar, o que se reflectirá na escolha, intensidade e persistência do comportamento. O estímulo já não é a causa do comportamento, os indivíduos antecipam as metas a atingir e as cognições são necessárias para explicar o comportamento (S-Cognição-R). As teorias motivacionais de Atkinson (1964), Lewin (1938), Rotter (1954) e Tolman (1955) incluem-se neste tipo de teorias “expectativa x valor”.

O segundo tipo de teorias cognitivistas, além da antecipação de resultados, irá incluir processos e conceitos cognitivos determinantes do comportamento: a procura de informação, as atribuições causais, os juízos, as auto-avaliações e a comparação social entre outros e que são considerados como determinantes fundamentais do comportamento. As cognições são encaradas como variáveis observáveis, podendo ser manipuladas e investigadas cientificamente. Festinger (1942), Heider (1958), Kelley (1967) e Lazarus (1968), contam-se entre os investigadores que iniciaram este segundo tipo de teorias cognitivistas.

Existe ainda um terceiro tipo de teorias cognitivistas: a concepção “ humanista ” - de Maslow (1943) e Rogers (1951), entre outros. Nesta última perspectiva, salienta-se a liberdade individual de escolha, a auto-determinação, a auto-realização e a motivação intrínseca.

Weiner (1990) apresenta uma síntese das teorias motivacionais existentes, realçando que as perspectivas dominantes são, de facto, variedades de abordagens cognitivas da motivação e que as abordagens mecanicistas não se adequam aos dados empíricos mais recentes. As principais teorias contemporâneas baseiam-se em cognições relacionadas entre si: (1) atribuições causais; (2) percepções de eficácia e controlo e (3) ideias sobre as metas a atingir.

Ao referir-se à investigação no âmbito da motivação levada a efeito entre 1940 e 1970, Weiner (1990) conclui que esta se tornou quase totalmente em investigação sobre a motivação para a realização. Este autor salienta ainda que na década de noventa se assiste a uma nova abordagem - teoria das metas - no interior do domínio da motivação para a realização, abrangendo conceitos relacionados entre si: (1)0 envolvimento do ego; (2) a estrutura competitiva de recompensas; (3) a comparação social como indicador das atribuições de sucesso e (4) o esforço. investigação da motivação para a realização. Segundo Weiner, a orientação futura será de enquadramento dos diferentes aspectos da investigação da motivação para a realização.

O conceito do eu (*self*) tem vindo, também, a tomar-se determinante do sucesso ou do fracasso futuro. Conceitos como: a auto-actualização, a auto-determinação e a auto-estima entre outros, têm vindo a evidenciar que o conceito do *eu* se reveste de particular importância na motivação. Trata-se de um conceito complexo, podendo ser utilizado de várias formas e em diferentes contextos. De uma maneira geral, o *eu*

refere-se a todas as qualidades do indivíduo, o que inclui sentimentos, percepções, atitudes e avaliações de si próprio e dos outros.

#### **10.4. Motivação para a Realização**

##### **10.4.1. Teoria de McClelland**

A motivação para a realização tem sido objecto de um grande número de investigações nas últimas quatro décadas, tendo-se iniciado o seu estudo com a publicação da obra *The Achievement Motive* de McClelland, Atkinson, Clark e Lowell em 1953.

O trabalho inicial de McClelland foi o de desenvolver uma teoria geral da motivação para a realização, embora mais tarde as suas preocupações se orientassem para a aplicação da teoria a problemas de crescimento económico. A sua investigação baseou-se no conceito de necessidade de realização que se inclui na taxonomia de necessidades psicológicas humanas relacionadas com a motivação, desenvolvida por Murray (1938).

McClelland definiu motivação para a realização, como a procura de “(...) sucesso em competição com um padrão de excelência” (McClelland et al., 1953, p.110) e em que o desempenho (*performance*) nessa situação pode ser avaliado como de sucesso ou de insucesso. A necessidade de realização parece tornar-se parte da personalidade do indivíduo, afectando o comportamento em todas as dimensões da sua vida.

A elevada motivação para a realização é acompanhada por uma diversidade de sentimentos entre os quais se destacam o orgulho e a satisfação pela realização em si mesma. As pessoas fortemente motivadas para realização são atraídas pela própria

execução de uma tarefa, pela obtenção do domínio de uma determinada capacidade, pelo desafio em si mesmo ou pela criação de qualquer coisa nova (factores intrínsecos).

Assim, qualquer um destes objectivos importa mais do que recompensas financeiras ou do que o poder ou prestígio que possam vir a alcançar (factores extrínsecos). É mais o desafio que lhes agrada - o resolver um problema novo, o ter de melhorar alguma coisa - e não tanto os resultados obtidos. Verificou-se que estas pessoas, relativamente às que são menos motivadas para a realização, persistem mais tempo numa dada tarefa que constitua um desafio para elas, excepto se alguma tarefa alternativa se revelar mais desafiante.

Quanto aos indivíduos com nível baixo de motivação para a realização tendem a ser indecisos, procurando direcção, motivação e reforço positivo dos outros. São orientados para a tarefa e por essa razão é possível observar a sua tendência para fazer muitas coisas em simultâneo.

McClelland refere-se ao motivo de realização como um construto único e considera os motivos de aspiração ao sucesso e medo do fracasso como seus componentes. Assim, quando o motivo de realização é baixo, o indivíduo será orientado de modo a evitar o fracasso e à medida que aumenta, o motivo de realização do indivíduo será orientado para a obtenção de sucesso.

Os estudos de McClelland mostraram que as organizações ou os grupos onde existem pessoas com elevada motivação para a realização tendem a crescer e a progredir mais rapidamente do que aqueles que não tenham o contributo dessas pessoas.

McClelland e outros, tentaram compreender quais as causas que determinam as diferenças observadas de níveis de motivação para a realização. Os resultados obtidos das investigações que realizaram levaram-nos a concluir que factores culturais e familiares influenciam o grau de motivação para a realização.

As práticas educativas familiares assumem um papel primordial no desenvolvimento da motivação para a realização, que poderá ir-se formando muito cedo através das experiências vividas pelas crianças. A investigação levada a cabo durante a década de 50, indica que uma orientação positiva de realização está associada aos esforços dos pais para aceitar as suas crianças como seres independentes, ao estabelecimento e cumprimento de regras claras de conduta e ao permitir às crianças uma larga margem de acção dentro de limites determinados.

Assim, verificou-se que os indivíduos com elevada motivação para a realização se tinham tornado independentes mais cedo e tinham sido forçados a ser mais auto-suficientes na resolução de problemas do que os indivíduos de baixa motivação para a realização. Os pais que ensinam as crianças a melhorar sempre, a ter sentido de responsabilidade, competição e a recompensar estes comportamentos estarão a “treinar” as suas crianças para a realização.

Os dados recolhidos por McClelland e colaboradores permitiram concluir que famílias e culturas que encorajam o desenvolvimento individual e a auto-confiança tendem a criar pessoas com nível elevado de motivação para a realização.

Para McClelland, apesar da motivação para a realização parecer ser um traço da personalidade dos indivíduos que se desenvolve muito cedo, estes podem aprender a tornar-se mais orientados para a realização. Uma vez adquirida ou fortalecida, a motivação para a realização tenderá a manter-se ao longo da vida como uma predisposição relativamente estável.

#### 10.4.2. Teoria de Atkinson

Para Atkinson (1964), a escolha de uma tarefa de realização é determinada por dois factores:

(1) a probabilidade subjectiva de sucesso que está relacionada com o nível de dificuldade da tarefa (características situacionais percebidas) e com a avaliação pelo sujeito das suas capacidades para efectuar a tarefa;

(2) o valor incentivo do sucesso ou do fracasso na realização dessa tarefa, isto é, os sentimentos de orgulho ou de vergonha resultantes e que irá depender também das experiências passadas do sujeito.

O comportamento de realização é assim conceptualizado como resultante de uma situação de conflito, já que a competição com um padrão de excelência é geradora quer da expectativa de sucesso quer do medo de fracasso. Os indivíduos terão, assim, de resolver o conflito entre obter sucesso e evitar o fracasso. A escolha e a qualidade da resolução deste conflito dependerá, em grande parte, das experiências vividas na infância.

As recompensas e as punições dos pais revestem-se de especial importância em todo este processo: os pais das crianças orientadas para obter sucesso tendem a premiar os desempenhos relevantes e que o merecem ser, mantendo-se neutros ou ignorando os fracassos, ao passo que os pais das crianças orientadas para evitar o fracasso castigam-nas pelos fracassos e não reagem ao seu sucesso.

Segundo Atkinson, a motivação para participar numa actividade de realização traduz-se, então, numa função de tendência para obter sucesso ( $T_s$ ) e de tendência para evitar o fracasso ( $T_f$ ). A tendência para obter sucesso ( $T_s$ ) é entendida como

uma função multiplicativa do motivo para o sucesso ( $M_s$ ), da probabilidade subjectiva de que o desempenho resulte em sucesso ( $P_s$ ) e do valor incentivo do sucesso ( $I_s$ ). Por sua vez, a tendência para evitar o fracasso ( $T_f$ ) é uma função multiplicativa do motivo para evitar o fracasso ( $M_f$ ), da probabilidade subjectiva do fracasso ( $P_f$ ) e do valor incentivo do fracasso ( $I_f$ ). As equações (I) e (II) representam a tendência para obter sucesso ( $T_s$ ) e a tendência para evitar o fracasso ( $T_f$ ), respectivamente:

$$T_s = M_s \cdot P_s \cdot I_s \quad (\text{I})$$

$$T_f = M_f \cdot P_f \cdot I_f \quad (\text{II})$$

Na equação (I) o motivo para o sucesso ou necessidade de realização,  $M_s$ , representa uma disposição relativamente estável para o sucesso. Atkinson (1964) define operacionalmente o conceito como uma “capacidade de sentir orgulho na realização” e que é visto como uma disposição afectiva. A probabilidade de sucesso,  $P_s$ , refere-se à antecipação de que uma dada acção conduza à meta a alcançar. Representa, pois, uma probabilidade subjectiva de sucesso, ou seja, uma ideia pessoal sobre a possibilidade de alcançar a meta pretendida. Relativamente à equação (II), o motivo para evitar o fracasso  $M_f$  poderá ser considerado como a capacidade de sentir vergonha por não ter alcançado a meta pretendida.

Uma das proposições fundamentais do modelo de Atkinson reside no valor incentivo (de sucesso ou de fracasso) ser uma função linear inversa da probabilidade subjectiva, que se define pelas seguintes expressões:

$$I_s = 1 - P_s \quad \text{e} \quad I_f = 1 - P_f$$

Estas teorias fomentaram, nos contextos organizacionais, uma maior atenção para a necessidade de se ajustarem as funções e os postos de trabalho aos indivíduos que, pelo seu tipo de personalidade e perfil de motivação, melhor predisposição revelam para o seu desempenho. Contudo, não há um processo único e óptimo de estruturação organizacional. A motivação para a realização verificar-se á tanto mais quanto mais as oportunidades psicológicas do trabalho combinarem com os objectivos e as necessidades pessoais.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGIA**

#### **Introdução**

##### **1. Recolha de dados, apresentação e análise aos dados obtidos**

Nesta secção referiremos as fontes a que recorremos e a razão das mesmas. Descreveremos também as técnicas, os critérios e os instrumentos usados, tanto na recolha dos dados como relativamente ao tratamento dos mesmos.

Tendo por base as técnicas, critérios e instrumentos utilizados, a par dos conceitos que emergiram das sínteses bibliográficas realizadas, as quais nos deram ensejo de criar as diferentes categorias de análise, na análise de conteúdo efectuada.

##### **2. Tipo de abordagem**

Como já referimos, o estudo que apresentamos tem em vista compreender determinados comportamentos de professores, em várias escolas, face à carreira, aos alunos e às próprias escolas. Não tem o objectivo de fazer juízos de valor mas antes, perante o fenómeno por nós muitas vezes observado, identificar a razão ou razões que levam a tais comportamentos.

A pergunta que orientou o nosso trabalho de pesquisa foi:

- Como se posicionam actualmente os professores do distrito de Beja, em termos de bem/mal-estar docente.

Como se sabe quanto mais complexa e especializada é a profissão, mais ela implica e exige vocação e formação profissional que vise atribuir uma nova dimensão à identidade do sujeito. Em oposição à ideia de que ser professor é fácil e de que qualquer um pode sê-lo, parece-nos que é tarefa bastante difícil e muito complexa não só pela especificidade do seu saber mas também pelo ambiente onde essa acção decorre e dos públicos alvo a que se destina.

Por todas estas razões ser professor implica vocação, abertura de espírito e aceitação de mudança, e, ainda, interiorização de um conjunto de esquemas de percepção e apreciação de valores, normas e atitudes que constituem o *ethos* - universo profissional, que configura o conceito de identidade profissional. Verificamos, pela experiência adquirida, que há professores que parecem estar permanentemente em conflito com eles próprios, com os alunos e com a organização escolar.

### **3. Caracterização da amostra**

O nosso universo foi constituído pelos professores de quatro escolas do distrito de Beja.

A amostra foi seleccionada de entre o conjunto de todos os professores destas escolas. Foram seleccionados sessenta sujeitos, escolhidos aleatoriamente, uns pertencentes aos quadros das escolas e outros que ali leccionavam pela primeira vez, de vários grupos disciplinares. Foram escolhidos professores de modo a que fossem cobertas várias faixas etárias, com diferentes tempos de serviço na escola e de ambos os sexos.

#### 4. Recolha de Dados

Os dados recolhidos referem concretamente:

- factores de motivação para a profissão docente;
- expectativas dos professores
- sucesso profissional
- situações de mal-estar
- sintomas de stress.

A recolha consistiu na administração de um questionário.

De acordo com Ghiglione e Matalon (1994, p.116), os objectivos de um questionário podem ser reduzidos a um pequeno número de propósitos:

- estimar grandezas “absolutas”: por exemplo, percentagem de pessoas com a mesma opinião;
- estimar grandezas “relativas”; por exemplo, fazer uma estimativa da proporção de cada tipo na população estudada;
- descrever uma população ou sub-população: por exemplo, aqueles que afirmam ter uma certa opinião;
- verificar hipóteses sob a forma de relações entre duas ou mais variáveis: por exemplo, verificar se um comportamento varia com a idade ou o sexo.

Com base nestes pressupostos propusemo-nos utilizar um questionário que nos permitisse confirmar alguns dados já obtidos e, do mesmo modo, obter outros que completassem a nossa informação, O critério usado foi o de aplicar o questionário a todos os professores das escolas, para obtemos um conhecimento generalizado dessa população, tanto mais que o nosso trabalho diz respeito às razões por que professores sentem motivação para leccionar ou mal-estar.

Para sabermos a opinião de todos os professores da escola recorreremos ao uso de um questionário, que englobava perguntas em relação ao posicionamento face à profissão docente em geral, à especificidade dessa profissão, ao clima de escola, à imagem social do professor, a situações de stress e mal-estar docente, aos alunos, aos factores de motivação, às expectativas dos professores, ao sucesso profissional.

#### **4.1. Dados oriundos de fontes documentais**

Como nos dizem Bogdan e Biklen (1994), os investigadores que usam metodologias qualitativas de investigação são impelidos para aquilo a que chamam de literatura oficial, isto é, leis, regulamentos, actas, ofícios, relatórios, etc. Estes autores dividem estes documentos em dois tipos: os documentos internos que dizem respeito ao funcionamento ou comunicação do sistema; os documentos externos que dizem respeito à comunicação do sistema com o público.

A recolha de informação documental foi sendo feita ao longo do ano mas a maior parte só foi completada em fins de Junho de 2000.

## CAPÍTULO-IV

### 1. Apresentação e Análise aos Dados Recolhidos

O ponto que agora se inicia tem como objectivo analisar na prática a “motivação” e o “mal-estar docente”. O fio condutor que liga a parte teórica à parte empírica deste estudo ganha um novo sentido. Falamos de “mal-estar docente” porque só se compreende que professores queiram deixar de sê-lo, através de desejo manifesto de alternativa à actividade docente, se não se sentirem bem na profissão.

Qualquer das práticas demonstradas, desde o não querer leccionar passando por estratégias de fuga à leccionação, até ao absentismo exagerado ou o recorrer ao desempenho de cargos para os quais se tem pouco empenho mas que reduzem a componente lectiva - tudo isto é sinónimo de mau estar e conflito com o sistema e consigo próprio.

A revisão de literatura existente sobre o “mal-estar docente” e as fontes de insatisfação dos professores, assim como a breve história do que foi ser professor através dos tempos e da sua luta para se imporem como classe social, acrescentado a degradação da imagem destes profissionais à conta do mau procedimento de alguns, constituiu o objectivo deste trabalho e apoiou a parte empírica.

Assim, após termos analisado as fontes de “mal-estar docente” pensamos estar aptos a trabalhá-las e delimitá-las, para as escolas onde se efectuou o estudo, de uma ou outra forma em função dos dados obtidos.

## **2. Apresentação e análise dos dados obtidos através dos questionários**

### **2.1. Apresentação dos dados**

Os quadros que iremos apresentar, deram-nos o posicionamento geral dos inquiridos perante a sua profissão. São indicadores que remetem para a profissão como um todo. Pretendeu-se, com este conjunto de indicadores, uma abordagem aos objectivos profissionais dos professores, à situação profissional em torno da utilização de comportamentos, atitudes e estratégias, dos aspectos inerentes à motivação, à expectativa e eficácia, atribuições causais correspondentes a sucessos/fracassos, aspectos relativos ao stress e exaustão profissional, atitudes relativas às crenças, estratégias de coping, sucesso profissional, motivação inicial na escolha da profissão.

### **2.2. Objectivos profissionais**

A motivação para a profissão docente tem subjacente muitos factores que podem contribuir para uma maior ou menor motivação. O âmbito desta pesquisa não tem como objectivo principal perceber quais os factores influenciadores da motivação mas perceber até que ponto os professores inquiridos estão motivados para a profissão docente, nomeadamente, procedendo à comparação entre os professores que estão no sistema de ensino há menos de dez anos e os professores que se encontram naquela situação profissional há mais de dez anos.

Deste modo, quisemos conhecer os objectivos profissionais dos professores que apresentamos no quadro I.

Quadro I

	Menos de dez anos		Mais de dez anos	
	N	%	N	%
Actividade profissional que não a de professor	1	3.3	4	13.3
Para já a profissão de professor, mais tarde pode vir a preferir outra profissão	8	26.7	6	20.0
Querer ser sempre professor	21	70.0	20	66.7

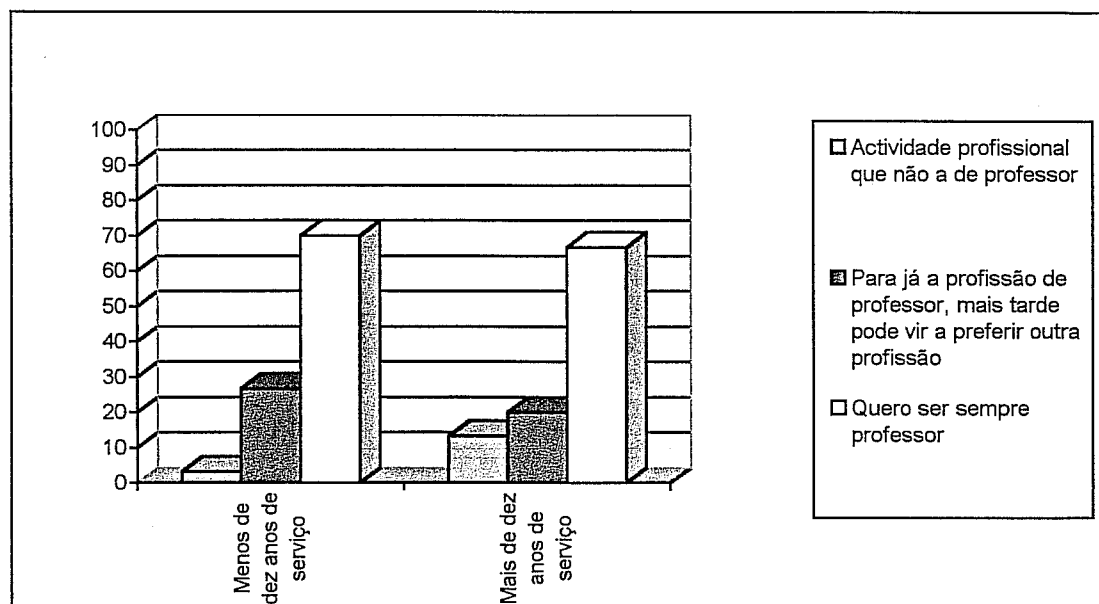


Figura 1. Objectivos profissionais dos professores.

Constatamos no quadro 1, relativamente aos professores com “menos de dez anos de serviço”, que 70.0% querem ser sempre professores; 26.7% gostariam para já, de exercer a actividade profissional de professor, embora mais tarde possam vir a preferir outra profissão e, apenas 3.3% dos professores se pudessem gostar de exercer outra actividade que não a de professor.

Quanto aos professores com “mais de dez anos de serviço” constata-se que 66.7% querem ser sempre professores; 20.0% gostariam para já, de exercer a actividade profissional de professor, embora mais tarde possam vir a preferir outra profissão e 13.3% gostariam de exercer outra actividade profissional que não a de professor.

Da leitura dos dados, não verificamos grande diferenças de opinião entre os dois grupos de professores, contudo, há mais professores com “mais de dez anos de serviço” que gostariam de exercer outra actividade profissional que não a de professor.

### 3. Profissão que os professores gostariam de exercer neste momento

Dada a percepção de que nem todos os professores exercem a profissão de professores como a primeira ou única opção profissional para si, tentámos conhecer as profissões que os professores preferiam exercer por oposição à profissão que exercem (quadro II).

Quadro II

#### Profissão que gostaria de exercer neste momento

	Menos dez anos de serviço		Mais dez anos de serviço	
	N	%	N	%
Professor	26	89.7	24	80.0
Animador sócio-cultural	1	3.4		
Técnico pedagógico	1	3.4	1	3.3
Conservador de Museus	1	3.4		
Veterinário			1	3.3
Relações públicas			1	3.3
Investigador científico			1	3.3
Director desportivo			1	3.3
Engenheiro			1	3.3

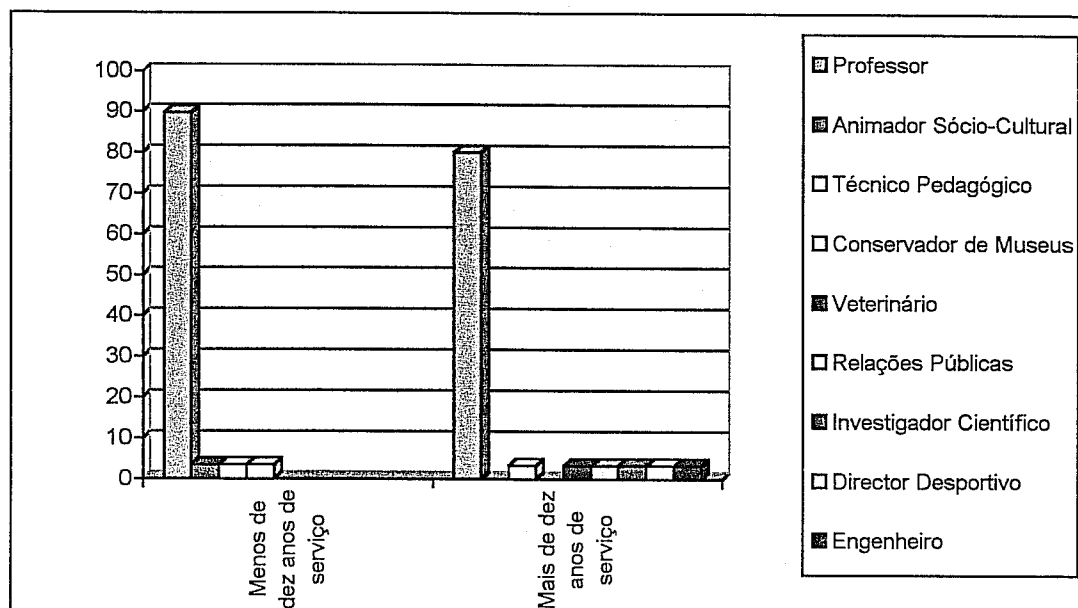


Figura 2. Profissão que gostaria de exercer neste momento.

Como já tínhamos constatado, uma grande maioria dos professores gostam de exercer a profissão de professor neste momento: 89.7% dos professores com “menos de dez anos de serviço” e 80.0% dos professores com “mais de dez anos de serviço”. Os restantes professores com “menos de dez anos de serviço” referem como profissões preferidas a de animador sócio-cultural (3.4%); técnico pedagógico (3.4%); e conservador de museus (3.4%). Os professores com “mais de dez anos de serviço” mencionaram como profissões preferidas a de técnico pedagógico (3.3%); veterinário (3.3%); relações públicas (3.3%); investigador científico; director desportivo (3.3%); engenheiro (3.3%). Constatamos, assim, que os professores que estão há mais tempo no sistema de ensino apresentam uma menor motivação para a profissão docente. Ainda de referir que as profissões referenciadas apenas são coincidentes na profissão de técnico pedagógico.

#### 4. Profissão que os professores gostariam de exercer daqui a cinco anos

Para um melhor conhecimento das preferências profissionais dos professores foi-lhes pedido para mencionarem a profissão que gostariam de exercer daqui por cinco anos. A pertinência desta questão prende-se com a necessidade de percebermos até que ponto as profissões que os professores gostariam de ter pertencem a áreas mais ou menos próximas da área da educação (quadro III).

Quadro III

Profissão que gostaria de exercer daqui a cinco anos

	Menos dez anos de serviço		Mais dez anos de serviço	
	N	%	N	%
Professor	20	69.0	19	65.5
Professor de Ensino Especial	1	3.4	1	3.4
Física Experimental	1	3.4		
Conservador de Museus	1	3.4		
Engenheiro	1	3.4		
Actividade Liberal	1	3.4		
Empresário	1	3.4		
Veterinário			1	3.4
Técnico Pedagógico			1	3.4
Relações Públicas			1	3.4
Investigador Científico			1	3.4
Ajuda a Pessoas			1	3.4
Jornalismo			1	3.4
Director Desportivo			1	3.4
Agricultor/Floricultor			1	3.4
Não Sabe	3	10.3	1	3.4

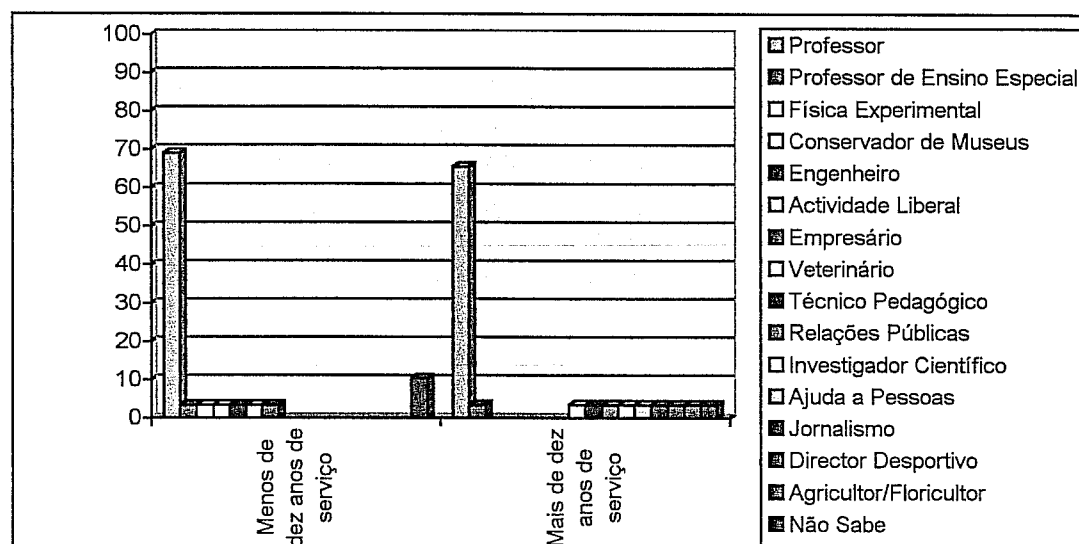


Figura 3. Profissão que gostaria de exercer daqui a cinco anos.

Verificamos no quadro III que são variadíssimas as profissões que os professores referem, coincidindo nas duas categorias a profissão de professor de ensino especial por 3.4% dos professores, respectivamente. É de referir que das profissões mencionadas aproximam-se da área da educação a profissão de técnico pedagógico. No entanto, podemos verificar que a maioria dos professores gostam da sua profissão, sobretudo aqueles com “menos de dez anos de serviço”. Notamos, no entanto, que a percentagem de professores que referem querer mudar de profissão dentro de cinco anos é maior do que a apontada quando referida ao momento actual, mantendo-se mais elevada entre os professores com maior experiência.

## 5 .O Bem ou Mal Estar profissional do professor

### 5.1. Empenhamento Profissional

Com o objectivo de apreender o empenhamento profissional do(a) professor(a), foi construído um conjunto de 11 enunciados visando identificar comportamentos,

atitudes e/ou estratégias adoptados pelos professores, que retractassem o seu grau de concordância ou discordância, o que permitiria a extracção de indicadores sobre o seu empenhamento profissional, (quadro IV).

Quadro IV  
Empenhamento Profissional

	Total desacordo		Algum desacordo		N/C N/D		Algum acordo		Total acordo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Encorajo alunos que revelam progressos			1	1.7			4	6.7	55	91.7
2. Dinamizo actividades extracurriculares			1	1.7	3	5.0	25	41.7	30	50.0
3. Aperfeiçoa conteúdos programáticos					3	5.0	19	31.7	37	61.7
4. Elogio alunos empenhados	1	1.7			1	1.7	4	6.7	54	90.0
5. Pesquisa materiais sobre o tema em estudo			1	1.7	6	10.0	16	26.7	37	61.7
6. Estou disponível para dialogar com alunos fora da sala			1	1.7	1	1.7	10	16.7	48	80.0
7. Estou disponível para colaborar com alunos em iniciativas			1	1.7	1	1.7	22	36.7	36	60.0
8. Diversifico estratégias de ensino					2	3.3	20	33.3	38	63.3
9. Abordo temas relacionados com conteúdos programáticos			1	1.7	3	5.0	20	33.3	36	60.0
10. Oriento alunos para actividades fora da sala de aula			1	1.7	5	8.3	30	50.0	24	40.0
11. Apresento utilidade prática dos conteúdos programáticos					8	13.3	21	35.0	30	50.0

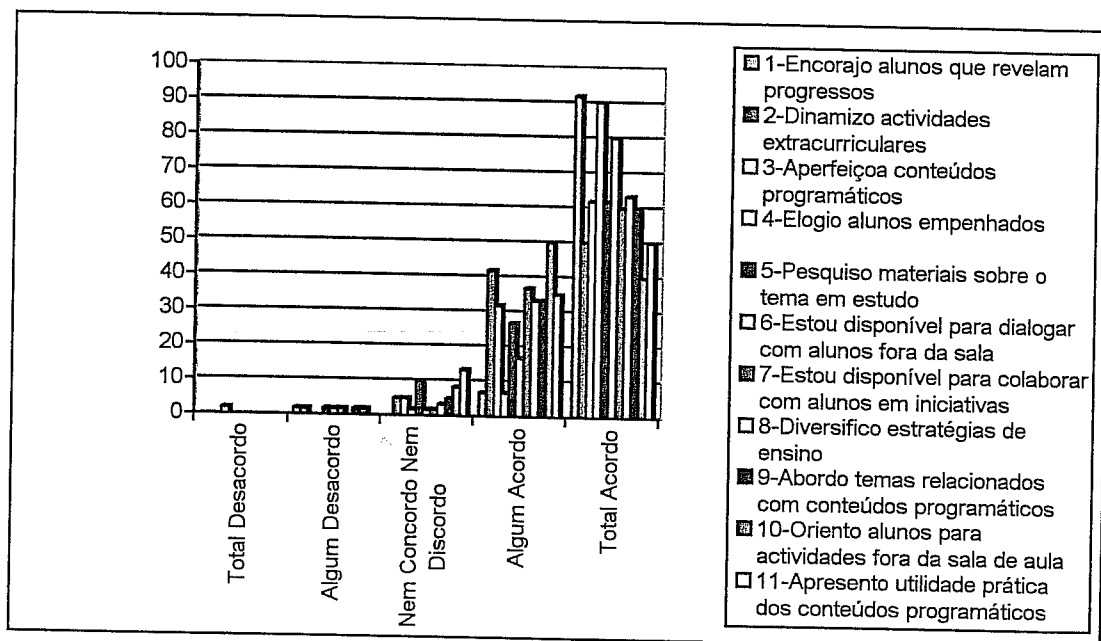


Figura 4. Empenhamento profissional.

A análise dos enunciados constantes no quadro IV apresenta-nos um cenário marcado por uma tendência para comportamentos, atitudes e/ou estratégias concordantes com um forte empenhamento profissional, por uma parte bastante significativa dos professores.

Assim, verifica-se na grande totalidade dos enunciados uma forte tendência para a concordância pela grande maioria dos professores, à excepção dos 2º e 10º enunciados - “Dinamizo actividades extracurriculares”, “Oriento alunos para actividades fora da sala de aula” -, 50.0% e 40.0% respectivamente. Contudo, se juntarmos a concordância parcial (algum acordo), com a concordância total (total acordo), verifica-se que se situa em cerca de 90% dos professores.

Podemos salientar, da leitura dos resultados constantes no quadro em análise, que há uma tendência para a utilização de comportamentos, atitudes e/ou estratégias reveladoras de empenhamento profissional.

Contudo, e de acordo com os objectivos deste trabalho que remetem para a especificação do posicionamento dos professores tendo em conta o ‘tempo de serviço’, procedemos à análise dos enunciados a partir daquela variável, (quadro V).

## Quadro V

## Empenhamento profissional em torno do tempo de serviço

	Menos dez anos de serviço					Mais de dez anos serviço				
	T/D	A/D	N/C N/D	A/A	T/A	T/D	A/D	N/C N/D	A/A	T/A
1. Encorajo alunos que revelam progressos					100.0		3.3		13.3	83.3
2. Dinamizo actividades extracurriculares			3.3	36.7	60.0		3.4	6.9	48.3	41.4
3. Aperfeiçoa conteúdos programáticos				27.6	72.4			10.0	36.7	53.3
4. Elogio alunos empenhados				3.3	96.7	3.3		3.3	10.0	83.3
5. Pesquisa materiais sobre o tema em estudo				26.7	73.3		3.3	20.0	26.7	50.0
6. Estou disponível para dialogar com alunos fora da sala de aula				6.7	93.3		3.3	3.3	26.7	66.7
7. Estou disponível para colaborar com alunos em iniciativas				30.0	70.0		3.3	3.3	43.3	50.0
8. Diversifico estratégias de ensino				26.7	73.3			6.7	40.0	53.3
9. Abordo temas relacionados com conteúdos programáticos		3.3	3.3	30.0	63.3			6.7	36.7	56.7
10. Oriento alunos para actividades fora da sala de aula			3.3	50.0	46.7		3.3	13.3	50.0	33.3
11. Apresento utilidade prática dos conteúdos programáticos			10.0	26.7	63.3			17.2	44.8	37.9

Legenda: T/D- Total Desacordo; A/D- Algum Acordo; N/C N/D- Nem Concorde Nem Discordo; A/A- Algum Acordo; T/A- Total Acordo.

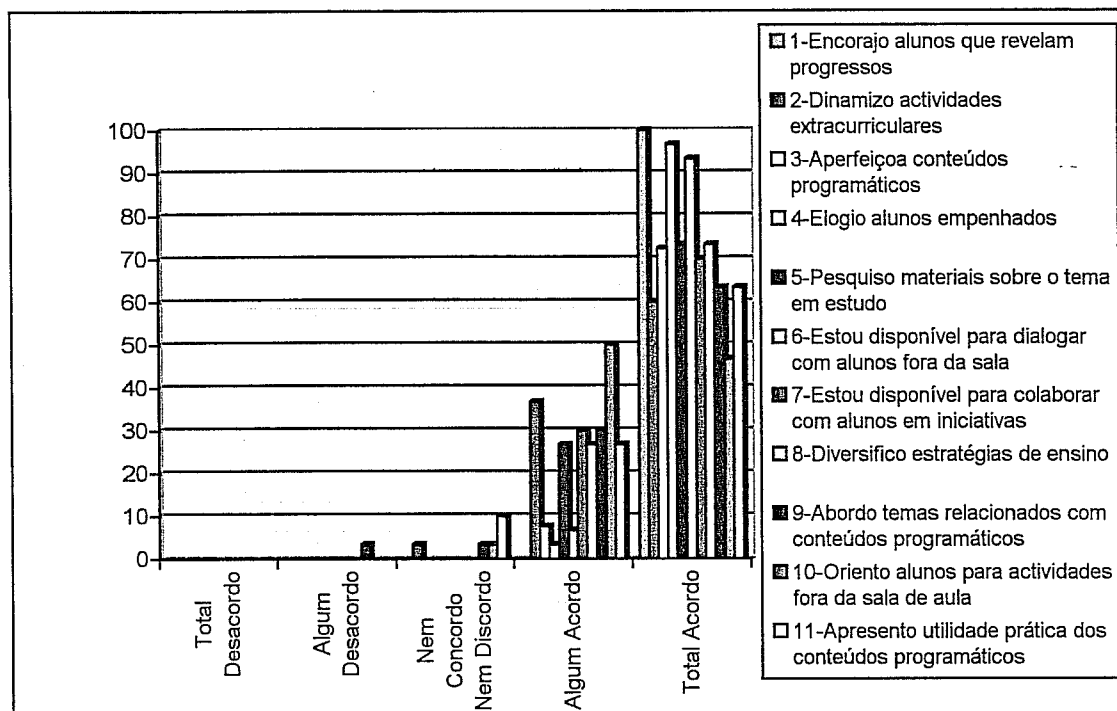


Figura 5. Empenhamento profissional em torno do tempo de serviço (menos de dez anos de serviço).

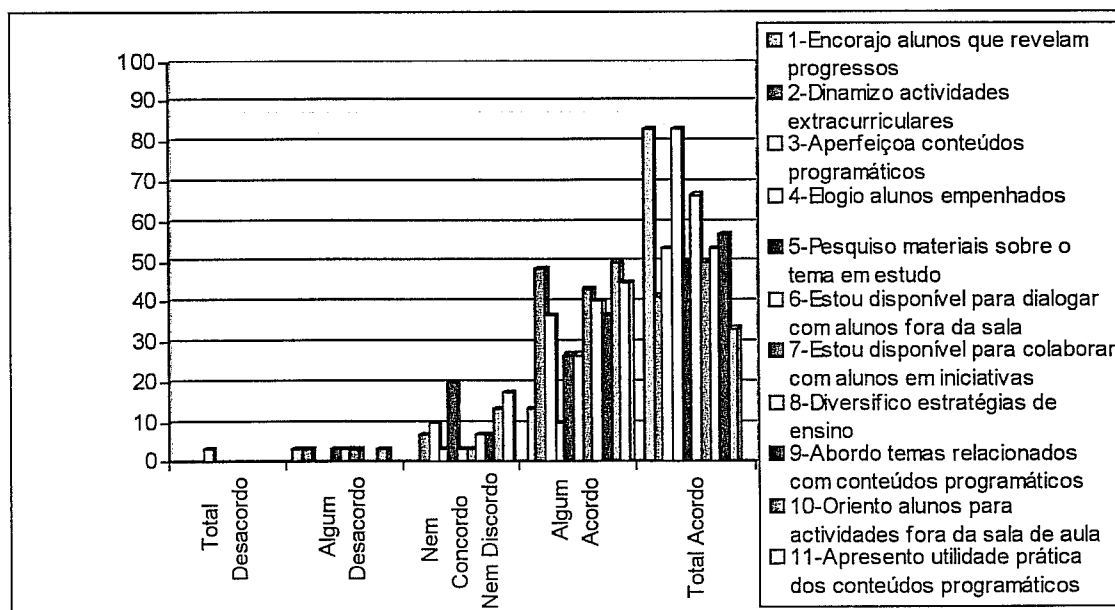


Figura 6. Empenhamento profissional em torno do tempo de serviço (mais de dez anos de serviço).

Relativamente à variável tempo de serviço, observa-se que os professores com menos de dez anos de serviço apresentam, na sua grande maioria, uma tendência para comportamentos, atitudes e/ou estratégias manifestadoras de forte empenhamento profissional, principalmente se considerarmos os graus de concordância: “algum acordo” e “total acordo”. Contudo, é no 10º enunciado . “*Oriento alunos para actividades fora da sala de aula*”- que se verifica uma concordância total inferior aos 50%, (46.7%), no entanto, com uma tendência para a concordância manifestada por 96.7% dos professores. Tomando como referência a tendência para a concordância, podemos dizer que esta se situa entre os 90% e os 100%.

Os professores com “mais de dez anos de serviço” apresentam uma maior diversificação na indicação dos graus de concordância demonstrando que o seu empenhamento profissional revela valores mais baixos que os dos colegas mais novos.

## **6. Motivação intrínseca**

A motivação intrínseca face à profissão docente diz respeito às tarefas que o professor realiza na sua actividade profissional e às condições de trabalho. Um professor com elevada motivação intrínseca não faz depender o seu empenhamento de factores extrínsecos. Contudo, de acordo com investigações realizadas, um professor com baixa motivação intrínseca pode fazer depender o seu empenhamento de factores extrínsecos como por exemplo incentivos salariais. A este respeito Deci (1975) nas suas investigações mostra que aqueles incentivos podem levar à diminuição da motivação intrínseca para a realização da tarefa.

No sentido de apreender a dimensão de alguns aspectos inerentes à motivação intrínseca dos professores, foi-lhes pedido para indicarem o grau de concordância

com quatro afirmações, todas elas manifestadoras de uma potencial motivação para a profissão docente (quadro VI)

Quadro VI  
Motivação Intrínseca

	Total Desacordo		Algum Desacordo		N/C N/D		Algum Acordo		Total Acordo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Dar aulas proporciona sentimentos de realização			2	3.3	5	8.3	28	46.7	25	41.7
2. Sinto uma grande satisfação pessoal quando dou aulas			2	3.3	7	11.7	27	45.0	24	40.0
3. Dar aulas aumenta sentimentos de auto-estima	2	3.3	1	1.7	12	20.0	24	40.0	21	35.0
4. Dar aulas contribui para o meu desenvolvimento pessoal	1	1.7	2	3.3	3	5.0	30	50.0	24	40.0

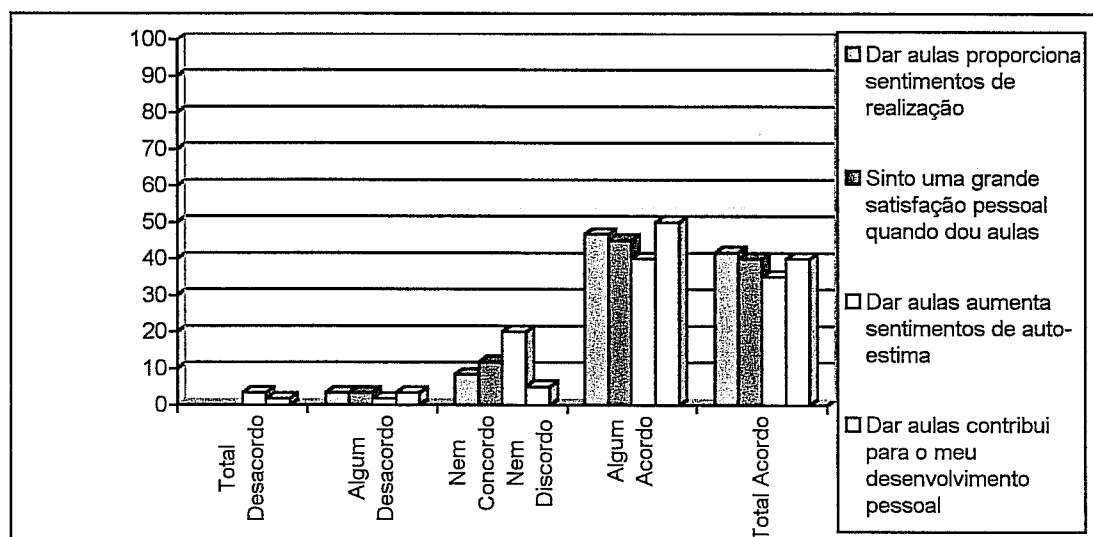


Figura 7. Motivação Intrínseca.

Fazendo uma apreciação geral dos dados constantes no quadro VI, verificamos que a total concordância se situa entre os 35% e os 41.7%, embora a tendência para a concordância (se juntarmos os dados relativos a algum acordo e total desacordo) se situam entre os 75% e os 88.4%. Constata-se, ainda, uma forte incidência de resposta

no grau “não concordo, nem discordo”, essencialmente, no 3º enunciado – *Dar aulas aumenta sentimentos de auto-estima* – por 20% dos professores; e no 2º enunciado – *Sinto uma grande satisfação pessoal quando dou aulas* – por 11.7% dos professores.

Da leitura do quadro, salienta-se que os professores inquiridos, na sua grande maioria, apresentam uma tendência para a concordância com os indicadores da motivação intrínseca apresentados, no entanto, é de salientar que só uma minoria revela uma forte concordância nos nossos indicadores de motivação intrínseca.

Contudo, tentámos encontrar possíveis especificidades de diferenciação a partir da variável tempo de serviço, nomeadamente, através dos indicadores “menos de dez anos de serviço” e “mais de dez anos de tempo de serviço” (quadro VII).

#### Quadro VII

##### Motivação intrínseca por tempo de serviço

	Menos dez anos de serviço					Mais dez anos de serviço				
	T/D	A/D	N/C N/D	A/A	T/A	T/D	A/D	N/C N/D	A/A	T/A
1. Dar aulas proporciona sentimento realização		3.3		46.7	50.0		3.3	16.7	46.7	33.3
2. Sinto satisfação pessoal quando dou aulas		3.3	6.7	46.7	43.3		3.3	16.7	43.3	36.7
3. Dar aulas aumenta sentimentos de auto estima	3.3	3.3	16.7	30.0	46.7	3.3		23.3	50.0	23.3
4. Dar aulas contribui para o meu desenvolvimento pessoal		3.3	3.3	50.0	43.3	3.3	3.3	6.7	50.0	36.7

Legenda: T/D- Total Desacordo; A/D- Algum Desacordo; N/C N/D- Nem concordo Nem Discordo; A/A- Algum Acordo; T/A- Total Acordo.

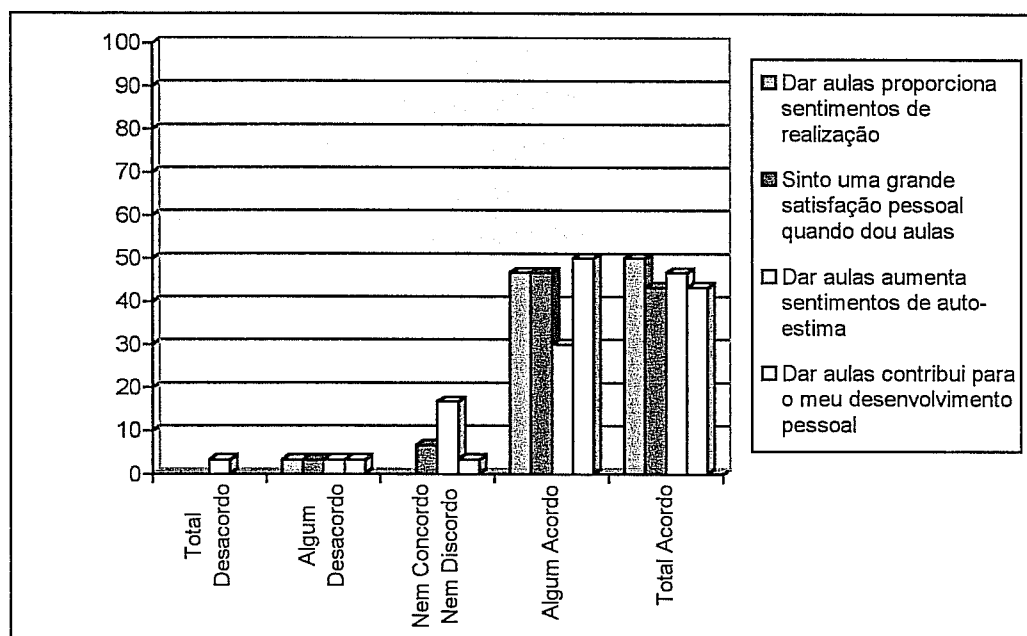


Figura 8. Motivação Intrínseca por tempo de serviço (menos de dez anos de serviço).

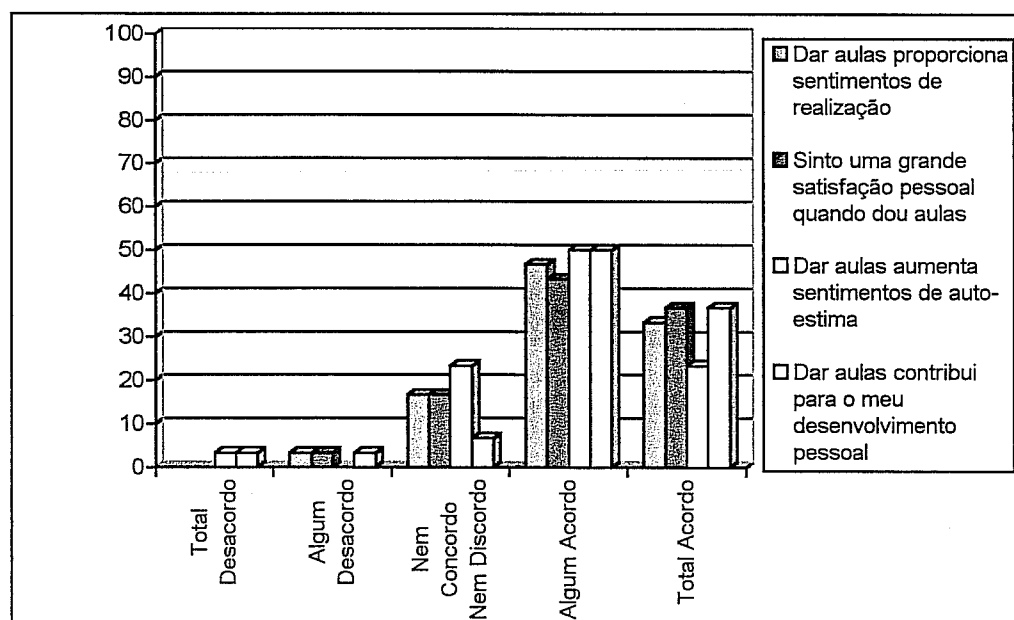


Figura 9. Motivação Intrínseca por tempo de serviço (mais de dez anos de serviço).

Perspectivando as variáveis inerentes à motivação intrínseca a partir da variável tempo de serviço, constata-se que os professores com “menos de dez anos de serviço” indicam uma motivação mais forte situada entre 76.7% e 96.3%.

Os professores com mais de dez anos de serviço situam o grau de motivação entre os 73.3% e os 86.7%. São também estes professores que se revelam mais indecisos e optam pelo “não concordo, nem discordo”.

Em síntese, verificamos que são os professores com “menos tempo de serviço” que aparentam uma maior motivação intrínseca.

## 7. Expectativa de eficácia

O instrumento contém um conjunto de três enunciados que caracterizam o nível de expectativas e eficácia por parte dos professores e foi-lhes pedido que assinalassem o seu grau de concordância.

A análise destes dados (quadro VIII), permite-nos perceber como os professores inquiridos avaliam a sua expectativa e eficácia, relativamente a alguns aspectos inerentes ao confronto com situações diárias na sua actividade profissional.

Quadro VIII  
Expectativa e Eficácia

	Total Desacordo		Algum Desacordo		Não conc. Nem disc.		Algum Acordo		Total Acordo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Consigo ter êxito mesmo com alunos com mais dificuldades	1	1.7	6	10.0	13	21.7	26	43.3	13	21.7
2. Sei como fazer para que o aluno interiorize melhor os conhecimentos			8	13.3	10	16.7	29	48.3	13	21.7
3. Sou capaz de avaliar até que ponto a matéria em questão ultrapassa o nível razoável de dificuldade			6	10.0	8	13.3	28	46.7	18	30.0

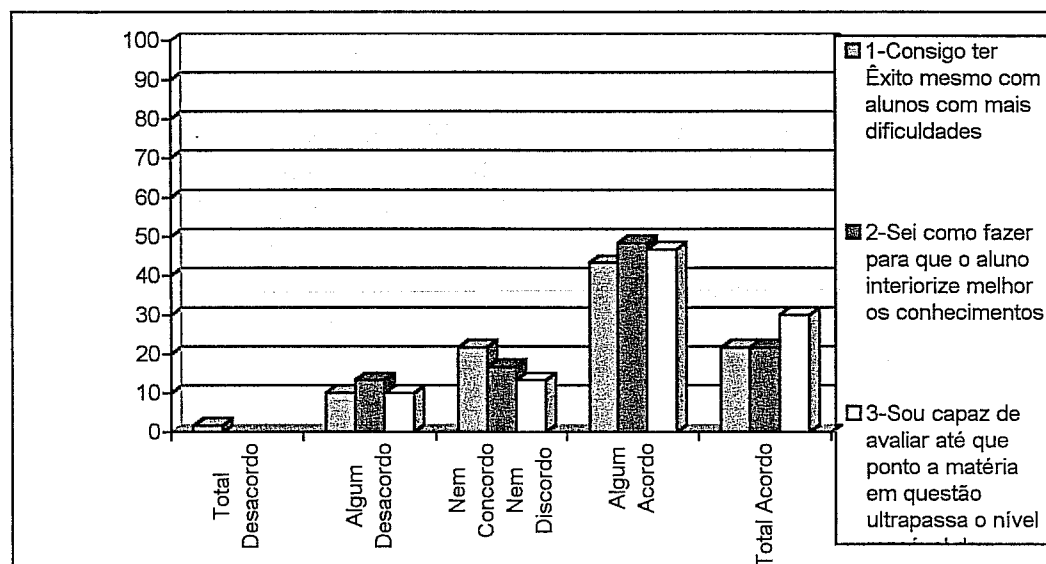


Figura 10. Expectativa e Eficácia.

Poucos professores apresentam uma total concordância, relativamente aos três enunciados, no entanto a tendência para a concordância apresenta valores entre os 65% e 76.7%.

De referir um elevado número de professores indecisos, entre 13.3% e 21.7% e, ainda, aqueles que manifestam algum desacordo: 10%; 13.3% e 10% respectivamente.

Com o objectivo de encontrar possíveis segmentações nas respostas procedemos ao cruzamento destes enunciados com a variável tempo de serviço (quadro IX).

Quadro IX  
Expectativa e eficácia por tempo de serviço

	Menos dez anos de serviço					Mais dez anos de serviço				
	T/D	A/D	N/C N/D	A/A	T/A	T/D	A/D	N/C N/D	A/A	T/A
1. Consigo ter êxito mesmo com alunos com mais dificuldades	3.3	16.7	6.7	53.3	20.0		3.4	37.9	34.5	24.1
2. Sei como fazer para que o alunos interiorize melhor os conhecimentos		10.0	16.7	43.3	30.0		16.7	16.7	53.3	13.3
3. Sou capaz de avaliar até que ponto a matéria em questão ultrapassa o nível razoável de dificuldade		6.7	13.3	43.3	36.7		13.3	13.3	50.0	23.3

Legenda: T/D- Total Desacordo; A/D- Algum Desacordo; N/C N/D- Nem concordo Nem Discordo;  
A/A- Algum Acordo; T/A- Total Acordo.

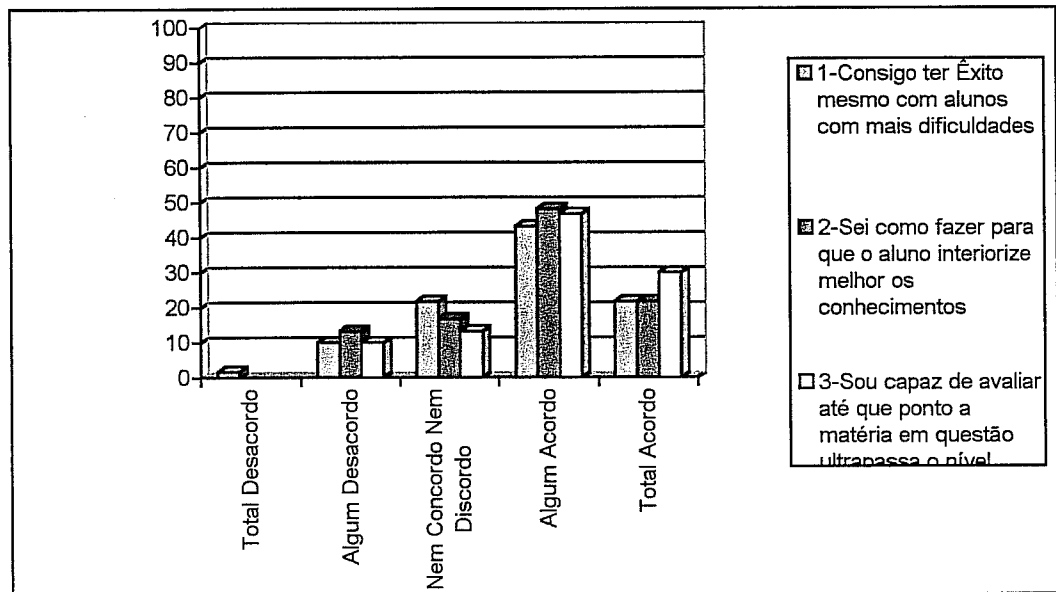


Figura 11. Expectativa e eficácia por tempo de serviço (menos de dez anos de serviço).

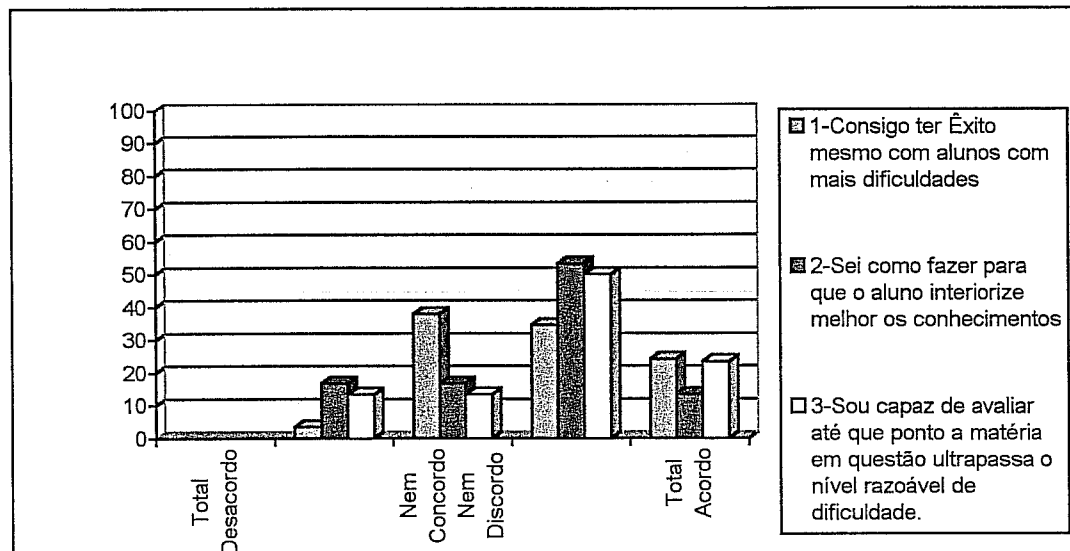


Figura 11. Expectativa e Eficácia por tempo de serviço (mais de dez anos de serviço).

Confrontando os dados com o tempo de serviço, visualizam-se algumas diferenciações no sentido da tendência de opção dos graus de concordância. Assim, a maioria dos professores com “menos de dez anos de serviço” concordam totalmente com o enunciado. Relativamente aos professores com “mais de dez anos de serviço”, 24.1% concordam totalmente e 58.6% tendem para a concordância, o que demonstra maior segurança nos professores mais novos.

## 8. Expectativa de controlo

No quadro X, apresentamos os dados relativos à expectativa de controlo. Foi pedido aos professores para indicarem o grau de concordância em 8 afirmações que traduzem expectativas positivas e negativas, em alguns aspectos inerentes à sua profissão.

Quadro X  
Expectativa de Controle

	Total Desacordo		Algum Desacordo		N/C N/D		Algum Acordo		Total Acordo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Para eu ter sucesso nas aulas preciso de me empenhar			2	3.3	8	13.3	8	13.3	42	70.0
2. Penso que tenho pouca influência sobre a forma como as minhas aulas decorrem	28	46.7	14	23.3	4	6.7	11	18.3	3	5.0
3. O meu valor como professor/a passa muitas vezes despercebido para os meus alunos	15	25.0	20	33.3	9	15.0	11	18.3	5	8.3
4. O melhor é preparar as aulas para que elas corram bem	1	1.7	1	1.7	4	6.7	7	11.7	47	78.3
5. É difícil saber se os alunos gostam ou não gostam de mim como professor/a	20	33.3	30	50.0	2	3.3	6	10.0	2	3.3
6. Se me esforçar o bastante consigo que os alunos deixem de estar desmotivados para a aprendizagem	2	3.3	12	20.0	11	18.3	26	43.3	9	15.0
7. Quanto mais me empenhar mais os alunos aprenderão	1	1.7	12	20.0	5	8.3	19	31.7	22	36.7
8. Não vale a pena tentar agradar aos alunos porque se eles tiverem que gostar de mim como professor gostam mesmo	12	20.0	20	33.3	13	21.7	10	16.7	5	8.3

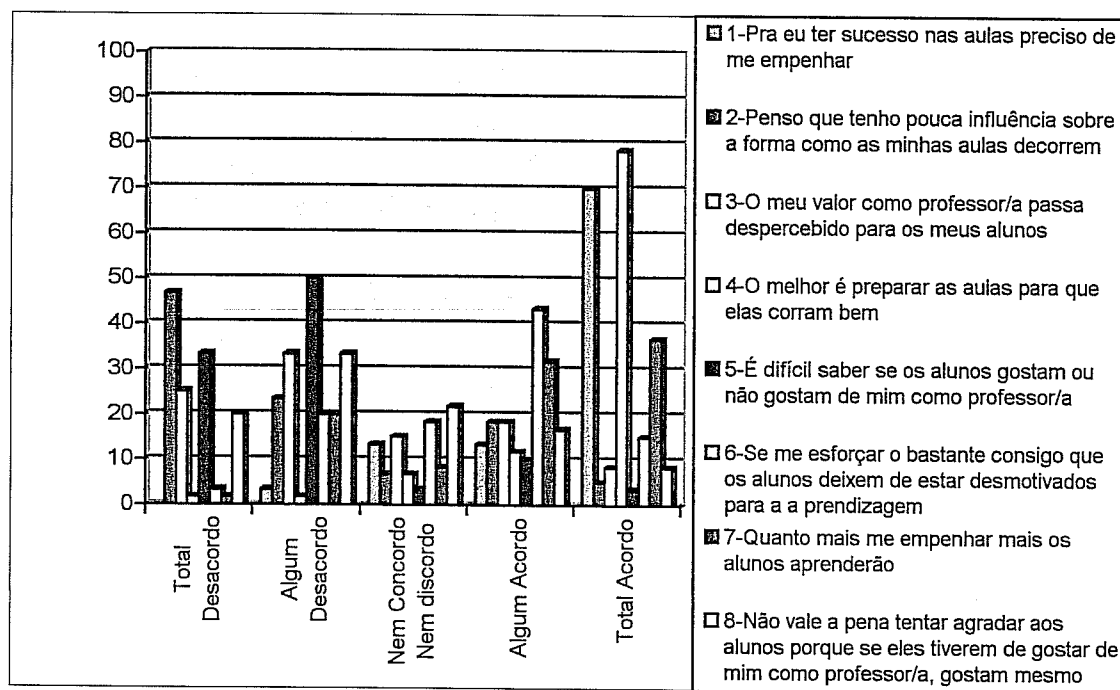


Figura 12. Expectativa e Controlo.

De um modo geral, a maioria dos professores considera que é necessário existir empenhamento nas aulas para obter sucesso com os alunos.

Relativamente às afirmações que remetem para expectativas positivas, verificamos que a maioria dos professores apresentam uma tendência para a concordância.

O quadro XI traduz as diferenciações de resposta de acordo com a variável “tempo de serviço”.

## Quadro XI

## Expectativa de controlo por tempo de serviço

	Menos dez anos de serviço					Mais dez anos de serviço				
	T/D	A/D	N/C N/D	A/A	T/A	T/D	A/D	N/C N/D	A/A	T/A
1. Para eu ter sucesso nas aulas preciso de me empenhar			10.0	80.0			6.7	16.7	16.7	60.0
2. Penso que tenho pouca influência sobre a forma como as minhas aulas decorrem	53.3	23.3	6.7	13.3	3.3	40.0	23.5	6.7	23.3	13.3
3. O meu valor como professor/a passa muitas vezes despercebido para os meus alunos	30.0	36.7	16.7	13.3	3.3	20.0	30.0	13.3	23.3	13.3
4. O melhor é preparar as aulas para que elas corram bem	3.3		6.7	6.7	83.3		3.3	6.7	16.7	73.3
5. É difícil saber se os alunos gostam ou não gostam de mim como professor/a	43.3	40.0	6.7	10.0		23.3	60.0		10.0	6.7
6. Se me esforçar o bastante consigo que os alunos deixem de estar desmotivados para a aprendizagem	3.3	16.7	13.3	43.3	23.3	3.3	23.3	23.3	43.3	6.7
7. Quanto mais me empenhar mais os alunos aprenderão		23.3	3.3	20.0	53.3	3.3	17.2	13.8	44.8	20.7
8. Não vale a pena tentar agradar aos alunos porque se eles tiverem de gostar de mim como professor gostam mesmo	23.3	30.0	20.0	10.0	16.7	16.7	36.7	23.3	23.3	

Legenda: T/D- Total Desacordo; A/D- Algum Desacordo; N/C N/D- Nem concordo Nem Discordo; A/A- Algum Acordo; T/A- Total Acordo.

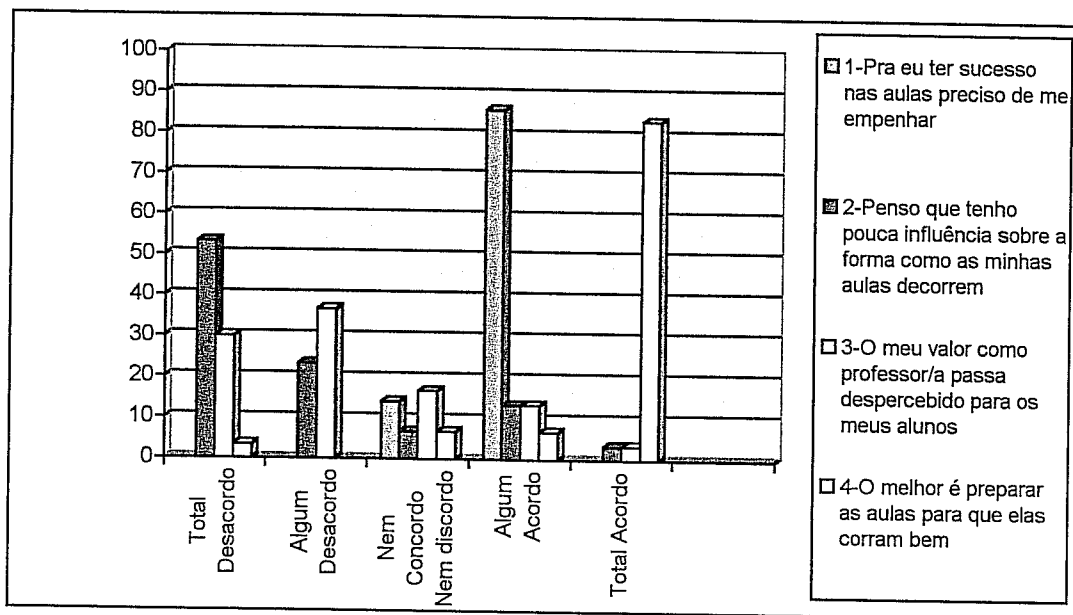


Figura 13 A. Expectativa e Controlo por tempo de serviço (menos de dez anos de serviço).

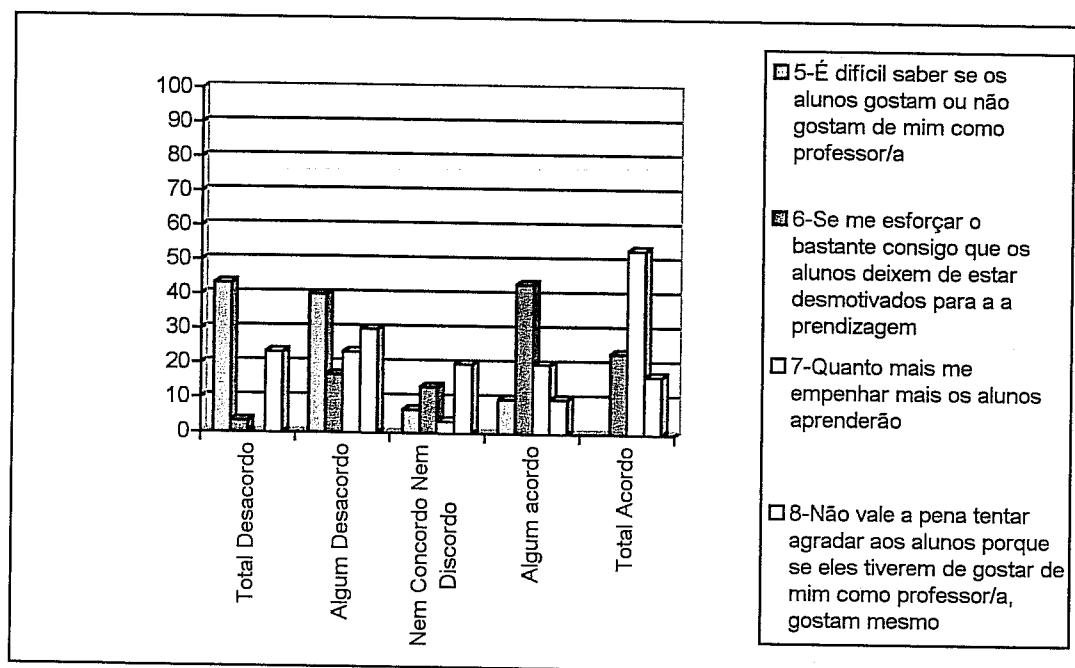


Figura 13 B. Expectativa e Controlo por tempo de serviço (menos de dez anos de serviço).

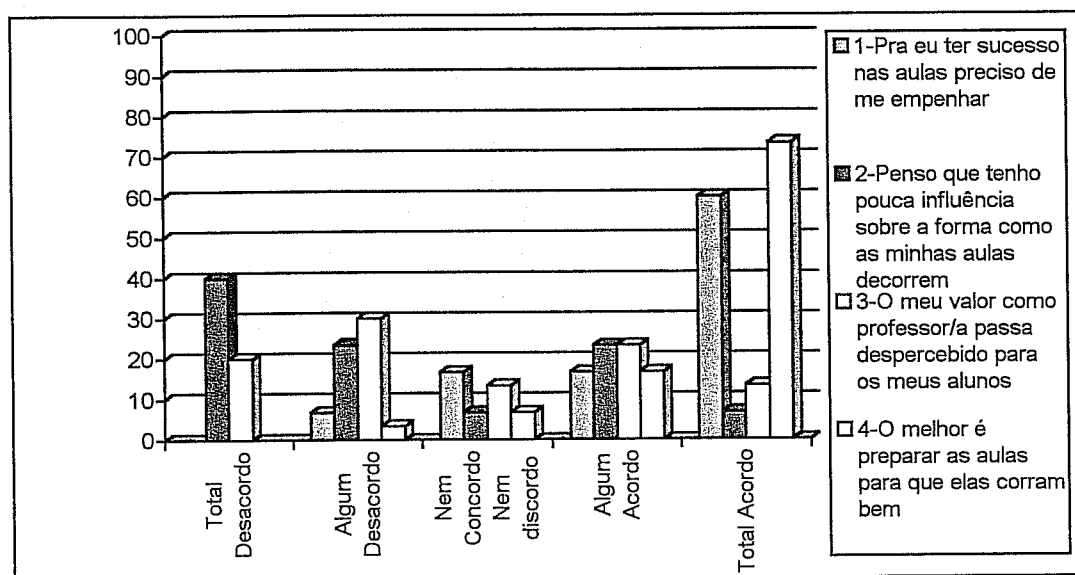


Figura 14 A. Expectativa e Controle por tempo de serviço (mais de dez anos de serviço).

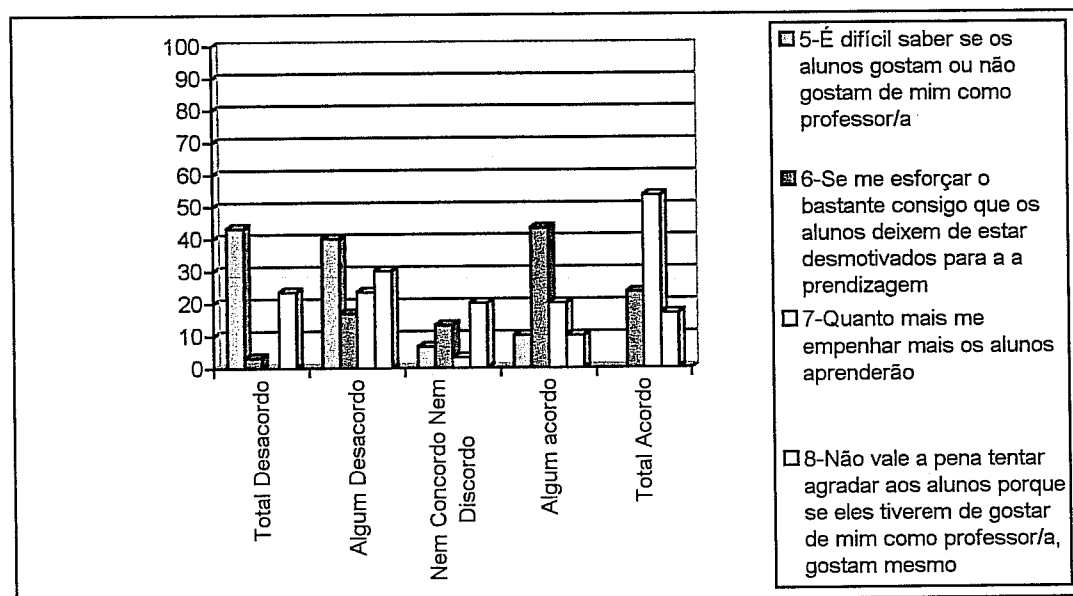


Figura 14 B. Expectativa e Controle por tempo de serviço (mais de dez anos de serviço).

Constatamos, relativamente às expectativas positivas, uma tendência para a concordância, tanto nos professores com menos de dez anos de serviço como nos

professores com mais de dez anos de serviço, contudo, a percentagem é significativamente mais elevada nos professores com menos de dez anos de serviço.

Em relação às expectativas negativas, verificamos uma maior representação nos professores com “menos de dez anos de serviço” no que respeita à tendência para a discordância.

### 9. Atribuições - causais correspondentes a sucessos

Segundo a teoria da atribuição causal de Weiner, os sujeitos apresentam explicações para os resultados obtidos, sucessos e fracassos, em tarefas de realização.

Deste modo, quisemos perceber o grau de concordância dos professores inquiridos com os enunciados apresentados no âmbito de atribuições causais correspondentes aos seus sucessos no processo de ensino aprendizagem (quadro XII).

Quadro XII  
Atribuições causais- sucessos

	Total Desacordo		Algum Descordo		N/C N/D		Algum Acordo		Total Acordo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Pelas minhas características pessoais ao nível pedagógico	1	1.7	2	3.3	5	8.3	31	51.7	21	35.0
2. Pelas minhas atitudes em certos momentos			3	5.0	8	13.3	26	43.3	23	38.3
3. Pela minha competência profissional			1	1.7	11	18.3	26	43.3	22	36.7
4. Pelo meu empenhamento nalgumas situações			1	1.7	5	8.3	24	40.0	30	50.0
5. Pelo reconhecimento do meu empenho por parte dos alunos	1	1.7	5	8.3	16	26.7	26	43.3	12	20.0

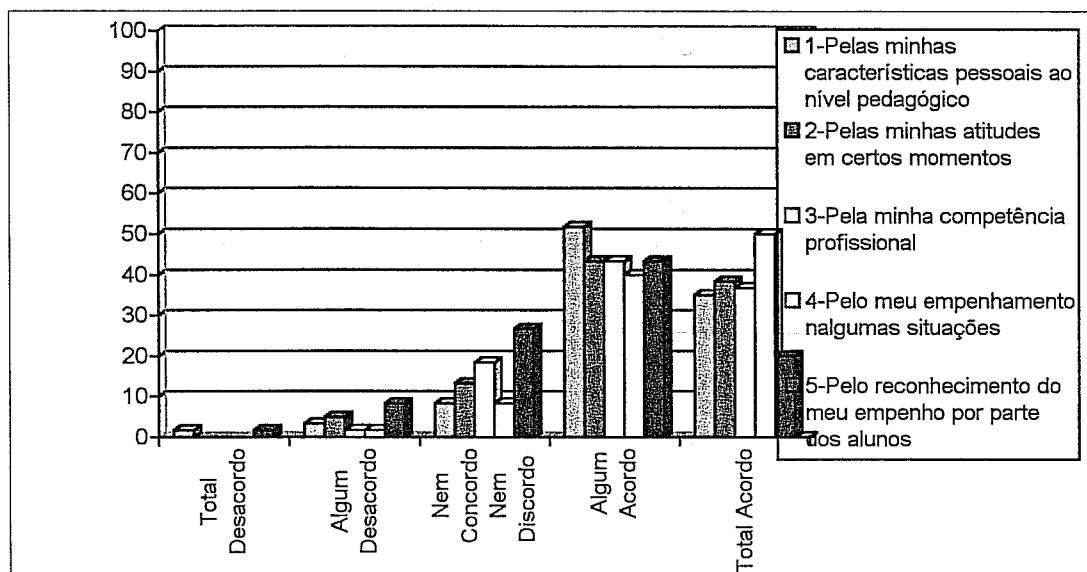


Figura 15. Atribuições causais- sucessos.

Constatamos que, à exceção do 4º enunciado - *Pelo meu empenhamento nalgumas situações* - os professores que dizem concordar totalmente com as afirmações situam-se entre os 20.0% e os 38.3%, o que traduz uma baixa representação dos professores, quanto às atribuições causais correspondentes aos sucessos. Contudo, se considerarmos a tendência para a concordância - “algum acordo” e “total acordo” - a opinião dos professores situa-se entre os 63.3% e os 90.0% o que corresponde a uma grande maioria.

Procedemos ao cruzamento dos enunciados com a variável “tempo de serviço” de modo a constarmos algumas diferenciações entre os inquiridos (quadro XIII).

## Quadro XIII

## Atribuições causais sucessos por tempo de serviço

	Menos dez anos de serviço					Mais dez anos de serviço				
	T/D	A/D	N/C N/D	A/A	T/A	T/D	A/D	N/C N/D	A/A	T/A
1. Pelas minhas características pessoais ao nível pedagógico		3.3	3.3	43.3	50.0	3.3	3.3	13.3	60.0	20.0
2. Pelas minhas atitudes em certos momentos		6.7	6.7	40.0	46.7		3.3	20.0	46.7	30.0
3. Pela minha competência profissional			20.0	33.3	46.7		3.3	16.7	53.3	26.7
4. Pelo meu empenhamento nalgumas situações		3.3		33.3	63.3			16.7	46.7	36.7
5. Pelo reconhecimento do meu empenho por parte de alunos	3.3	10.0	13.3	40.0	33.3		6.7	40.0	46.7	6.7

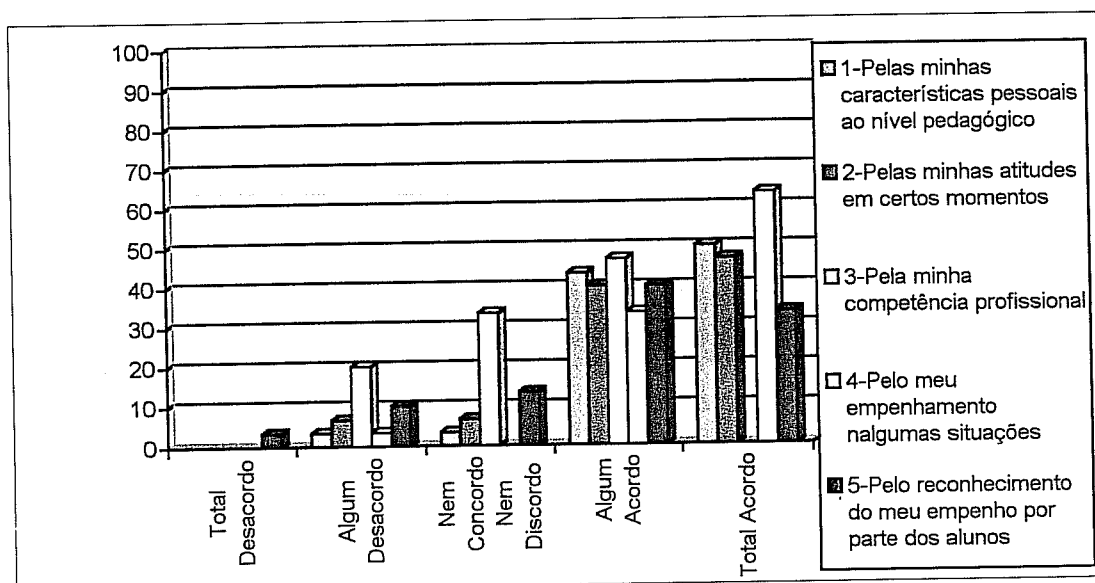


Figura 16. Atribuições causais- sucessos por tempo de serviço (menos de dez anos de serviço).

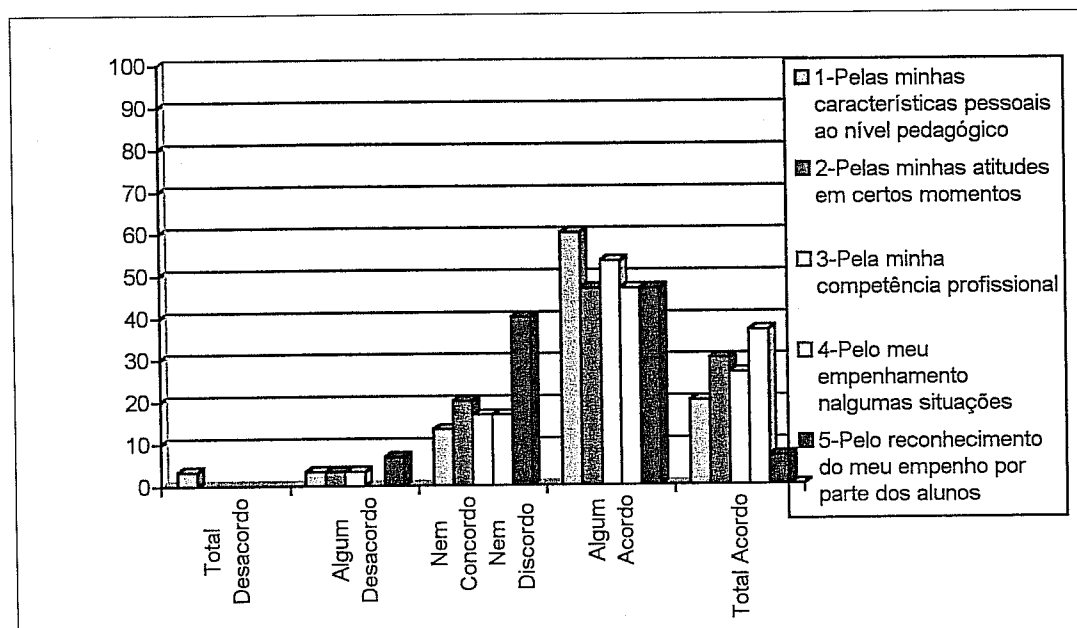


Figura 17. Atribuições causais- sucessos por tempo de serviço (mais de dez anos de serviço).

Verificamos que os professores com “menos de dez anos de serviço” têm uma representação muito maior no grau “total acordo” do que os professores com mais de dez anos de serviço”. Constatamos a mesma situação se considerarmos a tendência para a concordância, embora, com menor intensidade. São também os professores com “mais de dez anos de serviço” que optam em maior percentagem pelo grau “não concordo, nem discordo”, revelando uma forte indecisão na resposta.

As afirmações apresentadas, correspondentes às atribuições causais - sucessos, traduzem as capacidades dos professores, que na acepção de Weiner são atribuições internas e estáveis que resultam em autoconfiança, no caso de corresponderem a sucessos, e, em desânimo no caso de corresponderem ao fracasso.

Na presente análise, verificamos uma tendência para a concordância com todos os enunciados, tanto nos professores que exercem a profissão docente há menos tempo,

como nos professores que exercem a profissão há mais tempo, embora com uma maior percentagem dos primeiros.

### 10. Atribuições causais correspondentes a fracassos

A apresentação estruturada das atribuições causais aos professores dá-lhes a possibilidade de indicarem, em relação a cada uma delas, o seu grau de concordância.

Todas elas correspondem aos fracassos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem caracterizadas pelas capacidades ou atribuições internas estáveis que podem conduzir à auto-confiança em caso de sucesso ou desânimo em caso de fracasso.

Quadro XIV  
Atribuições causais- fracassos

	Total Desacordo		Algum Acordo		N/C N/D		Algum Acordo		Total Acordo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.Pelas minhas características pessoais ao nível pedagógico	13	21.7	20	33.3	15	25.0	7	11.7	5	8.3
2.Pelas minhas atitudes em certos momentos	8	13.3	18	30.0	15	25.0	12	20.0	7	11.7
3.Pela minha falta de competência profissional	26	43.3	13	21.7	14	23.3	7	11.7		
4.Pelo meu não empenhamento nalgumas situações	19	31.7	12	20.0	12	20.0	12	20.0	5	8.3
5.Pelo não reconhecimento do meu empenho por parte dos alunos	15	25.0	13	21.7	18	30.0	9	15.0	5	8.3

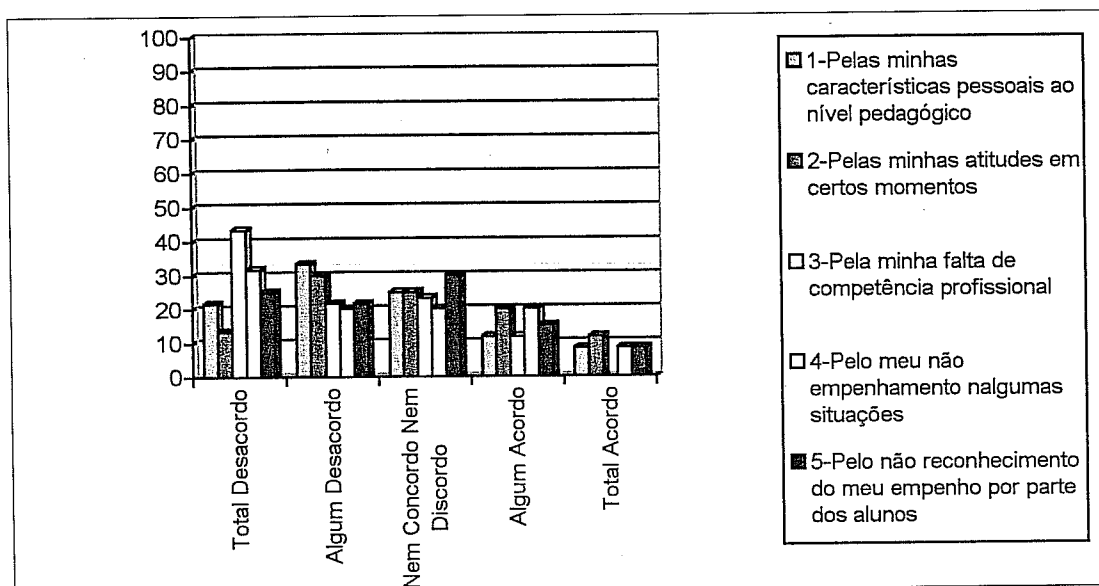


Figura 18. Atribuições causais- fracassos.

Pela análise dos dados constantes no quadro XIV, verificamos que há uma pequena representação de professores a assinalar a opção “total acordo”, o mesmo se verificando na tendência para a concordância, Contudo, a opção pelo grau “não concordo, nem discordo” é muito significativa, o que indica para os professores uma situação de indecisão, quanto às atribuições apresentadas. O nível de discordância total situa-se entre os 13.3% e os 43.3% dos professores o que corresponde a uma minoria em qualquer das atribuições. A maioria dos docentes manifesta concordância, com exceção dos 2º e 3º enunciados.

No quadro XV podemos constatar a influência da variável “tempo de serviço” quanto à opção dos graus de concordância com as atribuições causais correspondentes a fracassos.

## Quadro XV

## Atribuições causais fracassos por tempo de serviço

	Menos dez anos de serviço					Mais dez anos de serviço				
	T/D	A/D	N/C N/D	A/A	T/A	T/D	A/D	N/C N/D	A/A	T/A
1. Pelas minhas características pessoais ao nível pedagógico	23.3	23.3	26.7	16.7	10.0	20.0	43.3	23.3	6.7	6.7
2. Pelas minhas atitudes em certos momentos	20.0	26.7	13.3	26.7	13.3	6.7	33.3	36.7	13.3	10.0
3. Pela minha falta de competência profissional	53.3	20.0	16.7	10.0		33.3	23.3	30.0	13.3	
4. Pelo meu não empenhamento nalgumas situações	36.7	30.0	10.0	20.0	3.3	26.7	10.0	30.0	20.0	13.3
5. Pelo não reconhecimento do meu empenho por parte dos alunos	40.0	20.0	23.3	10.0	6.7	10.0	23.3	36.7	20.0	10.0

Legenda: T/D- Total Desacordo; A/D- Algum Desacordo; N/C N/D- Nem concordo Nem Discordo;  
A/A- Algum Acordo; T/A- Total Acordo.

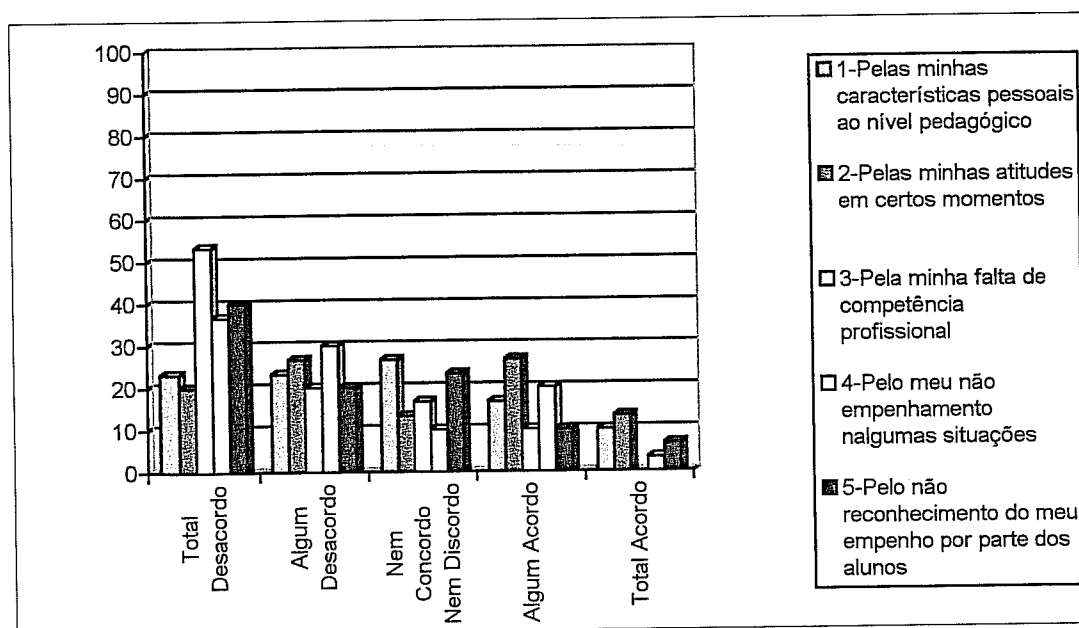


Figura 19. Atribuições causais- fracassos por tempo de serviço (menos de dez anos de serviço).

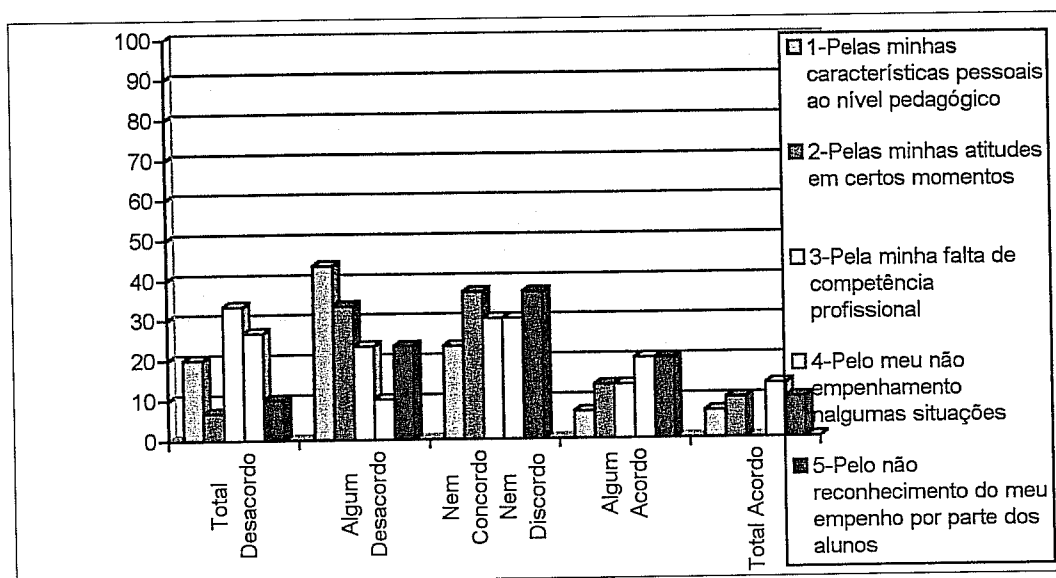


Figura 20. Atribuições causais- fracassos por tempo de serviço (mais de dez anos de serviço).

Verificamos que uma minoria dos professores, enquadrados em qualquer dos indicadores, indica o grau “total acordo”. Se perspectivarmos a tendência para a concordância, “total acordo” e “algum acordo” constatamos uma diferenciação na percentagem de professores.

Contudo, a adesão ao grau “não concordo, nem discordo” é superior nos professores com “mais de dez anos de serviço”, embora no 1º enunciado – “*Pelas minhas características pessoais ao nível pedagógico*” seja mais elevada nos professores com “menos de dez anos de serviço”.

Relativamente ao “total desacordo”, a percentagem dos professores com “menos de dez anos de serviço” é superior - entre 20.0% e 53.3% sendo maioritária no 3º enunciado - *Pela minha falta de competência profissional*. A este respeito, a representação dos professores com “mais de dez anos de serviço” situa-se entre os 6.7% e os 33.3%. Contudo, se considerarmos a tendência para a discordância (total

desacordo e algum desacordo) a percentagem continua superior nos professores com “menos de dez anos de serviço” à excepção do 1º enunciado.

### 11. Stress profissional

Inúmeros factores inerentes à actividade profissional, como vimos no capítulo I, podem ser causadores de situações de stress. O quadro XVI expõe os dados relativos à consideração dos professores sobre o grau de stress em que cada um se situa, perante algumas situações de trabalho com os alunos.

Quadro XVI  
Stress profissional

	Nada Stressante		Pouco Stressante		Moderadamente Stressante		Muito Stressante		Extremamente Stressante	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Tentar motivar alunos que não querem aprender	2	3.3	11	18.3	17	28.3	22	36.7	8	13.3
2. Ter alunos que falam constantemente durante a aula	1	1.7	2	3.3	16	26.7	25	41.7	16	26.7
3. Ter que dizer sempre as mesmas coisas aos alunos	4	6.7	10	16.7	18	30.0	20	33.3	8	13.3
4. Sentir que os alunos indisciplinados me tiram muito do meu tempo não permitindo desenvolver trabalho com os outros alunos	1	1.7	3	5.0	14	23.3	22	36.7	20	33.3
5. Sentir que não tenho um controlo adequado dos meus alunos	3	5.0	9	15.0	10	16.7	17	28.3	20	33.3

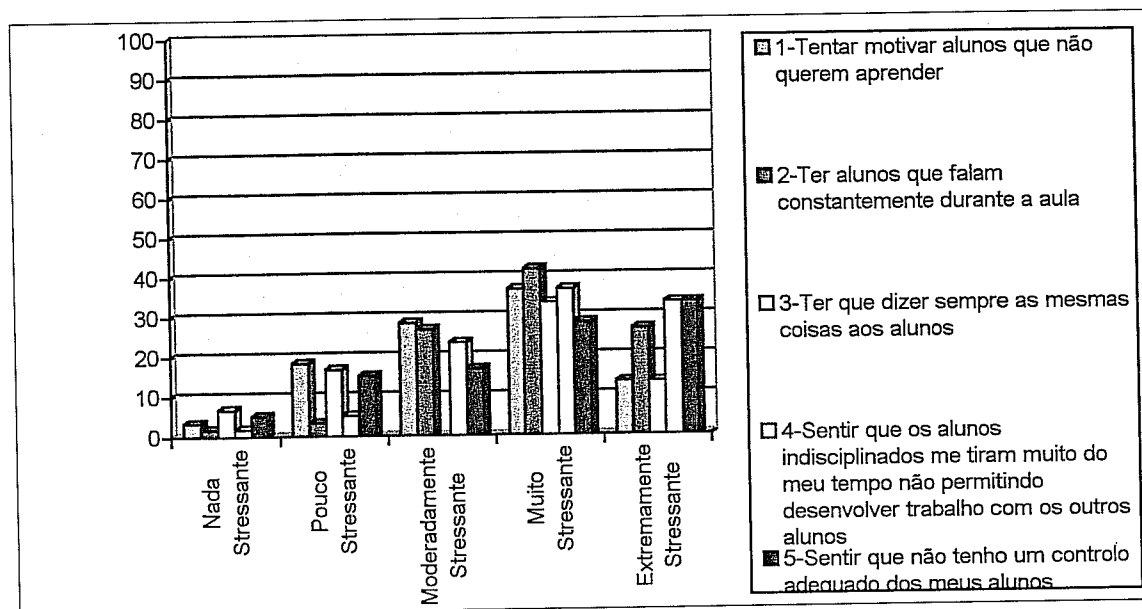


Figura 21. Stress Profissional.

Constatamos que todas as situações apresentadas tendem para desencadear nos professores situações de stress, sendo mais evidente a indicação de “extremamente stressante” nos 4º e 5º enunciados por 33.3% dos professores, - (*Sentir que os alunos indisciplinados me tiram muito do meu tempo, não permitindo desenvolver trabalho com outros alunos; Sentir que não tenho um controlo adequado dos meus alunos*).

Contudo, 41.7% dos professores indicam que ter alunos que falam constantemente durante a aula é extremamente stressante. Se considerarmos o grau “muito stressante” e o grau “extremamente stressante”, verificamos que à excepção do 3º enunciado, a maioria dos professores consideram que aquelas situações lhes causam stress ou mal-estar profissional.

Ainda, quanto ao 3º enunciado, constatamos uma incidência de indicações no grau “moderadamente stressante” por 30.0% dos professores, no grau “muito stressante” por 33.3% e no grau “extremamente stressante” por 13.3% dos professores, o que

traduz uma tendência para a sua valorização como indicador de stress. Todos os enunciados são considerados por uma minoria de professores como nada stressantes e pouco stressantes.

Relativamente à influência da variável independente “tempo de serviço” apresentamos no quadro XVII o conjunto de dados que retratam a dimensão da influência daquela variável no âmbito das condições de stress.

### Quadro XVII

#### O stress profissional por tempo de serviço

	Menos dez anos de serviço					Mais dez anos de serviço				
	N/st	P/st	M/st	Mt/st	E/st	N/st	P/st	M/st	Mt/st	E/st
1. Tentar motivar alunos que não querem aprender		26.7	26.7	33.3	13.3	6.7	10.0	30.0	40.0	13.3
2. Ter alunos que falam constantemente durante a aula		6.7	26.7	33.3	33.3	3.3		26.7	50.0	20.0
3. Ter que dizer sempre as mesmas coisas aos alunos	6.7	20.0	30.0	30.0	13.3	6.7	13.3	30.0	36.7	13.3
4. Sentir que os alunos indisciplinados me tiram muito do meu tempo não permitindo desenvolver trabalho com os outros alunos		3.3	26.7	36.7	33.3	3.3	6.7	20.0	36.7	33.3
5. Sentir que não tenho um controlo adequado dos meus alunos	6.7	13.3	16.7	23.3	40.0	3.4	17.2	17.2	34.5	27.6

Legenda: N/st- Nada stressante; P/st- Pouco stressante; M/st- Moderadamente stressante; Mt/st- Muito stressante; E/st- Extremamente stressante

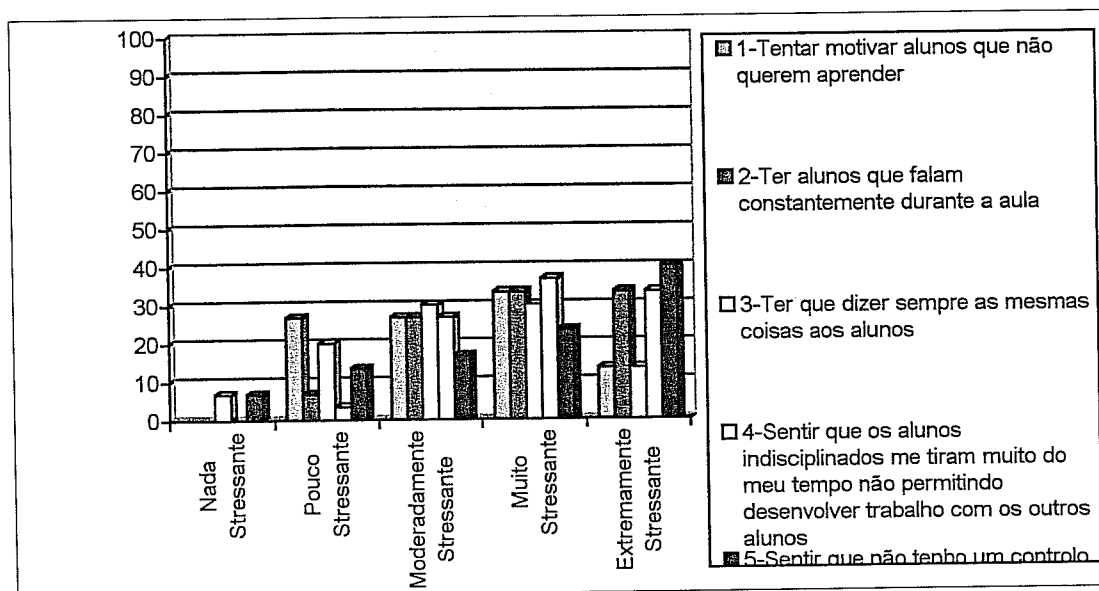


Figura 22. O Stress profissional por tempo de serviço (menos de dez anos de serviço).

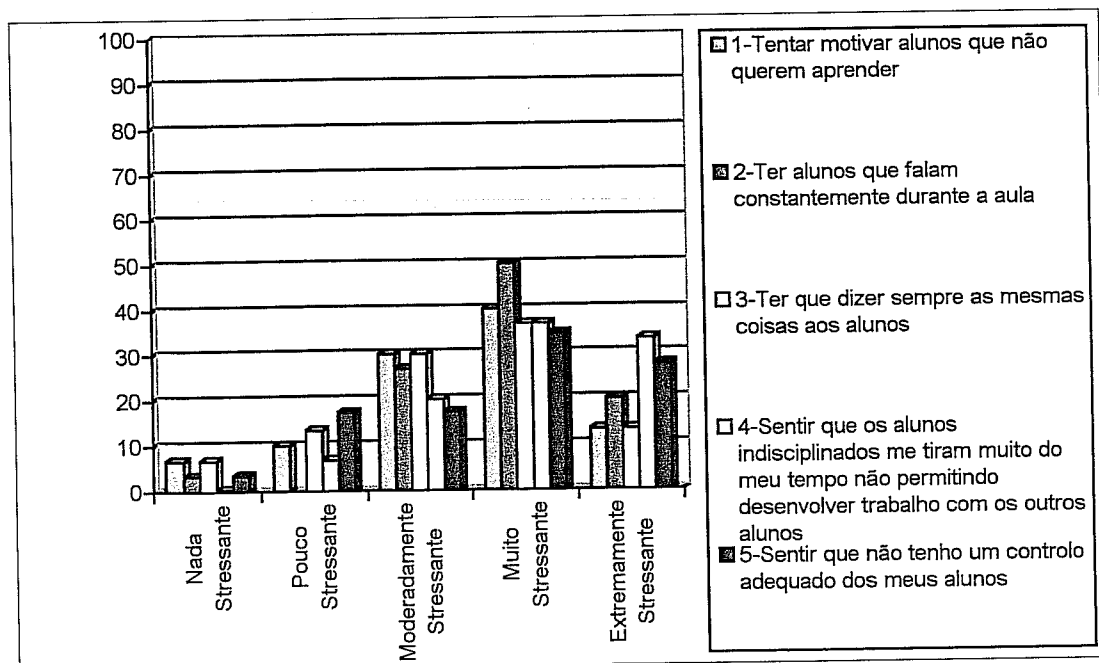


Figura 23. O Stress profissional por tempo de serviço (mais de dez anos de serviço).

Constatamos neste quadro algumas especificidades relativamente aos professores com menos de dez anos de serviço” e “mais de dez anos de serviço” que passamos a descrever. Verificamos que o grau “nada stressante”, tendo em conta o conjunto dos enunciados, é referido por alguns professores com “mais de dez anos de serviço”, enquanto que os professores que trabalham há menos tempo apenas indicam o mesmo grau no 3º e 5º enunciados, o que revela que estes sentem, de algum modo, situações de stress no que se refere às situações apresentadas.

Relativamente ao grau “extremamente stressante”, verificamos diferenciação de respostas nos 2º e 5º enunciados. Assim, os professores com “mais de dez anos de serviço” estão menos representados neste grau: 20% e 27.6% respectivamente, enquanto que os professores com “menos de dez anos de serviço” se representam em 33,3% e 40% respectivamente.

Pensamos que a relação entre estes dois enunciados (*“Ter alunos que falam constantemente durante a aula e “Sentir que não tenho um controlo adequado dos meus alunos”*), pode justificar o facto de os professores que trabalham no sistema há menos tempo terem mais dificuldade em controlar/resolver os problemas resultantes do comportamento dos alunos, o que pode conduzir a situações de extremo stress.

Por outro lado, se nos reportarmos ao grau “muito stressante”, verificamos que são os professores com “mais de dez anos de serviço” que estão mais representados, no que se refere aos 1º, 2º, 3º e 5º enunciados, tendo o mesmo número de representações no 4º enunciado (*Sentir que os alunos indisciplinados me tiram minto do meu tempo, não permitindo desenvolver trabalho com outros alunos*). Ainda de referir que quanto ao 4º enunciado a representação dos professores é igual tanto no que se refere ao “muito stressante” como ao “extremamente stressante”.

## 12. Exaustão profissional

As alterações ocorridas nas últimas décadas nas sociedades industriais conduziram a alterações no sistema de ensino, entre as quais a função de professor. O professor de hoje tem que preparar as aulas, gerir o trabalho na sala de aula, organizar actividades extracurriculares, corrigir os trabalhos dos alunos, avaliar os alunos, reunir com os outros professores, receber os encarregados de educação, colaborar em trabalhos administrativos, etc. Esta exigência de novas funções e responsabilidades passou a representar uma sobrecarga de trabalho provocando exaustão e mal-estar nalguns professores.

No quadro XVIII apresentamos os dados relativos ao grau de concordância dos professores inquiridos com afirmações coadunantes com a exaustão profissional.

Quadro XVIII  
Exaustão profissional

	Total Desacordo		Algum Desacordo		N/C N/D		Algum Acordo		Total Acordo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Sinto-me emocionalmente esgotado/a por causa do meu trabalho	17	28.3	14	23.3	6	10.0	15	25.0	7	11.7
2. Sinto-me esgotado/a no fim de um dia de trabalho	7	11.7	15	25.0	9	15.0	23	38.3	6	10.0
3. Sinto-me fatigado/a quando acordo e tenho que aguentar outro dia de trabalho	17	28.3	15	25.0	9	15.0	13	21.7	6	10.0
4. Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente um esforço para mim	27	45.0	12	20.0	3	5.0	10	16.7	8	13.3
5. Sinto um mal estar por causa do meu trabalho	31	51.7	7	11.7	7	11.7	7	11.7	8	13.3
6. Sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão	17	28.3	10	16.7	11	18.3	13	21.7	9	15.0
7. Trabalhar directamente com pessoas causa-me muito stress	32	53.3	9	15.0	3	5.0	5	8.3	11	18.3

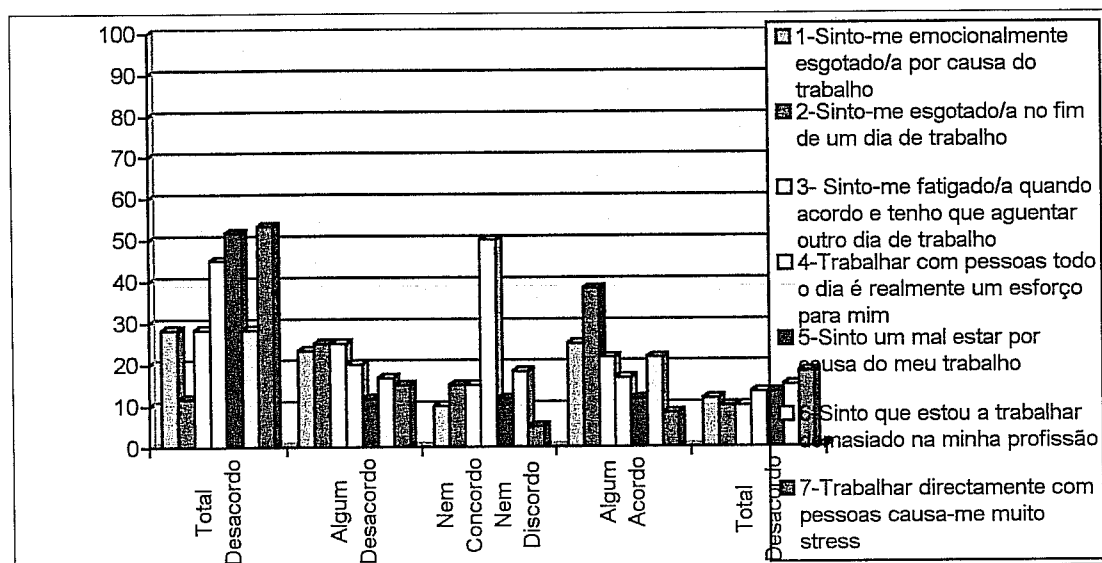


Figura 24. Exaustão profissional.

Constatamos que do total dos professores apenas uma pequena minoria opta pelo grau “total acordo”. A tendência para a concordância também não é muito elevada, situando-se entre os 25.0% e os 48.3%, sendo a maior representação no 2º enunciado - *Sinto-me esgotado/a no fim de um dia de trabalho*. Quanto ao grau “total desacordo” as percentagens situam-se entre os 11.7% e os 53.3%, estando mais representados nos 7º, 5º e 4º enunciados - *Trabalhar directamente com pessoas causa-me muito stress* (53.3%); *Sinto um mal-estar por causa do meu trabalho* (51.7%); *Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente um esforço para mim* (45.0%).

Considerando a tendência para a discordância, verificamos que, à excepção dos 2º e 6º enunciados, a representação dos professores é grande nos restantes enunciados. É de salientar relativamente, a elevada percentagem de professores (15%-18.3%) que escolhe o grau “não concordo nem discordo”, essencialmente nos 2º, 3º, 5º e 6º enunciados.

A análise destes dados permite-nos constatar que há uma tendência acentuada para a discordância com as afirmações de “exaustão profissional”. Contudo, existem muitos professores com tendência para a concordância ou para a indecisão.

Relativamente à variável “tempo de serviço”, apresentamos os dados no quadro seguinte.

Quadro XIX  
Exaustão profissional por tempo de serviço

	Menos dez anos de serviço					Mais dez anos de serviço				
	T/A	A/D	N/C N/D	A/A	T/A	T/D	A/D	N/C N/D	A/A	T/A
1. Sinto-me emocionalmente esgotado/a por causa do meu trabalho	33.3	23.3	10.0	23.3	10.0	24.1	24.1	10.3	27.6	13.8
2. Sinto-me esgotado/a no fim de um dia de trabalho	16.7	16.7	16.7	40.0	10.0	6.7	33.3	13.3	36.7	10.0
3. Sinto-me fatigado/a quando acordo e tenho que aguentar outro dia de trabalho	30.0	13.3	30.0	16.7	10.0	26.7	36.7		26.7	10.0
4. Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente um esforço para mim	53.3	13.3	6.7	16.7	10.0	36.7	26.7	3.3	16.7	16.7
5. Sinto um mal estar por causa do meu trabalho	66.7	6.7	10.0	3.3	13.3	36.7	16.7	13.3	20.0	13.3
6. Sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão	30.0	23.3	13.3	16.7	16.7	26.7	10.0	23.3	26.7	13.3
7. Trabalhar directamente com pessoas causa-me muito stress	60.0	13.3	6.7	3.3	16.7	46.7	16.7	3.3	13.3	20.0

Legenda: T/D- Total Desacordo; A/D- Algum Desacordo; N/C N/D- Nem concordo Nem Discordo;  
A/A- Algum Acordo; T/A- Total Acordo.

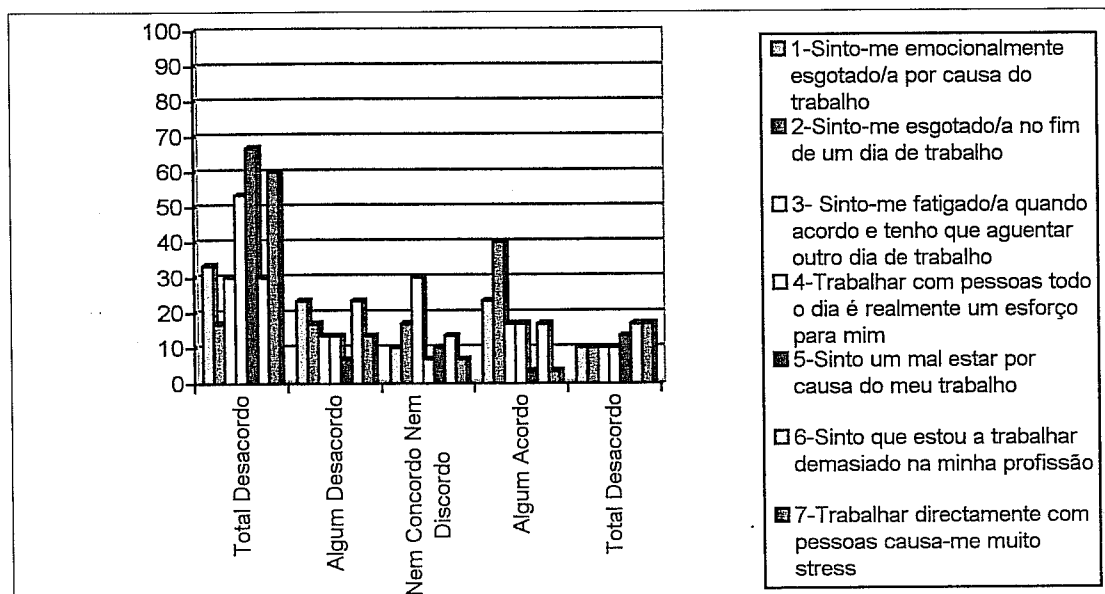


Figura 25. Exaustão por tempo de serviço (menos de dez anos de serviço).

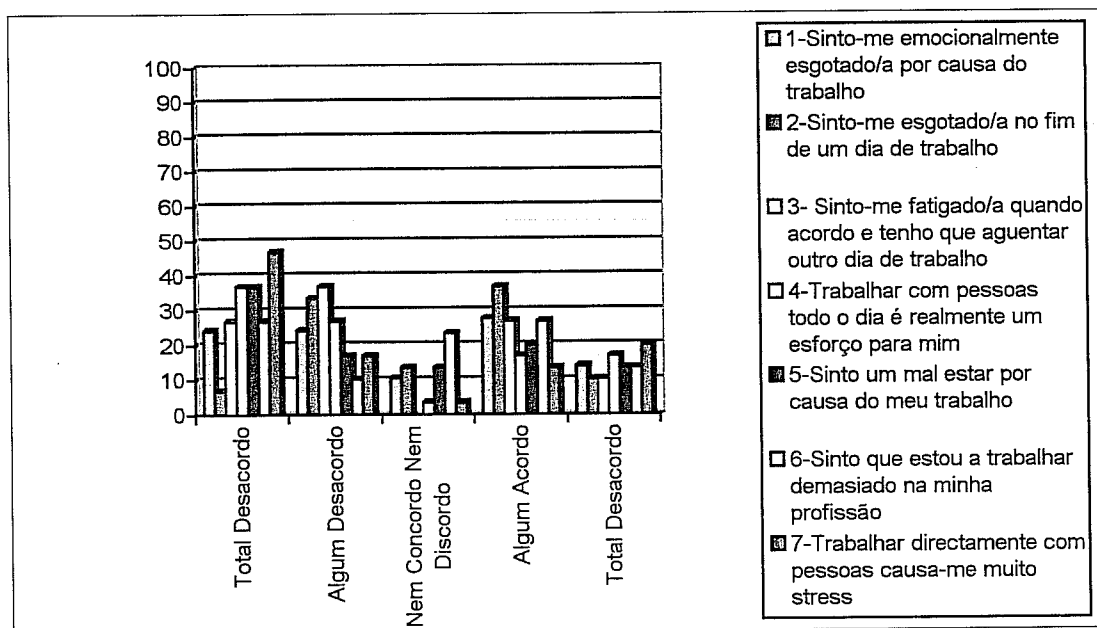


Figura 26. Exaustão por tempo de serviço (mais de dez anos de serviço).

No quadro XIX constatamos que são os professores com “menos tempo de serviço” que estão mais representados no grau “total desacordo” sendo maioritários

nos 4º e 5º enunciados - *Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente um esforço para mim* (53.3%); *Sinto um mal estar por causa do meu trabalho* (66.7%).

Relativamente à tendência para a discordância, verificamos uma maior representatividade nos mesmos professores à exceção dos 2º e 3º enunciados onde os professores com “mais de dez anos de serviço” estão mais representados - *Sinto-me esgotado/a no fim de um dia de trabalho* (40.0%); *Sinto-me fatigado/a quando acordo e tenho que aguentar outro dia de trabalho* (63.4%). Neste último enunciado há uma elevada percentagem (30.0%) de professores com “menos de dez anos de serviço” no grau “não concordo, nem discordo”.

Em síntese, de um modo geral e tomando em consideração a totalidade dos enunciados, há uma tendência para a discordância tanto nos professores com “mais tempo de serviço” como nos professores “com menos tempo de serviço”, contudo, as percentagens destes últimos são superiores na maioria das situações.

### **13. Crenças irracionais**

Variadas situações provocam nos professores sintomas de maior ou menor mal-estar que depende do grau de vulnerabilidade e predisposição para desencadear aqueles sintomas. Neste sentido, Jesus (1998 p.66) refere que “ (...)o impacto de potenciais factores de mal-estar docente depende das cognições que o professor possui”. Assim, o professor sente necessidade de ser perfeito, aprovado, de não cometer erros, de controlar todas as situações que ocorrem na aula e, ainda, as crenças derrotistas que o induzem a se limitar a si próprio desencadeando sintomas de mal-estar docente.

Os dados relativos ao quadro XX dão-nos conta do grau de concordância dos professores inquiridos com um conjunto de afirmações - crenças irracionais - que nos ajudarão a perceber até que ponto os professores possuem cognições que podem contribuir para desenvolver sintomas de mal-estar.

Quadro XX  
Crenças irracionais

	T/D		A/D		N/C N/D		A/A		T/A	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Luto por ser um/a professor/a perfeito/a			1	1.7	19	31.7	27	45.0	12	20.0
2. Evito tomar decisões na escola	21	35.0	13	21.7	10	16.7	10	16.7	6	10.0
3. Como professor/a devo ter o poder de fazer da minha turma aquilo que quero	17	28.3	10	16.7	15	25.0	14	23.3	4	6.7
4. Para mim é da máxima importância que os alunos me aprovem	6	10.0	6	10.0	12	20.0	24	40.0	12	20.0
5. É mais fácil evitar problemas/ dificuldades que podem ocorrer no dia-a-dia do que confrontar-me com elas	10	16.7	14	23.3	14	23.3	12	20.0	10	16.7
6. Sinto-me muitas vezes incapaz de resolver por mim próprio/a os problemas e dificuldades da escola	10	16.7	12	20.0	9	15.0	20	33.3	9	15.0
7. É quase impossível que os professores modifiquem a forma como lidam com os problemas na sala de aula	19	31.7	16	26.7	7	11.7	12	20.0	5	8.3
8. Quando alguma coisa na escola me perturba tenho pouca capacidade para controlar os meus sentimentos	21	35.0	16	26.7	14	23.3	4	6.7	5	8.3
9. Preocupo-me muito com o nível de aprovação social que tenho com as outras pessoas	9	15.0	9	15.0	25	41.7	10	16.7	7	11.7
10. Fico muito perturbado/a quando os outros profissionais não se comportam como profissionais	2	3.3	8	13.3	15	25.0	21	35.0	13	21.7
11. Os alunos não devem ser frustrados	2	3.3	8	13.3	12	20.0	12	20.0	25	41.7
12. Na escola geralmente "consulto" outra pessoa antes de tomar uma decisão final acerca do modo como lidar com o problema	3	5.0	9	15.0	16	26.7	20	33.3	12	20.0
13. Preocupo-me demasiado com as dificuldades que os alunos têm	2	3.3	9	15.0	10	16.7	20	33.3	18	30.0
14. Fico extremamente perturbado/a com os pais que deviam tomar maior responsabilidade pelo desenvolvimento dos seus filhos	4	6.7	3	5.0	9	15.0	15	25.0	29	48.3
15. Preocupo-me demasiado com o nível de sucesso que terei futuramente	3	5.0	8	13.3	21	35.0	14	23.3	14	23.3
16. Quando tenho um conflito com um aluno tenho tendência a evitar discuti-lo, esperando que ele se resolva	31	51.7	10	16.7	5	8.3	6	10.0	8	13.3
17. Para mim, é da máxima importância ter o controlo contínuo dos meus alunos	2	3.3	14	23.3	9	15.0	14	23.3	21	35.0

Legenda: T/D- Total Desacordo; A/D- Algum Desacordo; N/C N/D- Nem concordo Nem Discordo; A/A- Algum Acordo; T/A- Total Acordo.

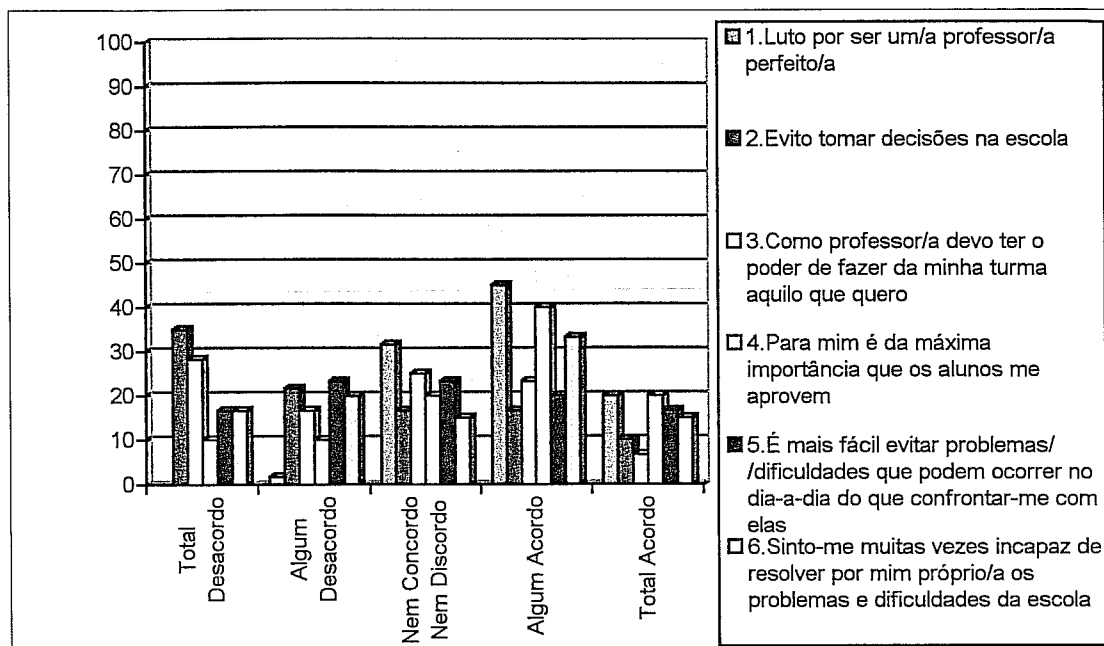


Figura 27 A. Crenças irracionais.

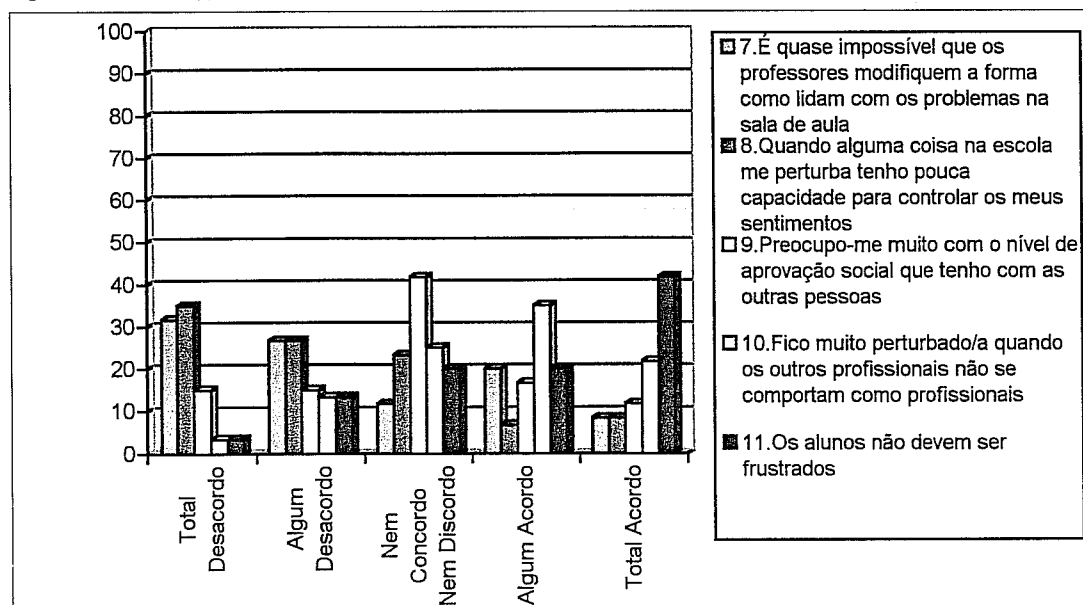


Figura 27 B. Crenças irracionais.

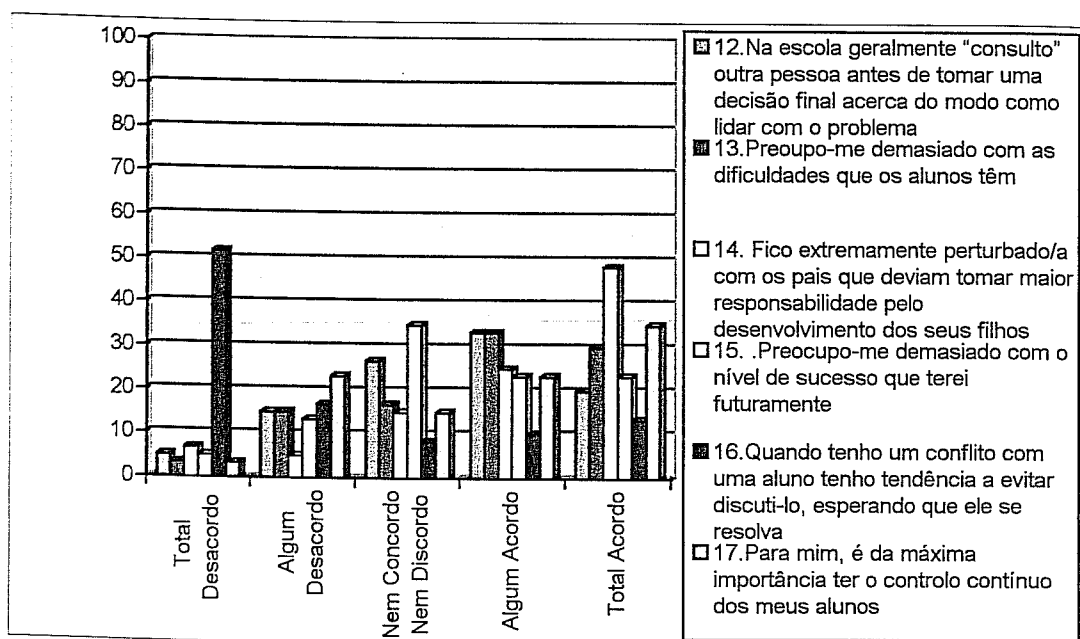


Figura 27 C. Crenças irracionais.

Constatamos no quadro XX que em todas as afirmações os professores têm percentagens inferiores a 50% no que se refere ao "total acordo". De qualquer modo, considerando o grau "algum acordo", verificamos que a percentagem aumenta e que se situa entre os 53.3% e os 73.3% nas 4<sup>a</sup>, 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup>, 13<sup>a</sup>, 14<sup>a</sup> e 17<sup>a</sup> afirmações.

Verificamos a existência de uma grande percentagem de professores indecisos que optaram pelo grau "não concordo, nem discordo". No 16<sup>o</sup> enunciado - *Quando tenho um conflito com um aluno tenho tendência a evitar discuti-lo, esperando que ele se resolva* - 51.7% dos professores discordaram totalmente, sendo unicamente nesta afirmação que a maioria dos professores indicou "total desacordo", sendo de 68.4% se considerarmos o grau "algum desacordo".

Contudo, esta tendência para a discordância também se verifica nos 2<sup>o</sup>, 7<sup>o</sup> e 8<sup>o</sup> enunciados - *"Evito tomar decisões na escola"*; *"É quase impossível que os*

*professores modifiquem a forma como lidam com os problemas na sala de aula*"; *"Quando alguma coisa na escola me perturba, tenho pouca capacidade para controlar os meus sentimentos"*-, por 56.7%; 58.4% e 61.7% dos professores, respectivamente.

Em síntese, uma percentagem considerável dos professores inquiridos apresenta uma tendência para a concordância com situações que podem desencadear mal-estar docente. Esta tendência é mais acentuada nas crenças relacionadas com a busca de perfeccionismo e controlo, já que, perante a crença relacionada com o evitamento, os professores maioritariamente discordam.

O quadro XXI apresenta diferenciações de opção nos professores de acordo com a variável "tempo de serviço".

## Quadro XXI

## Crenças irracionais por tempo de serviço

	Menos de dez anos de serviço					Mais de dez anos de serviço				
	T/D	A/D	N/C N/D	A/A	T/A	T/D	A/D	N/C N/D	A/A	T/A
1			26.7	53.3	20.0		3.4	37.9	37.9	20.7
2	43.3	10.0	23.3	16.7	6.7	26.7	33.3	10.0	16.7	13.3
3	40.0	6.7	20.0	23.3	10.0	16.7	26.7	30.0	23.3	3.3
4	13.3	10.0	16.7	40.0	20.0	6.7	10.0	23.3	40.0	20.0
5	16.7	30.0	20.0	13.3	20.0	16.7	16.7	26.7	26.7	13.3
6	23.3	20.0	3.3	40.0	13.3	10.0	20	26.7	26.7	16.7
7	37.9	34.5		20.7	6.9	26.7	20.0	23.3	20.0	10.0
8	46.7	23.3	20.0	3.3	6.7	23.3	30.0	26.7	10.0	10.0
9	23.3	13.3	33.3	16.7	13.3	6.7	16.7	50.0	16.7	10.0
10	3.3	6.7	26.7	36.7	26.7	3.4	20.7	24.1	34.5	17.2
11		3.3	13.3	30.0	53.3	6.9	24.1	27.6	10.3	31.0
12	13.3	13.3	16.7	43.3	23.3	6.7	16.7	36.7	23.3	16.7
13	3.4	10.3	13.8	26.7	44.8	3.3	20.0	20.0	40.0	16.7
14	6.7		16.7	20.0	56.7	6.7	10.0	13.3	30.0	40.0
15	13.3	20.0	33.3	20.0	23.3	6.7	6.7	36.7	26.7	23.3
16	56.7	16.7	6.7	10.0	10.0	46.7	16.7	10.0	10.0	16.7
17		23.3	6.7	26.7	43.3	6.7	23.3	23.3	20.0	26.7

Legenda:

- 1 Luto muito por ser um professor/a perfeito/a.
2. Evito tomar decisões na escola.
3. Como professor/a devo ter o poder de fazer da minha turma aquilo que quero.
4. Para mim da máxima importância que os alunos me aprovem
5. É mais fácil evitar problemas/dificuldades que podem ocorrer no dia-a-dia do que confrontar-me com elas.
6. Sinto-me muitas vezes incapaz de resolver por mim próprio/a os problemas e dificuldades da escola.
7. É impossível que os professores modifiquem a forma como lidam com os alunos na sala de aula.
8. Quando alguma coisa na escola me perturba tenho pouca capacidade para controlar os meus sentimentos.
9. Preocupo-me muito com o nível de aprovação social que tenho das outras pessoas.
10. Fico muito perturbado/a quando os outros profissionais não se comportam como profissionais.
11. Os alunos não devem ser frustrados.
12. Na escola geralmente "consulto" outra pessoa antes de tomar uma decisão final acerca do modo como lidar com o problema.
13. Preocupo-me demasiado com as dificuldades que os alunos têm.
14. Fico extremamente perturbado/a com os pais que deviam tomar maior responsabilidade pelo desenvolvimento dos seus filhos.
15. Preocupo-me demasiado com o nível de sucesso que terei futuramente.
16. Quando tenho um conflito com um aluno tenho tendência a evitar discuti-lo, esperando que ele se resolva.
17. Para mim é da máxima importância ter o controlo continuo dos meus alunos.

T/D- Total Desacordo; A/D- Algum Desacordo; N/C N/D- Nem concordo Nem Discordo; A/A- Algum Acordo; T/A- Total Acordo.

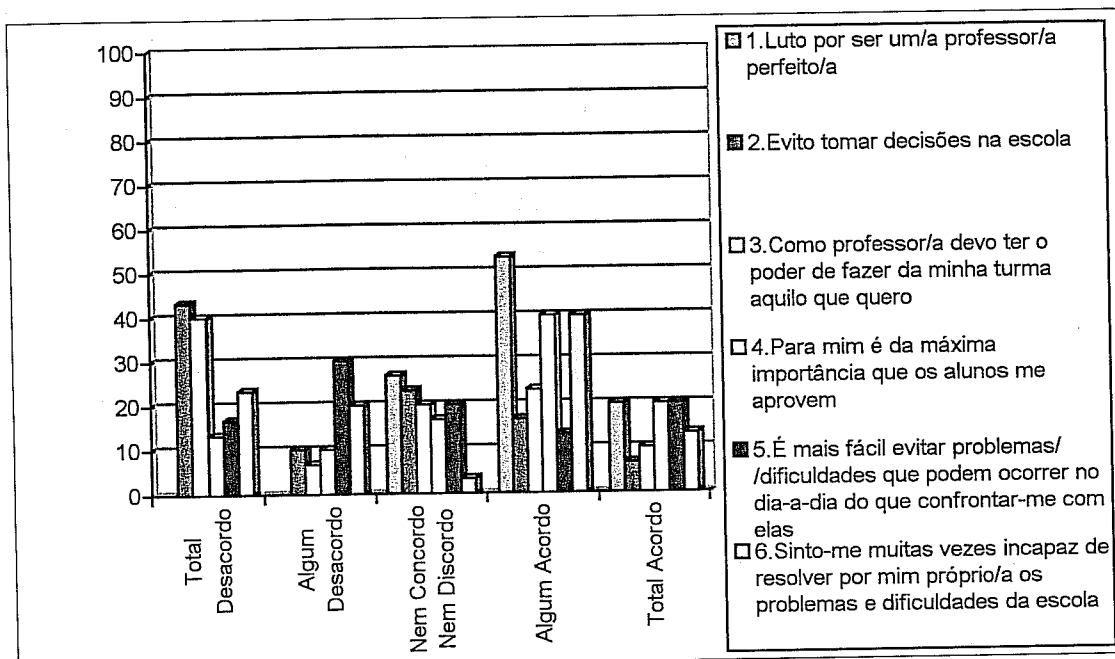


Figura 28 A. Crenças irracionais por tempo de serviço (menos de dez anos de serviço).

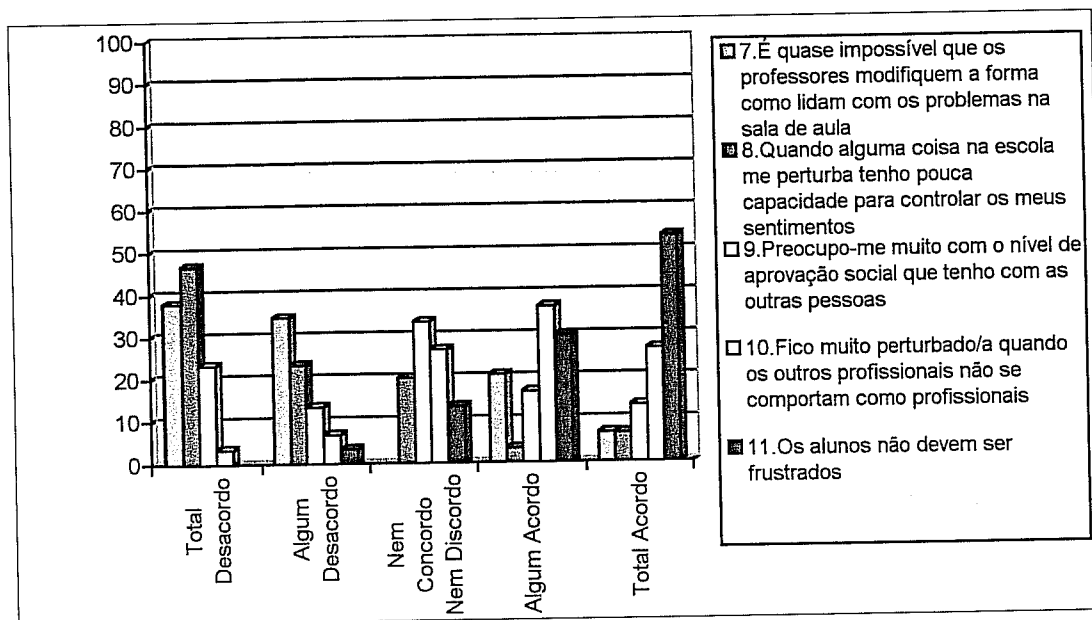


Figura 29 B. Crenças irracionais por tempo de serviço (menos de dez anos de serviço).

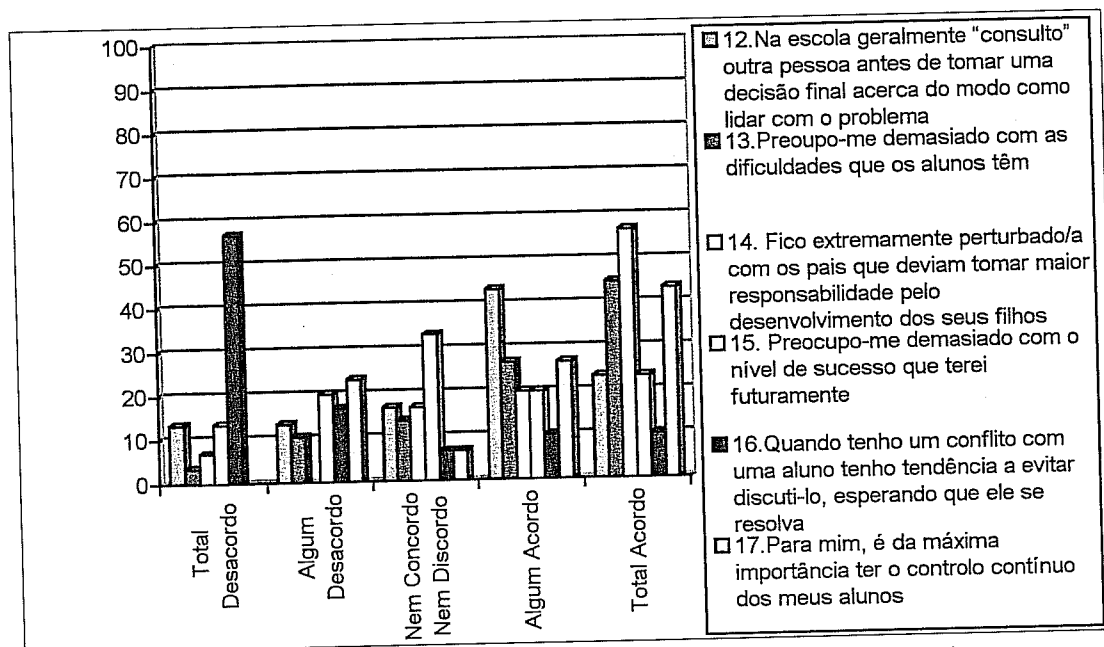


Figura 29 C. Crenças irracionais por tempo de serviço (menos de dez anos de serviço).

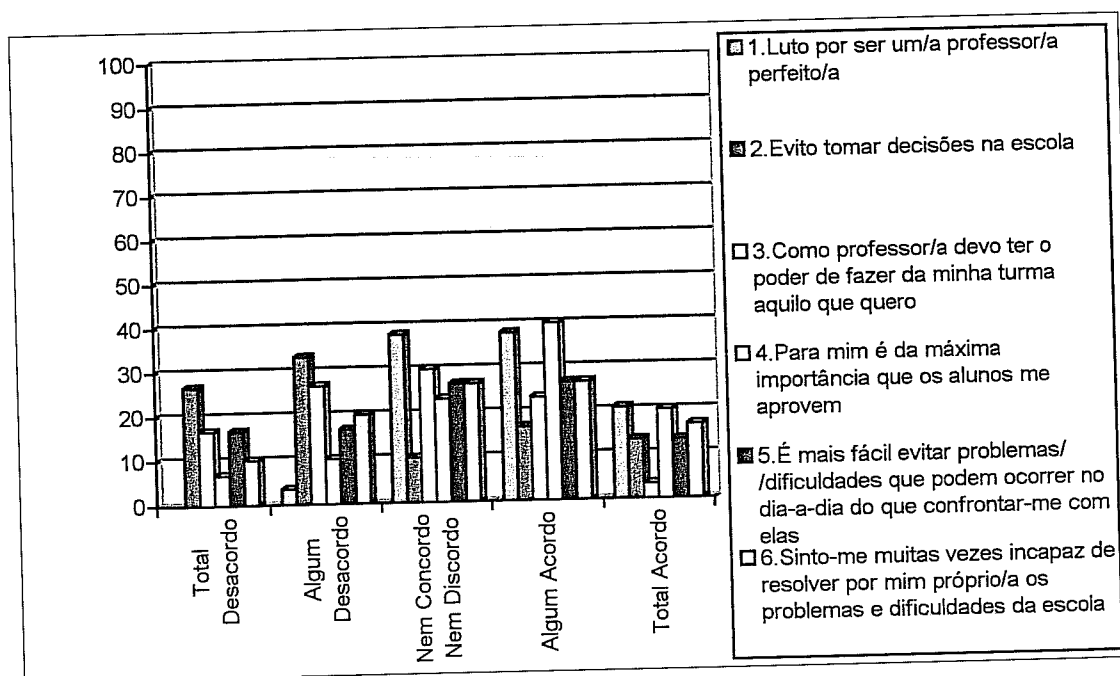


Figura 30 A. Crenças irracionais por tempo de serviço (mais de dez anos de serviço).

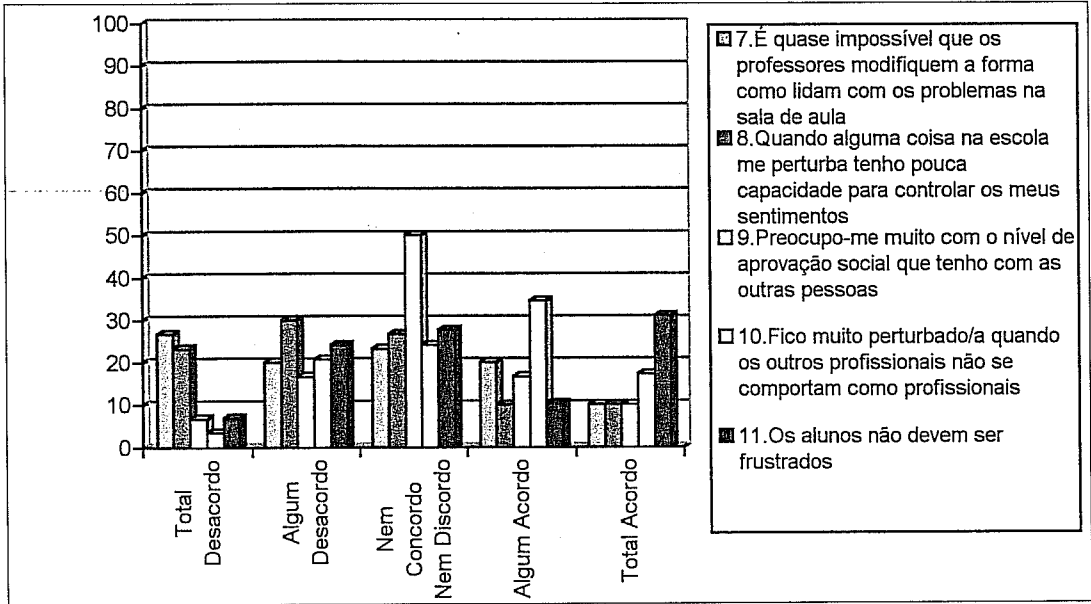


Figura 30 B. Crenças irracionais por tempo de serviço (mais de dez anos de serviço).

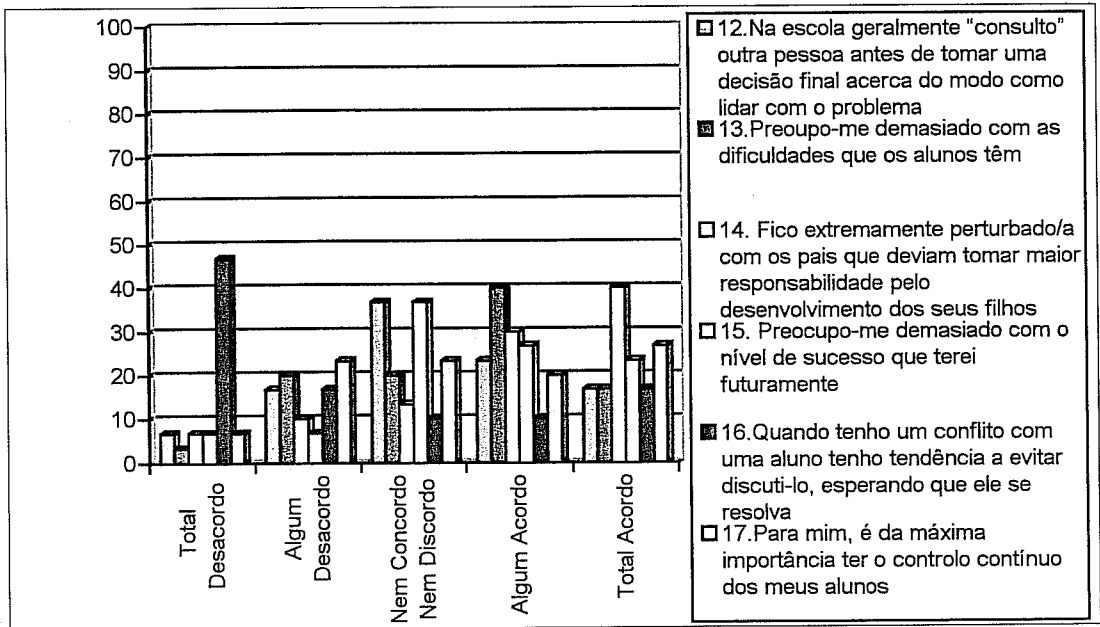


Figura 30 C. Crenças irracionais por tempo de serviço (mais de dez anos de serviço).

Constatamos nos dados apresentados no quadro que os professores com “menos de dez anos de serviço” têm uma percentagem superior aos 50.0%, no que se refere

ao “total acordo”, nos 11º e 14º enunciados, 53.3% e 56.7%, respectivamente, e uma tendência para a concordância de 83.3% e 76.7%. Considerando, ainda, a tendência para a concordância, verificamos uma representatividade maioritária destes professores nos 4º, 6º, 10º, 11º, 12º, 13º, 14º e 17º enunciados.

Em relação ao grau “não concordo, nem discordo”, verifica-se que uma grande parte dos professores tiveram esta opção de resposta à exceção do 6º, 16º e 17º enunciados.

No 16º enunciado - *“Quando tenho um conflito com um aluno tenho tendência a evitar discuti-lo, esperando que ele se resolva”* - 56.7% dos professores discordam totalmente, sendo de 73.4% os professores que tendem para a discordância. Esta tendência também se verifica nos 2º, 7º e 8º enunciados por 53.3%, 72.4% e 70.0%, respectivamente.

São menos de 50% os professores com “mais de dez anos de serviço” que indicam “total acordo” em todas as afirmações. A tendência para a concordância verifica-se nos 1º, 4º, 10º, 13º e 14º enunciados - 58.6%, 60.0%, 51.7%, 56.7% e 70.0%, respectivamente. Também nestes professores se verifica uma grande tendência de resposta no grau “não concordo, nem discordo” em todos os enunciados, sendo de 50.0% dos professores no 9º enunciado - *“Preocupo-me muito com o nível de aprovação social que tenho das outras pessoas”*.

Constatamos que em todas as afirmações estes professores têm percentagens inferiores aos 50.0%, no que respeita ao “total desacordo”. De qualquer modo, a tendência para a discordância situa-se nos 2º, 8º e 16º enunciados por 60.0%, 53.3% e 63.4%, respectivamente.

Verificamos, assim, que os professores com “menos de dez anos de serviço” apresentam uma tendência para a concordância com os enunciados superior aos professores com “mais de dez anos de serviço”. Contudo, os professores com “mais de dez anos de serviço” estão mais representados no grau “não concordo, nem discordo”, situação de indecisão.

#### **14. Estratégias de coping**

“O grau de mal-estar docente depende em larga medida das estratégias que o professor utiliza para lidar com as potenciais fontes desse mal-estar” (Jesus,1998 p.64).

As crenças, atitudes e comportamentos dos professores são factores fortemente influenciadores da realização profissional. Contudo, os professores podem recorrer a formas de lidar com esses factores - estratégias de coping - para resolverem as situações profissionais problemáticas, de modo a contribuírem para um maior bem-estar e realização profissional. Não existem estratégias ideais de resolução de problemas. Cada professor deve encontrar as melhores estratégias para resolver as situações que surgem no desempenho da profissão e que sejam minimizadoras dos factores de mal-estar docente.

No sentido de apreender de que forma os professores tentam resolver as situações, apresentamos-lhes um conjunto de 7 estratégias de coping para que se manifestassem sobre o grau de concordância com cada uma (quadro XXII).

Quadro XXII  
Estratégias de Coping

	Total desacordo		Algum desacordo		N/C N/D		Algum Acordo		Total Acordo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Tentar ser muito organizado/a para poder gerir as situações	2	3.3	4	6.7	5	8.3	23	38.3	25	41.7
2. Falar com outras pessoas envolvidas	2	3.3	6	10.0	6	10.0	15	25.0	30	50.0
3. Colocar atenção redobrada no planeamento e no horário para não cometer erros			7	11.7	11	18.3	19	31.7	22	36.7
4. Tentar pensar em mim como um/a vencedor/a como alguém que chega sempre de cabeça erguida	5	8.3	7	11.7	18	30.0	17	28.3	12	20.0
5. Tentar trabalhar mais depressa e eficazmente	3	5.0	6	10.0	23	38.3	17	28.3	10	16.7
6. Dizer a mim próprio/a que posso provavelmente trabalhar as coisas à minha maneira	5	8.3	9	15.0	21	35.0	18	30.0	6	10.0
7. Fazer relaxamento	3	5.0	10	16.7	12	20.0	18	30.0	16	26.7

T/D- Total Desacordo; A/D- Algum Desacordo; N/C N/D- Nem concordo Nem Discordo; A/A- Algum Acordo; T/A- Total Acordo

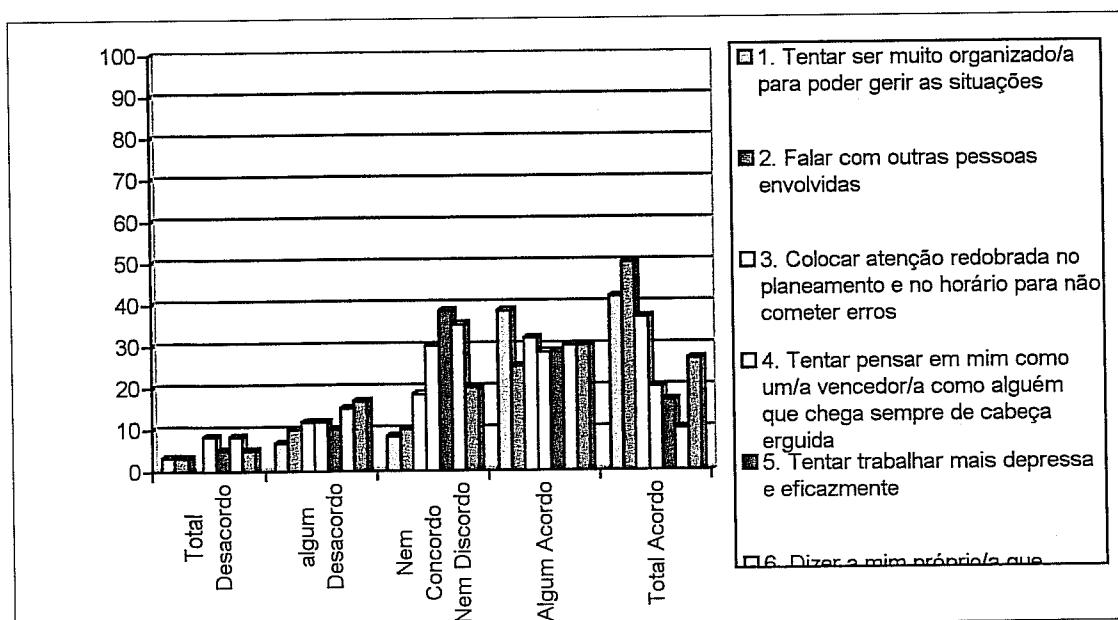


Figura 31. Estratégias de Coping.

Constatamos pela análise do quadro XXII que os professores indicam em maior percentagem um “total acordo” com as estratégias de confronto ou de controlo nos 1º, 2º e 3º enunciados - 41.7%, 50%, e 36.7% dos professores, respectivamente - *Tentar ser muito organizado/a para poder gerir as situações; Falar com outras pessoas envolvidas; Colocar atenção redobrada no planeamento e no horário para não cometer erros*. Verificamos, relativamente à estratégia de gestão de sintomas, no 7º enunciado - *Fazer relaxamento* - uma adesão de “total acordo” por 26.7% dos professores. Ainda, se considerarmos a tendência para a concordância, verificamos que se situam, neste âmbito, a minoria dos professores.

Quanto às restantes estratégias apresentadas - estratégias de evitamento ou escape - nos 4º, 5º e 6º enunciados, verificamos que um número elevado de professores optou pelo grau “não concordo, nem discordo”, manifestando uma tendência para a concordância inferior aos 50% em qualquer destas estratégias.

No sentido de encontrarmos algumas diferenciações na indicação dos graus de concordância, procedemos à comparação dos dados relativamente à variável tempo de serviço, (quadro XXIII).

## Quadro XXIII

## Estratégias de coping por tempo de serviço

	Menos dez anos de serviço					Mias dez anos de serviço				
	T/D	A/D	N/C N/D	A/A	T/A	T/D	A/D	N/C N/D	A/A	T/A
1. Tentar ser muito organizado/a para poder gerir as situações	6.7	3.3	6.7	23.3	60.0		10.3	10.3	55.2	24.1
2. Falar com outras pessoas envolvidas	3.3	6.7	10.0	20.0	60.0	3.4	13.8	10.3	31.0	41.4
3. Colocar atenção redobrada no planeamento e no horário para não cometer erros		10.0	13.3	30.0	46.7		13.8	24.1	34.5	27.6
4. Tentar pensar em mim como um/a vencedor/a como alguém que chega sempre de cabeça erguida	10.0	6.7	33.3	33.3	16.7	6.9	17.2	27.6	24.1	24.1
5. Tentar trabalhar mais depressa e eficazmente	10.0	10.0	43.3	16.7	20.0		10.3	34.5	41.4	13.8
6. Dizer a mim próprio/a que posso provavelmente trabalhar as coisas à minha maneira	10.0	13.3	36.7	23.3	16.7	6.9	17.2	34.5	37.9	3.4
7. Fazer relaxamento		16.7	26.7	30.0	26.7	10.3	17.2	13.8	31.0	27.6

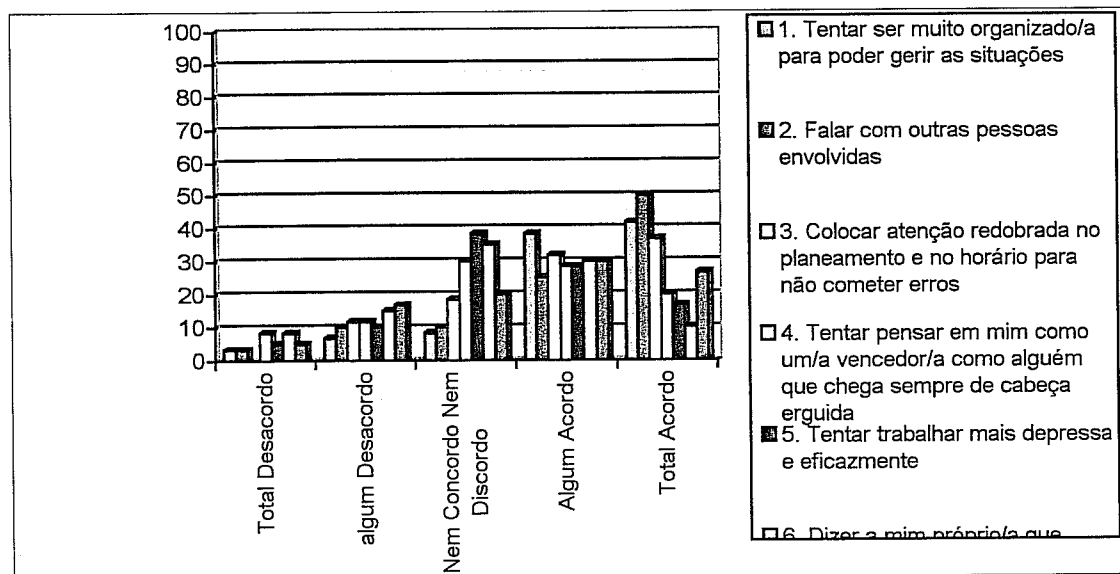


Figura 32. Estratégias de Coping (menos de dez anos de serviço).

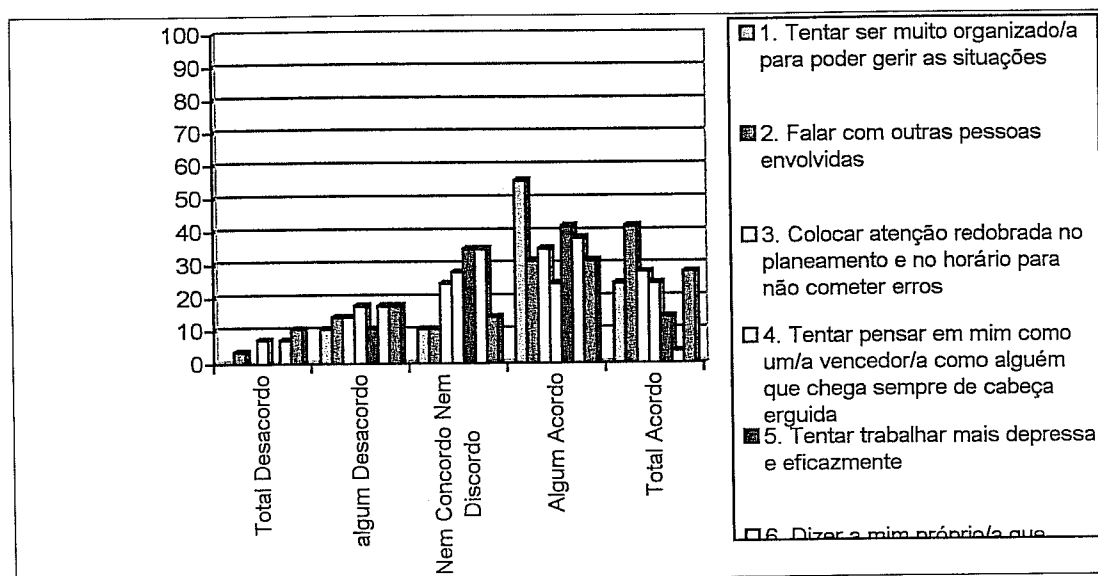


Figura 33. Estratégias de Coping (mais de dez anos de serviço).

Podemos verificar no quadro que as estratégias a que os professores parecem recorrer ou, pelo menos, concordar, apresentam diferenciação de acordo com o tempo de serviço. Assim, os professores com “menos de dez anos de serviço” apresentam o mesmo sentido de resposta apresentado no quadro XXII, ou seja, indicam em maior percentagem um total acordo com as estratégias de confronto ou de controlo nos 1º, 2º e 3º enunciados por 60.0%, 60.0% e 46.7% dos professores, respectivamente, sendo os 1º e 2º enunciados maioritariamente representados pelos professores.

Verificamos, ainda, que a estratégia de gestão de sintomas - *Fazer relaxamento* - é representada por 26.7% dos professores que manifestam um “total acordo”. A tendência para a concordância situa-se maioritariamente nas mesmas estratégias. É de referir, contudo, que o grau ‘Não concordo, Nem discordo’ é indicado pelos professores com “menos de dez anos de serviço” de forma considerável

principalmente nos 4º 5º e 6º enunciados, ou seja, no que respeita a estratégias de evitamento ou escape.

Relativamente aos professores com “mais de dez anos de serviço”, o grau “total acordo” é escolhido por 24.1%, 41.4% e 27.6% dos professores no que respeita às estratégias de confronto ou de controlo, no entanto, a sua representação é maior se considerarmos a tendência para a concordância. Quanto à estratégia de gestão de sintomas - *Fazer relaxamento* - indicam um “total acordo”, 27.6% dos professores, verificando-se uma tendência para a concordância pela maioria dos professores. Nas estratégias de evitamento ou escape, também estes professores têm uma representação significativa no grau “não concordo, nem discordo”, 27.6%, 34.5% e 34.5%, respectivamente. Contudo, no 5º enunciado há uma tendência para a concordância de 55.2% dos professores

Em síntese, parece-nos que tanto os professores com “menos de dez anos de serviço” como os professores com “mais de dez anos de serviço” apresentam uma tendência para a concordância com as estratégias de confronto ou de controlo e de relaxamento.

## **15. Sucesso profissional**

Cada professor concebe os seus objectivos profissionais que deseja concretizar ao longo do ano lectivo. Quando um professor atinge os objectivos traçados tem tendência para sentir um bem-estar pela sua realização profissional.

Deste modo, solicitámos aos professores inquiridos que indicassem a sua concordância ou discordância com o grau de sucesso alcançado na realização de

alguns dos seus objectivos profissionais no domínio do relacionamento com os alunos, quadro XXIV.

Quadro XXIV  
Sucesso Profissional

	Total desacordo		Algum desacordo		N/C N/D		Algum acordo		Total acordo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.Ter um bom relacionamento com os alunos	6	10.0	1	1.7	1	1.7	13	21.7	36	60.0
2.Levar os alunos a aprender	4	6.7	5	8.3	4	6.7	15	25.0	30	50.0
3.Ajudar os alunos	4	6.7	4	6.7	3	5.0	15	25.0	32	53.3
4.Ser recordado/a pelos alunos de forma agradável	2	3.3	3	5.0	8	13.3	23	38.3	22	36.7
5.Contribuir para a formação plena dos alunos	4	6.7	2	3.3	5	8.3	14	23.3	33	55.0
6.Levar os alunos a gostar da matéria	5	8.3	3	5.0	6	10.0	12	20.0	32	53.3
7.Controlar o comportamento dos alunos na sala de aula	5	8.3	3	5.0	4	6.7	17	28.3	29	48.3

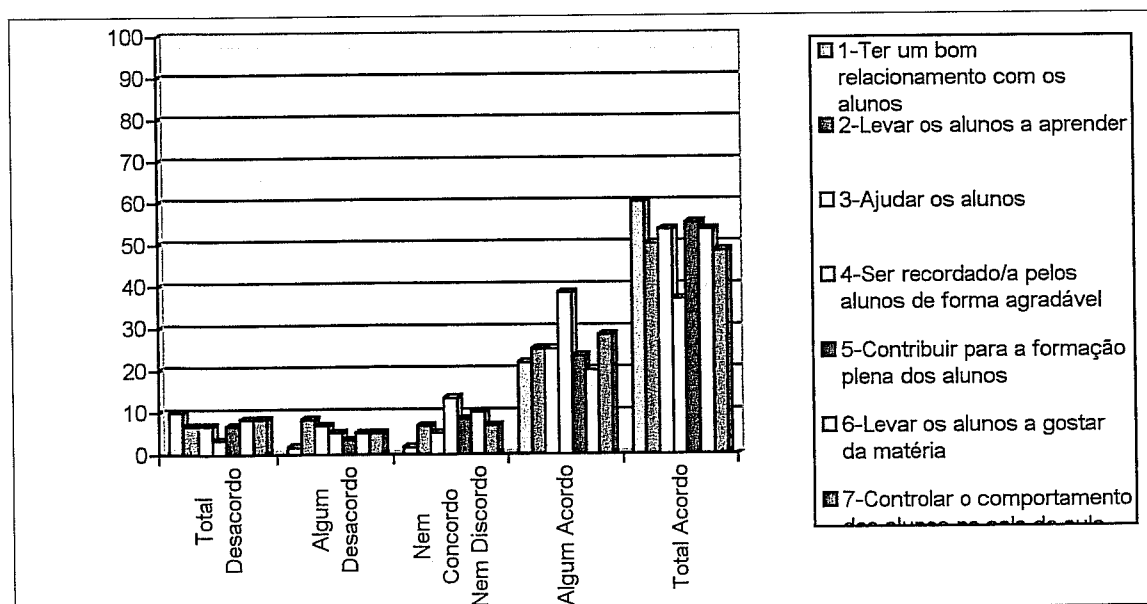


Figura 34. Sucesso profissional.

Verificamos que uma pequena minoria dos professores indicou o grau “total desacordo”. É no grau “total acordo” que os professores estão mais representados, apesar de nos 4º e 7º enunciados a sua percentagem ser inferior aos 50%. Contudo, se considerarmos a tendência para a concordância, constatamos que a opinião dos professores é significativamente maior.

No quadro XXV. damos conta de algumas diferenciações, tendo em conta a variável “tempo de serviço”.

### Quadro XXV

#### Sucesso profissional por tempo de serviço

	Menos dez anos de serviço					Mais dez anos de serviço				
	T/D	A/D	N/C N/D	A/A	T/A	T/D	A/D	N/C N/D	A/A	T/A
1.Ter um bom relacionamento com os alunos	6.9		3.4	13.8	75.9	14.3	3.6		32.1	50.0
2.Levar os alunos a aprender	6.9	3.4		20.7	69.0	6.9	13.8	13.8	31.0	34.5
3.Ajudar os alunos	3.4	6.9	3.4	20.7	65.5	10.3	6.9	6.9	31.0	44.8
4.Ser recordado/a pelos alunos de forma agradável		3.4	13.8	37.9	44.8	6.9	6.9	13.8	41.4	31.0
5.Contribuir para a formação plena dos alunos	6.9		3.4	24.1	65.5	6.9	6.9	13.8	24.1	48.3
6.Levar os alunos a gostar da matéria	6.9		3.4	17.2	72.4	10.3	10.3	17.2	24.1	37.9
7.Controlar o comportamento dos alunos na sala de aula	13.4	26.9		27.6	62.1	13.8	3.4	13.8	31.0	37.9

Legenda: T/D- Total Desacordo; A/D- Algum Desacordo; N/C N/D- Nem concordo Nem Discordo; A/A- Algum Acordo; T/A- Total Acordo.

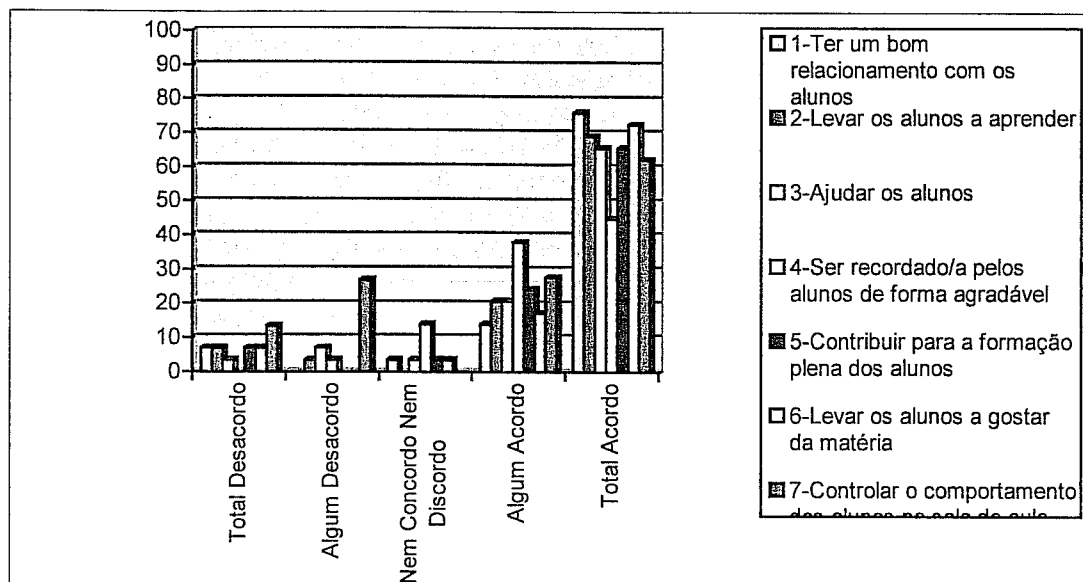


Figura 35. Sucesso profissional por tempo de serviço (menos de dez anos de serviço).

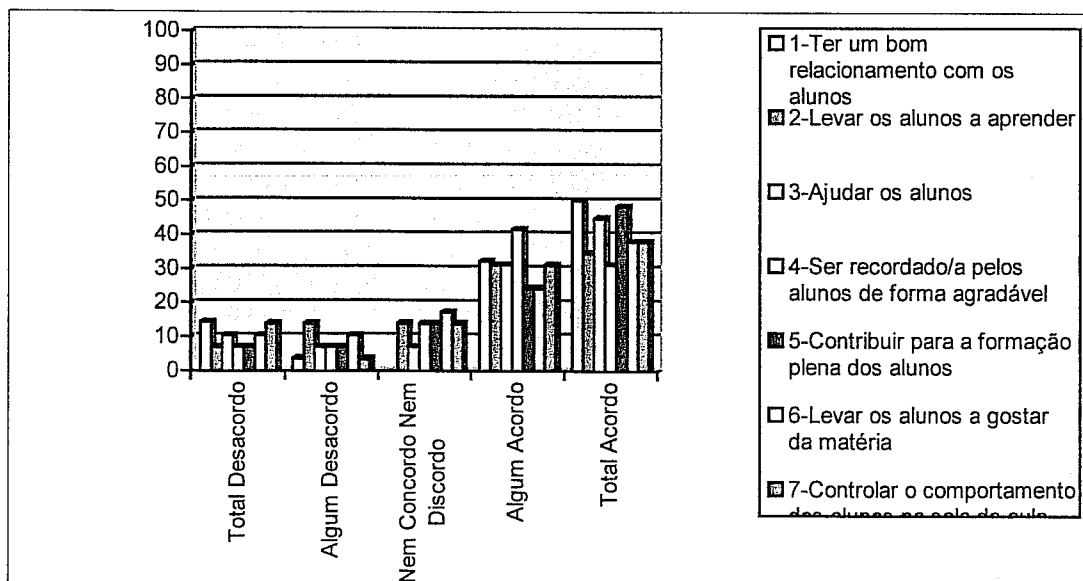


Figura 36. Sucesso profissional por tempo de serviço (mais de dez anos de serviço).

A variável “tempo de serviço” vem clarificar a posição dos professores relativamente ao sucesso profissional. Verificamos algumas diferenciações, principalmente, no que se refere ao grau “total acordo”. Assim, os professores com “menos de dez anos de serviço” indicaram uma total concordância na sua maioria, à excepção do 4º enunciado - *Ser recordado/a pelos alunos de forma agradável* (44.8%). Os professores com “mais de dez anos de serviço” indicaram uma total concordância na sua minoria, à excepção do 1º enunciado - *Ter um bom relacionamento com os alunos* (50.0%). Considerando a tendência para a concordância, constata-se a adesão de uma grande maioria dos professores, mantendo-se a maior expressão entre os professores com “menos de dez anos de serviço”.

#### **16. Aspectos relativos à motivação inicial na escolha da profissão**

As investigações realizadas, no âmbito do estudo das motivações para o ingresso na profissão docente, têm revelado os factores inerentes à escolha da profissão docente. Huberman (citado por Jesus, 1998) designa como “motivações activas” aquelas que conduzem á escolha da profissão docente como a escolha pretendida pelo professor; “motivações materiais” aquelas que traduzem o ingresso na profissão como meio de subsistência; “motivações passivas” as que revelam a falta de melhores alternativas profissionais. Ainda neste sentido, Ornstein (citado por Jesus, 1998) fala de “motivos positivos” que remetem para o gostar de crianças e jovens; o desejo de fornecer conhecimentos ; o entusiasmo com o acto de ensinar e o desejo de realizar um serviço importante para a sociedade. Os “motivos negativos” remetem para a segurança profissional; o reduzido horário de trabalho, as longas férias e a necessidade de rendimentos enquanto não se consegue ingressar noutra profissão.

De acordo com os autores, os professores com “motivações passivas”, “motivações materiais” ou “motivos negativos”, podem desenvolver facilmente situações de mal-estar docente.

No quadro XXVI podemos constatar o tipo de motivação inicial dos professores inquiridos na escolha da profissão docente.

### Quadro XXVI

#### Motivação inicial na escolha da profissão

	Total desacordo		Algum desacordo		N/C N/D		Algum acordo		Total acordo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.Sentir-me vocacionado para ser professor/a	5	8.3	6	10.0	8	13.3	11	18.3	29	48.3
2.A falta de outras alternativas profissionais	26	43.3	8	13.3	8	13.3	12	20.0	5	8.3
3.Gostar de ensinar os conhecimentos que possuo	3	5.0	6	10.0	4	6.7	15	25.0	31	51.7
4.Gostar de me relacionar com jovens	5	8.3	4	6.7	2	3.3	14	23.3	34	56.7
5.Contribuir para o desenvolvimento dos jovens	4	6.7	4	6.7	2	3.3	13	21.7	37	61.7
6.O significado da docência na realização pessoal	4	6.7	6	10.0	15	25.0	17	28.3	18	30.0
7.Considerar que o trabalho docente me faz evoluir como pessoa	6	10.0	4	6.7	10	16.7	16	26.7	24	40.0
8.Considerar o vencimento dos professores adequado	31	51.7	11	18.3	8	13.3	4	6.7	6	10.0

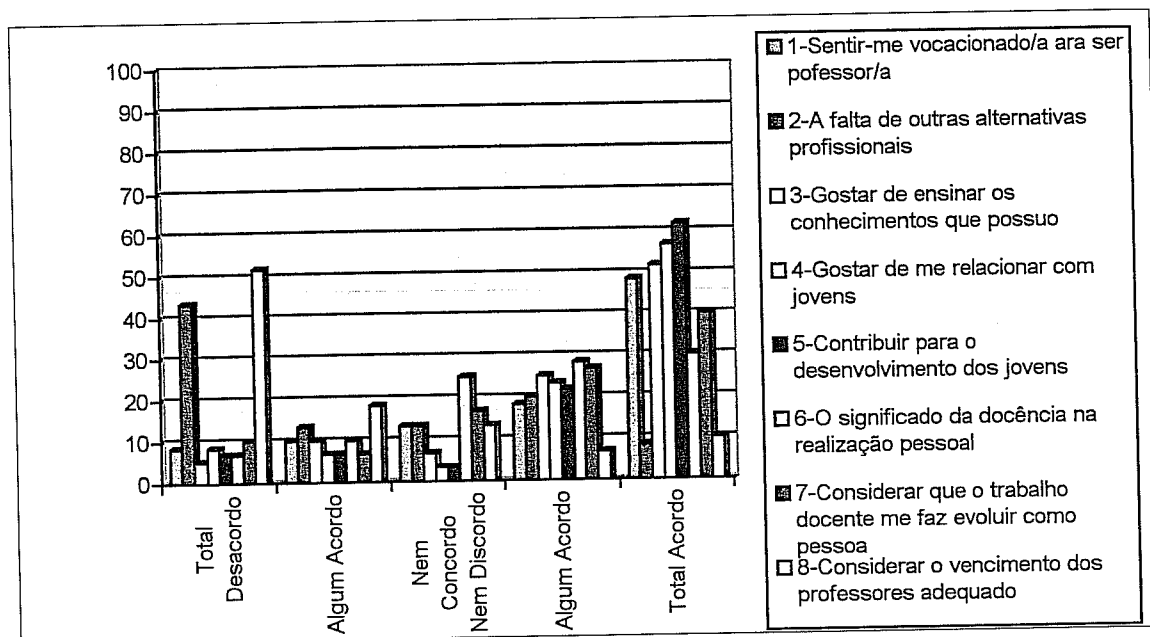


Figura 37. Motivação inicial na escolha da profissão.

Os enunciados apresentados, de acordo com a acepção de Huberman, distribuem-se por motivações activas: 1º, 3º, 4º, 5º, 6º e 7º enunciados; motivações passivas: 2º enunciado; motivações materiais: 8º enunciado. Constatamos, relativamente aos factores inerentes às motivações activas e considerando o “total acordo”, que 48.3% dos professores sentem-se vocacionados para serem professores(as), 51.7% gostam de ensinar os conhecimentos que possuem, 56.7% gostam de se relacionar com jovens, 61.7% gostam de contribuir para o desenvolvimento dos jovens, 30.0% atribui significado à docência na realização pessoal e 40.0% considera que o trabalho docente os faz evoluir como pessoas. Relativamente aos 3º, 4º e 5º enunciados “Gostar de ensinar os conhecimentos que possui”; “Gostar de me relacionar com jovens”, verificamos que a maioria dos professores estão totalmente de acordo, no entanto, quanto aos 1º, 6º e 7º enunciados a opção pelo mesmo grau é inferior aos 50.0% dos professores. Contudo, se considerarmos a tendência para a concordância, verificamos que esta se situa entre os 58.3% e os 83.4%. Relativamente ao 2º

enunciado “*A falta de outras alternativas profissionais*” - motivação passiva, de acordo com Huberman, constatamos que só uma pequena minoria tende para a concordância (28.3%), sendo que 56.6% dos professores tendem a discordar e 13.3% estão indecisos. Quanto ao 8º enunciado “*Considerar o vencimento dos professores adequado*” - motivação material, de acordo com Huberman, 51.7% dos professores discordam totalmente e 70.0% tendem para a discordância.

Em síntese, constatamos que há entre os professores inquiridos uma tendência para a concordância com as motivações activas. No que se refere às motivações materiais e motivações passivas, os professores não manifestaram interesse por outras alternativas nem procuraram exercer outra profissão senão a de professor.

No quadro XXVII podemos constatar algumas diferenciações, de acordo com a variável “tempo de serviço”.

#### Quadro XXVII

##### Motivação inicial na escolha da profissão por tempo de serviço

	Menos dez anos de serviço					Mais dez anos de serviço				
	T/D	A/D	N/C N/D	A/A	T/A	T/D	A/D	N/C N/D	A/A	T/A
1.Sentir-me vocacionado para ser professor/a	10.0	10.0	6.7	13.3	60.0	6.9	10.3	20.7	24.1	37.9
2.A falta de outras alternativas profissionais	53.3	10.0	13.3	13.3	10.0	34.5	17.2	13.8	27.6	6.9
3.Gostar de ensinar os conhecimentos que possui		13.3	3.3	20.0	63.3	10.3	6.9	10.3	31.0	41.4
4.Gostar de me relacionar com jovens	10.0	13.3		23.3	63.3	6.9	10.3	6.9	24.1	51.7
5.Contribuir para o desenvolvimento dos jovens	3.3	6.7		16.7	73.3	10.0	6.7	6.7	26.7	50.0
6.O significado da docência na realização pessoal	10.0	6.7	20.0	20.0	43.3	3.3	13.3	30.0	36.7	16.7
7.Considerar que o trabalho docente me faz evoluir como pessoa	6.7	10.0	16.7	13.3	53.3	13.3	3.3	16.7	40.0	26.7
8.Considerar o vencimento dos professores adequado	46.7	16.7	16.7	13.3	6.7	56.7	20.0	10.0		13.3

Legenda T/D- Total Desacordo; A/D- Algum Desacordo; N/C N/D- Nem concordo Nem Discordo  
A/A- Algum Acordo; T/A- Total Acordo.

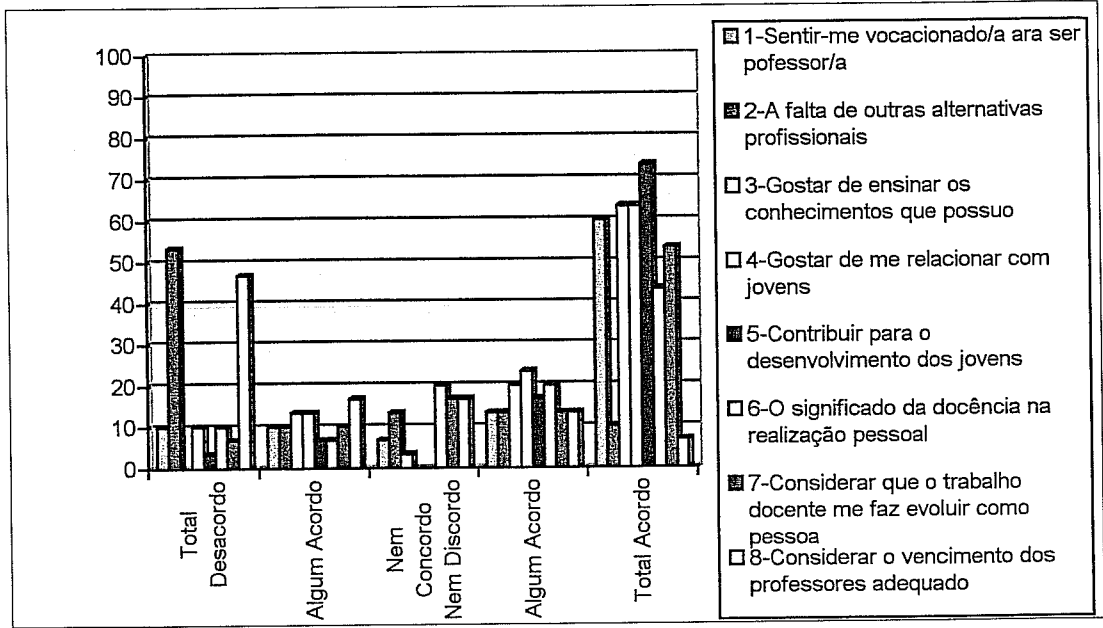


Figura 38: Motivação inicial na escolha da profissão por tempo de serviço (menos de dez anos de serviço).

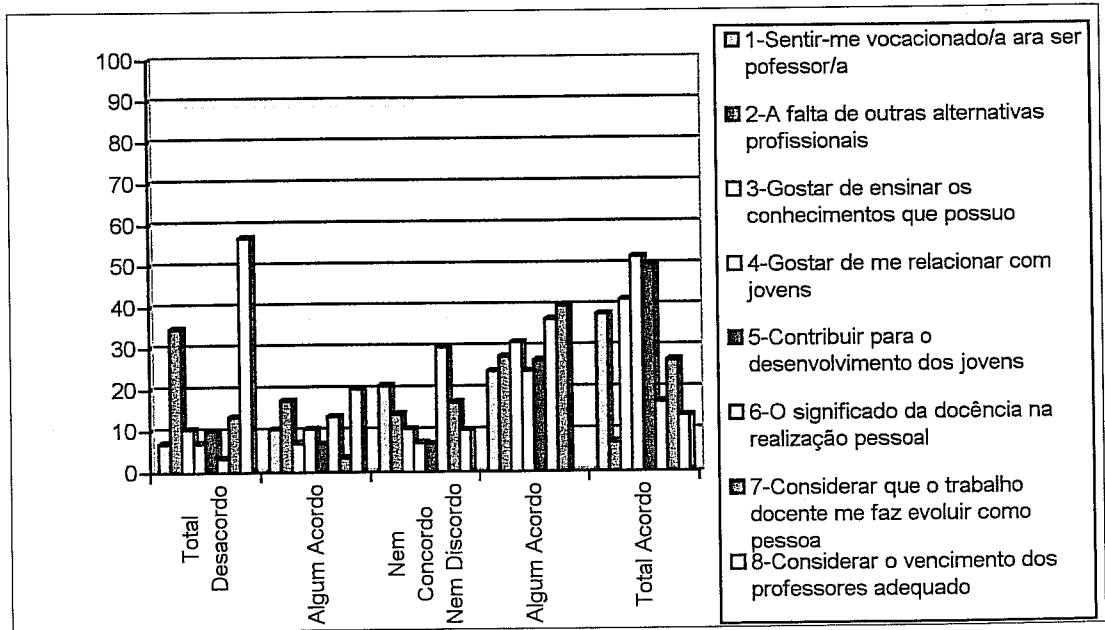


Figura 39. Motivação inicial na escolha da profissão por tempo de serviço ( mais de dez anos de serviço).

Constatamos que os professores com “menos de dez anos de serviço” concordam totalmente com os enunciados referentes às “motivações activas” na sua maioria, situando-se entre os 53.3% e os 73.3%, à excepção do 6º enunciado (43.3%).

Contudo, a tendência para a concordância situa-se entre os 63.3% e os 90.0% naqueles enunciados. Relativamente ao 2º enunciado “*A falta de outras alternativas profissionais*” 53.3% discordam totalmente e 63.3% tendem para a discordância. Quanto ao 8º enunciado “*Considerar o vencimento dos professores adequado*” 46.7% dos professores discordam totalmente mas 63.4% tendem para a discordância.

Em relação aos professores com “mais de dez anos de serviço”, a sua representação relativamente ao “total acordo” nas “motivações activas” é inferior, verificando-se uma maioria no 4º e 5º enunciados de 51.7% e 50.0%, respectivamente, e uma minoria nos 1º, 3º, 6º e 7º enunciados de 37.9%, 41.4%, 16.7% e 26.7%, respectivamente.

Considerando a tendência para a concordância, verificamos uma maior representação embora inferior à dos professores com “menos de dez anos de serviço”. Quanto ao 2º enunciado “*A falta de outras alternativas profissionais*”, verifica-se uma total discordância de 34.5% dos professores e uma tendência para a discordância de 51.7%, também inferior à verificada entre os professores com “menos de dez anos de serviço”. Relativamente ao 8º enunciado “*Considerar o vencimento dos professores adequado*”, 56.7% dos professores estão totalmente em desacordo e 76.7% tendem para a discordância.

De acordo com os dados, são os professores com “menos de dez anos de serviço” que mais concordam com as afirmações referentes às “motivações activas”. Quanto às “motivações passivas”, são os mesmos professores que mais discordam. Em

relação às “motivações materiais” – *Considerar o vencimento dos professores adequado*, são os professores com “mais de dez anos de serviço” que mais discordam.

Parece-nos que a maioria dos professores com “mais de dez anos de serviço” estarão mais susceptíveis a desenvolver situações de mal-estar docente.

## CAPÍTULO V

### Conclusões

A investigação nas ciências sociais e de educação não conduz a um caminho fácil e linear de demonstração de factos. Pelo contrário, existem imensas situações de incerteza e de dúvida em todos os estádios do processo.

Os resultados do processo de investigação podem não conduzir de imediato, a uma solução do problema que está a ser investigado mas podem gerar novas questões de investigação e conduzir ao desenvolvimento de novos projectos. Isto porque a natureza e a incerteza do estudo feito dificultam a emergência de resultados não ambíguos e que possam ser directamente utilizáveis.

Dada as características deste trabalho, os resultados obtidos não são passíveis de generalização mas são uma tentativa para compreender as razões de determinados procedimentos e opções de professores nas escolas em apreço.

Os dados obtidos proporcionaram-nos informações relevantes para uma melhor compreensão de atitudes e procedimentos de professores face aos factores de motivação e stress. Os resultados obtidos são consentâneos com a teoria que nos serviu de suporte pois mostraram-nos que os professores com mais de dez anos de serviço evidenciam um conjunto maior de situações de mal-estar docente.

Verificamos que os professores em estudo têm problemas idênticos aos professores de outras escolas e em outros países, de acordo com a literatura sobre o assunto. Todavia não sabemos se as condições de vida escolar dos nossos professores são as mesmas que as daqueles. Só tendo por base esses dados estaríamos aptos a fazer essa comparação, que seria útil como referência. Sabemos sim, que ser professor, deixou de ser um processo unilateral baseado no “seu” saber e de mera

transmissão desse pretensu “saber”, para se tornar num acto de partilha de conhecimentos, histórias de vida e sobretudo num acto de amor e solidariedade.

Da análise efectuada constatamos que os professores com “menos de dez anos de serviço” revelam empenho nas suas atitudes e estratégias, dentro e fora da sala de aula, através da diversificação dos conteúdos programáticos e no diálogo com os alunos.

Têm uma percepção pessoal de satisfação, fundamentada em motivos intrínsecos tais como o gosto de ser professor, a realização e desenvolvimento pessoal, mas também nos apresentam uma pequena percepção pessoal de insatisfação, fundamentada em motivos extrínsecos (comparação com outras profissões, afirmação social, recompensas salariais). No entanto, não apresentam manifestações de insatisfação de grande significado. De um modo geral, consideram os alunos empenhados no seu trabalho e até naqueles com mais dificuldades, obtêm sucesso.

Efectivamente, o stress, a fadiga e o desejo de abandono, não são problemas que os afectem de forma preocupante. Manifestam algum descontentamento em relação ao processo das colocações.

Quanto à determinante pedagógica da insatisfação, os professores posicionam-se segundo duas dimensões: por um lado, sentem, na sua maioria, a influência negativa do insucesso de alguns alunos sobre o seu optimismo docente e, por outro lado, consideram inadequadas algumas condições de trabalho de tipo organizacional: uma estruturação de horários pouco estimulante de um relacionamento pedagógico entre colegas e alguma sobrecarga de tarefas impeditivas de uma maior dedicação à família ou a si próprios.

Porém, numa situação oposta, os professores revelam, quase por unanimidade, que auferem grande satisfação a partir do sucesso escolar obtido nas suas turmas. Expressam ainda, que as condições de trabalho de ordem material (edifícios e espaços escolares) são encorajantes para uma actividade docente. A este propósito, refirmamos que algumas das escolas em estudo, apresentam um estado de conservação exemplar, embora as suas dimensões interiores, destinadas à função lectiva, comecem a tornar-se insuficientes para a actual população escolar.

Voltando-nos para a determinação relacional, consideramos que os professores obtêm grande satisfação/motivação a partir do conjunto de relações interpessoais, quer a nível de colegas, quer a nível de alunos.

O relacionamento com colegas é animador, não só pelo poder motivacional que determina para enfrentar a função docente, mas também pelo espírito de equipa ou grupo que gera, em ordem à execução de tarefas pedagógicas.

No que ao relacionamento com alunos se refere, os professores consideram-se maioritariamente satisfeitos, porque, por um lado, os alunos indisciplinados são pouco frequentes e, por outro, o relacionamento professor-alunos é considerado, significativamente, mais gratificante do que desmotivador.

A maioria dos professores opina que o sucesso escolar é uma notável fonte de motivação/satisfação. Também na prática, segundo o seu testemunho, aqueles que maior sucesso conseguem nas turmas, são os que têm uma mais positiva percepção pessoal de motivação profissional

É importante mencionar que estes professores se vêem confrontados com os condicionalismos gerais que parecem afectar a motivação profissional de toda uma

classe docente, mas, para além destes, ainda têm que contar com as características deste distrito: interioridade, relativo isolamento sócio-cultural, economia débil.

Creemos que os reflexos deste meio sobre os professores contribuem para uma agudização da sua relativa forma de estar perante a profissão.

Manifestam estes professores uma atitude de apoio incondicional a uma tomada de medidas que reverta na revalorização e dignificação da carreira docente, sempre na esperança de reduzir a sua insatisfação. Podemos inferir que estes professores se encontram mais empenhados em termos profissionais, têm maior motivação em relação às expectativas e eficácia dentro da sala de aula, revelam poucas situações de stress e exaustão profissional, não desenvolvendo sintomas de mal-estar. Parece-nos que estes professores gostam da profissão que escolheram, consideram que têm sucesso profissional e encontram-se fortemente motivados e satisfeitos.

Relativamente aos professores “com mais de dez anos de serviço” os resultados diferem embora apresentem algumas semelhanças. No que respeita à autonomia, os resultados demonstram que, para estes professores, é estimulante sentirem liberdade e independência para tomar decisões ou implementar acções relativas à sua prática profissional. Embora também sejam motivados por factores intrínsecos, ou seja, por factores que derivam da sua personalidade e sistema de valores e/ou do próprio conteúdo da actividade docente. Os factores extrínsecos, isto é, factores relacionados com o contexto de trabalho e com recompensas externas, actuam de forma reduzida e inconsciente na motivação destes professores

Para a estrutura motivacional destes professores, concorre de forma preponderante um complexo de factores, constituído pelos alunos, nas vertentes do sucesso escolar e das relações interpessoais gratificantes, pela autonomia no processo das decisões e

das práticas profissionais e que o significado atribuído à docência é percebido de forma mais elevada.

A conclusão central deste estudo sugere que os professores da amostra apresentarão níveis de motivação tanto maiores quanto maior for o sucesso educativo dos seus alunos e mais gratificantes forem as interações com eles; quanto mais autonomamente puderem decidir ou executar tarefas relativas ao seu trabalho; e quanto mais diversificadas e desafiantes forem as suas interações com eles. Ora, os órgãos de gestão das escolas podem implementar medidas no sentido de alargar e aprofundar estas experiências e situações entre os professores

Seria talvez interessante observar se a motivação dos professores varia com o género sexual (M/F) do professor, com a idade, com a coincidência do local de residência com a área de colocação. Será um trabalho a que nos podemos propor fazer num futuro próximo, ou que outro qualquer investigador a ele se dedique.

Podemos concluir que não são os salários, o apoio institucional por parte das estruturas ministeriais, as condições de trabalho e outras que estão entre os factores que contribuem para o mal-estar dos docentes.

A percepção pessoal da motivação caminha no sentido de uma atitude muito positiva em face da profissão, sobretudo nos professores com “menos de dez anos de serviço”, traduzida numa vivência muito afectiva da mesma e comprovada pelo desejo de não abandono da docência.

## Referências

- Abreu, M. V. (1998). *Cinco ensaios sobre motivação*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Abric, J. C. (1985). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Ed. Delval.
- Adams, R. D. (1982). Teacher development: a look at changes in teacher perceptions and behavior across time. *Journal of Teacher Education*, 34 (4), 40-43
- Alves, F. A. C. (1991). *A satisfação/insatisfação docente- Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Lisboa.
- Alves, J. M. (1998). *Professor, Stress e Indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (1989). *A indisciplina numa escola secundária. Análise de participações disciplinares*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. New York: van Nostrand.
- Ball, S. J. e Goodson, I. F. (Ed.). (1985). *Teachers' lives and careers*. Londres e Filadélfia: Falmer Press.

- Bardin, L. (1988) *Análise de conteúdo*. Ed. 70.
- Birkenbihl, V. F. (2000). *Stress e Felicidade: Guia prático para conviver com o stress na vida moderna*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Blase, J. J. (1982). *A social-psychological grounded theory of teacher and burnout*. Educational Administration Quarterly.
- Campos, B. P. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e da educação dos jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, R. (1996). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Cavaco, M. H. (1990). *Ser professor: fases da vida e percursos- um contributo para o estudo da condição do professor do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Lisboa.
- Cooper, H. & Tom, D. Y. H. (1984). Socioeconomic status and ethnic group differences in achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation (Vol.1)*. New York: Academic Press.
- Cruz, Braga da (1988). *A situação do professor em Portugal*. *Análise Social*, Vol. XXIV.
- Cruz, Braga da (1990). *Relatório da situação do professor em Portugal*. Lisboa: M. E.

- Delamont, S. (1977). *Interação na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor* (pp.93-124). Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher. (tradução)
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (3ª ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC).
- Estrela, M. T. et al. (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- Fontaine, A-M. (1990). *Motivation pour la réussite scolaire*. Porto : Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC).
- Fox, W. M. (1986, Novembro). *Teacher motivation*. Comunicação apresentada na conferência anual do National Council of States on Inservice Education, Nashville.
- Gage, N. (1987). *The scientific basis of the art of teaching*. New York : Teachers College Press.
- Gibson, J. W. (2000). *Week Three Notes: Values and Attitudes, Job Satisfaction and Motivation Theories*. Nova Southeastern University. <http://www.nova.edu/~gibson/wk3notes.html> (03/08/2000).

- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O Inquérito, Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa : Soc. Industrial Gráfica, lda.
- Gilly, M. (1989). Les representations sociales dans le champ éducatif. In Jodelet, D. (DIR.), (pp. 363-386).
- Gilly, M. et Piolat (1986). Psicologia da Educação, estudo da mudança na interacção educativa. Para uma Psicologia da Educação definida pelo seu objecto de estudo. *Análise Psicológica*. Lisboa, I (V), pp.13-24.
- Grasso, L.T. P. (2000). *La Insatisfaccion Laboral Del Docente*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. <http://www.ubp.edu.ar/investigacion/art2.html>.
- Harter, S. (1981). A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extinsic orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*. 1981, vol. 17(3). pp.300-312.
- Herzberg, F., Mausner, B., Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work*. (2<sup>nd</sup> ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Huberman, M. (1988). Teacher careers and school improvement. *Journal of Curriculum Studies* 20 (2), pp. 119-132.

- Huberman, M. (1989a). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91 (1), 31-57.
- Huberman, M. (1989b). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue Française de Pédagogie*, 85, 5-16.
- Huberman, M. (1989c). Research on teachers' professional lives (Edição especial). *International Journal of Education Research*, 13 (4), 341-361.
- Huberman, M. (1989d). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux & Niestle.
- Jesus, S. N. (1991). Relação Pedagógica: processos de categorização e factores de influência. *Psychologica*, 5, 65-73.
- Jesus, S. N. (1992a) Gestão da “disciplina” na sala de aula. Inovação Educacional. *Noesis*, 23, 70-74.
- Jesus, S. N. (1992b) Motivação e stress em professores estagiários. Um estudo longitudinal exploratório. *Revista Portuguesa de educação*, 5, 117-127.
- Jesus, S. N. (1992c). Expectativas de realização na profissão docente. Construção da Escala E.R.P. de Jesus. *Psychologica*, 7, 65-84.
- Jesus, S. N. (1993). Promoção de competências cognitivo-motivacionais e de investigação nos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27, 439-456.

- Jesus, S. N. (1995a). Avaliação da motivação dos professores segundo os Modelos Expectativa-Valor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 51-71.
- Jesus, S. N. (1995b) Análise da motivação para a profissão docente segundo o Modelo da discrepância Motivacional. Um estudo preliminar. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 163-180.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente*. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores: Estratégias para a Realização e Desenvolvimento Profissional*. (versão revista). Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (1999). *Influência do professor sobre os alunos*. Lisboa: Edições Asa. (coleção cadernos pedagógicos).
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. N., Abreu, M. V., Santos, E. R., & Pereira, A. M. (1992). Estudo dos factores de mal-estar na profissão docente. *Psychologica*, 8, 51-60.
- Jesus, S. N., & Pereira, A. M. (1994). Estudo das estratégias de “coping” utilizadas pelos professores. *Actas do 5º Seminário A Componente de psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos*, Universidade de Évora, 253-268.

- Kaufman, J. W. (1984, Abril). *Relationship between teacher motivation and commitment to the profession*. Comunicação apresentada no encontro anual da American Educational Research Association, New Orleans.
- Lemos, M. (1993). *Motivação na sala de aula*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Lima, M. L., Vala, J., Monteiro, M. B. (1988). Os determinantes da satisfação organizacional- Confronto de modelos. *Análise psicológica*, 3/4, série VI, 441-457.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Harper & Row Publishers.
- McClelland, D. C. (1987). *Human Motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nóvoa, A. et al. (1995). *Profissão Professor*. (2<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. et al. (1995). *Vidas de Professores*. (2<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertude*. Paris :ESF.

- Porter, L. W. & Lawler, E. E., Hackman, J. R. (1987). *Behavior in organisations* (4<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Purdie, N. M. & Hattie, J. A. (1995). The effect of motivation training on approaches to learning and self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 227-235.
- Santos, F.T. (1996). *Atitudes e Crenças dos professores do ensino secundário*. I.I.E.
- Sampaio, D. (1992). *Terapia Familiar*. (2<sup>a</sup> ed.). Porto: Afrontamento.
- Shackleton, V. & Hassard, J. S. (1982). A satisfação no trabalho- Teorias processuais- Uma revisão de aspectos teóricos e práticos. *Análise Psicológica*, 2/3, série II, 201-217.
- UNESCO (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança*. Relatório mundial de educação 1998. Porto: Edições Asa.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs), *Metodologia das Ciências Sociais*, (6<sup>a</sup> ed.) Porto: Edições Afrontamento, 101-128.
- Weiner, B. (1984). Research Motivation in Education. (Vol.1) *Principles for a Theory of Student Motivation and Their Application within an Attributional Framework*. U.S.A. Academic Press.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 76 (1), 169-171.

- Whitener, S. (1997). *Job Satisfaction Among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation*. U. S. : National Center for Education Statistics. <http://nces.ed.gov/pubs97/97471.html>.
- Woolfolk, A. E. & Nicolich, L. (1983). *Psicología de la educación para profesores*. Madrid: Narcea.

# ANEXOS

Caro (a) Colega:

Dirijo-me a si para lhe pedir que colabore num estudo sobre **motivação de professores**, aliado à satisfação/ insatisfação docente. Este estudo destina-se a uma dissertação de mestrado, no Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA).

Como é do seu conhecimento, a investigação educativa portuguesa, apresenta ainda poucos estudos sobre a vida e o trabalho dos professores, sobretudo nas zonas do interior, isoladas dos grandes centros urbanos, como é o distrito de Beja.

A sua colaboração, como protagonista que é do real vivido nas escolas, é fundamental para a pesquisa que pretendo realizar. Por isso, desde já lhe agradeço a amabilidade de responder ao questionário que lhe envio, com a brevidade possível.

Por favor, não se esqueça de o devolver no envelope (fechado) e de o remeter na mesma caixa que se encontra na Comissão Executiva.

Muito obrigada pela colaboração.

(Isabel Colaço)

Professora do QND da Escola EB 2, 3/S Dr. J. B. Camacho,  
destacada na Cercicoa em Almodôvar)

**INSTRUMENTO PARA A AVALIAÇÃO DA VARIÁVEIS QUE CONSTITUEM  
INDICADORES DO BEM/MAL-ESTAR DOCENTE**

Caro(a) colega:

De seguida vai ser confrontado com diversas questões que pretendem avaliar o funcionamento de algumas variáveis relevantes para compreender o bem ou mal-estar profissional do professor.

As questões são “fechadas”, isto é, apenas requerem que coloque uma cruz (X) numa escala com vários graus de resposta possível. Antes de cada conjunto de questões é apresentado o significado dos algarismos que podem traduzir a sua resposta.

Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas, devendo ser sincero e espontâneo em todas elas.

É importante que responda a todas as questões.

A confidencialidade das suas respostas está assegurada.

Obrigado pela sua participação!

**Identificação**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Tempo de serviço: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Situação profissional: \_\_\_\_\_

Escola onde exerce: \_\_\_\_\_

**INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DAS VARIÁVEIS QUE CONSTITUEM INDICADORES DO  
BEM/MAL ESTAR DOCENTE**

**1. Coloque uma cruz na alínea que melhor expressa os seus objectivos profissionais:**

- Se pudesse, gostaria de exercer outra actividade profissional que não a de professor;:
- Gostaria, para já, de exercer a actividade profissional de professor, embora mais tarde possa vir a preferir outra profissão;
- Quero ser professor durante todo o meu percurso profissional.

**2. Que profissão gostaria de exercer:**

- neste momento: \_\_\_\_\_

- daqui a cinco anos: \_\_\_\_\_

**Indique, com a maior sinceridade possível, em que medida concorda, no momento actual, com as afirmações deste questionário, assinalando com um x o seu grau de concordância em relação a cada uma das afirmações feitas.**

*Cada um dos algarismos significa o seguinte:* 1. Totalmente de acordo; 2. Algum acordo; 3. Nem concordo nem discordo; 4. Algum desacordo; 5. Total desacordo.

**(3/13-Empenhamento Profissional)**

3. Encorajo os alunos quando eles revelam progressos na aprendizagem-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
4. Dinamizo e/ou participo em actividades extracurriculares-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
5. Todos os anos aperfeiçoo pessoalmente os conteúdos programáticos-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
6. Elogio os alunos quando se revelam empenhados nas tarefas-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
7. Na preparação das aulas pesquiso diversos materiais sobre o tema em causa-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
8. Estou disponível para dialogar com os alunos fora da sala de aula-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
9. Quando solicitado, mostro-me disponível para colaborar com os alunos em iniciativas que estes pretendem levar a cabo-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
10. Diversifico as estratégias de ensino (trabalhos de grupo, debates, etc.)-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

11. Nas aulas abordo outros temas, directa ou indirectamente, relacionados com os conteúdos programáticos.-----

-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

12. Oriento os alunos para as actividades de estudo a desenvolver fora da sala de aula.-----

-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

13. Apresento a utilidade prática dos conteúdos programáticos que estou a ensinar.-----

-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

.....  
**(14/17 - Motivação Intrínseca)**

14. Dar aulas proporciona-me um sentimento de realização.-----

-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

15. Sinto uma grande satisfação pessoal quando dou aulas.-----

-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

16. Dar aulas aumenta os meus sentimentos de auto-estima-----

-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

17. Dar aulas contribui para o meu desenvolvimento pessoal-----

-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

.....  
**(18/20 – Expectativa de Eficácia)**

18. Se um aluno não consegue recordar o que foi tratado na aula anterior, sei como fazer para que ele interiorize melhor os conhecimentos na próxima aula.-----

-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

19. Se um aluno não consegue fazer determinado trabalho, eu sou capaz de avaliar até que ponto a matéria em questão ultrapassava o nível razoável de dificuldade.-----

-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

.....  
**(20/28 – Expectativa de Controlo)**

20. Para eu ter sucesso nas aulas, preciso de me empenhar.-----

-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

21. De um modo geral penso que tenho pouca influência sobre a forma como as minhas aulas decorrem.-----

-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

22. Por mais que me esforce, o meu valor como professor passa muitas vezes despercebido para os alunos.-----

-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

23. Em vez de confiar na sorte, o melhor é preparar as aulas para que elas corram bem.-----

-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

24. É difícil saber se os alunos realmente gostam ou não gostam de mim como professor/a.-----

-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

25. Se me esforçar o bastante, consigo que os alunos deixem de estar desmotivados para a aprendizagem.-----

-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

26. Quanto mais me empenhar, mais os alunos aprenderão.-----

-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

27. Não vale a pena tentar agradar aos alunos porque, se eles tiverem que gostar de mim como professor/a,

---

gostam mesmo.-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

As actividades desenvolvidas no domínio profissional permitem-nos alcançar resultados desejados (sucessos), mas também não desejados (fracassos). Encontra a seguir uma lista de possíveis causas de sucessos e/ou fracassos como professor/a. Indique o grau em que considera que cada causa explica os resultados que tem obtido.

***Os meus sucessos no processo de ensino- aprendizagem (por exemplo: disciplina, interesse e sucesso escolar dos alunos) são causados...***

**(28/32 – Atribuições Causais/Sucessos)**

28. Pelas minhas características pessoais ao nível pedagógico.-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
29. Pelas minhas atitudes em certos momentos.-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
30. Pela minha competência profissional.-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
31. Pelo meu empenhamento nalgumas situações.-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
32. Pelo reconhecimento do meu empenho por parte dos alunos-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

***Os meus fracassos no processo de ensino - aprendizagem (por exemplo: indisciplina, desinteresse e insucesso escolar dos alunos) são causados...***

**(33/37 – Atribuições Causais/Fracassos)**

33. Pelas minhas características pessoais ao nível pedagógico.-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
34. Pelas minhas atitudes em certos momentos.-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
35. Pela minha falta de competência profissional.-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
36. Pelo meu não empenhamento nalgumas situações.-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
37. Pelo não reconhecimento do meu empenho por parte dos alunos.-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Indique o grau em que considera como factor de mal-estar ocupacional (isto é, insatisfação, esgotamento, ansiedade ou *stress* profissional) cada uma das situações abaixo referidas, tendo em conta que cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nada *stressante*; 2. Pouco *stressante*; 3. Moderadamente *stressante*; 4. Muito *stressante*; 5. Extremamente *stressante*.**

**(38/42 – Stress Profissional)**

38. Tentar motivar alunos que não querem aprender.-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
39. Ter alunos que falam constantemente durante a aula.-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
40. Ter que dizer sempre as mesmas coisas aos alunos.-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
41. Sentir que os alunos indisciplinados me tiram muito do meu tempo, não me permitindo desenvolver trabalho com os outros alunos.-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
42. Sentir que não tenho um controlo adequado dos meus alunos.-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

---

Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação:

**(43/50 – Exaustão Profissional)**

43. Sentir-me emocionalmente esgotado/a por causa do meu trabalho.-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
44. Sentir-me esgotado/a no fim de um dia de trabalho.-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
45. Sentir-me fatigado/a quando acordo de manhã e tenho que aguentar outro dia de trabalho-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
46. Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente um esforço para mim.-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
47. Sentir mal-estar por causa do meu trabalho.-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
48. Sentir que estou a trabalhar demasiado na minha profissão.-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
49. Trabalhar directamente com pessoas causa-me muito *stress*-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
50. Sentir que estou no fim dos meus recursos.-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

---

Encontra a seguir algumas frases que representam ideias que muitos professores possuem. Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação.

**(51/67 – Crenças irracionais)**

51. Luto muito para ser um(a) professor(a) perfeito(a).-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
52. Evito tomar decisões na escola.-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
53. Como professor/a devo ter o poder de fazer da minha turma aquilo que quero.-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
54. Para mim é da máxima importância que os alunos me aprovem.-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
55. É mais fácil evitar problemas ou dificuldades que podem ocorrer no dia-a-dia do que confrontar-me com elas.-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
56. Sinto-me muitas vezes incapaz de resolver por mim próprio/a os problemas e dificuldades da escola.-----  
-----| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

57. É quase impossível que os professores modifiquem a forma como lidam com os problemas na sala de aula.----  
----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
58. Quando alguma coisa na escola me perturba, tenho pouca capacidade para controlar os meus sentimentos.----  
----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
59. Preocupo-me muito com o nível de aprovação social que tenho das outras pessoas.----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
60. Fico muito perturbado(a) quando os outros professores não se comportam como profissionais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
61. Os alunos não devem ser frustrados.----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
62. Na escola geralmente “consulto” outra pessoa antes de tomar uma decisão final acerca do modo como de lidar com um problema.----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
63. Preocupo-me demasiado com as dificuldades que os alunos têm.----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
64. Fico extremamente perturbado(a) com os pais que deviam tomar maior responsabilidade pelo desenvolvimento dos seus filhos.----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
65. Preocupo-me demasiado com o nível de sucesso que terei futuramente.----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
66. Quando tenho um conflito com um aluno tenho tendência a evitar discuti-lo, esperando que ele se resolva.----  
----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
67. Para mim, é da máxima importância ter o controlo contínuo dos meus alunos----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

As pessoas podem lidar com o mal profissional de diversas formas. Indique o grau em que concorda ou discorda de cada uma das estratégias abaixo referidas, quando sente mal-estar por causa das situações do seu trabalho.

**(68/74 – Estratégias de Coping)**

68. Tentar ser muito organizado/a para poder gerir as situações.----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
69. Falar com outras pessoas envolvidas.----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
70. Colocar atenção redobrada no planeamento e no horário, para não cometer erros.----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
71. Tentar pensar em mim como um/a vencedor/a, como alguém que chega sempre de cabeça erguida.-----  
----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
72. Tentar trabalhar mais depressa e eficazmente.----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
73. Dizer a mim próprio/a que posso provavelmente trabalhar as coisas à minha maneira.----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
74. Fazer relaxamento.----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

---

Durante a sua prática profissional tem tido oportunidade de se confrontar com diversas situações, nomeadamente aquelas que envolvem a relação com os alunos. Com base nas suas experiências profissionais durante este ano lectivo, indique se concorda ou discorda, com o grau de sucesso alcançado na realização de alguns dos seus objectivos profissionais no domínio do relacionamento com os alunos.

**(75/81 – Sucesso Profissional)**

75. Ter um bom relacionamento com os alunos.----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
76. Levar os alunos a aprender.----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
77. Ajudar os alunos.----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
78. Ser recordado(a) pelos alunos de forma agradável.----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
79. Contribuir para a formação plena dos alunos----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
80. Levar os alunos a gostar da matéria.----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
81. Controlar o comportamento dos alunos na sala de aula.----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

---

Indique se concorda ou discorda, da influência que cada um dos seguintes factores teve na escolha da profissão docente e se considera os mesmos como fontes de motivação:

**(82/89- Motivação inicial na escolha da profissão)**

82. Sentir-me vocacionado/a para ser professor/a .----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
83. A falta de outras alternativas profissionais.----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
84. Gostar de ensinar os conhecimentos que possuo.----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
85. Gostar de me relacionar com jovens.----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
86. Contribuir para o desenvolvimento dos jovens.----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
87. O significado da docência na minha realização pessoal.----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
88. Considerar que o trabalho docente me faz evoluir como pessoa.----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
89. Considerar o vencimento dos professores adequado.----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Agradeço a atenção prestada.