

José Maria Geraldês Santos

# **A mudança na escola, nos professores e o mal-estar**

Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão da Educação

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Daniela Wilks



Departamento de Ciências da Educação e Património

fevereiro de 2013

## Agradecimentos

À Professora Doutora Daniela Wilks, pelo empenho, pela simpatia e pelo estímulo oferecido, durante a orientação da dissertação.

Aos professores respondentes do inquérito, pela disponibilidade demonstrada, aqui fica registada a minha amizade.

À Luísa minha mulher e filhos, pela paciência e compreensão demonstradas, e pelo ânimo que evidenciaram em momentos de algum desalento sentido pelo mestrando.



## RESUMO

Os sistemas educativos, um pouco por todo o mundo, atravessam situações de crise. Questiona-se, cada vez mais, a escola e o papel do professor, e os governos impulsionam transformações legislativas para tentarem dar resposta aos problemas detetados. Esta dissertação aspira identificar em que medida os efeitos das mudanças nas escolas e nos professores provocam mal-estar e stress nos docentes.

Esta tese divide-se em duas partes, com as respetivas vertentes metodológicas. A primeira parte, ou parte teórica, baseia-se na pesquisa documental e bibliográfica assente em quatro temáticas: o paradigma emergente e os professores; a escola como organização fulcral; a profissionalidade docente; a avaliação dos professores em tempos de mudança e o mal-estar e stress dos professores.

Na segunda parte apresentamos o estudo empírico realizado com oitenta professores de uma escola de 3ºciclo e ensino secundário numa escola do Vila Nova de Gaia. Pretendeu-se saber, através das questões propostas num inquérito, os níveis de satisfação dos professores com a escola onde lecionavam e com o desempenho da sua profissão, e os níveis de esforço emocional despendido e de stress sentido.

Contrariamente aos resultados de estudos nacionais e internacionais, que encontraram a profissão docente associada a altos níveis de stress, os resultados deste estudo demonstram que os professores participantes neste estudo, apesar de exporem algumas áreas de insatisfação, caso da progressão na carreira, remuneração e autorrealização, enunciam, na globalidade níveis altos de satisfação indicativos de bem-estar.

**Palavras-chave:** Paradigma, mudança, inovação, escola, programa TEIP2, profissionalidade docente, avaliação docente, mal-estar docente, bem-estar docente, *stress*

## ABSTRACT

Educational systems throughout the world are in a state of crisis. Increasingly the roles of school and teachers are being put in question, while governments attempt to promote solutions and bring about improvements through legislation. This dissertation attempts to identify the extent to which the effects of the changes thus implemented cause discontent and stress in teachers.

The dissertation is divided into two parts, each with its respective methodology. The first part is theoretical, grounded in a literature review of the subject under study and based on four themes: The emerging paradigms and the teachers; the school as an organization; professionalism in times of change, and teacher distress.

The second part sets out the empirical study which was conducted with the participation of eighty teachers at a secondary school in Vila Nova de Gaia. Through a questionnaire, the study aimed at investigating levels of teacher satisfaction with the school and performance of their professional duties, plus levels of experienced emotional effort and stress.

The findings were in contrast to those of similar national and international studies that reported high levels of stress among teachers. Although this study revealed areas of dissatisfaction over issues such as career outlook, salary and self-actualization, on the whole findings suggested high levels of satisfaction and well-being.

**Keywords:** Paradigm, change, innovation, school, TEIP2, teacher professionalism, teacher assessment, teacher discontent, *stress*

## ÍNDICE

RESUMO 5

ABSTRACT .....	6
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1. O PARADIGMA EMERGENTE E OS PROFESSORES .....	17
1.1 A emergência das ciências sociais na charneira da modernidade para a pós-modernidade.....	19
1.2 A pós-modernidade.....	21
1.3 A afirmação das Ciências da Educação.....	22
2.1 Da escola construção histórica à escola como organização .....	29
2.2 Sobre os modelos organizacionais .....	31
2.3 Visão(ões) da Escola como organização .....	33
2.4 A originalidade da Escola como organização .....	35
2.5 A escola TEIP: uma nova perspetiva de escola .....	37
2.6 As alterações da relação do poder na Escola atual.....	39
CAPÍTULO 3. A PROFISSIONALIDADE DOCENTE .....	43
3.1 A profissão docente ao longo dos tempos.....	45
3.2 A perda da autoridade dos professores e o mal-estar docente .....	54
CAPÍTULO 4 A AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES EM TEMPOS DE MUDANÇA. 59	
4.1 Conceito de avaliação docente .....	61
4.2 Breve análise histórico-cronológica da avaliação docente em Portugal desde o período do Estado Novo à Atualidade .....	63
4.3 As fragilidades da seleção do professor titular.....	64
4.4 O modelo Maria de Lurdes Rodrigues: a revolta nas escolas.....	65
4.5 Os professores e o <i>stress</i> .....	70
CAPÍTULO 5. O ESTUDO EMPÍRICO .....	75
5.1 Problemática.....	77
5.1.2 Questões de investigação .....	77
5.2 Metodologia .....	78
5.2.1Caraterização da escola em estudo .....	78
5.2.2 Instrumento e procedimento.....	81
5.2.3 Caracterização da amostra .....	82
5.3 Resultados.....	83
5.4 Discussão .....	89

CONCLUSÃO.....	97
REFERÊNCIAS .....	101
ANEXOS 109	
Anexo 1 .....	110
Reformas gerencialistas da educação pública em diversos países (Lima, 2011).....	110
Anexo 2 .....	111
O mal estar docente (Esteve, 1999).....	111
Anexo 3 .....	113
O mal estar docente (Canário, 2005).....	113
Anexo 4 .....	114
Súmula histórico-cronológica da avaliação docente.....	114
Anexo 5 .....	117
Sinopse do modelo de avaliação Maria de Lurdes Rodrigues (Curado, 2008).....	117
Anexo 6 .....	118
Questionário .....	118

## **TABELA DE ABREVIATURAS**

**ADD: Avaliação de Desempenho Docente**

**IGE: Inspeção Geral de Ensino**

**LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo**

**OCDE: Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Económico**

**PAA: Plano Anual de Atividades**

**PCE: Projeto Curricular de Escola**

**PCT: Projeto Curricular de Turma**

**PEE: Projeto Educativo de Escola**

**QREN: Quadro de Referência Estratégico Nacional.**

**RI : Regulamento Interno**

**SIADAP: Sistema Integrado da Avaliação de Desempenho da Administração Pública**

**TEIP: Território Educativo de Intervenção Prioritária**

**UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura**

### **Nota**

Esta dissertação seguiu o acordo ortográfico, manteve as citações no original.

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Comportamento das turmas .....	84
---	----

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Médias, desvios padrão e coeficientes de Cronbach alpha das escalas usadas. .	83
Tabela 2 - Grau de satisfação com a avaliação.....	85
Tabela 3 - Médias e Desvios padrões da satisfação com as diferentes facetas do trabalho.	85
Tabela 4 - “Esta escola não me diz nada, mas faço o meu melhor porque é o que devo fazer.” .....	86
Tabela 5 - “Esforço-me por ultrapassar o que me é exigido no desempenho das minhas funções”.....	86
Tabela 6 - Médias e desvios padrão da escala de satisfação com a escola.....	87
Tabela 7- Participantes que sentiram sintomas de stress (%) .....	88
Tabela 8 - Participantes que nos últimos meses sentiram “trabalho emocional” (%). .....	88

## INTRODUÇÃO

“Todos sabemos que não há nada, absolutamente nada, que substitua um bom professor. O seu exemplo, a sua inspiração, acompanham-nos pela vida fora. Da existência de bons professores, e do seu prestígio, depende, e muito, o futuro das nossas escolas.” (António Nóvoa, 2006, p.32)

Nos finais da década de setenta, o autor desta dissertação era um jovem bacharel, ainda estudante da universidade, que chegou a uma escola frequentada por alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade, para iniciar a sua jornada (caminhada) profissional. O país saía de uma ditadura e procurava acertar o passo, a todos os níveis, inclusive os escolares, com a Europa mais desenvolvida, mais rica e mais alfabetizada. Nessa Europa, tão próxima, mas ainda difícil de abarcar, iniciava-se um período de perturbação na “escola num tempo de promessas”, expressão utilizada pelo investigador Canário (2005) para descrever a escola da época da “explosão escolar”, da abertura da escola às massas, isto é, da passagem duma escola elitista para uma escola ampla, aberta a todos os grupos sociais. Esta escola passou a ser sentida de feição afirmativa, quicá eufórica, na demanda de maior desenvolvimento, maior valorização social dos indivíduos e maior igualdade.

Enquanto na Europa se caminhava, após a crise petrolífera de 1973, para um período de “limites do crescimento” no aspeto económico, os sistemas de ensino iniciavam, também, uma fase de perturbação, denominada a “crise da escola”. Em Portugal, após a revolução de Abril, era imperioso alfabetizar a população, incentivando a entrada na escola de jovens provenientes de estratos sociais mais baixos que até aí estavam excluídos, numa tentativa de melhoria educacional e de ascensão social. A escola de apenas alguns (dos mais favorecidos económica e socialmente), designada como “escola de elites”, transforma-se numa escola aberta às massas. Esta caminhada foi feita de forma lenta e moderada. Em 1979, o ensino básico passa a ser universal, obrigatório e gratuito e abrange os seis primeiros anos de escolaridade, até aos catorze anos de idade. Com a legislação de 1986, o ensino obrigatório alarga-se para nove anos, tendo sido criados três ciclos de ensino e a idade obrigatória passa para os quinze anos.

Com a massificação do ensino “à portuguesa”, isto é, de forma tardia e algo lenta, emergem necessidades de criação de novas escolas e novos docentes, para ensinarem esta “nova gente” que, em muitos casos, passaram a ser os mais instruídos das suas famílias.

A escola, em que o jovem professor iniciou a sua atividade, era um edifício novo, construída para receber alunos provenientes de aldeias e aldeolas, que vinham de camioneta, de manhã e regressavam a suas casas, ao fim do dia. Estes alunos originários, fundamentalmente, do mundo rural, chegavam à escola numa etapa em que se começavam a valorizar, cada vez mais, as aprendizagens escolares, e em que o ensino obrigatório estava a dilatar-se.

O aumento significativo do número de alunos fez convergir para a escola jovens docentes com formações académicas diversificadas, procurando preencher os lugares disponíveis. Os professores converteram-se num grupo profissional muito numeroso, mas com antinomias derivadas de formações, ou falta delas, muito distintas. Estas conjunturas conduziram, segundo os investigadores Nóvoa (1999) e Canário (2005), a uma desvalorização do estatuto social do professor.

No caso do jovem professor acima mencionado, a sua formação pedagógica era reduzida ou quase nula e fez-se professor na prática do dia-a-dia e na troca de opiniões com outros docentes. Só muitos anos depois lhe será reconhecida a sua profissionalização com o recurso à Universidade Aberta, instituição de Ensino Superior que irá permitir-lhe realizar o seu estágio, passando a ver reconhecida a sua formação pedagógico-didática específica e ratificado, institucionalmente, como profissional docente.

Recorremos a uma vivência pessoal pelo facto de o início de carreira de qualquer professor ser um marco memorável na sua vida profissional, determinante da inserção do professor na atividade que está a iniciar. O estudo que se pretende realizar passará pelo conceito de profissionalidade docente, definido por Pacheco, como “a capacidade que o professor tem de reconstruir os seus percursos de formação em função das exigências que lhe são colocadas em diversos contextos”, (2004 s/p.). O professor só existe na escola e para a escola, local de aprendizagem e de formação dos alunos. A escola será analisada numa vasta pluralidade de perspetivas e de dimensões, recriando a escola como “objeto sociológico”, iniciada na modernidade e ligada a toda evolução política, económica e social que marcam a evolução do mundo ocidental e especificamente português.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Embora o termo “escola” enquanto instituição seja habitualmente escrito em maiúscula, optou-se nesta dissertação por não fazer distinção.

A escola não aparece e não vive isolada, como se fora uma ilha. Pelo contrário, a sua evolução histórica aparece interligada com as mutações das sociedades modernas e pós-modernas. As sociedades concebem diversas expectativas e esperanças para a escola, repercutindo no seu interior todos os anseios, esperanças e todas as dificuldades.

Ao longo de trinta anos de ensino, o jovem docente, profissionalizou-se, ocupou cargos de direção de escolas e vivenciou todas as alterações legislativas que transformaram de modo significativo a escola, dos finais dos anos setenta, na escola dos inícios do século vinte e um. Nesta longa jornada o jovem docente foi um dos obreiros da escolarização das crianças portuguesas, participando ativamente neste sonho fundamental e amplamente positivo.

A escola de massas conduziu ao aparecimento de novas funções e novas exigências, que avocam no dizer de Esteve (1999, p. 100), “ (...) para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.: a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma”.

Este “novo” professor, com formação inadequada para as novas realidades, defronta renovadas e deveras complexas situações, que se repercutem na sua estabilidade emocional. Nestes anos oitenta e noventa, com a obrigatoriedade escolar, aumenta significativamente o número de alunos, e proporcionalmente os níveis de desinteresse e de indisciplina, propiciando uma insegurança profissional e uma “crise de identidade” dos professores.

Estas conjunções agravam-se na pós-modernidade com a introdução de diferentes mudanças. No presente, fatores perturbadores e opressores – mudanças nos modelos de direção de escola, aumento da carga de trabalho, da hiperburocracia e do novo modelo de avaliação do desempenho docente e a penetração dos princípios de gestão das empresas (*Managerialism ou gerencialismo*) na escola alteraram a escola. Será que também alteraram o modo como a escola é vivida por aqueles que nela trabalham? Neste estudo procuramos investigar em que medida a satisfação com a escola e com o trabalho docente são fatores que influenciam o stress dos professores. Ao realizarmos o estudo aqui apresentado, constatamos que os níveis de mal-estar e stress docente, ao contrário da generalidade de estudos realizados, são sentidos de forma muito reduzida, levando-nos a interrogações e pistas para futura investigação.

Esta dissertação é composta por duas partes. A primeira parte apresenta a revisão de literatura sobre a problemática a estudar, com um enquadramento para as mudanças na escola e com a explicação sobre os conceitos que entendemos ser relevantes para este estudo.

No primeiro capítulo explanamos o aparecimento do novo paradigma científico, símbolo dum modelo, ou padrão a ser seguido. Este novo padrão, partilhado pela comunidade científica, determina a validade do conhecimento e impulsiona o desenvolvimento das ciências sociais e humanas e a afirmação das ciências da educação.

No segundo capítulo abordamos a criação da escola moderna, escola laica, pública, gratuita e universal, associada à emergência dos estados-nação. Estudam-se as distintas análises/visões desta instituição, como organização de diferentes imagens, escrutinada nessa perspetiva a partir da década de sessenta do século passado. É iniludivelmente influenciada pelas teorias provenientes da gestão das empresas e da “Administração científica do trabalho”. Aborda-se, ainda, num dos subcapítulos, as alterações das relações de poder na escola atual em Portugal, com a criação do novo modelo de gestão das escolas, Decreto- Lei nº 75/2008, que institui a figura jurídica do diretor de escola, líder unipessoal, derrubando a colegialidade no trabalho e na gestão escolar.

O terceiro capítulo engloba uma resenha histórica sobre as alterações da profissão docente. Inserida nestas alterações, um subcapítulo apresenta uma panorâmica sobre a perda de autoridade dos professores e o mal-estar docente.

O cerne do quarto capítulo cinge-se às questões lançadas pelo investigador Pacheco (2004 s/p.) “- Podem os professores ser avaliados? De que modo? Com que finalidades? Quais as repercussões?”. Pensar a avaliação de desempenho docente, nos tempos atuais, parece ser motivador e enriquecedor. Na realidade, esta problemática, que era apenas debatida pelos investigadores e intelectuais nos foros educativos, saltou para os meios de informação, para o seio das famílias e para os lugares comuns. Ainda nesta temática será abordada uma análise psicossociológica do *stress* e do “trabalho emocional” e das suas implicações no desempenho da profissão de docente. Serão analisados conceitos com exaustão emocional, despersonalização e síndrome de *burnout*, que muitas vezes acompanham a procura da eficácia e eficiência das estruturas escolares.

Na segunda parte é apresentado o estudo empírico realizado. Começamos por enunciar a problemática que esteve subjacente ao estudo e as questões de investigação que foram levantadas. A seguir expomos a metodologia utilizada. Optamos por uma metodologia quantitativa por ser aquela que melhor se adequava ao estudo. Foi construído um instrumento de inquérito, que foi aplicado a uma amostra de docentes numa escola de terceiro ciclo e secundário.

Finalmente, numa conclusão sucinta transmitimos os aspetos deste estudo que nos pareceram mais relevantes e apresentamos algumas das suas limitações e indicações para futura investigação.



# **CAPÍTULO 1. O PARADIGMA EMERGENTE E OS PROFESSORES**



A revisão da literatura respeitante à uma mudança do paradigma moderno levamos a desenvolver conceitos como modernidade e pós-modernidade, enquadrando o papel das ciências da educação no novo paradigma emergente, o modelo pós-moderno

## 1.1 A emergência das ciências sociais na charneira da modernidade para a pós- modernidade

Entende-se por modernidade o período da história da Humanidade marcado por diversos acontecimentos políticos, religiosos e culturais significativos, tais como a Reforma Protestante, o Iluminismo e a Revolução Francesa, proporcionadores de transformações sociais e mentais.

Estas mutações surgem na Europa dos séculos dezoito e dezanove propagando-se preferencialmente para os países do hemisfério norte. Este período histórico caracteriza-se, no mundo das ciências, pelo desenvolvimento de um paradigma, o paradigma moderno, baseado na fé dos iluministas na razão e na capacidade da ciência para melhorar o mundo, tendo como objetivo final a libertação do Homem.

A época da modernidade evidencia duas personalidades, Galileu e Descartes, considerados os construtores da ciência moderna. Esta nova ciência utilizava um novo método, e um novo raciocínio metódico, assente na objetividade do facto a ser estudado que deveria ser “medido, quantificado e matematizado”. Desta forma, tudo o que não possa ser quantificado é insignificante e não é objeto de ciência, dito de outro modo, tudo o que não é mensurável não é cientificamente autenticado.

Esta etapa foi marcada, segundo Canário (2005, p.15) “pela hegemonia do conhecimento científico e a concomitante desvalorização ou subalternização de outras modalidades de conhecimento”. Ilustram, ainda, esta situação, os estudiosos da investigação em educação Bogdan e Biklen (1994, p.45), quando afirmam que,

“durante o modernismo, tentava-se explicar a condição humana e o progresso pela crença nas virtudes do racionalismo e da ciência, pela ideia de um ‘eu’ estável, consistente e coerente e pelo recurso a abordagens positivistas do conhecimento – que se tinham mantido firmes no Ocidente desde a ‘época das luzes’.”

Na mesma linha de pensamento Santos (1987, p. 10) afirma mesmo, “que sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.”

Apesar do anteriormente historiado, desponta uma nova área do conhecimento, tendo como alicerce de estudo a vida social dos indivíduos e dos grupos humanos. Neste novo espaço emergem as ciências sociais e humanas. A este propósito discorre Canário (2005, p.17), socorrendo-se de um estudo da Comissão Gulbenkian,

“ocorreu, entre 1850 e 1945, o reconhecimento de uma área de conhecimento designada por ciências sociais que integrava um certo número de disciplinas distintas. Esse reconhecimento produziu-se a partir da institucionalização universitária, através da criação de cátedras, departamentos e cursos (no que respeita ao ensino) e através da criação de revistas e associações especializadas e formas de catalogação dos documentos (no que diz respeito à investigação).”

Na verdade, estas ciências para serem aceites e reconhecidas como tal são coagidas a utilizar métodos e formas de funcionamento provenientes das ciências naturais, servindo-se das mesmas normas metodológicas e dos mesmos princípios epistemológicos, fazendo com que os fenómenos humanos e sociais sejam estudados como factos naturais ou seja, objetivados e mensurados. Esta perspectiva é designada como “conceção positivista da ciência” e vai originar a hegemonia do paradigma positivista até aos anos oitenta, conduzindo, assim, as ciências humanas a um estatuto de inferioridade por contraposição às ciências ditas exatas.

O modelo ou paradigma positivista entra em declínio com o aparecimento de críticas dentro das próprias ciências da natureza. Críticas, essas, que se alargam e aprofundam dentro das ciências sociais, no final dos anos setenta e princípios dos anos oitenta do século passado.

As posições da Escola de Frankfurt com filósofos Adorno, Habermas e Marcuse, favorecem o aparecimento do “paradigma emergente”, que segundo Santos (citado por Canário (2005, p.17), põe termo à “dissociação entre conhecimento natural e conhecimento social”, isto é, coloca um fim, ou pelo menos atenua a oposição entre as ciências sociais e as ciências naturais.

## 1.2 A pós-modernidade

Consideram os investigadores, que nos finais do século vinte despontam no mundo ocidental, mudanças estruturais na forma de pensar a sociedade em todas as suas vertentes.

A pós-modernidade, para alguns pensadores, terá sido uma “reação contra os excessos do racionalismo”, cujos suportes eram a convicção na objetividade e universalidade do conhecimento e, a crise gerada resulta segundo Habermas, citado por Fernandes (2000, pp.40-41), “na separação entre teoria e prática” remetendo para essa separação a “progressiva ausência de reflexão sobre as finalidades que orientam a ação e pelo desaparecimento gradual da capacidade de reflexão do sujeito”, ou seja, a modernidade cimentava-se sobre a denominada razão instrumental. Habermas opõe a esta racionalidade instrumental, a denominada racionalidade comunicativa, que conduziria ao fim da “fragmentação e sobreespecialização do conhecimento e à separação entre a teoria e a prática”. Logo, defende que “um novo tipo de conhecimento baseado no uso prático da razão é assim legitimado, alargando-se o estatuto de conhecimento científico às novas formas de saber produzidas” (ibid).

Na mesma linha antipositivista, Santos (1987), opina que a especificidade da ciência social, subjetiva por natureza, já que trabalha com fenómenos sociais e com perceções que os sujeitos conjeturam, contrapondo-a às ciências naturais, por definição objetivas. Assim, alvitra a utilização de métodos de investigação diferenciados dos das ciências naturais, nomeadamente, métodos qualitativos a fim de se atingir aquilo que intitula “conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético” (p.22).

Esta mudança de paradigma, que abarcou não só o campo científico, como todas as áreas da sociedade veio entranhar-se e colocar em causa conceitos, valores, numa palavra todas as certezas assumem agora um cariz de incerteza e geram a crise da pós-modernidade. Vivemos, deste modo, uma época de, “perplexidade e inquietação pela ausência de uma alternativa capaz de dar sentido à mudança” (Fernandes, 2000, p.27). Seguindo o pensamento da investigadora, a pós-modernidade não permite a possibilidade do conhecimento universal rejeitando as distinções entre “objetivo e subjetivo, entre real e ideal, factos e teorias” levando à necessidade de redefinição de quadros epistemológicos e metodológicos. Desta forma, “a transição significou também desencanto, desmotivação e mal-estar” (pp.31-32).

Ora, fatores como o desenvolvimento das tecnologias de informação, globalização da informação, aceleradas descobertas científicas e técnicas e a mundialização da economia, levam a significativas mudanças em todas as áreas, nomeadamente nos referenciais em que se apoiava a mentalidade moderna.

Suportados nas afirmações anteriores poderemos perspetivar o aparecimento de um novo padrão, o mencionado paradigma emergente. Fernandes (2000, p.32), na senda de Habermas defende “a necessidade de se valorizar a capacidade reflexiva do sujeito e o contexto em que o conhecimento é construído, contrapondo estas dimensões aos efeitos desestruturantes que apresenta a transição para a nova era”. Corroborando esta linha de pensamento, Canário (2005, p.17) declara, “a crítica ao positivismo, que nasce e se desenvolve a partir do interior das ciências da natureza, intensifica-se no interior das ciências sociais, nomeadamente, a partir das perspetivas críticas de Habermas.”

As mudanças anteriormente retratadas provocam “uma significativa pressão sobre a escola, sistema educativo e mundo do trabalho (...), exigindo a sua transformação para uma melhor resposta às necessidades da nova era” (Fernandes, 2000, p.32).

### 1.3 A afirmação das Ciências da Educação

No período em que se consideravam as ciências sociais atrasadas, ou como já atrás mencionadas pré-paradigmáticas, o mesmo acontecia às chamadas ciências da educação, em resultado da sua mais recente formação. No dizer de Correia (1998, p.19) “uma das originalidades mais marcantes das ciências da educação reside na impossibilidade de se lhe atribuir um estatuto epistemológico estável através da ‘adaptação’ dos sistemas de legitimação que definiram a cientificidade das ciências da natureza”, sendo inevitável afirmar, segundo este, “que no campo da educação o espaço e o tempo que medeiam a afirmação deste desejo de qualificação científica e a sua consumação em ciência constituída é relativamente longo e tortuoso “ (p.22). O autor referencia como marco “simbólico” para o desvanecer desta ambiguidade a formação da cadeira de ciência da educação na Universidade de Sorbonne, em 1883.

Alguns anos após, as ciências da educação são definidas como uma procura racional dos fins a serem prosseguidos na educação das crianças e dos meios mais

adequados a estes fins, concluindo (Correia, 1998, p.25), que “a fragilidade epistemológica do estatuto atribuído à Ciência da Educação neste final do século XIX” resulta “do facto de ela se mover num triedro onde os vértices serão constituídos pelas ciências da natureza, de onde importa o método, pelas Ciências Morais, onde ela se apoiaria para refletir sobre os fins desejáveis.” Por fim, será através do “ambíguo conceito de ciência aplicada, que lhe forneceria as bases para refletir sobre o estatuto a atribuir à sua relação com as práticas sociais que se desenvolvem no seu campo empírico” (op.cit.).

Este movimento que se alonga até ao início do século vinte vê a ciência da educação alicerçar-se acoplada e fundamentada na cientificidade da psicologia. No entanto, apesar da existência incontestável da ligação da ciência da educação com a psicologia, como afirma Correia 1998 (pp.30-31) é um sociólogo (Durkheim) que desenvolve o esforço epistemológico “para fundamentar o estatuto da cientificidade em educação”, reconhecendo que esta “não se constrói em torno de uma única matriz disciplinar”.

Parafrazeando Correia (1998) “a educação continuou a ser um terrível enigma. Como enigmas continuaram a ser as ambiguidades constituintes da própria cientificidade da educação” (p.50). Este processo de formação da cientificidade das ciências da educação avoca, numa primeira fase, a emergência dos Estados-Nação e o fulcral papel da escola na formação dos mesmos, numa segunda etapa a cientificidade educativa desenrola-se no âmbito da cimentação dos Estados-Nação e da “generalização das modernas formas de definir o trabalho industrial” (op.cit.,p.53).

Por outro lado, o nascimento das ciências da educação e o seu desenvolvimento ligam-se à criação dos sistemas educativos, ao longo dos séculos dezanove e vinte. A sua consolidação revela-se e aprofunda-se com a “explosão escolar” dos anos sessenta do século passado, que estimulou o aumento significativo dos campos profissionais interligados com a escola. Canário (2005, p.25) referencia ainda que,

“a constituição das ciências da educação como uma área científica própria é o resultado, por um lado da referência a um conjunto de saberes e de práticas profissionais e, por outro, da contribuição de disciplinas científicas já anteriormente estabelecidas (sociologia, psicologia, etc.).”

Ainda, de acordo com o mesmo autor (op.cit.,p.25), o campo disciplinar das ciências da educação situa-se no “interface de imperativos de ordem profissional e de ordem científica”.

Sobre as eventuais dificuldades da cientificidade das ciências da educação, esclarece ainda Canário (op. cit., p.28), “sendo certo que não existe um critério único de cientificidade, parece ser possível concluir pela possibilidade de, no interior de um campo de investigação como os das ciências da educação, ser possível a produção de um saber simultaneamente rigoroso, específico e pertinente”.

Nas décadas de setenta e oitenta, aparece como objeto de estudo a especificidade organizacional do estabelecimento de ensino, a escola, sendo nomeada nos novos estudos como a problemática da “descoberta da escola”. As novas investigações empregam modelos de investigação empírica emergentes, fazendo sentir-se uma mudança paradigmática nestes novos processos. Abandonam a realização de inquéritos extensivos que analisavam fundamentalmente os “produtos” e elaboram novas abordagens de investigação que valorizam “os processos”, aparecendo a escola/estabelecimento de ensino como um novo objeto científico e um campo alargado de investigação.

Neste âmbito, Canário (2005, p.53) menciona que estas alterações paradigmáticas “redefinam a articulação das ciências da educação com as disciplinas de base, dando lugar a um paradigma interaccionista”, promovendo “a diversificação dos procedimentos metodológicos com a valorização de abordagens qualitativas” e criando “laços entre a articulação da pesquisa a formação e a ação”.

Por sua vez, o investigador Woods (1999, p.27) questiona a natureza do ensino, nas vertentes da ciência ou da arte, ou de ambas, alegando que estas questões continuam a ser misteriosas para os estudiosos da educação. Na sua perceção notifica que, “essencialmente, o debate centra-se sobre a questão de o ensino ser uma atividade relativamente à qual se podem identificar algumas leis ou princípios gerais, podendo ser entendido em termos científicos, facultando processos de planeamento ou de previsão ou, ao invés, se se trata de um processo essencialmente individualista, intuitivo e espontâneo, implicando tantos fatores que se torna impossível especificar linhas gerais de direcionamento.”

A pesquisa de Woods (op.cit.) coloca a educação nas duas vertentes considerando que não devem ser analisadas como opostas, mas pelo contrário complementares, afirmando que a divisão entre ciência e arte é de certo modo artificial e reforça este caminho concluindo que o ensino é simultaneamente ciência e arte.

Nos anos noventa, Lima (1996, p.20) expunha uma visão crítica em relação à situação das Ciências da Educação em Portugal, pois considerava que se fizeram

progressos ao longo da década de noventa, com base no trabalho de diversos investigadores, mas, para que este caminho se encontre verdadeiramente escorado precisará ainda de promover e incentivar uma contínua produção de trabalhos de investigação sobre a temática da escola como “objeto de estudo institucionalmente e organizacionalmente referenciado.”

No próximo capítulo será explorada a temática da escola, nas suas diversas representações, nomeadamente a escola enquanto organização e a penetração dos princípios de gestão das empresas (*Managerialism*) na escola.



## CAPÍTULO 2. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO FULCRAL



A escola aparece definida como uma “instituição que tem o encargo de educar, segundo programas e planos sistemáticos, os indivíduos nas diferentes idades da sua formação” (in dicionário da Porto Editora). Este conceito é abrangente logo necessitando de ser enquadrado ao longo do seu percurso histórico.

## 2.1 Da escola construção histórica à escola como organização

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.” (John Dewey, 1933)

A escola que pretendemos analisar nasce ligada às revoluções liberais na Europa dos séculos dezoito e dezanove e à emergência da sociedade burguesa que no espírito dos ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Proclamava a educação como um direito de todos e dever do Estado, na caminhada da emancipação da sociedade. Na viragem do século dezoito, aparecem os Estados-Nação promotores da educação, como cimento agregador da unidade política, moral e religiosa. Estes Estados-Nação, no século dezoito, assumem-se como impulsionadores do novo papel da escola e dos professores. Advogam a secularização e a estatização do ensino, colmatando a insuficiência do papel do ambiente familiar e social na formação do indivíduo.

Nas palavras de Canário (2005, p.62),

“a escola é uma instituição que, a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social, na perspectiva durkheimiana de prevenir a anomia e preparar a inserção na divisão social do trabalho”.

Assim, a educação sistemática perspectiva-se “como um processo de intervenção intencional”, materializada na escola “cuja difusão e processo de organização é assumido socialmente com o tempo” (Sallan, 1995, pp.17-18) e desta forma a sociedade expeta a escola como um enorme campo de socialização.

Fonte de análises diversas, perspetivada de formas diferentes, a escola tecnocrática, a escola existencial, a escola reprodutora, a escola reconstrutora, escola consonante e dissonante com o meio, abordada como sistema aberto ou como sistema

fechado, interrogada sobre as suas competências, função a desempenhar, questionada sobre as interações que estabelece, portadora de identidade própria, centro de conflituosidade, manipuladora ou manipulada, a escola é um agente principal no palco da sociedade, a quem se atribui incontestável valor formador de gerações. No dizer da investigadora Pinto (2001, p.9) “ a propósito da escola encontramos um grande paradoxo: por um lado todos julgam conhecê-la e por outro a sua realidade parece ser frequentemente ou desconhecida ou mal entendida”.

Daí que, como explana Barroso (1996), os investigadores e a administração educacional mostram interesse no estudo sobre a escola como organização, a partir de finais dos anos 80 do século passado, com vontade de aprofundar e melhorar os sistemas educativos. A escola vista deste ângulo, como uma organização, leva-nos a ter que nos debruçar sobre o conceito de organização. Neste campo de ação, os conceitos proliferam, entre muitos outros poderemos referenciar: Barnard (1971, p.94), vê a escola como um “sistema de actividades ou forças, de duas ou mais pessoas, conscientemente coordenadas”; para Etzione (citado por Alves, 1998, p.10), a organização é uma “unidade social intencionalmente construída para atingir determinados objectivos”. Para Worsley (citado por Costa, 1996, p.11) referindo-se aos especialistas, destaca que “geralmente, salientam que as organizações, são corpos que persistem no tempo, e que são estruturados especialmente para atingir fins específicos”.

Weinert, citado por Alves (1998, p.10) define organização como um

“conjunto coletivo com limites relativamente fixos e identificáveis, possuindo uma ordenação normativa, um sistema de autoridade hierárquica, um sistema de comunicação e uma coordenação dos seus membros. (...) Funciona numa base relativamente contínua num determinado contexto e dedica-se a ações e atividades que normalmente tendem para uma meta final ou objectivo”.

De acordo com Azevedo (2003, p.14), a escola parece assumir características de organização “ambígua, que estabelece para si mesma objetivos muito contraditórios” por vezes com tantas antinomias “que a instituição fica como que paralisada e relegada para o cumprimento dos mínimos legais, ou seja, funcionar” (ibidem). A este propósito, é de salientar a opinião de Lima (1992, p.42), quando afirma que “não é fácil encontrar uma definição de organização que não possa ser aplicada à Escola”.

## 2.2 Sobre os modelos organizacionais

A evolução científica e as mudanças socioeconómicas geraram distintos paradigmas organizacionais que conceptualizam o funcionamento das organizações. O paradigma técnico-racional associado à teoria científica do trabalho taylorista enfatiza os recursos materiais e uma abordagem mecanicista, visando melhorar a eficiência e eficiência do processo produtivo. Neste paradigma, a hierarquia na escola é centralizada, uniforme, e concebe o aluno “como matéria-prima a ser moldada” (Costa, 1996, p.25). Há um forte controlo da organização na busca da eficácia, a comunicação é predominantemente vertical e a organização pouco abertas à mudança.

Com as experiências de Hawthorne, Mayo e colaboradores o “trabalhador” deixa de ser “um mero elemento de encadeamento mecânico para aparecer como pessoa dependente da complexidade social e interpessoal em que se encontra inserido e dos aspectos emocionais e irracionais daí decorrentes” (Costa., 1996, p.59). Contrariamente às teorias clássicas que valorizam as estruturas organizacionais, a Escola das Relações Humanas, impulsionada por Elton Mayo (1880-1949) acentua a importância dos recursos humanos e do seu nível de satisfação na eficácia da organização. Esta ideia abre caminho a várias outras abordagens que enfatizam a reciprocidade de interesses entre as pessoas, a organização e a capacidade de reciprocidade de interesses beneficiar ambos.

A Escola das Relações Humanas foi desenvolvida fundamentalmente por cientistas sociais que defendiam a necessidade de humanizar e democratizar os processos de trabalho e as relações no mundo laboral. É importante salientar que o desenvolvimento das ciências humanas (psicologia e sociologia) nas décadas de trinta e quarenta foram determinantes no desenvolvimento destas ideias.

Parafraseando Lima (1992, p.109),

“muitos dos trabalhos produzidos nas década de 30 e 40, viriam, pela primeira vez, a acentuar a importância de considerar os problemas humanos na organização industrial. Advogava-se a favor da valorização das estruturas informais e dos pequenos grupos, insistia-se na necessidade e nas vantagens das interações face a face e defendia-se a construção de sistemas de decisão mais participativa.”

A Escola das Relações Humanas está associada à escola democrática, de consensos partilhados, com valorização dos comportamentos informais e aplicação de uma

pedagogia personalizada, desenvolvida fundamentalmente por cientistas sociais, críticos das perspectivas rígidas e mecanicistas da Teoria Clássica. Deste grupo faz parte John Dewey (1859-1952) considerado um dos maiores pedagogos do seu tempo e vai contribuir significativamente para a divulgação dos princípios basilares da democracia participativa nas escolas. A Escola Nova preconiza a educação pela ação. A educação deve criar condições para que a criança resolva por si própria os seus problemas.

Em Chicago, Dewey fundou uma escola experimental, na qual foram aplicadas algumas das suas mais importantes ideias: a da relação da vida com a sociedade, dos meios com os fins e da teoria com a prática. Assim, para este pedagogo há uma íntima relação entre vida, experiência e aprendizagem e a escola deve ser um reflexo disso mesmo, possibilitando à criança uma permanente recriação da experiência. A escola nova desenvolve o espírito de iniciativa, independência, autonomia e auto governo, ideais de uma sociedade democrática. Este pedagogo via a escola, logo a educação como uma instituição democratizadora, criadora de oportunidades iguais para todos.

Outros paradigmas focam diferente aspetos, e entre eles destaca-se o paradigma Sistémico Contingencial, ligado à comunidade e ambiente, que interpreta as características organizacionais de acordo com as características ambientais. Neste paradigma, o funcionamento das organizações é circunstancial e relativista, sendo necessário encontrar um modelo organizacional apropriado a cada situação. Para além das variáveis endógenas à organização há que analisar as variáveis exógenas, no sentido em que diferentes ambientes e diferentes contextos originam diferentes estruturas. Assim sendo, a escola é feita de incerteza e de risco, de inovação e criatividade, de eficácia e de colaboração.

A corrente do Desenvolvimento Organizacional emerge “fundamentalmente da necessidade de adaptação, flexibilidade e mudança com que as organizações que pretendem o sucesso se deparam tendo em conta os ambientes cada vez mais instáveis e turbulentos”, (Costa 1996, p.61). Acredita ser possível mudar as organizações, valoriza a cultura e a mudança. Coloca a ênfase na gestão de pessoas e sente a necessidade de pensar os processos. Neste modelo, as variáveis intervenientes são o meio ambiente, a organização, o grupo social e o indivíduo.

Na década de oitenta o estudo da escola aparece influenciado pelos paradigmas interacionistas de análise que passam a encarar a escola, na linha do que acontecia, nas restantes organizações como construções sociais que realçam o papel dos indivíduos e das

suas formas de atuação (Barroso, 1996). O modelo Simbólico-Interpretativo, fenomenológico ou cultural, relativamente mais recente, centra-se no mundo dos símbolos, na parte não visível da organização, nas crenças partilhadas e construídas pelos membros das organizações. Pressupõe uma cultura partilhada, pluralista, de harmonia, e valoriza o ato pedagógico e acredita na mudança.

Os modelos crítico-políticos, incluindo duas correntes, os modelos políticos e as decorrentes dos modelos sociocríticos. Apresentam a organização como uma construção política e ideológica, sendo que a construção social da organização é determinada tanto pela ideologia organizativa como pela ideologia social dominante. A primeira concebe a escola como um espaço de conflitualidade e de luta pelo poder, para a segunda corrente a escola é um espelho da sociedade.

Atualmente, o paradigma emergente, o integrativo, vai captar às diferentes teorias os aspetos positivos de cada uma delas, fazendo a apologia da construção de uma sociedade cooperativa, na busca da complementaridade entre os indivíduos com prevalência do todo sobre as partes.

### 2.3 Visão(ões) da Escola como organização

Neste universo plural, variadas concepções de escola surgem, de acordo com a imagem organizacional da mesma. Costa (1996, p.14) sistematiza-as, privilegiando seis modos de perspetivar a escola, naquilo que conceptualiza como “imagens organizacionais da escola”:

Escola empresa - de base taylorista, a escola é vista como uma estrutura organizacional centralizada, planeada segundo regras bem definidas numa perspetiva economicista e mecanicista do homem. Conceção que de acordo com Muñoz e Roman “acentua a importância da eficácia (adequação dos resultados aos objectivos previstos) e da eficiência (uso adequado dos recursos)” (citado por Costa, 1996, p.31). Este modelo de escola defende uma uniformidade curricular, uniformidade de horários e de organização dos espaços, advoga a especialização dos docentes e a avaliação descontínua, dos discentes, centrada em trabalhos e testes.

A escola como burocracia - na senda de Weber, Formosinho aponta seis características: legalismo, uniformidade, impessoalidade, formalismo, centralismo e hierarquia. (citado por Costa, 1996). Sustenta uma concepção burocrática da função docente e uma organização pedagógica invariável, marcada pela impessoalidade nas conexões humanas.

A escola como democracia - surge a partir dos estudos iniciados pela Escola das Relações Humanas, concebendo a escola como comunidade educativa, um lugar de harmonia, consenso, cooperação, participação, valorizando as pessoas e os grupos, através de decisões colegiais, ou seja, há partilha de decisões. Assume a estrutura informal como mais importante na organização, daí resultando o aparecimento de líderes informais. Defende a aplicação e a ampliação de uma pedagogia individualizada. Este modelo de escola valoriza de forma expressiva o papel desempenhado pelos docentes, simbolizado na gestão democrática das escolas, com a existência do Conselho Executivo, e do Conselho pedagógico, liderados por professores, eleitos pelos seus pares.

A escola como arena política - concebendo a escola como sendo um sistema político em miniatura, assim,

“à semelhança destes, como realidades sociais complexas onde os actores situados no centro das contendas e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objetivos” (Costa, 1996, p. 78).

A organização escolar é dominada pelos interesses dos indivíduos ou dos grupos, influenciando ou tentando influenciar as decisões tomadas pela organização escola, através de negociações em que, não raras vezes, a conflitualidade sentida de forma positiva aparece conduzindo à luta pelo poder, alcançado, naturalmente, pelos grupos mais poderosos. Azevedo (2003, p.15) menciona que a organização escola assume a vida política democrática, sendo,

“palco de conflitos de interesses e lutas de poder, entendidas exactamente como mobilização para o exercício de maior influência, seja por parte dos professores, seja por parte dos pais, seja por parte dos alunos, do pessoal auxiliar não docente, seja por parte das autarquias, da administração e dos sindicatos docentes.”

A escola como anarquia - não tendo este conceito uma conotação negativa, mas caracterizando uma escola que se organiza segundo uma “realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua” e cuja “tomada de decisões (...) irrompe, de forma desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoado de problemas, soluções e estratégias” (Costa, 1996, p.89), ou seja “organizações anárquicas, não tanto pela ausência de normas, já se vê, mas pela desarticulação contínua entre missão, os objectivos, os recursos, os actores, os instrumentos de gestão, a avaliação etc.” (Azevedo, 2003, p.15).

A escola como cultura - conceito surgido, desde o início dos anos 80, com base no mundo empresarial, gerada na concepção de que “não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola” (Costa, 1996, p.109). A identidade e os valores partilhados devem delinear uma cultura forte e conseqüentemente o sucesso de cada organização escolar, influenciada pelos seus sinais simbólicos que marcam as suas especificidades.

### 2.4 A originalidade da Escola como organização

O homem é um ser social advindo daí a o facto de viver, desde o nascimento até à morte integrado em organizações. A escola é uma das primeiras e primordiais organizações de sociabilização.

Mas a escola não é simplesmente como uma organização; é “uma organização”, (Bates & Murray citados por Cerrillo 2007, p.50). Nas suas várias vertentes, a escola assume uma dimensão não só individual como social e ao mesmo tempo uma dimensão organizacional “que consiste na concretização e materialização da educação organizada num espaço próprio, um estabelecimento que a cultura ocidental denominou escola” (Rodrigues citado por Costa, 1996, p.9).

A escola começou a ser pensada como organização nos anos oitenta e noventa, e passou então a ser o centro da investigação das ciências da educação, associada ao movimento de valorização da escola-organização e da emergência de novos paradigmas ligados à análise na administração educacional. De acordo com Barroso, (1996, pp.9-10), “desenvolvem-se ‘novas’ abordagens disciplinares quer com a Sociologia das

Organizações Educativas quer com a Administração Educacional e procura-se aplicar à escola o contributo conceptual e metodológico dos estudos sobre outras organizações no domínio da gestão, da avaliação, da auditoria, da inovação, etc.”.

Nóvoa (1992) aponta vários motivos que contribuem para a nova conceção da escola-organização:

- fatores técnicos e políticos, associados à dificuldade de gestão de sistemas de grandes dimensões e a rentabilização de recursos;
- fatores profissionais, relacionados com a definição de uma nova carreira docente e a formação contínua;
- novos movimentos científicos e pedagógicos centrando na escola o objeto científico de análise, associada a uma pedagogia centrada também ela na escola;
- nova visão da escola concebida como uma comunidade alargada à participação do meio envolvente.

Todas estas condições originam a

“elaboração de uma nova teoria curricular e o investimento nos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação e auto-formação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim como núcleos de interação social e de intervenção comunitária” (idem. p. 19).

Parafraseando Barroso (1996 p.10), a análise “da escola abre-se assim à influência dos paradigmas interaccionistas de análise que encaram as organizações como construções sociais, o que leva a pôr ênfase na acção dos indivíduos, nos seus interesses, nas suas estratégias, nos seus sistemas de acção concreta.”

Existem diferentes perspetivas na caracterização da escola como organizações de acordo com os diferentes teorizadores. Várias são os autores que discursam sobre a definição da organização escolar, uns enfatizando o seu carácter instrumental, outros dirigindo o enfoque para a sua dimensão curricular ou de comunidade, ou ainda ressaltando o seu carácter de investigação-ação. No entanto, de acordo com Cerrillo (2007), estas análises enfermam de uma visão redutora, apresentando-se apenas análises fragmentadas. Falta uma análise holística, um entendimento geral do fenómeno, que permita o construir de uma significação de carácter unitário.

Relembrando Lima, a escola reunirá a síntese de todas as características organizacionais, noção reforçada por Bush (citado por Alves 1998, p.11) “quando dizemos

que a Escola é uma ‘organização específica’, distinta das demais organizações queremos significar que a realidade é socialmente construída por uma multiplicidade de actores com formação, percursos e perspectivas educativas diferentes”; acrescentando ainda que as tarefas da organização apresentam-se diversificadas, por um lado, “ao visar a educação de adolescentes e jovens, torna singular os processos e os produtos;” por outro lado, “os dirigentes e os professores têm o mesmo tipo de formação profissional e o mesmo estatuto, o que torna mais complexo o exercício do poder;” logo, “os objectivos da organização são percebidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos actores que interagem no espaço escolar.” (ibid.)

Não parece haver dúvida sobre o carácter peculiar da organização escola, visão reforçada, pelas palavras do Ministro da Educação (2003), que relata:

“ao contrário dos sistemas produtivos, em que os processos de inovação são induzidos por sistemas competitivos, em educação o processo de inovação assenta privilegiadamente em sistemas cooperativos. Naqueles, ou seja, nos sistemas produtivos induzidos por sistemas competitivos, é o mercado que funciona como regulador e catalizador. Nestes, é o conhecimento, a reflexão e a discussão das boas práticas que tende a orientar a sua generalização”. David Justino

## 2.5 A escola TEIP: uma nova perspectiva de escola

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) foram criados no período da governação do primeiro-ministro António Guterres, com o despacho 147-B/ME/96 de 8 de junho. Influenciados por outras experiências internacionais, especialmente francesas, caso das ZEP (*Zones d'Éducation Prioritaires*), pretendeu-se criar, através de medidas de discriminação positiva, unidades geográfico-administrativas em que as escolas que as integravam iriam beneficiar de condições para melhorarem o sucesso escolar e educativo dos seus alunos, o reforço do cumprimento da escolaridade obrigatória e o favorecimento da interligação entre a escola e a vida ativa. Numa palavra, este projeto pretendia melhorar a integração social e educativa de crianças provenientes de meios carenciados.

A ministra da educação Maria de Lurdes Rodrigues, em 2006, relançou o programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, com a sigla TEIP2, com o

objetivo de criar uma escola pública com qualidade, promotora do sucesso escolar e da igualdade de todos os alunos principalmente os que se encontram em situação de risco social e abandono escolar.

É nesta 2ª fase que se integra a escola em estudo. A escola elaborou uma candidatura enunciando as suas dificuldades e propondo perspectivas de resolução, dando resposta ao previsto na lei. De seguida, e após a aprovação da candidatura estabeleceu-se um contrato-programa com o Ministério da Educação comprometendo-se este a conceder apoios específicos nas vertentes pedagógica e financeira, de acordo com um acompanhamento destas atividades e permitindo um grau de autonomia para a sua execução. (Preâmbulo do Despacho normativo n.º 55/2008).

As áreas de ação prioritárias foram definidas na lei, respeitando contudo o “princípio da autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino”. (Preâmbulo do Despacho normativo n.º 55/2008).

O novo projeto educativo de escola assenta nos princípios definidos pela lei, que estabelece como prioridades a melhoria do sucesso educativo e escolar das crianças e dos jovens com vista a prevenir a retenção, o absentismo e o abandono escolar, incentivando a diversificação das ofertas formativas, designadamente o recurso aos percursos curriculares alternativos, planos de recuperação, cursos de educação e formação e cursos profissionais; criação de modalidades flexíveis de gestão do currículo e dos programas disciplinares e não disciplinares de modo a actuar precocemente sobre o risco de abandono e insucesso e a orientar a avaliação da progressão dos alunos para as competências definidas de fim de ciclo ou nível de ensino; cooperação entre a escola e organizações de trabalho, de forma a incluir nos processos pedagógicos aprendizagens relativas às profissões e aos contextos do respetivo exercício; promoção da educação para a saúde, desporto escolar e os apoios educativos especiais, educação para o empreendedorismo e contacto com estruturas e sítios de interesse patrimonial e cultural; articulação estreita com as famílias e a comunidade local que promova a sua efectiva participação na vida escolar, através do desenvolvimento de actividades de âmbito educativo, cultural, desportivo e de ocupação de tempos livres, quer de crianças e jovens inscritos na escola quer no desenvolvimento de actividades de educação permanente, disponibilizando recursos ou equipamentos para o conhecimento, a promoção da aprendizagem ao longo da vida, o acesso dos adultos ao processo de RVCC e

ainda outras actividades de desenvolvimento comunitário em parceria com outras entidades tais como autarquias locais, associações de pais e IPSS. (Despacho normativo n.º 55/2008)

Todos estes princípios são implementados com recurso a dotação em pessoal docente e auxiliar, profissionais de orientação profissional, de orientação escolar e apoio tutorial, mediadores com a comunidade. A escola apresenta as metas a atingir com o projeto e é obrigada à prestação de contas relativamente a todas estas ambivalências que norteiam este projeto, com a elaboração de relatórios semestrais e o recurso a um perito externo que acompanha o processo.

Todas estas mudanças na prática quotidiana da escola em estudo, inicialmente aceites com alguma dificuldade pelos docentes, criaram uma nova dinâmica e novas formas de atuação, impulsionadas pelo novo projeto educativo de escola e pelos novos profissionais da educação, em áreas de assessoria, tutoria, mediação, educação social e psicologia. Estas novas valências permitiram um maior sucesso escolar, menor abandono, diminuição de casos de violência escolar e aproximaram os pais/ encarregados de educação da escola.

## 2.6 As alterações da relação do poder na Escola atual

Na senda do paradigma pós-moderno, Lima (2011) advoga num recente artigo que surgiram grandes mutações no papel tradicional do Estado nas políticas educativas públicas, fundamentalmente com um ganho de importância das entidades externas, ditas “transnacionais” e “supranacionais”. Esta perspetiva é sublinhada por Canário (1996 p.10) que considera que a diminuição da importância do Estado Nacional torna “obsoletos os sistemas educativos concebidos num quadro estritamente nacional.”

Na verdade, parece consensual, desde a fase inicial da criação de ensino público, inferir a influência da política, das ideologias e da cultura sobre a educação pública e mesmo de influências externas de estados-nação, de acordo com as suas “relações de poder”. Mas, nos nossos dias, organismos internacionais como a União Europeia, a OCDE, a UNESCO e outros incutem ideologias, formas de atuação e aceitação de novos caminhos para as políticas da educação nacional favorecedoras da “quase desnacionalização das políticas nacionais e locais” (Lima, 2011, p.12).

Porém, o Estado-nação e os governos nacionais continuam a desempenhar um papel central, embora reconvertido, das políticas educativas, assistindo-se ao aparecimento de novas “estratégias e programas” facilitadores da emergência de “novos parceiros oriundos do mercado, com quem passará a contratualizar novos processos de governação e provisão da educação, de organização curricular, de avaliação de alunos, professores e estabelecimentos de ensino, de organização e gestão das escolas”, numa palavra de todas as faces que compõem a escola. (idem pp.10-11).

Nesta linha de pensamento apresentam-se as profundas transformações das políticas educacionais, com as mudanças que se iniciam nas lideranças, na avaliação das escolas e dos seus professores. Estas metamorfoses aparecem inseridas na “Nova Gestão Pública” caracterizada pela criação de um modelo normativo pós-burocrático, o modelo gerencial (*Managerialism*) que utilizado na administração pública faz a apologia da “eficiência, eficácia e competitividade”, aplicando estes princípios à instituição escola, aportando novas expressões como “controlo dos clientes, parcerias com o poder económico e empresarial, governação, decisões políticas baseadas na evidência, reforço das estruturas de gestão de tipo vertical e concentração de poderes no líder formal” (idem p.18).

Esta nova organização e gestão das escolas entroncam na crescente valorização dos imperativos da economia sobre a educação, promovendo o desgaste, nos discursos políticos, da palavra educação e levando ao aparecimento de conceitos como “aprendizagem ao longo da vida, pelas qualificações, pelas competências” (idem p.16), conduzindo cada indivíduo a ser responsável pelo seu processo de formação. Nesta perspectiva, “não surpreende, por isso, que conceitos de empregabilidade, empreendedorismo, competências para competir, entre outros, ganhem protagonismo, não apenas nos discursos políticos, mas também nos discursos pedagógicos *stricto sensu*” (Lima, 2007., p.16). Em apenso apresenta-se um quadro com as reformas gerencialistas em diversos países e as modificações daí resultantes, ( anexo 1).

O modelo gerencialista, embora defensor de um modelo pós-burocrático, parece conduzir a um “aumento exponencial de certas dimensões da burocracia racional”, criando uma “burocracia escolar radicalizada ou uma hiperburocracia reforçada pelas novas tecnologias da informação” (ibidem). Esta hiperburocracia associada à profissão docente, aparece referenciada como um dos fatores indutores de stress e de exaustão emocional, nos

professores, num estudo em realização, por duas investigadoras do ISPA (D'Espiney, 2012).

O atual modelo, vigente em Portugal, poderá segundo Lima (2011, p.19), “invadir o quotidiano dos professores e alterar profundamente as escolas enquanto locais de trabalho, de ensino e de aprendizagem”, com base no fim do modelo da gestão democrática da escola e com a criação do novo modelo de gestão das escolas, Decreto- Lei nº 75/2008, que introduz a figura jurídica do diretor de escola, líder unipessoal que tem poderes para escolher e demitir o seus colaboradores, os coordenadores de departamentos e controlar todas as estruturas escolares, na linha da “unidade de comando” declarado no princípio do século XX por Henry Fayol, levando os estudiosos a considerarem estas novas abordagens como “abordagens neocientíficas”, em que o diretor, na linha da teoria da Administração Clássica, organiza, coordena, comanda e controla. Esta nova perspectiva faz despontar, “no plano teórico, as conceções organizacionais de escola do tipo mecanicista e racionalista” (Lima, 2011, p.20).

Neste rumo de pensamento que coloca a figura do diretor de escola como, segundo o legislador, “o rosto da escola” e o seu primeiro e principal responsável, constituem-se conjunturas benéficas para uma profunda transformação das “relações de poder nas escolas”, desfavorecedoras da classe docente que com reduzidas participações em órgãos colegiais, olham para o diretor como seu superior hierárquico e já não como um dos seus pares em exercício do cargo diretivo. Esta nova figura jurídica de tipo hierárquico e unipessoal, embora nomeada pelo Conselho Geral da Escola, concentra dilatados poderes sobre os professores, que vão desde a eventual escolha dos novos docentes, ou recolocação nos anos subsequentes, passando pelas designações para exercícios de funções, distribuição do serviço letivo e avaliação de desempenho.

Lima (2011, p.22) considera que a tutela poderá, com relativa facilidade, “penetrar no interior de cada escola e aí encontrar o seu primeiro representante, uma espécie de administrador delegado”, podendo aparecer como um “líder executivo subordinado” à administração central, deitando por terra a tão falada e legislada, mas pouco aplicada, autonomia da Escola. De acordo com o mesmo autor, todas estas modificações podem “arrastar crises de identidade e a perda de referenciais educativos e pedagógicos, contribuindo para a desprofissionalização dos docentes e, eventualmente para a alienação do seu trabalho” (2011, p.24).

Na mesma linha de pensamento, a investigadora Fernandes (2000), baseando-se num estudo de Hargreaves, relata que emergem dificuldades no mundo das escolas, entre a visão de quem dirige a instituição, neste caso o diretor, e a opinião dos professores. Enfatiza a necessidade de se constituir um compromisso partilhado entre a direção e os professores, na promoção de uma maior participação democrática destes e na valorização de um perfil de diretor reconciliador e dialogante.

Este rumo de diálogo e de compromisso parece completamente abandonado pelas mais recentes medidas legislativas implantadas no nosso país, que promovem um líder poderoso e a diminuição da intervenção dos docentes na escola, justificadas pela procura da eficácia das organizações.

## **CAPÍTULO 3. A PROFISSIONALIDADE DOCENTE**



### 3.1 A profissão docente ao longo dos tempos

“Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas”.

#### EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR

Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996 p. 153)

O profissionalismo docente, desde o século dezoito até a atualidade é atravessado por momentos positivos e por hesitações e mesmo retrocessos. Neste longo período de análise as mutações são importantes e as mais expressivas surgem na pós-modernidade. Conhecer o conceito ou conceitos da profissionalidade docente são o cerne deste capítulo.

O Estado-Nação, no século dezoito é o impulsionador do novo papel da escola e dos professores. Este movimento advoga a secularização e a estatização do ensino e o aparecimento dos “Estados docentes”. Jones (cit. por Correia, 1998, p.23) “associa o aparecimento da escola e do professor urbano à descoberta, por parte dos movimentos filantrópicos, da miséria indiferenciada da cidade e ao reconhecimento da necessidade de reformar o pobre, no sentido de encontrar a sua salvação”, tendo como referência os países anglo-saxónicos, nos princípios do século dezanove. Nesta perspetiva, o papel do professor era diminuto, assumindo-se ainda, segundo Jones, como “um professor não qualificado que, na melhor das hipóteses, praticava um ensino repetitivo e, na pior, era um transmissor de reprimendas.” (ibidem) Esta conjuntura altera-se na segunda metade do século dezanove, onde o professor “deixou de ser o instrutor mecânico para passar a ser uma referência ética imprescindível à salvação das almas” (ibidem). Assim, de acordo com a filosofia política dominante, há necessidade de formar professores imbuídos dos valores morais e éticos dominantes, para os inculcar aos filhos do proletariado.

No final do século dezanove, a função do professor urbano, modifica-se radicalmente, mercê do seu fracasso e devido às alterações governativas que ambicionavam afirmar a resolução dos problemas sociais e criar uma população mais capaz de dar resposta às necessidades da economia, produzindo “uma população eficiente”. No moderno professor urbano “o interesse pelo ensino já não se centra na missão moral do

professor individual em interação direta com os seus alunos, mas na sua capacidade de produzir uma população sóbria, sã e competitiva” (Correia, 1998, p.24).

A origem do cargo de professor em Portugal ocorre dos desempenhos das congregações religiosas dos jesuítas e dos oratorianos denominadas “congregações docentes”. O Marquês de Pombal, cinco meses depois da expulsão dos Jesuítas, promulga um alvará, com a data de 28 de Junho de 1759, que segundo Carvalho (2008, p. 429) “constitui a primeira providência no sentido de dar remédio à calamitosa situação escolar do país”, colocando fim “aos duzentos anos de atividade pedagógica ininterrupta da Companhia de Jesus” rejeitando-se “o método do ensino jesuítico e os compêndios que a Companhia usava”. Neste diploma é também criado o cargo de Diretor Geral dos Estudos, que tem como função superintender os serviços de ensino elementar e médio, constituindo “pela primeira vez no nosso ensino (...) uma identidade subordinada ao poder vigente”, isto é, sob controlo do Estado. Aparentemente esta lei pretendia a substituição do corpo docente religioso por um corpo docente laico (idem p.431). No entanto, a realidade parece ter sido outra, já que no dizer de Carvalho “Pombal retirou o ensino das mãos da Companhia de Jesus, mas a Igreja continuou a dominar superiormente o ensino: as autoridades pedagógicas, ao mais alto escalão, eram, em grande parte eclesiásticas” (2008, p.467).

Numa fase inicial, os modelos escolares e os métodos de ensino mantêm-se semelhantes e o professor molda-se na figura do padre docente. Emergem, contudo, diferenças importantes na caminhada da edificação de um “sistema nacional de escolas, apoiado num corpo de funcionários libertos das tutelas locais”, que no decurso da formação do Estado-Nação, foram primordiais na “construção de sociedades baseadas no liberalismo económico”, e na “construção de uma coesão e solidariedades nacionais” (Canário, 2005, p.64).

Referindo-se ao pensamento de Dubet e Martocelli, o investigador Canário cita estes “Estados educadores” usuários de uma escola como “fábrica de cidadãos”. Nesta linha, a escola avoca “as funções anteriormente desempenhadas pelas instâncias religiosas nas sociedades tradicionais” incentivando a adoção dos novos valores seculares e universais nas sociedades modernas (ibidem).

Por seu lado, Nóvoa (1999, pp.16-17) referencia que, no início do século dezoito, “havia já uma diversidade de grupos que encaravam o ensino como *ocupação principal*, exercendo-a por vezes a tempo inteiro”. O Estado criou um corpo profissional de

professores, através da “homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos”.

Neste primeiro momento, apesar de tudo, as normas e os valores usados eram fortemente arreigados às crenças e atitudes morais e religiosas provenientes das “congregações docentes”. No dizer do mesmo investigador (op.cit., p.16), “a princípio, os professores aderem a uma *ética* e a um *sistema normativo* essencialmente religiosos; mas, mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem”.

Ainda nesta linha de pensamento, e segundo a mesma fonte, os professores nunca criaram um código deontológico próprio, já que, numa primeira fase, lhes foi imposto pela Igreja, e mais tarde, pelo Estado. Mas, estes novos professores emergentes, trilham um caminho longo, encaixando-se nas decisões estatais, de que é exemplo a autorização ou licença para ensinar, criada no fim do século dezoito. Para conseguir esta licença era exigido ao candidato habilitações, idade e comportamento moral para se candidatar a um exame. Este diploma será, na expressão de Nóvoa “o *suporte legal ao exercício da atividade docente*, na medida em que contribuiu para a delimitação do campo profissional do ensino e para a atribuição ao professorado do direito exclusivo da intervenção nesta área” (Nóvoa, op.cit., p.17).

O processo de profissionalização do professor é um processo lento, carregado de disputas e de avanços e recuos. Canário (2005, p.65), comentando Dubert, considera que a profissionalidade do professor pressupõe a existência de uma “vocação”, já que “a competência e a legitimidades profissionais não se restringem a dimensões exclusivamente técnicas e instrumentais”, implicando a inclusão de um conjunto de convicções morais, específicas da sua profissão. “Presta-se-lhes obediência”, na medida em que “eles se entregam a uma causa superior, são, com frequência celibatários, não ganham tanto dinheiro como o poderiam fazer, defendem um bem comum, mais do que defendem os seus interesses próprios”. E conclui, caracterizando o professor dessa época, século dezanove, como um “professor missionário”, “imbuído de forte autoridade e prestígio que marcou a escola do ‘tempo das certezas’ e que, ainda hoje, permanece, como referência nostálgica, no imaginário colectivo dos professores” (ibidem).

Sacristán (1999, p.65) ressalva que o conceito de profissionalidade é de difícil explicitação, uma vez que na vertente sociológica, a profissão docente é assumida como “uma semiprofissão em comparação com as profissões clássicas”, contudo apresenta o seu

entendimento e descreve-a como sendo, “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. E, o mesmo adiciona uma visão basilar adaptada aos nossos dias, “o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma tem de ser contextualizado”. Mais, ainda de acordo com este investigador, os professores, detêm, “como coletivo social, um certo *status*, que varia segundo as sociedades e os contextos, diferenciando-se em função do nível de escolaridade em que exercem. Os fatores que configuram o *status* do grupo profissional, nos diversos contextos sociais, são complexos e variados”(idem p.66).

Sacristán (op.cit., p.68) considera ainda que a profissionalidade docente apresenta características próprias e específicas e que no fundamental, o professor não possui a “responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa, devido à existência de influências mais gerais (políticas, económicas e culturais) e à situação de desprofissionalização do professorado, bem patente na imagem social, na formação de professores e na regulação externa do trabalho docente”. Nesta ótica acrescenta, “a escola apresenta-se muitas vezes com uma instituição obsoleta aos olhos dos agentes e forças culturais que necessitam de uma *outra educação* e que, portanto, tendem a pôr em causa a legitimidade dos professores, contribuindo para a sua desprofissionalização”. Adiciona ainda que, “toda a mudança educativa deve assumir-se, em primeiro lugar, como uma mudança cultural” e plasma que “a caracterização técnica dos currículos, a sua elaboração prévia por especialistas e uma maior regulamentação da actividade pedagógica, constituem factores de desprofissionalização do professorado” (idem p.71).

Em epílogo, Sacristán (op.cit. p.74) clarifica a perceção da profissionalidade docente relatando que, “a essência da sua profissionalidade reside nesta relação dialéctica entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc. – e os diferentes contextos práticos.” O comportamento profissional do docente “pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adoptar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contexto” (ibidem).

Nóvoa (1999, p.20) sistematiza o processo de profissionalização dos professores à volta de *quatro etapas, duas dimensões e de um eixo estruturante*. As quatro etapas caracterizam os contornos profissionais dos professores dos anos vinte, a saber:

- “exercem a actividade docente a tempo inteiro (ou pelo menos, como ocupação principal);
- são detentores de uma licença oficial, que confirma a sua condição de ‘profissionais do ensino’;
- seguiram uma formação profissional, especializada e relativamente longa, no seio de instituições expressamente destinadas a este fim;
- participam em associações profissionais, que desempenham um papel fulcral no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores” .

Por seu lado, as duas dimensões: “um corpo de conhecimentos e de técnicas” e “um conjunto de normas e de valores”, decompõem-se num “conjunto de conhecimentos e técnicas”, que devem integrar “saberes” teóricos, interligando-se em “contacto cada vez mais estreito com as disciplinas científicas”, assentes em “valores éticos e normas deontológicas” e reportando a sua “identidade profissional (...)” à vinculação “dos professores ao projeto histórico da escolarização” (ibidem). O investigador remarca a importância do eixo estruturante, e nem de outro modo podia ser, uma vez que este diz respeito ao estatuto económico-social dos docentes. Por norma os professores são socialmente considerados, até pela missão que desempenham na sociedade.

Todavia, esta perspectiva positiva sofreu oscilações e mesmo perturbações, ao longo dos séculos vinte e vinte e um, apresentando processos contraditórios, considerando vários autores que os professores tem estado sujeitos a situações de desprofissionalização ou proletarização. Reconhecem-se alguns destes momentos, no período do Estado Novo e, mesmo no pós-25 de Abril (ibidem).

Apresentando uma visão mais afirmativa, Nóvoa (op.cit.,p.29) referencia os processos de asserção autónoma e científica da profissão docente que “ ganharam novo ímpeto nos anos oitenta” apesar da necessidade da elaboração de um conjunto de novos valores e novas normas adaptadas aos novos tempos, que por um lado, “não reneguem as reminiscências mais positivas (e utópicas) do idealismo escolar, mas que permitam atribuir

um sentido à acção presente. Por outro lado, precisam de edificar normas de funcionamento e regulações profissionais que substituam os enquadramentos administrativos do Estado” (ibidem).

Na senda deste pensamento, Nóvoa (op. cit.) sugere que o novo profissionalismo docente deve ter por alicerces regras éticas, especificamente quanto à relação com os restantes elementos educativos, e deve pautar-se por uma prestação de serviços de qualidade. Há que assinalar, ainda, que esta nova cultura profissional se rege por normas exigentes relativamente à carreira docente, que o autor menciona como “as condições de acesso, progressão, avaliação, etc.”. Apesar de tudo, tal como os tempos de incerteza, também os professores vivem tempos de incertezas, onde necessitam “refazer identidades” e “aderir a novos valores” como forma de simplificar a “redução das margens da ambiguidade que afectam hoje a profissão docente” (ibidem).

Day (2001), investigador e professor inglês, considera que a profissionalidade docente sofreu profundas mutações ao longo dos tempos, mas principalmente, no último quartel do século vinte. Estas transformações levam a análises da profissionalidade, num contexto de trabalho de prestação de contas em interacção com os objetivos morais do ensino. Os princípios tradicionais já não se adaptam ao mundo em que vivemos e, num estudo realizado na Inglaterra citado por Day (op.cit., p.23), a propósito da visão que os próprios professores têm sobre a sua profissionalidade, os docentes do ensino secundário ressaltaram os seguintes princípios sobre o que é “ser um profissional”:

- “importância da formação e do conhecimento especializado;
  - destrezas e das qualificações que um ‘profissional’ deve possuir;
  - observância de padrões específicos;
  - capacidade de exercer autonomia na tomada das decisões;
  - grau de reputação que incluía o respeito público e o estatuto;
  - compensações materiais e condições de trabalho favoráveis.”
- (ibidem)

De igual modo, para os professores, também, atuar como um profissional envolvia altos níveis de dedicação e compromisso, laborar longas horas, aceitar a natureza aberta das tarefas, que frequentemente se refletiam na casa e na vida privada, estabelecer relações interpessoais adaptadas e empáticas com os alunos, “outorgando precedência aos seus

interesses e ao seu bem-estar, trabalhar ‘com profissionalismo’ com os colegas, pais e outras entidades externas quando necessário”. Para conseguirem atingir todas estas metas, “deviam possuir elevados níveis de destreza para responderem de forma inteligente, às múltiplas exigências de um ambiente complexo e em constante mudança” (idem. p. 23).

O panorama é deveras complexo, na “medida que os sistemas externos de monitorização e de avaliação aumentam, através da avaliação do professor, da inspeção escolar e da avaliação externa dos alunos, os docentes percecionam uma perda de confiança pública na sua capacidade de proporcionar um bom serviço” (idem p. 26).

Day (op.cit., p.27), com base no estudo realizado por Hargreaves, expõe “a emergência de um ‘novo profissionalismo’ pós-moderno, baseado num trabalho menos isolado”, com uma “planificação mais colaborativa, o seu ensino mais orientado para os resultados e o seu relacionamento com os alunos e com os pais mais abertamente contratual”. Por sua vez, Nixon, citado pelo mesmo autor, considera que a transformação do papel docente durante a segunda metade do século vinte, “traça uma nova versão da profissionalidade docente baseada na possibilidade de aprender, na aceitação da diferença e na prática do consenso”. (idem p.32)

Em Portugal, o Decreto-lei 240/2001 de 30 de Agosto, estabelece as bases fundamentais, quatro pilares interligados da construção do perfil do professor, a saber:

*Dimensão profissional, social e ética:* assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui ativamente;

*Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem:* promove aprendizagens significativas no âmbito dos objetivos do projeto curricular de turma (substituído pelo denominado plano de acompanhamento pedagógico de turma, através do despacho normativo nº24-A/2012 de 6 de Dezembro), desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram;

*Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade:* o professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no

âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere;

*Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida:* o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

A legislação tem dado relevância ao papel do professor, visto como dinamizador de todas as metamorfoses a implementar na escola e no ensino, que conduzam a melhorias da aprendizagem dos estudantes. Mesmo assim, o professor e a sua profissionalidade passam por momentos complexos. Vários estudos europeus, realizados no âmbito da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), da União Europeia, afirmam que, apesar do reconhecimento da importância da educação, nas sociedades atuais, “e os professores sejam profissionais dedicados, a profissão docente está em declínio, tanto por se ter tornado numa profissão mais complexa e exigente, como por ser ‘exercida em condições que não ajudam’ ”. Monteiro citado por (Morgado, 2011, p. 795).

Para que a escola e o professor readquiram a significância de outras épocas parece fundamental que os docentes “se empenhem numa contínua renovação e (re)valorização científica e pedagógica, e se assumam como profissionais autónomos que tomam decisões em prol do conjunto concreto de alunos com que trabalham”, e que sejam capazes de promover um serviço “em equipa e reflitam conjuntamente sobre o que fazem, como fazem e porque é que o fazem” (idem p.808).

Para se atingirem esses desideratos, Morgado propõe a alteração das políticas educativas, aliada a uma autonomia das escolas e professores na esteira da territorialização das escolas, como identidade com características próprias que “incidem mais na aprendizagem do que no ensino e potenciam inovações em cada contexto específico” (ibid.), em que os professores se possam assumir, novamente, como verdadeiros protagonistas do ensino e recuperem o prestígio e a sua identidade profissional.

O investigador Nóvoa assinala cinco facetas que definem o bom professor: “conhecimento, cultura profissional, tacto pedagógico, trabalho em equipa e compromisso

social (2010, s/p.)”. Para impulsionar o aparecimento, cada vez em maior número, deste profissionalismo, defende que a formação dos professores deve ser centralizada dentro da profissão, advogando a importância da aprendizagem dentro da instituição escolar, em aprendizagens partilhadas com os mais experientes, “concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” praticando um trabalho reflexivo e “ devolvendo a formação dos professores aos professores” (2010, s/p.), na procura de mudanças construídas de dentro e para dentro da profissão (profissionalidade) docente.

Advoga ainda a importância que deve ser dada ao reforço da “pessoa-professor e o professor-pessoa”, incentivando nos professores mais jovens “práticas de auto-formação”, construindo “narrativas sobre a sua própria história de vida pessoal e profissional” (ibidem).

Defende ainda a “emergência do professor colectivo (do professor como colectivo)”, como uma realidade do início do século vinte e um. Para que tal possa acontecer com rigor e verdadeiro profissionalismo, sustenta um aprofundamento das equipas pedagógicas e, através da formação centrada nas escolas, a promoção da análise partilhada, e da reflexão do trabalho do professor, interligando a experiência coletiva com o conhecimento profissional e a “formação dos professores com os projectos educativos nas escolas”, associando a construção conjunta de uma ética profissional. (ibidem)

Será, pois, de notar que o profissional docente do século vinte e um terá que projetar a sua profissionalidade na sua autonomia favorecida pelo desenvolvimento profissional, sentido por alguns investigadores, (caso de Roldão e Day) como um processo contínuo de formação e aprendizagem, “professores como práticos reflexivos”, “emocionalmente inteligentes”, que serão chamados a elaborar a sua própria perceção da profissão e de boas práticas, adaptados às contínuas mudanças, na procura dos bons resultados dos alunos e das escolas, valorizando a preparação dos seus alunos “para mundos incertos”, na “promoção dos valores da aprendizagem permanente” (Day, 2001, p. 319).

### 3.2 A perda da autoridade dos professores e o mal-estar docente

“Nostalgia, relativamente ao passado, e incerteza, relativamente ao futuro, aparecem no discurso dos professores como as marcas de uma crise identitária.”

Rui Canário (2005 p.123)

Vivemos numa época de profundas transformações políticas, sociais, económicas, tecnológicas e culturais. Todas estas mudanças, iniciadas nas décadas de sessenta e setenta do século vinte, influenciaram drasticamente o aparecimento da “crise da Escola”, um pouco por todo o mundo industrializado, dando origem ao aparecimento da “Escola das incertezas”, agregada a um período caracterizado pela decadência do “Estado-providência”.

As modificações sociais “transformaram profundamente o trabalho dos professores, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à própria educação” (Esteve, 1999, p.95), reportando o aparecimento de um clima de mal-estar, característico dos tempos atuais, da pós-modernidade.

As grandes e marcantes alterações que se precipitaram sobre os sistemas educativos, revertidas numa “crise mundial da educação”, vão, inevitavelmente, recair sobre os docentes, levando ao já referenciado sintoma nomeado por “mal-estar docente”, que, de acordo com Canário (2005, p.122), é a “expressão das ambiguidades e dos paradoxos que transversalmente passaram a afetar estes profissionais”. E, como afirma Wilks (2012, p.66), “para além do stress causado pelas mudanças há um mal-estar resultante da insegurança vivida; que pode levar a uma perda de sentido de identificação com a organização”.

A expressão “mal-estar docente” (*malaise enseignant, teacher burnout*) simboliza “os efeitos permanentes, de carácter negativo, que afetam a personalidade do docente como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada” (Esteve, 1999, p. 98), tendo-se convertido, nos finais da década de oitenta, objeto de estudo nas revistas internacionais da especialidade das ciências da educação.

O *burnout* é o mal-estar levado ao extremo, mais frequente na área dos Serviços, em particular na Saúde, tem sido identificado na área ligada ao ensino. Marchesi (2008), investigador espanhol, ressalta que a maior parte dos estudos que versam esta temática,

consideram os docentes como constituidores de um grupo homogêneo, que vivencia do mesmo modo estes problemas. Expressões como, “os professores estão cansados e desanimados” ou “os docentes sentem que são maltratados pela opinião pública” retratam esta perspectiva. Contudo, Marchesi descreve que a heterogeneidade docente marcada pelas diferenças da idade, do sexo, da etapa educacional onde trabalham e dos anos de docência pode conduzir ao aparecimento de atitudes diversas perante este assunto. De qualquer modo, considera que “nas literaturas psicológica, educacional e profissional, a exaustão sofrida pelos profissionais com amplas exigências sociais é conhecido pela expressão *burnout* (estar queimado)”. Em variados países o vocábulo mais utilizado, no âmbito educacional, é “mal-estar docente,” apesar do seu significado ser mais fraco que o termo anglo-saxão. “Uma tradução mais precisa e adequada poderia ser exaustão ou estafa” (op.cit., pp.52-53). O *burnout* docente que abarca três áreas interligadas, nomeadamente o esgotamento emocional (o sentimento de sobrecarga de exigências e tensões emocionais), a despersonalização (destacamento e insensibilidade em relação aos outros), e redução de satisfação, competência e sucesso profissional.

Segundo Marchesi (op.cit., p.53), a exaustão profissional marca “a confluência de experiências negativas no âmbito emocional, pessoal e social e na área dos projetos profissionais”, não sendo sentida apenas, como “uma sensação de perplexidade, nem uma percepção das dificuldades profissionais, nem tampouco um conflito com os colegas, com os pais ou com os alunos”. Afirma-se como “uma experiência global e profunda, que afeta os fundamentos do trabalho, da competência profissional, das relações pessoais e do sentido da sua atividade”. Este cansaço “interfere na motivação, nos projetos e nas ações dos professores e faz com que eles percam, ou pelo menos reduzam seriamente, sua capacidade de se relacionar e de se interessar pela situação educacional dos seus alunos” (ibidem).

Diversos fatores determinam o aparecimento do mal-estar docente, associando aspetos relacionados com o contexto político, com o contexto escolar e ainda com as características dos professores. O principal fator conducente ao aparecimento do mal-estar docente entronca nas situações sociais complexas e contextos educacionais problemáticos, vivenciados nas escolas. Assim sendo, apenas os muito competentes e com determinadas características pessoais conseguem manter o alento. (ibidem). Por outro lado, outra variável importante é o desajustamento entre as tarefas que os professores têm que executar e as condições e apoios recebidos para o fazerem, provocando tensão e desânimo,

e também ambiguidade no ofício do professor. Segundo o mesmo autor (op.cit., p.55), a “falta de envolvimento nas tarefas coletivas” aumenta a tensão dos professores, defendendo o investigador, que “a participação no funcionamento da escola favorece a motivação, a auto-estima e a satisfação no trabalho”, destacando pela positiva “a cooperação e o apoio entre professores, principalmente quando as condições de ensino dos alunos são especialmente complicadas” (ibidem). Por fim, Marchesi (op.cit., p.56) reforça a importância das características pessoais dos docentes, considerando que “o comportamento dos alunos e seu interesse da aprendizagem, por exemplo, depende em grande medida da autoridade do professor na sala de aula e do seu estilo de ensino”, acrescentando, ainda, que a maneira como os docentes atuam com as famílias e “enfrentam a adversidade, o modo como se relacionam com seus colegas, colaboram no funcionamento da escola ou a capacidade de pedir e receber ajuda são fatores que também têm grande impacto no seu bem-estar ou no seu mal-estar profissional.”

Estes problemas afetam os docentes portugueses, confirmados por diversos estudos realizados por variados investigadores. Os sindicatos dos professores inquietam-se com a situação e tomam posição pública nas suas publicações periódicas. Por outro lado, os meios de informação trazem para as primeiras páginas situações de indisciplina e de violência na escola e a sua repercussão na vivência do trabalho docente.

Para tentar entender este fenómeno que se abate no mundo da escola, retomamos, novamente, os estudos do investigador Esteve que explicita de forma clara as razões ou motivações do aparecimento desta situação de mal-estar dos professores, dividindo-os em fatores de primeira ordem ou principais e fatores contextuais ou secundários, que se apresenta na sinopse no anexo 2.

Como é perceptível assiste-se a uma fragmentação das atividades exigidas aos professores, que abarcam uma enorme variedade de funções conduzindo, por vezes, a um cumprimento das mesmas, nem sempre nos melhores termos, e como é opinião unânime nos diferentes autores “é que o professor está sobrecarregado de trabalho, (...) atendendo simultaneamente a uma tal quantidade de elementos diferentes que se torna impossível dominar todos os papéis” (idem p.108).

Por seu lado, referenciando Canário (2005 p.122) “o fenómeno do ‘mal-estar docente’ corresponde a um processo de crise identitária dos professores”, apontando, também, diversos fatores para o aparecimento desta situação, analisados em quadro (anexo 3).

Ainda, de acordo com Canário (op.cit., p.124), baseado no projeto EGSIE (*Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion*), de cariz internacional e com participação de uma equipa portuguesa constituída pelos investigadores, Nóvoa, Alves e Canário, o mal-estar docente, aparece aliado, nos últimos trinta anos, “quer com alterações estruturais relacionadas com os públicos escolares, quer por deliberações, introduzidas por via da política, através de uma lógica de reforma”.

Estas “mudanças legisladas” são sentidas pelos docentes como algo que não se adapta à realidade das escolas e dos alunos e, por outro lado, não correspondem às expectativas dos professores, conduzindo-os a uma forte desmoralização. Fernandes (2000, p.43) opina que na atualidade se continuam a encontrar “muitos traços da modernidade, nomeadamente a aplicação da racionalidade instrumental à educação e ao professor”, o que conduz à dificuldade em compreender as “mudanças políticas económicas e sociais a que assistimos neste período de transição e limita as finalidades atribuídas à escola”, enquanto vemos alguns traços da pós-modernidade que por seu turno “tentam implementar no terreno as mudanças necessárias”. Em sua opinião, prevalece a continuidade “em áreas essenciais como o currículo, a organização da escola e a própria formação e desenvolvimento profissional dos professores”, contendo dificuldades para a transição para a pós-modernidade.

Expondo a perspetiva de Canário (op.cit., p.124), “os professores aparecem imersos numa situação perturbante em que o passado é encarado de forma nostálgica, o presente com base na lamentação e o futuro marcado pela incerteza”. Este panorama pouco positivo da profissão docente é comprovado com as conclusões da investigação empírica, desenvolvida por investigadores da Universidade do Porto (em Canário, op. cit., p.124) e “baseada na recolha e análise de narrativas profissionais de professores, marcadas por “silêncios” e “sofrimentos”, aparecendo “a profissão docente como vivida sob o signo da “solidão e do sofrimento profissional”.

O desencanto, amargura, angústia e desânimo, muitas vezes escondido, experimenta-se e “cheira-se” na generalidade das escolas portuguesas através das pequenas conversas do dia-a-dia, no intervalo ou no bar dos professores, e apreende-se principalmente nas posturas de frustração, descrença e desalento (Canário, 2005).

Parece significativamente relevante, na linha de diversos investigadores, acentuar a importância da promoção do bem-estar docente, definido, segundo Picado (2009, p.17), como um conceito que “traduz a motivação e a realização do professor em virtude de um

conjunto de competências de resiliência e de estratégias desenvolvidas para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, ultrapassando-as e melhorando o seu desempenho”, defendendo que “o bem-estar docente resulta de uma intervenção desenvolvida de modo conjugado, a três níveis complementares: meso (sociopolítico), macro (escolas) e micro (professores)” (ibidem).

O investigador Esteve (1999) considera fundamental que se promovam alterações na formação inicial das docentes ajustadas às mudanças sociais e que se proceda à criação de equipas de trabalho que abordem os problemas e sejam capazes de melhorar as práticas de intervenção. Acrescenta ainda que “a chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de trabalho do professor na sala de aula” (idem p.120), e como tal, parafraseando Picado (2009, p.23) urge “a necessidade de cada professor se tornar construtor do bem-estar, de acordo com um projecto sistémico, assente no objetivo de potenciar sinergias entre si próprio, os colegas docentes, a escola, a família e a comunidade”.

Em conclusão, para se conseguir uma melhoria do bem-estar docente e uma valorização da profissionalidade docente será necessário criar, um corpo docente pensante e reflexivo a nível emocional, ou seja, como discorre Goleman (1999, p.54) com “capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações”; abrir campos para a realização pessoal dos professores; reequacionar os recursos e a organização da escola promovendo a auto estima dos colaboradores, e como remata (Day, 2001, p.319) “para que a retórica coincida com a realidade, é necessário que se invista nos professores”.

Esta “realidade” assinalada por Day, não se percebe em Portugal, uma vez que as alterações legislativas que foram produzidas nas últimas décadas, não representam um maior investimento na afirmação e no papel dos professores no sistema de ensino. Este assunto será tema de reflexão no próximo capítulo, centrada na análise da avaliação de desempenho docente e das perturbações aportadas pela temática.

# **CAPÍTULO 4 A AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES EM TEMPOS DE MUDANÇA**



Ao longo do século vinte, um pouco por todo mundo, mas principalmente nos países mais desenvolvidos, implementou-se a avaliação docente, como uma obrigação institucional, com modelos que preconizam a utilização de instrumentos de medida da eficácia e da qualidade do ensino. Esta avaliação aparece interligada com a avaliação dos sistemas educativos, com a avaliação das escolas e com a avaliação dos alunos.

Como afirma Costa, “Os países anglo-saxónicos foram os primeiros a aplicar instrumentos de medida da eficácia e da qualidade, tendo sido depressa acompanhados pelas grandes organizações internacionais” (2007, p.53). É neste rumo que o governo português, elabora nova legislação avaliativa para os funcionários públicos, com a criação do Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública (SIADAP) em 2004. Posteriormente, com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, são definidas novas regras para a avaliação docente, assente em mecanismos que premeiam o mérito e contemplam a competitividade, permitindo diferenciar os professores pelos seus níveis de desempenho, consubstancia-se nas palavras de Costa “na proliferação de dispositivos de avaliação e na transferência de um controlo baseado nas normas para um controlo assente nos resultados” (2007, p.52).

Ao longo do capítulo analisaremos os diversos momentos e sistemas de avaliação docente implementados, em Portugal, desde os anos da ditadura até à atualidade, dando maior ênfase ao período de vigor do decreto-lei nº15/2007 e decreto regulamentar nº2/2008, que introduziu profundas alterações no modelo de avaliação docente.

### **4.1 Conceito de avaliação docente**

O consenso sobre a utilidade e necessidade da avaliação docente parece existir contudo, surgem divergências no momento da sua operacionalização. A problemática da avaliação docente aparece relacionada com questões como: Qual é o objetivo da avaliação, ou seja, o que se deve avaliar. Quem deve avaliar? Quais devem ser os protagonistas da avaliação? Como avaliar? e quais os instrumentos de recolha de dados que devem ser utilizados?

As diferentes interpretações provocam o aparecimento de modelos de avaliação distintos. A luta dos professores conduziu à criação de um modelo transitório em 2009 e,

com as mudanças eleitorais, o novo governo promulga, em 2012, um novo modelo avaliativo.

Ao analisarmos as mudanças dos modelos de avaliação docente em Portugal, torna-se premente definirmos o conceito de avaliação.

Conceito complexo e de diferentes leituras e análises. O termo avaliar, etimologicamente, significa estimar, comparar, julgar, determinar. Avaliamos para quê? Para controlar algo importante em termos sociais. Para aprovar aquilo que se está a fazer bem, para mudar, para melhorar, para justificar. A avaliação assume uma importância cada vez mais significativa em todas as atividades do ser humano.

Segundo Hadji “a avaliação é o acto pelo qual se formula um juízo de ‘valor’ incidindo num objecto determinado (individuo, situação, projecto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação” (1994, p.31).

Pacheco e Flores consideram que “o acto de avaliar o professor é legitimado por diversos factores, entre os quais se salientam os de natureza pessoal, profissional, política, técnica e administrativa” (2000, p.167).

O conceito de avaliação abrange vários sentidos. Os autores Guba, Lincoln e Scriven, referenciados por Simões (2000, p.9), corporizam as definições tendo em conta a evolução dos diferentes entendimentos do termo ao longo dos tempos e dos contextos históricos prevaletentes. Estes investigadores nomeiam a existência de quatro concepções para o conceito:

“a primeira geração, verificada desde o início do século, aparece associada à medida dos resultados escolares dos alunos, sendo uma avaliação orientada para a medição;

a segunda geração, situada entre os anos trinta e o final dos anos cinquenta (...) é uma avaliação orientada para a descrição;

a inclusão da noção de julgamento no acto de avaliação marca o aparecimento da terceira geração, que decorre desde os anos sessenta. (...) É uma avaliação orientada para a formulação de juízos de valor: avaliar é apreciar o mérito ou o valor de alguma coisa);

a emergência de uma nova perspectiva, marcadamente vincada pelo paradigma construtivista, que denominam de quarta geração. (...) O avaliador – que é um sujeito de avaliação, e não o sujeito – não mede, descreve ou ajuíza, mas organiza o processo de negociação e estimula os actores. (...) A palavra-chave desta geração é a negociação”.

Na sequência das abordagens cognitivistas e construtivistas incentiva-se o aparecimento de estudos sobre o papel do professor como profissional reflexivo, as competências dos professores, a eficácia das escolas que se associam, nos anos 80 e 90, ao movimento de valorização da escola-organização e da emergência de novos paradigmas conectados à análise na administração educacional.

Estas novas perspetivas sobre o papel dos docentes e da sua avaliação fazem com que Iwanick, citado por Pacheco e Flores (2000) atribua à avaliação propósitos de “responsabilidade” de molde a proporcionar a seleção de um conjunto de professores eficazes, investindo na promoção e no desenvolvimento profissional quer dos professores principiantes quer naqueles que são já portadores de experiência, instituindo uma aposta na melhoria da escola e da aprendizagem dos alunos.

No dizer do investigador Figari, citado por Santos (2007, s/p.), a “avaliação não é compreendida nem aceite porque ninguém quer ser julgado. É vista como algo desmoralizador e ineficaz, pode criar climas de conflitos entre avaliadores e avaliados; influenciar o clima das escolas e criar sentimentos de injustiça”.

E os factos vivenciados nas escolas com a implementação da Avaliação de Desempenho Docente, assim o confirmam.

### **4.2 Breve análise histórico-cronológica da avaliação docente em Portugal desde o período do Estado Novo à Atualidade**

No quadro, que se apresenta em anexo, retrata-se, de forma breve, numa súmula histórico-cronológica, as diferentes perspetivas da avaliação docente, entre o período do Estado Novo, até aos nossos dias, através da análise da legislação produzida. (anexo 4)

Como se constata, ao longo de um período de cerca de oitenta anos a avaliação docente passou por etapas distintas e diversas, com modelos diferenciados e desenvolvidos de acordo com a filosofia governativa de cada época histórica e a conceção de escola e profissionalidade docente que lhe está subjacente.

### **4.3 As fragilidades da seleção do professor titular**

O decreto-lei nº 200/2007, dá corpo ao concurso a professor titular. Este concurso, de acordo com o preâmbulo da lei que o instaurou, pretendia reconfigurar o modelo da carreira docente, criando a categoria de professor titular que passaria a estar “ investida de um conteúdo funcional específico, correspondendo-lhe o desempenho das funções de maior responsabilidade no âmbito da coordenação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho dos restantes professores, com repercussão na organização das escolas e no trabalho colectivo dos docentes”.

O concurso abriu um número de vagas para cada escola, bastante inferior ao número de docentes colocados nos escalões mais altos da hierarquia. Utilizou como método de seleção a análise curricular, com critérios e pontuações definidas nesta legislação e para efeitos de avaliação da experiência profissional, elegeu-se o período compreendido entre o ano escolar de 1999/2000 e o ano de 2005/2006, não valorizando a experiência profissional e todos os cargos ocupados anteriores a este período de tempo.

No dizer da ministra da educação pretendia-se estabelecer a diferenciação pelo mérito, criando mecanismos que permitissem reconhecer eventuais diferenças de desempenho para promover uma nova estruturação da carreira docente com duas categorias.

A sua implementação originou, ainda que pontualmente, a ultrapassagem de professores com mais anos de carreira, por professores mais jovens que no período em questão tinham ocupado mais cargos, muitas vezes por mero acaso, ou por completamento de horário e iniciou o alvoroço no mundo das escolas. Estes professores designados de Titulares pela Tutela irão exercer as funções de coordenação e supervisão ganhando um estatuto que lhes permitirá serem os novos avaliadores dos seus pares.

Com o novo modelo de avaliação, que prevê o concurso a professor titular, assiste-se a um agravamento do mal-estar docente, já que este concurso era considerado, por um número significativo de docentes, como uma verdadeira aberração.

Na verdade, o concurso favoreceu o aparecimento de injustiças e atropelos gerando um profundo sentimento de indignação e repulsa, patenteado nas grandes

manifestações públicas, organizadas por meios das redes sociais que mobilizam milhares de professores, depois acompanhados pelas estruturas sindicais.

#### **4.4 O modelo Maria de Lurdes Rodrigues: a revolta nas escolas**

Este modelo foi prolífero em produção legislativa, ela própria fator provocatório de insegurança e *stress* na vida quotidiana das escolas, fazendo esquecer o papel primordial da função docente que é a lecionação.

Desta forma, a avaliação de desempenho docente é consagrada com o Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro que altera O Estatuto da Carreira Docente, e toda a legislação que lhe está associada: Decreto Regulamentar n.º 2/2008 Diário da República . n.º 7, Série I de 10 de Janeiro - Ministério da Educação, que regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, Decreto regulamentar nº 11/2008 de vinte e três de Maio, define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente até ao ano escolar de 2008-2009 e o Despacho n.º 16872/2008.Diário da República. n.º 119, Série II de vinte e três de Junho, aprova os modelos de impressos das fichas de autoavaliação e avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação.

A análise dos normativos permite consolidar a noção de que o perfil geral de competências do professor se desdobra segundo quatro dimensões:

- profissional, social e ética;
- desenvolvimento do ensino aprendizagem;
- participação na escola e de relação com a comunidade escolar;
- desenvolvimento profissional ao longo da vida

Infere-se ainda da leitura dos normativos a predominância e transversalidade da dimensão da vertente profissional e ética.

Todas as dimensões que caracterizam o perfil geral de desempenho docente estão operacionalizadas nas fichas de avaliação de desempenho dos docentes. Há uma sequência lógica em todo este processo de avaliação, que começa com a formação inicial do professor, passa pela sua formação contínua e se prolonga com a sua prática letiva.

#### CAPÍTULO 4 A AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES EM TEMPOS DE MUDANÇA

Aponta-se como fundamental que a ADD (Avaliação de Desempenho dos Docentes) contribua para uma melhoria efetiva a nível da prática do professor com efeitos reais no progresso da organização/resultados da escola.

A filosofia do modelo de avaliação referenciado baseia-se numa avaliação entre pares, promovida pela escola, apreciando a totalidade das funções e atividades exercidas pelos docentes, dando especial ênfase aos contextos da sua realização.

Mais uma vez, esta particularidade gera incómodo entre os docentes, que muitas vezes se vêm a ser avaliados por pares com formação inferior à sua, originando instabilidade emocional e desmotivação. Segundo Day, citado por Simões “a avaliação dos professores deve ser perspectivada como uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional e não como um ataque ao profissionalismo docente” (2000, p.52).

A A.D.D. está a cargo de duas estruturas avaliadoras:

- o Coordenador de departamento curricular que se centra na qualidade científico-pedagógica do docente, correspondente à avaliação pedagógica.
- o Diretor avalia a componente administrativa abrangendo o cumprimento do serviço letivo e não letivo (assiduidade), a participação do docente na vida da Escola, o progresso dos resultados escolares dos alunos e o contributo para a redução do abandono escolar (pontos posteriormente suprimidos), a formação contínua e a relação com a comunidade (facultativa durante este ciclo de avaliação).

Este modelo de avaliação prevê a utilização de três fichas obrigatórias:

- ficha de avaliação científico-pedagógica, preenchida pelo coordenador do departamento,
- ficha de avaliação da participação em atividades escolares, a ser preenchida pelo Diretor e
- ficha de autoavaliação que será preenchida pelo professor avaliado.

A implementação do modelo de avaliação de desempenho obriga à adaptação ou adoção de um conjunto de instrumentos que se ajustem às exigências dos normativos (Projeto Educativo de Escola (PEE), Projeto Curricular de Escola (PCE), Projeto Curricular de Turma (PCT), Regulamento Interno (RI), Plano Anual de Atividades (PAA).

Neste contexto, destaca-se o papel do PEE na organização da escola pois, determina os referenciais de atuação de toda a comunidade escolar.

É o PEE que projeta a concepção de escola pretendida, é vinculador das práticas escolares e referente da ADD do professor.

A senhora Ministra da Educação, em entrevista, considerou:

“Conseguimos um sistema de avaliação, rigoroso, exigente, que valorize sobretudo os professores que estão nas escolas e dão aulas. O essencial da avaliação incide sobre o acto de leccionar, através de mecanismos de supervisão, de acompanhamento, de verificação da qualidade das aulas ministradas. Associámos depois a progressão na carreira a esta avaliação, premiando os melhores professores, com a possibilidade de terem uma progressão mais rápida e prémios remuneratórios. Ao mesmo tempo, podem ser penalizados ou mesmo excluídos da carreira os professores que revelem não reunirem as condições. Também foram alteradas as condições de recrutamento e de selecção, com a introdução de um exame para entrada na carreira e do ano probatório, os quais ajudarão a ter uma carreira docente mais exigente. Finalmente, uma das alterações mais importantes foi a estruturação da carreira em duas categorias, com a atribuição de maior responsabilidade aos professores que têm mais competências, que são mais velhos” (Ensino magazine online , 2007).

Esta opinião, não é partilhada pela classe docente que de imediato reage com a revolta generalizada em todas as escolas do país, encetando movimentos grevistas e grandiosas manifestações, considerando-o atentatório da sua dignidade profissional.

Assim, todo o processo de apresentação e colocação no terreno do novo modelo de avaliação apareceu envolto em grande polémica, provocada pela falta de negociação e por imposições sem que os docentes fossem parte interlocutora do processo, sendo mesmo “maltratados”. Elucidativa da situação referenciada é a entrevista concedida ao Correio da Manhã, pelo Secretário-geral da FENPROF, Mário Nogueira, sindicato que detém a maior representatividade da classe, na qual refere:

“Olhe. Há dias estava com o senhor secretário de Estado a falar da gestão das escolas. E dizia-lhe: o Conselho Nacional de Educação e os académicos dizem que é preciso avaliar o que existe e que esta solução não é a melhor. Porque é que insiste nesta solução? A resposta foi: bem, essa é a opinião deles, o nosso pensamento é este e é este que conta. A única resposta deles é assim. Outro caso. A propósito das carreiras e da desvalorização dos professores disse-lhe que a Margaret Thatcher arranhou um problema para o Reino Unido. Não tem professores. As pessoas acharam que não era uma profissão atractiva e foram-se embora. Ficaram lá os medíocres que não tinham alternativa e agora andam na Índia à procura de gente. Sabe qual foi a resposta deles - Não há problema. Se não existirem professores portugueses o que há mais é no Brasil quem queira. Foi a resposta deles. É assim que discutem connosco. Por isso é que o relacionamento é muito mau” (2008).

Esta entrevista demonstra o aspeto impositivo e não dialogante que o processo assumiu e que contraria qualquer opinião de teóricos como por exemplos Skinfield, citado por Simões (2000), que assevera que “a implementação de um plano de avaliação de professores deve ser precedida de consensos gerais entre as partes interessadas” (p.35).

Os docentes apresentaram um conjunto significativo de objeções ao modelo de avaliação implementado em 2008. Consideraram-no complexo, com um número imenso de parâmetros e de indicadores de classificação que o tornavam extraordinariamente burocrático advindo daí a sua conseqüente inoperacionalidade. Por outro lado, discordaram da indexação da avaliação de desempenho às classificações dos alunos como um parâmetro da avaliação dos professores. Questionaram e apresentaram propostas para que o modelo fosse primeiro testado no terreno para poder ser melhorado. E consideraram fundamental a criação de um plano de formação no domínio da avaliação que preparasse e, desse segurança aos avaliadores e reconhecimento das suas competências, por parte dos avaliados.

E apesar destas ressalvas da classe docente, a ministra e a sua equipa consideravam que,

“o modelo de avaliação é mais simples e transparente do que o da avaliação dos funcionários públicos. É um modelo exequível, que respeita as melhores práticas internacionais, que os protege, que lhes dá mais vantagens, (...) um docente com classificação de «bom», nota acessível à grande maioria dos professores pode progredir na carreira e ter aumentos salariais (...). Não estou a ignorar estes protestos. Olho com preocupação, mas com segurança de que o que estamos a fazer é o melhor para o país” (Ensino magazine online , 2007).

A investigadora Curado apresenta, em relação ao modelo de avaliação em estudo, um conjunto de aspetos positivos e de aspetos a necessitarem de melhoria que se expõe em sinopse (anexo 5).

Pela observação do quadro síntese podemos concluir que, embora com cariz positivo, o modelo de avaliação docente em análise, precisa de ser trabalhado, evidenciando-se algumas das incongruências já anteriormente apontadas.

Deste modo, corroborando a linha de pensamento sobre a inexistência de padrões ou referentes, Figari menciona que “de acordo com todos os autores, não se entrevê a realização de qualquer avaliação sem recurso, implícito ou explícito, a um sistema de referências” (1996, p.37).

Estudos realizados sobre a participação de professores nos processos de tomadas de decisões apontam como uma das áreas mais problemáticas, a avaliação de desempenho docente realizada pelos seus pares.

A dicotomia de opiniões entre a visão positiva da tutela e a percepção negativista dos docentes, estiveram na origem do combate massivo dos mesmos, habilmente acompanhados pelos sindicatos, que pareceram algo atónitos com o movimento espontâneo proveniente do mundo das escolas, acarretou, como já referenciado, um aumento da conflitualidade e do mal-estar docente. Toda esta situação vem corroborar a opinião de Ramos da necessidade do novo modelo de avaliação de professores, embora sendo “um processo delicado e complexo que se deseja credível e seguro” (2007 p.12).

Comprovando o mencionado e de acordo com inquérito realizado pelo Observatório da Avaliação de Desempenho, órgão criado pela Federação Nacional dos Sindicatos da Educação (FNE) e pelo Instituto Superior de Educação e Trabalho (ISET), entre 10 de Outubro e 15 de Novembro, desse ano, a 1018 professores a nível nacional, apresenta dados caracterizadores da situação vivida. Uma percentagem significativa de respondentes estão “desiludidos com a profissão e quase 75 por cento preferia exercer outra actividade. Mais: 81 por cento dos docentes admite que se pudesse pediria a reforma, mesmo com penalizações”. Ainda com base neste inquérito, 40% dos docentes respondentes não reconhecem capacidades, aos seus avaliadores, para avaliarem com rigor e isenção, e identificam, nestes mesmos avaliadores, falta de conhecimento específico dentro desta área. Ainda, recorrendo a este inquérito, mais de 60 por cento dos professores considera que o processo de avaliação de desempenho vai perturbar a preparação e concretização das aulas.

As palavras de João Dias da Silva, secretário-geral da FNE, são totalmente elucidativas da perspectiva anteriormente exposta, afirmando que o modelo de avaliação constitui “um corpo estranho” que as escolas rejeitam porque “não contribui para que o sistema educativo melhore”, Bernardo Esteves com Lusa.

Como escreve Simões,

“parece existir um amplo consenso sobre a utilidade e a necessidade de avaliar o serviço prestado pelos professores, quando se envereda pelo campo das concretizações, constata-se a ausência de unanimidade sobre o melhor modo de levar a bom termo essa tarefa. Que propósitos e que funções é que devem presidir à avaliação? Que critérios e que métodos é que devem utilizar-se?” (2000, p. 8)

Todas as problemáticas mencionadas transferem o aprofundamento de situações complexas nas vidas dos professores, conduzindo ao que é descrito, num estudo ainda em curso, das investigadoras (Patrão e Rita) do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), onde um dos docentes entrevistados afirma, “ o actual sistema de avaliação de desempenho, que considera ‘desonesto e injusto’, contribuiu decisivamente para o estado em que se encontra (síndrome de *burnout*), e que o leva a questionar cada vez mais o interesse que sente pelo ensino”. (D'Espiney, 2012, s/p.).

Esta temática será abordada no ponto seguinte, procurando caracterizar o índice de *stress* dos professores portugueses.

### 4.5 Os professores e o *stress*

“A profissão docente implica um elevado envolvimento emocional, na medida em que estão em causa relações interpessoais diversas diárias e permanentes, bem como aspetos relacionados com a organização a que pertencem e a carreira”

Patrão e Rita, (2012, s/ p.)

Nos capítulos anteriores explanamos diversas mudanças políticas, sociais e mentais que se refletiram na escola e na profissionalidade docente. Recordo, ainda que pontualmente, a passagem da “escola de elites” para a “escola massificada”, que faz chegar à escola novos públicos, com variadas etnias, portadores de novas implicações e de novos problemas sociais. No seguimento da escolarização surgiram dificuldades em toda a estrutura do edifício dos sistemas educativos, originando a “crise da educação”. No dizer de Canário, esta crise da educação “deve ser entendida como uma ‘crise mundial da escola’ e no seu centro estão, naturalmente os professores” (2005, p.122).

Noutra linha argumentativa, Marchesi (2008), investigador espanhol ressalta a importância do reconhecimento da pressão emocional em que vivem os professores, assunto com estudos ainda recentes. Todos parecem concordar que o professor vive a sua profissão no coração das emoções, na medida em que o trabalho docente se estriba nas relações interpessoais com a comunidade educativa. Daí que se possa falar em vivências emocionais permanentes ou sentimentos que podem ser afirmativos ou restritivos. Quando

as emoções positivas são superadas pelas negativas o professor pode ser atingido pelo *stress* e *burnout*.

O estudo das emoções dos docentes atravessou épocas distintas com análises diferenciadas. Na década de oitenta, os estudos basearam-se numa análise estritamente psicológica, destacando-se a história emocional dos professores. Na década de noventa, valorizam-se, com os trabalhos de Nias (e.g., 1989), a interligação entre o envolvimento pessoal do professor na tarefa de ensinar, de acordo com as exigências do sistema educacional e as emoções daí resultantes. Posteriormente, realizam-se estudos perspetivados numa análise integral, centrada na perceção social, histórica e estrutural.

Presentemente, cada vez mais, se valoriza o contexto social e educacional, onde o professor exerce a sua profissão, numa visão com focagem no sócio construtivismo, no interacionismo simbólico e na sociologia ocupacional. Nesta ótica as emoções dos professores não resultam só das “vidas e identidades dos professores”, mas também das circunstâncias mutáveis do seu ofício. (Marchesi, 2008).

A profissão docente aparece associada às profissões, já devidamente estudadas, como uma profissão com altos níveis de *stress*. Mas qual é o significado deste vocábulo, que aparece generalizado na língua portuguesa? O dicionário da Porto Editora online menciona, “Conjunto de perturbações psíquicas e fisiológicas, provocadas por agentes diversos, que prejudicam ou impedem a realização normal do trabalho”. Por seu lado, o médico Selye, em 1956, define-o como “conjunto de reações orgânicas e psíquicas que o organismo emite quando exposto a qualquer estímulo que o excite, irrite, amedronte ou o faça muito feliz”. O *stress* parece poder ocorrer no dia-a-dia, embora apareça com maior assertividade quando associado ao trabalho. Não admira portanto que, a Organização Internacional do Trabalho considere “a profissão docente como uma profissão de risco físico e mental”. O *stress* aparece mencionado em variada literatura como a doença do século XXI, não apenas na educação mas na generalidade das atividades humanas,

A atividade docente exige uma preparação científica e pedagógica apropriada para a função, que na generalidade, todos os docentes possuem. Mas, muito mais do que saber e aplicar, exige-se, aos docentes, capacidades de responder às expetativas e necessidades de todos os alunos, aos pais e ao ministério que continuamente alarga as áreas em que o professor deve atuar, que vão desde a ecologia, cidadania, sexualidade, empreendedorismo e etc. Na atualidade, podemos acrescentar ainda, novos fatores impulsionadores do *stress* docente: novo Estatuto da Carreira Docente; avaliação de desempenho docente imposta de

forma não negociada aos professores; gestão escolar; aumento da carga horária semanal de trabalho e principalmente as contínuas mudanças.

Este acrescentar contínuo de novas exigências, desafios e a sua provável não consecução, tornam a profissão docente extraordinariamente complexa, conduzindo ao aparecimento de sentimentos de frustração, impotência, irritabilidade, desmotivação e desgaste físico e emocional. No dizer de Picado “ser professor implica assumir uma profissão que na conjugação das exigências implicadas na sua natureza, metodologia e objectivos, se tornou uma actividade potencialmente ansiogénica, stressante e desgastante”. (2007, p.24)

Na realidade encontramos, através da revisão da literatura, essencialmente a partir dos anos 70, documentação comprovativa do *stress* sentido pelos professores, um pouco por todo o mundo. Num estudo dos investigadores (Gomes, Salomé, Mourisco, Alfredo, & Montenegro, 2006) menciona-se que Kyriacou, em 1978, considerava que a experiência de *stress* no professor devia ser entendida como ameaça ao seu bem-estar, podendo conduzir à insatisfação e desmotivação pessoal, daí resultando uma diminuição da qualidade do trabalho desenvolvido com os seus alunos, penalizando-os nas suas aprendizagens. Este investigador aporta duas outras vertentes, fundamentais para entender esta temática. Por um lado, referencia a importância das percepções que os professores adquirem sobre os contextos de trabalho, sendo-lhes difícil dar resposta a todas as solicitações, advindo, dessa forma, mal-estar quando não conseguem estratégias alternativas e deixam de ter sob controlo as condições de trabalho. Aduz, ainda, o fato de, por vezes não dispor de apoios sociais que ajudem a ultrapassar os problemas da sua atividade.

Nesta linha de pensamento a investigadora (Chang, 2009), citando Fullan, num artigo da *Educational Psychology* afirma; “teaching is often marked by a myopic focus on day-to-day events, separation from adults, and limited opportunities for reflection” (p. 193). Afirmar ainda que a cultura de isolamento incita ao aparecimento de professores frustrados, melancólicos e esgotados por lutarem em privado com as suas ansiedades.

A revista da Ordem dos Médicos publicou um estudo recente de David & Quintão sobre a relação entre *Burnout*, personalidade, afetividade, estratégias de *coping* e satisfação com a vida, numa amostra de 440 docentes, de variados níveis de ensino. Nas suas conclusões afirmam que ensinar em escolas públicas, com uma maior distância entre a residência e o estabelecimento de ensino e com uma maior carga horária parecem ser também fatores que predispõem ao desenvolvimento de *Burnout*, sugerindo este estudo a

#### CAPÍTULO 4 A AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES EM TEMPOS DE MUDANÇA

ratificação de estudos anteriores. Por outro lado, os resultados mostram existir uma relação entre os padrões de personalidade e níveis de maior ou menor exaustão emocional. Em epílogo, este estudo permitiu concluir que o *Burnout* é um fenómeno social das comunidades contemporâneas, e está relacionado com a variabilidade individual de cada sujeito. (David & Quintão, 2012)



## **CAPÍTULO 5. O ESTUDO EMPÍRICO**



## 5.1 Problemática

Como vimos atrás, a escola tem sido abordada de diferentes perspectivas e sujeita a mudanças que acompanham e refletem mudanças sociais, económicas e ideológicas, desenvolvidas de acordo com a filosofia governativa de cada época histórica e a conceção de escola e profissionalidade docente que lhe está subjacente. As mudanças ocorridas em Portugal nomeadamente nos modelos de avaliação docente têm gerado *stress* e mal-estar, como já foi explicado nos capítulos anteriores.

A satisfação e o bem-estar no trabalho têm sido alvo de muita atenção por parte de investigadores pelo impacto que têm no desempenho profissional (ver e.g., C. Wilks & Neto, 2012). Vários fatores foram identificados como contribuindo positivamente para o bem-estar no trabalho, nomeadamente as condições de emprego, o desenvolvimento pessoal e profissional proporcionado na organização, a segurança, o controlo que a pessoa tem sobre as tarefas que executa, a variedade das tarefas, as relações com colegas, a autonomia e o reconhecimento podem contribuir positivamente para o bem-estar (Wilks, 2012). Conceber e acalantar organizações que promovam a satisfação e o bem-estar de todos os que nela trabalham tem sido uma preocupação nas últimas épocas (*ibidem*). Por tudo isto, e tendo em conta a relevância do assunto, realizamos um estudo numa escola para saber como é que os docentes portugueses se sentem na sua escola.

### 5.1.2 Questões de investigação

Ao elaborar este estudo pretendemos compreender como é que os docentes se sentem na Escola e no desempenho das suas funções profissionais. Depois de realizada a revisão da literatura relevante sobre o assunto, optamos por estudar o mal-estar dos docentes nos seguintes aspetos:

- satisfação no trabalho
- satisfação com a escola
- *stress* sentido
- esforço emocional no desempenho das funções profissionais (trabalho emocional)

## 5.2 Metodologia

A metodologia adotada foi do tipo quantitativo por ser, na nossa opinião, a mais adequada a este tipo de investigação, pois pretendíamos reduzir a subjetividade inerente ao estudo em investigação e também colher um número significativo de dados que permitisse chegar a uma conclusão. Apesar das suas limitações em termos de profundidade de análise, o questionário tem o mérito de possibilitar um grande número de casos e o estudo por questionário pode ser facilmente reproduzido o que permite comparar resultados (Matthews & Ross). No sentido de controlar variáveis organizacionais que viesariam os dados, escolhemos fazer o estudo apenas numa só escola e que caracterizaremos a seguir.

### 5.2.1 Caracterização da escola em estudo

A escola em estudo foi criada pela portaria 406/80 de 15 de Julho, iniciou as suas atividades a 17 de Novembro de 1985, com vinte turmas, num total de 688 alunos. Nos anos de 2009/11, passou por obras profundas de requalificação através da empresa Parque Escolar. As obras de requalificação foram significativas e praticamente podemos considerar que apareceu uma escola completamente nova, até com uma estrutura diferente. Esta “nova” escola possui uma sala de trabalho para os professores, com excelentes condições e devidamente apetrechada. Todas as salas de aula são confortáveis e estão equipadas com computador ligado a projetor. Em cerca de 25 salas existem quadros interativos. A escola possui laboratórios modernos, salas de informática, salas de desenho, uma sala, devidamente equipada para a disciplina de Teatro, ginásios, biblioteca escolar, aberta à comunidade, através de um protocolo com a junta de freguesia. Possui uma sala específica que funciona como Sala de Estudo e uma outra como Laboratório de Matemática e Físico-Química. Estas salas são locais de apoio ao estudo, tendo sempre, que estão em funcionamento, professores de diversas disciplinas para auxiliarem os alunos que o pretendam. Além destes espaços a escola possui um anfiteatro utilizado como local de conferências, apresentações de trabalhos, entrega de diplomas e outras diversas atividades da escola.

É uma escola pública que leciona o 3º ciclo do Ensino Básico (55%) o Ensino Secundário, com percurso regular, os Cursos Qualificantes (Cursos de Educação e Formação - CEF, Cursos de Educação e Formação de Adultos – EFA-, Unidades de Formação de Curta Duração – UFCD –, Cursos Profissionais) e é sede de um Centro de

Novas Oportunidades (CNO) com Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Desde 2006 é uma escola T.E.I.P. (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), que lhe permite usufruir de novas valências técnicas, com a colocação no terreno “escolar” de três Técnicos Superiores, a saber, um Animador Sócio Cultural, um técnico de Educação Social e um Psicólogo. Do quadro da escola, ainda faz parte um Técnico Superior de Serviço Social, uma docente de Apoio Educativo e uma técnica de Ensino Especial. A biblioteca possui 2 Técnicos Superiores e uma professora bibliotecária, que leciona uma turma. Por sua vez, no Centro Novas Oportunidades, trabalham um técnico superior de Diagnóstico e Encaminhamento e três profissionais de RVCC (Reconhecimento e Validação Científica de Competências). No período da sua existência (4 anos) este centro certificou cerca de 1200 adultos.

O corpo docente é constituído por 128 professores, 79 por cento são quadros de escola e os restantes 21 por cento são professores contratados. A proporção entre mulheres e homens apresenta-se da seguinte forma: Quadro de escola - 72 mulheres e 28 homens; contratados – 17 mulheres e 10 homens. A escola tem Estágios Pedagógicos nas disciplinas de Educação Física, História/Geografia e Física e Química.

O pessoal assistente técnico é constituído por 13 funcionários todos efetivos. Dos 25 assistentes operativos, 16 são efetivos e 9 são contratados. As restantes necessidades nesta área são colmatadas com o recurso ao IEFP – Centro de Emprego de Vila Nova de Gaia. A escola tem em permanência dois guardas da Equipa de Missão para a Segurança Escolar (E.M.S.E.)

No ano letivo 2012/13, esta escola secundária está a ser frequentada por com um total de 650 alunos, formando um conjunto de 27 turmas do ensino básico. No ensino secundário existem 15 turmas, com um total de 295 alunos. Em resumo, no ensino regular a escola é frequentada por 845 alunos. No ensino qualificante 336 alunos (90 nos cursos de educação e formação – CEF – e 246 nos cursos profissionais). No total esta escola é frequentada por 1181 alunos.

Relativamente aos Encarregados de Educação (EE), saliente-se que desenvolvem atividades profissionais no setor primário 2%, 13% no secundário e 53% no terciário, estando 32% desempregados ou não desempenhando qualquer atividade profissional. Em relação às habilitações académicas, é de 6% o total de pais com o ensino superior, 26%

com o secundário e/ou o 3º ciclo, 22% com o 2º ciclo, 25% com o 1º ciclo, sendo de 21% a percentagem dos que não indica qualquer tipo de habilitação.

Por outro lado, a percentagem de EE que no ano letivo transato participou nas reuniões com os diretores de turma (DT) foi de 59%, nas turmas do 3º ciclo e de 43% nas do secundário, demonstrando interesse e preocupação pelas atividades escolares dos seus educandos.

O lema do Projeto Educativo da escola é "Acolher, Formar e Preparar para a Vida", fio condutor das diversas intervenções, envolvendo toda a comunidade educativa, na procura de aumentar o sucesso educativo, através de aprendizagens mais sólidas e estimulantes tentando atingir as metas superiormente definidas do sucesso educativo. Esta caminhada para a melhoria realiza-se com o profissionalismo do corpo docente coadjuvado pelo crescente envolvimento dos encarregados de educação. Favorece, também, esta caminhada positiva, a diversidade formativa consignada no Projeto Educativo da escola.

Na área "(Con)viver com saber e segurança", área que procura fazer da escola um espaço seguro e ajustado, que facilite a adoção de comportamentos consentâneos, a escola promoveu a realização de duas oficinas de Formação. Uma sobre "Ação Tutorial" e outra sobre "Gestão de Conflitos". Estas ações possibilitaram dotar 40 docentes, de competências e instrumentos para dar resposta mais capaz, cientificamente e tecnicamente mais adequada aos problemas de indisciplina e dos comportamentos desajustados.

A escola criou um organismo intitulado EMIP'S – grupos de trabalho - constituído pelo diretor de turma, técnico dos serviços Técnico-pedagógicos e coordenador ou subcoordenador de diretores de turma que sinalizam e analisam os casos dos alunos de 3º ciclo com necessidades de acompanhamento. Definem o programa de intervenção, os intervenientes e os tempos de execução. Esta organização permite um acompanhamento e resolução de problemas detetados em alunos em risco.

A visão estratégica da ESIC norteia-se, naturalmente, pelo PEE/TEIP (Projeto Educativo de Escola/ Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), que se traduz na definição de metas mensuráveis partindo de indicadores quantificáveis para atingir os resultados pretendidos. Este trajeto só foi possível graças à mobilização de interesses de toda a comunidade educativa, visto que a identificação com o PEE/TEIP possibilitou um sentimento de pertença que arrasta o interesse de todos para a concretização de metas previamente definidas.

O percurso rumo ao sucesso foi igualmente agilizado pelas lideranças intermédias que implementaram uma reorganização do funcionamento dos departamentos curriculares (trabalho interdepartamental) e da coordenação dos diretores de turma, que se traduziu na promoção do trabalho colaborativo entre os docentes. Esta entreaajuda das estruturas intermédias operacionalizou a rotina processual da escola.

A escola elaborou, como o previsto na lei, o Regulamento Interno que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar. Constituindo um dos instrumentos de concretização do processo da autonomia, este documento, tendo em conta os princípios orientadores da democraticidade e participação, foi elaborado com base na consulta prévia de toda a comunidade escolar, de forma a expressar a vontade de todos os intervenientes no processo educativo. Assim, este documento procura desenvolver, de modo equilibrado e consensual, as linhas orientadoras definidas na legislação atrás referida. (in esiconline)

## 5.2.2 Instrumento e procedimento

Para realizar o estudo empírico construímos um instrumento de inquérito constituído por um grupo de perguntas e escalas. As perguntas questionavam os participantes sobre a perceção do comportamento das turmas (todas difíceis, algumas difíceis, algumas difíceis outras não, sem problemas de maior), relação com os colegas da escola e relação com os pais e encarregados de educação. As escalas usadas foram as seguintes:

*Escala de satisfação no trabalho* composta por 9 itens da versão portuguesa da escala de Warr, Cook, e Wall (1979). Esta escala visa avaliar o grau de satisfação com várias facetas da escola. O coeficiente Cronbach Alpha da escala de satisfação foi de 0,85. Os participantes tinham que escolher numa escala Likert em que 0 – Nada satisfeito e 4 – MUITÍSSIMO satisfeito.

*Escala de satisfação com a escola* com oito itens, construída para este estudo com o objetivo de fazer um levantamento das emoções sentidas em relação à escola. O coeficiente Cronbach Alpha desta escala foi de 0,76. Os participantes tinham que escolher numa escala Likert em que 0 – Discordo totalmente e 4 – Concordo muitíssimo.

*Escala de trabalho emocional* constituída por 13 itens. Esta escala foi baseada na *Emotional Labour Scale* (Brotheridge e Lee, 2003), composta por 13 itens (e.g., “Tenho

que ser simpático independentemente de como me sinto”). Os participantes tinham que escolher numa escala Likhert em que 0 – Nunca e 4 – Sempre. O coeficiente Cronbach Alpha da escala de satisfação foi de 0,81.

*Escala de stress* composta por 22 itens construída com base na literatura sobre o stress com o objetivo de despistar sintomas de stress (e.g., “Teve dificuldade em dormir e/ou adormecer?”) e a frequência da sua ocorrência numa escala em que 0 – Nunca e 3 – Muitas vezes (mais do que uma vez por semana).

Com exceção da escala de satisfação no trabalho que já tinha sido usada em trabalhos anteriores com a população portuguesa (C.Wilks e Neto, 2012), todas as outras foram pre-testadas com um grupo de professores para despistar possíveis dificuldades.

No início do questionário os participantes eram convidados a darem informação sobre os seus dados sociodemográficos, se tinham ou não filhos menores e/ou pais a cargo, habilitações académicas assim como informação sobre a categoria profissional, vínculo, tempo na profissão docente e na escola, cargos desempenhados e outras questões relacionadas com o exercício da função docente.

Para despistar possíveis problemas de saúde que pudessem enviesar os resultados, foi pedido aos participantes que identificassem o seu estado geral de saúde, se tinham ou não filhos pequenos e/ou pais a cargo. Ver questionário em apêndice.

Os questionários foram distribuídos na escola no 1º semestre de 2012. Todos os participantes foram voluntários, receberam uma explicação quanto ao teor da investigação e foi-lhes garantida completa confidencialidade.

### 5.2.3 Caracterização da amostra

Foram distribuídos aleatoriamente 100 questionários no universo de 122 professores, tendo sido devolvidos e devidamente preenchidos 81 deles. A amostra obtida é composta por 69% do sexo feminino e 31% do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 23 e os 60 anos, distribuídos do seguinte modo: 41% na faixa etária entre os 41 e os 50 anos e 35% entre os 51 e os 60 anos, 1,2% com menos de 30 anos e 22% entre os 31 e os 40 anos. Setenta por cento dos participantes eram casados ou em união de facto, e 30% solteiros ou divorciados. Trinta e um por cento dos participantes não tinham filhos e 30% tinham filhos de maior idade, 7,4% deles com idades compreendidas entre os zero e os cinco anos, e 17,3% dos seis aos 11 anos. Oitenta e quatro por cento dos participantes não tinham familiares a cargo.

No que respeita às qualificações académicas, 78% eram licenciados, 4 % tinham uma pós-graduação, 17% tinham concluído o mestrado e 1% o doutoramento. Doze por cento eram professores há 10 anos, 33% há 27 anos, 31% há 25 e 24% há 19 anos. No que respeita ao vínculo contratual, 70% eram professores do Tabela de nomeação definitiva, 6% eram professores do Tabela de zona pedagógica e 24% eram professores contratados.

Os participantes tinham uma média de 22 alunos por turma com o máximo de 30 alunos. Nos últimos cinco anos, 68% dos participantes tinha trabalhado numa só escola, 12% em duas e 9% em três. Vinte por cento não desempenhava qualquer cargo e 34% eram diretores de turma.

Inquiridos sobre o estado de saúde, 1,2% identificaram-no como mau, 24% como razoável e o resto como bom e muito bom (respetivamente 57% e 19%).

### 5.3 Resultados

A consistência interna das escalas e a sua confiabilidade foram analisadas e consideradas satisfatórias. Procedeu-se então à inversão dos itens que requeriam inversão por ter o sentido oposto, e foram depois calculadas as médias das escalas (tabela 1). Apresentamos a seguir os resultados apurados no estudo.

**Tabela 1 - Médias, desvios padrão e coeficientes de Cronbach alpha das escalas usadas.**

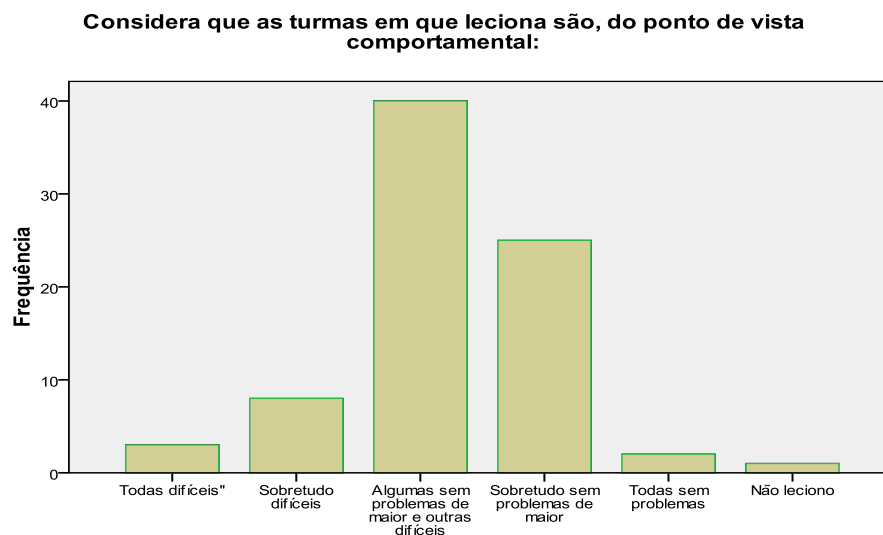
Escalas	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>A</i>
Escala de satisfação com o trabalho *	1,91	0,54	0,85
Escala de satisfação com a escola *	3,40	0,73	0,76
Escala de Trabalho emocional *	1,56	0,57	0,81
Escala de stress **	1,04	0,59	0,94

\* Escala de 0 a 4; \*\*escala de 0 a 3.

A análise dos resultados indica que relativamente às dificuldades comportamentais das turmas, apenas 4% dos participantes consideraram que eram difíceis e 10% ‘sobretudo difíceis’. Para 51% dos participantes algumas turmas apresentavam problemas, outras não (figura 1).

A relação com os colegas foi considerada como sendo maioritariamente positiva (63%) e muito positiva por 26% dos participantes. A relação com os encarregados de educação também foi considerada positiva (48%) e muito positiva (20%). Para 4% dos participantes não era nem positiva nem negativa e 27% tinham pouco contacto com os encarregados de educação.

A análise das respostas da escala de satisfação indica que 79% dos participantes estavam satisfeitos com o trabalho, dos quais 47% estavam satisfeitos e 23% muito satisfeito e 9% muitíssimo satisfeitos. Apenas 1% estavam nada satisfeitos e 19% pouco satisfeitos. Foi encontrada uma correlação positiva significativa entre tempo na escola e satisfação no trabalho (.33,  $p < .001$ ) e satisfação na escola (.38,  $p < .001$ ).



**Figura 1 - Comportamento das turmas**

Analisando os diferentes aspetos do trabalho, a grande maioria dos participantes (95%) indicou satisfação com os colegas de trabalho (apenas 5% estavam pouco satisfeitos). Oitenta e oito por cento estavam satisfeitos com os alunos, 93% satisfeitos com o trabalho em si e apenas 3% não estavam satisfeitos. Os participantes indicaram estar menos satisfeitos com a progressão na carreira, 78% indicaram insatisfação dos quais 47% nada satisfeitos, mas 5% estavam satisfeitos e 1% muito satisfeitos. Sessenta e cinco por cento não estavam satisfeitos com a remuneração e 6% estavam muito satisfeitos. Em relação à avaliação, os níveis de satisfação são mais baixos do que os outros aspetos analisados, estando 81% insatisfeitos (tabela 2). Em resposta à pergunta “tendo tudo em

conta qual é o seu grau de satisfação”, 17% indicaram estarem insatisfeitos e os restantes satisfeitos (56% satisfeitos). As médias mais baixas de satisfação são relativamente à carreira, sistema de avaliação seguido pela remuneração recebida, enquanto as mais altas são em relação aos colegas e desempenho do cargo. A tabela 3 apresenta as médias para todas as facetas do trabalho analisadas.

**Tabela 2 - Grau de satisfação com a avaliação.**

Grau de satisfação	Frequência	%
Nada satisfeito	41	52,6
Pouco satisfeito	22	28,2
Satisfeito	13	16,7
Muito satisfeito	2	2,6
Total	78	100.0

**Tabela 3 - Médias e Desvios padrões da satisfação com as diferentes facetas do trabalho.**

Facetas	Trabalho em si	Perspetivas de carreira	A organização	Colegas	Alunos	Desempenho do cargo	Avaliação	Remuneração
M	2,61	0,83	2,19	2,66	2,36	2,67	0,69	1,17
DP	0,80	DP=0,97	0,90	0,80	0,74	0,73	0,84	0,87

Nota: A média mais alta indica maior satisfação.

Relativamente à satisfação com a escola (organização), 61% concordaram que a escola fosse um ótimo lugar para trabalhar, enquanto 33% discordaram da afirmação. Setenta e cinco por cento consideraram que a escola tivesse um grande significado pessoal. Setenta e três por cento sentiam orgulho em relação à escola e 75% não gostariam de

mudar de escola. Apenas 2,5% não procurava dar o seu melhor e 6% não se esforçavam por ultrapassar o que lhes era exigido.

Enquanto 6% discordaram um pouco com a afirmação “Procuro dar o seu melhor para ajudar a escola onde trabalham”, os restantes concordaram sendo que 42% concordaram muitíssimo. A maioria (77%) discordou da afirmação “Esta escola não me diz nada, mas faço o meu melhor porque é o que devo fazer” e só 2,5% concordaram muitíssimo com a afirmação (tabela 4). Apenas 6% dos participantes não se esforçavam por ultrapassar o que me é exigido no desempenho das suas funções (tabela 5). Em relação à escola possibilitar a realização pessoal, 25% discordaram enquanto os restantes concordaram em graus diferentes de concordância, sendo que 26% concordaram muito e 7% muitíssimo. As médias são apresentadas na tabela 6.

**Tabela 4 - “Esta escola não me diz nada, mas faço o meu melhor porque é o que devo fazer.”**

	Frequência	%
Discordo totalmente	39	48,1
Discordo um pouco	23	28,4
Concordo	10	12,3
Concordo muito	4	4,9
Concordo muitíssimo	2	2,5
Total	78	96,3

**Tabela 5 - “Esforço-me por ultrapassar o que me é exigido no desempenho das minhas funções”.**

	Frequência	%
Discordo um pouco	5	6,3

Concordo	14	17,7
Concordo muito	27	34,2
Concordo muitíssimo	33	41,8
Total	79	100

**Tabela 6 - Médias e desvios padrão da escala de satisfação com a escola.**

A escola é	M (DP)
Um ótimo lugar para trabalhar	1,94 (1,05)
Tem um grande significado para mim	2,28 (1,05)
Sinto muito orgulho em trabalhar nesta escola	2,10 (1,03)
Procuro dar o melhor para ajudar esta escola	3,23 (0,83)
Não gostaria de mudar de escola	2,53 (1,32)
Esforço-me por ultrapassar o que me é exigido no desempenho das minhas funções	3,11 (0,92)
Esta Escola não me diz nada mas faço o meu melhor porque é o que devo fazer	0,81 (1,02)
Esta escola possibilita a minha realização pessoal	2,13(0,96)

No que se refere aos sintomas de stress, enquanto 87% dos participantes indica que algumas vezes se sente em baixo (tabela 7), 34% quase nunca e 14% nunca se sente assim. Treze por cento têm dificuldades em adormecer e 21% nunca têm essas dificuldades (ver tabela 7).

As respostas à escala emocional sugerem que os participantes não sentem que fazem muito trabalho emocional. Setenta por cento nunca finge ter emoções que não sente, 71% nunca tem que ser artificialmente amigo de alunos e colegas, e 40% nunca esconde o que sente (ver tabela 8).

**Tabela 7- Participantes que sentiram sintomas de stress (%).**

Frequência	Dificuldades em adormecer	Não lhe apeteceu comer	Dores de cabeça	Dores de estômago	Pesadelos	Interrogou-se se alguma coisa valia a pena	Sentir-se em baixo
Nunca	21,0	43,2	15,2	42,5	53,4	24,1	13,8
Quase nunca	38,8	25,0	40,7	33,8	29,1	25,3	33,8
Algumas vezes	27,5	28,8	25,3	18,8	12,7	32,9	86,3
Muitas vezes	12,5	2,5	17,3	5,0	3,8	17,7	13,8

**Tabela 8 - Participantes que nos últimos meses sentiram “trabalho emocional” (%).**

Trabalho emocional	<i>M</i> ( <i>DP</i> )	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Sou incapaz de exprimir os meus verdadeiros sentimentos com os colegas	1,16 (0,90)	26,3	38,8	27,5	7,5	0,0
Tenho que ser “artificialmente amigo” dos meus alunos e colegas	0,41 (0,74)	71,3	18,5	7,5	02,5	0,0
Tenho que ser simpático independentemente do como me sinto	1,44 (1,17)	28,4	21,0	32,5	12,5	5,0
Quando estou a trabalhar disfarço os meus sentimentos para parecer agradável	1,36 (1,16)	28,4	30,4	21,0	16,0	3,7
Ajudo os meus colegas a sentir-se melhor	2,73 (0,84)	1,3	3,8	32,9	41,3	17,7
Ajudo os colegas a lidar com	2,64	2,5	7,5	31,3	41,3	17,5

situações de stress	(0,94)					
Procuro acalmar a ansiedade dos meus colegas	2,70 (0,94)	1,3	8,8	30,0	38,8	21,3
Reprimo o que sinto	1,47 (1,06)	21,0	30,9	30,9	14,8	2,5
Finjo ter emoções que de facto não sinto	0,45 (0,77)	70,0	17,5	10,0	2,5	0,0
Escondo o que sinto	1,06 (0,97)	33,8	36,3	20,0	10,0	0,0
Faço um esforço para sentir o que mostro aos outros	1,14 (1,17)	39,5	22,2	17,3	16,0	1,2
Tento sentir de facto as emoções que mostro	2,14 (1,14)	19,2	14,1	21,1	23,8	21,8
Tentar sentir as emoções que mostro faz parte do meu trabalho	1,67 (1,29)	25,3	21,5	21,5	24,1	7,6

#### 5.4 Discussão

O estudo empírico visava saber como é que os docentes se sentem na escola. Os resultados indicam que os níveis de *stress* dos docentes na escola analisada eram baixos ao contrário dos resultados de estudos anteriores nacionais e internacionais (e.g., Cooper & Kelly, 1993; Marques Pinto, 2000).

Os níveis de satisfação encontrados sugerem que os participantes estavam satisfeitos como o exercício da sua profissão e com a escola. Contudo, o grau de satisfação com a avaliação é muito baixo. As médias mais baixas de satisfação são relativamente à carreira, sistema de avaliação seguida pela remuneração recebida. A maioria estava satisfeita com a escola e é significativo que dois terços dos participantes considerassem que a escola tinha um grande significado pessoal, sentissem orgulho e não queriam mudar de escola. A satisfação pode estar associada ao facto de que a maioria dos participantes

trabalhava na mesma escola nos últimos cinco anos, já que a segurança no emprego e a estabilidade em geral acompanham a *tenure* e os anos na organização (C.Wilks & Neto, 2012).

De acordo com os resultados, a larga maioria dos participantes procura dar o seu melhor não porque era aquilo que devia fazer (meramente por ética profissional, sentimento do dever), mas porque a escola tinha significado para eles. Porém, no que respeita à auto-realização, só um quarto dos participantes considerava que a escola dava essa possibilidade.

De modo geral, os participantes não evidenciam sintomas de stress, embora a maioria deles considerasse que se sentia em baixo algumas vezes. Atendendo à situação em que o país se encontra, não é de excluir que o mal-estar sentido ocasionalmente possa ser uma consequência da “crise” geral nacional e pode não estar relacionado com a escola.

As respostas à escala de trabalho emocional indicam claramente que os participantes não se sentem obrigados no exercício da sua profissão a um grande esforço de autorregulação emocional, ao contrário de estudos internacionais. As reformas educativas em todo o mundo tendem a transformar a educação numa indústria de serviço (Hargreaves, 2003). Neste contexto, os alunos e os pais são vistos como clientes e os professores tal como todos os empregados na área de serviços têm de adequar as suas emoções e expressão das mesmas, i.e., trabalho emocional como já foi referido. O trabalho emocional pode afetar seriamente a satisfação e o bem-estar no trabalho (e.g., Hebson, Earnshaw, Marchington, 2007). Note-se contudo que os resultados deste estudo, ao indicar que os professores não têm trabalho emocional, vão no mesmo sentido da revisão de estudos feita por Tsang (2011).

No seu conjunto, os resultados sugerem que a amostra estudada se encontrava satisfeita com o seu trabalho, com a escola onde ensina e sem stress. A reprodução deste estudo numa outra escola com características diferentes, e com uma população diferente (e.g., com menos anos de trabalho na escola, menos estável) permitiria alargar e aprofundar a relação encontrada neste estudo. Completar este estudo quantitativo com entrevistas aprofundaria os dados colhidos.

Apesar dos níveis altos de satisfação indicativos de bem-estar, este estudo permite ver as áreas de insatisfação (progressão na carreira, remuneração, auto-realização) que seriam áreas de intervenção no caso de se pretender melhorar o bem-estar dos docentes. No

entanto, neste caso, como em muitos outros casos, não é possível fazer intervenções pontuais e a escola em estudo está dependente de aspetos macroeconómicos.

Para além do referenciado em toda a discussão será de acrescentar e sentido como fator primordial de análise a integração, da escola em estudo, no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, desde o ano letivo de 2006/07, prosseguindo-o, na atualidade. Este programa foi lançado pelo Ministério da Educação através do Despacho nº147- B/ME/96 que pretendia melhorar a qualidade das aprendizagens na busca de, integrar e articular a escolaridade obrigatória, desenvolver situações propiciadoras da integração dos alunos na vida ativa e articular as vivências da escola com os parceiros sociais do território educativo. Em suma, os objetivos passam pelo sucesso escolar, combate à indisciplina, ao abandono escolar e ao absentismo, alterando as situações mais incertas da escola na caminhada rumo ao sucesso escolar, promovendo melhorias da entrada, dos alunos, na vida profissional e proporcionando uma maior colaboração com os parceiros sociais do território educativo.

Estas escolas, de acordo com o definido na lei, têm a sua autonomia reforçada permitindo-lhes a elaboração de projetos próprios, dando resposta às carências sentidas localmente. A escola estabelece um contrato-programa com a Tutela, estruturando um plano de melhoria, que se baseia no Projeto Educativo, traça objetivos e metas globais quantificadas e definidas por eixos de intervenção que obrigatoriamente referenciam os problemas anteriormente diagnosticados. Estes eixos de intervenção são monitorizados através de mecanismos de autoavaliação e elaboração de relatórios semestrais e anuais. A integração neste Programa projetou a escola para novas dinâmicas, proporcionadas por financiamentos de recursos humanos docentes e técnicos e ainda pela criação, através do acesso ao financiamento no Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), de novas formações e preparações para alcançar o sucesso da maioria dos alunos particularmente os que denotavam dificuldades de aprendizagem ou desinteresse pela escola. A escola, através da sua direção, está obrigada a prestar contas das metas que foram traçadas para melhorar as áreas consideradas mais desfavorecidas.

Assim, como corrobora a investigadora Leite, o Programa TEIP permitiu

“ a entrada de outros profissionais no ambiente escolar, funcionando como assessores, como tutores, como mediadores, nomeadamente entre a escola e as famílias”, constituindo “ um apoio acrescido a crianças com dificuldades de aprendizagem e outros como animadores, para que a escola pública ofereça outras oportunidades de vivência “ (2012, p. 12).

Deste modo, esta faceta da escola poderá ser mais um elemento explicativo, a acrescentar aos já anteriormente expostos, dos resultados obtidos no estudo.

Na senda do investigador Nóvoa que, num ensaio de 2010, considera este início do século vinte e um como uma fase da centralização da figura do professor nas preocupações educativas, a nossa dissertação analisa de forma basilar a profissionalidade docente ao longo dos tempos, dando especial ênfase às épocas mais recentes e interligando esta temática com a perda de poder dos professores, o mal-estar docente e o stress que lhe aparecem associados.

Após a elaboração da parte teórica em que abordamos as mudanças nas escolas e nos professores, na perspetiva de diversos investigadores que consideram que a educação é marcada por profundas hesitações e ambiguidades (e.g Fernandes (2000), Canário (2005), Nóvoa (2010), constatamos que a mudança é demasiado perceptível na escola portuguesa, no sentido em que as mutações são sentidas em todas as vertentes da escola, novos e diferentes alunos, novos currículos, nova profissionalidade docente e novas políticas e práticas educativas. As escolas deixam de ser locais de transmissão de conhecimentos transformando-se em locais de saberes construídos e reconstruídos através da utilização, cada vez em maior escala, das diversas fontes de aprendizagem. Nesta linha de raciocínio, o professor além de conhecer o que está a ensinar, o conhecimento, deve ser capaz de desenvolver competências relacionais e afetivas no ato educativo, proporcionando aprendizagens integradas e integradoras da “ sociedade do conhecimento” onde vivemos.

O estudo elaborado preocupa-se em explorar como docentes se sentem numa escola pública do litoral norte do país, neste tempo de incerteza, de angústia e de mudança. Para auscultar essas sensibilidades foi utilizado, com já anteriormente referenciado, um inquérito para dar resposta às questões inicialmente formuladas. Estas áreas de análise parecem-nos identificadoras das realidades das escolas e dos docentes portugueses, permitindo a comparação dos resultados desta escola, com estudos já anteriormente realizados em várias escolas e com grande número de docentes em diversificados níveis de ensino. Afigurasse-nos, contudo, importante salientar que em estudos realizados anteriormente, nesta escola, nos anos 2005 e 2009, pelos estagiários de Educação Física e Desporto, para o Seminário final de Estágio, os docentes já apresentaram níveis de baixo grau de *stress*. (relatórios consultados no arquivo da Biblioteca da escola). O estudo, agora, realizado com 80 professores de um total de 128, apresenta resultados inusitados, porque

contradizem, na sua globalidade estudos anteriormente elaborados sobre estas temáticas, realizados não só em Portugal mas também na Europa.

Entender e tentar explicar essas diferenças será o busílis deste estudo empírico. Que marcas identitárias distinguem esta escola e estes professores? Que emoções sentem estes docentes no seu trabalho, na interação com os seus colegas e com os seus alunos? Como gerem estes docentes as dificuldades diárias das suas atividades? Perguntas complexas e de difícil solução. Mas, fundamentalmente, tentaremos abrir frestas e janelas para a compreensão desta problemática, na possibilidade de deixarmos pistas para futuras investigações comparando, eventualmente, esta com outras escolas com perfis idênticos para verificação de prováveis analogias ou discrepâncias.

A escola em estudo integrou-se, com anteriormente referenciado, na 2ª fase da criação do Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), no ano letivo de 2007/2008, advindo daí alterações significativas na sua forma de funcionamento, através de novas valências que chegam à escola trazidas por novos técnicos, mediadores, animadores e psicólogos. Ao mesmo tempo que a escola fica com mais condições técnicas e humanas, é obrigada a prestar contas das melhorias que implanta através dos eixos ou ações que implementa. Por outro lado, a escola beneficiará de requalificação das suas instalações no ano letivo de 2009/11, através da empresa Parque Escolar, melhorando significativamente os seus espaços físicos e o grau de conforto de toda a comunidade educativa.

Será que uma das explicações possíveis para os baixos índices de *stress* apresentados pelos docentes respondentes do inquérito passa por estas metamorfoses? Existe uma forte probabilidade já que professores enquadrados devidamente por técnicos educacionais, psicólogos, animadores sociais poderão promover um maior sucesso educativo e não estarão isolados no combate diário da integração e do êxito dos seus alunos.

Por outro lado, numa linha de pensamento que entronca na hipótese explicativa proposta por nós, Picado (2009, p.19) valoriza o facto de os professores aprenderem “ a tirar partido das pessoas que lhes podem dar um apoio efectivo, sob o ponto de vista técnico, emocional e em todos os campos em que se sente carente.” Corroborando a mesma linha de pensamento, Picado (op.cit, p.19) com base nos investigadores, Esteve (1999, 2000), Jesus (2001), Kyriacou (2001), salienta ainda que o “apoio e incentivo de pessoas

envolvidas na mesma tarefa e com um entendimento das dificuldades mútuas, (...) são os recursos mais importantes para enfrentar as dificuldades e os problemas laborais”.

Na mesma direção Marchesi (2008) refere a importância da participação no funcionamento da escola, na motivação, autoestima e satisfação no trabalho, condição que se deteta na escola em estudo, devido à presença de um trabalho colaborativo alargado, confirmado pelo relatório de avaliação externa que expõe “a assunção de uma prática colaborativa crescente entre os docentes de diferentes áreas disciplinares, (...) manifesta-se quer ao nível da planificação educativa e da definição de uma estratégia educativa global, quer da concretização de vários projetos e iniciativas com caráter interdisciplinar (...)”. Acrescenta ainda o relatório que a “estratégia colaborativa está consolidada e generalizada e tem contribuído para que a articulação horizontal e vertical do currículo aconteça, embora esta intencionalidade careça de maior expressão” (IGE, 2011, p. 4).

Outra área de análise explicativa dos baixos níveis de *stress*, relaciona-se com os níveis de conforto apresentados por 95% dos respondentes em relação à satisfação com os colegas, com as reduzidas dificuldades e tensões sentidas com os estudantes, já que apenas 13,8% dos professores considerou as turmas como difíceis ou muito difíceis, 51% dos respondentes, considerou que lecionava algumas turmas difíceis e outras pouco complexas e para 31% dos docentes as turmas apresentavam poucos problemas. A acrescentar, e como fator indicativo do baixo índice de *stress*, as relações com os pais são sentidas por 63% dos respondentes como positivas. No dizer de Nias (citado por Marchesi, op.cit.), as relações que se estabelecem com os colegas e com os pais são apontadas como potencialmente geradoras de emoções extremas e negativas junto dos docentes, situação que notoriamente não acontece nesta escola. Como tentar aclarar esta situação? Será que, mais uma vez, as ações implementadas no programa TEIP facilitaram estas respostas? Na verdade, a escola estabeleceu, como um dos eixos de melhoria, a ligação escola/família/comunidade, procurando incentivar a participação dos pais/ encarregados de educação, na vida da escola e comprometendo-os a preocuparem-se com a aprendizagem e o sucesso dos seus educandos. De acordo com relatório Final TEIP (2011, p. 20) pode ler-se “as atividades desta ação: *Apoio Psicossocial; Educação Parental; Visitas Domiciliárias; anima-te em Família*, entre outras, tiveram um impacto muito positivo, nomeadamente ao nível das presenças/ participações dos pais/encarregados de educação em momentos cruciais do acompanhamento dos respetivos educandos.”

Noutra direção de análise, a satisfação com a escola (organização), é também um dos territórios reportados de forma bastante assertiva pelos docentes respondentes, já que 61% consideraram a escola como um excelente lugar para trabalhar e 75% mencionam que esta escola explana um grande simbolismo pessoal, daí que estes docentes não queiram mudar de escola e se sintam orgulhosos pela escola em que trabalham. Estas perspetivas aparecem detetadas no Relatório da (IGE, 2011, p. 4), onde se escreve que “os docentes relevam o gosto de trabalhar nesta escola, a abertura ao exterior, o conforto e o bem-estar das salas de aula, a disponibilidade da direção e a partilha de competências e responsabilidades”.

Ao analisarmos estes resultados parece-nos possível acreditar na existência de uma cultura de confiança entre os docentes que vivem na e para a escola. Na senda de Marchesi (2008, p. 119), “a confiança reduz a ansiedade” e valoriza “o diálogo, o trabalho comum, a inovação e a satisfação pessoal”. Para além disto, “a identificação com a escola é um dos fatores importantes para que ela tenha qualidade”. Este sentimento de pertença implementa a criação da “história, tradição e valores que comprometem a comunidade educacional e servem de estímulo para os alunos e professores atuais” (idem pp. 119-120).

Aparecem, ainda, como significativamente importantes, as excelentes condições de trabalho usufruídas pelos discentes e docentes desta escola. A requalificação e modernização do espaço escolar, com salas de aulas confortáveis e mobiladas com material informático constituído por computador e projetor, a sala de trabalho climatizada e funcional que permite desenvolver um trabalho individual ou coletivo, com utilização, se necessário, de meios informáticos e de reprodução de trabalhos: Neste espaço os professores diretores de turma podem, através de telemóvel escolar, contactar os encarregados de educação, ou imprimir documento para esse fim, facilitando o trabalho burocrático que é importante realizar. A requalificação da escola, embora sendo um fator material apresenta implicações a outro nível, nomeadamente emocional, proporcionando o bem-estar e a satisfação dos docentes.

Em conclusão, pelo atrás exposto parece ser possível inferir que esta escola é uma escola com uma identidade própria, favorecida pela sua integração no Programa TEIP, com todas as melhorias e polivalências, proporcionando desempenhos mais positivos nas diversas tarefas da comunidade educativa. Professores com formação adequada, para serem capazes de responder e promover a diminuição da indisciplina e da melhoria dos resultados escolares, através de ações de formação de Tutoria e de Gestão de Conflitos. Estas ações

ativaram a criação de tutores e de tutelados, impulsionando um trabalho de maior proximidade com alunos mais complexos, favorecendo uma maior equidade e, ao mesmo tempo, colocaram os professores mais perto das famílias, conduzindo a uma diminuição dos conflitos e elevando o equilíbrio emocional dos professores.

Noutra panorâmica será de valorizar o trabalho colaborativo que a escola implementa e facilita com a existência de técnicos diversificados que apoiam os professores estimulando-os a cooperarem numa relação baseada no diálogo, e no trabalho em comum. Esta proximidade com os colegas parece enfatizar o reconhecimento e a estima, fontes consideradas basilares para a satisfação profissional. Esta valorização pessoal que aparece associada ao reconhecimento profissional talvez possa explicar o gosto pela escola, o orgulho na escola e a vontade demonstrada pela maioria (75%) dos respondentes que não querem mudar de escola.

Mas estes professores também são confrontados com óbices, diariamente, colocados não só pelos alunos, mas por todas as reformas implementadas, de forma continuada pela administração educacional. Algumas destas mudanças são sentidas com desconfiança e no que diz respeito ao sistema de avaliação docente e a progressão na carreira apresentam-se como áreas com resultados mais baixos na análise da satisfação docente.

Esta dissertação, apesar de complexa e trabalhosa, permite-nos elaborar um epílogo que nos deixa surpresos pelos seus resultados. Na verdade, as expectativas estavam centradas na possibilidade da confirmação de altos níveis de mal-estar docente e de stress, de acordo com os dados nacionais. No entanto, o estudo demonstra efeitos opostos, levantando hipóteses que alterações materiais profundas nos espaços físicos e acesso a recursos humanos qualificados podem conduzir a uma satisfação da profissionalidade e provocar um estado predominantemente de bem-estar docente.

Será que o programa TEIP, com todas as alterações que lhe aparecem associadas, é um fator indutor de bem-estar a nível da profissão docente? Futura investigação poderá aprofundar esta questão.

Concordamos com Guerra (2012 p.11) quando afirma “ acho que posso classificar a situação do professor como problemática, complexa, difícil, mas se me perguntarem se existe um adjectivo que defina a profissão docente, hoje, eu diria que é apaixonante.”

## CONCLUSÃO

As ciências da educação desenvolvem-se, em concordância com o aparecimento da escola como organização basilar, na criação e na cimentação dos Estados-Nação, ao longo do século dezanove e vinte, na Europa. Interligado com o nascimento das ciências da duração aparecem os sistemas educativos que se aprofundam no século vinte, com a generalização e democratização da escola. A área disciplinar das ciências da educação assenta nos imperativos das trocas de informações entre os sistemas de ordem profissional e científica, isto é, entre a escola com as suas práticas profissionais e as ciências já anteriormente estabelecidas, como por exemplo a sociologia e a psicologia.

Noutro âmbito, mas valorizando as ciências da educação, estabelece-se um novo paradigma ou padrão, o denominado paradigma emergente, ou paradigma pós-moderno. Este novo modelo, resulta do aparecimento da sociedade da informação, do desenvolvimento científico e tecnológico e da globalização da economia. O novo paradigma produz significativas mudanças em todos os territórios, incluindo a escola e os sistemas educativos.

A escola é abordada em diferentes perspetivas e a partir dos anos oitenta do século passado, é estudada como uma organização, com características próprias, síntese de todas as características organizacionais, mas com especificidades inerentes que lhe advêm da diversidade dos seus atores e da multiplicidade dos seus processos e dos seus produtos. A escola onde se realizou o estudo empírico, integrou-se pelas suas particularidades no programa TEIP2, usufruindo de novos recursos humanos e materiais para melhorar os seus resultados, caminhando paulatinamente para uma maior autonomia construída nos princípios da prestação de contas.

A escola, nas suas diversas faces, apresenta, neste início do século vinte e um, características distintas. Diversas nos seus atores, nos modelos de funcionamento e na forma da avaliação da sua atividade.

No que diz respeito aos alunos, a escolaridade obrigatória e as diversidades étnicas de jovens provenientes de outros países e culturas, provocaram alterações significativas, no mundo da escola, acarretando o aparecimento de acrescidas dificuldades, mas também o enriquecimento da comunidade, que tem de se adaptar e fomentar a sã

convivência entre todos os jovens, na procura de uma escola inclusiva e democrática, proporcionadora de novas e diversificadas aprendizagens.

Noutra vertente, os docentes vivem sobrecarregados de trabalho, de angústias e ansiedades provocadas pela multiplicidade de papéis e funções que têm de desempenhar. A juntar a estas dificuldades relacionadas com os novos públicos escolares parece-nos importante realçar toda a desvalorização do trabalho docente, integrado numa “crise mundial da educação”, gerando situações de desprofissionalização ou proletarização dos professores. Para tentar superar estas dificuldades, os professores devem instituir uma nova profissionalidade docente que incite o reaparecimento da significância do professor de outras épocas, configurando-se numa contínua renovação e (re)valorização científica e pedagógica, e na promoção de um trabalho colaborativo e amplamente reflexivo, respondendo às novas solicitações, feitas por alunos diferentes e com problemas novos.

Acrescente-se, ainda, que as alterações legislativas, na lógica da reforma, são vistas pelos docentes com grandes dúvidas, e lidas como desadaptadas da realidade. No que diz respeito às alterações legislativas mencionadas na dissertação, nomeadamente a implementação do professor titular e da avaliação docente pelos seus pares, provocaram alvoroço nas escolas e grandiosas manifestações largamente mediatizadas que nos permitem depreender que a estabilidade docente na escola terá sofrido o seu impacto negativo. Outra área importante de mudança, sentida de forma menos positiva pelos docentes está relacionada com as lideranças, sobressaindo o fim do modelo da gestão democrática com a criação da figura jurídica do diretor de escola, líder unipessoal que tem poderes para controlar todas as estruturas escolares. Este modelo de gestão desfavorece a classe docente que, com reduzida participação em órgãos colegiais, vê o diretor como um superior hierárquico e já não como um dos seus pares em exercício do cargo diretivo.

O ambiente escolar tornou-se algo desmotivante, mesmo conflituoso entre pares reportando situações pouco benéficas para a profissionalidade e auto-estima dos docentes. Por outro lado, a profissão docente centraliza a sua atuação no coração das emoções, já que todo o labor diário aparece escorado nas relações interpessoais com os discentes, advindo desse facto sentimentos e sensações que podem provocar padecimentos psicológicos.

Estas circunstâncias conduziram ao aparecimento de um clima de mal-estar, assinalado pelo aparecimento de um sofrimento psicológico, caracterizado pela desmoralização, desmotivação e desencanto, que em casos extremos pode provocar o

*burnout*, definido como um distúrbio psicológico representado por um esgotamento físico e emocional violento. Deve-se contudo realçar que o mal-estar docente aparece associado com fatores pessoais, interpessoais, organizacionais e sociais.

De acordo com diversos estudos nacionais e internacionais, o ofício de professor aparece associada às profissões, já devidamente estudadas, como uma profissão com altos níveis de *stress*. Esta condição leva alguns estudiosos como vimos a incentivarem o fortalecimento das competências profissionais, o equilíbrio emocional, através da melhoria do ambiente de trabalho e de uma formação profissional que habilite os docentes nas áreas sociais e interpessoais, estimulando o bem-estar dos professores, proporcionador de bem-estar nos discentes.

Apesar destes elevados índices de *stress* docente detetado em Portugal, a escola onde se produziu o estudo empírico, exibiu níveis de stress baixos, contrapondo positivamente níveis de satisfação com o exercício da profissão e com a escola em que trabalham. Estas inferências poderão, na nossa perspetiva, advir de todo o trabalho colaborativo realizado no quotidiano em equipas estáveis, com professores com formações adequadas e com famílias mais preocupadas e a trabalhar em conjunto com os professores, na procura do sucesso dos seus educandos e favorecendo o equilíbrio emocional dos professores.



## REFERÊNCIAS

- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. d. (2005). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1995). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Alves, J. M. (1998). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas* (4ª edição ed.). Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2003). *Cartas aos directores de escolas*. Porto: ASa, Editores S.A.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. (. Barroso, *O estudo da escola* (pp. 167-189). Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora , LDA.
- Brotheridge, C., & Lee, R. (2003). Development and validation of the emotional labour scale.' *Journal of occupational and organizational psychology* 76.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora ,LDA.
- Canário, R. (1996). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In J. (. Barroso, *O estudo da escola* (pp. 121-149). Porto: Porto Editora, Lda.
- Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: entre a "igualdade de oportunidades" e a " luta contra a exclusão". *Temas de Investigação 12* (pp. 139-170). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carvalho, d. R. (2008). *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, W., & Neto, F. (2012). *Workplace well-being, gender and age: examining the 'double jeopardy' effect, social indicators research* (. (Em publicação).
- Cerrillo, Q. M. *Organización y dirección de centros educativos innovadores El centro educativo versátil*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Chang, M.-L. (2009, junho 30). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. Atlanta, USA.
- Cooper, L., C., & Kelly, M. (1993). Occupational stress in head teachers: a national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 130-143.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora, LDA:.
- Costa, E. (2007, Outubro/Dezembro). *Sísifo - Revista das Ciências da Educação nº 4*. Retrieved Agosto 25, 2011, from Contributos para uma análise cognitiva da política de avaliação de professores: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/04-05-ECost.pdf>
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.

Curado, A. P. (2008, março). *esjs-mafra.net*. Retrieved julho 25, 2009, from O outro lado da avaliação dos professores: A avaliação de competências:

[http://209.85.229.132/search?q=cache:Wih0So\\_TeJgJ:esjs-mafra.net/cfaecm/file.php/64/Apresentacoes/cong-13\\_ana\\_paula\\_curado\\_aval-profs.pps+modelo+de+avalia%C3%A7%C3%A3o+Ana+Paula+Curado&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt](http://209.85.229.132/search?q=cache:Wih0So_TeJgJ:esjs-mafra.net/cfaecm/file.php/64/Apresentacoes/cong-13_ana_paula_curado_aval-profs.pps+modelo+de+avalia%C3%A7%C3%A3o+Ana+Paula+Curado&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt)

David, C. I., & Quintão, S. (2012, maio-junho). *Burnout em professores: a sua relação com a personalidade; estratégias de coping e satisfação com a vida*. Retrieved 15 Novembro, 2012, from Acta Med Port 2012 May-Jun;25(3):145-155: <http://www.actamedicaportuguesa>.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores- os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora Lda.

Delors, J., & al, e. (1996). Retrieved Novembro 2012, from Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt>

*Ensino magazine online* . (2007, Fevereiro). Retrieved Janeiro 22, 2010, from Entrevista - Maria de Lurdes Rodrigues quer concretizar medidas tomadas:

<http://www.ensino.eu/2007/fev2007/home.html>

*Escola*. (n.d.). Retrieved outubro 1, 2012, from Dicionário da Língua Portuguesa:

<http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa-aa0/escola>

Esic. (2012). *Esiconline*. Retrieved Outubro 1, 2012, from Documento de apresentação da escola : <http://www.esic.pt>

Esteve, J. M. (1999). Mudanças sociais e função docente. In A. (. Nóvoa, *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora, Lda.

Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade, Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora, Lda.

Ferreira, R. A. (2008, março 16). *Correio da Manhã*. Retrieved junho 2009, 25, from Entrevista com Mário Nogueira: [www.correiomanha.pt/noticia](http://www.correiomanha.pt/noticia)

Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial*. Porto: Porto Editora, Lda.

Goleman, D. (1999). *Inteligência emocional, 8ª edição*. Lisboa: Temas e Debates.

Gomes, R. A., Salomé, J. M., Mourisco, S. S., Alfredo, M., & Montenegro, N. (2006). *Problemas e desafios no exercício da actividade docente: um estudo sobre o stresse, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário*. Retrieved outubro 5, 2012, from Revista Portuguesa de Educação, 2006, 19(1), pp. 67-93: <http://www.scielo.oces.mctes.pt>

Guerra, M. A. (2002). *Entre bastidores. O lado oculto a organização escolar*. Porto: Edições Asa.

Guerra, S. M. (2012). A vida de professor é apaixonante. (M. J. Leite, Interviewer)

- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo - das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2001). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Maidenhead: Open University Press.
- Hebson, G. E. (2007). Too emotional to be capable? The changing nature of emotion work in definitions of 'capable teaching'. *Journal of Education Policy*, 22 (6; 675-694).
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário. (2ª edição)*. Lisboa: Edições Sílabos.
- IGE. (2011). *Avaliação externa de escolas - relatório escola secundária Inês de Castro*. Porto: IGE.
- Leite, C. (2012). Espero que os professores não caiam no "desentusiasmo". (J. M. Leite, Interviewer)
- Licínio, L. C. (1996). Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In J. (. Barroso, *O estudo da Escola* (pp. 17-39). Porto: Porto Editora, Lda.
- Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2011, Outubro). *Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores*. Retrieved outubro 30, 2012, from [www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/.../4144](http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/.../4144)
- Lopez Rodrigues, M. A. (1985). *La escuela: origem y evolución*. in Oscar Sáenz. *Organización Anaya*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Marchesi, Á. (2008). *O bem-estar dos professores. competências, emoções e valores*. Porto Alegre: Artmed.
- Marques Pinto, A. (2000). Burnout Profissional em Professores Portugueses : Representações Sociais, Incidência Preditores. *Tese de Doutoramento em Psicologia (não publicada)* .
- Matthews, B., & Ross, L. (2010). *Research methods: A practical guide for the social sciences*. Essex: Pearson Education Limited.
- Mayo, I. C. (s/ano). *La organización escolar normativa e aplicada*. Biblioyeca Nueva.
- Morgado, C. J. (2011, outubro/dezembro). Retrieved Novembro 11, 2012, from Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades: <http://www.scielo.br>
- Nias, J. (2001). Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho. In M. (. Teixeira, *Ser Professor no Limiar do Século XXI* (pp. 143-182). Braga: ISET.
- Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Produções D. Quixote.

- Nóvoa, A. (2006). *Conferência de apresentação do debate nacional da educação*. Retrieved Outubro 1, 2012, from Conselho Nacional de Educação: [www.cnedu.pt/files/pub/Audicoes/4-Conferencia.pdf](http://www.cnedu.pt/files/pub/Audicoes/4-Conferencia.pdf)
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In A. (. Nóvoa, *Profissão professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora, Lda.
- Nóvoa, A. (2010). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Retrieved Novembro 1, 2012, from [www.ince.mec.es/revistaeducacion](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion): <http://www.ince.mec.es>
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Pacheco, A. J. (2004). *A avaliação do professor*. Retrieved Agosto 25, 2012, from [webs.ie.uminho](http://webs.ie.uminho.pt/): <http://webs.ie.uminho.pt/>
- Pacheco, A. J., & Flores, A. M. (2000). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Patrão, I., & Rita, J. S. (2012, Julho 20). *30% dos professores em stress permanente*. Retrieved Novembro 1, 2012, from <http://www.educare.pt>: <http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=C30C0A8C7CC30E77E0400A0AB80001BA&opsel=1&channelid>
- Patrão, I., & Rita, J. S. (2012, junho 11). *Metade dos professores sofre de stress, ansiedade e exaustão*. Retrieved dezembro 18, 2012, from [Jornal Público](http://www.publico.pt): <http://www.publico.pt>
- PEE/TEIP, E. (2011). *Relatório final PEE/TEIP -2010-11*. Vila Nova de Gaia.
- Picado, L. (2007). *Ansiedade, burnout e engagement nos professores do 1º ciclo: papel dos esquemas precoces mal adaptativos no mal-estar e no bem-estar dos professores*. Retrieved Novembro 2, 2012, from [Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia](http://repositorio.ul.pt): [repositorio.ul.pt](http://repositorio.ul.pt)
- Picado, L. (2009, Abril 25). *Psicologia*. Retrieved Junho 15, 2012, from [O Portal dos Psicólogos](http://www.psicologia.com.pt): [www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt)
- Pinto, C. A. (2001). Socialização e identidades docentes. In M. (. Teixeira, *Ser Professor no Limiar do Século XXI* (pp. 19-80). Braga: ISET.
- Pocinho, M., & Capelo, R. M. (2009, maio/agosto). *Educação e Pesquisa, 2009 - SciELO Brasil*. Retrieved Novembro 1, 2012, from [Vulnerabilidade ao Stress, estratégias de Coping e autoeficácia em professores Portugueses](http://www.scielo.br): <http://www.scielo.br>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais. (5ª edição)*. Lisboa : Gradiva.
- Ramos, C. C. (2007, Maio). *Avaliação de professores. Visões e realidades. Actas da conferência internacional*. Retrieved Agosto 25, 2010, from [A importância da Avaliação do Desempenho de Professores](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Actas_Conf_Aval_Prof-2007.pdf): [www.ccap.min-edu.pt/docs/Actas\\_Conf\\_Aval\\_Prof-2007.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Actas_Conf_Aval_Prof-2007.pdf)

- Sacristán, J. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. (. Nóvoa, *Profissão professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora, Lda.
- Sallan, J. G. (1995). *L'organización escolar: contexto y texto de actuación*. Barcelona: Editorial La Muralla, S.A.
- Santos, B. d. (1987). *Um discurso sobre as ciências 16ª edição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, S. J. (2007, maio 21). *Como avaliar os professores*. Retrieved janeiro 20, 2011, from educare.pt: <http://www.educare.pt>
- Simões, G. (2000). *A avaliação de desempenho docente: Contributo para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Teixeira, M. (2001). Ser professor: gosto ou desgosto? In M. (. Teixeira, *Ser Professor no Limiar do Século XXI* (pp. 183-265). Braga: ISET.
- Tsang, K. K. (2011). Emotional labor of teaching. *Educational Research*, 2(8),1312-1316.
- Warr, P., Cook, J., & Wall, T. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of Occupational Psychology*, 52,.
- Wikiquote, a. c. (n.d.). *Wikiquote*. Retrieved Novembro 2, 2012, from John Dewey: [http://pt.wikiquote.org/wiki/John\\_Dewey](http://pt.wikiquote.org/wiki/John_Dewey)
- Wilks, D. C. (2012). *Psicologia aplicada à gestão*. Porto: Livpsic- Edições de Psicologia.
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora,LDA.

## Legislação referenciada

Decreto-Lei nº 36508 de 17 de Setembro de 1947; I Série – nº 216

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, Diário da República I série – número 237

Decreto regulamentar nº14/92 de 4 de Julho. Diário da República nº152/92, I Série -B. Ministério da Educação

Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto. DIÁRIO DA REPÚBLICA — I SÉRIE-A. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 241/01 de 30 de Agosto. Diário da República n.º 201, I Série -A. Ministério da Educação.

Decreto - Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro. Diário da República n.º 14, I Série. Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar n.º 2/08 de 10 de Janeiro. Diário da República n.º 7, Série I. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 75/08 de 22 de Abril. Diário da República n.º 79, 1.ª série. Ministério da Educação.

Decreto regulamentar nº 11/2008 de 23 de Maio. Diário da República nº 99, 1.ª série. Ministério da Educação.

Despacho n.º 16872/2008 de 23 de Junho Diário da República nº119, II.ª série. Ministério da Educação

Despacho n.º 3006/2009 Diário da República, 2.ª série — N.º 16 — 23 de Janeiro de 2009 Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de Junho - Diário da República, 1.ª série — N.º 120 — 23 de Junho de 2010

Decreto-Lei n.º 41/2012 Diário da República, 1.ª série — N.º 37 — 21 de fevereiro de 2012

Despacho normativo nº24-A/2012 de 6 de dezembro, Diário da República, 2.ª série — N.º 236 — 6 de dezembro de 2012 PARTE C. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



## ANEXOS

## Anexo 1

### Reformas gerencialistas da educação pública em diversos países (Lima, 2011)

Dimensões	Impactos
Centralização das políticas educativas e dos processos de decisão sobre o currículo e a avaliação	Invocação sistemática da descentralização, da devolução e autonomia da escola
Descentralização de certas competências de carácter técnico e operacional e por vezes financeiro	Alargamento das fontes de financiamento a entidades privadas e às famílias dos alunos
Crescente desconfiança relativamente a órgãos colegiais	Diminuição da relevância dos processos de controlo democrático e de participação nos processos de decisão
Reforço do poder dos gestores, assessores e outras estruturas com a estruturação da gestão de tipo vertical e concentração dos poderes no líder formal	Prejuízo da influência dos profissionais, educadores e professores bem como da comunidade
Governança e decisões baseadas na evidência	Tudo o que não é evidente não conta ou conta pouco

## Anexo 2

### O mal estar docente (Esteve, 1999)

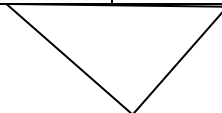
<b>INDICADORES DO MAL-ESTAR DOCENTE</b>	
<b>Fatores principais ou de primeira ordem</b>	
<b>Indicadores</b>	<b>Sentido</b>
Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho	Falta de recursos materiais generalizada e das condições de trabalho que se agravaram com a massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores; inexistência dos meios necessários ao desenvolvimento da renovação metodológica exigida, agravada pelos constrangimentos institucionais.
Mudanças nas relações Professor- Aluno	Relações nas escolas mudaram, tornando-se mais conflituosas; aumento da violência nas instituições escolares.
Fragmentação do trabalho do Professor	Os professores para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar várias atividades, assistir a seminários e reuniões de coordenação. Todas estas situações provocam o esgotamento dos docentes tornando-se um dos elementos do problema da qualidade no sistema de ensino.
<b>Fatores contextuais ou secundários</b>	
<b>Indicadores</b>	<b>Sentido</b>
Aumento das exigências em relação ao professor	Mudança no papel do professor que além do domínio cognitivo, passa a ser facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo e para além do ensino, cuida do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social, da educação sexual e do ensino especial. Tudo isto conduz à complexificação da sua função.
Inibição educativa de outros agentes de socialização	Exigência à escola de maiores responsabilidades educativas, até aí respeitantes à transmissão de valores tradicionalmente da esfera familiar, isto é a transposição dos papéis educativos da família para a escola.
Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à Escola	Necessidade do professor integrar no seu trabalho o potencial das novas fontes de informação alternativas, nomeadamente os meios de comunicação de massas que o obriga a alterar o seu papel de mero transmissor de conhecimentos.
Rutura do consenso social sobre a educação	O processo de socialização convergente, em que se afirmava o carácter unificador da atividade escolar no campo cultural, linguístico e comportamental foi substituído por um processo de socialização claramente divergente, que obriga a uma diversificação na atuação do professor ou seja, o modelo educativo do “cadinho” deu lugar ao modelo da “saladeira”.
Aumento das contradições no exercício da docência	O professor é frequentemente confrontado com a necessidade de protagonizar papéis contraditórios que o obrigam a manter um equilíbrio instável em vários campos, devido à rutura do consenso sobre a educação.
Mudanças de expetativas em relação ao sistema educativo	A evolução do contexto social fez mudar os significados das instituições escolares, com a conseqüente necessidade de adaptação à mudança, por parte de alunos, professores e pais que devem mudar as suas expetativas em relação ao sistema de ensino, já que se passa de um ensino de elites para um ensino massificado.
Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo	Atualmente assiste-se a uma valorização negativa do professor como bode expiatório e responsável universal de todos os males do sistema educativo. A falta de apoio e de reconhecimento social é cada vez mais evidente.

Menor valorização social do professor	Modificou-se, também, a consideração social pelo professor. Atualmente o <i>status</i> adquire-se através de critérios económicos e o salário converte-se em mais um elemento da crise de identidade dos professores.
Mudança dos conteúdos curriculares	O extraordinário avanço das ciências e a transformação das exigências sociais requerem uma mudança profunda dos conteúdos curriculares. Não é estranho que os professores mostrem receios, insegurança e desconfiança perante as mudanças dos conteúdos curriculares, sendo essencial um bom funcionamento do sistema de formação permanente dos professores.

## Anexo 3

### O mal estar docente (Canário, 2005)

<b>Indicadores</b>	<b>Consequências</b>
Progressivo desencantamento relativamente à escola	Visão negativa no modo como é socialmente percebida a profissão do professor
Construção da escola de massas, com o crescimento exponencial dos alunos e dos professores	Desvalorização do estatuto social do professor
Emergência de novas formas de regulação, nos diferentes níveis dos sistemas escolares e de novas formas de divisão do trabalho, ao nível dos estabelecimentos de ensino	Tendencial “proletarização” do ofício de professor, que deixa de controlar o exercício do seu próprio trabalho
Democratização do acesso e a progressiva heterogeneidade dos públicos escolares, com a escola a ser “invadida” por problemas sociais, que antes lhe eram exteriores	Chegada, à escola, de problemas novos e de difícil solução por parte dos professores

- 
- Aparecimento de modalidades diversas de desmotivação
  - Absentismo
  - Desinvestimento profissional
  - Acréscimo de doenças ligadas ao exercício da profissão
  - Construção por parte dos professores de meras estratégias de sobrevivência

## Anexo 4

### Súmula histórico-cronológica da avaliação docente

1933 -74	Decreto-lei nº 36 508 de 17 de Setembro de 1947- criada a figura da Inspeção como mecanismo de controlo das escolas e dos professores.  <b>Avaliadores</b> Cabia ao inspetor a função de fiscalizar, graduar e classificar com o que observava e das informações que recebia do diretor
1974 -86	Revolução de abril- esta temática vai desaparecer do quotidiano das escolas.
1986	Lei nº 46/86 de 14 de outubro e decreto Regulamentar nº 14/92 de 4 de julho reaparece este assunto na agenda da educação. A carreira docente é dividida em dez escalões. <b>Instrumentos de avaliação</b> Elaboração do Relatório Crítico da atividade desenvolvida para progressão. <b>Menções avaliativas</b> Menção de Satisfaz ou Não Satisfaz. A título excecional e de acordo com o Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril, no seu artigo 48.º, a requerimento do docente, por uma só vez e após a prestação de 10 anos de serviço efetivo em funções docentes, pode ser atribuída a menção de Excelente, em caso de reconhecido mérito excecional.
1998	Decreto-lei nº 1/98, de 2 de janeiro, faz a revisão do estatuto da Carreira Docente. Decreto Regulamentar nº 11/98, de 15 de maio, altera a avaliação de desempenho docente. <b>Instrumentos de avaliação</b> O docente passa a ter de elaborar um novo relatório intitulado- Documento de Reflexão Crítica- com as ações de formação frequentadas. Este documento deveria referenciar, de acordo com o ponto 2 do artigo 6º: serviço distribuído, relação pedagógica com os alunos, cumprimento dos programas curriculares, participação em projetos de escola e atividades da comunidade educativa, ações de formação frequentadas e estudos publicados e desempenho de outras funções educativas, designadamente de administração e gestão escolares, de orientação educativa e de supervisão pedagógica;  <b>Menções avaliativas</b> A avaliação aparece mencionada com as menções qualitativas de Satisfaz e Não Satisfaz. Os docentes avaliados com a menção qualitativa de Satisfaz podem requerer, de acordo com artigo 45.ª, a menção qualitativa de Bom, através da apresentação de um documento de reflexão crítica sobre o seu desempenho. Quinze anos após a obtenção da menção de Bom e conforme o ECD (Artigo 50º), o docente pode requerer a classificação de Muito Bom através de uma avaliação extraordinária. A atribuição desta última menção determina, para efeitos de progressão na carreira, uma bonificação de dois anos no tempo de serviço do docente  <b>Avaliadores</b> A comissão de avaliação que irá analisar estas solicitações será constituída pelas seguintes personalidades: presidente do órgão pedagógico, que preside; um docente exterior ao estabelecimento de educação ou de ensino, designado pelo respetivo órgão pedagógico, preferencialmente do mesmo nível ou ciclo de educação ou de ensino; um docente ou uma individualidade de reconhecido mérito no domínio da educação, designado pelo docente em avaliação.
2007	Decreto-lei nº15 19 de janeiro, altera o Estatuto da carreira Docente, hierarquizando a estrutura docente em duas categorias distintas - a de professor e a de professor titular que passa a ser o professor avaliador, que ocupa os cargos superiores dentro da carreira docente e estabelece um novo regime de avaliação Criação de um novo Regime jurídico da Formação Contínua dos Docentes Decreto regulamentar nº2 de 2008 de 10 de janeiro- Com a presente regulamentação criam-se os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente; a avaliação do desempenho desenvolve-se também no respeito pelos princípios e objetivos que enformam o SIADAP, 2004 (Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública)  <b>vertentes de avaliação:</b>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;</li> <li>vertente profissional e ética,</li> <li>participação na escola e a relação com a comunidade escolar</li> <li>desenvolvimento e formação ao longo da vida</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Objetivos da avaliação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Melhorar os resultados escolares dos alunos e a qualidade das aprendizagens;</li> <li>Proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência;</li> <li>Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;</li> <li>Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;</li> <li>Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente;</li> <li>Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;</li> <li>Diferenciar e premiar os melhores profissionais;</li> <li>Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;</li> <li>Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares;</li> <li>Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados a comunidade;</li> <li>Identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente;</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Avaliadores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>presidente do conselho executivo ou o diretor</li> <li>coordenador do departamento curricular que observa as aulas</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Instrumentos de avaliação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Formulação de objetivos individuais</li> <li>Ficha de autoavaliação</li> <li>Fichas de avaliação preenchidas pelos dois avaliadores</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Aulas observadas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Todos os docentes na carreira</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Menções avaliativas</b></p> <p>Excelente; Muito Bom; Bom; Regular e Insuficiente</p> <p>Estabelecimento de cotas para as menções qualitativas de Muito Bom e Excelente</p>
2009	<p>Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009 de 5 de janeiro</p> <p>Define um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente. Nesta nova legislação mantem-se as principais características da legislação anterior com as seguintes adaptações:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>professores avaliados por avaliadores da mesma área disciplinar;</li> <li>critério dos resultados escolares e das taxas de abandono é retirado</li> <li>simplificação do regime de avaliação dos professores avaliadores</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Aulas observadas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>obrigatórias para os docentes contratados, e docentes integrados em 2.º e 4.º Escalões da carreira</li> <li>docentes que pretendam a avaliação de Muito Bom e Excelente</li> </ul>
2010	<p>Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de Junho, a carreira docente passa a estruturar -se numa única categoria, terminando a distinção entre professores e professores titulares</p>
2012	<p>Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro e Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro</p> <p style="text-align: center;"><b>Dimensões ( vertentes) da avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Científica e pedagógica;</li> <li>Participação na escola e relação com a comunidade;</li> <li>Formação contínua e desenvolvimento profissional.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Elementos de referência da avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Os objetivos e as metas fixadas no Projeto Educativo da escola;</li> <li>Os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões aprovados pelo Conselho Pedagógico</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Avaliação externa (Aulas observadas)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Centra-se na dimensão científica e pedagógica (aulas observadas por avaliadores externos).</li> <li>Obrigatória para os docentes em período probatório, docentes integrados no 2.º e 4.º Escalões da carreira e docentes que pretendam a avaliação de Excelente</li> </ul>

	<p style="text-align: center;"><b>Avaliação interna</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Efetuada na escola pelas seguintes estruturas: presidente do conselho geral; diretor e conselho pedagógico;</li><li>• Realizada em todos os escalões</li></ul> <p style="text-align: center;"><b>Instrumentos de avaliação</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Relatório de autoavaliação : documento anual de reflexão sobre a atividade desenvolvida</li><li>• Fichas de avaliação preenchidas pelos avaliadores</li></ul> <p style="text-align: center;"><b>Menções avaliativas</b></p> <p>Cinco menções qualitativas -Insuficiente, Regular, Bom, Muito bom e Excelente. Estabelecimento de cotas para as menções qualitativas de Muito Bom e Excelente</p>
--	---

## Anexo 5

### Sinopse do modelo de avaliação Maria de Lurdes Rodrigues (Curado, 2008)

<b>O novo modelo de avaliação de professores</b>	
<b>Aspectos positivos</b>	<b>Problemas na operacionalização</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Os objectivos apresentados mostram a intenção de abarcar três propósitos da avaliação de professores - a prestação de contas, a melhoria organizacional das escolas e o desenvolvimento profissional docente;</li><li>• São utilizadas diversas fontes de informação, incluindo a observação de aulas;</li><li>• Prevê-se que a avaliação se baseie num projecto de desenvolvimento pessoal inserido no PEE /PAA;</li><li>• Prevê-se que a avaliação se baseie num projecto de desenvolvimento pessoal inserido no PEE /PAA;</li><li>• Avaliações menos positivas deverão ser acompanhadas de um plano de recuperação.</li><li>• É dado um relevo especial ao papel do professor na melhoria dos resultados dos alunos;</li><li>• Os objectivos da avaliação são definidos por negociação entre avaliador e avaliado, através da construção de um percurso de desenvolvimento profissional ao longo dos dois anos;</li><li>• A classificação final é apresentada em entrevista entre avaliado e avaliadores.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formação dos avaliadores - nada permite assegurar que um professor, só por ter acedido à categoria de titular, detém as competências necessárias ao desempenho dessa função;</li><li>• Uma avaliação que pretenda ter legitimidade, deve ser realizada por pessoas com as qualificações profissionais, as capacidades e a autoridade necessárias;</li><li>• Não houve um esforço de envolver directamente os docentes e as escolas na preparação, implementação e acompanhamento do processo, O que, segundo a literatura e as “melhores práticas” internacionais, poderia constituir um importante factor de desenvolvimento profissional e de melhoria organizacional;</li><li>• Mantém-se a inexistência de padrões, ou referentes, de desempenho específico para os professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário;</li><li>• A operacionalização do processo nas escolas é complexa.</li></ul>

## Anexo 6

### Questionário

O presente questionário é anónimo e destina-se apenas a recolher dados para investigação sobre os professores.

As questões que se seguem relacionam-se com várias situações pessoais. Não há respostas certas ou erradas. Faça um X no espaço que corresponder à sua escolha seguindo as escalas propostas.

O preenchimento do questionário deverá tomar-lhe entre 15 e 20 minutos do seu tempo.

Os investigadores agradecem muito a colaboração.

1) Idade:  Anos

2) Sexo F  M

3) Estado civil:

a. Solteiro

b. Casado/em união de  
facto

c. Divorciado

d. Viúvo

4) Número e idades dos filhos:

filhos, de  anos.

5) Tem pais ou outros familiares a seu cargo?

a. Sim

b. Não

6) Como considera o seu grau de saúde:

a. Muito bom

b. Bom

c. Razoável

d. Mau

e. Muito mau

7) Qual o seu grau académico?

8) Há quantos anos é professor?  Anos

9) Há quanto tempo leciona na mesma escola?  Anos

10) Em quantas escolas lecionou nos últimos 5 anos?  Escolas.

11) Em que anos de escolaridade leciona no presente ano letivo?

12) Em quantas turmas leciona?  Turmas.

13) Quanto tempo demora (em média) a chegar da sua residência principal à escola onde está colocado?  
 min.

14) Tipo de vínculo (indicar com uma cruz):

a. Professor do Quadro d  
Nomeação Definitiva

b. Professor do  
Quadro de Zona  
Pedagógica

c. Professor  
Contratado

15) No presente ano letivo leciona (marque todos os que se apliquem com uma cruz):

- |   |   |  |
|---|---|--|
| <b>a.</b> Ensino Regular <input type="checkbox"/>       | <b>b.</b> Cursos EFA <input type="checkbox"/>           | <b>c.</b> Cursos Tecnológicos <input type="checkbox"/> |
| <b>d.</b> Cursos CEF <input type="checkbox"/>           | <b>e.</b> Cursos Profissionais <input type="checkbox"/> | <b>f.</b> Ensino Recorrente <input type="checkbox"/>   |
| <b>g.</b> Outros. <input type="checkbox"/> Quais? _____ |   |  |

16) Em média, quantos alunos têm as turmas em que leciona? \_\_\_\_\_ Alunos (valor aproximado)

17) Que cargos desempenha no presente ano letivo:

---

---

18) Considera que as turmas em que leciona são, do ponto de vista comportamental:

- |   |  |   |
|---|--|---|
| <b>a.</b> Todas difíceis <input type="checkbox"/>                   | <b>b.</b> Sobretudo difíceis <input type="checkbox"/>  | <b>c.</b> Algumas sem problemas de maior e outras difíceis <input type="checkbox"/> |
| <b>d.</b> Sobretudo sem problemas de maior <input type="checkbox"/> | <b>e.</b> Todas sem problemas <input type="checkbox"/> | <b>f.</b> Não leciono <input type="checkbox"/>                                      |

19) Considera que a relação com os colegas, na sua escola, é:

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <b>a.</b> Muito negativa <input type="checkbox"/>            | <b>b.</b> Maioritariamente negativa <input type="checkbox"/> | <b>c.</b> Nem positiva nem negativa <input type="checkbox"/>          |
| <b>d.</b> Maioritariamente positiva <input type="checkbox"/> | <b>e.</b> Muito positiva <input type="checkbox"/>            | <b>f.</b> Tenho pouca relação com os colegas <input type="checkbox"/> |

20) Considera que a relação com os pais e encarregados de educação dos seus alunos, é:

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <b>a.</b> Muito negativa <input type="checkbox"/>            | <b>b.</b> Maioritariamente negativa <input type="checkbox"/> | <b>c.</b> Nem positiva nem negativa <input type="checkbox"/>                                  |
| <b>d.</b> Maioritariamente positiva <input type="checkbox"/> | <b>e.</b> Muito positiva <input type="checkbox"/>            | <b>f.</b> Tenho pouca relação com os pais e encarregados de educação <input type="checkbox"/> |

21) Indique o seu grau de satisfação com os diferentes aspetos do seu trabalho apresentados em baixo. Utilize a seguinte escala:

- 0** – Nada satisfeito;
- 1** – Pouco satisfeito;
- 2** – Satisfeito;
- 3** – Muito satisfeito;
- 4** – MUITÍSSIMO satisfeito

	0	1	2	3	4
Grau de satisfação com o trabalho em si?					
Grau de satisfação com as perspectivas de progressão na carreira?					
Grau de satisfação com a organização em que trabalha					
Grau de satisfação com os colegas de trabalho?					
Grau de satisfação com os alunos?					
Grau de satisfação com o desempenho do cargo?					
Grau de satisfação com o sistema de avaliação de docência?					
Grau de satisfação com a remuneração recebida?					
Tento tudo em consideração qual é o seu grau de satisfação com o seu trabalho?					

22) Indique o seu grau de concordância com as afirmações apresentadas relativas à escola onde trabalha. Utilize a seguinte escala:

- 0** – Discordo totalmente;
- 1** – Discordo um pouco;
- 2** – Concordo;
- 3** – Concordo muito;
- 4** – Concordo muitíssimo

	0	1	2	3	4
Esta escola é um ótimo lugar para trabalhar					
Esta escola tem um grande significado para mim					

Sinto muito orgulho em trabalhar nesta escola					
Procuo dar o meu melhor para ajudar esta escola					
Não gostaria de mudar de escola					
Esforço-me por ultrapassar o que me exigido no desempenho das minhas funções					
Esta escola não me diz nada mas faço o meu melhor porque é o que devo fazer					
Esta escola possibilita a minha realização pessoal.					

23) Nos últimos meses quantas vezes sentiu o que é apresentado a seguir? Utilize a seguinte escala:

**0** – Nunca;

**1** – Quase nunca (menos do que uma vez por mês);

**2** – Algumas vezes (pelo menos uma vez por semana);

**3** – Muitas vezes ( mais do que uma vez por semana)

	0	1	2	3
1. Teve dificuldade em dormir e/ou adormecer?				
2. Não lhe apeteceu comer?				
3. Sentiu-se incomodado com uma dor de estômago				
4. Teve dores de cabeça?				
5. Teve pesadelos?				
6. Interrogou-se se alguma coisa valia a pena?				
7. Sentiu-se em baixo?				
8. Teve períodos em que não conseguia continuar?				
9. Sentiu que as coisas nunca davam certas?				
10. Teve dificuldades em recordar-se de alguma coisa?				
11. Sentiu-se irritável ou tenso?				
12. Sentiu-se agitado?				
13. Usou o álcool para suportar o stress?				

14. Comeu para suportar o stress e a tristeza?				
15. Sentiu-se tenso ou ansioso?				
16. Preocupou-se com coisas pequenas?				
17. Sentiu que tudo era um grande esforço?				
18. Sentiu-se triste?				
19. Tomou medicamentos para suportar o stress ou a tristeza?				
20. Sentiu-se só?				
21. Teve dificuldades em concentrar-se?				
22. Sentiu que a sua vida era um falhanço?				

24) Nos últimos meses quantas vezes sentiu o seguinte? Utilize a seguinte escala.

- 0** – Nunca;
- 1** – Quase nunca (menos do que uma vez por mês);
- 2** – Algumas vezes (pelo menos uma vez por semana);
- 3** – Muitas vezes (mas do que uma vez por semana);
- 4** - Sempre

	0	1	2	3	4
1. Sou incapaz de exprimir os meus verdadeiros sentimentos com os colegas					
2. Tenho que ser 'artificialmente amigo' dos meus alunos e colegas					
3. Tenho que ser simpático independentemente do como me sinto					
4. Quando estou a trabalhar disfarço os meus sentimentos para parecer agradável					
5. Ajudo os meus colegas a sentir-se melhor					
6. Ajudo os colegas a lidar com situações de stress					
7. Procuro acalmar a ansiedade dos meus colegas					
8. Reprimos o que sinto					
9. Finjo ter emoções que de facto não sinto					
10. Escondo o que sinto					
11. Faço um esforço para sentir o que mostro aos outros					
12. Tento sentir de facto as emoções que mostro					
13. Tentar sentir as emoções que mostro faz parte do meu trabalho					