

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objectivo conhecer as opiniões dos estagiários de EF da FCDEF-UC, no ano lectivo 2004/2005, relativamente ao grau de satisfação/insatisfação e bem-estar/mal-estar docente.

Assim sendo, nesta introdução pretendemos definir o enunciado do problema, clarificar os objectivos do estudo e referir de que forma está o trabalho estruturado.

Segundo Barros, Neto & Barros (1991), citados por Seco, em 2000, “considera-se um truísmo falar da insatisfação profissional dos professores, do seu mal-estar profissional, tantas são as notícias veiculadas pelos *media* a este propósito. Mas frequentemente tais notícias transmitem a opinião dos sindicatos em confronto com os governantes responsáveis pelo sector educativo. Devem, por isso, ser tratadas criticamente. Serão de facto os professores uma classe insatisfeita e frustrada?” (p.3).

Se bem que, desde os anos 30, o interesse e a investigação em torno da satisfação profissional tenha vindo a aumentar, rapidamente, a compreensão das suas causas está longe de uma clarificação e sistematização inequívocas, procurando saber-se, ainda hoje, se as determinantes residem na natureza do trabalho em si, nas variáveis inerentes ao profissional ou se, por outro lado, ela é resultante das interações estabelecidas entre o cidadão activo e as especificidades do seu contexto de trabalho.

No entanto, sobretudo a partir dos inícios da década de 70, surge uma vaga de literatura que acentua o carácter menos risonho do mundo docente, como observa Toffler (1970), citado por Alves, em 1991: “estamos a acelerar cada vez mais a aproximação à meta, os contornos irregulares da nova sociedade. E, contudo, apesar dessa aproximação constante e vertiginosa, são cada vez mais as provas de que um dos nossos subsistemas mais importantes – o ensino – está a funcionar perigosamente mal” (s/p).

Efectivamente, as modificações sociais, demográficas e tecnológicas que se fizeram sentir, ao longo das últimas décadas do século XX, têm vindo a reflectir-se nas atitudes dos professores face ao trabalho e em relação à aprendizagem, originando sentimentos de mal-estar e insatisfação face à sua profissão.

Na literatura existente, muitas são as definições que podemos encontrar para a satisfação docente, bem como para os factores que a originam. Contudo, consideramos,

de acordo com Alves (1991), a satisfação docente como um sentimento e forma de estar positivos dos professores perante a profissão, originados por factores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade perante a mesma. Quando tal sentimento e tal forma de estar dos professores perante a profissão não se verificam, mercê de factores de diversa índole, surgindo, por isso, manifestações de sentido contrário, então estamos em presença da insatisfação.

Assim, os objectivos do nosso trabalho são:

✧ Conhecer as opiniões dos estagiários de EF da FCDEF-UC, no ano lectivo 2004/2005, no que respeita à satisfação/insatisfação docente, de forma a compreender as razões da mesma, tendo por base a pesquisa e a análise dos factores e determinantes fundamentais da sua forma de estar perante a profissão.

✧ Conhecer os problemas dos professores e da Educação, neste caso particular, dos estagiários de EF da FCDEF-UC, no ano lectivo 2004/2005, tentando perceber de que forma esta população é afectada no seu exercício docente, quais as causas perturbadoras e as manifestações consequentes.

✧ Tentar contribuir para futuros estudos relativos a esta temática, visto que a literatura referente à satisfação/insatisfação e mal-estar/bem-estar em professores estagiários de EF é muito escassa.

O nosso trabalho encontra-se estruturado em duas partes (sendo o capítulo I relativo à introdução): a primeira, diz respeito à revisão da literatura e, a segunda, diz respeito à contribuição pessoal.

A primeira parte, referente à revisão da literatura (capítulo II), está subdividida da seguinte forma:

No ponto 1, relativo à satisfação/insatisfação profissional, abordamos o conceito de satisfação/insatisfação profissional e os potenciais factores da satisfação/insatisfação profissional;

No ponto 2, respeitante à satisfação/insatisfação docente, abordamos as razões para a escolha da profissão de professor, o conceito de satisfação/insatisfação na actividade docente, a satisfação com a vida em geral e a satisfação com o trabalho docente, os factores da satisfação/insatisfação docente e as consequências da insatisfação/mal-estar docente;

No ponto 3, referente à disciplina de EF Escolar, apresentamos as características da disciplina e do professor de EF, referimos as razões da escolha desse curso, abordamos a importância dada à disciplina de EF e fazemos referência ao ensino da mesma;

No ponto 4, relativo à satisfação/insatisfação do professor estagiário de EF, abordamos o estágio pedagógico, caracterizamos o professor estagiário de EF e fazemos referência à satisfação/insatisfação profissional do professor estagiário de EF.

A segunda parte do nosso estudo, diz respeito às opções metodológicas e às estratégias adotadas na realização do estudo. A metodologia utilizada teve como suporte a fundamentação do problema apresentado, bem como o enquadramento teórico feito na revisão da literatura. Esta parte é composta por quatro capítulos, com a seguinte ordem:

O capítulo III, relativo ao material e métodos, onde apresentamos as principais características da nossa amostra, seguindo-se a descrição do instrumento utilizado: QOPEF de Ramos (2003), adaptado de Correia (1997). Terminamos este capítulo, descrevendo os procedimentos efectuados;

O capítulo IV, referente à apresentação dos resultados, onde fazemos uma análise descritiva dos mesmos;

O capítulo V, relativo à discussão dos resultados, onde discutimos e analisamos os resultados, confrontando-os com a revisão da literatura e dando a nossa opinião, quando acharmos pertinente;

O capítulo VI, respeitante às conclusões e sugestões, onde apresentamos as principais conclusões por nós obtidas e apresentamos algumas sugestões e/ou recomendações para futuros estudos nesta área.

Finalmente, terminamos com as referências bibliográficas e com a apresentação de alguns anexos que julgamos pertinentes para o estudo.

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

1. Satisfação/insatisfação profissional

1.1. Conceito de satisfação/insatisfação profissional

Segundo Popkewitz (1992), citado por Custódio (2004), “a palavra profissão refere-se a um grupo altamente competente, especializado, dedicado e bem formado, que preconiza uma categoria que concede posição social (confiança) e privilégios a determinados grupos” (p.4).

O estudo da satisfação profissional tem suscitado o interesse de numerosos investigadores, constituindo uma das variáveis dependentes mais importantes para a investigação no âmbito da Psicologia Social e Organizacional.

No entanto, por falta de clarificação teórica, metodológica e até terminológica, as investigações em torno da satisfação no trabalho têm vindo a multiplicar-se, tornando difícil obter uma perspectiva global e integradora sobre esta problemática. Diversas medidas da satisfação profissional foram elaboradas numa série de cenários organizacionais, as quais só mais tarde foram aplicadas a contextos educacionais, o que, desde logo, levanta alguns problemas na sua análise e interpretação, dado que a actividade docente apresenta características muito específicas na natureza e na diversidade das suas dimensões e nas dos seus profissionais.

Hoppock (1935), citado por Seco, em 2000, define a satisfação profissional como “a combinação das circunstâncias fisiológicas, psicológicas e ambientais que permitem à pessoa afirmar com toda a certeza que está feliz com o seu trabalho” (p.85).

Vroom (1964), citado pela mesma autora, encara a satisfação no trabalho como “o conjunto de orientações afectivas do sujeito em relação aos papéis profissionais que desempenha, no momento; atitudes positivas são conceptualmente equivalentes à satisfação profissional; atitudes negativas em relação à sua vida profissional são equivalentes à insatisfação profissional” (p.85).

Para Hackman & Oldham (1975), a satisfação profissional em geral, “refere-se ao grau de felicidade e de bem-estar que o indivíduo apresenta no trabalho” (p.85).

Contudo, segundo Lawler (1975), referido por Ramos, em 2003, a insatisfação poderá não ter sempre um carácter negativo, pelo contrário, ela pode dar origem a determinados comportamentos criativos, originando, assim, mudanças positivas.

Para Locke (1976), a satisfação profissional está relacionada, embora se diferencie, com os conceitos de moral (do inglês, “morale”) e de envolvimento profissional (do inglês, “job involvement”). Tal como a satisfação profissional, também o moral (enquanto atitude de satisfação com, desejo de continuar em e vontade de empenhar-se na prossecução dos objectivos de um grupo particular ou organização) se refere a uma avaliação individual, a um estado emocional positivo vivido pelo trabalhador, sendo, contudo, uma orientação mais prospectiva, mais virada para o futuro, enquanto a satisfação profissional é mais centrada no presente e no passado. Quanto ao envolvimento profissional, este refere-se ao grau segundo o qual a pessoa se identifica com o seu trabalho, participa activamente nele, considerando o seu desempenho importante para o sentido de valor pessoal.

A satisfação no trabalho para Davis & Newstrom (1992), citados por Custódio (2004), “representa uma parcela da satisfação com a vida” (p.5), mas, um profissional que não desempenha o seu cargo com gosto e motivação decerto não será também um bom profissional ou, se o for, não terá prazer no que faz.

Já para Lima, Vala & Monteiro (1994), “a satisfação no trabalho trata-se de um constructo que visa dar conta de um estado emocional positivo ou de uma atitude positiva face ao trabalho e às experiências em contexto de trabalho” (p.85).

De acordo com Rodrigues (1995), a satisfação no trabalho “constitui um indicador da percepção que os indivíduos têm entre aquilo que são as suas expectativas perante o trabalho e aquilo que são as recompensas intrínsecas ou extrínsecas que efectivamente retiram dessas situações, passível de revelar os sentimentos de realização pessoal e de participação no sistema através do trabalho” (p.43). Por outro lado, em vez do papel da “discrepância sentida”, Bretz & Judge (1994) realçam a importância da correspondência (do inglês, “fit”) entre as características individuais e organizacionais na construção de uma percepção de bem-estar no mundo do trabalho, considerando que a satisfação profissional representa a avaliação subjectiva do trabalhador do grau segundo o qual as suas exigências são correspondidas, em contexto de trabalho.

Segundo Seco (2000), encontramos-nos, então, perante uma multiplicidade de definições de “satisfação no trabalho”, que apresentam, entre si, uma grande disparidade. A variedade de conceptualizações subjacentes aos principais estudos sobre

a satisfação vai da simples descrição de um mero sentimento, tal como “estou feliz com a minha profissão”, a listas de características ou de possíveis consequências da satisfação profissional, até complexos enquadramentos sócio-psicológicos.

Deste modo, segundo Custódio (2004), podemos referir que “a satisfação profissional se reflecte através de atitudes e sentimentos positivos, face a toda a vivência do indivíduo no que respeita à forma de estar no trabalho, à função ou cargo que exerce e à posição que ocupa profissionalmente. Quando os sentimentos vividos são contraditórios ao referido anteriormente, que poderão resultar de um leque variado de factores ou situações, surgem sentimentos de insatisfação” (p.5).

Finalmente, e em jeito de síntese, poderemos considerar que, balançando-se entre conceptualizações mais estáticas e outras mais dinâmicas, entre enquadramentos mais focalizados no conteúdo do trabalho e outros de natureza mais processual, constatamos que a delimitação teórica do campo em estudo é complexa e difícil, não se registando uma unanimidade de posições, não só porque os diversos autores pertencem a contextos de investigação socioeducacionais diferentes, mas também porque as suas opiniões e investigações são mediatizadas por momentos culturais e temporais diferentes.

1.2. Factores da satisfação/insatisfação profissional

Se é um facto que não se regista consenso entre autores em torno da delimitação de um conceito tão complexo, como é a satisfação no trabalho, é provável que a causa de grande parte dessa falta de concordância se situe mais nos diferentes quadros de referência utilizados para estabelecer os factores associados ao constructo em análise do que na ausência de investigação empírica. Apesar do número exacto e da natureza dos factores variar, de forma considerável, de estudo para estudo na literatura consultada, os resultados apoiam, consistentemente, uma perspectiva multidimensional do constructo (Howard & Frink, 1996).

Na opinião de Locke (1969), “o trabalho não representa uma entidade única, mas traduz antes, uma complexa inter-relação de tarefas, papéis, responsabilidades, interacções, incentivos e recompensas, experienciada pelo indivíduo num determinado contexto físico e social” (p.330).

De acordo com Staw (1984), citado por Seco, em 2000, nos últimos 30 anos, grande parte da investigação tem consistido mais propriamente numa listagem teórica

das variáveis estatisticamente associadas às atitudes face ao trabalho do que em estudos de larga escala, fundamentados em modelos conceptuais sólidos.

Herzberg, Mausner & Snyderman (1959), citados por Ramos, em 2003, sustentaram a ideia de que certos aspectos da profissão eram, antes de mais, fontes de satisfação desde que se apresentassem positivamente perante os trabalhadores. Assim sendo, de entre estes aspectos que provocam satisfação profissional, podemos referir o sucesso na tarefa a cumprir, a sua natureza, a estima dos outros, a responsabilidade assumida e as promoções obtidas; estes aspectos são intrínsecos à profissão e são os verdadeiros motivadores de base da satisfação profissional. Quanto aos factores de insatisfação profissional, os mesmos autores referem a política e a administração, o salário, as relações com os colegas e as condições de trabalho; estes aspectos são considerados como sendo contextuais ou extrínsecos à profissão, ou ainda como factores de “higiene” e não de motivação.

Nesta linha, e tendo em conta uma extensa revisão bibliográfica, Locke (1976) considerava como “valores ou condições mais importantes conducentes à satisfação profissional, os seguintes: 1. trabalho mentalmente desafiante, com o qual o indivíduo saiba lidar, proporcionando-lhe êxito; 2. interesse pessoal no trabalho realizado; 3. actividade não muito desgastante fisicamente; 4. desempenho recompensado, de forma justa e objectiva e de acordo com as aspirações do indivíduo; 5. condições de trabalho compatíveis com as capacidades físicas do sujeito, permitindo a realização dos seus objectivos profissionais; 6. uma alta auto-estima por parte do trabalhador; 7. relações interpessoais facilitadoras da realização dos valores profissionais do indivíduo” (p.1328).

Vroom (1964) refere que “os factores correlacionados com o trabalho em si são mais frequentemente associados às experiências positivas, enquanto que os factores relacionados com o contexto de trabalho surgem mais vezes associados às experiências negativas” (p.127).

Harpaz (1986) e Quintanilla (1990) referem que no estudo conhecido pela designação de MOW (*Meaning of Working*), os valores associados ao trabalho foram organizados em torno de duas grandes dimensões: uma designada por *económica* e de *conforto* (horário, segurança, salário, condições físicas de trabalho) e outra de natureza mais *expressiva* (trabalho interessante e variado, autonomia, relações interpessoais de apoio e um bom ajustamento entre o indivíduo e as características do trabalho).

Como podemos ver, a literatura traça um panorama bastante completo em relação às determinantes ou factores subjacentes à satisfação/insatisfação profissional. Assim sendo, segundo Gonçalves (1995), citado por Ramos (2003), os principais factores referentes à satisfação/insatisfação profissional são: grau de importância atribuído à profissão; saúde mental; especialização; absentismo e rotatividade.

Deste modo, relativamente ao grau de importância que a profissão tem sobre os indivíduos, Francés (1984), citado por Ramos, em 2003, verificou que os indivíduos mais satisfeitos, de acordo com o *Job Descriptive Index*, referem cinco aspectos de desempenho profissional (função, superior hierárquico, colegas, salário e possibilidades de promoção). Francés (1984) diz que é importante referir que “quando o emprego não é satisfatório, é-se tanto mais feliz quanto menos importância se lhe atribui” (p.39), mas, a pouca importância atribuída pode levar a uma atitude de negação e a um mecanismo de defesa, de tal modo que, segundo o mesmo autor, “alguns indivíduos tendem a negar a importância do seu trabalho, porque ele não lhes dá aquilo que esperam dele” (p.39).

No que diz respeito à saúde mental, a literatura consultada não é unânime quanto à sua importância no trabalho, quando procuram a origem das patologias físicas e disfunções dos indivíduos. Assim, Llopis & Aliaga (1993), citados por Ramos (2003), referem que alguns estudiosos apontam como causa a insatisfação profissional, enquanto outros preferem considerá-la o efeito desses problemas; nesta última perspectiva, é possível encontrar um leque de possibilidades, como sejam as psicopatologias físicas (exemplo: fadiga, dores de cabeça, perturbações respiratórias, suores, perda de apetite, transtornos neurovegetativos como náuseas e indisposições, problemas gastrointestinais, aumento do colesterol no sangue e propensão para doenças coronárias) e os quadros psicológicos, que incluem o neuroticismo, a monotonia, a inactividade e a ausência de aspirações.

Assim sendo, Jenkins (1970), citado pela mesma autora, observou que “existe uma correlação entre a saúde física e satisfação profissional” (p.31). Quanto à saúde mental, Argyris & Kornhauser (1972), igualmente referidos pela mesma autora, concluíram que “existe uma correlação entre saúde mental e satisfação profissional” (p.31).

Relativamente à especialização, Baldamus (1951), citado por Francés (1984), chega à conclusão de que existe uma correlação negativa muito forte (-0,82) entre qualificação e taxas de demissão. A falta de qualificação aparece como uma causa de

insatisfação quando os trabalhadores são transferidos de funções objectivamente mais qualificadas para outras que o são menos.

Assim, de acordo com Werther & Davis (1983) e Davis & Newstrom (1992), citados por Ramos, em 2003, os indivíduos em níveis ocupacionais mais elevados tendem a estar mais satisfeitos com o trabalho, pois, normalmente, também têm remunerações mais elevadas, gozam de melhores condições de trabalho e desenvolvem actividades que exigem uma actualização mais completa das suas aptidões e capacidades.

Deste modo, o especialista tem algumas características que o diferenciam do trabalhador sem especialização, que são o controlo do ritmo de trabalho e a autonomia.

No que diz respeito ao absentismo e rotatividade, podemos considerar que o absentismo é um “hábito que têm certos trabalhadores de se ausentarem do trabalho sem uma razão válida” (Moore, 1947, s/p). Assim, a falta ao trabalho é vista, frequentemente, como um abuso ou fraude, enquanto os investigadores do fenómeno afirmam que são as próprias empresas que criam as condições de absentismo. Do ponto de vista económico, segundo Bulhões (1986), o absentismo ao trabalho abrange todas as causas de ausência, como por exemplo, doença, acidentes, licença de maternidade, atenção a problemas familiares e formalidades jurídicas, excepto greve, cursos dentro da empresa, repouso semanal, férias e feriados.

O *turnover* e o absentismo têm sido analisados essencialmente como resposta dos indivíduos à insatisfação no trabalho. A relação do absentismo com a satisfação parece ser moderada, uma vez que este pode não ser voluntário, mas determinado por factores fora do contexto do indivíduo.

Finalmente, a literatura consultada leva-nos a pensar que é muito importante a satisfação das necessidades de ordem superior, como sejam o sentido de pertença e as oportunidades de realização pessoal, na determinação do bem-estar em contexto de trabalho. Assim sendo, segundo Ripon (1987), a satisfação profissional é o estado emocional que resulta da correspondência entre o que o indivíduo espera do seu trabalho e o que dele pode retirar, pelo que a insatisfação e a satisfação são os resultados possíveis do encontro entre o homem e os seus comportamentos, por um lado, e, por outro, as situações profissionais e aquelas que ele procura.

2. Satisfação/insatisfação docente

2.1. Razões para a escolha da profissão de professor

Segundo Custódio (2004), um indivíduo ao tomar a decisão de “seguir” uma determinada profissão tem, com certeza, motivações e razões para tal escolha.

De facto, têm sido desenvolvidas um conjunto de investigações no âmbito do estudo da motivação para a profissão docente, no sentido de proceder ao levantamento dos factores que se encontram na base do ingresso nesta profissão. Segundo Jesus (1996a), esta linha de investigação revela-se de grande importância se tivermos em conta que a profissão docente é, cada vez mais, uma escolha secundária ou por ausência de melhores alternativas profissionais.

Várias investigações, realizadas em diferentes países, têm procurado avaliar a percentagem de professores que se encontram nesta profissão por escolha inicial, comparativamente àqueles que ingressaram nesta profissão por falta de alternativas profissionais concretizáveis.

Assim, de acordo com Fuller & Brown (1975), referidos por Alves, em 1991, em meados da década de 70, época de plena expansão escolar, enumeram-se as seguintes motivações para um indivíduo se tornar professor: o desejo de uma ascendente mobilidade social, o desinteresse por outro campo de actividade, a influência dos seus professores primários e secundários, o facto de a educação ser um valor para a sociedade, o interesse por um campo de matéria disciplinar, a oportunidade de um autocrescimento e também “as tendências espontâneas”.

Segundo alguns estudos (McLaughlin, Pfeifer, Swanson-Owens & Yee, em 1986; Ornstein, em 1988), referidos por Jesus (1996b), verificou-se que são sobretudo os factores intrínsecos à actividade docente que influenciam a escolha desta profissão, nomeadamente, o gosto de ensinar e de contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

Huberman (1989), referido por Ramos (2003), foca o gosto pelo ensino e pelos jovens, seguido da possibilidade de ter uma vida familiar paralela, do prazer de partilhar os conhecimentos, da independência e autonomia intelectual, do sentimento de utilidade social, do poder exercer outra profissão em simultâneo e da diversidade e criatividade no trabalho.

Ornstein, em 1983, citado pela mesma autora, refere como “motivos positivos” (os associados a uma atracção positiva pela profissão docente) o gostar de crianças e jovens, o desejo de fornecer conhecimentos, o entusiasmo com o acto de ensinar e o desejo de realizar um serviço importante para a sociedade, enquanto os “motivos negativos” (situações que levam o sujeito a exercer a profissão docente mesmo não gostando dela), são a segurança profissional, o reduzido trabalho, as longas férias e a necessidade de rendimentos enquanto não se consegue ingressar noutra profissão.

2.2. A satisfação/insatisfação na actividade docente

Segundo Ruskin (1997), citado por Seco (2000), “para que uma pessoa possa ser feliz no seu trabalho, são necessárias três coisas: deve estar adaptada ao trabalho, não deve ter demasiado trabalho e deve ter alguma percepção de sucesso no trabalho” (p.50).

Deste modo, a insatisfação docente é um conceito muito abrangente que contempla todos os aspectos negativos relacionados com a função educativa.

Assim, nos últimos anos, o fenómeno da insatisfação docente (mais do que a satisfação) tem vindo a tornar-se, não só num dos principais temas de investigação psicológica e educacional, como também num problema social relevante, que se pode traduzir em crescentes sinais de insatisfação/mal-estar docente (Anderson & Iwanicki, 1984; Cruz *et. al.*, 1988; Scott & Wimbush, 1991; Esteve, 1992, 1995; Friedman & Farber, 1992; Nóvoa, 1992; Marlow, 1996; Brouwers & Tomic, 2000), com consequências preocupantes na qualidade de vida em geral dos professores, no envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, na qualidade e eficácia do ensino e no bem-estar e sucesso escolar dos alunos.

Segundo Seco (2000), nos estudos sobre os factores associados à satisfação/insatisfação na actividade docente, é possível identificar uma evolução temática ao longo do tempo. Assim, nos anos 70, a acelerada democratização do ensino e o conseqüente expansionismo docente (numa lógica absolutamente quantitativa), apelam a uma preocupação com os factores extrínsecos (salários, condições de trabalho, administração) na determinação do bem-estar dos professores; na década de 80, começam a registar-se inúmeras preocupações com uma dimensão mais qualitativa do ensino, assistindo-se a um deslocamento das investigações para o estudo dos factores

intrínsecos ao trabalho (realização pessoal, responsabilidade, reconhecimento, auto-estima) na satisfação profissional dos docentes; por outro lado, no início da década de 90, vemos surgir, com certa incidência, estudos que dão particular atenção ao domínio da formação, participação e interacção (com os alunos, colegas e meio), no fundo, ao desenvolvimento psicossocial do professor, dimensão considerada imprescindível para o bem-estar na docência, num contexto marcado pelo apelo crescente à implicação e autonomia na construção, desenvolvimento e gestão da escola e do processo educativo.

Por estas razões, e tendo em conta esta evolução, segundo Chapman & Lowther (1982), citados por Seco (2000), “a satisfação na carreira é entendida como a reacção afectiva geral do professor em relação ao seu trabalho” (p.85).

Watson *et al.* (1991) definem a satisfação no trabalho docente como “o grau de satisfação ou de bem-estar que os professores sentem em relação ao seu trabalho e às circunstâncias que o envolvem” (p.69).

Algumas outras definições, embora relativamente generalistas, procuram já especificar um pouco mais as dimensões do trabalho que se associam à experiencição da satisfação profissional. Deste modo, Blase (1982) considera que o termo satisfação se refere “a um estado emocional subjectivo de sinal positivo fundamentalmente associado às recompensas intrínsecas adequadas auferidas do trabalho com os alunos ou aos diferentes papéis ocupacionais que os professores desempenham” (p.107).

Segundo Alves (1994a), citado por Custódio (2004), a noção de satisfação profissional docente é apresentada como “o sentimento e forma de estar positivos dos professores perante a profissão, originados por factores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade perante a mesma” (p.11).

Quando nos afastamos um pouco destas definições mais abrangentes, vamo-nos dando conta da existência de diferenças na interpretação dos processos subjacentes à determinação da satisfação no trabalho. Assim, Strauss (1974), citado por Seco, em 2000, considera que o termo satisfação quando aplicado ao contexto da docência se refere ao grau de satisfação das necessidades pessoais e profissionais como trabalhador” (p.86); já Lawler (1973), citado pela mesma autora, fala mais em expectativas do que em necessidades, defendendo que a satisfação profissional, em geral, é determinada pela diferença entre aquilo que o indivíduo sente que deveria receber do seu contexto de trabalho e o que de facto recebe.

Por outro lado, para Esteve (1992) a insatisfação/mal-estar docente é uma expressão que pretende descrever os efeitos negativos permanentes que afectam a

personalidade do professor em resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência. No entanto, segundo o mesmo autor, este conceito “tornou-se uma realidade constatada e estudada desde diversas perspectivas” e tem sido confundido com outros conceitos “próximos”, como sejam o desinvestimento, a desresponsabilização, o desejo de abandonar a docência, o absentismo, o esgotamento, a ansiedade, o *stress*, a tensão e, num nível de maior gravidade, a neurose e a depressão. Segundo o autor, provavelmente por falta dessa clarificação teórica, as investigações diversificam-se e multiplicam-se, sem, porém, conseguirem ir além de sugestões ou do estabelecimento de hipóteses tão particularizadas e ramificadas que se torna difícil obter uma visão de conjunto do que realmente está a acontecer no quadro do exercício docente.

Após efectuar a síntese das opiniões de vários autores acerca da bipolaridade da satisfação/insatisfação docente, pode dizer-se, de acordo com Alves (1991), que “a satisfação/insatisfação para com a docência depende da positiva ou negativa avaliação do sucesso ou insucesso pessoal na realização dos objectivos e do real contributo para essa realização” (p.57).

Finalmente, após consultar a literatura e de acordo com Custódio (2004), podemos referir que é bastante difícil delimitar onde termina a satisfação docente e começa a insatisfação docente, pois vários autores apresentam diferentes noções e conceitos, visto este sentimento ser subjectivo e podendo variar de indivíduo para indivíduo, de acordo com as suas capacidades, vivências e expectativas.

2.2.1. A satisfação com a vida em geral e a satisfação com o trabalho docente

Segundo Blase & Pajak (1986), citados por Seco (2000), “a vida pessoal e familiar do professor é também afectada pelo excesso de trabalho escolar feito em casa e pelas insatisfações profissionais” (p.192).

Deste modo, pretendemos verificar até que ponto estão relacionadas as atitudes face ao trabalho, com as atitudes face às outras esferas da vida. Assim, apesar dos estudos sobre esta relação não abundarem, ainda assim é possível registar algumas investigações que dão conta de uma associação positiva entre a satisfação profissional e a satisfação com a vida, também no grupo de professores (Near & Sorcinelli, 1986; Schell & Loeb, 1986; Klass & Michael, 1991). Estes estudos revelam a importância do desenvolvimento pessoal no crescimento profissional dos docentes e reconhecem a

necessidade de se estabelecerem laços mais estreitos entre o desempenho na docência e a vida pessoal e emocional dos professores.

Embora se tenha consciência da sua complexidade, de acordo com a autora acima referida, a importância da relação entre o professor, enquanto profissional, e a sua família está, contudo, ainda pouco esclarecida. No entanto, é de admitir que pelo menos em Portugal, a grande mobilidade geográfica, decorrente do sistema de colocações dos professores a nível nacional, conduza a um distanciamento do professor do apoio social da família, e a uma menor disponibilidade para acompanhar o crescimento dos filhos, condições estas que se podem reflectir de forma negativa na sua satisfação com a vida em geral.

Segundo Cruz *et al.* (1988), nos últimos anos a condição docente tem sido caracterizada por uma grande mobilidade geográfica dos professores, sendo essa mobilidade geográfica bastante significativa para todos os níveis, à excepção do pré-escolar. O grupo etário mais atingido por essa mobilidade geográfica e de trabalho é o de 26-35 anos. Segundo o mesmo autor, apesar de mudar de escola não ser, necessariamente, o mesmo que mudar de localidade ou de região, o desejo actual parece ser o da estabilização. Também num estudo levado a cabo por professores australianos, Watson *et al.* (1991) verificaram que os professores que viajavam mais de uma hora por dia (em cada deslocação) para irem trabalhar, se revelavam menos satisfeitos, tendência que parece apontar para a importância da proximidade do domicílio, relativamente à escola, como condição de satisfação.

Deste modo, a falta de uma rede de relações próximas e estáveis com a família e com os amigos tem sido vista como um factor de grande impacto no desgaste psicológico do docente, com repercussões na sua satisfação profissional. Na opinião de Seixas (1997), citado por Seco (2000), a intersecção dos tempos e espaços familiares e profissionais parece ser, então, um dos grandes problemas dos professores.

Na investigação de Cruz *et al.* (1988), verifica-se que “a profissão ocupa de longe o lugar mais importante na estratégia de realização pessoal dos professores” (p.1281). Depois da profissão, “segue-se a família e a vida afectiva na importância atribuída para a realização pessoal; ao contrário da família, cuja valorização cresce com a idade, a vida afectiva e os recursos económicos sobem de importância entre os jovens e vêm-na diminuída com a idade” (p.1268).

Gonçalves (1990), com professores do 1º ciclo do ensino básico, encontrou uma correlação moderada entre a satisfação no trabalho e a satisfação com a vida em geral.

Também Neto & Barros (1992) verificaram que os professores que mais gostam da sua profissão se manifestam significativamente mais satisfeitos com a vida em geral.

Finalmente, apesar de não se encontrarem muitos estudos acerca da relação entre a satisfação com a vida e a percepção de bem-estar na docência, gostaríamos de terminar com a opinião de Marujo, Neto & Perloiro (1999) acerca da importância da relação entre estes dois constructos: “tendo como certeza que o optimismo traz mais saúde mental e física e maior felicidade, e que mistura uma maior leveza com uma mais forte estrutura para aguentar os embates da vida, o bom educador tem a responsabilidade moral de se educar e de educar os outros para o optimismo” (p.21).

2.3. Factores de satisfação/insatisfação docente

Os professores constituem, hoje, um dos mais numerosos grupos profissionais da sociedade portuguesa. Assistimos nas duas últimas décadas, segundo Correia (1997), a um conjunto de modificações de carácter social, político e económico, em que o ensino foi igualmente abrangido por todas as transformações que têm surgido. A mudança social acelerada, por um lado, e a falta de acompanhamento por parte dos professores e das estruturas superiores, por outro, parecem gerar sentimentos de insatisfação e de mal-estar docente, sendo que estes problemas poderão conduzir, por sua vez, a situações de *stress* profissional no seio dos professores.

Ao procurar enunciar os factores da insatisfação/mal-estar docente, iremos em primeiro lugar realizar uma abordagem dos factores mais globais da insatisfação docente, com base numa evolução conceptual que a literatura nos mostra. Depois, seguir-se-á uma análise específica dos factores, julgados pertinentes pela literatura, determinantes da satisfação/insatisfação dos professores.

Assim, com base nesta evolução temática, é possível identificar três períodos: 1) os anos 70, cuja preocupação é, predominantemente, voltada para os factores extrínsecos (salários, condições de trabalho, administração, críticas sociais, etc.), pois assistia-se à acelerada democratização do ensino e a um incontrolável expansionismo docente, apelando-se, por conseguinte, a critérios quantitativos; 2) de 1980 a 1985, em que se consideram mais os factores intrínsecos (a realização pessoal, a responsabilidade, a auto-percepção de estima e reconhecimento, etc.), estando as atenções voltadas para uma dimensão mais qualitativa do ensino; 3) a partir de 1985, vemos surgir, com certa incidência, opiniões que dão especial atenção ao domínio da formação e da

interpessoalidade, interação com os alunos, colegas e meio, ou seja, à dimensão social do professor, considerada imprescindível na docência.

Para Kumar & Mutha (1978), citados por Alves, em 1991, os factores determinantes da satisfação vão desde o trabalho em si, salário, segurança profissional e oportunidade de promoção até aos projectos político-institucionais e relacionamento com os órgãos de gestão da escola.

Pagel & Price (1980), referidos por Alves (1991), num estudo feito sobre 130 professores, concluem que os factores que mais contribuem para a insatisfação docente, por ordem de importância, seriam: falta de planificação do tempo; papel enfadonho e monótono; administração intocável e autocrática; alunos “disruptivos” (indisciplinados) e desmotivados; actividades não lectivas, como reuniões facultativas e “workshops” para queimar o tempo; pais não cooperantes; falta de autonomia para estabelecer o currículo; sentimentos de fracasso e baixo prestígio profissional.

Para Fernandes (1983), “a deterioração pessoal da imagem do professor, resultado da imagem que ele tem de si mesmo e da que tem dos outros, leva-o a um sentimento de insatisfação, agindo um tal sentimento sobre as suas motivações globais e sobre a sua eficácia escolar” (p.92).

Esteve & Fracchia (1984) consideram que se opera no professor, sobretudo no professor principiante, uma acentuada redução da satisfação provocada pela conflituosa “décalage” entre a imagem ideal da profissão e a realidade quotidiana do seu exercício.

Por outro lado, de acordo com Anderson & Iwanicki (1984), os fenómenos crescentes de problemas disciplinares na aula, de vandalismo e violência, estão na origem de uma elevada insatisfação docente. Por sua vez, Goodlad (1984) considera que as restrições e inibições causadas por problemas surgidos no local de trabalho, sem possível controlo da parte do professor, causam neste frustração e insatisfação, com graves consequências para a sua eficácia, o que vem, por sua vez, exacerbar a insatisfação.

Depois de uma análise de vários factores que influenciam negativamente a profissão docente, como falta de formação profissional, inadequada formação inicial, inexistência ou não estruturação de formação contínua, nível baixo de remunerações, não participação nas tomadas de decisão em matéria educativa, deterioração das condições de trabalho e insegurança, Estrela (1986b), citada por Alves, em 1991, sublinha que, no nosso país, em especial, “poderíamos acrescentar: a falta de edifícios convenientes e material adequado; o superpovoamento das escolas urbanas,

transformadas em fábricas de ensino em laboração contínua, dificultando a existência de um verdadeiro projecto educativo; a falta de estímulo que decorre da inexistência, no ensino não-universitário, de critérios de promoção profissional baseados na competência e na valorização curricular, desfasamento entre o discurso, os programas oficiais, e os meios assegurados para a sua execução; centralismo exagerado do sistema de ensino” (p.63).

Passaremos, agora, a uma análise específica dos factores julgados pertinentes pela literatura, como determinantes da satisfação/insatisfação dos professores.

Assim sendo, **economicamente** falando, várias investigações (Lipsky, 1982; Blase e Pajak, 1986; Jacobson, 1988; Biddle, 1988) comprovam que os professores se sentem vivamente descontentes, residindo no factor económico uma das maiores fontes de insatisfação.

Segundo Jacobson (1988), se os professores iniciam a sua carreira cheios de boa vontade para renunciar a altos salários, colocando em primeiro lugar as recompensas intrínsecas ao seu trabalho, quando essas expectativas são frustradas, os salários convertem-se numa fonte considerável de insatisfação profissional, que se manifesta frequentemente por altas percentagens de abandono. Segundo Vila (1988), está sobejamente comprovado o poder dissuasivo que os baixos salários exercem sobre os indivíduos mais capacitados, que acabam por canalizar as suas inquietudes para outras profissões não só melhor remuneradas, mas também com maiores possibilidades de promoção e mais elevado prestígio social.

Quanto ao **factor institucional**, o professor sente a pressão do carácter centralizador-conservador, inerente à própria natureza da instituição; Estrela (1986), referida por Alves (1994a), salienta que, no domínio institucional, e numa perspectiva de profissionalismo docente, é clara a dissociação entre as orientações educativas de determinadas políticas e as condições materiais e institucionais da sua realização.

Quanto ao **factor pedagógico**, constata-se que duas vertentes se podem considerar na sua relação com a satisfação/insatisfação dos professores. Gorton (1982), Dunham (1984), Friesen *et al.* (1984) & Braga da Cruz (1990), citados pelo mesmo autor, consideram que, por um lado, defronta-se o professor com os êxitos e fracassos do aluno, respectivamente geradores de satisfação e de insatisfação e, por outro, vê-se o professor compelido a realizar a sua acção dentro de umas condições de trabalho, organizacionais e/ou materiais, que a maioria dos estudos rotula de deficientes ou pobres.

No que toca ao **factor relacional**, em que a interpessoalidade professor-alunos e professor-colegas adquire especial realce, os especialistas consideram que a relação professor-alunos nem sempre se caracterizou pela compreensão e empatia desejáveis, antes se registando um ambiente de atrito e de confronto. Segundo Vila (1988), as relações com os alunos representam um dos aspectos da profissão docente que maior satisfação pode dar aos professores, mas, por sua vez, constituem uma das mais ressonantes fontes de insatisfação.

A interpessoalidade professor-aluno está, por outro lado, condicionada pela imagem ou representação do professor pelo aluno, bem como pela imagem ou representação do aluno pelo professor; neste domínio, como nos refere Bidarra (1988), citado por Alves (1994a), cada uma das representações está dependente de modelos que a sociedade impõe quer a uns quer a outros.

O fenómeno, porém, que maior perturbação incute nas relações professor-alunos é o comportamento destes, assunto tradicionalmente polémico no ensino; este facto é referenciado pela literatura como sendo uma das maiores causas de insatisfação do professor.

No respeitante à relação professor-colegas, é visível que os professores se enclausuram no individualismo negativamente influenciador da troca de experiências não só pedagógicas mas também humanas. Hamon & Rotman (1984), citados por Alves, em 1994, sublinham a falta de amizade e de espírito de grupo dos professores. Tal ideia seria realçada por Pinel & Cohen (1985), citados pelo mesmo autor, ao evidenciarem a cultura e modo de vida individualizados dos professores. Assim, tem-se perdido o sentido de corpo na profissão docente dando maior importância às vidas privadas, como atesta Delaire (1988). Contudo, e no caso português, parece poder afirmar-se com Braga da Cruz (1990), que “os professores são um corpo profissional de elevada coesão interna” (p.91), para o que contribui o “recíproco relacionamento entre colegas” (p.91), vivido intensamente por 67,7% dos professores.

Quanto ao **factor social**, os professores sentem-se insatisfeitos particularmente por duas importantes razões: um baixo estatuto social conferido à sua profissão e uma imagem ou representação social minimizante e/ou preconceituosa. Na verdade, para Farber (1984), citado por Alves (1994a), após uma sondagem de opinião a 398 professores, constata-se que 79% deles nunca ou raramente se sentiram satisfeitos com a posição do professor na sociedade actual e que somente 6,2% se sentiram frequentemente satisfeitos com a opinião social sobre a classe.

Por outro lado, segundo Vila (1988), a sua ascensão profissional, para além de um baixo estatuto, é praticamente nula, deparando os professores com o frequente fenómeno de se verem vertiginosamente ultrapassados por aqueles que há pouco foram seus alunos. Esta perda de prestígio, segundo a OCDE (1989), é explicada por três factores: o elevado número de professores, o nível de qualificação, que nunca foi muito elevado, e a feminização crescente e predominante na profissão.

No entanto, em Portugal, segundo Braga da Cruz (1990), referido por Alves, em 1994(a), a imagem mais negativa do professor prevalece em camadas de população mais desprotegidas. Por sua vez, a imagem que os professores têm de si mesmos é mais favorável do que a imagem que deles têm a opinião pública; ora, essa discrepância poderá estar na base de dificuldades tantas vezes encontradas no relacionamento quotidiano entre professores e os intervenientes da acção educativa, nomeadamente os pais dos alunos.

Assim, segundo Breuse (1984), podemos avançar a hipótese de que “a não consideração do professor enquanto pessoa é a causa primeira, essencial do mal-estar” (p.145). Procurando uma sistematização dos factores de mal-estar, poderemos, na opinião de Esteve (1989), apresentá-los segundo uma dupla dimensão: factores de primeira ordem ou de incidência directa sobre a acção do professor, como: recursos materiais e condições de trabalho, violência nas instituições escolares e “esgotamento” docente pela acumulação de exigências; e factores de segunda ordem ou contextuais, como transformação do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização, contestação da função docente, modificação do apoio de contexto social, redefinição dos objectivos de ensino e o avanço do saber.

Finalmente, podemos considerar, de acordo com Barros *et al.* (1991), citados por Ramos (2003), que predominam como motivos de satisfação razões de ordem escolar e pessoal, enquanto no descontentamento prevalecem motivos sociopolíticos, isto é, psicopedagogicamente (sentir-se realizado no trabalho com os alunos) os professores sentem-se realizados e satisfeitos, mas socialmente ou no foro externo (estatuto degradado do professor, falta de concentração e interesse dos alunos, más condições de trabalho) denunciam frustração e mal-estar.

2.4. Consequências da insatisfação/mal-estar docente

Analisados que foram alguns factores de satisfação/insatisfação docente, procuraremos agora reflectir sobre alguns tipos de manifestações da mesma. No fundo, trata-se das consequências, no sentido de sinal ou reacção exteriorizada, que nos possa dar indicações sobre o fenómeno da satisfação/insatisfação dos professores.

Segundo Alves (1991), as manifestações de satisfação são, na literatura, tão difusamente tratadas, que não é possível, com base na mesma, apresentar qualquer delas específica e detalhadamente. Pelo contrário, segundo o mesmo autor, os sintomas de insatisfação têm sido objecto destacado de muitos estudos; teremos, contudo, de admitir que os sinais de insatisfação docente variam segundo os autores.

Nóvoa *et al.* (1991), citados por Ramos, em 2003, apresentam-nos por ordem crescente do ponto de vista qualitativo, mas decrescente do ponto de vista quantitativo, as principais consequências do mal-estar docente, que poderiam classificar-se da seguinte forma: sentimentos de desconforto e insatisfação diante os problemas reais da prática docente, em contradição aberta com a imagem ideal daquela que os professores desejariam realizar; desenvolvimento de esquemas de inibição como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza; pedidos de transferência como forma de fugir a situações conflituosas; desejo manifesto de abandonar a docência; absentismo laboral como mecanismo para cortar a tensão acumulada; esgotamento e cansaço físico permanente; ansiedade ou ansiedade de expectativa; *stress*; depreciação do Eu, autoculpabilização ante a incapacidade de melhorar o ensino; ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental; neuroses reactivas e depressões.

Deste modo, segundo vários autores, os reflexos da insatisfação/mal-estar docente seriam, segundo Loutty (1981) as “repetidas ausências ou licenças por doença, aumento das passagens à aposentação, pedidos de exercício a meio tempo, rejeição da profissão” (p.18), absentismo, abandono, doenças nervosas (Breuse, 1981) e, segundo Amiel *et al.* (1984), os pedidos de mudança de escola.

Assim, optamos no nosso estudo, por apresentar aqueles que consideramos mais comumente debatidos no campo da insatisfação docente e, por isso mesmo, mais divulgados.

2.4.1. Fadiga-exaustão docente

Com o passar dos anos, o professor vai acusando os efeitos negativos desse clima de trabalho, sejam eles provenientes do seu contacto directo com os alunos, com os colegas, com os órgãos de gestão da escola, com os pais dos alunos, etc., sejam eles derivados das exigências quotidianas das suas tarefas educativas, como planificar, executar e avaliar. Deste modo, o tempo vai imprimindo no professor um visível desgaste, físico e psíquico, ou seja, o professor vai ficando “queimado” (“burned-out” ou, simplesmente, “burnout”, termo particularmente utilizado pela literatura americana).

Assim, o conceito de professor “queimado” ou desgastado, segundo Anderson & Iwanicki (1984), citados por Alves, em 1994(b), engloba três aspectos fundamentais, ou seja, “primeiro, os trabalhadores afectados pelo *burnout* desenvolvem crescentes sentimentos de exaustão emocional e fadiga [...]; um segundo aspecto do *burnout* emerge enquanto os trabalhadores desenvolvem atitudes negativas e cínicas para com os seus clientes (alunos) [...]; e o terceiro aspecto do *burnout* que reside na tendência dos trabalhadores para se auto-avaliarem negativamente, particularmente no que diz respeito aos seus clientes” (p.15).

Desse modo um professor “queimado” percepcionar-se-á pelo seu estado de exaustão, pelas suas atitudes e sentimentos cínicos para com os alunos e pela tendência a uma auto-avaliação negativa, fundamentalmente em relação ao seu trabalho com os alunos, enfim, professor “queimado”, professor cansado, derrotista, pessimista

Apesar de ser diferente, a noção de desgaste ou “queima” apresentada por D. Kalekin-Fishman (1986), citado pelo mesmo autor, é mais completa e precisa: “*burnout* tem sido definido como um estado de exaustão e fadiga física, mental e emocional, marcado por depleção orgânica e fadiga crónica, por sentimentos de desesperação e de desamparo, pelo desenvolvimento de um negativo autoconceito e por atitudes negativas para com o trabalho, a vida e as pessoas” (p.16).

Guerra (1983), citado igualmente pelo mesmo autor, apelidou este processo de “erosão docente”, que viria a definir da seguinte forma: “desgaste que sofre el educador en ejercicio de su función a lo largo del tiempo. Desgaste de ilusiones, de esperanzas, de esfuerzos y de compromiso” (p.16).

Mas este cansaço, esta fadiga-exaustão, esta “erosão” do professor tem, segundo Guerra (1983), factores ou causas de carácter sociológico, de carácter psicológico e de carácter filosófico. Assim, as causas de carácter sociológico podem ser o acesso à

docência por recurso, a desmistificação do papel docente, a deterioração da imagem e conceito docentes e as profundas vivências extra-escolares; por outro lado, as causas de carácter psicológico, podem ser o envelhecimento do professor face ao rejuvenescimento dos alunos, a sensação de impotência, a crise de identidade e o desencanto com os alunos; e as causas de carácter filosófico dizem respeito a uma nova filosofia de vida e de homem, isto é, a incerteza dos fins.

Deste modo, Capel (1987) refere que os professores que sofrem de *burnout* têm tendência a tornar-se emocionalmente isolados do seu trabalho e, finalmente, poderão ser conduzidos ao abandono total da sua profissão.

Finalmente, e segundo Needle *et al.* (1980), o professor pode vir a sentir na sua saúde pessoal as graves consequências dessa fadiga-exaustão, desse esvaimento, dessa “queima”, depressão, dores de cabeça, irritabilidade, alta pressão arterial e frequentes insónias, isto é, não só a nível fisiológico, mas também, e talvez mais graves, a nível psicossomático.

2.4.2. Mal-estar docente

O conceito de mal-estar docente, muitas vezes utilizado como sinónimo de insatisfação docente, tem ultimamente constituído matéria de estudo de diversas investigações educacionais, perspectivadas fundamentalmente numa dimensão psicopedagógica. O “mal-estar docente” é também, algumas vezes, confundido com a exaustão ou desgaste, mas enquanto o desgaste ou exaustão docente, tratados sobretudo na literatura americana têm um carácter bastante concreto e definido, o mal-estar docente é visto numa dimensão mais abrangente, cabendo na sua etiologia praticamente todos os aspectos negativos da função educativa e os estudos que o contemplam são maioritariamente ocidental-europeus.

Segundo Beillerot (1977), a noção de mal-estar docente, num sentido lato, pode considerar-se como reflexo duma crise de ensino, por sua vez expressão de uma crise sócio-industrial ocidental.

Já num sentido mais restrito, Esteve (1989), citado por Alves, em 1991, num estudo que apresenta como título “El Malestar Docente”, refere que “desde hace tiempo viene utilizándose el tópico “melestar docente” para describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas e sociales en que se ejerce la docencia” (p.115), e,

explicitando um pouco mais as influências sociais, acrescentaria: “el malestar docente es una enfermedad social producida por la falta de apoyo de la sociedad a los profesores, tanto en el terreno de los objetivos de la enseñanza, como en el de las retribuciones materiales y en el reconocimiento de status que se les atribuye” (p.115).

Na opinião de Beillerot (1977), uma das causas do mal-estar residiria na concorrência da escola “paralela”, veiculada pelos meios de comunicação de massa, que, retirando ao professor o monopólio da transmissão do saber, diminuiria correlativamente o seu prestígio diante da opinião pública, diante dos alunos e de si mesmo.

Para Esteve (1989), as consequências do mal-estar vão desde o absentismo laboral e abandono até às repercussões negativas da prática docente sobre a saúde dos professores, sendo estas últimas enumeradas num total de 12 manifestações: perplexidade perante o ensino, pedidos de transferência, não empenhamento no trabalho, desejo de abandono, absentismo, esgotamento, *stress*, ansiedade, auto-desvalorização, neuroses, depressão e ansiedade permanente. Estas consequências são muito semelhantes à globalidade de factores determinantes da insatisfação docente, por cuja analogia, e mesmo genérica coincidência, se têm aproximado os dois conceitos. Segundo Esteve & Fracchia (1988b), citados por Alves (1991), podemos ver até nessa aproximação uma relação de causalidade formal, isto é, aquilo pelo qual a insatisfação é ela e não outra coisa, é o mal-estar, querendo com isto significar que a exteriorização e a manifestação essencial da insatisfação docente reside no mal-estar dos professores.

2.4.3. *Stress* docente

Segundo Ramos (2003), falar de *stress* é falar de um fenómeno ancestral e natural, daí que todas as tentativas para tentar eliminá-lo se afigurem inúteis, porque ele faz parte da vida.

Hoje, segundo a mesma autora, a palavra *stress* entrou no nosso vocabulário, como entrou nas nossas vidas, representando um sinal dos tempos, consequência da nossa sociedade.

Assim sendo, o sentido original do termo “stress” identifica-se com uma clara dimensão biológica. Deste modo, o termo *stress* foi utilizado, pela primeira vez, pelo húngaro Hans Selye (1936), que o apresenta como sendo “the nonspecific response of the body to any demand is a process of adaptation which develops as a reaction to a

stimulus (called the stressor) and is manifested through changes in hormone levels and in the size of many organs” (Alves, 1991, p.120).

Segundo o mesmo autor, citado por Ramos (2003), “a vida sem *stress* não é vida, é morte” (p.96). Esta afirmação, tal como muitas outras, mostra-nos que o *stress* faz parte do quotidiano; a questão que se nos coloca é a de conhecer até que ponto cada um de nós sabe lidar com ele, de forma a ter um nível mínimo que sirva de motivação para as múltiplas tarefas que o ser humano é obrigado a cumprir sem, no entanto, se tornar lesivo para si próprio.

Porém, o conceito de *stress*, na sua dimensão biológica original, tem sido considerado de forma mais precisa. Assim, segundo Dunham (1984), citado por Alves, em 1991, “a minha definição de *stress* é um processo de reacções comportamentais, emocionais, mentais ou físicas causadas por prolongadas, crescentes ou novas pressões significativamente maiores do que os recursos de defesa” (p.121).

Podemos considerar que depois da perspectiva biológica de *stress* de Selye (1956), Nicole & Pagés (1989) referem que o conceito se ampliou adquirindo um significado psicofisiológico. Segundo estes autores, o conceito de *stress* refere-se a um estado psicológico de apreensão cognitiva do indivíduo, que parece provocar problemas de adaptação em relação aos acontecimentos e exigências laborais.

Assim, progressivamente, se foi alargando a noção de *stress*, até ser associado ao estudo da vida profissional, inicialmente do ramo industrial e, depois, em particular, da profissão docente.

Ora, o professor, para além de sofrer a possível influência de potenciais factores de *stress* inerentes à sua profissão, está também, no seu dia-a-dia, sujeito a potenciais factores de *stress* em geral inerentes à sua vida quotidiana.

Oportunamente, Ramos (2003), lembra-nos que o B.I.T. (*Bureau International du Travail*), em Genève, possui uma multiplicidade de sondagens dirigidas aos professores, das quais se destaca uma constante: “esta população, mais do que nenhuma outra, é ameaçada pelo *stress* e, com uma taxa de prevalência de 20%, 1/5 dos professores dizem-se muito atingidos e extremamente atingidos” (p.101).

No que se refere à insatisfação docente, o conceito de *stress*, segundo Selye (1973), referido por Ramos (2003), tem sido utilizado de diversas formas, desde reacções biofisiológicas não específicas como resultado de estímulos ameaçadores, até emoções de desprazer, como sejam tensão, frustração, ansiedade, raiva e depressão

experienciadas pelo sujeito como resultado de factores que envolvem a profissão docente (Kyriacou, 1987).

Mais especificamente, o *stress* docente pode ser considerado, segundo Litt & Turk (1985), citado igualmente pelo mesmo autor, como “a experiência vivida pelos professores, de emoções desagradáveis e negativas, que existem quando os problemas com que se debatem os professores ameaçam o seu bem-estar e ultrapassam a sua capacidade para os resolver” (p.123).

Por outro lado, segundo Martinez (1989), a existência de factores de *stress* não deve, necessariamente, ser interpretada de uma forma negativa, pois devemos distinguir entre *distress*, enquanto uma adaptação do organismo a esses factores, isto é, resultante da influência potencialmente patogénica de estímulos *stressantes* (efeito negativo do *stress*), e *eustress*, como optimização do funcionamento adaptativo perante acontecimentos problemáticos (efeito positivo do *stress*), isto é, resultante da influência estimulante dos estímulos *stressantes*.

Deste modo, Coleman (1978), citado por Andrews, em 1993, refere que a conotação com o *stress* pode ter duas vias distintas: uma negativa e outra positiva. Assim, primeiro, dá-se-lhe uma perspectiva negativa, relacionada com a doença e mesmo como uma das doenças do século, que se associa à ansiedade, às depressões e a inúmeros sintomas psíquicos; atribui-se-lhe, por outro lado, uma perspectiva positiva, na medida em que se dá uma conotação estimulante, enquadrada nas exigências da vida moderna, contribuindo para o bem-estar, que corresponde à realização pessoal ou máximo conforto, em que existe um equilíbrio nas exigências solicitadas. Se o professor se encontra nesta área, então está tudo bem; por outro lado, se o indivíduo está sujeito a demasiadas exigências, fica sujeito a um tipo de *stress* denominado *distress*.

Assim, as potenciais situações de *stress* só constituem problema se o sujeito não conseguir lidar adequadamente com elas, isto é, não utilizar estratégias de *coping* eficazes para as gerir.

No entanto, é presumível que o *stress* docente não se revista de uma uniformidade ou intensidade igual ao longo do ano escolar. Nesta linha, Hembling & Gilliland (1981), referidos por Alves (1991), verificaram no seu estudo sobre 320 professores do ensino básico e secundário, a existência de um ciclo de *stress*, que mostra uma maior intensidade de *stress* coincidente com o início e fim do ano lectivo, bem como com os finais dos períodos escolares.

Por outro lado, ao tentarmos fazer um percurso pelas fontes mais concretas e específicas do *stress* docente, haverá que ter presente que o fenómeno do *stress* não é determinado pela acção de quaisquer “stressores” isolados, mas pela sua conjugação simultânea (Fimian, 1984), admitindo, por conseguinte, que se trata de um processo em cadeia.

Assim, segundo Needle *et al.* (1980), referido por Alves, em 1991, o *stress* surgiria da discrepância entre as necessidades, valores e expectativas do professor, por um lado, e as exigências ou recompensas profissionais e a capacidade do professor para lhes fazer frente, por outro. E, de forma mais objectiva, identificaram-se quatro grandes grupos de *stressores*: 1) a indisciplina estudantil e a violência; 2) as tensões provenientes da gestão escolar; 3) a preocupação por uma optimização profissional; e 4) as funções pedagógicas.

Numa tentativa de sistematização, e fazendo um percurso por diversos investigadores do *stress* docente, Goupil (1985), citado pelo mesmo autor, procedeu a um levantamento dos seus principais factores, subdividindo-os em factores externos (comportamento dos alunos, relações interpessoais, mobilidade no trabalho) e factores internos (ligados à pessoa – as expectativas, as atitudes, o conceito de si, frequentemente associados às condições de trabalho).

Finalmente, relativamente às consequências do *stress* docente, Needle *et al.* (1980), citados igualmente pelo mesmo autor, referem, que estas são, fundamentalmente, situadas em três esferas: somática (dores de cabeça, vertigens, indisposição intestinal, insónias, fadiga); psicológica (ansiedade, tensão, irritabilidade, depressão); e comportamental (respostas comportamentais, como uso de medicação, álcool, cigarro, etc.).

2.4.4. Absentismo

O absentismo é outra das consequências ou manifestações da insatisfação dos professores, definido como “a ausência dos trabalhadores ao trabalho, naquelas ocasiões em que seria de esperar a sua presença e por razões de ordem médica ou quaisquer outras” (Almeida, 1985).

Assim, relativamente ao absentismo laboral, este aparece como um escape que permite ao professor fugir momentaneamente às tensões acumuladas no trabalho,

recorrendo, ao pedido de baixa ou à ausência da escola por períodos curtos que não careçam de autorização especial.

De acordo com Miguez (1979), citado por Ramos, em 2003, as ausências ao trabalho têm sido divididas em dois grandes grupos: ausências inevitáveis e ausências evitáveis/voluntárias: as primeiras são consideradas como legítimas e justificadas pelas definições de necessidade que lhes estão associadas, podendo as suas determinantes ser externas à organização (exemplo: obrigações cívicas, doenças de um familiar, etc.) ou internas (exemplo: acidente de trabalho, doença de etiologia profissional, etc.), enquanto as segundas reflectem as posições tomadas em relação às ausências inevitáveis.

Segundo Alves (1991), o absentismo é o prólogo de um capítulo último da vida profissional: o abandono. Na verdade, Esteve (1992), citado por Ramos (2003), refere que “o absentismo tem como última opção um gesto de sinceridade: o abandono real da profissão docente” (p.93).

De acordo com Braga da Cruz (1990), citado por Alves (1991), os dados provenientes do relatório sobre “a situação do professor em Portugal”, consideram o absentismo como uma realidade que abrange apenas uma parte, embora significativa, de professores, pois 60,3% dos professores dizem que não costumam faltar, contra 38,9% que admitem dar uma ou duas faltas diárias por mês e, 0,8% apenas, que confessam fazê-lo 3 a 5 dias por mês.

Segundo Braga da Cruz (1990), entre as razões do absentismo “normal” citam-se a “necessidade de tratar de assuntos pessoais” (33,6%), os “motivos de doença” (29,7%) e as “razões familiares” (11,1%).

Em suma, considerado como a expressão de uma insatisfação ou a tradução de uma multiplicidade de factores profissionais e pessoais, o absentismo docente, mais ou menos agudizado segundo uma periodicidade escolar ou segundo o nível de ensino, é um facto.

2.4.5. Desejo de abandono-abandono docente

Assistimos em Portugal, a um generalizado e preocupante problema, como o comprovam os 35% de professores que declararam que, se tivessem oportunidade, deixariam de ser professores. Segundo Braga da Cruz (1990) pode ser que se trate mais de um protesto do que um desejo assumido. Não deixa, contudo, de ser preocupante e, ao mesmo tempo, sistematicamente significativo para todos os grupos de docentes.

Face a um panorama tão generalizado e constante de insatisfação com a profissão de professor, o Ministério da Educação (1993) procurou conhecer, quer as razões que os professores apresentam como justificativas do abandono da profissão, quer ainda os obstáculos ou condicionantes à concretização desse desejo de deixar de ser professor, sendo as três principais razões justificativas para o abandono: a remuneração (32,6%), a degradação da carreira (21,7%) e a falta de estímulo (19,8%); por outro lado, os que desejam abandonar a profissão e não o fazem, referem que as principais razões para tal são a dificuldade em arranjar outro emprego (39,4%), a idade (é tarde para começar de novo) e a segurança do salário (e do emprego).

De acordo com Cohen (1984), referido por Alves, em 1991, assistimos a um abandono provocado por factores pessoais, como o sentimento de solidão, contrariado, é certo, pelo factor idade, mas abandono esse que traduz, por sua vez, o desencanto profissional.

Segundo Farber (1984), 1/3 dos professores inquiridos numa sondagem da NEA em 1979, se tivessem que “começar de novo” não escolheriam tornar-se professores e que somente 60% dos professores indicaram que planeavam permanecer no ensino até à aposentação. E, relatando a opinião de Mark & Anderson (s/d), citado por Seco (2000), 10% dos professores deixam todos os anos o ensino e que, de facto, somente 59% dos professores permanecem mais de 4 anos a ensinar.

Finalmente, também em Portugal se tem processado um abandono, camuflado, do serviço docente lectivo com base na “incapacidade”, física ou mesmo psicológica, dos professores, sancionada por declaração médica, sujeita a posterior inspecção, e conforme prescrição legal criada para o efeito (D.L. nº109/85, de 15 de Abril).

Depois de referir os potenciais factores e consequências intervenientes na satisfação/insatisfação docente, salienta-se Sergiovanni (s/d), citado por Custódio (2004), que “conclui que a satisfação profissional docente é implementada quando as fontes de insatisfação associadas às condições de trabalho são reduzidas e as fontes de satisfação associadas ao próprio trabalho são maximizadas” (p.28).

Contudo, não deixaremos de advertir que os fenómenos apresentados como sinais ou manifestações de insatisfação, podem igualmente converter-se num incremento e base causal da mesma insatisfação. De facto, se, por exemplo, o desejo de abandono é um sintoma de que o professor não está grandemente satisfeito com a profissão, a própria vontade de abandonar a mesma cria mecanismos psicológicos que

se traduzem num acréscimo de insatisfação, quer porque não se possa concretizar o desejo, quer porque a profissão é vista numa dimensão de minimização face a outras actividades profissionais. Portanto, nesta perspectiva, aquilo que alguns autores podem apresentar como consequências da insatisfação, outros poderão apresentá-lo como causas da mesma.

3. A disciplina de Educação Física Escolar

3.1. Características da disciplina e do professor de EF

Não se pode falar em EF, sem falar em educação em geral, estando esta relacionada com a cultura e sociedade dos povos.

A EF moderna, tal como hoje a conhecemos e entendemos, nasce na transição do século XVIII para o século XIX. O aparecimento do professor sueco de línguas e esgrima, Per Henrik Ling, e do Instituto Central de Ginástica de Estocolmo, em 1813, contribuíram para a fundamentação da EF como matéria de importância científica e educativa, apesar de só nos finais do século XIX a sua expressão passar a ser mais divulgada, sendo, no entanto, a palavra ginástica aquela que irá vigorar tão enraizadamente que, ainda hoje, as pessoas menos informadas reduzem a ela toda a EF.

De acordo com Sobral (1988), citado por Ramos, em 2003, “tradicionalmente, os fins primordiais da EF foram a preparação militar e a higiene do corpo. Por este facto, médicos e coronéis presidiram por muito tempo aos destinos da disciplina e a sua influência ainda hoje se exerce fortemente” (p127).

Hoje, talvez mais do que nunca, a aprendizagem e o desenvolvimento no domínio da actividade física organizada, constitui um direito educativo das crianças e jovens e uma obrigação do Estado face ao seu processo de socialização. Deste modo, o espaço privilegiado para o desenvolvimento da actividade física organizada é a escola, a partir da EF Escolar.

Segundo Ramos (2003), “a promoção de hábitos de vida saudáveis e o desenvolvimento da cultura física constituem, simultaneamente, um desafio e um compromisso social do Estado face a todas as gerações. A inclusão de todas as crianças e jovens, sem excepção, neste projecto educativo, pedagógico e cientificamente enquadrado, são condições que fundamentam os actuais propósitos curriculares da EF” (p.146).

Referindo-se à EF Escolar, Bento (1991), citado por Ramos (2003), diz que, como nas outras disciplinas escolares, os professores de EF ocupam-se do desenvolvimento da personalidade dos alunos, mas isto não exclui, antes exige, acentuações e definições de predominâncias e particularidades. É, por isso, que a EF se caracteriza como uma disciplina predominantemente orientada para a formação da

competência desportivo-motora e para o desenvolvimento da capacidade de rendimento corporal.

Segundo Onofre (1996), a EF é, no *currículum* escolar dos alunos, a área de formação onde estes podem desenvolver as suas capacidades físicas, aprender processos para serem autónomos na promoção do desenvolvimento e na manutenção da sua condição física, aprender as diversas actividades físicas (de carácter desportivo, mas expressivo também, e, além dessas, actividades de exploração da natureza, jogos tradicionais e populares), desenvolver a compreensão da importância destas actividades como factor de saúde, cultural e ecológico, aprender ainda valores da ética desportiva, algumas regras (muito importantes) de higiene e de segurança, sobretudo física, mas também emocional. A isto, o autor chama EF Escolar.

De acordo com Bom (1986), citado por Ramos, em 2003, “a aula de EF não pode ser considerada no mesmo plano da aula de Português ou da Matemática. A disciplina de EF é a única que implica (para que o educando realize os seus objectivos) que os alunos se cansem nas aulas, que tomem banho e tenham outros cuidados de higiene, que utilizem o espaço da escola (e outros) sem normas rígidas de trânsito e sem padrões de arregimentação das pessoas nos espaços” (p.150).

De acordo com Lawson (1983), citado pela mesma autora, as representações subjectivas dos estudantes que iniciam o curso de EF, e as interpretações das suas experiências anteriores, deverão ser analisadas se se compreender como e por que é que os indivíduos escolhem vir a ser professores de EF.

3.2. Razões da escolha do curso de Educação Física

A selecção de uma profissão é uma tarefa, muitas vezes, complexa e que pode estar dependente de inúmeras variáveis.

De acordo com Templin, Woodford & Mulling (1992), citados por Ramos, em 2003, a decisão individual para entrar num curso de EF está fortemente relacionada com a influência de uma grande variedade de experiências e de agentes de socialização, de tal modo que as percepções pessoais, o significado dos outros, as experiências e as ideias sobre o ensino, o passado desportivo, entre muitos outros, podem ser elementos que atraem o sujeito para a profissão docente.

Lawson (1983), referido por Costa & Sousa, em 1998, sintetizou algumas hipóteses de estudos anteriormente efectuados, no sentido de perceber a escolha pelo

curso de EF. Assim sendo, destacamos: 1) os estudantes com passado e envolvimento no desporto, actividade física e EF são atraídos para o curso de EF; 2) os estudantes que possuem um grande passado desportivo como atletas são atraídos para a profissão de treinador em detrimento da de professor, vendo esta última como uma carreira eventual de recurso; 3) os estudantes que possuem um passado mais ligado à actividade física e à EF do que ao treino e, contrariamente aos anteriores, concebem a carreira de treinador como contingencial.

Num estudo realizado por Canfield, Hopf, Leite & Michelotti (1998/99), referido por Custódio (2004), foi solicitado a 238 estudantes de EF (Brasil) que indicassem que características consideravam terem tido influência na escolha da futura profissão. O factor sócio-afectivo revelou ser preponderante, pois as características que obtiveram maior incidência de citação foram “ser amigo e companheiro” (99,58%), “criar boas relações” (98,74%), “valorizar os amigos” (98,74%), “ser sincero” (97,90%), “ser sociável” (97,90%), “ter interesse” (97,48%), “ser justo” (96,64%), “ser solidário” (96,22%), “ter integridade moral” (96,22%) e “ser compreensivo” (94,96%).

Por outro lado, a frequência de resposta das características físicas não ficou muito aquém das sócio-afectivas, pois a mais enfatizada foi “ter boa saúde” (98,32%), seguida de “ter coordenação motora” (92,86%), “ser agitado/gostar de estar em movimento” (92,44%), “ter boa aparência física” (90,34%), “possuir normalidade física” (90,34%), “ter domínio das aptidões físicas” (81,52%) e “ter bom condicionamento físico” (67,23%).

Em relação às características intelectuais, foram citadas “possuir opinião própria” (97,06%), “ser inteligente” (96,22%), “ter imaginação” (95,80%), “ter curiosidade” e “ter cultura geral” com 92,02% de citações.

Podemos, então, concluir que muitas são as características e factores que levam os estudantes a elegerem a profissão de professor de EF, influenciados quer pelas vivências passadas ligadas à disciplina, quer por exemplos de outros profissionais do ramo, quer ainda, pelas características da própria disciplina, como vimos anteriormente.

3.3. A importância dada à disciplina de EF

Depois de termos caracterizado a disciplina e os professores de EF, iremos, de seguida, verificar qual a importância atribuída à disciplina de EF pelo Estado, pela instituição escolar, pela própria avaliação, mas, sobretudo, pelos alunos e professores.

Segundo Ramos (2003), se olharmos à nossa volta, tendo em conta o que se passa na prática, verificamos que o lugar do desporto na educação é relativamente modesto. No entanto, a Constituição da República Portuguesa é muito explícita no seu Artigo 79º, ao referir-se à cultura física e ao desporto: “O Estado reconhece o direito dos cidadãos à cultura física e ao desporto, como meio de valorização humana, incumbindo-lhe promover, estimular e orientar a sua prática e difusão”. Ao consagrar este princípio, a Constituição está na linha do Conselho da Europa cuja “Carta Europeia do Desporto para Todos” afirma, logo no seu Artigo 1º, que “Todos têm direito à prática do desporto”, para assinalar, no Artigo 2º, que “O desporto, como factor importante do desenvolvimento humano, deve ser encorajado e mantido, de forma apropriada, pelos recursos públicos” e, no seu Artigo 3º, que “O desporto, sendo um dos aspectos do desenvolvimento sócio-cultural, deve ser tratado, aos níveis local, regional e nacional, em conexão com outros domínios em que intervêm as decisões de política geral e de planificação: educação, saúde, assuntos sociais, administração do território, protecção da natureza, artes e lazeres” (s/p). Quer isto dizer, segundo a mesma autora, que a nível teórico, tudo vai bem, mas não basta reconhecer direitos, é preciso que sejam criadas as condições para que todos possam usufruir desses direitos.

Assim sendo, é frequente verificarmos que nos horários e nos programas da maior parte dos sistemas escolares, a EF e o desporto continuam a ser sacrificados às “disciplinas de inteligência”, tal como sucede a tantas outras actividades educativas essenciais. Relativamente a esta situação, Albuquerque (1995) diz-nos que, quer queiramos quer não, os professores de EF continuam, dentro da escola, a serem segregados do ponto de vista social, já que trabalham deslocados do grupo central da escola e também porque são professores que no seu aspecto exterior são diferentes dos outros.

Por outro lado, o facto da motivação desempenhar um papel fundamental na aprendizagem é actualmente um dado indubitável e aparentemente óbvio. Assim, as variáveis motivacionais são consideradas, pela literatura, como cruciais, ou mesmo as mais influentes, no sucesso académico do aluno.

Solmon (1991), referido por Ramos, em 2003, constatou que a motivação relatada pelo aluno na EF exercia uma influência importante sobre a sua persistência para a prática, a capacidade de corrigir erros e a quantidade de habilidades adquiridas no voleibol.

Num estudo conduzido por Pereira, Carreiro da Costa & Diniz (1998) sobre “a motivação dos alunos para a EF” e a sua influência no comportamento nas aulas, os autores verificaram que, de um modo geral, os alunos estão muito motivados para a EF.

De igual modo, Leal (1993) verificou nos seus estudos que a maioria dos alunos gosta da disciplina de EF, considerando-a mesmo, em grande percentagem, a disciplina preferida do seu *curriculum*.

Por outro lado, num estudo conduzido por Ramos, em 2000, sobre a opinião dos professores de EF da cidade de Coimbra acerca da importância atribuída a esta disciplina, a autora verificou que estes consideram que o número de horas semanais atribuído à disciplina é “pouco” (50% das respostas) ou “suficiente” (50% da respostas).

Quanto à obrigatoriedade ou não da disciplina, a autora verificou que 105 (97,22%) dos professores de EF inquiridos consideram que esta disciplina deve ser “obrigatória” e apenas 3 (2,78%) que deve ser “facultativa”.

No que diz respeito ao peso da classificação na disciplina, em comparação com as restantes disciplinas, dos 108 professores inquiridos, a esmagadora maioria (107 = 99,07%) considera que a “disciplina deve ter um peso igual ao das outras disciplinas”, respondendo apenas 1 (0,93%) na opção “superior”.

Relativamente ao grau de importância que a disciplina de EF tem na formação global do aluno, 101 dos 108 professores respondentes, consideram que a “disciplina é muitíssimo importante” ou “muito importante” (67,59% e 25,93% de respostas, respectivamente).

Quanto às expectativas que os professores têm face à disciplina que leccionam, 33 professores (30,56%) referem que esta disciplina deveria servir para “beneficiar a saúde” e 24 (22,22%) dos professores acham que deveria servir “para melhorar a condição física”. É de salientar o número de respostas na opção “outra coisa não referida antes” (28 = 25,93%) e também o reduzido número de respostas nas categorias “compensação das aulas teóricas” e “não tenho opinião”.

Quanto à utilidade das aulas de EF para os alunos, os professores inquiridos consideram que os grandes objectivos da disciplina são proporcionar ao aluno o “ganhar gosto pela actividade física” (51,85%), “conhecer melhor o funcionamento do seu corpo” (15,74%), “saber utilizar as técnicas adequadas nas várias actividades físicas” (12,96%) ou ainda “outra coisa não referida antes” (12,96%). É de referir o reduzido número de respostas nas opções “conhecer e aplicar as regras dos desportos praticados

nas aulas” e “ser capaz de desempenhar vários papéis”, chegando mesmo a haver ausência de repostas para as opções “não aprende nada...não lhe serve para nada” e “perceber melhor as notícias desportivas dos jornais e da televisão” (s/p).

Um outro aspecto que, sem dúvida alguma, demonstra a importância atribuída à disciplina de EF é a avaliação.

De acordo com Jacinto (1984), a “avaliação em educação é um processo que permite identificar, delimitar, obter e procurar todas as informações úteis que conduzem a um julgamento, uma escolha e uma decisão entre as diversas alternativas em relação aos objectivos propostos” (p.131).

Segundo Onofre (1996), citado por Ramos, em 2003, a EF é uma disciplina formalmente consagrada no *currículo* escolar desde o 1º ao 12º ano de escolaridade, pelo que lhe é atribuído um papel decisivo na formação das novas gerações. Assim, ao consagrá-la, como às restantes disciplinas, como área de aprendizagem estão atribuídas à EF um conjunto de aprendizagens no domínio da actividade física com repercussões ao nível motor, afectivo, intelectual e social que se consideram fundamentais para o desenvolvimento integral de cada indivíduo.

Este mesmo autor diz-nos, de igual modo, que um dos despachos normativos que regulamenta o desenvolvimento da avaliação no ensino secundário (338/93) exclui, à partida, a possibilidade da avaliação da EF (resultados da apreciação do que os alunos aprendem na disciplina) poder ser considerada para efeitos de aprovação e transição de ano, restando-lhe contribuir para o valor final da classificação dos alunos à saída do ensino secundário (12º ano), no caso de estes não prosseguirem os estudos. O Despacho nº30/SEED/95 estabelece que, transitoriamente, a classificação final em EF não é considerada no cálculo da classificação final para efeito de candidatura ao ensino superior.

Assim, na EF, e neste ciclo de escolaridade, os alunos apenas têm que ter uma presença regular nas aulas, podendo ou não aprender, que o efeito, face à transição de ano, é o mesmo. Pensamos que aos suspender-se este efeito na transição ou retenção dos alunos, suspende-se a ideia de que a EF deve tomar um lugar equivalente com as outras disciplinas do *currículo*. A este respeito, Monteiro (1993) diz que tudo isto tem permitido que os alunos, os pais, os professores e os restantes cidadãos vejam na EF Escolar qualquer coisa que é “divertida”, “gira” ou “empecilho”, contudo sem grande importância no *currículo* do aluno.

Podemos, então, dizer que a principal conclusão a extrair da literatura consultada é que os professores e alunos de EF, do ensino básico e secundário, consideram que a disciplina deve ser obrigatória e deve ter o mesmo peso, em termos de classificação, que qualquer uma das outras disciplinas.

3.4. O ensino da EF

Para um professor em exercício, questionar-se sobre o que é a disciplina e o seu ensino não constitui, certamente, novidade. É o que acontece, por exemplo, quando urge tomar a decisão do curso a frequentar. Daí, a importância do estudo das representações e gostos para esclarecer os motivos e constrangimentos da escolha do curso.

Shavelson & Bolus (1982) concluíram que os alunos aprendem algo de ser professor através da observação dos seus professores, antes do curso e confirmam o poder dessas representações, afirmando que ao fim dos 5 anos de curso, as representações de ser professor não mudaram.

O *curriculum* nacional de EF foi concebido e elaborado com o apoio do movimento associativo de professores de EF, como um projecto centrado no essencial da educação: as experiências de desenvolvimento das crianças e jovens. Trata-se, portanto, de um projecto ambicioso, em que a EF, eclética e inclusiva, inscrita no horário escolar, concorre para o desenvolvimento do aluno, como factor de saúde e de promoção de um estilo de vida fisicamente activa.

Neste sentido, a aplicação e cumprimento dos programas de EF em cada escola deve ser visto como uma componente estratégica de desenvolvimento.

De acordo com Januário (1981), um programa de ensino, por extensão, será a pré-apresentação ou a representação de todo o processo de ensino-aprendizagem de acordo com os princípios pedagógicos.

Neves (1995), referido por Ramos, em 2003, refere que os programas de EF podem constituir um patamar do *curriculum*, a partir do qual os professores tomam decisões de acordo com as suas condicionantes de desenvolvimento.

Dentro do campo da EF, e numa óptica de instrumento de desenvolvimento que não se reduza ao quadro de referência dos professores, alguns autores apresentam seis finalidades que os programas de EF deviam cumprir: harmonizar as práticas da EF no conjunto do sistema de ensino; garantir a homogeneidade dos efeitos educativos esperados; articular as actividades curriculares e extra-curriculares, no âmbito da EF,

com as restantes áreas culturais, visando um adequado desenvolvimento individual e social; clarificar as necessidades orçamentais tanto nacionais como regionais e locais, e ainda, as opções sobre a tipologia dos equipamentos escolares; diferenciar as orientações do conteúdo da formação inicial e permanente dos professores; especificar junto dos alunos e dos pais as exigências curriculares, isto é, o benefício individual e social que decorre da frequência da disciplina de EF.

De acordo com Monteiro (1996b), citado por Ramos (2003), as instalações de EF devem ser espaços devidamente equipados, de acordo com a ideia de desenvolvimento desta disciplina, ou seja, adequados ao nível de ensino e ao ciclo de escolaridade a que se dirigem, e polivalentes, de forma a permitirem ao professor poder deliberar pedagogicamente de acordo com as necessidades de desenvolvimento dos seus alunos e das suas turmas.

Segundo o mesmo autor, em 1996, os recursos materiais têm sido um dos factores condicionantes do desenvolvimento da EF.

Outro aspecto que influencia o ensino da disciplina de EF, e que é referido por vários autores, é o facto de, em geral, os alunos gostarem e estarem motivados para a disciplina: Gonçalves (1994) refere que “esta disciplina é bem acolhida por uma maioria expressiva dos alunos” (p.60).

De igual modo, Costa (1996), citado por Ramos, em 2003, conclui que os alunos gostam da disciplina de EF e referem ser importante a sua integração no *curriculum* escolar.

Concluindo, podemos dizer que, perante a regularidade de resultados obtidos em vários estudos, sobretudo em níveis de escolaridade mais baixos, poder-se-á afirmar que os alunos, na sua maioria, gostam ou estão muito motivados para a disciplina de EF.

4. Satisfação/insatisfação do professor estagiário de Educação Física

4.1. O estágio pedagógico

Segundo Bom & Brás (1997), o estágio pedagógico, que faz parte de numerosas licenciaturas de EF, é o garante institucional da formação de Professores de EF reconhecidos como profissionais e não apenas como licenciados. Assim, de certa maneira, o estágio promove também a formação da própria profissão, concretamente a de “Professor de EF”.

Por outras palavras, é a própria profissionalidade que está realmente em causa no estágio pedagógico, visto que o processo de estágio e a classificação obtida representa uma habilitação não só académica, mas também profissional. Trata-se, portanto, de uma certidão que partilhamos e que nos permite a distinção necessária, quer demarcando a especialidade de professor de EF de outras profissões possíveis no âmbito das actividades físicas e desportivas (treinador, gestor, técnico de *fitness*, etc.), quer afirmando a qualificação deste em relação aos outros grupos e especialidades pedagógicas.

Segundo Sacristán (1991), citado por Bom & Brás, em 1997, a profissionalidade (pedagógica) é a “afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes, e valores que constituem a especificidade de ser professor” (s/p.).

Para Bom & Brás (1997), a especificidade da docência em EF define-se por três condições básicas: primeiro, pelo carácter muito especial desta disciplina no conjunto do *currículum* e das actividades escolares; depois, pela formação inicial, seguindo estudos superiores em Faculdades próprias, com estatuto académico e científico bem delimitado; finalmente, pela demonstração plena da capacidade de exercer a responsabilidade docente, no estágio pedagógico, em contexto escolar, mediante um contrato de formação entre a Universidade e a administração escolar, para assegurar que as Escolas Secundárias e Básicas sejam as instituições em que se realiza a formação profissional.

Segundo Piéron (1996), citado pelos mesmos autores, o estágio pedagógico “é o verdadeiro momento de convergência, por vezes de confrontação, entre a formação teórica e o mundo real do ensino” (p.16). O ano de estágio é, assim, um período de

transição que é, repetidamente, considerado como uma “experiência traumática” ou como um “choque da realidade” (Veenman, 1984), sendo talvez uma fonte de *stress* para os professores.

De acordo com o guia da disciplina de estágio pedagógico (2004/2005) da FCDEF-UC, o estágio pedagógico “é uma disciplina do 5º ano, que tem por objectivo favorecer a integração dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo dos quatro anos de formação inicial através de uma prática docente em situação real e orientada de forma a profissionalizar docentes de EF competentes e adequadamente preparados para a profissão” (p.2). (ver anexo I)

Assim, os alunos estagiários são colocados em escolas de ensino secundário ou do 3º ciclo do ensino básico, em núcleos de 2 a 4 elementos, onde sob orientação de um docente da mesma escola, irão desenvolver actividades lectivas ou não, onde se consideram três grandes grupos e competências: as competências de concepção, as competências de realização e as competências de avaliação, traduzidas nas quatro grandes áreas do Estágio: actividades de ensino-aprendizagem (área 1); actividades de intervenção na escola (área 2); actividades de relação com o meio (área 3) e actividades de natureza científico-pedagógica (área 4). Presentes em todas as áreas estão as atitudes e os valores próprios da ética profissional docente que se consideram, por conseguinte, competências de natureza transversal; faz também parte integrante e obrigatória do estágio, a construção de um *dossier* ao longo do ano lectivo e a elaboração de um relatório final de estágio.

Finalmente, para Schon (1983), citado por Ruas (2001), o estágio pedagógico “é um contexto dotado de grande complexidade, em que intervêm variáveis de natureza diversa, tais como, psicológica, sociológica e organizacional, onde o aluno estagiário tem de aprender a lidar com o imprevisto e a tomar decisões num terreno de grande incerteza, singularidade e conflito de valores” (p.24). Assim, a toda esta complexidade, aliada à insuficiência ou inexistência de experiências anteriores e ao facto de a avaliação se centrar, predominantemente, no desempenho do estagiário, ajudam a compreender as preocupações dos alunos estagiários com a avaliação.

4.2. O professor estagiário de EF

Segundo Bom & Brás (1997), para ter acesso à carreira docente de EF, é necessário que o candidato siga um curso superior que, geralmente, integra a formação

pedagógica profissionalizante, segundo dois modelos – o das práticas pedagógicas nas ESEs e os modelos de Estágio Pedagógico Integrado, nas Universidades. Neste último, a regência de aulas pelo aluno estagiário decorre do âmbito do serviço docente que lhe for atribuído, conforme as disposições fixadas no nº 21 da Portaria nº 649/78, de 8 de Novembro.

A transição da condição de aluno à de professor é um processo complicado, sendo pedido ao aluno que no decorrer do seu processo de formação seja capaz de realizar tarefas complexas que os professores experientes realizam há muito tempo.

De acordo com Pajak (1986), citado por Angeja, em 1999, o aluno-professor (estagiário) é portador de uma imagem fictícia e sublime de si próprio e do que é capaz de fazer. No entanto, a realidade obriga-o a questionar-se sobre a sua identidade profissional.

Assim, segundo Pajak & Blase (1982), citados pela mesma autora, o professor estagiário tenta, continuamente, identificar-se com os alunos e encorajá-los a identificarem-se consigo, estando preocupado com a imagem que deixa transparecer, perguntando-se acerca da sua capacidade de ser bom professor.

Segundo Franco & Machado (1993), citados igualmente pela mesma autora, é pois, por isso, que vamos encontrar este indivíduo num estado de grande vulnerabilidade, sofrendo mutações constantes a partir dos *feedbacks*, quer da sua relação com os alunos, quer da auto-avaliação do seu desempenho. Assim, a aprendizagem de ser professor sofre, invariavelmente, uma perturbação significativa na primeira experiência que os estagiários têm com as crianças e adolescentes com quem começam a trabalhar. É, pois, segundo os autores referidos anteriormente, no estágio pedagógico que o aluno-professor vai testar tudo aquilo que aprendeu e experimentar como é que a sua nova actividade o atinge profundamente naquilo que é como profissional e como pessoa.

Relativamente aos professores estagiários de EF, em particular, as observações de O'Sullivan (1989), citado por Piéron (1996), mostram que estes não têm sentido muito o “choque” que uma transferência pura e simples dos resultados da pesquisa no ensino em aula deixava prever.

Assim, a passagem de aluno a aluno estagiário é um período de transição que pressupõe complexas mudanças cognitivas, afectivas e de conduta. As práticas

pedagógicas/estágios correspondem a um momento fundamental na formação profissional dos jovens candidatos a professores de EF.

Tinning & Siedentop (1985), citados por Angeja (1999), referem que os alunos estagiários tendem a pôr em acção as práticas habituais do orientador, sem tentar outras situações menos habituais que arriscariam não encontrarem a aceitação dos alunos nem a aprovação do orientador.

Deste modo, segundo Carreiro da Costa (1984), citado por Bom & Brás (1997), dar umas aulas “avulsas” ou “emprestadas” não serve para o estagiário ganhar a percepção da complexidade de organizar o processo de ensino-aprendizagem, de conduzir, adequar e avaliar. Interessa, portanto, que o estagiário de EF, aprenda a elaborar em cada turma o respectivo plano de leccionação, tendo por referência os programas de EF e atendendo às aptidões e necessidades educacionais dos alunos. Se bem que a gestão, instrução e clima nas aulas sejam as variáveis mais importantes associadas à qualidade de prática qualificada dos alunos, ou seja, o “Tempo Potencial de Aprendizagem”, é preciso também que os estagiários aprendam a reflectir e decidir para além da estrutura da aula, isto é, à escala da Unidade Didáctica, das Etapas do Plano Anual e também na lógica do Projecto Curricular e do Plano Plurianual.

Segundo o Regulamento de Estágio Pedagógico (2004/2005) da FCDEF-UC, no ponto referente às atribuições dos alunos estagiários, compete a cada aluno estagiário: a) prestar o serviço docente nas turmas que lhe forem designadas; b) assistir a aulas regidas pelo orientador, pelos restantes estagiários ou, por indicação do/s orientador/es, por outros professores do mesmo estabelecimento de ensino; c) assessorar os trabalhos de direcção de turma, de coordenação de grupo, de departamento ou de projectos e inteirar-se dos cargos e funções que podem ser desempenhados pelo professor de Educação Física; d) realizar os trabalhos de que for incumbido pelos professores orientadores de acordo com a planificação aprovada pela Comissão de Estágio; e) organizar e manter actualizado o seu *dossier* de estágio, o qual deve revelar boa apresentação e coerência dos conteúdos com o trabalho realizado e onde serão incluídos os planos de aulas e os elementos relativos à sua preparação, bem como os trabalhos escritos e o relatório crítico final do trabalho realizado, para além do relatório final de estágio pedagógico. O *dossier* deve estar sempre presente nas reuniões com o orientador do ensino superior, devendo ser-lhe entregue em CD no final do ano lectivo; f) participar activamente nos seminários e outras sessões de âmbito científico e pedagógico. (ver anexo II)

4.3. Satisfação/insatisfação profissional do professor estagiário de EF

Como já tivemos oportunidade de ver anteriormente, as circunstâncias de trabalho afectam o estado de satisfação dos profissionais, por exemplo, a satisfação aumenta em função do nível profissional e dos salários. Analisando o comportamento dos indivíduos, podemos afirmar que a satisfação profissional é uma resposta com consequências comportamentais positivas, por exemplo a permanência, a longevidade, a saúde física e mental e/ou a produtividade. A satisfação no trabalho pode também ser entendida como uma cognição, com componentes afectivos, que resulta de determinadas percepções e produz determinados comportamentos, enquanto cognição está ligada a outros aspectos, tais como auto-estima, envolvimento no trabalho, alienação, comprometimento organizacional e moral, ou satisfação com a vida.

Segundo Jesus (1992), citado por Angeja (1999), o ano de estágio pedagógico corresponde a um “período de indução profissional” (p.15). Este período, para Piéron (1996), referido pela mesma autora, é muitas vezes descrito como uma “luta pela sobrevivência” (p.15), em que o professor-aluno sofre no seu novo meio, evitando o apelo da ajuda com receio de ser tomado como incompetente.

Por outro lado, o exercício do estágio é também um processo pedagógico e formativo sujeito naturalmente ao plano e à avaliação. Esta dimensão poderá ser um ponto de *stress* e insatisfação nas interacções entre estagiários e orientadores.

Segundo Fernandes (1998), citado por Ruas, em 2001, no próprio processo de acompanhamento e Supervisão das Práticas Pedagógicas, ainda é frequente encontrar a opinião de que a avaliação é considerada indesejável e responsável, muitas vezes, por interferir negativamente nas boas relações entre estagiários e orientadores.

A mesma autora, em 1989, apresentou resultados de um estudo exploratório, onde inquiriu os estagiários sobre os factores que causam ansiedade em situação de prática pedagógica. Os dados revelaram que os futuros professores consideram a avaliação do orientador e o desejo de corresponderem às suas expectativas e exigências, como factores que causam maior ansiedade naquela situação.

De acordo com Veenman (1984), citado por Angeja, em 1999, para a maioria dos estagiários, este é o primeiro ano de responsabilidade pela docência de uma turma na disciplina de EF, feita por um processo intenso de aprendizagem, quase sempre por ensaio-erro.

Carreiro da Costa *et al.* (1992), citados por Custódio, em 2004, num estudo que envolveu 12 professores, procuraram conhecer a representação de sucesso e insucesso no exercício da profissão de professor de EF, bem como a representação de sucesso na leccionação da disciplina e os motivos que explicam o insucesso nesta área disciplinar. Os autores concluíram que os professores estagiários polarizam a explicação do sucesso na manutenção da disciplina, contudo referem que o seu sentimento de insucesso profissional e do insucesso do aluno em EF se deve a factores relacionados com a sua intervenção pedagógica, não fazendo qualquer referência às condições de trabalho.

De igual modo, Schempp (1983), referido pela mesma autora, considera que “para os futuros professores de EF (estagiários), a satisfação profissional e o sentido de competência na sua profissão estão dependentes da forma como conseguirem manter a turma controlada e submissa. Para eles, a sua competência profissional futura pouco terá a ver com a habilidade para ensinar destrezas motoras, aproximando-se mais de uma visão personalista e de carácter, ou seja, das componentes sociais e emocionais” (p.42).

Com efeito para estes futuros professores, o período de estágio representa uma etapa da sua formação em que se encontram sob pressões complexas e, por vezes, contraditórias. Apesar de tudo isso, como refere Randall (1992), citado por Ruas, em 2001, os alunos estagiários valorizam significativamente esta fase na sua formação.

Finalmente, gostaríamos de terminar com a apresentação de algumas conclusões do estudo realizado por Custódio (2004), orientado e coordenado pela Professora Doutora Susana Ramos, acerca do mesmo tema do nosso estudo.

Assim sendo, a autora concluiu que de uma forma geral os estagiários da FCDEF-UC, no ano lectivo de 2003/2004, sentem satisfação e bem-estar perante a função docente, sendo de referir que o que proporcionou maior satisfação e bem-estar aos estagiários foi a relação que estes puderam estabelecer com os seus alunos. Por outro lado, a autora concluiu também que, como causa de insatisfação e mal-estar docente, os estagiários referiram apenas “o tempo livre que a tua profissão te possibilita para outras ocupações”, podendo este conduzir a situações de grande cansaço físico e psíquico, resultante da excessiva carga de trabalho que o estagiário tem, quer na instituição de formação, quer na escola onde realiza a sua prática pedagógica.

É ainda de realçar que o referido estudo mostra que aspectos como “a articulação Escola-Família”, “o interesse que os pais manifestam pela vida escolar dos seus filhos”, ou ainda, “o comportamento dos alunos na escola e as capacidades e conhecimentos manifestados pelos alunos”, entre outros, são situações que revelaram

indiferença e neutralidade por parte dos inquiridos, constituindo uma situação dúbia de mal-estar/bem-estar profissional.

CAPÍTULO III – MATERIAL E MÉTODOS

1. Caracterização da Amostra

A população inquirida neste estudo é composta pelos alunos estagiários do 4º e 5º ano da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, no ano lectivo de 2004/2005, que estão como Professores Estagiários em Escolas do Ensino Secundário e com 3º Ciclo dos distritos de Aveiro, Coimbra e Leiria, constituindo uma amostra com 99 inquiridos, como podemos verificar na tabela 1.

Escola	Número de observações	(%)
E.B. 2,3 de Cantanhede	3	3,0
Escola Secundária de Montemor-o-Velho	3	3,0
E.B. 2,3 Pintor Mário Augusto	4	4,0
Escola Secundária José Falcão	3	3,0
E.B. 2,3 Castro Matoso de Oliveirinha	3	3,0
E.B. 2,3 de Anadia	2	2,0
E.B. Integrada de S. João de Loure	3	3,0
Escola Secundária de Pombal	4	4,0
Escola Secundária Avelar Brotero	3	3,0
E.B.2,3 de Condeixa-à-Nova Nº2	1	1,0
Escola Secundária Afonso Lopes Vieira	3	3,0
Escola Secundária de Oliveira do Bairro	3	3,0
Escola Secundária da Quinta das Flores	4	4,0
E.B. 2,3 Dr. Daniel de Matos de Vila Nova de Poiares	4	4,0
E.B. 2,3 Carlos Oliveira	3	3,0
E.B. 2,3 de Febres	1	1,0
Escola Secundária de Soure	3	3,0
Escola Secundária da Mealhada	6	6,1
Escola Secundária de D. Duarte	3	3,0
E.B. 2,3 Martim de Freitas	4	4,0
E.B. 2,3 Dr. Pedrosa Veríssimo (Paião)	3	3,0
Escola Secundária da Lousã	4	4,0
Escola Secundária Infanta D. Maria	4	4,0
Escola Secundária Jaime Cortesão	4	4,0
Escola Secundária com 3º ciclo da Gafanha da Nazaré	3	3,0
Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes	4	4,0
E.B. 2,3 da Branca	3	3,0
Escola Secundária com 3º ciclo de Albergaria-à-Velha	4	4,0
Escola Secundária com 3º ciclo E.B. Esmoriz	3	3,0
Escola Secundária com 3º ciclo de Sever do Vouga	4	4,0
Total	99	100,0

Tabela 1: Número de respondentes por Escola

Conforme já referimos, os alunos estagiários da FCDEF-UC inquiridos nesta amostra (99 estagiários), leccionam a disciplina de EF em escolas com 3º ciclo do Ensino Secundário dos distritos de Aveiro, Coimbra e Leiria. Assim sendo, podemos verificar na tabela 1, que estes alunos se encontram distribuídos por 30 escolas.

De seguida, procederemos à caracterização da amostra em estudo.

	Número de observações	Valor mínimo	Valor máximo	Média	Desvio padrão
Idade	99	20	28	22,40	1,456
Número de filhos	99	0	0	0,00	0,000
Tempo de serviço na docência	99	0	0	0,00	0,000
Total	99				

Tabela 2: Tabela de estatística descritiva das variáveis idade, número de filhos e tempo de serviço na docência

Relativamente à **idade** dos estagiários, podemos verificar que esta varia entre os 20 e os 28 anos, apresentando esta variável uma média de 22,40 anos e um desvio padrão de 1,456 anos.

Por outro lado, no que diz respeito ao **número de filhos**, podemos facilmente constatar através da tabela que nenhum estagiário tem filhos, verificando-se de igual modo que todos os estagiários têm 0 anos de **tempo de serviço na docência**, ou seja, nunca leccionaram antes numa escola.

Idade	Número de observações	(%)	(%) Válida	(%) Acumulada
20	1	1,0	1,0	1,0
21	29	29,3	29,3	30,3
22	31	31,3	31,3	61,6
23	19	19,2	19,2	80,8
24	13	13,1	13,1	93,9
25	2	2,0	2,0	96,0
26	1	1,0	1,0	97,0
27	2	2,0	2,0	99,0
28	1	1,0	1,0	100,0
Total	99	100,0	100,0	

Tabela 3: Tabela de frequências da variável idade

No que diz respeito à variável idade, podemos constatar através da tabela 3, que as idades mais frequentes dos inquiridos são 21, 22 e 23 anos. Assim sendo, 1 estagiário (1,0%) tem 20 anos, 29 estagiários (29,3%) têm 21 anos, 31 estagiários (31,3%) têm 22 anos, 19 estagiários (19,2%) têm 23 anos, 13 estagiários (13,1%) têm 24 anos, 2

estagiários (2,0 %) têm 25 anos, 1 estagiário (1,0%) tem 26 anos, 2 estagiários (2,0%) têm 27 anos e, finalmente, 1 estagiário (1,0%) tem 28 anos.

Sexo	Número de observações	%
Masculino	65	65,7
Feminino	34	34,3
Total	99	100,0

Tabela 4: Tabela de frequências da variável sexo

Quanto à variável sexo, depois de analisar a tabela 4, podemos constatar que a maioria dos estagiários são do sexo masculino, mais propriamente 65,7% dos inquiridos (65 estagiários), sendo que os restantes 34,3 % (34 estagiários) são do sexo oposto.

Estado Civil	Número de observações	%
Solteiro(a)	99	100,0

Tabela 5: Tabela de frequências da variável estado civil

No que diz respeito à variável estado civil, podemos facilmente verificar pela análise da tabela 5, que todos os respondentes (100,0%) são solteiros.

Número de filhos	Número de observações	%	% Válida	% Acumulada
0	99	100,0	100,0	100,0

Tabela 6: Tabela de frequências da variável número de filhos

Relativamente à variável número de filhos, podemos verificar pela tabela 6, que também nenhum indivíduo da amostra inquirida (100,0%) tem filho(s).

Tempo de serviço na docência (anos)	Número de observações	%	% Válida	% Acumulada
0	99	100,0	100,0	100,0

Tabela 7: Tabela de frequências da variável tempo de serviço na docência

Quanto à variável tempo de serviço na docência, todos os estagiários referiram que não têm qualquer ano de serviço na docência, ou seja, todos eles iniciam este ano o papel de docentes numa escola.

Habilitações académicas	Número de observações	%
Licenciatura	1	1,0
Outro	98	99,0
Total	99	100,0

Tabela 8: Tabela de frequências da variável habilitações académicas

Podemos verificar, através da tabela 8, que quanto à variável habilitações académicas, a esmagadora maioria dos estagiários (99,0%) referiu a opção de resposta outro, especificando que têm o 12º ano, ao passo que 1 inquirido, correspondente a 1,0% da amostra inquirida, referiu ter como habilitações académicas a licenciatura.

Actividades fora da escola	Número de observações	%
Não	66	66,7
Sim	33	33,3
Total	99	100,0

Tabela 9: Tabela de frequências da variável além da actividade docente na tua escola, desenvolves outra actividade fora da escola

Local da actividade fora da escola	Número de observações	%
Clube	27	27,3
Outro	6	6,1
Total	33	33,3
Valores em falta	66	66,7
Total	99	100,0

Tabela 10: Tabela de frequências da variável local da actividade fora da escola

Quanto à variável além da actividade docente na tua escola, desenvolves outra actividade fora da escola, a maioria dos inquiridos respondeu negativamente, mais propriamente 66 estagiários (66,7%). Por outro lado, os restantes 33 inquiridos, correspondentes a 33,3% da população inquirida, afirmou desenvolver pelo menos uma actividade fora da escola.

Relativamente à variável local da actividade fora da escola, podemos constatar pela análise da tabela 10, que dos 33 estagiários (33,3%) que afirmaram desenvolver outra actividade extra-escola, 27 deles (27,3%) responderam que essa actividade era exercida num clube, ao passo que os restantes 6 estagiários (6,1%) optaram pela possibilidade de resposta outro local.

Outras funções exercidas na escola	Número de observações	%
Assessoria ao Director de Turma	52	52,5
Assessoria ao Director de Turma e Treinador do Desporto Escolar	27	27,3
Instrutor numa acção de extensão (Desporto Escolar)	7	7,1
Assessor responsável pelo Projecto Educativo	1	1,0
Total	87	87,9
Valores em Falta	12	12,1
Total	99	100,0

Tabela 11: Tabela de frequências da variável outras funções ou cargos exercidos na escola

Na tabela 11 podemos observar que dos 99 inquiridos, 87 deles afirmaram desempenhar outras funções ou cargos na escola para além da actividade docente. Assim sendo, desses 87 estagiários (87,9%) que exercem outras funções na escola, 52 exercem o cargo de Assessoria ao Director de Turma, o que corresponde a 52,5% da amostra inquirida, 27 exercem a função de Assessoria ao Director de Turma e à função de Treinador do Desporto Escolar, correspondendo a 27,3% dos inquiridos, 7 desempenham o cargo de Instrutor numa acção de extensão (Desporto Escolar), o que corresponde a 7,1% dos respondentes, e, finalmente, 1 estagiário exerce a função de Assessor responsável pelo Projecto Educativo, correspondente a 1,0% de toda a amostra inquirida.

2. Caracterização do instrumento

O Questionário de Opinião a Professores de Educação Física de Ramos (2003), adaptado de Correia (1997), foi o instrumento utilizado para a realização do presente estudo.

O QOPEF foi utilizado por Ramos na sua Tese de Doutoramento, tendo sido aplicado a 66 Professores de EF do Quadro de Nomeação Definitiva pertencentes a todas as escolas de Coimbra no ano de 1998, e será por nós administrado aos estagiários da FCDEF-UC do ano lectivo de 2004/2005, pertencentes aos 4º e 5º anos da licenciatura em Ciências do Desporto e Educação Física, para poder avaliar o seu grau de satisfação/insatisfação e consequente bem-estar/mal-estar no exercício da função de Professor de EF.

2.1. Descrição do questionário

O referido instrumento de avaliação aborda um conjunto de 38 itens, que consideramos serem as “causas de mal-estar docente”, divididos em 7 dimensões ou factores. (ver anexo III)

Para avaliar o grau de satisfação/insatisfação dos estagiários de EF da FCDEF-UC do ano lectivo de 2004/2005, trabalhamos com as dimensões ou factores encontradas por Ramos (2003); no entanto, excluímos uma dimensão que era composta por itens relativos ao exercício de cargos escolares e públicos, visto que os inquiridos não assinalaram nenhum destes itens, porque nunca exerceram os referidos cargos.

Passamos agora a apresentar as 6 dimensões ou factores por nós utilizados, bem como os seus nomes e os itens que os compõem.

Quadro1: Dimensão 1: Factores de natureza relacional professor-alunos

Item número	Descrição do item
7	Comportamento dos alunos nas tuas aulas de Educação Física
8	Comportamento dos alunos na Escola
9	Aceitação pelos alunos da tua autoridade como Professor
11	Participação/empenhamento dos alunos nas aulas de Educação Física
12	Resultados dos teus alunos e/ou equipas
13	Capacidades e conhecimentos manifestados pelos alunos
30	Grau de realização profissional
32	Apreciação que fazes da função de Professor de Educação Física

Quadro 2: Dimensão 2: Factores de natureza institucional (instituições/instituições)

Item número	Descrição do item
19	Articulação Escola-Família
20	Interesse que os pais manifestam pela vida escolar dos seus filhos
21	Incentivos na progressão na carreira
22	Formação contínua
23	Apoio das entidades oficiais
24	Autonomia da escola (Administrativo-financeira)

Quadro 3: Dimensão 3: Factores de natureza económica

Item número	Descrição do item
15	Remuneração mensal (salário)
16	Segurança financeira
25	Tempo livre que a tua profissão te possibilita para outras ocupações
29	Situação geográfica da escola

Quadro 4: Dimensão 4: Factores de natureza profissional

Item número	Descrição do item
1	Relação profissional com os teus alunos
2	Relação profissional com os teus colegas em geral
3	Relação profissional com os teus colegas de grupo de disciplina
6	Dinâmica existente no grupo de disciplina (Educação Física)

Quadro 5: Dimensão 5: Manifestações de mal-estar/bem-estar docente

Item número	Descrição do item
10	Aceitação dos alunos da autoridade do Professor em geral
18	O clima ou ambiente de trabalho na tua escola
26	Reforma do ensino
31	Apreciação que fazes da função docente em geral

Quadro 6: Dimensão 6: Factores de natureza institucional (professor/instituições)

Item número	Descrição do item
4	Relação profissional com os pais dos teus alunos
5	Condições materiais/instalações disponíveis (condições de trabalho) na tua escola
14	O facto de teres que avaliar os alunos
27	Programas de Educação Física
28	Número de alunos por turma

Nota: O item 17, relativo à “valorização da profissão pela sociedade”, não foi incluído em nenhuma das dimensões ou factores anteriormente referidos, uma vez que se correlacionava com 2 factores, evitando-se, assim, a dualidade criterial, conforme a autora do questionário refere.

Cada um dos itens referidos anteriormente tem 5 opções de resposta possíveis, apresentados em torno da modalidade 1, 2, 3, 4 e 5 de acordo com a Escala de Likert, que varia entre sentimentos de mal-estar (modalidades 1 e 2) e bem-estar (modalidades 4 e 5), apresentando ainda a modalidade 3, que representa um parâmetro central, indicador de neutralidade. Os referidos valores permitem conhecer a influência que estes factores têm sobre os inquiridos numa perspectiva de mal-estar/bem-estar docente.

3. Procedimentos

Depois de termos efectuado a caracterização da amostra e do instrumento utilizado (questionário), iremos de seguida descrever os procedimentos efectuados.

A primeira reunião com a Orientadora e Coordenadora da Monografia, a Professora Doutora Susana Ramos, foi no dia 22 de Outubro de 2004, tendo como ordem de trabalhos definir os principais objectivos para a realização do nosso estudo, cujo tema é “O Grau de Satisfação/Insatisfação dos Estagiários da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, no ano lectivo 2004/2005”, definir qual o instrumento de avaliação a utilizar, bem como o modo de administração e o momento da sua aplicação, e ainda, definir estratégias básicas para a orientação e organização do nosso estudo.

Assim sendo, ficou definido que o instrumento a utilizar seria um questionário de auto-resposta: Questionário de Opinião a Professores de Educação Física de Ramos (2003), adaptado de Correia (1997).

Quanto ao modo de administração e o momento de aplicação do questionário, ficou decidido que, devido ao facto do nosso estudo estar relacionado com o estudo do colega Vítor Bruno, relativo ao “Nível de Stress dos Estagiários da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra no ano lectivo de 2004/2005”, procederíamos conjuntamente à realização e aplicação de somente um questionário, com o intuito de não incomodarmos os nossos colegas mais do que uma vez, com a solicitação ao preenchimento de dois questionários diferentes. Assim sendo, decidimos administrar os questionários após uma reunião da Professora Doutora Susana Ramos com os estagiários de 2004/2005, que decorreu no Pavilhão 3 da FCDEF-UC no dia 29 de Outubro de 2004.

Antes de passar à administração dos questionários, dissemos aos nossos colegas que somos alunos de Seminário e que estávamos a trabalhar temáticas relacionadas com

os Estagiários da FCDEF-UC, no ano lectivo 2004/2005; daí o pedido desta reunião pela nossa Orientadora.

Deste modo, conseguimos administrar e recolher os questionários da maioria dos estagiários, sendo que, para os restantes colegas que não estiveram presentes nesta reunião, procedemos ao seu contacto através do telefone, com vista ao preenchimento do referido questionário. Para que tal fosse possível, a Professora Doutora Susana Ramos, disponibilizou-nos uma lista com todos os estagiários da FCDEF-UC de 2004/2005, com os seus números de telefone, bem como as escolas onde os mesmos exercem a profissão de Professor de EF. É importante realçar ainda que, antes do preenchimento do referido questionário por todos os inquiridos, foi solicitado por nós que os mesmos o efectuassem de forma consciente, sincera e rigorosa, para que se pudesse efectuar a análise dos resultados alcançados.

Finalmente, gostaríamos de referir que os questionários não foram entregues por todos os estagiários, isto é, por todo o universo de sujeitos que se pretendia estudar, pois nem todos os inquiridos os preencheram dentro de prazo por nós estabelecido para a recolha dos mesmos. No entanto, o estudo abrangeu a esmagadora maioria dos Estagiários: 99 dos 109 que se encontram a estagiar no ano lectivo 2004/2005.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Para realizar a análise dos resultados, recorreremos ao programa estatístico SPSS, versão 11.5.

Na apresentação e análise dos resultados que faremos de seguida, conforme já referimos anteriormente, não serão considerados os itens relativos ao exercício de cargos escolares e públicos, visto que os inquiridos não assinalaram os referidos itens. Por este facto, tivemos que proceder a uma renumeração dos itens, ficando deste modo com 32 e não com os 38 itens iniciais.

A análise da estatística descritiva (número de observações, valor mínimo, valor máximo, média e desvio padrão), assim como a apresentação das tabelas de frequência para cada um dos itens do QOPEF, serão apresentadas nos Anexos IV e V.

Para averiguar o grau de satisfação/insatisfação dos Estagiários de EF do ano lectivo de 2004/2005, trabalhámos com as dimensões encontradas por Ramos (2003), já antes apresentadas na descrição do instrumento de avaliação.

Para classificar o grau de satisfação/insatisfação da população inquirida, optámos de igual modo, pelo procedimento estabelecido por Ramos (2003), de acordo com o seguinte quadro.

Quadro 7: Scores atingíveis por factor do QOPEF

Factor (Ramos)	Número de itens	1 Mal-estar	2	3	4	5 Bem-estar
1	8	8 a 10	11 a 18	19 a 26	27 a 34	35 a 40
2	6	6 a 9	10 a 13	14 a 20	21 a 25	26 a 30
3	4	4 a 7	8 a 9	10 a 13	14 a 17	18 a 20
4	4	4 a 7	8 a 9	10 a 13	14 a 17	18 a 20
5	4	4 a 7	8 a 9	10 a 13	14 a 17	18 a 20
6	5	5 a 8	9 a 11	12 a 16	17 a 21	22 a 25

Será a partir dos valores deste quadro que procederemos à interpretação das tabelas que se seguem. Procederemos também ao cálculo do *Alpha de Cronbach* para conhecermos a consistência interna de cada uma das dimensões ou factores.

1. Análise dos scores

Para averiguarmos o grau de satisfação/insatisfação dos estagiários de EF, baseámo-nos no quadro de *scores* atrás referido, passando de seguida a analisar e interpretar os *scores* dos factores do QOPEF.

As pontuações estão indicadas no quadro 7 e, quanto maior for o *score*, maior é o grau de satisfação dos estagiários de EF da FCDEF-UC do ano lectivo 2004/2005. As tabelas seguintes mostram os *scores* atingidos. (ver anexo VI)

Factor 1 Relacional professor-alunos	Número de observações	%	Grau	-Scores- Frequência por grau de bem-estar/mal-estar
17	1	1,0	2 (Mal-estar)	1 (1,0%)
19	1	1,0	3 (Neutro)	6 (6,1%)
22	2	2,0		
23	2	2,0		
25	1	1,0	4 (Bem-estar)	83 (83,8%)
27	9	9,1		
28	4	4,0		
29	15	15,2		
30	13	13,1		
31	18	18,2		
32	9	9,1		
33	8	8,1		
34	7	7,1	5 (Bem-estar total)	9 (9,1%)
35	5	5,1		
37	2	2,0		
38	1	1,0		
39	1	1,0		
Total	99	100,0		99

Tabela 12: Tabela de frequências de *scores* atingidos no Factor 1 (“Factor de natureza relacional professor-alunos”) do QOPEF

Como podemos constatar através da análise da tabela 12, a relação professor-alunos é fonte de bem-estar para a maioria dos professores estagiários de EF, visto que 92 dos 99 inquiridos apresentaram scores entre 27 e 40, mais precisamente, 83 inquiridos consideraram a relação professor-alunos como factor de “bem-estar” e 9 inquiridos consideraram-na mesmo como factor de “bem-estar total”. No entanto, 6 estagiários consideram que este factor é “neutro” (com pontuações entre 19 e 26), sendo

que apenas 1 estagiário considera a relação professor-alunos como um factor de “mal-estar”, com *score* 17.

Os valores de referência podem ser confirmados no quadro 7.

Factor 2 Institucional (instituições/instituições)	Número de observações	%	Grau	-Scores- Frequência por grau de bem-estar/mal-estar
13	1	1,0	2 (Mal-estar)	1 (1,0%)
14	1	1,0	3 (Neutro)	58 (58,6%)
15	6	6,1		
16	5	5,1		
17	6	6,1		
18	14	14,1		
19	13	13,1		
20	13	13,1	4 (Bem-estar)	37 (37,4%)
21	12	12,1		
22	7	7,1		
23	9	9,1		
24	6	6,1		
25	3	3,0	5 (Bem-estar total)	3 (3,0%)
27	2	2,0		
28	1	1,0		
Total	99	100,0		99

Tabela 13: Tabela de frequências de *scores* atingidos no Factor 2 (“Factor de natureza institucional (instituições/instituições) do QOPEF

Através da tabela 13, podemos verificar que no que respeita aos aspectos de natureza institucional (instituições/instituições), a maioria dos inquiridos considera este factor “neutro” (com pontuações de 14 a 20), mais precisamente 58 estagiários consideram que este factor não é origem de bem-estar nem de mal-estar. Somente 1 estagiário considerou este factor como originador de “mal-estar” (pontuações de 6 a 13), enquanto que 37 estagiários referiram este factor como um factor de “bem-estar” (pontuações de 21 a 25) e, finalmente, os restantes 3 estagiários chegaram mesmo a considerar estes aspectos, como factor de “bem-estar total”, com pontuações de 26 a 30.

Os valores de base podem ser confirmados no quadro 7.

Factor 3 Económico	Número de observações	%	Grau	-Scores- Frequência por grau de bem-estar/mal-estar
9	2	2,0	2 (Mal-estar)	2 (2,0%)
10 11 12 13	9 7 5 13	9,1 7,1 5,1 13,1	3 (Neutro)	34 (34,3%)
14 15 16 17	11 20 13 12	11,1 20,2 13,1 12,1	4 (Bem-estar)	56 (56,6%)
18 20	6 1	6,1 1,0	5 (Bem-estar total)	7 (7,1%)
Total	99	100,0		99

Tabela 14: Tabela de frequências de *scores* atingidos no Factor 3 (“Factor de natureza económica”) do QOPEF

Como podemos verificar na tabela 14, relativa ao factor económico, os inquiridos na sua maioria, mais propriamente 56, consideram o factor económico fonte de “bem-estar” (com pontuações de 14 a 17), havendo mesmo 7 estagiários a considerar este factor como factor de “bem-estar total” (com pontuações de 18 a 20). Por outro lado, apenas 2 estagiários consideraram o factor económico como fonte de “mal-estar” (com pontuações de 4 a 9), sendo que uma boa parte dos estagiários, mais propriamente 34, consideraram que este factor é “neutro”, isto é, que não tem influência em termos de origem de bem-estar/mal-estar.

Os valores de referência podem ser confirmados no quadro 7.

Factor 4 Profissional	Número de observações	%	Grau	-Scores- Frequência por grau de bem-estar/mal-estar
11 12 13	1 2 3	1,0 2,0 3,0	3 (Neutro)	6 (6,1%)
14 15 16 17	6 13 13 18	6,1 13,1 13,1 18,2	4 (Bem-estar)	50 (50,5%)
18 19	15 19	15,2 19,2	5 (Bem-estar total)	43 (43,4%)

(continuação)				
20	9	9,1		
Total	99	100,0		99

Tabela 15: Tabela de frequências de *scores* atingidos no Factor 4 (“Factor de natureza profissional”) do QOPEF

Observando a tabela 15, relativa ao “Factor Profissional”, podemos constatar que a esmagadora maioria dos estagiários considera este factor como um factor de “bem-estar” ou “bem-estar total” (com pontuações de 14 a 20), com 50 e 43 estagiários, respectivamente. De realçar que nenhum estagiário considerou este factor como fonte de “mal-estar”, e apenas 6 estagiários o consideraram como factor “neutro” (com pontuações de 10 a 13).

Os valores de referência podem ser confirmados no quadro 7.

Factor 5 Manifestações de bem-estar/mal-estar docente	Número de observações	%	Grau	-Scores- Frequência por grau de bem-estar/mal-estar
9	2	2,0	2 (Mal-estar)	2 (2,0%)
11	5	5,1	3 (Neutro)	26 (26,3%)
12	7	7,1		
13	14	14,1		
14	20	20,2	4 (Bem-estar)	66 (66,7%)
15	20	20,2		
16	19	19,2		
17	7	7,1		
18	4	4,0	5 (Bem-estar total)	5 (5,1%)
19	1	1,0		
Total	99	100,0		99

Tabela 16: Tabela de frequências de *scores* atingidos no Factor 5 (“Manifestações de mal-estar/bem-estar docente”) do QOPEF

No que diz respeito aos aspectos relativos às manifestações de bem-estar/mal-estar docente e com base na tabela 16, podemos verificar que, para a maior parte dos inquiridos, mais precisamente 66 estagiários, este factor é um factor de “bem-estar” (com pontuações de 14 a 17), sendo que para 5 dos respondentes estes aspectos são mesmo um factor de “bem-estar total” (com pontuações de 18 a 20). Por outro lado, podemos ainda ver na referida tabela que, para 2 estagiários, este factor representa uma fonte de “mal-estar” (com pontuações de 4 a 9), e para os restantes 26 estagiários, estes

aspectos são-lhes indiferentes, surgindo assim, como um factor “neutro” (com pontuações de 10 a 13).

Os valores de base podem ser confirmados no quadro 7.

Factor 6 Institucional (professor/instituições)	Número de observações	%	Grau	-Scores- Frequência por grau de bem-estar/mal-estar
11	2	2,0	2 (Mal-estar)	2 (2,0%)
12	6	6,1	3 (Neutro)	42 (42,4%)
13	7	7,1		
14	6	6,1		
15	9	9,1		
16	14	14,1		
17	20	20,2	4 (Bem-estar)	54 (54,5%)
18	16	16,2		
19	9	9,1		
20	5	5,1		
21	4	4,0		
23	1	1,0	5 (Bem-estar total)	1 (1,0%)
Total	99	100,0		99

Tabela 17: Tabela de frequências de *scores* atingidos no Factor 6 (“Factor de natureza institucional: professor/instituições”) do QOPEF

Relativamente aos aspectos de natureza institucional (professor/instituições), podemos constatar através da tabela 17, que a maior parte dos respondentes, mais especificamente, 54 estagiários, os consideram um factor de “bem-estar” (com pontuações de 17 a 21), sendo que para apenas 1 estagiário é um factor de “bem-estar total” (com pontuações de 22 a 25). No entanto, podemos verificar ainda que para uma boa parte dos inquiridos (42), este factor surge como um factor “neutro”, ou seja, revelam a sua indiferença relativamente a aspectos desta natureza (com pontuações de 12 a 16). Finalmente, com base na referida tabela, podemos constatar que para 2 estagiários estes aspectos são um factor de “mal-estar” (com pontuações de 5 a 11).

Os valores de referência podem ser visualizados no quadro 7.

De seguida, passaremos a fazer uma síntese descritiva dos *scores* dos seis factores do QOPEF.

Factores	Número de observações	Valor mínimo	Valor máximo	Média	Desvio padrão
Factor 1	99	17	39	30,35	3,567
Factor 2	99	13	28	19,92	3,016
Factor 3	99	9	20	14,22	2,468
Factor 4	99	11	20	16,95	2,082
Factor 5	99	9	19	14,47	1,924
Factor 6	99	11	23	16,51	2,496

Tabela 18: Tabela de síntese descritiva dos *scores* das 6 dimensões do QOPEF

Na tabela 18, podemos verificar de que forma variam os *scores* em cada dimensão ou factor, podendo assim perceber entre que graus de satisfação/insatisfação os inquiridos se encontram.

Assim sendo, e com base na tabela 18, podemos constatar que no que diz respeito ao factor 1 (“Factor de natureza relacional professor-alunos”), os *scores* variam entre 17 e 39, ou seja, entre o grau 2 (“mal-estar”) e o grau 5 (“bem-estar total”); por outro lado, no que respeita ao “Factor de natureza institucional: instituições/instituições”, os *scores* variam entre 13 e 28, isto é, entre o grau 2 (“mal-estar”) e o grau 5 (“bem-estar total”); no respeitante ao “Factor de natureza económica”, os *scores* variam entre 9 e 20, logo, entre o grau 2 (“mal-estar”) e o grau 5 (“bem-estar total”); quanto ao “Factor de natureza profissional”, os *scores* encontram-se entre 11 e 20, ou seja, entre o grau 3 (“neutro”) e o grau 5 (“bem-estar total”); no que diz respeito ao factor 5, ou seja, relativo às “Manifestações de mal-estar/bem-estar”, os *scores* encontram-se entre os valores 9 e 19, isto é, entre o grau 2 (“mal-estar”) e o grau 5 (“bem-estar total”); finalmente, quanto ao “Factor de natureza institucional: professor/instituições), os *scores* variam entre 11 e 23, ou seja, entre o grau 2 (mal-estar) e o grau 5 (bem-estar total).

Também com base na tabela 18, e tendo em conta os valores de referência do quadro 7, podemos constatar que o *score* médio relativamente ao factor 1 é de 30,35, indicador de bem-estar; no que diz respeito ao factor 2, o *score* médio é de 19,92, indicador de neutralidade, ou seja, de indiferença; relativamente ao factor 3, o *score* médio é de 14,22, que representa bem-estar (4); o factor 4 tem um *score* médio de 16,95, que representa o grau 4, ou seja, indica bem-estar; ao analisar o factor 5, o *score* médio é de 14,47, que indica bem-estar (grau 4); finalmente, quanto ao factor 6, o *score*

médio é de 16,51, indicador de grau neutro (3). De salientar que os factores 3 e 5 apesar de se referirem a bem-estar se encontram bastante perto da neutralidade, enquanto que o factor 6 apesar de se apresentar com um nível de neutralidade se aproxima do grau de bem-estar.

Assim sendo, com base nestes resultados, podemos verificar que, de uma maneira geral, os Estagiários têm maior grau de satisfação profissional relativamente aos aspectos de natureza relacional professor-alunos (factor 1), seguindo-se o factor 2 (factor de natureza institucional: instituições/instituições), o factor 4 (factor de natureza profissional) e o factor 6 (factor de natureza institucional: professor/instituições). Os factores 3 (factor de natureza económica) e 5 (manifestações de bem-estar/mal-estar docente) aparecem-nos como sendo os que causam menor satisfação aos inquiridos.

2. Consistência interna das dimensões estudadas

Para ficarmos a conhecer a consistência interna de cada uma das dimensões analisadas, procedemos também ao cálculo do *Alpha de Cronbach* para cada uma das referidas dimensões, salientando que pode apresentar como valor máximo o valor de 1, considerando-se que a partir de 0,6 o valor obtido já é importante. (ver anexo VII)

O *Alpha de Cronbach* fornece-nos valores que indicam a consistência interna de cada dimensão: quanto mais elevado for o valor do *Alpha de Cronbach*, maior será a consistência interna de cada uma das dimensões analisadas.

Assim sendo, procedemos ao cálculo do *Alpha de Cronbach* para os 8 itens da Dimensão ou Factor 1, respeitante ao “Factor de natureza relacional professor-alunos”, sendo o resultado de 0,7782, o que representa um elevado grau de consistência interna entre os referidos itens.

No que diz respeito ao “Factor de natureza institucional: instituições/instituições”, o valor do *Alpha de Cronbach* para os 6 itens deste factor foi de 0,6998, o que também representa um elevado grau de consistência interna entre os itens analisados.

Relativamente ao “Factor de natureza económica”, composto por 4 itens, o *Alpha de Cronbach* é de 0,5296, sendo o grau de consistência interna entre os itens que constituem este factor pouco elevado, no entanto não deixando de ser considerado.

O “Factor de natureza profissional” é composto por 4 itens, e após calculado o *Alpha de Cronbach*, obtivemos o valor de 0,6458, o que representa um bom grau de consistência entre os itens deste factor.

Quanto ao factor 5, relativo às “Manifestações de bem-estar/mal-estar docente”, o resultado obtido para os 4 itens foi de 0,6091, ou seja, representativo de um bom grau de consistência interna entre os itens que constituem este factor ou dimensão.

Finalmente, calculámos o valor do *Alpha de Cronbach* para os 5 itens que constituem o “Factor de natureza institucional: professor/instituições”, chegando-se ao valor de 0,4176, representativo de um baixo grau de consistência entre os itens que compõem este factor. É natural que este facto tenha acontecido, uma vez que é o último factor e, como a literatura refere, os últimos factores quase sempre são os que têm o valor de consistência interna mais baixo.

Os resultados relativos ao valor do *Alpha de Cronbach*, e portanto, à consistência interna de cada uma das dimensões ou factores, podem ser observados na tabela 19.

Dimensão	Número de itens	Número de observações	<i>Alpha de Cronbach</i>
1	8	99	0,7782
2	6	99	0,6998
3	4	99	0,5296
4	4	99	0,6458
5	4	99	0,6091
6	5	99	0,4176

Tabela 19: Tabela relativa à consistência interna de cada dimensão (*Alpha de Cronbach*)

CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Depois de efectuada a revisão de literatura e de analisados e interpretados os resultados do nosso estudo, iremos de seguida passar à discussão desses mesmos resultados.

Assim, parece-nos importante realçar a escassa literatura existente relativa ao tema do nosso estudo, ou seja, a satisfação/insatisfação do Estagiário de EF. No entanto, na mesma linha do estudo realizado por Custódio (2004), consideramos que o presente estudo é relevante, uma vez que fornece dados e informações pouco estudados até agora.

Pelo facto de no nosso estudo, a população inquirida ser composta por alunos estagiários de EF, isto é, professores com pouca ou nenhuma experiência de ensino, a validade e a representatividade das respostas dos mesmos poderá ser posta em causa. Por um lado, a sua satisfação poderá ser elevada pela motivação de ser o primeiro ano de experiência profissional como docente e as suas expectativas relativamente ao ensino serem altas, ou, por outro lado, este ano poderá representar pelo muito trabalho que exige todo o Estágio Pedagógico, ou mesmo pela inexperiência do estagiário face ao ensino, um ano de elevada insatisfação e mal-estar.

Antes de passarmos à discussão dos resultados propriamente dita, gostaríamos de referir que não vamos discutir os resultados obtidos item por item, mas sim por Factores (Dimensões), a não ser que algum dos itens se apresentar com grande relevância, por algum motivo.

Relativamente ao **Factor 1 (“Factor de natureza relacional professor-alunos”)**, podemos concluir que este representa uma fonte de bem-estar e de satisfação profissional para os alunos estagiários da FCDEF-UC, neste ano lectivo, visto que as respostas dadas pela grande maioria dos docentes (83,8%) aos 8 itens que compõe este factor se situam num grau de “bem-estar” e mesmo de “bem-estar total” (9,1%).

No que diz respeito aos itens que constituem este Factor, apenas discutiremos, em particular, o item “Capacidades e conhecimentos manifestados pelos alunos”, por apresentar resultados distintos dos obtidos nos restantes itens. Deste modo, a maioria

dos inquiridos considera que este aspecto representa uma fonte dúbia de mal-estar/bem-estar, visto que 55,6% dos respondentes deram respostas “neutras”. No entanto, uma percentagem elevada de estagiários considera que é fonte de “bem-estar” (37,4%) ou “bem-estar total” (1,0%), sendo que apenas 6,1% dos inquiridos referem que se trata de uma fonte de “mal-estar”.

No entanto, julgamos que este aspecto não representa uma fonte de mal-estar docente, mas muito provavelmente, a indiferença dos inquiridos no que toca a esta questão.

Assim, os nossos resultados vão ao encontro dos obtidos por Ramos, em 2003, no que diz respeito ao relacionamento professor-alunos, uma vez que a referida autora concluiu que “O relacionamento entre professor(es) e aluno(s) é claramente uma situação de bem-estar e de satisfação profissional” (p.417), considerando mesmo que “a satisfação e o bem-estar profissional dos professores de EF do Quadro de Nomeação Definitiva de Coimbra advém, fundamentalmente, do relacionamento interpessoal com os alunos” (p.418). A mesma autora concluiu, de igual modo, que o item “Capacidades e conhecimentos manifestados pelos alunos” se trata de um aspecto que é fonte dúbia de mal-estar/bem-estar, para a maioria dos seus inquiridos (com 56,06% de respostas na categoria neutra e 37,88% de respostas de bem-estar).

Também Custódio, em 2004, chegou à conclusão de que um dos factores que mais contribui para proporcionar sentimentos de satisfação e realização pessoal e profissional é o “Factor de natureza relacional professor-alunos”. Quanto ao item “Capacidades e conhecimentos manifestados pelos alunos”, a autora verificou, tal como no nosso estudo, que este aspecto parece ser indiferente aos inquiridos (com 44,4% de respostas neutras, 39,7% de bem-estar e 1,6% de bem-estar total).

No entanto, na revisão da literatura, encontramos opiniões contraditórias, já que a relação professor-alunos é considerada, ao mesmo tempo, como fonte de bem-estar/satisfação profissional e de mal-estar/insatisfação profissional.

No que diz respeito ao **Factor 2 (“Factor de natureza institucional (instituições/instituições)”)**, podemos concluir que a maioria dos inquiridos considera este factor “neutro”, mais precisamente 58,6% dos estagiários da FCDEF-UC, neste ano lectivo, mostram-se indiferentes com estas questões, considerando que não são origem de bem-estar nem de mal-estar docente. Contudo, podemos ainda salientar que 37,4% dos estagiários consideraram este factor como sendo fonte de “bem-estar”, sendo que as

percentagens de resposta atribuídas às classes de “mal-estar” e de “bem-estar total” foram muito baixas, 1,0% e 3,0% respectivamente, não havendo nenhum estagiário a considerar que se trata de uma fonte de mal-estar total.

No entanto, gostaríamos de realçar a percentagem de respostas aos itens “Incentivos na progressão na carreira” e “Formação contínua”, visto que se tratam de dois itens com percentagens de respostas distintas dos restantes 4 itens que constituem este factor e, como tal, poderão ser relevantes. Assim sendo, relativamente ao item “Incentivos na progressão na carreira”, a resposta mais dada corresponde à classe de “bem-estar” (com 37,4% de respostas), seguindo-se a classe de “neutralidade” (com 34,3% de respostas), a classe de “mal-estar” (com 16,2% de respostas) e, com percentagens iguais de respostas (6,1%), surgem, por último, as classes de “mal-estar total” e de “bem-estar total”. No que diz respeito ao item “Formação contínua”, os estagiários parecem divididos, já que as percentagens de respostas obtidas nas classes “neutro” e “bem-estar” foram iguais (com 41,4% de respostas, respectivamente), seguindo-se a classe de “bem-estar total” (com 9,1% de respostas), sendo que apenas 8,1% dos inquiridos consideraram tratar-se de uma fonte de “mal-estar”.

Os resultados do nosso estudo são semelhantes aos encontrados por Ramos, em 2003, visto que o “Factor de natureza institucional (instituições/instituições)” também se revelou como fonte dúbia de mal-estar/bem-estar, isto é, engloba um grande número de respostas na categoria de neutralidade. Contudo, o item “Formação contínua” apresentou-se no estudo anteriormente referido, como sendo uma fonte de bem-estar/satisfação profissional, com os inquiridos a concordarem com a necessidade de terem uma formação contínua (84,85% de respostas de concordo ou concordo absolutamente). No entanto, pudemos também verificar que o item “Incentivos na progressão na carreira” se revelou no estudo em questão, como fonte de mal-estar/insatisfação profissional com 51,52% de respostas de mal-estar ou mal-estar total e 77,27% de respostas de concordância ou concordância absoluta.

Pensamos que os nossos resultados são diferentes dos obtidos por Ramos, em 2003, no item “Incentivos na progressão na carreira”, porque ao contrário dos Professores de EF do Quadro de Nomeação Definitiva de Coimbra, os nossos inquiridos (estagiários de EF da FCDEF-UC) são docentes com pouca experiência e familiarização com a Escola, enquanto instituição, e, como tal, não terão ainda uma noção precisa das problemáticas que afectam a sua classe profissional.

De igual modo, os nossos resultados vão ao encontro dos obtidos por Custódio, em 2004, já que no seu estudo, verificou que os inquiridos revelaram indiferença e neutralidade “a todas as questões referentes ao Factor Institucional: instituições/instituições” (p.76).

No entanto, depois de reflectirmos sobre os nossos resultados e os obtidos por Custódio, em 2004, não conseguimos justificar as diferenças existentes nas respostas aos itens “Incentivos na progressão na carreira” e “Formação contínua”, talvez pelo facto de ainda sermos “novatos” na profissão docente e ainda não estarmos alertas ou motivados para certas questões.

Quanto ao **Factor 3 (“Factor de natureza económica”)**, podemos considerar que este representa para a maioria dos inquiridos (56,6%), uma fonte de “bem-estar” ou de “bem-estar total” (7,1%). No entanto, para uma considerável percentagem de respondentes (34,3%), os aspectos de natureza económica parecem não os afectar, já que consideram este factor “neutro”, apresentando-se indiferentes a estas questões.

Contudo, iremos de seguida apresentar os resultados do item “Tempo livre que a tua profissão te possibilita para as outras ocupações”, por se encontrar díspar relativamente aos resultados globais do “Factor de natureza económica” e, como tal, nos parecer relevante.

Assim, no que diz respeito ao item “Tempo livre que a tua profissão te possibilita para outras ocupações”, a maioria dos estagiários de EF da FCDEF-UC, neste ano lectivo, considera que este aspecto é fonte de “mal-estar” ou “mal-estar total”, com 29,3% e 21,2% de respostas, respectivamente. De realçar ainda que 28,3% dos inquiridos considera que não se trata de uma fonte de “bem-estar” nem de “mal-estar”, situando-o como um factor “neutro”.

Os nossos resultados não se apresentam em concordância com os obtidos por Ramos, em 2003, já que no seu estudo, “o factor que mais contribui para a insatisfação e mal-estar profissionais dos professores de EF, podendo conduzir a uma situação de *stress*, é o factor económico” (p.482). Relativamente ao item “Tempo livre que a profissão lhe possibilita para outras ocupações”, a autora verificou que os professores não expressam grandemente a sua opinião, optando pela categoria de resposta neutra, com 43,94% de respostas, respectivamente.

Pensamos que os nossos resultados não se encontram em concordância com os obtidos no estudo de Ramos (2003), porque os nossos inquiridos estão a leccionar pela

primeira vez, e, como tal, também só agora começaram a receber um salário mensal. Assim sendo, os nossos inquiridos que há pouco tempo atrás apenas “gastavam” dinheiro com os seus estudos, vêem agora o seu “investimento”, começar a ter retorno.

Talvez outra razão para esta discrepância de resultados entre os nossos resultados e os de Ramos (2003), tenha a ver com o facto de que os nossos inquiridos serem estagiários e, segundo Ruas (2001), o estagiário sente um grande cansaço físico, resultante da excessiva carga de trabalho que tem, quer na instituição de formação, quer na escola onde realiza a sua Prática Pedagógica. Como tal, julgamos que o facto dos nossos inquiridos terem uma sobrecarga de trabalhos para realizar ao longo do ano lectivo, lhes poderá condicionar de forma determinante o tempo livre para outras ocupações, podendo provocar-lhes sentimentos de mal-estar e insatisfação profissional.

Por outro lado, os nossos resultados vão ao encontro dos obtidos por Custódio (2004), visto que no seu estudo, os inquiridos também consideraram o “Factor de natureza económica” como sendo fonte de bem-estar. No entanto, tal como no nosso estudo, apenas três dos quatro itens que constituem esta Dimensão (“Factor de natureza económica”), provocam sentimentos de bem-estar e satisfação profissional, sendo que um deles é fonte de mal-estar e insatisfação profissional.

Assim, o item “Tempo livre que a tua profissão te possibilita para outras ocupações”, surge claramente como um factor de “mal-estar” e insatisfação profissional, já que para a maioria dos estagiários provoca sentimentos de “mal-estar” e “mal-estar total” (27% e 23,8% de respostas, respectivamente).

No que toca ao **Factor 4 (“Factor de natureza profissional”)**, constatámos que a esmagadora maioria dos inquiridos considera este factor como fonte de “bem-estar” e “bem-estar total”, com 50,5% e 43,4% de respostas, respectivamente. De realçar, que apenas 6,1% dos estagiários se mostraram indiferentes com estas questões, situando este factor como “neutro”, sendo que nenhum estagiário considerou estes aspectos como fonte de “mal-estar” ou “mal-estar total”.

Os nossos resultados apresentam-se em concordância com os encontrados por Ramos, em 2003, já que no seu estudo o “Factor de natureza profissional” apresentou-se, de igual modo, como gerador de sentimentos de bem-estar e satisfação profissional docente.

Os resultados obtidos no nosso estudo vão também ao encontro dos obtidos por Custódio, em 2004, porque também no seu estudo, o “Factor de natureza profissional”,

representou uma fonte de bem-estar e de satisfação profissional para os professores estagiários da FCDEF-UC, no ano lectivo 2003/2004, em todos os itens que compõem esta Dimensão.

Assim sendo, podemos inferir que o facto dos nossos inquiridos serem jovens poderá influenciar de forma positiva a relação com os alunos, havendo, assim, uma maior aproximação e compreensão no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

Relativamente ao **Factor 5 (“Manifestações de mal-estar/bem-estar docente”)**, pudemos verificar que para a maioria dos estagiários de EF da FCDEF-UC, no ano lectivo 2004/2005, se trata de uma fonte de “bem-estar” ou “bem-estar total” (com 66,7% e 5,1% de respostas, respectivamente), originando portanto, sentimentos de satisfação profissional docente. Verificámos, ainda, que uma percentagem relativamente elevada de inquiridos considera que este factor não é origem de bem-estar nem de mal-estar (26,3% de respostas “neutras”), sendo que apenas 2,0% dos inquiridos considera que se trate de uma fonte de “mal-estar”, não havendo nenhum estagiário a responder na classe de “mal-estar total”.

Passaremos de seguida, a apresentar os resultados obtidos no item “Reforma do ensino”, por considerarmos que as respostas dadas são distintas das obtidas nos restantes três itens que constituem este factor, e, como tal, poderá ser relevante.

Assim sendo, para 59,6% dos estagiários este aspecto é “indiferente”, ou seja, não é fonte de bem-estar nem de mal-estar docente. No entanto, para uma percentagem importante dos inquiridos, trata-se de uma fonte de “mal-estar” ou “mal-estar total”, com 19,2% e 6,1% de respostas, respectivamente. Por outro lado, 14,1% dos inquiridos considera que se trata de uma fonte de “bem-estar” e, finalmente, apenas 1,0% dos estagiários, chegam mesmo a considerar que é uma fonte de “bem-estar total”.

Os nossos resultados estão de acordo com os alcançados por Ramos, em 2003, visto que também no seu estudo, o factor “Manifestações de mal-estar/bem-estar docente” surgiu como fonte de bem-estar e satisfação profissional docente.

Tal como no nosso estudo, Ramos (2003) verificou que a “Reforma do ensino” tem mobilizado diversas opiniões, o que levou os respondentes do seu estudo a optarem maioritariamente pela resposta neutra (53,97% de respostas), seguindo-se as respostas de mal-estar com uma percentagem de 39,68%.

Os resultados por nós obtidos estão em concordância com os de Custódio, em 2004, já que também no seu estudo, a Dimensão 5, referente às “Manifestações de mal-

estar/bem-estar docente”, não parece afectar alguns dos seus inquiridos, apresentando-se, assim, indiferentes a estas questões e que, para a maioria dos respondentes, representava uma fonte de bem-estar.

No respeitante ao item “A reforma do ensino”, Custódio (2004) concluiu, também, que para a maioria dos seus inquiridos, este aspecto representava uma fonte dúbia de mal-estar/bem-estar (com 54% de respostas neutras, 23% de mal-estar e 4,8% de mal-estar total).

Quanto ao **Factor 6, referente aos “Factores de natureza institucional (professor/instituições)”**, podemos considerar que para a maioria dos inquiridos representa uma fonte de “bem-estar” (com 54,5% de respostas de “bem-estar”), sendo que para apenas 1,0% dos inquiridos chega mesmo a ser uma fonte de “bem-estar total”. Por outro lado, verificámos que para uma percentagem elevada de estagiários, este factor é uma fonte dúbia de mal-estar/bem-estar (com 42,4% de respostas “neutras”), sendo que apenas 2,0% dos respondentes consideram que se trata de um factor de “mal-estar”. No entanto, podemos realçar que nenhum estagiário considerou que estes aspectos representam uma fonte de “mal-estar total”.

De seguida, apresentaremos os resultados obtidos nos itens “Relação profissional com os pais dos teus alunos” e “Programas de EF”, por considerarmos que estes poderão ser relevantes, já que diferem dos obtidos nos restantes três itens da Dimensão 6, referente aos “Factores de natureza institucional (professor/instituições)”.

Assim, no que diz respeito ao item “Relação profissional com os pais dos teus alunos”, a esmagadora maioria dos estagiários de EF da FCDEF-UC, neste ano lectivo, parece “indiferente” com este aspecto, mais precisamente, 80,8% dos inquiridos considera que não se trata de uma fonte de mal-estar nem de bem-estar docente. Quanto ao item “Programas de EF”, verificámos de igual modo, que a maioria dos estagiários considera que se trata de um aspecto “neutro”, isto é 59,6% dos respondentes optaram por responder na classe de neutralidade, sendo que este item obteve igual número de respostas (17,2%) nas classes “mal-estar” e “bem-estar”, havendo, contudo, 4,0% dos respondentes a considerar que se trata de uma fonte de “mal-estar total”, enquanto que apenas 2,0% dos inquiridos, considera que se trata de uma fonte de “bem-estar total”.

O facto da maioria dos nossos inquiridos se apresentarem indiferentes a estas questões, poderá levar-nos a pensar que isso se deve ao facto destes não terem tido

ainda grande contacto com os pais dos seus alunos, principalmente, porque os questionários foram aplicados quase no início do ano lectivo.

Por outro lado, talvez a sua indiferença relativamente aos Programas de EF se deva ao facto de os estagiários terem consciência de que, muitas vezes, as condições materiais e físicas da escola, bem como o nível dos alunos nas diversas matérias, não permite cumprir rigorosamente os programas apresentados para a disciplina, sofrendo estes as adaptações necessárias na maior parte das vezes.

Os nossos resultados estão em concordância com os obtidos por Ramos, em 2003, uma vez que no seu estudo, os “Factores de natureza institucional (professor/instituições)” se revelaram como neutros ou como fonte de bem-estar e satisfação profissional docente.

Assim, no que diz respeito ao item “Relação profissional com os pais dos teus alunos”, a autora concluiu que os inquiridos revelavam uma certa indiferença com este aspecto, visto que 44,07% deles optaram pela resposta neutra.

De igual modo, relativamente aos “Programas de EF”, os inquiridos manifestaram sentimentos de neutralidade (48,48% de respostas) e de bem-estar (42,42% de respostas).

Podemos ainda constatar que os resultados por nós obtidos neste estudo, vão de encontro aos alcançados por Custódio, em 2004, visto que a referida autora concluiu que os “Factores de natureza institucional (professor/instituições)” foram considerados pela maioria dos inquiridos como sendo uma fonte de bem-estar e satisfação profissional.

Desta forma, no que toca à “Relação profissional com os pais dos teus alunos”, a maioria dos inquiridos considerou tratar-se de um factor de bem-estar/satisfação profissional (30,2% de respostas neutras, 28,6% de respostas de bem-estar e 25,4% de respostas de bem-estar total).

Já no que se refere aos “Programas de EF”, a indiferença passa a reinar, visto que 54,0% dos inquiridos optaram por dar respostas neutras, sendo que houve igual número de respondentes (19,0%) a optar por responder nas classes de mal-estar e de bem-estar.

Quanto à discussão dos resultados, gostaríamos de ter feito mais algumas explanações, mas não podemos esquecer, como referimos na revisão da literatura, a escassez de estudos sobre a “satisfação/insatisfação dos estagiários de EF”.

Nesse sentido, no capítulo seguinte, procedemos à apresentação das conclusões por nós obtidas, assim como faremos algumas sugestões e/ou recomendações para futuras investigações.

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Depois de realizada a revisão da literatura, a caracterização da amostra, a descrição do instrumento de medida utilizado, a apresentação dos principais resultados e a discussão dos mesmos, iremos, de seguida, apresentar as principais conclusões.

1. Conclusões

Assim, como principais conclusões do nosso estudo podemos referir que:

✧ Os factores que mais contribuem para o bem-estar e satisfação profissional dos professores estagiários de EF da FCDEF-UC, no ano lectivo 2004/2005, conduzindo a uma percepção pessoal de satisfação e realização pessoal e profissional são o **factor de natureza relacional professor-alunos** (comportamento dos alunos nas tuas aulas de EF, comportamento dos alunos na Escola, aceitação pelos alunos da tua autoridade como Professor, participação/empenhamento dos alunos nas aulas de EF, resultados dos teus alunos e/ou equipas, grau de realização profissional e apreciação que fazes da função de Professor de EF), o **factor de natureza institucional: instituições/instituições** (incentivos na progressão na carreira e formação contínua), o **factor de natureza económica** (remuneração mensal/salário, segurança financeira e situação geográfica da escola), o **factor de natureza profissional** (relação profissional com os teus alunos, relação profissional com os teus colegas em geral, relação profissional com os teus colegas de grupo de disciplina e dinâmica existente no grupo de disciplina EF), o **factor manifestações de mal-estar/bem-estar docente** (aceitação dos alunos da autoridade do Professor em geral, o clima ou ambiente de trabalho na tua escola e apreciação que fazes da função docente em geral) e o **factor de natureza institucional: professor/instituições** (condições materiais/instalações disponíveis na tua escola, o facto de teres que avaliar os alunos e o número de alunos por turma).

✧ Apenas um factor contribui para a insatisfação e mal-estar dos estagiários de EF da FCDEF-UC, no ano lectivo 2004/2005, a saber, o **factor de natureza económica**, mais especificamente, o item “Tempo livre que a tua profissão te possibilita para outras ocupações”, podendo de acordo com Ruas (2001), levar o estagiário a sentir

um grande cansaço físico, resultante da excessiva carga de trabalho que tem, quer na instituição de formação, quer na escola onde realiza a sua Prática Pedagógica.

✧ Os factores que contribuem para uma situação dúbia de mal-estar/bem-estar profissional, representando indiferença e neutralidade para os estagiários de EF da FCDEF-UC, neste ano lectivo, são o **factor de natureza relacional professor-alunos**, mais especificamente, o item “Capacidades e conhecimentos manifestados pelos alunos”, o **factor de natureza institucional: instituições/instituições** (articulação Escola-Família, interesse que os pais manifestam pela vida escolar dos seus filhos, apoio das entidades oficiais e autonomia administrativo-financeira da escola), o **factor manifestações de mal-estar/bem-estar docente**, mais especificamente, o item “Reforma do ensino” e o **factor de natureza institucional: professor/instituições**, particularmente os itens “Relação profissional com os pais dos teus alunos” e “Programas de EF”.

Finalmente, podemos concluir a partir do nosso estudo, que de um modo geral os professores estagiários de EF da FCDEF-UC, no ano lectivo 2004/2005, percebem sentimentos de bem-estar e satisfação profissional docente. No entanto, devemos salientar que os factores que mais proporcionam sentimentos de bem-estar e satisfação profissional e pessoal aos nossos inquiridos são o **factor de natureza profissional** e o **factor de natureza relacional professor-alunos**.

Por outro lado, os sentimentos de mal-estar e insatisfação profissional percebidos pelos nossos inquiridos derivam de um único aspecto: o **factor de natureza económica**, ou seja, o “Tempo livre que a tua profissão te possibilita para outras ocupações”, sendo que o factor que mais indiferença e neutralidade provoca aos estagiários é o **factor de natureza institucional: instituições/instituições**.

2. Sugestões

Não podemos terminar este estudo, sem antes apresentarmos algumas sugestões e/ou recomendações para futuros estudos desta natureza e nesta área:

✧ Estudar a satisfação/insatisfação profissional dos estagiários de EF da FCDEF-UC, segundo o nível de ensino (ensino básico e ensino secundário), procurando determinar se existem ou não diferenças em termos de satisfação profissional, e quais as razões dessas diferenças, caso existam;

✧ Aplicar o instrumento de avaliação (QOPEF) em vários momentos ao longo do ano, ou pelo menos, numa fase mais adiantada do ano lectivo (a meio do segundo período lectivo), de modo a que os estagiários já se encontrem mais familiarizados com a instituição escolar e com seu papel enquanto docentes;

✧ Estudar a satisfação/insatisfação profissional dos estagiários por sexo (sexo masculino *versus* sexo feminino);

✧ Realizar um estudo comparativo entre os estagiários de EF e os estagiários de outros grupos disciplinares da Universidade de Coimbra e, se possível, das mesmas escolas onde realizam a sua Prática Pedagógica, tentando analisar se existem diferenças entre a satisfação profissional percebida e quais as causas dessas diferenças, caso tais discrepâncias existam;

✧ Realizar um estudo comparativo entre os estagiários que já possuem alguma experiência de ensino (como treinadores ou monitores desportivos) e os que nunca exerceram este tipo de actividade;

✧ Realizar um estudo comparativo entre os estagiários de EF da FCDEF-UC e os estagiários de EF de outras Universidades do país onde seja leccionado este curso;

✧ Realizar um estudo comparativo entre os estagiários de EF da FCDEF-UC e os professores de EF das escolas onde os estagiários realizam a sua Prática Pedagógica;

✧ Procurar estudar quais as estratégias utilizadas pelos estagiários de EF para ultrapassar situações que provoquem sentimentos de mal-estar e insatisfação profissional docente;

✧ Realizar um estudo comparativo entre os estagiários que leccionam a uma turma e os que leccionam a duas turmas.

Bibliografia

Albuquerque, A. (1995). A organização da disciplina de Educação Física no ensino secundário – Uma experiência. *Revista Horizonte, II* (8), 39-44.

Almeida, V.C. (1985). *Stress organizacional – 1. Pessoal, 17*, 7-12.

Alves, F.C. (1991). *A satisfação/insatisfação docente – Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo de ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Alves, F.C. (1994). *A satisfação/insatisfação docente: Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Bragança: Instituto Superior Politécnico de Bragança, 30.

Alves, F.C. (1994a). A (in)satisfação docente. Estudo de opiniões dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e secundário do distrito de Bragança. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXVIII* (1), 29-60.

Alves F.C. (1994b). *Burnout docente: A fadiga – exaustão dos professores (professores queimados ou professores desgastados)*. *O Professor, 39*, 15-19.

Amiel, R., Misrahi, F., Labarte, S., & Héraud-Bonnaure, L. (1984). Santé Mentale des Enseignants. In A. Abraham (Ed.), *L'Enseignant est une Personne* (pp.45-51). Paris: Les Éditions E.S.F..

Anderson, M.B., & Iwanicki (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout, *Educational Administration Quarterly, 20* (2), 109-132.

Andrews, J.C. (1993). O *stress* nos professores de Educação Física dos nossos dias – Uma perspectiva internacional. *Boletim da S.P.E.F., 7/8*, 13-25.

Angeja, C.M. (1999). *O aluno estagiário no curso de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra – Caracterização e identificação dos seus problemas*. Dissertação de Licenciatura. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Beillerot, J. (1977). Le Malaise Enseignant – Les Dialogues Difficiles. *L'Éducation*, Mars, 39-41.

Blase, J.J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Education Administration Quarterly*, 18 (4), 93-113.

Bom, L., & Brás, J. (1997). Estágio para dar aulas ou para ser Professor? O estágio será uma praxe?, *Revista Horizonte*, XVIII (108), 15-24.

Braga da Cruz, M. (1990). *A situação do Professor em Portugal. Relatório da Comissão Criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação*. Lisboa.

Bretz, R.D., & Judge, T.A. (1994). Person-organization fit and the theory of work adjustment: Implications for satisfaction, tenure and career success. *Journal of Vocational Behavior*, 44, 32-54.

Breuse, E. (1981). *Recherche en Éducation – L'Enseignant Débutant*. Université de l'État à Mons: Direction Generale de l'Organisation des Études.

Breuse, E. (1984). Formation des Enseignants Centrée sur la Personne. In A. Abraham (Ed.), ADA, *L'Enseignant est une Personne* (pp.144-153). Paris: les Éditions E.S.F..

Bulhões, I. (1986). *Enfermagem do trabalho*. Rio de Janeiro: Ideias.

Capel, S.A. (1987). The Incidence of and Influences on Stress and Burnout in Secondary School Teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, LVII, 279-288.

Correia, V. (1997). *Estudo do bem-estar e mal-estar na profissão docente em Educação Física: O stress profissional*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Costa, F.C., & Sousa, J.L. (1998). *Socialização profissional de professores de Educação Física – Relatório final de Projecto financiado pelo Instituto de Inovação Educacional*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.

Cruz, M.B., Dias, A.R., Sanches, J.F., Ruivo, J.B., Pereira, J.C., & Tavares, J.J. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, XXIV (103-104), 1187-1293.

Custódio, F. (2004). *O grau de satisfação/insatisfação dos estagiários da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, no ano lectivo 2003/2004*. Dissertação de Licenciatura. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Delaire, G. (1988). *Enseigner ou la dynamique d'une relation*. Paris: Les Editions d'Organization.

Esteve, J.M. (1989). *El Malestar Docente* (2ª ed.). Barcelona: Editorial Laia.

Esteve, J.M. (1992). O mal-estar docente. *Psychologica*, 7, 137-139.

Esteve, J.M., & Fracchia, A.F.B. (1984). L'Image des Enseignants dans les Moyens de Communication de masse. *European Journal of Teacher Education*, VII (2), 203-209.

Farber, B.A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *The Journal of Educational Research*, 77 (6), 325-331.

Fernandes, E. (1983). *O aluno e o professor na escola moderna*. Porto: Tecnilivro, Lda..

Francês, R. (1984). *Satisfação no trabalho e no emprego*. Porto: Rés Editora Lda..

Fimian, M.J. (1984). The Development of an Instrument to measure Occupational Stress in Teachers: The Teacher Stress Inventory. *Journal of Occupational Psychology*, 57, 277-293.

Gonçalves, J.A. (1990). *A carreira dos professores do ensino primário. Contributo para a sua caracterização*. Tese de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.

Gonçalves, C. (1994). *Estudo do pensamento dos alunos sobre o processo de formação em Educação Física. Estudo de investigação aplicada, desenvolvido em período de licença sabática, no quadro de um projecto de formação pessoal*. Documento não publicado.

Goodlad, J.I. (1984). *A Place Called School – Prospects for the Future*. New York: McGraw – Hill Book Company.

Goupil, G. (1985). L'influence du climat organisationnel sur l'anxiété des enseignants. *Revue des Sciences de l'Education*, 11 (3), 477-487.

Guerra, M.A. (1983). La “erosion” de la función docente. *Revista Española de Pedagogía*, XLI (159), 105-118.

Guia da Disciplina de Estágio Pedagógico – Ano lectivo 2004/2005. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Hackman, J.R., & Oldham, G.R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60 (2), 159-170.

Harpaz, I. (1986). The factorial structure of the meaning of working. *Human Relations*, 39 (7), 595-614.

Howard, J.L., & Frink, D.D. (1996). The effects of organizational restructure on employee satisfaction. *Group and Organization Management*, 21 (3), 278-303.

- Jacinto, J. (1984). Avaliação em Educação Física. *Revista Horizonte, I (4)*, 127-131.
- Jacobson, S.L. (1988). The Distribution of Salary Increments and its Effect on Teacher Retention. *Educational Administration Quarterly, XXIX (2)*, 178-199.
- Januário, C. (1981). Alguns aspectos sobre pedagogia, técnicas de ensino e construção de programas. *Revista Ludens, V (2)*, 45-52.
- Jesus, S.N. (1996a). Uma abordagem sociopolítica do mal-estar docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXX (1)*, 51-64.
- Jesus, S.N. (1996b). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- Leal, J. (1993). *A atitude dos alunos face à escola, à Educação Física e aos comportamentos de ensino do professor*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Litt, M., & Turk, D. (1985). Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *Journal of Educational Research, 78 (3)*, 178-185.
- Lima, M.L., Vala, J., & Monteiro, M.B. (1994). A satisfação organizacional: Confronto de modelos. In J. Vala, M. Monteiro, & A. Caetano, *Psicologia social das organizações: Estudos em empresas portuguesas* (pp.101-175). Oeiras: Celta Editora.
- Locke, E.A. (1969). What is Job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance, 4*, 309-336.
- Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Behavior* (pp.1297-1343). New York: Rand McNally.

Loutty, M. (1981). Les enseignants sont-ils des privilégiés ? *Le Monde de L'Education*, 7-20.

Martinez, J.G. (1989). Cooling off before burning out. *Academic Therapy*, 24 (3), 271-284.

Marujo, H.A., Neto, L.M., & Perloiro, M.F. (1999). *Educar para o optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.

Ministério da Educação (1993). *Gestão flexível do tempo escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Programação e Gestão Financeira.

Monteiro, J.E.S. (1993). Características da avaliação no âmbito dos novos programas. *Revista Horizonte*, X (55), 29-33.

Monteiro, J.E.S. (1996). Caracterização das instalações da Educação Física Escolar. *Boletim da S.P.E.F.*, 13, 67-88.

Moore, W.E. (1947). *Industrial relations and social order*. New York: MacMillan.

Needle, R.H., Griffin, T., Svendsen, R., & Berney, C. (1980). Teacher Stress: Sources and Consequences. *The Journal of School Health*, 1 (2), 96-99.

Neto, F., & Barros, J.H. (1992). Solidão nos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI (1), 1-17.

Nicole, A., & Pagés, M. (1989). *Le stress professionnel*. Paris: Éditions Klincksieck.

Onofre, M.S. (1996). Educação Física sem avaliação: Uma perversão consciente? *Boletim da S.P.E.F.*, 13, 51-59.

Pereira, P., Costa, F.C., & Diniz, J.A. (1998). A motivação dos alunos para a Educação Física. *Revista Horizonte*, XV (86), 7-15.

- Quintanilla, S.A. (1990). Major work meaning patterns toward a holistic Picture. In U. Kleinbeck, U., Quast, H., Thierry, H., & Hacker, H., *Work motivation* (pp.257-272).
- Ramos, S. (2003). *Satisfação/insatisfação profissional em professores de Educação Física do quadro de nomeação definitiva de Coimbra – Um estudo descritivo*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Ripon, A. (1987). Satisfação e implicação no trabalho. In C. Lévy-Leboye, & J.C. Sperandio, *Traité de Psychologie du travail* (pp.421-434). Paris: Presses Universitaires de France.
- Rodrigues, M.L. (1995). Atitudes da população portuguesa perante o trabalho. *Organizações e Trabalho, 14*, 33-63.
- Ruas, P.M. (2001). *Um olhar reflexivo sobre a prática Pedagógica/Estágio*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Seco, G.M. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Shavelson, R.J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology, 74* (1), 3-17.
- Vila, J.V. (1988). *La crisis de la función docente*. Valencia: Promolibro.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54* (2), 143-178.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York: John, Wiley & Sons.

Watson, A.J., Hatton, N.G., Squires, D.S., & Soliman, I.K. (1991). School staffing and the quality of education: Teacher adjustment and satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 7* (1), 63-77.