

IDENTIDADE PROFISSIONAL: COMO SE VEEM OS PROFESSORES NA ESCOLA ATUAL

Maria da Conceição Rosa¹ & Sónia Galinha¹

¹Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação

RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal saber como se sentem os docentes na escola atual, quais as suas inquietações, sentimentos e dificuldades assim como verificar os seus níveis motivacionais, de stresse e autoconceito. Este estudo justifica-se pela pertinência atual do tema, uma vez que a educação e os professores são um alvo constante, da sociedade em geral e porque a identidade é um processo socialmente construído. O modelo de análise implementado foi um modelo misto, predominantemente qualitativo. A amostra deste estudo incluiu 15 docentes, dos cinco ciclos do Ensino Básico dos três agrupamentos de Santarém. Os instrumentos utilizados na recolha de dados incluíram inquérito biográfico, entrevistas individuais semiestruturadas, escalas de medição do Autoconceito, Autoestima e Perceção de Stresse. Os resultados e principais conclusões desta investigação revelaram que os docentes no geral escolheram intencionalmente a profissão, atribuem um papel fundamental à formação e entendem não haver a necessária supervisão nas escolas. No que se refere à colegialidade sentem que a mesma existe mas dependendo muito da constituição dos grupos disciplinares. Não se sentem bem no ensino, principalmente no que se refere ao que é exterior à sala de aula e aos alunos. Sentem-se desvalorizados pela sociedade e pela tutela, preocupados e desiludidos.

Palavras-chave: identidade, autoconceito; autoestima; desenvolvimento pessoal e profissional, supervisão pedagógica.

ABSTRACT

This study aimed to find out how they feel the teachers in the current school, what are their concerns, feelings and difficulties as well as check their motivational levels of stress and self-concept. This study is justified by the current relevance of the topic, since education and teachers are a constant target of society in general and because identity is a socially constructed process. The implemented analysis model is a mixed model, predominantly qualitative. The sample included 15 faculty members, the five cycles of Basic Education of the three groupings of Santarém. The instruments used in data collection included biographical survey, semi-structured individual interviews, measurement scales of the Self-concept, Self-esteem and Perception of Stress. The results and key findings of this research revealed that teachers in general deliberately chose the profession, give a key role to training and understand that there is no necessary supervision in schools. As regards the collective responsibility feel that it exists but depending largely on the constitution of the subject groups. Do not feel good in teaching, especially in relation to what is outside the classroom and students. They feel devalued by society and guardianship, worried and disappointed.

Keywords: identity, self-concept; self-esteem; personal and professional development, pedagogical supervision.

INTRODUÇÃO

O objetivo da investigação visou explorar e obter uma visão mais completa sobre como se veem e sentem os professores, na sociedade atual, tendo em conta vários fatores, tais como, a sua formação, os seus níveis motivacionais, a imagem anterior e atual da profissão, o seu relacionamento entre pares, a sua relação com a supervisão pedagógica e a colegialidade, as dificuldades sentidas no meio escolar, as alterações legislativas constantes, a indisciplina e também algumas questões sociais relacionadas com os seus alunos, como famílias desestruturadas, carências económicas, ameaça do desemprego, etc.

Esta visão foi essencial para podermos relacionar estas questões com a construção da identidade profissional docente e como esta se relaciona com a identidade pessoal. Foi partindo deste objetivo geral que pretendemos desenvolver este estudo definindo

também outros objetivos específicos, que estão implícitos nas questões identitárias: qual a motivação atual dos docentes; que autoconceito possuem de si próprios; qual o estado da sua autoestima; existência, ou não, de stresse, na classe docente; quais as expectativas que tinham no início de carreira, o desenvolvimento profissional até à atualidade e por fim a correspondência com o atual presente profissional. Foi também nossa intenção relacionar as questões identitárias com o desenvolvimento profissional docente e a motivação no desempenho e em última instância com o processo supervisivo, no que respeita à interação e dinâmica inerentes ao mesmo e a sua influência na afirmação da identidade profissional.

Acreditamos que o estudo se justifica pela pertinência atual do tema, uma vez que a educação e os seus intervenientes são um alvo constante, da sociedade em geral e também porque a identidade é um processo socialmente construído e nessa construção o professor enfrenta a realidade da sua prática profissional, estando a identidade profissional do professor (pessoa) intimamente ligada à sua identidade pessoal e não estando esta estabilizada afetará com toda a certeza, a outra. Consequentemente, tendo como referentes o desenvolvimento e a construção da identidade profissional como processos únicos e individuais, partindo da análise do trabalho em equipa e da interação entre pares e uma supervisão pedagógica efetiva, como mecanismos fundamentais de um bom desenvolvimento profissional, numa sociedade em permanentes mutações.

A QUESTÃO IDENTITÁRIA - IDENTIDADE: PESSOAL E PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Atualmente verifica-se, no geral, que a classe docente em vez de evidenciar motivação evidencia índices de stresse, que na opinião de alguns analistas se constitui numa situação grave, considerando o número diagnosticado de depressões profissionais. Segundo a Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho as pessoas sofrem de Stresse quando sentem que há um desequilíbrio entre as solicitações que lhes são feitas e os recursos de que dispõem para responder a essas solicitações. Também a Organização Mundial de Saúde afirma que o stresse é uma *epidemia global*, devido ao ritmo de vida das sociedades atuais e em virtude de vivermos num tempo de enormes exigências de atualização resultantes de mudanças cada vez mais rápidas e profundas

onde somos, constantemente, chamados a lidar com novas informações, *“exigindo constantes esforços de adaptação”* (Pereira, 2001, p.77).

A existência de uma identidade profissional contribui para a percepção da autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho do professor e é um fator importante para que este se converta num bom professor. A identidade portanto é influenciada por aspetos pessoais, sociais e cognitivos (Marcelo, 2008). É nesse sentido que o desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais e também como pessoas. A profissão de professor tem visto de forma crescente e acentuada, o ultimo baluarte de uma estabilidade de vida, o seu estatuto, ceder ao nivelamento das condições de emprego, às novas normas europeias e também ao processo de racionalização. Por consequência, a identidade profissional docente tem sofrido transformações em resultado das transformações da nossa identidade pessoal, de que é parte mais ou menos central. Esta tornar-se-á porventura, e segundo Dubar (2006) uma história imprevisível, incerta, em permanente reconstrução, ou talvez tenhamos de ultrapassar uma série indefinida de crises, uma identidade de crise assim como uma identidade em crise.

CONSTRUTOS PSICOLÓGICOS DO SELF

Os indivíduos com um bom **autoconceito** tendem a considerarem-se responsáveis pelos sucessos e a evitarem responsabilidades pelos resultados negativos, preservando, desta forma a autoestima. Um pobre autoconceito correlaciona-se positivamente com a ansiedade e a depressão (Barros, 1996, p.152). No que se refere à importância do autoconceito relativamente aos professores, tem sido estudada especialmente a sua ligação com o desenvolvimento e sucesso educativo dos alunos, com o ambiente educativo e da sala de aula e ainda o seu papel no bem-estar emocional dos professores. Nos professores, o autoconceito é uma dimensão fundamental para compreendermos a forma como se veem, agem profissionalmente e como organizam a sua relação e comunicação com os alunos, pares e comunidade educativa. Daí a importância do presente estudo, que visa compreender como se organiza o autoconceito numa população específica de professores, quais os fatores que o compõem, obtendo assim informação que nos permita ter em conta a

variabilidade intraindividual nessa dimensão. A **autoestima** resulta da relação que se estabelece entre os objetivos que um indivíduo formaliza e o êxito que tem em os alcançar. Quando andam a par o indivíduo adquire um bom sentido de competência e igualmente uma boa autoestima. Quando os objetivos estão (real ou subjetivamente) aquém dos êxitos o indivíduo tende a auto-depreciar-se e a desenvolver uma autoestima pobre. A fim de defender a autoestima um ser humano *psicologicamente são*, tem maior tendência a referir-se aos seus êxitos do que aos seus fracassos (Harter, 1985). Hoje, em dia, o **stress** é um estado permanente de tensão, sentido por 30 a 60 por cento das pessoas (Vaz Serra, 2000) e ao qual, infelizmente, não é possível fugir invadindo a vida de todos nós, de todos os organismos e em todas as fases do desenvolvimento (Selye, 1978; Pereira, 2001; Ribeiro, 2005).

A investigação tem vindo a concluir que são vários os fatores de *stress*, na classe docente desde os alunos (e.g., baixa motivação, comportamentos de indisciplina, etc.), passando pela natureza do trabalho realizado (e.g., pressões de tempo, excesso de tarefas a realizar, lidar com a mudança, etc.), até às relações estabelecidas com os colegas e a organização escolar (e.g., conflitos profissionais, baixo apoio social, avaliação por parte da direção da escola e/ou ministério, etc.) (Benmansour, 1998; Chan & Hui, 1995; Greenglass, Burke & Konarski, 1998; Pithers & Soden, 1998). A experiência de *stress* no professor deve ser entendida como uma ameaça ao seu bem-estar, autoestima e valor pessoal que, no final, se pode traduzir por uma diminuição da qualidade das atividades desenvolvidas por estes profissionais em sala de aula. A mensagem de preocupação da Organização Mundial do Trabalho, num relatório elaborado em 1981, sobre o Emprego e Condições de Trabalho, considera a profissão docente como uma profissão de risco físico e mental, colocando-a entre as profissões mais stressantes. Aliás, o *stress* resultante do dia-a-dia e o elevado número de professores que sofre de problemas físicos e psicológicos, por causa do *stress*, é referido como uma das causas mais fortes para o abandono precoce da profissão docente (Dunham, 1992; Head, 1996; Jesus, 2002).

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES

A profissão docente exige o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira. É consensual que o desenvolvimento profissional visa tornar os professores mais aptos

a conduzir um ensino adaptado às necessidades e interesses de todos e de cada aluno e a contribuir para melhorar as instituições educativas, realizando-se simultaneamente pessoal e profissionalmente. Todo o desenvolvimento profissional, ou seja, a capacitação do professor para o exercício da sua atividade profissional é um processo que envolve múltiplas etapas e que, está sempre incompleto. No desenvolvimento profissional a supervisão surge como um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento das técnicas, das estratégias e das habilidades de ensino. Podemos assim referir que a supervisão escolar ocupa-se com os conteúdos de ensino – o que deve ser ensinado, a sua oportunidade e métodos de passar ou fazer passar esses conteúdos – como e quando se deve fazer e o seu fim, ou seja, a quem se dirigem e com que propósito. Para Nóvoa (2003), a dimensão da partilha é cada vez mais essencial numa escola que tem de cuidar de alunos tão diferentes e que, para isso, necessita de professores habituados ao diálogo, à relação com o outro, ao trabalho coletivo, à consolidação de rotinas e culturas profissionais baseadas na cooperação. A aprendizagem do diálogo devia ser matriz da escola atual, um lugar de partilha do saber e lugar de aprendizagem das regras da vida em sociedade. Como diz Paulo Freire (2006), é o diálogo que nos faz pessoas, mas também é a partilha com os colegas que nos faz melhores educadores.

METODOLOGIA DO ESTUDO

Uma investigação de cariz educacional, não é uma mera sucessão de etapas estabelecidas que se devem cumprir numa determinada ordem, as opções de construção e organização variam consoante a imaginação do investigador, do assunto a investigar, das condições de recolha da informação e, fundamentalmente, do método, do rigor metodológico, que possibilita a progressão do conhecimento acerca do objeto em estudo (Pardal & Correia, 1995). Acresce a esta perspetiva a possibilidade de as ciências humanas nos permitirem fazer a junção das metodologias quantitativas e qualitativas objetivando a “triangulação” de dados, de forma a adequar o estudo, o melhor possível, ao tema em causa, possibilitando a “desocultação” do não dito, ultrapassagem de alguma incerteza, enriquecimento da leitura e interpretação dos resultados, bem como naquilo que nos poderão ensinar após serem tratados (Almeida & Freire, 2000). O presente estudo agrega aspetos quantitativos e

qualitativos do comportamento humano, de forma a encontrar relações e explicações generalizáveis. Utiliza uma metodologia quantitativa com recurso a métodos descritivos, explorando as relações entre os dados que são associados e comparados, e métodos correlacionais para ver o grau de relação entre variáveis ou o grau de variabilidade de uma variável que é explicada por outra. Recorre-se também ao método qualitativo com o objetivo de procurar a globalidade e a compreensão do fenómeno pois “reconhece-se que as pessoas interagem em função dos significados que as coisas, as outras pessoas e as condições têm para elas, sendo tais significados produzidos pela própria interação e interpretação do sujeito” (Almeida e Freire, 2000: 98).

Dimensão da amostra e sistema de recrutamento

Participaram neste estudo 15 professores, de ambos os sexos, 4 (26,66%) do sexo masculino e 11 (73,33%) do sexo feminino) e dos cinco níveis de ensino do Ensino Básico: pré-escolar; 1º Ciclo; 2º Ciclo, 3º Ciclo e Secundário numa proporção de cinco docentes por cada nível. Procurou ter-se o maior número de sujeitos do sexo masculino, uma vez que a profissão é maioritariamente feminina. Procurámos também que fossem de áreas disciplinares diferenciadas, assim, registamos áreas como a Geografia, a História, o Português, o Inglês, o Espanhol e a Educação Física, além das áreas de conteúdo específicas do Pré-Escolar ou as disciplinas próprias do 1º Ciclo. A técnica de amostragem é não probabilista, ou seja, tal como refere Carmo e Ferreira (1998, p.197), dá-nos acesso a “um grupo de indivíduos que esteja disponível ou um grupo de voluntários” que aceitem colaborar no nosso estudo.

Procedimentos formais e éticos

Quando se leva a cabo qualquer tipo de investigação que envolva a participação da pessoa humana, deve assegurar-se aos participantes, a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas. Todos os dados recolhidos durante o estudo foram tratados de forma confidencial e os participantes não foram identificados de forma individual. Estas garantias ficaram bem patentes nos documentos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelos participantes e pela Declaração do Consentimento, da própria investigadora.

Instrumentos

Delimitada a população e selecionada a amostra procedeu-se à elaboração de instrumentos de recolha de dados para concretizar os objetivos propostos. **Inquérito biográfico** - A fase do trabalho de carácter exploratório levou-nos primeiramente à construção de um instrumento de trabalho, específico para recolha de dados de carácter pessoal com o objetivo de obtermos informações que possibilitassem o cruzamento com os dados obtidos nos outros instrumentos utilizados nomeadamente os das entrevistas semiestruturadas quer também os obtidos nas escalas Likert, de carácter e avaliação quantitativo. **Entrevistas semiestruturadas** - Para Bogdan e Bilken (1994, p.134) “ a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” De facto, o *insight* do investigador é importante para as interpretações que vai fazendo na sua construção de significado, ao longo da entrevista. Cremos que as entrevistas foram uma peça fundamental na compreensão global do estudo empírico que realizámos. Assim, os objetivos gerais da entrevista foram os seguintes: a) Obter elementos para verificação da forma de estar atual dos docentes, na profissão e dos principais sentimentos que os invadem; b) Recolher dados, que permitam a caracterização do bem-estar ou mal-estar docente e quais as variáveis existentes no processo em análise; Este instrumento foi constituído por 19 questões, de resposta aberta, divididas em quatro blocos temáticos. O processo de entrevista foi caracterizado pela flexibilidade, visando a valorização das perceções dos entrevistados sobre a sua própria experiência e dos tópicos/ assuntos que, na sua opinião, mereciam maior destaque. **Análises das Entrevistas** - As entrevistas foram tratadas, no seu conjunto, com recurso à técnica de análise de conteúdo. Relativamente à análise de conteúdo, utilizou-se o método de categorização e codificação de dados subscrito por Bardin (2004), visando o processo de descrição e interpretação. As diferentes fases da análise de conteúdo foram: - “1) a pré-análise; - 2) a exploração do material; - 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”(Bardin, 2004, p.95). Neste processo, procuramos atender ao critério da exaustividade (Bardin, 2004) e situar cada uma das unidades de registo numa categoria específica. Ainda de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.232), “ é difícil, se não impossível, pensar profundamente acerca dos dados sem que estes

tenham sido classificados”. A escolha das unidades de registo desenvolveu-se em função das características do material e dos objetivos da análise, na certeza de que dela depende o grau de precisão da categorização (Huberman & Miles, 1991).

Inventário Clínico do Autoconceito (ICAC) - O ICAC é uma escala unidimensional de tipo Likert, construída com o objetivo de medir os aspetos emocionais e sociais do autoconceito relacionando-o também com o stresse e a autoimagem, dando uma visão global do bem-estar emocional. O *Inventário Clínico do Autoconceito* foi criado por Vaz-Serra em 1985. É um instrumento de autoavaliação, que exige um grau mínimo de escolaridade para ser respondida. Conforme se poderá depreender procura medir *a maneira de ser habitual do indivíduo e não o estado em que transitoriamente se encontra*. **Escala de Avaliação da Autoestima Global (EAE)** - A Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) – Escala de Autoestima de Rosenberg (EAE), adaptada e traduzida por José Pedro Leitão Ferreira (2001), foi o instrumento selecionado para avaliarmos a Autoestima Global da nossa amostra. Esta escala foi desenvolvida por Rosenberg (1965), com base na escala original de Gutman (1953), que foi modificada com o objetivo de atingir uma medida unidimensional da autoestima global. **Escala de Perceção de Stresse (EPS)** - A Escala de Perceção de Stresse adaptada por J. Pais Ribeiro e T. Marques para a população portuguesa, propõe avaliar o grau em que um indivíduo aprecia as suas situações de vida como stressantes. Nesta perspetiva, explicam os autores, Cohen, Kamarck e Mermelstein (1983) só haverá stressores em função, não do evento em si, mas sim da apreciação cognitiva do evento, ou seja, somente se, a) a situação é apreciada como ameaçadora e, b) se os recursos pessoais para enfrentar a situação são insuficientes.

RESULTADOS

O docente da nossa amostra está na profissão por gosto, a **formação** inicial teve um papel fundamental assim como lhe forneceu uma boa preparação, importante na sua construção, pois como referimos anteriormente a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no centro da nossa identidade pessoal (Dominicé, 1986). Sobre a **imagem** que tem da profissão, o docente da nossa amostra tem uma boa imagem da profissão quando acabou o curso mas a mesma não é correspondente à imagem atual, que sofreu

algumas alterações, sendo atualmente uma má imagem. O mais importante para este docente é a sala de aula e a relação com os seus alunos e apesar de se sentir no geral bem, na escola atual, há alturas em que se sente mal ou se sente confuso e perdido, tanto se sente motivado como desiludido, alegre mas desvalorizado e preocupado. Estes resultados remetem-nos para McClelland, 1975, que nos diz que uma grande necessidade dos docentes é a de afiliação e consiste no desejo e vontade de ter amizades e ser aceite por outras pessoas. É assim definida como um interesse recorrente em estabelecer, manter ou restaurar um relacionamento afetivo positivo com os outros. É assim compreensível que os docentes refiram que onde se sentem bem e o que lhes é mais importante na profissão é a sala de aula e a relação com os alunos, pois é o local onde se estabeleceram e estabelecem laços afetivos diários com outros, os alunos, onde existe também um grau de cumplicidade entre professor e alunos, que implica também um grau de confiança e compreensão mútuas. No que se refere ao chamado mal-estar docente associado ao **stress docente** constatamos, no geral, que dentro da sala de aula, no trabalho próprio e específico e que é essencial à profissão, a maioria dos docentes inquiridos sente-se bem, mas sentem-se os seus efeitos no que respeita à excessiva burocracia, desvalorização da carreira e falta de reconhecimento estatal e social, que os mesmos docentes acentuam como sendo os fatores que os fazem sentir-se mal retirando-lhes motivação para a sua atividade diária. No que respeita à **colegialidade** e **supervisão pedagógica** temos um docente que considera boas e eficientes as práticas de supervisão que teve enquanto estudante e que dessa experiência resultaram impactos positivos e importantes para a sua formação pessoal e profissional. Considera existir colegialidade nas escolas mas não vê acontecer supervisão nas mesmas, considerando que ambas em parceria poderiam ser uma mais-valia no auxílio à prática profissional docente. Lembrando as palavras de Nóvoa (2003), a dimensão da partilha é cada vez mais essencial numa escola que tem de cuidar de alunos tão diferentes e que, para isso, necessita de professores habituados ao diálogo, à relação com o outro, ao trabalho coletivo, à consolidação de rotinas e culturas profissionais baseadas na cooperação. “O professor de hoje não tem tempo para refletir sobre o seu lugar na sociedade, porque a sociedade também não tem tempo para ele e, sobretudo, porque a sociedade pós-industrial nem sequer reconhece a nobreza e a complexidade do seu trabalho” (Nóvoa, 2002, p. 41). Sobre o

que define a essência da identidade profissional dos docentes, nomeadamente no que respeita à existência atual de **motivação** no ensino e na sua prática diária encontramos um docente que apesar de todos os constrangimentos ainda tem motivação para o ensino, apesar de, por vezes, a mesma ter algumas flutuações e ter também sofrido uma diminuição ao longo da carreira. Estas flutuações prendem-se sobretudo com fatores sociais e económicos mas também com a desvalorização da profissão docente. Para Huberman (1989), a fase de estabilização, que ocorre entre os quatro e os seis anos de prática profissional, significa o compromisso definitivo com a profissão escolhida, o assumir da identidade profissional, implicando a rejeição de outras alternativas. Esta fase já foi há muito abandonada pelos docentes da nossa amostra, que se sentem mais numa fase da carreira que implica o reconhecimento do seu trabalho, como Kaiser (1982) que considerando que o desenvolvimento profissional do professor pode ir no sentido da sua motivação ou, ao contrário, do seu mal-estar profissional, consoante sejam ou não satisfeitas as suas necessidades de estima, através do reconhecimento, e de auto-atualização, através da responsabilização e da autonomia, daí as flutuações de motivação dos nossos docentes. É sobretudo a experiência e o *savoir faire* dos docentes que os ajudam a resistir e a enfrentar as mudanças constantes que se têm feito sentir na profissão nos últimos tempos. Dominicé (1986) lembra que se deve devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passando pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida, e lhe confere instrumentos para enfrentar o seu dia-a-dia, tal qual os docentes da nossa amostra mencionam. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades (Cole e Walker, 1989). Quanto à relação entre os níveis motivacionais e o ciclo de ensino, um dos objetivos que primeiramente queríamos ver respondido constata-se que nos docentes do pré-escolar e nos do 3º ciclo existe motivação e nos docentes dos restantes ciclos existe pouca motivação atualmente. Quanto à evolução da mesma desde o início da carreira até ao momento presente regista-se que se mantém igual no pré-escolar e no ensino secundário e diminuiu consideravelmente ao longo dos últimos anos, no 1º, 2º e 3º ciclos. Há ainda a acrescentar que alguns docentes que referiram estar ainda motivados no momento atual, o fizeram ressaltando o facto de se sentirem

também injustiçados, desvalorizados e desiludidos com a profissão que abraçaram. Registámos também que os docentes da nossa amostra possuem um **autoconceito** bastante elevado, tendo em conta os valores individuais obtidos no inventário, que se situam muito acima da média. Com limitações estatísticas devido ao n reduzido da nossa amostra, registamos também que a variação de valores obtidos entre géneros é praticamente inexistente. Relativamente aos grupos etários constata-se que o grupo em que os valores são mais elevados é o dos 46 a 50 anos, ou seja, na classe dos professores com as idades intermédias, no nosso estudo. Estes resultados dever-se-ão possivelmente a ser um grupo etário mais jovem, por isso com mais energia e que não se encontra ainda tão desgastado com todas as alterações na carreira e perda de direitos da mesma, situação a que se tem assistido nos últimos anos. Apesar do grupo com mais idade, o dos 51 a 59 anos, o mais numeroso do nosso estudo, estar já de olhos postos na reforma e muitos até terem solicitado rescisão da carreira, consegue também valores elevados muito próximos da média global (83,46). Os valores mais baixos de autoconceito, na nossa amostra situaram-se no grupo etário com menos idade, o dos 41 a 45 anos. No que respeita à **autoestima**, os docentes da nossa amostra revelaram possuir uma boa autoestima tendo em conta os valores individuais obtidos na EAE, que se situam muito acima da média. Não sendo a diferença entre as duas subamostras, feminina e masculina significativa constatamos portanto que a autoestima não foi sensível à variável género, revelando ambos os géneros uma autoestima elevada. Tendo em consideração que a autoestima tem também sido geralmente definida como a componente auto-avaliativa do autoconceito (Harter, 1983), e tendo os docentes evidenciado um autoconceito elevado é notório que os mesmos se avaliam de forma positiva e construtiva.

Assim, os docentes ao terem uma identidade profissional bem definida sabem qual deve ser o seu papel, a sua função e missão como docentes e ao terem revelado um bom autoconceito tendem a considerarem-se também responsáveis pelos seus sucessos e a evitarem responsabilidades pelos resultados negativos, estando desta forma a preservar a autoestima revelando também um bem-estar emocional. No que respeita aos **níveis de stresse** e tendo em conta os valores globais obtidos, considerando o valor máximo possível, regista-se que o nível de stresse dos professores da nossa amostra é pouco elevado. Quanto aos resultados obtidos por

género não se registam diferenças, uma vez que as médias obtidas pela sub amostra feminina e masculina são praticamente idênticas entre si, assim como o são em relação à média global, constatando-se que os valores da perceção de stresse não foram sensíveis às questões de género. Quanto aos resultados obtidos por ciclo de ensino concluímos que todos os ciclos obtiveram valores superiores à média global, à exceção do 3º ciclo, ultrapassando todos eles o valor médio possível nesta. Constata-se também que os valores mais elevados de stresse são os do pré-escolar e os menos elevados são os do 3º ciclo. No entanto, os valores são todos muito aproximados sendo a diferença entre eles pouco significativa, não se podendo atribuir um stresse muito elevado a nenhum dos ciclos de ensino.

CONCLUSÕES

Concluímos que os docentes, no geral, escolheram intencional e livremente esta profissão e atribuem um papel fundamental e preponderante à sua formação inicial. No que respeita à Supervisão Pedagógica nas escolas, nos dias de hoje, dizem não existir. Alguns afirmam que a mesma é confundida com a avaliação docente, existindo uma competição entre docentes, tendo as boas relações acabado a partir do momento em que se iniciou o processo de avaliação docente, tudo por causa da nota final. Os inquiridos referem que a supervisão formal das práticas, das boas práticas ou das más práticas, nem sempre é muito fácil porque as pessoas deixaram de partilhar, porque a própria sociedade está mais individualista, muito mais competitiva e muito menos partilhada. Também temos que mencionar o próprio termo, por ventura impreciso, uma vez que Super/visão, contém visão que é observação, é quem vê de cima, e Super é quem está acima, portanto estando a cima a observar é avaliação. Os inquiridos remetem para a questão da forma e na classificação, porque avaliar, neste caso, implica classificar, e classificar implica progredir na carreira ou não. Conclui-se que a amostra refere que supervisão não deveria ter aspetos negativos assim como a avaliação não devia ter aspetos negativos, o processo deveria iniciar-se pela supervisão, pelas práticas, pela partilha e pela responsabilidade mútua e colegial, para chegarmos naturalmente à avaliação. Quanto à colegialidade, no geral, os docentes referem que a que existe é fictícia, embora outros sintam que a mesma existe mas dependendo muito da constituição dos grupos disciplinares a que pertencem. Todavia,

realça-se que as relações pessoais e interpessoais são muito mais importantes na escola do que evidentemente, essas preocupações. Contudo verifica-se que as pessoas, trabalham muito mas não têm tempo para se juntarem, para colaborarem uns com os outros, porque ficam de tal maneira exaustas, de tal maneira saturadas que deixou de existir tempo para falarem daquilo que realmente é importante, que são os alunos, que são as estratégias, que são as metodologias a aplicar, sendo esta uma profissão onde não se fecha a porta, onde tudo se traz para casa.

A maioria dos professores não se sente bem no ensino, principalmente no que se refere a tudo o que é exterior à sala de aula e aos alunos, aquilo que consideram o mais importante da profissão e aquilo que ainda os motiva. Esta é uma relação de proximidade, uma relação de confiança, de trabalho, de exigência, mas acima de tudo de grande confiança uns nos outros. A sociedade atual não reconhece o seu papel no sistema de ensino, a indefinição e a confusão no papel do professor e possivelmente alguns dos problemas que estão a surgir nas escolas, podem vir dessa questão. O professor deixou de ter tempo para conhecer os alunos, para aquilo que é essencial, hoje o aluno é quase um desconhecido do professor, e não são as horas que passam na escola, para além das letivas que os vão levar a esse conhecimento. Esse conhecimento deveria emergir naturalmente da cumplicidade entre professor e alunos sendo a sensibilidade e a parte humana do professor crucial no estabelecimento dessa cumplicidade (Cardoso, 2013). O professor quando entra na escola deveria sentir-se bem, pois se se sentir bem produziria mais, motivaria mais os seus alunos e contribuiria para aumentar também os níveis do seu sucesso considerando portanto que “o bom professor é aquele que faz a sua carreira procurando, a cada dia, melhorar as suas competências mas também o progresso, num caminho árduo mas simultaneamente desafiador.” (Cardoso, 2013, p.57). Mas o professor hoje tem muitos papéis e se calhar nenhum é aquele que deveria ter, tem a ver com uma crise de identidade, tem a ver com uma crise dos papéis, tem a ver com uma crise dos grupos sociais, com uma crise de valores. Caminhamos a passos largos para o individualismo e o ato de ensinar é cada vez mais um ato solitário. A sua motivação tem decrescido ao longo da carreira e a experiência tem sido uma mais-valia para enfrentarem os obstáculos com que se deparam e a serem também mais resistentes às várias alterações que se têm sentido nos últimos anos, quer as da carreira, quer as

estruturais quer as sociais. Sentem-se muito desvalorizados, injustiçados, desrespeitados, desgastados e não reconhecidos pela sociedade e pela tutela e também preocupados com tantas alterações e condicionalismos à sua atividade e muito desiludidos com o ensino. A perda de remuneração é considerada desprestigiante, uma vez que retirou estatuto aos profissionais, acrescentando ainda o facto de que trabalham muito mais agora do que há vinte, dez ou mesmo cinco anos atrás. O seu reconhecimento foi posto em causa de uma forma gritante não se valorizando a identidade docente. Os professores dizem-se cansados de mudanças e o que o sistema necessita é de estabilidade. Esta instabilidade do sistema acaba por ter reflexos, sobretudo ao nível da aprendizagem dos alunos. Consideram que o peso da experiência e do tempo de serviço na sua resistência para enfrentar as dificuldades da profissão têm tido um papel decisivo e determinante e se há profissão em que as pessoas mais se têm que adaptar às mudanças é a de professor.

Conclui-se também que os docentes inquiridos têm autoconceito e autoestima elevados apresentando alguns sintomas de stresse, embora com valores baixos. Conclui-se, no entanto, que apesar destes constructos serem elevados existe algum mal-estar docente, pelo que, o autoconceito e a autoestima não estão diretamente relacionados com esse mal-estar mas estão diretamente relacionados com a boa identidade profissional que demonstram. Em suma, os docentes sentem que a profissão está em constante desvalorização, quer através dos media, quer pelo próprio Ministério da Educação que também não tem contribuído para que a profissão seja vista de forma positiva por parte dos pais e da comunidade em geral, tendo o próprio sistema vindo a ajudar à degradação da profissão. A profissão docente atualmente é muito menos aliciante do que já foi no passado e os professores sentem que estão sempre a ser postos em causa. As recentes mudanças legislativas e de estatuto vieram pôr em causa as expectativas dos docentes relativamente à saída da profissão assim como a dignidade do trabalho docente, extraordinariamente nobre do ponto de vista geracional. E apesar de tantos constrangimentos, constata-se que a identidade, quer a pessoal quer a profissional está bem definida, não havendo diferenças no que respeita ao género e ao ciclo de ensino, no que concerne aos constructos psicológicos estudados e também no que diz respeito à motivação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AESST - Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho. (2002). *Comunicado de imprensa: Primeira campanha pan-europeia de luta contra o stresse relacionado com o trabalho*. Disponível em http://agency.osha.eu.int/news/press_releases/pt/02_07_2002/. Consultado em 10 de setembro de 2015.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios. 2ª Edição.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. Porto: Porto Editora.
- Barros, J. & Barros, A. (1996). *Psicologia da Educação Escolar I. Aluno- Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Benmansour, N. (1998). Job satisfaction, stress and coping strategies among Moroccan high school teachers. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3, 13–33.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores.
- Carmo, H.; Ferreira & M.M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chan, D. W. & Hui, E. K. P. (1995). Burnout and coping among chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 15–25.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Cole, M. & Walker, S. (eds) (1989). *Teaching and Stress*. Milton Keynes: Open University Press.
- Dominicé, P. (1886). La formation continue est aussi un règlement de compte avec sa scolarité". *Éducation et Recherche*, 3/86, pp. 63-72.
- Dubar, C. (2006). *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*, Porto: Porto Editora.
- Dunham, J. (1992). *Stress in Teaching*. London. Routledge.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do Oprimido* (35ª Edição). São Paulo: Editora Paz e Terra.

- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Konarski, R. (1998). Components of burnout, resources, and gender-related differences. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1088-1106.
- Harter, S. (1983). *Developmental perspectives on the self-system*. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 275-385). New York: Wiley.
- Harter, S. (1985). - *Competence as a Dimension of Self-Evaluation: Toward a Comprehensive Model of Self-Worth* - pp. 55-121 in "The Development of the Self" - edit. por R.L. Leahy - Academic Press, Inc.
- Head, J.; Hill, F.; Maguire, M. (1996). Stress and the post graduate secondary school trainee teacher: A british case study. *Jornal of Education for Taeching*. 22 (1), 71-84.
- Huberman, M. (1989). *O ciclo de vida profissional dos professores*. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.pp.31-51.
- Huberman M. & Miles (1991). *Analyse. des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelas: De Boeck Université.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspetivas para o bem-estar docente: Uma lição de stresse*. Cadernos CRIAP. Porto. Edições ASA.
- Kaiser, H. (1982). An index of factorial simplicity. *Psychometrika* 39, 31-36.
- Marcelo, C. (2008). *Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento*. Educational Policy Analysis Archives.
- McClelland, D. C. (1975). *Power: The inner experience*. New York: Irvington Publishers.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: EDUCA.
- Nóvoa, A. (2003). *Currículo e docência: A pessoa, a partilha, a prudência*. Intervenção oral proferida no 1º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, no dia 13 de Novembro de 2003.
- OIT (1981). *Emploi et Conditions de Travail des Enseignants*. Genève: Bureau International du Travail.
- OMS (2001). *Rapport sur la santé dans le monde 2001: La santé mentale: Nouvelle conception, nouveaux espoirs*. Genebra.

- Pais-Ribeiro, J., Honrado, A., & Leal, I. (2004a). Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de Depressão Ansiedade Stress de Lovibond e Lovibond. *Psychologica*, 36, 235-246.
- Pais-Ribeiro, J., Honrado, A., & Leal, I. (2004b). Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de ansiedade, depressão e stresse (EADS) de 21 itens de Lovibond e Lovibond. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5 (2), 229-239.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Pereira, A. M. S. (2001). *Resiliência, personalidade, stresse e estratégias de coping*. In J. Tavares (Org). Resiliência e educação. Cortez Editora.
- Pithers, R. T. & Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: A comparative study. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 269 – 279.
- Ribeiro, C. A. F. (2005). *Os benefícios da atividade física*. In A. G. Cruz e L. M. N. Oliveira (Coord.). *Saúde, Desporto e Enfermagem*. Lisboa: Formasau – Formação e Saúde, Lda.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Selye, H. (1978). *The Stress of Life* (rev. ed.). New York: Van Nostrand Reinhold.
- Vaz Serra, A. (1986). A importância do Autoconceito. *“Revista Psiquiatria Clinica”*, 7, (2): 57 – 66.
- Vaz-Serra, A. (2000). *Stresse... essa palavra corrente*. Comunicação apresentada no ciclo de conferências para assinalar o 13º aniversário do Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental do Hospital de Sousa Martins da Guarda. (23 de Novembro de 2000).