

Departamento de Educação da Faculdade de Ciências  
Universidade de Lisboa

***MEDOS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES EM CONTEXTO ESCOLAR***

***LUÍSA CRISTINA VALÉRIO DA SILVA FERNANDES***

Licenciada em Geologia  
Universidade de Lisboa

Dissertação Apresentada para Obtenção do Grau de  
Mestre em Educação e na Especialidade de Supervisão e Orientação Pedagógica

Professor Orientador: Feliciano Henriques Veiga

2003

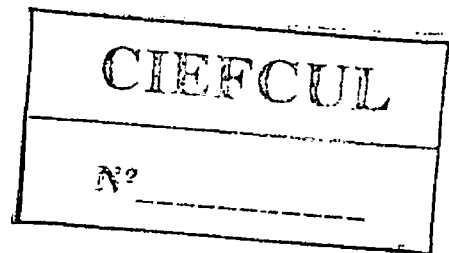
Departamento de Educação da Faculdade de Ciências  
Universidade de Lisboa

**MEDOS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES EM CONTEXTO ESCOLAR**

**LUÍSA CRISTINA VALÉRIO DA SILVA FERNANDES**

Licenciada em Geologia

Universidade de Lisboa



Dissertação Apresentada para Obtenção do Grau de  
Mestre em Educação e na Especialidade de Supervisão e Orientação Pedagógica

Professor Orientador: Feliciano Henriques Veiga

2003

## RESUMO

O *objectivo principal* deste estudo foi analisar as representações dos professores acerca dos seus medos profissionais em contexto escolar. A *amostra* foi constituída por 208 professores dos 2º e 3º ciclos e do ensino secundário, de ambos os sexos, de várias zonas do país e com tempo de serviço diversificado.

A revisão bibliográfica efectuada indicou que o número de investigações realizadas sobre os medos dos professores em contexto escolar, quer em Portugal quer no estrangeiro, é escasso. A falta de *instrumentos* de avaliação adequados aos *objectivos* do presente estudo conduziu à elaboração da *Escala de Avaliação de Medos Profissionais dos Professores (EAMPP)*. A *EAMPP* apresentou sete dimensões dos medos profissionais: medos associados à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas, medos associados à não satisfação da necessidade de reconhecimento enquanto professor, medos associados à gestão da profissão pela tutela, medos associados à falta de competências de ensino, medos derivados de obstáculos à realização profissional, medos associados à aceitação de desafios na escola e medos associados a uma avaliação negativa de si próprio vinda dos outros em contexto escolar. Foi, também, aplicada a *Escala de Autoconceito* (Garcia e Musitu, 1999). O questionário global incluiu ainda pedidos de informação acerca das seguintes variáveis independentes: (1) pessoais (sexo e idade); (2) escolares (tempo de serviço, satisfação na profissão, relacionamento com os órgãos de gestão da escola, escalão, distância da escola à residência, cargos pedagógicos, profissionalização, nível de ensino, grupo disciplinar, opção de curso escolhido e habilitações literárias); e mais de tipo (3) social (estado civil). A escala construída revelou possuir boas qualidades psicométricas (fidelidade, validade interna e externa), quer no seu todo, quer nos sub-factores, explicando 61.67% da variância total.

As *questões* do estudo foram: (Q1) Qual o grau de concordância dos professores com a existência dos seus medos profissionais em contexto escolar? (Q2) Será que existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas nas dimensões da *EAMPP* e cada uma das variáveis pessoais, escolares e sociais? (Q3) Como se correlacionaram os resultados entre cada uma das dimensões da *EAMPP* e com cada uma das seguintes variáveis: dimensões do autoconceito, envolvimento na promoção cognitiva e afectiva dos alunos, e falta de competências para lidar com a indisciplina, na amostra total e por tempo de serviço.

Os *resultados* salientaram que os três maiores medos dos professores em contexto escolar foram: (1º) medo que o salário não lhes permita satisfazer as necessidades pessoais e familiares; (2º) medo de não serem capazes de lidar com a desmotivação escolar dos jovens e (3º) medo de terem alunos violentos. Os medos profissionais dos professores apresentaram-se, em geral, maiores nos sujeitos do sexo feminino, nos mais novos, nos que apresentavam menos tempo de serviço, nos menos satisfeitos com a profissão, nos que apresentaram um grau menor de relacionamento com os órgãos de gestão da escola, nos pertencentes a um escalão mais baixo (menor do que o quinto), nos que viviam mais longe da escola, nos que não tinham cargos, nos não profissionalizados, nos que leccionavam unicamente o 3º ciclo e ainda nos sujeitos não casados. A análise dos resultados permitiu, também, observar que quanto maiores se mostraram os medos dos professores, maior a sua falta de competências para lidar com a indisciplina, menor o seu envolvimento na promoção cognitiva e afectiva dos alunos, e menor o seu autoconceito (laboral, emocional, social e total). A *interpretação* dos resultados procurou seguir as conceptualizações teóricas revistas que, pela sua escassez, tornaram difícil esta mesma tarefa.

O estudo inclui ainda sugestões de investigação futura, visto os contributos obtidos conterem informações relevantes à docência, a tomadas de decisão e às próprias práticas profissionais dos professores.

### Palavras chave:

Medos dos professores; ansiedade; autoconceito; atitudes; desenvolvimento profissional dos professores.

## AGRADECIMENTOS

Ao terminar este trabalho, quero agradecer sinceramente a um conjunto de pessoas cujo apoio científico e afectivo tornou possível não só a sua concretização, mas, muito em especial, um percurso feito com prazer e rico de aprendizagens.

Ao Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga, do Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. É difícil colocar em poucas palavras o profundo reconhecimento que lhe tenho pela sua colaboração, disponibilidade, estímulo, dedicação, amizade, ensinamentos, supervisão científica e serenidade. Há professores que são a prova viva de que os "bons mestres" existem, é o seu caso. Obrigada. Espero um dia poder retribuir-lhe.

À minha família mais íntima, começando pelo Fernando, por todo o suporte, companheirismo, carinho, equilíbrio, conhecimentos e dedicação genuína com que me tem ajudado a crescer.

Ao Ivo e à Íris pela paciência, ternura e motivação com que me partilharam ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Os desenhos com que decoraram o escritório, os olhos a brilhar e a companhia que me fizeram ao sentarem-se a meu lado no computador ajudaram bastante a tornar todos esses momentos mais fáceis e agradáveis.

Aos meus pais (Manuela e Isolino) que fizeram todo o esforço para que, entre muitas outras coisas, eu pudesse estudar, incentivando-me a ir mais além e dando-me o seu apoio em momentos cruciais.

Aos meus irmãos (Anabela e Miguel) que tornam a minha vida muito mais bonita e com quem eu sei que posso contar sempre (e tenho aproveitado!).

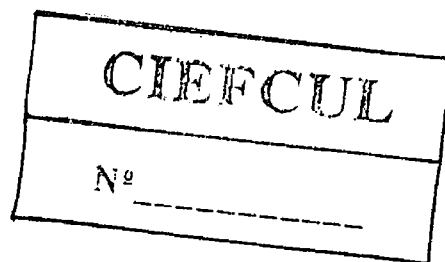
A todos os meus amigos que me souberam dar muita força e coragem para tornar este projecto numa realidade.

A todos os meus colegas, com especial destaque para a Helena Paulo e para a Paula Roque que souberam ser bons exemplos de companheirismo. Pequenas ajudas nos momentos certos correspondem a contribuições eternas.

À Ana Isabel Araújo e à Ana Barbosa, pelo dedicado trabalho de revisão do texto.

Aos meus professores e a todos os que "sem medos" aceitaram participar deste estudo. Eles são o verdadeiro motivo desta dissertação.

Por último, o meu agradecimento muito especial a todos aqueles que de uma forma anónima forneceram o devido amparo para a realização deste trabalho. Que ele possa ser útil.



**CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO**

1.1. O problema geral de estudo e a sua importância.....	6
1.2. Objectivos da investigação e questões de estudo.....	9
1.3. Considerações finais.....	12

**CAPÍTULO 2. MEDOS DOS PROFESSORES E OUTROS CONCEITOS**

2.1. Medos no campo dos estudos psicológicos do desenvolvimento humano.....	14
2.1.1. Aspectos gerais do medo.....	14
2.1.2. O medo e conceitos associados.....	16
2.1.3. As funções do medo e da ansiedade – o medo como resposta defensiva.....	18
2.1.4. Factores que influenciam o medo: diferenças individuais.....	22
2.1.5. O medo numa perspectiva desenvolvimentista.....	24
2.1.6. Aspectos evolutivos do medo na espécie humana.....	28
2.1.7. Perturbações ligadas ao medo.....	31
2.1.8. O medo e outras emoções.....	40
2.1.9. O medo, a emoção e a razão.....	44
2.1.10. Prevenção, controlo e superação dos medos.....	46
2.1.11. Outros estudos marcantes.....	49
2.1.12. Considerações finais.....	52
2.2. Medos no contexto do desenvolvimento profissional dos professores.....	52
2.2.1. Desenvolvimento da carreira.....	54
2.2.2. O professor como adulto em desenvolvimento.....	56
2.2.3. Perspectivas sobre os ciclos de vida profissional dos professores.....	61
2.2.3.1. Contributo de Sikes.....	62
2.2.3.2. Contributo de Huberman.....	63
2.2.3.3. Contributo de Burke.....	69
2.2.3.4. Contributo de Leithwood.....	70
2.2.4. Etapas das preocupações de professores.....	72
2.2.5. O professor em início de carreira.....	74
2.2.6. Considerações finais.....	87
2.3. Outros elementos de conceptualização.....	88
2.3.1. Autoconceito.....	89
2.3.2. Promoção dos alunos pelos professores.....	92
2.3.3. Competências dos professores para lidar com a Indisciplina.....	95
2.3.4. Satisfação e descontentamento profissional.....	97
2.3.5. Factores de mal-estar docente.....	101

2.3.6. Atitudes de intervenção para o bem-estar profissional do professor.....	108
2.3.7. Considerações finais.....	113

### **CAPÍTULO 3. METODOLOGIA**

3.1. Caracterização da amostra.....	114
3.2. Procedimento.....	116
3.3. Instrumentos.....	118
3.3.1. Escala de avaliação dos medos profissionais dos professores.....	119
3.3.1.1. Construção.....	119
3.3.1.2. Fidelidade dos resultados.....	121
3.3.1.3. Validade interna dos resultados.....	125
3.3.1.4. Validade externa dos resultados.....	132
3.3.2. Escala de Autoconceito.....	133
3.3.3. Outros itens.....	134

### **CAPÍTULO 4. RESULTADOS**

4.1. Resultados nos medos.....	137
4.1.1. Ordenação dos medos.....	137
4.1.2. Medos em função de variáveis pessoais.....	138
4.1.3. Medos em função de variáveis escolares.....	141
4.2. Resultados acerca das correlações entre os medos e outras variáveis.....	152
4.2.1. Resultados na amostra total.....	153
4.2.2. Resultados por grupos de pertença ao "tempo de serviço".....	155

### **CAPÍTULO 5. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES**

5.1. Discussão.....	165
5.1.1. Resultados nos medos.....	165
5.1.1.1. Ordenação dos medos.....	166
5.1.1.2. Medos em função de variáveis pessoais.....	173
5.1.1.3. Medos em função de variáveis escolares.....	178
5.1.2. Resultados acerca das correlações entre os medos e outras variáveis.....	188
5.1.2.1. Resultados na amostra total.....	188
5.1.2.2. Resultados por grupos de pertença ao "tempo de serviço".....	191
5.2. Conclusões.....	195

<b>BIBLIOGRAFIA</b>	198
---------------------	-----

<b>ANEXOS</b>	210
---------------	-----

- A. Guião de entrevistas
- B. Instrumento

## ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 2.1. Sistema de defesa (adaptado de Baptista, 2000).....	21
Fig. 2.2. Três aspectos do desenvolvimento do professor (extraído de Thies-Sprinthall & Sprinthall, 1987).....	60
Fig. 2.3. Factores de evolução no desenvolvimento da maturidade dos professores (extraído de Pickle, 1985, citado em García, 1999).....	60
Fig. 2.4. Etapas, fase e anos da carreira docente (adaptado de Huberman, 1989).....	63
Fig. 2.5. Dinâmicas do ciclo de carreira dos professores (adaptado de Burke, 1990).....	70
Fig. 2.6. Modelo de integração do desenvolvimento psicológico, ciclos vitais e desenvolvimento da competência profissional (adaptado de Leithwood, 1992).....	72
Fig. 2.7. Teoria dual de satisfação profissional (extraído de Trigo-Santos, 1996, p.29).....	74

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1.	Medos comuns em crianças e adolescentes de acordo com etapas desenvolvimentais.....	26
Quadro 2.2.	Idade de início das diferentes perturbações ansiosas....	31
Quadro 2.3.	Significado das emoções .....	42
Quadro 2.4.	Etapas de desenvolvimento, segundo Hunt, Loevinger e Kohlberg.....	58
Quadro 2.5.	Ciclo de vida profissional dos professores segundo Sikes (1985).....	62
Quadro 2.6.	Ciclo de vida profissional dos professores segundo Huberman (1989).....	64
Quadro 2.7.	Etapas das preocupações dos professores com a inovação.....	73
Quadro 3.1.	Distribuição do número de professores, por sexo.....	114
Quadro 3.2.	Distribuição do número de professores, por idade.....	115
Quadro 3.3.	Distribuição do número de professores, por tempo de serviço.....	115
Quadro 3.4.	Distribuição do número de professores, por nível de ensino.....	116
Quadro 3.5.	Distribuição do número de professores, por cargos.....	116
Quadro 3.6.	Média e desvio-padrão dos resultados, considerando a amostra total (N=208).....	122
Quadro 3.7.	Média, variância, correlação item-total e índice "alpha" da <i>EAMPP</i> quando o item for eliminado.....	123
Quadro 3.8.	Coeficientes de consistência interna (índices alpha) dos resultados nos factores da escala <i>EAMPP</i> , para diferentes grupos.....	124
Quadro 3.9.	Itens e saturações dos mesmos, obtidos na matriz rodada.....	126
Quadro 3.10.	Estrutura factorial definida a partir das saturações dos itens obtidas na matriz rodada.....	127
Quadro 3.11.	Correlações entre os medos e a variável "autoconceito", na amostra total.....	133
Quadro 4.1.	Sete principais medos dos professores na amostra total.....	138
Quadro 4.2.	Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões dos medos em função do sexo.....	139
Quadro 4.3.	Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões dos medos em função da idade.....	141
Quadro 4.4.	Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões dos medos em função da satisfação na profissão.....	142
Quadro 4.5.	Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões dos medos em função do tempo de serviço (< 4 anos <i>versus</i> de 6 a 24 anos).....	143

Quadro 4.6.	Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões dos medos em função do tempo de serviço (< 4 anos <i>versus</i> de 25 a 34 anos).....	145
Quadro 4.7.	Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões dos medos em função do relacionamento com as pessoas dos órgãos de gestão da escola.....	146
Quadro 4.8.	Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões dos medos em função de ter ou não cargos.....	147
Quadro 4.9.	Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões dos medos em função do número de cargos exercidos (sem cargos <i>versus</i> com um cargo).....	148
Quadro 4.10.	Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões dos medos e função do escalão (< 5º <i>versus</i> > 8º) e (< 5º <i>versus</i> do 5º ao 7º).....	148
Quadro 4.11.	Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões dos medos em função da distância da residência (< 2 Kms <i>versus</i> de 2 a 50 Kms).....	149
Quadro 4.12.	Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões dos medos em função da profissionalização.....	150
Quadro 4.13.	Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões dos medos em função do nível de ensino (terceiro ciclo <i>versus</i> secundário).....	151
Quadro 4.14.	Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões dos medos em função do estado civil (solteiros <i>versus</i> casados e casados <i>versus</i> divorciados).....	152
Quadro 4.15.	Correlações entre os medos e cada uma das variáveis "autoconceito", "envolvimento na promoção cognitiva e afectiva dos alunos" e "falta de competências para lidar com a indisciplina", na amostra total (N=208).....	154
Quadro 4.16.	Correlações entre os medos e cada uma das variáveis "autoconceito", "envolvimento na promoção cognitiva e afectiva dos alunos" e "falta de competências para lidar com a indisciplina" por "tempo de serviço".....	157
Quadro 4.17.	Quadro sinóptico dos indicadores das diferenças nos resultados obtidos nas dimensões dos medos, em função das variáveis independentes.....	160

## CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO

O estudo dos medos dos professores em contexto escolar tem em geral como base o pressuposto de que a sua compreensão pode facilitar o desenvolvimento profissional dos professores, a promoção dos alunos, o relacionamento interpessoal e a própria satisfação do indivíduo consigo mesmo.

A revisão bibliográfica efectuada indicou que as investigações realizadas sobre esta temática, quer em Portugal quer no estrangeiro, são raras. Se é certo que são pouco numerosos os trabalhos realizados no campo dos medos dos professores, são bem mais frequentes os investigadores que, de forma sistemática, se têm envolvido em estudos que com este se aproximam, como por exemplo sobre o stresse dos professores, o mal-estar docente, a insatisfação profissional ou o *burnout*.

A presença de um sentimento de mal-estar mais ou menos difuso e extenso é visível, desde há alguns anos, na classe docente. Este fenómeno contemporâneo resultou na falada crise de identidade da classe de professores, os quais, enquanto grupo social, têm sentimentos contraditórios sobre o verdadeiro sentido do trabalho que realizam. A desconexão sobre os objectivos, o conteúdo e os métodos do seu trabalho, unidos a uma baixa valorização material e a um escasso reconhecimento do seu trabalho, têm-nos conduzido a uma situação de mal-estar palpável nas suas manifestações verbais e nas suas atitudes perante o ensino.

Segundo Nóvoa (1991), a desmotivação pessoal e os elevados índices de absentismo e de abandono, são as principais consequências da situação de mal-estar dos professores. Prick (1989) realizou uma investigação com professores de vários países da Europa, entre os quais Portugal, em que verificou que, em qualquer faixa etária, os sujeitos que haviam exercido a profissão docente no passado apresentavam um maior grau de satisfação comparativamente à satisfação profissional daqueles que continuavam na docência. Os professores portugueses eram os que manifestavam um menor índice de satisfação profissional.

Jesus (1998) refere que o maior mal-estar dos professores portugueses também se tem verificado face a outros indicadores ou variáveis. Especificamente quanto ao stresse profissional, à entrada na profissão por vocação ou de acordo com uma escolha inicial e quanto à motivação para a profissão, referenciando estudos efectuados por Cruz (1989), Cruz, Dias, Sanches, Ruivo, Pereira e Tavares (1988), Harnhon e Rotman (1984), Kyriacou (1988), e por si próprio (1993, 1996). Este problema afecta toda a sociedade, pois a falta de motivação dos professores contribui para o desinteresse dos alunos na sala de aula, que, por sua vez, se reflecte numa menor qualidade do processo de ensino aprendizagem (Jesus, 1989).

Segundo Cruz (1989), Jesus, Abreu e Esteve (1995), os resultados obtidos nas investigações realizadas sobre as crenças irracionais dos professores apontam no sentido dos estudos atrás referenciados, verificando-se que algumas crenças ligadas à necessidade de se ser perfeito, ser constantemente aprovado, nunca cometer erros e ter um controlo contínuo das situações que ocorrem em sala de aula apresentam uma correlação significativa com o nível de stresse e com o esgotamento emocional dos professores (*burnout*).

Considerando que a Educação tem um papel fundamental na auto e heteroformação dos indivíduos nela intervenientes, é fundamental que se estudem aspectos do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, pois estes são importantes agentes de transformação social. Nesse contexto, é importante conhecer as fragilidades da classe docente (medos e dificuldades), para que um trabalho futuro de consciencialização e prevenção possa vir a ser realizado.

O conceito de **medos dos professores** tem sido pouco investigado no meio científico, só pontualmente aparece referenciado na bibliografia específica (Chan & Hui, 1995; Chistolini, 1995; Frasier et al. 1995; Galvão, 1998; Garbowsky, 1995; Gersten, 1995; Gorham & Nason, 1997; Heil, 1986; Johnson & Johnson, 1988; Nunan, 1994) e assume uma certa novidade no nosso país e no estrangeiro.

Desta forma, o **principal objectivo desta investigação** foi analisar as representações dos professores acerca dos seus medos profissionais em contexto escolar. Procurando alcançar esse objectivo, foram realizados dois

tipos de estudos: um de natureza diferencial, onde os medos profissionais dos professores (variável dependente) foram analisados em função de variáveis pessoais, escolares e sociais; e outro de natureza correlacional, onde os medos dos professores (variável independente) foram relacionados com importantes variáveis de outra natureza (autoconceito, promoção cognitiva e afectiva dos alunos e falta de competências para lidar com a indisciplina). O estudo destas relações implicou a revisão da literatura nas seguintes áreas: medos no campo dos estudos psicológicos do desenvolvimento humano, no contexto do desenvolvimento profissional dos professores e conceitos associados.

Antes de se proceder a uma breve descrição da *estrutura geral da investigação* realizada, apresentam-se alguns conceitos dos termos frequentemente utilizados ao longo deste trabalho.

O *medo* é uma emoção desencadeada por um estímulo que tem valor de perigo para o organismo, referindo-se a um objecto concreto. No Homem, manifesta-se por reacções observáveis diversas segundo a intensidade da *emoção*, a história individual e o contexto situacional, podendo haver condutas opostas em relação ao medo, quer de fuga quer de imobilidade. Distingue-se pois o medo em que o organismo faz activamente frente à ameaça de perda de controlo e aquela em que ele reage passivamente, resignando-se de algum modo à perda de controlo. De uma maneira geral, o medo acompanha-se de uma modificação da condutividade eléctrica cutânea, da tensão muscular, do ritmo cardíaco, do ritmo respiratório e da actividade gastrointestinal. O medo pode ser estimulado por desencadeadores inatos, ou por quaisquer estímulos nociceptivos, ou ainda, devido a uma aprendizagem associativa, por estímulos condicionados. É uma reacção emocional eminentemente adaptativa pelo papel que desempenha na sobrevivência do organismo, tomando formas patológicas, quando a imobilidade resignada predomina sobre as condutas activas todavia possíveis -*resignação adquirida*-, quando a emoção se generaliza exageradamente a estímulos anódinos -*fobia*- ou quando se instala no tempo muito para lá do momento em que o organismo está efectivamente exposto ao perigo, quer por antecipação, quer por persistência do estado emocional -*ansiedade* e *angústia*- (Doron & Parot, 2001).

A *ansiedade* é uma emoção gerada pela antecipação de um perigo vago, de difícil previsão e controlo, transformando-se em medo face a um perigo bem identificado (Doron & Parot, 2001).

Neste estudo, o medo será abordado juntamente com algumas das emoções que lhe são familiares: ansiedade, apreensão, nervosismo, preocupação, aflição, desconfiança, pavor, horror, terror, fobia e pânico.

A diminuta utilização na literatura científica do conceito de *medos dos professores* e a falta de uma definição do mesmo justificou a sua aceitação, no presente estudo, como sendo as reacções emocionais dos docentes perante perigos reais ou aparentes vividos em situação escolar e que se referem a algo identificável como, por exemplo: a indisciplina e a gestão dos alunos nas aulas, a aceitação de desafios na escola, a avaliação negativa de si próprio vinda dos outros, os obstáculos à realização profissional, a satisfação da necessidade de reconhecimento, a falta de competências de ensino e a gestão da profissão pela tutela. Estas dimensões surgiram e determinaram (n)a constituição da escala de avaliação dos medos, criada na presente investigação. Os medos dos professores estão vulgarmente associados a outros termos profissionais, como stresse (múltiplas dificuldades a que o indivíduo tem de fazer face e os meios de que ele dispõe para gerir estas perturbações), ansiedade, mal-estar docente, *burnout* (esgotamento físico e emocional), preocupações profissionais e dificuldades docentes.

Outros termos também frequentemente utilizados ao longo desta tese foram: "variáveis pessoais" (conjunto de duas variáveis: sexo e idade); "variáveis escolares" (conjunto de onze variáveis: tempo de serviço; satisfação na profissão; relacionamento com os órgãos de gestão da escola; escalão; distância da escola à residência; cargos pedagógicos; profissionalização; nível de ensino; habilitações literárias; grupo disciplinar e opção de curso escolhido; "variável social" (estado civil); "dimensões dos medos" (refere-se aos factores da escala construída e utilizada para se proceder à avaliação deste construto, correspondendo a um conjunto de sete tipos de medos profissionais dos professores, anteriormente enunciados); "EAMPP" (Escala de avaliação dos medos profissionais dos professores) e "EA" (Escala de autoconceito).

Por questões metodológicas, a *estrutura* da investigação realizada foi dividida em cinco capítulos. O presente capítulo descreve o problema geral de

estudo e a sua importância, os objectivos que se pretenderam atingir com a pesquisa, a delimitação das questões de estudo e ainda a definição operacional das variáveis utilizadas nesta investigação.

No capítulo 2, procede-se à revisão da literatura nos domínios relacionados com a investigação, procurando responder às perguntas: O que é o medo, numa perspectiva psicológica e de desenvolvimento profissional dos professores? Que outros conceitos se encontram associados aos medos dos professores e que com eles interagem?

O capítulo 3 apresenta a metodologia seguida. Caracteriza-se a amostra, especifica-se o procedimento adoptado no estudo realizado e descrevem-se os instrumentos utilizados. Também aí é explicado o processo de elaboração da *Escala de Avaliação dos Medos Profissionais dos Professores (EAMPP)* e é apresentado o estudo das qualidades psicométricas da mesma. É também aqui referida a utilização da *Escala de Autoconceito (EA)*, que é muito recente e foi construída por dois investigadores conceituados no tema do autoconceito, Garcia e Musitu (1999), para além de estar a ser objecto de avaliação para Portugal (Veiga & Roque, no prelo).

A apresentação da análise estatística dos resultados é feita no capítulo 4. Na primeira parte, encontram-se os resultados obtidos na ordenação dos medos, assim como de variáveis independentes: pessoais, escolares e de tipo social acima descritas; na segunda parte, analisam-se os resultados acerca da relação entre os medos dos professores e as variáveis dependentes: autoconceito, promoção cognitiva e afectiva dos alunos e falta de competências para lidar com a indisciplina. Esta análise foi realizada quer na amostra total quer por grupos de pertença ao "tempo de serviço" (variável interveniente).

No capítulo 5, procede-se à discussão e à interpretação dos resultados, procurando relacionar esta informação com as referências bibliográficas revistas. Ainda no capítulo 5, descrevem-se as conclusões e, por último, as sugestões para o desenvolvimento de futuros estudos nesta área.

Em seguida, apresenta-se o problema que esteve na origem deste trabalho, os objectivos nele visados e as questões de estudo que orientaram a sua realização.

## **1.1. O problema geral de estudo e a sua importância**

Uma das principais motivações que conduziu à realização de uma investigação sobre os medos dos professores em contexto escolar, numa perspectiva diferencial e de desenvolvimento profissional, surgiu como resultado do impacto que esta temática teve em termos do nosso percurso académico, pessoal e profissional, nomeadamente na orientação de estágios pedagógicos e no contacto com outros profissionais de ensino.

No contexto escolar, várias são as situações em que os medos dos professores são demonstrados de uma forma mais ou menos explícita e, ao mesmo tempo, várias são as situações em que esses medos acabam por se resolver por eles próprios resolvidos, o que leva a reflectir se existirão algumas diferenças significativas entre os medos dos professores ao longo do ciclo de vida profissional e, existindo, quais são e qual o seu significado.

A par da experiência pessoal, a partilha e a troca de impressões com outros colegas conduziram à ideia de que esta problemática se trata de um processo vivido pela generalidade dos docentes, mas do qual pouco se conhece, parecendo que só a referência à palavra "medo" já provoca "medo". Os professores pouco falam das suas dificuldades e medos em contexto educativo e, ao mesmo tempo, pouca é a partilha e cooperação no desenvolvimento de estratégias de resolução dos mesmos.

Tendo em conta a percepcionada pertinência do tema e a falta de trabalhos que se debruçassem sobre este tipo de problemáticas, pensou-se na realização de um estudo que permitisse explorar mais a fundo as diferentes facetas dessa abordagem. Inicialmente, o mesmo foi perspectivado para o estudo dos professores no início de carreira (sendo o professor estagiário um caso de especial interesse, dadas as características específicas pessoais e profissionais em que se encontra), mas houve a necessidade de ampliar a amostra, pois os medos não são pertença exclusiva do professor em início de carreira, são-no também dos professores mais experientes. Ao comparar-se professores em diferentes fases da sua carreira, torna-se mais compreensível a validação dos seus medos e dificuldades no seu início profissional.

A aprovação da proposta com os contornos anteriormente descritos deu lugar à ponderação da melhor forma de aceder ao repertório experiencial dos

professores. Uma das primeiras alternativas avançadas foi a realização de entrevistas, nas quais, através de um conjunto de questões abertas, se procurou explorar os aspectos mais significativos relacionados com o tema da investigação, que, na altura, se debruçava unicamente sobre os professores no início de carreira. O guião dessas entrevistas encontra-se em anexo. Se se utilizasse exclusivamente entrevistas como estratégia metodológica, resultaria numa grande morosidade no tratamento dos dados e na necessidade de se considerar um número reduzido de sujeitos como amostra; daí ter sido pensada uma alternativa mais simples, que permitisse igualmente aceder a tais experiências. Assim, avançou-se para a elaboração da versão experimental do instrumento que hoje dá suporte a este estudo, a *Escala de Avaliação dos Medos Profissionais dos Professores (EAMPP)*.

Com esta investigação, pretende-se contribuir positivamente para o aumento do conhecimento dos professores face aos seus medos nos vários contextos relacionados com a docência, considerando-se que isso contribuirá, por sua vez, para que, individualmente, compreendam melhor os mecanismos envolvidos nesse processo e que possam, a partir daí, operar mudanças nas suas atitudes e comportamentos. Como existe uma ligação estreita entre a actuação dos professores e a dos seus alunos, o investimento realizado na melhoria da qualidade de vida profissional dos professores repercute-se, indirectamente, na promoção cognitiva e afectiva dos seus alunos.

Os professores são como que a última chave da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola. Aquilo que pensam, em que acreditam e fazem ao nível da sala de aula é que dá forma, em última análise, ao tipo de aprendizagem oferecido aos mais novos. Começa a entender-se que, para os docentes, aquilo que se passa dentro da sala de aula está intimamente ligado ao que acontece no seu exterior. A qualidade, a amplitude e a flexibilidade do seu trabalho na sala de aula estão estreitamente ligadas ao seu crescimento profissional, à forma como se desenvolvem enquanto pessoas e enquanto profissionais (Hargreaves, 1998).

Tendo em conta este cenário, é objectivo do presente trabalho dar "luz" à compreensão das múltiplas questões que permanecem por responder acerca dos medos profissionais dos professores, inventariando-os e relacionando-os com outras variáveis de foro pessoal, social e educacional, e dessa forma

possibilitar novos contributos para a plataforma de reflexão sobre este assunto. Associada à reflexão, existe a acção, que poderá traduzir-se numa mudança de atitude e de perspectiva íntima, possibilitadora da transformação dos medos dos professores, em contexto escolar, nos seus maiores desafios de desenvolvimento profissional.

O contexto descrito levou à enunciação do seguinte **problema geral**, ou pergunta de partida: *Que relação existe entre os medos profissionais dos professores, com mais ou menos tempo de serviço, considerados, por um lado, como variáveis dependentes de importantes variáveis independentes (pessoais, escolares e de tipo social) e, por outro lado, considerados como variáveis independentes de importantes variáveis dependentes (envolvimento dos professores na promoção cognitiva e afectiva dos alunos, autoconceito e falta de competências para lidar com a indisciplina)?*

O conteúdo anteriormente apresentado permite salientar que estamos perante dois tipos de estudo: um de natureza diferencial e outro preocupado com as correlações entre variáveis, em que o tempo de serviço é concebido como variável interveniente e, portanto, a merecer ser controlada.

Para se destacar a importância desta investigação, é fundamental a realização de uma revisão bibliográfica sobre a origem e dimensão do medo, assim como sobre os problemas deste derivados, atendendo ao desenvolvimento profissional dos docentes e à importância do papel das escolas neste processo.

Como nos referem Neto e Azevedo (2003), as emoções mantêm graus de parentesco e semelhanças familiares entre si, interagindo dentro da própria família e mesmo entre famílias. Ao considerarmos as oito "famílias de emoções", distinguindo as "mães" (alegria, amor, ira, medo, repulsa, surpresa, tristeza e vergonha), estaremos a tomá-las como matriz e protótipo das formas de vida emocional que constituem e definem a nossa experiência e condições humanas. Neste sentido, Lazarus (1999) considera que o medo, a ansiedade, a culpabilidade e a vergonha devem ser consideradas "emoções existenciais" na medida em que surgem quando o indivíduo é ameaçado na sua identidade como pessoa, na sociedade em que vive, ou é ameaçado naquilo que é ou que representa ou no seu próprio destino. Assim, esta investigação procura

encontrar os principais objectos de medo do professor, ou aquilo que o “ameaça” na sua identidade pessoal e profissional em contexto escolar.

Passa-se em seguida a apresentar os objectivos da investigação e as questões de estudo.

## **1.2. Objectivos da investigação e questões de estudo**

O **objectivo geral** do presente estudo foi a análise das representações dos professores acerca dos seus medos profissionais em contexto escolar.

Num âmbito geral, esta investigação procura uma melhor compreensão dos professores e do seu desenvolvimento profissional. Com efeito, se forem encontradas bases empíricas que traduzam importantes relações entre os construtos estudados, haverá que tê-las em conta na implementação de estratégias de intervenção com os docentes.

O posicionamento conceptual de estudar os medos profissionais dos professores como variável dependente das variáveis pessoais, profissionais e sociais consideradas, por um lado, e, por outro, como variável independente de outras variáveis de natureza educacional investigadas, conduziram ao desdobramento do problema geral em problemas específicos.

Enunciam-se, em seguida, as **questões específicas do estudo**. Em primeiro lugar, o objectivo geral do estudo levou à determinação da posição relativa, ou ordenação, dos medos dos professores. Especificamente, colocaram-se as seguintes questões de estudo:

Q 1: Qual o grau de concordância dos professores com a existência dos seus medos profissionais em contexto escolar?

Q 2: Será que existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas nas dimensões da Escala de Avaliação dos Medos Profissionais dos Professores (*EAMPP*), por subgrupos de professores distintos, conforme cada uma das seguintes variáveis:

- Q 2.1-Sexo;
- Q 2.2-Idade;
- Q 2.3-Satisfação na profissão;

- Q 2.4-Tempo de serviço;
- Q 2.5-Relacionamento com os órgãos de gestão da escola;
- Q 2.6-Cargos pedagógicos;
- Q 2.7-Escalão;
- Q 2.8-Distância de casa à escola;
- Q 2.9-Profissionalização;
- Q 2.10-Nível de ensino;
- Q 2.11-Habilitações literárias;
- Q 2.12-Grupo disciplinar;
- Q 2.13-Opção de curso escolhido;
- Q 2.14-Estado civil.

Q 3: Como se correlacionaram os resultados entre cada uma das dimensões da *EAMPP* e cada uma das seguintes variáveis:

- Q 3.1-Dimensões do autoconceito pessoal na amostra total e por "tempo de serviço";
- Q 3.2-Envolvimento na promoção cognitiva e afectiva dos alunos na amostra total e por "tempo de serviço";
- Q 3.3-Falta de competências para lidar com a indisciplina na amostra total e por "tempo de serviço".

As variáveis pessoais, escolares e de tipo mais social foram consideradas neste estudo como independentes, sendo apresentadas na literatura como podendo fazer oscilar o desenvolvimento profissional dos professores.

Algumas variáveis qualitativas (ou categoriais) são dicotómicas: sexo (feminino/masculino); profissionalização (sim/não) e opção de curso escolhido (sim primeira/não primeira), e outras apresentam três níveis, como é o caso da "idade" (menor de 30 anos/ de 30 a 44 anos/maior de 44 anos), da "satisfação na profissão" (baixa/média/elevada), do "relacionamento com os membros dos órgãos de gestão da escola" (mau/médio/bom), dos "cargos pedagógicos" (só docente/docente mais um cargo/vários cargos), do "grupo disciplinar" (letras/ciências/outros) e do "escalão" (abaixo do 5º escalão/entre o 5º e o 7º escalão/acima do 8º escalão). A variável "nível de ensino" foi subdividida em quatro grupos (segundo ciclo/terceiro ciclo/secundário/terceiro ciclo e

secundário). A variável “habilitações literárias” foi dividida em cinco níveis (bacharelato/licenciatura/mestrado/doutoramento/outra), assim como o “estado civil” (solteiro/casado/divorciado/viúvo/outra) e a variável “tempo de serviço” (menos de 4 anos/ de 4 a 5 anos/ de 6 a 24 anos/de 25 a 34 anos/mais de 35 anos), correspondendo a diferentes fases do ciclo de vida profissional dos professores (Huberman, 1989). A variável “distância de casa à escola” foi dividida em sete grupos (0 a 1 Km/2 a 10Km/11 a 50Km/51 a 100Km/101 a 200Km/201 a 300Km/301 a 400Km).

No presente estudo, espera-se que a inclusão quer de variáveis mais associadas ao processo de desenvolvimento pessoal, quer de variáveis mais ligadas aos factores escolares e sociais desse mesmo desenvolvimento, conduza ao encontro de informação útil às Ciências da Educação, com ampliação do conhecimento da relação entre os medos e outras variáveis.

Aparecendo a disrupção escolar (indisciplina) dos alunos frequentemente considerada como uma das maiores fontes de stresse dos professores (Galloway, 1982, 1987; Mendler & Curwin, 1983; Veiga, 2001), faz sentido investigar a relação entre os medos dos professores e a falta de competências para lidar com a indisciplina.

A consideração da variável “tempo de serviço” como interveniente na relação entre os medos profissionais e outras variáveis (autoconceito, promoção dos alunos, gestão da indisciplina), além de permitir uma melhor compreensão do problema, tem a ver com a importância que a investigação frequentemente atribui a tal variável e ainda à falta de estudos neste campo específico.

Por último, espera-se que os dados encontrados forneçam novos elementos informativos sobre os medos profissionais dos professores – no sentido de um maior entendimento dos docentes perante os mesmos, de um maior conhecimento das suas atitudes perante estes e de um esclarecimento face às possíveis consequências deste processo no desenvolvimento da sua carreira – que possam ser posteriormente utilizados como referência para uma intervenção na promoção geral e específica do bem-estar docente.

### **1.3. Considerações finais**

Começou por se apresentar neste capítulo a maneira como se encontra estruturado o presente trabalho, os seus diferentes capítulos e os objectivos de cada um deles. Remontando às sugestões e às lacunas encontradas nos estudos realizados, procedeu-se à definição do problema a investigar e destacou-se a importância do mesmo. A procura de respostas para o problema geral enunciado conduziu ao levantamento das questões específicas deste estudo e à definição das variáveis investigadas.

Ao longo do trabalho realizado, deparou-se com a falta de estudos em certos domínios, o que implicou esforços acrescidos. Sabe-se, no entanto, e como nos diz Veiga (1995, p.24), que as investigações científicas raramente significam uma solução definitiva para o problema pesquisado e que, na maioria das vezes, são mais as perguntas que se têm no final do estudo do que as que foram inicialmente formuladas, sendo este o processo geral da Ciência.

Em último lugar, espera-se que a procura de respostas para os problemas expostos permita alcançar o objectivo geral acima apresentado e que a experiência obtida no estudo das várias subquestões conduza a novas interrogações que se possam assumir como um incentivo a pesquisas futuras. Admite-se, por exemplo, uma sistematização de contributos e de conteúdos programáticos, para o possível desenvolvimento de um módulo curricular de formação de professores, a intitular-se "Estratégias pessoais de resolução de medos dos professores em contexto escolar", visto tratar-se de uma informação relevante para os professores em futuras tomadas de decisão relativamente à melhoria das suas práticas.

Procede-se no próximo capítulo à sistematização da informação teórica sobre os medos num contexto psicológico e profissional dos professores, assim como sobre outros elementos de conceptualização teórica com estes relacionados.

## **CAPÍTULO 2. MEDOS DOS PROFESSORES E OUTROS CONCEITOS**

A abordagem adoptada neste estudo teve como base a ideia de que a compreensão dos mecanismos e interacções dos medos profissionais dos professores pode facilitar a promoção de outras dimensões da sua personalidade. A tomada de consciência dos seus medos pode auxiliar o professor a identificar algumas das suas fragilidades e, a partir desse autoconhecimento, poderá criar condições para que consiga melhorar o seu rendimento profissional, o relacionamento interpessoal e a satisfação consigo próprio.

Apesar de a literatura sobre os medos dos professores ser escassa e dispersa, seja quanto à sua explicação teórica seja quanto aos modelos de intervenção nos mesmos, podem destacar-se algumas investigações realizadas sobre áreas diversificadas do medo e que se referem, por exemplo: aos medos dos computadores (Beal & Cole, 1983; Kassner, 1988; Ross & Bailey, 1996); dos alunos (Allen, 1985; Cassidy, 1990; Johnson & Johnson, 1988); dos colegas (Heil, 1986); ou dos encarregados de educação (Gorham & Nason, 1997; McCarty, 1994; McSweeney, 1983). Alguns autores têm contribuído para a elaboração de programas com o objectivo de diminuir os medos dos professores (Bulach, 1985).

Outros estudos incluem aspectos pontuais que têm algo a ver com medos dos professores face a aspectos como: a interdisciplinaridade na sala de aula, a educação multicultural e intercultural (Carver, 1988; Chistolini, 1995; Garbowsky, 1995; Gersten, 1995), a educação sexual (Weber, 1997), as diferenças culturais e socioeconómicas dos alunos (Frasier et al., 1995), a investigação (Nunan, 1994), e ainda as dificuldades ao longo do ciclo de vida profissional (Arends, 1995; Burke, 1990; Galvão, 1998; Marcelo, 1999; Huberman, 1989; Sikes, 1985; Thies-Sprinthall & Sprinthall, 1987).

No presente capítulo, assume-se que o medo se relaciona com factores psicológicos, profissionais e organizacionais.

No contexto teórico da presente investigação, consideraram-se três partes: a primeira, em que se fez referência a conceitos sobre os medos numa abordagem psicológica; a segunda, em que se abordaram algumas questões

sobre os medos no contexto do desenvolvimento profissional dos professores e a terceira, onde se consideraram outros importantes elementos de conceptualização quanto a esta temática: o autoconceito dos professores; a promoção dos alunos; as competências dos docentes para lidarem com a indisciplina e as suas atitudes.

## **2.1. Medos no campo dos estudos psicológicos do desenvolvimento humano**

Em primeiro lugar, é de referir que não foi objectivo deste trabalho fazer uma exposição pormenorizada de todas as teorias explicativas dos medos no contexto psicológico, mas apenas a apresentação de alguns conceitos e relações conceptuais que estiveram na base da presente investigação.

Considerando os dois conceitos fundamentais neste capítulo - a ansiedade e o medo -, a primeira é uma emoção difusa que é evocada perante uma ameaça subjectivamente sentida, enquanto o segundo se manifesta perante um perigo físico imediato e concreto, podendo gerar estratégias de evitamento ou de fuga que permitem evitar ou fugir de uma ameaça real.

### **2.1.1. Aspectos gerais do medo**

O medo é uma emoção tão antiga e a vontade de explicá-la sempre foi tão grande que a mitologia grega tinha um deus em sua honra – o deus Pã, cuja história encarna o medo humano. Daí o termo “pânico”, que parece derivar do nome do deus Pã. Este era filho de Hermes e de Dríope que, após ter dado à luz, sentiu medo. O pai Hermes conduziu o filho ao Olimpo, onde foi reconhecido por todos os deuses. No entanto, não lhe foi consentido lá morar. Em consequência disso, Pã ficou a vaguear na penumbra dos bosques, amedrontado com tais circunstâncias. Segundo a mitologia, ainda existe uma outra explicação para o termo “pânico”: a Pã seriam atribuídos os sons que os viajantes assustados ouviam, de noite, ao atravessarem a floresta (Hamilton, 1983).

Existem inúmeros medos e a dificuldade está em saber lidar com eles, sejam reais ou imaginários. Muitos dos medos fazem parte da herança comum da humanidade: as feras, por exemplo, as catástrofes naturais, algumas doenças e também a morte.

Muito embora não seja fácil definir o medo, todas as pessoas sabem o que é senti-lo. O medo é, numa breve definição muito geral, uma emoção provocada pela percepção de um perigo (Martí, 1999). Ao contrário dos animais, que reagem apenas ao perigo imediato e real, o Homem também tem medo de recordações, de antecipações ou até de fantasias sobre uma situação perigosa. O medo está assim relacionado com algo ameaçador ou perigoso situado no presente, no passado ou antecipado no futuro.

Existe também uma função adaptativa para o medo, tendo este um papel determinante na sobrevivência humana. A função adaptativa do medo consiste na mobilização de energia face ao perigo (Doron & Parot, 2001). Quando se tem medo, produz-se uma série de modificações corpóreas que predispõem, por exemplo, à fuga ou à agressão. Essas alterações são de ordem psicológica e fisiológica (a taquicardia, a produção de adrenalina, o aumento da tensão arterial) e tornam o indivíduo mais vigilante e pronto para intervir. Por estas razões, há autores que atribuem ao medo a função de incentivo para que o Homem se previna e acautele, assim como, ao mesmo tempo, para que mobilize as forças necessárias para vencer os desafios. Registamos, assim, uma complexidade e ambivalência da conceptualização do medo.

Este é despertado por um aumento de intensidade bastante rápido na estimulação neuronal, na sequência de um perigo real ou imaginário. O perigo imaginado, quando resulta de apreensão, incerteza, sentimento de insegurança ou de desastre eminente, pode mesmo causar medo de intensidade muito forte.

O medo normalmente motiva o indivíduo a tomar alguma medida de protecção. A emoção estimula o nível de adrenalina na corrente sanguínea, o que, por sua vez, eleva o nível de glicose no sangue para aumentar a vigilância na resposta à emergência. Deste modo o medo é normalmente uma autoprotecção (Beck & Emery, 1985). Assim pode ser analisado como um factor positivo de protecção pessoal, embora ter demasiado medo, não só de

alguns perigos e ameaças reais, mas de muitas coisas reais, já atravesse a fronteira que separa o medo da ansiedade. A ansiedade e o medo estão, assim, centrados na segurança da pessoa, no seu papel no mundo, nas questões relacionadas com os grandes temas da vida e da morte.

Após uma breve revisão bibliográfica sobre aspectos gerais ligados à temática em investigação, passaremos à apresentação de alguns conceitos associados ao medo.

### **2.1.2. O medo e conceitos associados**

O medo pode ser vivido como uma emoção muito forte e existem algumas razões biológicas para isso. Os nossos antepassados tinham provavelmente um sentido muito desenvolvido de medo, pois a sua sobrevivência dependia frequentemente da sua capacidade para detectar o perigo e agir de acordo com as circunstâncias, fugindo ou combatendo (d)as ameaças. De igual forma podem imaginar-se circunstâncias nas quais os nossos ancestrais experimentaram aquilo a que hoje chamamos ansiedade, isto é, um sentimento vago de inquietação ou ameaça proveniente de alguma coisa que, podendo ser perigosa, não apresenta, pelo menos aparentemente, perigo imediato.

A ansiedade é um conceito fortemente associado ao medo e corresponde à emoção que se experimenta quando se fica demasiado preocupado acerca da possibilidade de que algum acontecimento indesejado ocorra futuramente, e sobre o qual não se sente ter controlo. A sua ocorrência é avaliada como "terrível", ou revelar-se-á ao indivíduo que a sente como sendo uma pessoa totalmente desadequada. Também se pode definir ansiedade, segundo Dryden e Gordon (1993), como um sentimento de ameaça de algo de que não nos damos conta no momento, mas que é passível de emergir quando menos se espera, mostrando a todos (e em especial ao indivíduo que o vive) a incapacidade para lidar com ele. Este tipo de ansiedade ocorre frequentemente em situações sociais.

Numa perspectiva cognitivo-social, não é a situação que gera a ansiedade, mas aquilo que a pessoa pensa de si para si sobre a situação. Só

que nem toda a ansiedade tem origem em pensamentos auto-reprobatórios acerca da possibilidade de alguma fraqueza pessoal ser revelada publicamente. Há uma segunda forma de ansiedade denominada Baixa Tolerância à Frustração (BTF) (Dryden & Gordon, 1993; Walen et al., 1992), sendo geradora de muitos problemas emocionais. A principal ideia subjacente à BTF é a de que os indivíduos vivem segundo pressupostos de que têm que se sentir sempre bem, de uma forma fácil, de acordo com os desejos pessoais, sem dar problemas nem causar obstáculos e, se tal não ocorrer, é algo de horrível, que a pessoa não consegue suportar. Esta forma de pensar leva a que o indivíduo fique ansioso, pois os seus pensamentos são cíclicos e ansiogénicos. O ideal é, segundo Jeffers (1987), aprender a minimizar-se a ansiedade sem que se perca o medo legítimo das situações que ameaçam verdadeiramente a vida.

Cada um de nós tem uma grande predisposição para gerar a sua ansiedade, pois somos animais sugestionáveis, com propensão para exagerar o significado das várias coisas que acontecem na vida.

O medo surge normalmente associado à ansiedade, às fobias e à angústia, uma vez que produz reacções físicas e emocionais análogas. Enquanto o medo surge provocado por um perigo objectivo, a ansiedade e a angústia nascem de situações às quais se atribui um significado de perigo subjectivo. A fobia é uma forma de medo provocada por ocasiões que podem não ser perigosas em si mesmas, mas que são entendidas como tal, por quem por elas é afligido.

A preocupação também está intimamente relacionada com o medo e em conjunto com a ansiedade é dos problemas para os quais as pessoas mais procuram ajuda psicológica.

Hoje, os medos do Homem não são os mesmos dos seus antepassados, eles são fruto dos riscos que se corre por se viver neste início do séc. XXI. Pode não se estar sujeito a tantas ameaças potenciais à vida como aquelas que o Homem primitivo teve de enfrentar, mas troca-se o medo animal de se ser devorado vivo, pela tortura, ansiedade e preocupações que cada um inflige a si próprio.

De uma forma mais sistemática, passamos, em seguida, à apresentação das funções do medo e da ansiedade.

### **2.1.3. As funções do medo e da ansiedade - O medo como resposta defensiva**

Após a descrição dos componentes do medo e da ansiedade, torna-se agora importante passar à descrição das suas funções.

Desde o nascimento e ao longo do seu desenvolvimento, o ser humano encontra ameaças cada vez mais complexas, necessitando de respostas defensivas cada vez mais elaboradas. Os rudimentos destas respostas podem encontrar-se à nascença em alguns reflexos e dimensões temperamentais. Destacam-se os reflexos de protecção e a capacidade para aproximar ou evitar situações novas ou não familiares que parecem organizar, ao longo da vida, o medo e a ansiedade. Estas respostas não devem ser consideradas perturbações ou defeitos, mas sim defesas (Gleitman, 1999).

A este propósito é ilustrativa a experiência realizada por Lee Dugatkin da Universidade de Louisville, descrita por Nesse e Williams (1994), em que um conjunto de peixes, *guppies*, foram agrupados em tímidos, vulgares e corajosos, em função da sua capacidade para fugir ou enfrentar um predador. Os peixes designados por tímidos caracterizavam-se por se esconderem ou nadarem para longe; ao contrário, os corajosos, mantinham-se no local onde se encontravam e enfrentavam o congénere ameaçador. Cada um destes grupos de peixes foi deixado no aquário com o predador. Após 60 horas, 40% dos *guppies* tímidos estavam vivos enquanto que apenas 15% dos classificados como vulgares sobreviveram. Todos os corajosos foram convertidos, durante este período, num suplemento alimentar para o peixe predador.

Os medos implicam uma reacção fisiológica que ajuda à mobilização comportamental para a resolução das situações problema. Numa primeira fase, os medos implicam a defesa automática dos perigos do ambiente. Com a maturação e o desenvolvimento cognitivo, aparecem os medos mais elaborados e generalizados, reflectindo a ansiedade a propósito de acontecimentos futuros importantes para o indivíduo.

O modelo evolutivo e desenvolvimental indica que existirão alturas mais propícias à intensificação de determinados medos e das suas perturbações. Desde os seres mais simples, unicelulares, como a paramécia, até aos

organismos mais complexos, todos possuem a capacidade de fugir quando a situação se revela demasiado ameaçadora (Johnston, 1999; Pinker, 1997). Sem envolvimento da consciência, a situação é instantaneamente avaliada e é automaticamente efectuada uma resposta. Nestas alturas, quando o indivíduo não pode perder muito tempo a pensar, as emoções desempenham um papel extraordinário e são capazes de “pensar” por ele. Utilizando mais uma vez a perspectiva evolutiva, a capacidade de perceber e de actuar é anterior à capacidade de descrever por palavras, verificando-se o mesmo do ponto de vista desenvolvimental. O bebé, antes de ser capaz de falar, é capaz de sentir.

Muito embora exista uma diversidade individual, social e cultural muito grande, há reacções padrão universais bastante semelhantes face a certas situações, objectos ou estímulos. Segundo Baptista (2000), por exemplo, o cheiro de alimentos deteriorados desencadeia universalmente uma expressão facial típica e uma reacção de nojo; um som abrupto e repentino, para alguém que se desloque numa rua isolada escura, desencadeará uma vontade forte de escapar da situação que se reflectirá na aceleração do passo, acompanhada por uma reacção de medo.

Segundo Nesse (1990), as emoções podem ser consideradas como estratégias que envolvem um conjunto de respostas somáticas e cognitivas que facilitam a acção rápida para lidar com ameaças pessoais ou para aproveitar determinadas situações. Segundo este autor, sendo as emoções respostas adaptativas específicas que conferem vantagens para lidar com situações como uma ameaça, um ataque, concretizados ou apenas esperados, o comportamento defensivo de medo ou de ansiedade parece ser a reacção mais adequada.

Em termos cognitivos, uma das funções do medo é a avaliação, quer da ameaça, quer das competências pessoais para lidar com a mesma, por exemplo, através de um exagero da percepção das qualidades do estímulo ameaçador, processo provavelmente relacionado com a necessidade de uma acção rápida. Esta percepção exagerada da ameaça desencadeia um padrão de activação, que pode apresentar as seguintes particularidades: aumento da dilatação da pupila ocular; aumento da actividade do sistema nervoso; e activação dos sistemas respiratório e cardiovascular, para melhorar a

oxigenação dos músculos, de forma a permitir e potenciar o comportamento motor defensivo típico do medo, ou seja, a fuga (Baptista, 2000).

Segundo Barlow (1988) e Marks (1987), o comportamento motor associado ao medo não se limita à evitação ou à fuga; a imobilidade, a submissão ou a defesa agressiva incluem-se na mesma função. Segundo estes autores, a imobilidade é funcional quando a evitação ou a fuga não são possíveis, como pode acontecer nos casos de violações, de ferimentos ou desmaios, ou perante um lugar alto ou um precipício. A defesa agressiva é uma resposta quando nenhuma das estratégias anteriores funciona. Uma outra forma para eliminar um ataque é a submissão.

De acordo com Baptista (2000), e como anteriormente referido, a ansiedade ou o medo são um complexo de estratégias, que se estende desde a percepção até à execução rápida de acções, tendo como finalidade a protecção do indivíduo perante o perigo ou uma ameaça antecipada, funcionando como um alarme.

Desta forma, a diversidade de possíveis ameaças e as diferentes exigências de cada uma delas leva à suposição de que cada alarme pode ter funções específicas.

Consoante encarar a ameaça, o indivíduo vai ter determinadas respostas defensivas, que podem variar da imobilidade passiva - o desmaio ou a reacção de congelamento - , às estratégias activas de defesa - a fuga, a evitação ou a defesa agressiva -, estando a utilização de cada uma destas estratégias dependente das características da situação ameaçadora (tipo de ameaça detectada) e do indivíduo ameaçado, devendo haver uma relação funcional entre a ameaça detectada e a resposta activada.

Estudos realizados por Agras, Sylvester e Oliveau (1969); Arrindell, Pickersgill, Merckelbacch, Ardon e Cornet (1991) e Marks (1969) revelaram que os estímulos desencadeadores de medo são reduzidos e reflectem actualmente as ameaças que, do ponto de vista evolutivo, o Homem teve de enfrentar com sucesso. Estes investigadores indicaram também que determinados estímulos são habitualmente mais salientes ou sobressaem do ambiente em que estão inseridos, associando-se preferencialmente a determinadas respostas. Por exemplo, uma cara zangada é facilmente detectada num contexto de caras neutras ou felizes e, normalmente, a

associação com um acontecimento adverso é feita com uma cara zangada, sendo muito difícil de se fazer com uma cara neutra ou feliz. Nesta perspectiva, estabeleceram a existência de um conjunto de medos ligados à nossa existência prévia como espécie, nomeadamente:

- **um sistema de dominância-submissão**, do qual resultaram os medos sociais, cuja função se insere na promoção da ordem social, no estabelecimento de hierarquias, nas preocupações com o desempenho ou comparação social;
- **um sistema de defesa de predadores**, responsável pelo medo dos animais, especialmente dos répteis, que promove a detecção e fuga rápida de potenciais predadores;
- **um sistema de defesa ambiental**, que engloba os medos de tempestades naturais, espaços fechados, locais elevados ou sem protecção e situações em que a mobilidade seja difícil ou esteja limitada por obstáculos.

Ohman (1993) e Ohman, Dimberg e Ost (1985) apresentaram um modelo (figura 2.1.) no qual o sistema de defesa é composto por diversos subsistemas, em que o tipo de ameaça detectada está directamente relacionado com a resposta defensiva emitida. Existem três tipos de ameaças e quatro tipos de respostas possíveis, com as consequentes interações.

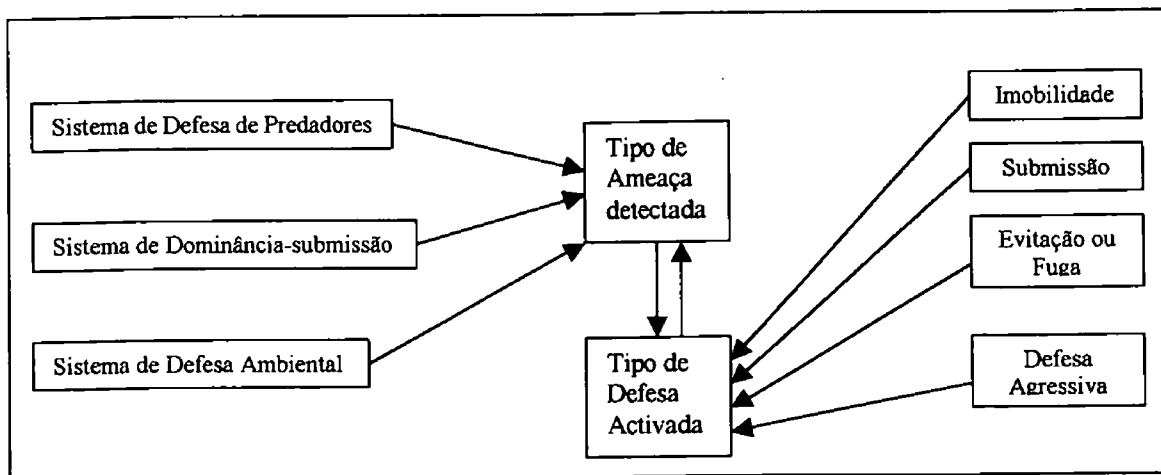


Figura 2.1. Sistema de defesa (Adaptado de Baptista, 2000)

Em seguida, passamos a sistematizar informações teóricas sobre os factores que influenciam o medo.

#### **2.1.4. Factores que influenciam o medo: diferenças individuais**

Rachman (1977, citado em Baptista, 2000) sintetizou os factores do medo em três tipos:

1º) medo baseado na *experiência própria*. Funciona com os princípios de condicionamento clássico (Pavlov, 1927), isto é, a associação de acontecimentos adversos com situações previamente neutras pode fazer com que estas últimas situações passem a ser capazes de desencadear ansiedade.

2º) medo baseado na *observação e imitação*. De acordo com os princípios da teoria da modelagem ou aprendizagem social, é possível que os medos sejam adquiridos a partir da observação de outras pessoas a reagir de modo medroso.

3º) medo baseado na *transmissão de informação negativa verbal*. Transmitido por familiares, pelas tradições populares, por livros ou pela comunicação social.

Os acontecimentos que não têm um significado evolutivo ameaçador, como a actividade sexual não protegida, a radioactividade ou os alimentos de alto valor calórico não são capazes de desencadear reacções de medo. Pelo contrário, as situações que, do ponto de vista evolutivo, ameaçaram a espécie humana, podem ser potenciadas por aspectos ambientais e passarem a desencadear medos intensos ou fobias (Esteves, Parra, Dimberg & Ohman, 1994).

Os factores ambientais são, assim, importantes na modulação dos medos ou das perturbações ansiosas, quando as situações têm uma relevância evolutiva e as interacções acontecem em determinados períodos desenvolvimentais relevantes.

As características do ambiente familiar e a ausência de percepção de controlo induzida por experiências precoces são dois outros factores

relacionados com o desenvolvimento de perturbações ansiosas. Quer o controlo parental excessivo, quer a percepção precoce de falta de controlo, induzidos por limitações na autonomia ou pelo controlo exploratório reduzido, podem transformar os medos adaptativos em ansiedade patológica (Rosen & Schulkin, 1998). Em seguida, analisaremos a importância das diferenças individuais na resposta ao medo e à ansiedade.

Existem diferenças individuais na frequência da resposta à ansiedade e ao medo, bem como na intensidade da sua expressão (Watson, 2000). Algumas pessoas reagem com medo a um maior número de situações, e outros, quando reagem com medo, fazem-no, habitualmente, de modo mais intenso. Segundo alguns autores (Goldsmith, 1993; Kagan, 1998; Watson, 2000), estas diferenças individuais na expressão do medo têm origem em disposições temperamentais presentes na fase inicial da vida, podendo os traços de temperamento ser entendidos como tendências ou enviesamentos para desencadear e permanecer em determinado estado emocional, ou para o aparecimento precoce de determinadas reacções emocionais e comportamentais como resultado de factores genéticos. Deste modo, as disposições temperamentais poderão ser as organizadoras, não só da vida afectiva, como igualmente da personalidade, da psicopatologia ou genericamente da saúde e do bem-estar.

Foram encontradas muitas semelhanças na idade adulta entre as crianças classificadas como inibidas e com falta de controlo (Caspi, Moffitt, Newman & Silva, 1996). De facto, a importância crucial destes estudos foi o destaque do papel organizador do temperamento em relação aos traços de personalidade e ao desenvolvimento de perturbações emocionais na idade adulta.

Diversos investigadores (Biederman, Rosenbaum, Chaloff & Kagan, 1995) estudaram as reacções iniciais das crianças a pessoas não familiares, reacções que são moderadamente estáveis ao longo do tempo e são independentes da classe social e da inteligência. A reacção inicial face a um estímulo não familiar provoca, quase universalmente, uma reacção emocional aguda e uma conduta de retraimento, denominado medo do novo ou neofobia (Vieira, 1994). Esta reacção, que pode ser observada precocemente nas crianças, está igualmente documentada noutras espécies, como em ratos,

gatos, cães, lobos, porcos, macacos e até mesmo peixes, os quais diferem na tendência para aproximar (de) ou evitar estímulos novos, podendo também nestas espécies ser identificados subgrupos de alta reactividade. A variedade individual das diversas espécies nesta reacção revelou, de modo consistente, que aqueles que mostraram uma reacção intensa de restrição comportamental apresentaram igualmente, de modo precoce, um perfil fisiológico distinto caracterizado por um baixo limiar de excitação da amígdala e dos circuitos hipotalâmicos (Kagan, Resnick & Snidman, 1988).

O “medo do novo” aparece também descrito no campo educacional, aplicado, por exemplo, às novas tecnologias de informação e comunicação. Os medos dos docentes relacionados com máquinas, informática e com a utilização de novas tecnologias no ensino têm sido investigados por autores como Beal e Cole (1983), Bennett (1983), Ross e Bailey (1996), que procuraram avaliá-los e elaborar estratégias para a sua diminuição. No seu estudo sobre os medos de os professores utilizarem computadores e tecnologia informática em Educação Musical, Kassner (1988) concluiu que esses medos impediam os alunos de concretizar todo o seu potencial; a utilização de meios electrónicos para ensinar música fortalece o ensino e estimula os alunos a gostarem dessa disciplina, pelo que a sua investigação propôs sugestões de diagnóstico e desaparecimento da, por si denominada, “tecnofobia” (Kassner, 1988).

Após terem sido descritos alguns dos factores do medo e da ansiedade, vai passaremos agora à apresentação do medo numa perspectiva desenvolvimentista.

### **2.1.5 . O medo numa perspectiva desenvolvimentista**

Dada a escassez de espaço no útero materno, o recém nascido tem um tamanho reduzido, implicando num largo período de desenvolvimento posterior ao nascimento, tanto para as características físicas observáveis (altura e peso), como para as não observáveis. No que se refere ao desenvolvimento emocional e social do bebé, este apresenta desde o nascimento o reflexo defensivo de Moro, comportamento protector a barulhos súbitos ou à falta

repentina de suporte (Gleitman,1999). Nesta fase, o bebê dá atenção a pessoas ou objectos que o rodeiam, sorri e chora quando tem necessidade de ser alimentado, de atenção ou quando está sujo, revelando a necessidade de carinho e protecção. Sem o relato verbal, os estados emocionais teriam que ser inferidos, sendo aceite que, pelos três meses, emerge a expressão de alegria e tristeza psicológica, a que se segue a cólera perante a frustração, depois o medo, sendo também considerado que, nos primeiros oito ou nove meses de vida, as emoções básicas estão estabelecidas (Denham, 1998; Lewis, 1993; Spitz, 1998).

Especificamente em relação ao medo, não se encontram sinais desta emoção antes dos 6 meses de idade, após os quais emergem um conjunto de medos relacionados com estranhos (pelo oitavo mês) ou com a separação das figuras de vínculo e objectos não familiares, que podem ser inferidos pelo choro ou pela aceleração do ritmo cardíaco (Lewis, 1993; Marks, 1987).

Quando o bebê ganha autonomia através da conquista da locomoção, começa a aumentar a sua experiência social, embora a ausência de vigilância constante dos progenitores possa implicar diversos perigos e ameaças (Erikson, 1980). Autores como Bertenthal, Campos e Caplovitz (1983) mostraram que este medo aumenta com a melhoria (no rendimento) da capacidade de locomoção. O aparecimento do medo das alturas parece relacionar-se com esta fase de comportamento exploratório do bebê, ajudando-o a preservar a sua integridade física. Campbell (1986) e Marks (1987) consideram que, tal como as alturas, também os estímulos abruptos e inesperados, que aumentam de modo rápido e são irregulares, provocam uma reacção de alarme, e se possível, a retirada, nas fases iniciais da vida.

Os diferentes medos parecem surgir em certas fases do desenvolvimento (Quadro 2.1.), contribuindo para facilitar o desempenho de determinada função, diminuindo ou desaparecendo quando deixam de ser funcionais. No primeiro ano de vida, os medos relacionam-se com a separação das figuras de vínculo e com adultos estranhos não familiares. Após o estabelecimento da capacidade de discriminar as figuras familiares das estranhas, por volta do quarto ou quinto mês de vida, a maioria dos bebês mostra sinais de evitação ou alarme, por volta dos oito meses, a figuras estranhas. Marks (1987) refere que, apesar de alguns elementos deste medo

poderem persistir e virem a reflectir-se, eventualmente, na relutância em entrar em situações sociais novas e na timidez, típica do início da adolescência, este medo começa, de um modo geral, a diminuir após o segundo ano de vida.

Quadro 2.1. Medos comuns em crianças e adolescentes de acordo com etapas desenvolvimentais (extraído de Baptista, 2000, pág. 102).

ETAPA	MEDOS
0 AOS 12 MESES	Ruídos Alturas Pessoas/objectos estranhos repentinos ou ameaçadores Separação das figuras de vínculo
1 AOS 2 ANOS E MEIO	Tempestades naturais Pequenos animais/insectos
2 ANOS E MEIO AOS 6 ANOS	Escuro Animais em geral Ficar só Seres imaginários, fantasmas, monstros
6 AOS 11 ANOS	Acontecimentos sobrenaturais Feridas Sofrimento físico Saúde, morte Aspectos escolares
11 AOS 13 ANOS	Relacionamentos interpessoais Auto-imagem
13 AOS 18 ANOS	Sexualidade

O medo das alturas é considerado funcional nas fases iniciais do desenvolvimento da locomoção, pela possibilidade de quedas perigosas ameaçarem a integridade física e o medo das figuras adultas estranhas é adequado para protecção da ameaça de infanticídio que estas figuras podem representar para o bebé na ausência dos progenitores. A documentação deste medo aparece em diversos estudos transculturais que referem o infanticídio nos primatas não humanos e até em alguns humanos, como o mostram os estudos realizados por Buss (1999), Daly e Wilson (1988) e Smith (1979).

Entre os nove e os treze meses, surge outro medo típico das fases iniciais da vida, nomeadamente o da separação das figuras de vínculo e que vai diminuindo a partir do trigésimo mês. A separação prolongada das figuras de vínculo provoca, numa primeira fase, um protesto exagerado que, quando não atendido, leva posteriormente ao desespero e depois ao desapego (Bowlby, 1973).

Os medos atrás referenciados são típicos da primeira infância e tendem a diminuir durante a idade pré-escolar, na qual surgem os medos relacionados com sangue, ferimentos, animais, escuro, criaturas imaginárias e tempestades naturais (Campbell, 1986; Marks, 1987; Sandín, 1997). Dos dois para os quatro anos, aumentam os medos dos animais e, dos quatro para os seis anos, aumentam os medos do escuro e das criaturas imaginárias. Após os seis anos, a maioria destes medos específicos diminui e irão aparecer, por volta da adolescência, os medos relacionados com situações interpessoais, em particular no que respeita à avaliação feita pelos outros sobre si e com a sexualidade (Marks, 1987; Sandín, 1997).

Segundo os autores anteriormente referenciados, os medos parecem ter uma sequência previsível de aparecimento, manutenção e finalmente de diminuição. Eles aparecem em alturas específicas, funcionando como factores protectores, de defesa ou de alarme, para ajudar o indivíduo a desempenhar funções típicas do período específico de desenvolvimento em que se encontra. É o caso do medo das alturas associado ao início da locomoção, o medo das figuras estranhas, dos animais e das tempestades, quando a criança já pode passar longos períodos afastada das figuras de vínculo, e os medos sociais na adolescência, quando a interacção social ou o início da formação do par ou das hierarquias sociais é normativa.

Para além desta classificação possível dos medos, uma outra é proposta por Kagan (1998), que os classificou em três famílias:

- produzidos por desencadeadores inatos;
- produzidos por desencadeadores não familiares;
- produzidos por desencadeadores condicionados.

Segundo o autor, cada medo tem um padrão diferente de neurotransmissores, visto os padrões de reactividade fisiológica e de comportamento observável serem diferentes, apesar de todos serem centralmente mediados pela mesma estrutura cerebral, a amígdala. Embora tendo agrupado os medos de uma forma diferente, também ele realçou a regularidade nos aspectos desenvolvimentais do medo, em que os primeiros medos se relacionariam com aspectos novos ou discrepantes. Durante o quarto

ano de vida, as máscaras e outras transformações da face e do corpo humano passariam a ser os aspectos mais importantes a desencadear o medo e, depois dessa idade, seriam os animais e o escuro. A partir dos seis anos de idade, os estímulos ameaçadores sofreriam uma alteração, deixando de ser o encontro directo com o que não é familiar, para passarem a ser a antecipação do perigo, da ameaça ou da avaliação dos adultos. A criança de seis anos descreve ter medo de ser raptada ou de fantasmas e, no ano seguinte, relata ter medo de falhar na escola, de ser rejeitada pelos colegas ou de ter medo de possíveis ferimentos. Na adolescência, os medos são antecipatórios: a possibilidade de ser criticado, os relacionamentos com os outros, o desempenho escolar e questões sociais ou políticas são, nesta altura, os desencadeadores do medo.

Kagan (1998) sugere que, com a idade, o medo dos encontros directos com o que não é familiar é substituído pela ansiedade acerca de possíveis encontros, ou seja, o estado de medo gerado pela antecipação de determinadas situações passa a predominar ou a substituir o estado provocado pelo confronto com acontecimentos não familiares ou discrepantes.

Não obstante, o tipo de sistema de classificação dos medos exige acordo no que se refere às idades de início das suas diferentes categorias (Antony, Brown & Barlow, 1997; Campbell, 1986; Damásio, 1994; Fanselow, 1994; Frederikson et al., 1996; LeDoux, 1996; Marks, 1987; Muris, Merckelbach & Collaris, 1997; Ost, 1987).

Realizada a sistematização teórica sobre o medo numa perspectiva desenvolvimentista, passamos agora à apresentação dos aspectos evolutivos do medo na espécie humana.

#### **2.1.6. Aspectos evolutivos do medo na espécie humana**

Considerando que as funções do medo ou da ansiedade são as de protecção do indivíduo, de alarme em relação a eventuais ameaças ou de preparação, tanto do ponto de vista psicológico (concentração exclusiva da atenção na situação ameaçadora), como do ponto de vista biológico (aumento do ritmo cardíaco e respiratório) para lidar melhor com a ameaça, lutar ou fugir,

há certos medos em que é difícil entender, actualmente, as suas funções protectoras. Referirmo-nos, por exemplo, aos medos dos animais ferozes, dado que, na sua grande maioria, apenas existem em locais seguros e de divertimento, como os jardins zoológicos. Por outro lado, situações claramente ameaçadoras, como por exemplo as tomadas de electricidade, os electrodomésticos, alguns utensílios de cozinha, armas de fogo ou até um cigarro aceso são manuseados com os inerentes riscos sem o menor sinal de ansiedade ou medo, por uma criança de tenra idade.

Apesar dos avisos dos pais e professores, as crianças são capazes de atravessar uma estrada a correr atrás de uma bola e, se lhes perguntarem do que é que têm medo, respondem que é de leões, tigres e cobras (Pinker, 1997).

Em relação aos adultos, acontece algo semelhante: situações verdadeiramente perigosas, como a radioactividade, atravessar estradas ou conduzir automóveis a alta velocidade numa auto-estrada não desencadearão ansiedade, enquanto que serão evitadas por ansiedade situações que, em última instância, são actualmente benéficas para o indivíduo, como os hospitais e os tratamentos médicos, habitualmente agrupados em medos de sangue, ferimentos e agulhas (Michelson & Ascher, 1987). Os elevadores são também temidos, quando são tão cómodos e úteis ao mundo moderno em que vivemos. Da mesma forma, são temidos os espaços confinados e reduzidos, como os transportes públicos mais cómodos e rápidos, o metropolitano ou o avião.

É difícil compreender a função protectora destes medos, a não ser que sejam analisados num contexto evolutivo da nossa espécie. O mundo que hoje nos é tão familiar corresponde a um "pisar de olhos" na história evolutiva da humanidade (Cosmides & Tooby, 1997). O ambiente em que os seres humanos se desenvolveram era muito diferente do actual, não existiam escolas, restaurantes, edifícios altos, elevadores, transportes públicos, automóveis, hospitais, entre outros inúmeros exemplos a apresentar; as questões fundamentais a resolver relacionavam-se com a sobrevivência, a alimentação, o crescimento, a escolha de parceiros sexuais, o crescimento e a sobrevivência dos descendentes e a ajuda aos indivíduos geneticamente relacionados (Buss, 1999). É neste contexto que se podem encontrar as respostas para o funcionamento psicológico humano: 99% da nossa existência

foi vivida em sociedades de caçadores e colectores, durante vários milhões de anos, antes do advento da agricultura, há cerca de dez mil anos (Tobby & DeVore, 1987). O mundo que actualmente nos é tão familiar não foi com certeza o responsável pela organização e modelação das nossas respostas rápidas, automáticas e sem esforço, como as emoções, especificamente o medo, fundamental para a sobrevivência dos nossos antepassados.

Vivemos hoje numa época de aceleração da história, em que tudo acontece muito depressa, em que facilmente se comunica com quem vive no estrangeiro, rapidamente se chega ao outro lado do mundo. O facto de apenas determinadas situações desencadearem medos, em todas as culturas, é assim mais inteligível. São temidas as ameaças ancestrais e não a maioria dos perigos modernos (Seligman & Hager, 1972). Os humanos desenvolveram a propensão para ter comportamentos defensivos em relação a alturas, animais, escuro, indivíduos adultos estranhos, tempestades naturais, espaços onde a defesa dos predadores não era possível, como espaços muito limitados ou muito amplos, mas não aos perigos actuais como os automóveis, a radioactividade, ou as tomadas de corrente eléctrica.

Uma das hipóteses, levantada por Cosmides e Tobby (2000), é a de que as emoções humanas, como o medo, devem ser entendidas como resultantes de milhões de anos de sucesso na resolução dos problemas adaptativos que a espécie humana encontrou repetidamente durante a evolução. Segundo esta hipótese, os indivíduos melhor equipados, do ponto de vista psicológico, para resolver os desafios ancestrais relacionados com este tipo de questões defensivas, sobreviveram e, por conseguinte, tiveram maior sucesso reprodutivo e as "cópias" dos seus genes passaram para a geração seguinte.

Vieira (1994) coloca a hipótese da existência de uma memória integral, ou holomemória, capaz de reter toda a informação da consciência humana, estando aí registadas todas as suas experiências. Considera a superação do medo como o resultado da evolução da consciência.

Quando o medo é utilizado de uma forma desproporcionada face à situação desencadeadora, origina comportamentos defensivos excessivos ou desnecessários. São as perturbações do medo, sobre as quais apresentamos, em seguida, alguns contributos teóricos.

### 2.1.7. Perturbações ligadas ao medo

O medo e a ansiedade são alarmes protectores que desencadeiam de modo rápido e automático respostas defensivas que estão pré-programadas para um conjunto de situações ameaçadoras, não sendo um defeito, mas uma defesa, como o são, por exemplo, a tosse, a dor, o vômito, a diarreia ou mesmo a febre (Baptista, 2000).

Tal como todos os alarmes ou defesas, o medo e a ansiedade podem ter uma frequência ou intensidade desproporcionadas em relação às exigências da situação, persistir para além do período desejável de actuação ou, caso aconteça algum tipo de alteração ambiental que modifique as condições de actuação, tornarem-se obsoletos. Por exemplo, um alarme de um automóvel pode disparar com uma rajada de vento mais forte, gerando um falso alarme que desencadeará uma resposta defensiva da mesma forma. Os nossos falsos alarmes, desencadeiam comportamentos defensivos excessivos e desnecessários. Em psicopatologia, designam-nos por perturbações e, nos casos do medo e da ansiedade agrupam-nos pelas situações que os desencadeiam, por exemplo as perturbações fóbicas ou pelo tipo de manifestações que apresentam, por exemplo a perturbação obsessivo-compulsiva ou a perturbação de ansiedade generalizada (Baptista, 2000).

Tal como os medos aparecem em alturas específicas e relativamente fixas do desenvolvimento do indivíduo, quando são necessários para resolver determinadas tarefas do desenvolvimento, assim é de esperar que aconteça com as perturbações (Quadro 2.2.).

Quadro 2.2. Idade de início das diferentes perturbações ansiosas (extraído de Baptista, 2000, pág. 113).

Perturbações Ansiosas	Idade de Início
Fobias específicas	6 a 9 anos
Perturbação de ansiedade de separação	7 a 9 anos
Perturbação de ansiedade social	8 a 12 anos
Perturbação de ansiedade generalizada	11 a 19 anos
Perturbação obsessivo-compulsiva	Adolescência e início da idade adulta
Perturbação de pânico	Início da idade adulta
Perturbações ligadas ao stresse	Muito variada

As perturbações devem ter o seu início em determinados períodos específicos, isto é, quando os medos persistem depois de cumprirem a sua função, ou quando determinados factores ambientais os aumentam ou mantêm, ou, simplesmente, quando se alteram as condições ambientais que naturalmente os fazem diminuir. A análise das perturbações ansiosas é elucidativa a este propósito, pelo que passamos a apresentar, em seguida, alguns aspectos significativos relativos às mesmas.

**Fobias específicas.** As fobias são de fundo inconsciente: o indivíduo sabe que algo não vai bem, mas não sabe evitar a causa da angústia, nem consegue controlar a sua ansiedade e actos repetitivos advindos do seu conflito endopsíquico (Lima, 2003).

As primeiras fobias a aparecer, do ponto de vista desenvolvimental, são as fobias específicas, as quais se definem como o medo desproporcionado em relação a determinadas situações, que não consegue ser explicado, que está fora do controlo voluntário, que leva à evitação, que persiste por um período alargado de tempo e que não é específico da idade (Ollendick, Hagopian & King, 1997). Estas fobias foram agrupadas a partir de métodos estatísticos, em três subtipos (Fredrikson, Annas, Fischer & Wik, 1996; Muris, Schmidt & Merckelbach, 1999): *fobias de animais* (cobras, aranhas, insectos), *fobias de mutilação* (sangue, ferimentos, injeções) e *fobias ambientais* (escuro, tempestades, espaços fechados, alturas). Com excepção das fobias relacionadas com a condução e com os espaços fechados, as outras fobias específicas têm o seu início entre os 6 e os 9 anos, podendo, por vezes, aparecer a partir dos 2 anos (Kendler, Neale, Kessler, Heath & Eaves, 1992; Ost, 1987; Silverman & Rabian, 1994). Estas fobias parecem ser a manutenção inadequada de uma reacção útil de defesa e protecção das fases iniciais da vida, quando a criança pouco experiente começa a explorar o ambiente circundante. É uma resposta de defesa, mobilizadora para a acção, com um envolvimento cognitivo reduzido. A capacidade de controlo do comportamento é diminuta e, quando é possível, a resposta emocional já foi executada, ou seja, quando a irracionalidade de resposta é percebida, ela já foi executada.

**Perturbação de ansiedade de separação.** À medida que a criança aumenta o seu grau de autonomia, passa períodos, cada vez maiores de tempo, afastada dos seus progenitores ou das figuras de vínculo, sendo nessa altura a ansiedade de separação um fenómeno esperado. O início acontece por volta dos 6 anos, tendo o pico máximo entre os 7 e os 9 anos, coincidindo com os primeiros anos de escola. Em relação às fobias específicas, a perturbação de ansiedade de separação tem uma actividade cognitiva que necessita de um maior desenvolvimento e maturação. A criança é capaz de relatar uma vivência subjectiva mais elaborada e descrever temer a existência de situações desagradáveis para si ou para os seus progenitores, se estiver separada deles.

**Perturbação de ansiedade social.** Após esta etapa, ultrapassada com sucesso a separação e após a positiva integração na escola, surge um novo desafio: o estabelecimento de relações e hierarquias sociais com os colegas e com os adultos exteriores à família. Tal como em relação à separação das figuras de vínculo se verificou uma resposta ansiosa, o mesmo deverá acontecer em relação às interações sociais. A ansiedade social ou a timidez são fenómenos universais e aumentam com a idade. Por exemplo, o medo de situações sociais como falar, comer ou escrever em público e falar para pessoas de estatuto superior é relatado por 21.4% dos indivíduos, aos 8 anos de idade, por 45.7%, aos 12 anos e por 55.7%, aos 17 anos (Beidel & Turner, 1998). Contudo, o medo persistente de situações sociais em que o indivíduo está exposto ao possível escrutínio de outros ou que possa actuar de modo embaraçoso e humilhante, designado por perturbação de ansiedade social ou fobia social, verifica-se em aproximadamente 1% das crianças e adolescentes da população em geral e em 14.9% das crianças referidas para tratamento psicológico de perturbações ansiosas (Beidel & Morris, 1995; Beidel & Turner, 1998). A idade média de aparecimento da fobia social situa-se do início ao meio da adolescência. Nas amostras clínicas, o início situa-se entre os 12 e os 13 anos e em instâncias mais raras a partir dos 8 anos (Beidel & Morris, 1995).

### ***Isolamento social, timidez e ansiedade social***

No desenvolvimento dos vários papéis na vida de cada indivíduo (como aluno, professor, trabalhador, membro de vários grupos sociais), o

relacionamento entre pares, num todo de relacionamentos interpessoais, está presente e parece influenciar bastante o êxito desse desempenho. O posicionamento perante os outros é assim uma questão em que todos precisam de aprender a lidar ao longo da vida. Contudo, segundo Soares (1989), nem sempre este processo vital ocorre com a qualidade desejada, quer no âmbito estritamente individual quer no relacionamento do indivíduo com os outros. Entre as várias dificuldades que podem surgir no relacionamento do jovem com os pares, podem referir-se os problemas ligados ao isolamento social, à timidez, à ansiedade social e à agressividade. Segundo esta autora, concebendo estas dificuldades em termos de assertividade (reconhecimento e aceitação da afirmação dos direitos pessoais e dos direitos dos outros), poderia dizer-se que, de um lado, estariam os problemas que envolvem as dificuldades de afirmação dos direitos pessoais relativamente aos outros, através da passividade e, do outro lado, os problemas relacionados ao não respeito pelos direitos dos outros, através da agressividade. É um agir não assertivo, que engloba a passividade e a agressividade.

Em relação ao isolamento social, ao longo do desenvolvimento, num momento ou noutro, podem ocorrer experiências de afastamento do contacto social e de isolamento. Essas experiências poderão ter um cariz de maturação pessoal das experiências já adquiridas ao nível das relações pessoais, constando de momentos de introspecção e de reflexão. Contudo, também poderão ser experiências que reforcem sensações de vazio ou de mal-estar com o próprio ou com os outros, sentimentos de incapacidade ou de inferioridade. Neste caso e citando Soares (1989), em vez de se parar para avançar, para-se para ficar. Desta forma, a experiência de recolhimento, de isolamento, é utilizada para estimular ou reforçar a incapacidade para a aproximação aos outros, para responder aos apelos dos outros, e para aprofundar relações, ou seja, para explorar e investir nas relações com os outros significativos.

No período da adolescência, este isolamento é talvez mais problemático do que em outros períodos da vida, uma vez que o desenvolvimento do jovem envolve a aquisição de comportamentos sociais adequados. Nesta fase, há competências específicas e comportamentos que têm uma função importante no estabelecimento da identidade pessoal, como nos casos seguintes: fazer

amigos; conversar entre pares; pertencer a um grupo; começar a namorar; e aprender a fazer escolhas relativamente ao domínio sexual, vocacional, religioso e político. Como estas competências exigem envolvimento social, se o adolescente se isola, ele terá dificuldades em desenvolver estas actividades.

O grupo poderá ser maior ou menor: os grupos menores centram-se na partilha de opiniões e de experiências, proporcionando um clima de intimidade e de forte coesão, enquanto os grandes grupos, mais amplos e heterogêneos, se direccionam para a organização e participação em actividades sociais de índole mais pública, proporcionando ocasiões de encontros entre ambos os sexos.

Segundo Soares (1989), para além de potenciais dificuldades em lidar com situações sociais, o adolescente isolado tenderá a experienciar estados psicológicos negativos ou indesejáveis como, por exemplo, sentir-se pouco inteligente, impopular, rejeitado, pouco atraente e receoso em correr riscos. Estes estados afectivos negativos, associados à percepção de que se é incapaz de os melhorar em termos socialmente aceitáveis, parecem aumentar o risco do desenvolvimento de padrões de comportamento anti-social. Assim, o recurso ao álcool ou a drogas poderá estar associado ao isolamento social e, por vezes, paradoxalmente, são esses estímulos que levam os jovens a conseguir desenvolver algumas dessas competências sociais. O extremo da situação de isolamento social poderá ser, em última instância, a auto-exclusão ou o suicídio.

Depreende-se, assim, que as crianças e os jovens com problemas de adaptação aos pares se encontram em situação de propensão para desenvolver outros problemas de foro social e psicológico. A problemática do isolamento social tem estado ligada à depressão, à delinquência juvenil, ao abandono da escola e à perturbação mental. Daí que o isolamento social esteja negativamente correlacionado com a popularidade entre pares e com a competência social. Ao isolar-se, o jovem fica fora do contexto social no qual a maior parte dos seus pares desenvolve competências sociais e sentimentos de domínio e de controlo sobre o meio, diminuindo dessa forma as suas oportunidades para aprender comportamentos sociais competentes e adequados.

Em relação à timidez e ansiedade social, pode afirmar-se que estas podem derivar do próprio isolamento social e com ele coexistirem. A timidez está normalmente associada à ansiedade, pois ela é referida como a tendência para se sentir ansioso, ficar calado e afastado nas situações sociais, sendo uma situação de desconforto, mal-estar e de inibição em situações dessa natureza (Gouveia, 2000).

Tal como o isolamento social, também a timidez e a ansiedade social podem estar presentes ocasionalmente ao longo da vida. É comum o indivíduo ter momentos em que se sente mais ansioso, envergonhado, inseguro, “desajeitado” ou incapaz de lidar com situações sociais, demonstrando sinais de agitação e de evitamento social. Outra possibilidade de avaliar esta questão encontra-se na forma como cada um vive essa experiência e a processa. Assim, enquanto uma pessoa pode considerar a timidez um estado, e por conseguinte, passageira, para outra a timidez pode ser vista como um traço da sua personalidade – “eu sou assim” – e, como tal, é fixa e estável. A experiência pessoal é determinante no modo como se vivem as interações sociais.

Soares (1989) considera que existem três componentes interrelacionados na timidez:

- 1-ansiedade debilitante em situações sociais;
- 2-auto-avaliação negativa face ao seu próprio comportamento social;
- 3-reportório inadequado de competências sociais incluindo competências de conversação e de afirmação de si próprio.

Segundo esta autora, estes três componentes interagem para produzir evitamento e afastamento social, embora a relevância de cada um deles possa ser diferente em cada indivíduo. Assim, um indivíduo pode não ter competências adequadas de interação social, como por exemplo, de conversação ou de afirmação de si em situações sociais e, por isso, sente-se mal em situações sociais; já outro indivíduo pode ter competências, mas não as usar pela sua elevada sensibilidade às ameaças à auto-estima ou pelos sentimentos de inferioridade ou pela avaliação negativa das qualidades pessoais, do que resulta inibição e ansiedade; um outro indivíduo ainda pode

ter competências, mas utiliza-as de modo inadequado, por perceber incorretamente a situação social. Neste caso, pode haver timidez e ansiedade social, como consequência dos fracassos sucessivos nas interações sociais.

A timidez e a ansiedade social são dificuldades que limitam a actuação do jovem e a qualidade do seu desenvolvimento interpessoal, pelo que exigem dos educadores uma especial atenção e tomada de consciência sobre o problema.

O comportamento agressivo pode ser considerado como expressão de ideias, sentimentos e atitudes de modo hostil, ameaçador ou punitivo, dando pouca ou nenhuma atenção à maneira de pensar, sentir ou reagir do interlocutor, sendo um modo de agir não assertivo. Deste modo, a pessoa defende os seus direitos e perspectivas, mas nega o dos outros. Este comportamento está no oposto da passividade e expressa o não respeito pelas necessidades, ideias e direitos da própria pessoa. Este tipo de comportamento engloba múltiplas e distintas formas, que podem ser diferenciadas quanto à gravidade e aos efeitos que provocam no próprio e nos outros, havendo casos em que o comportamento anti-social é tão grave, que exige a intervenção de serviços de saúde mental e até do tribunal.

A **fobia escolar** é um importante tipo de fobia, em contexto educacional, que aqui importa referenciar. Esta é uma perturbação de ansiedade que ocorre normalmente na infância e na adolescência, afectando cerca de 5% das crianças em idade escolar e que é caracterizada por uma conduta de evitação face à exposição a um estímulo de cariz social, que é sentido de forma exclusiva em torno da escola. Conceptualmente, situa-se como uma variante da fobia social, como uma fobia simples ou incluída na perturbação de ansiedade por separação, podendo ser confundida com a depressão (Schmitt, 1999).

A fobia escolar não é exactamente ter medo da escola, mas sentir angústia de algo nela existente ou como se algo estivesse na eminência de acontecer, embora o indivíduo não saiba identificar onde está o perigo. Esta fobia também pode ocorrer com adultos. Actualmente, muitos professores afastam-se da escola porque não suportam a indisciplina dos alunos, dos *gangs* que ameaçam professores e alunos, assim como dos pais sem tempo ou

sem vocação para essa função que pressionam os professores para serem seus substitutos (Lima, 2003).

**Perturbação de ansiedade generalizada.** O jovem pode passar a ter um conjunto de preocupações, a propósito da antecipação do futuro, que podem ser relacionadas com o próprio, com o seu desempenho, com as actividades sociais, a escola, a família ou a saúde. O carácter específico destas preocupações não é o seu foco, que habitualmente é generalizado, mas a sua natureza antecipatória (Strauss, 1994). Quando estas questões são excessivas, irrealistas e difíceis de controlar, designam-se por perturbações de ansiedade generalizada. A dificuldade em operacionalizar objectivamente estas preocupações torna complexo o processo de precisar a idade de início das mesmas, embora a idade mais comum seja entre os 12 e os 19 anos.

**Perturbação obsessivo-compulsiva.** A perturbação obsessivo-compulsiva apresenta uma fenomenologia complexa, quer da actividade cognitiva (as obsessões), quer das manifestações comportamentais observáveis (rituais ou compulsões), podendo ser diagnosticada quer pela presença de uma, de outra ou de ambas (situação mais vulgar). As obsessões mais frequentes são as relacionadas com micróbios e contaminação, medo de fazer mal a si próprio ou aos outros e a escrupulosidade ou pensamentos pecaminosos ou proibidos. Estas obsessões são imagens ou pensamentos intrusivos que são acompanhadas de mal-estar ou o provocam. As compulsões mais frequentes são comportamentos excessivos relacionados com lavagens, repetições, verificações, toques, contagens, ordenações e acumulações (Leonard, Swedo, Allen & Rapoport, 1994; March & Leonard, 1998). As compulsões relacionam-se funcionalmente com as obsessões, conseguindo habitualmente fazer ignorar, diminuir, neutralizar ou suprimir as obsessões e o mal-estar que pode ser experimentado como o medo ou a ansiedade, nojo, dúvida ou apenas a sensação de não ter terminado o que se estava a fazer. A funcionalidade entre as obsessões e compulsões pode ser ilustrada de diversos modos. Por exemplo, o mal-estar provocado pelo pensamento de poder ter sido contaminado ao tocar num animal, com a sensação associada de nojo, será seguido por um conjunto de lavagens ritualizadas, enquanto que

o mal-estar desencadeado por pensamentos pecaminosos e a sensação de vergonha só será eliminado por outro tipo de comportamento ritualizado, como por exemplo rezar.

Salkovskis (1985) considerou que a maioria dos quadros obsessivo-compulsivos se poderia relacionar com um sentimento exagerado de responsabilidade, isto é, o indivíduo acredita que pode provocar algum tipo de malefício a si ou aos outros se não tiver um comportamento preventivo. Esta aptidão da atribuição, ou assumpção da responsabilidade, exige um desenvolvimento e maturação cognitiva que deverá apenas estar presente na adolescência e o seu incremento poderá ser o factor subjacente ao desenvolvimento da perturbação obsessivo-compulsiva durante a adolescência e início da idade adulta.

**Perturbação do pânico.** O modelo cognitivo do pânico tem vindo genericamente a ser aceite e alargado a outras perturbações ansiosas (Clark, 1997). O aspecto fundamental deste modelo é o pressuposto de que os episódios de pânico são o resultado da interpretação catastrófica de determinadas sensações normais, como indicadores de catástrofes físicas ou mentais. O batimento cardíaco é percebido como sinal de enfarto do miocárdio, as dificuldades em respirar como sinal de morte por asfixia, as tonturas como sinal de desmaio ou a despersonalização como sinal de loucura ou perda de controlo. A história dos pacientes com esta perturbação mostra que o primeiro episódio de pânico acontece na maioria das instâncias num clima de pressão ou instabilidade ambiental, desde situações de conflito interpessoal, reacções endocrinológicas e fisiológicas, bem como outras situações, como cirurgias, doenças e situações de stresse profissional. Pensa-se que as reacções emocionais esperadas a estes eventos normativos de início da idade adulta, na ausência das figuras protectoras de vínculo, estejam na base da amplificação catastrófica dos indivíduos que desenvolvem este tipo de perturbações (Baptista, 2000).

**Perturbações ligadas ao stresse.** Certas experiências ameaçadoras, que fogem à gama habitual de situações esperadas no dia-a-dia, designam-se por traumáticas. Podem ser raptos, desastres, tempestades naturais,

ferimentos, hospitalizações, abusos sexuais, guerras, etc. As reações podem ser agudas (imediatamente após a ocorrência do evento) ou podem ainda revestir-se de uma mudança gradual no estilo de vida e designarem-se por perturbações do ajustamento (Gelder et al., 1996). A idade para o início destas perturbações depende da casualidade da exposição ao evento traumático, ameaçador da vida ou da integridade física do indivíduo, podendo acontecer em qualquer período do desenvolvimento, dependendo de um aspecto da maturação cognitiva, a capacidade de percepção da ameaça.

A revisão de literatura sobre o assunto mostra que as idades de início das diferentes perturbações ansiosas não são aleatórias, variando entre determinados períodos relativamente fixos do desenvolvimento, com excepção das perturbações devido a acontecimentos traumáticos. Assim como as situações que desencadeiam a ansiedade não são aleatórias, o mesmo acontece para as idades de início das diversas perturbações ansiosas, que parecem indicar que estas são desregulações dos medos funcionais, aparecendo em determinados períodos desenvolvimentais e mantendo-se inadequadamente depois de terem cumprido a sua função. Estas perturbações exigem níveis diferenciais de maturação do sistema nervoso e do consequente desenvolvimento cognitivo para a sua expressão, baixo para as fobias que são defesas básicas, mais elaborado para a ansiedade generalizada onde já é necessária a capacidade para antecipar o futuro e, mais elaborado ainda, para a perturbação de pânico onde estão presentes as interpretações catastróficas.

Após a análise das várias perturbações do medo e da ansiedade, passamos agora a um enquadramento teórico sobre a relação entre o medo e outras emoções.

#### **2.1.8. O medo e outras emoções**

Como descrito no capítulo anterior, a inibição ou a expressão das emoções, durante as várias fases do ciclo de vida humano (infância, adolescência e fase adulta), dependem do desenvolvimento cognitivo do indivíduo e do contexto cultural em que vive, podendo as emoções estar

vinculadas tanto a comportamentos considerados normais como a manifestações patológicas do indivíduo. Contudo, algumas das emoções básicas são padrões inatos, que nascem com a pessoa e não requerem aprendizagem (Serra, 1999).

Levenson (1994, citado em Serra, 1999) define as *emoções* como fenómenos psicofisiológicos de curta duração que representam modos eficientes de adaptação às exigências colocadas pelo meio ambiente (Quadro 2.3.).

Sob o ponto de vista psicológico as emoções alteram a atenção, determinam que certos comportamentos passem a ocupar o topo de uma determinada hierarquia de respostas e activam aspectos relevantes de redes associativas que estão memorizadas. Ao nível fisiológico, as emoções organizam de uma forma rápida as respostas de sistemas biológicos diferentes, referentes ao tónus muscular, à expressão facial, à voz, bem como ao sistema nervoso vegetativo e endócrino, de forma a conseguir um meio interno óptimo para uma resposta eficaz.

Emoções como o medo ou a cólera têm uma expressão corporal muito marcada, enquanto outras, como a esperança ou o orgulho, são predominantemente intelectuais (Averill, 1996, citado em Serra, 1999). Uma das formas de evidência não verbal das emoções no corpo humano está ao nível da face, pelo que o estudo atento e persistente das diferentes posturas faciais é indicado como factor de diferenciação das várias manifestações emocionais.

Segundo Lazarus (1999), o alívio é a emoção mais simples de todas.

As emoções de base compreendem a alegria, a tristeza, a cólera, o medo, a surpresa e o desgosto (Doron & Parot, 2001).

Epstein (1998) refere que, nas espécies sub-humanas, existem três emoções básicas: o medo, a tristeza e a cólera, que se encontram na base dos principais transtornos psicopatológicos, principalmente nos que são mediados pela ansiedade, na depressão e nos que estão ligados com a expressão da cólera-hostilidade, tal como acontece com os estados paranóides e a personalidade anti-social.

Quadro 2.3. Significado das emoções (adaptado de Lazarus, 1993, citado em Serra, 1999, pág. 243-245).

Emoções	Significado
Alegria	É uma emoção que manifesta contentamento, prazer, júbilo e satisfação. O indivíduo sente-se enérgico e impelido a agir.
Alívio	Ocorre após não se ter materializado uma ameaça importante ou as condições terem sido modificadas para melhor.
Amor	É um estado emocional bastante positivo, usualmente apreciado pela maioria das pessoas. Fortalece-se quando é retribuído em pé de igualdade. Cria incerteza e mal-estar em circunstâncias desfavoráveis quando esta reciprocidade não é observada.
Ansiedade	É uma emoção difusa que é evocada perante uma ameaça subjectivamente sentida.
Ciúme	É uma emoção semelhante à inveja, que se diferencia dela pela existência de uma suposta terceira pessoa que igualmente ambiciona o que o próprio pretende.
Cólera	Surge quando a pessoa enfrenta uma ofensa que é depreciativa para si e/ou para os seus. Como emoção, tem por objectivo preservar a auto-estima ou o apreço social do indivíduo. Motiva comportamentos agressivos, de natureza verbal ou física.
Compaixão	É uma emoção empática e especificamente humana, em que a pessoa, ao manifestá-la, transmite à outra que está em sintonia com o seu sofrimento ou com os seus problemas.
Culpabilidade	Ocorre quando a pessoa se desvia ou transgredir um imperativo moral com que se sente comprometida. Esta transgressão pode ser real ou imaginada. Pode motivar comportamentos de expiação susceptíveis de criarem desejos de auto-punição.
Esperança	É um estado emocional em que a pessoa pensa poder vir a obter um resultado positivo, que ainda não foi conseguido, de alguma circunstância que usualmente apresenta perspectivas desfavoráveis.
Felicidade	Pode ter dois significados. Um deles relacionado com a avaliação positiva do próprio bem-estar geral. O outro, uma emoção mais forte, que surge quando ocorrem acontecimentos desejáveis para a vida de uma pessoa.
Gratidão	É uma emoção empática, em que a pessoa, ao manifestá-la, está a transmitir à outra o gosto que teve na dádiva que recebeu.
Inveja	Surge quando alguém ambiciona o que outra pessoa tem. Pode ser bastante perturbadora e levar a comportamentos difamatórios, de vingança ou de roubo.
Medo	Manifesta-se perante um perigo físico imediato e concreto. Pode gerar estratégias de evitamento ou de fuga que permitem evitar ou fugir de uma ameaça real.
Orgulho	É evocado quando o próprio sente ter ganho algum crédito por se ter saído bem ou realizado algum objectivo que tem importância para a sua identidade pessoal ou de outra pessoa ou de um grupo com que se identifica.
Tristeza	É experimentada quando o indivíduo avalia uma situação como uma perda irreparável. Suscita uma estratégia de inacção que tem finalidades reparadoras.
Vergonha	Surge quando o indivíduo não é capaz de alcançar os objectivos determinados por si. Quando o facto impugna uma faceta do seu carácter a emoção pode tornar-se particularmente intensa, dolorosa e desgastante. Surge quando o indivíduo supõe ter sido um fracasso pessoal.

Izard et al. (1998) descreve as emoções como forças motivacionais que influenciam os processos de percepção, pensamento e acção, considerando que cada uma das emoções que são manifestadas pelos seres humanos têm características motivacionais únicas e que o seu poder motivacional se mantém estável ao longo do ciclo de vida. Os autores referem o medo como exemplo, o qual consegue, em qualquer idade, motivar um comportamento de protecção e de busca de segurança. Estes cientistas acrescentam, ainda, que os estudos sobre as emoções revelam que as suas funções motivacionais são intrinsecamente adaptativas, podendo contudo tornar-se mal adaptativas

quando não ficam ligadas, de forma eficaz, a processos adequados de pensamento e acção. Segundo estes, como consequência de um processo evolutivo decorrente ao longo de milhares de gerações, os genes criam uma predisposição para que exista um tipo específico de resposta para cada emoção. Isto é, uma certa emoção predispõe a pessoa a pensar e a agir de determinada maneira, a que lhe facilita lidar com a situação com que se confronta.

As emoções são, pois, extremamente importantes numa perspectiva social, biológica e psicológica (Gleitman, 1999). Socialmente ligam-se à motivação humana, podendo influenciar diversificados aspectos, que vão desde a personalidade, às relações sociais, ao maior ou menor empenhamento num curso profissional, à vida sexual, à ascensão na carreira ou à maneira de viver. Biologicamente, induzem modificações corporais e, quando ocorrem, alteram o traçado electroencefalógrafo, a tensão dos músculos, a activação do sistema nervoso vegetativo e originam certas secreções hormonais, como a adrenalina. Psicologicamente, modificam funções intelectuais, nas quais se integram a percepção, o pensamento, a memória, a atenção, a capacidade de concentração, a consciência crítica e as fantasias.

As emoções evocadas em certas situações específicas desempenham papéis muito significativos, como por exemplo no caso do stresse (Lazarus & Folkman, 1984). Se indicam como o indivíduo está a avaliar uma dada circunstância, ajudam-nos também a compreender o comportamento subsequente que este vai adoptar. Segundo Lazarus (1993, citado em Serra, 1999), a qualidade e intensidade das emoções (cólera, ansiedade, culpa, medo) dependem da avaliação subjectiva da pessoa perante os seus compromissos, objectivos e tendências para actuar que são geradas por estas avaliações como parte da reacção emocional.

As emoções são evocadas consoante as relações que o indivíduo estabelece com o meio ambiente, indicando como avalia o que lhe está a acontecer. A emoção surge na consequência directa do significado subjectivo que o indivíduo atribui à situação. Segundo Serra (1999), se um indivíduo se sentir numa situação em relação à qual considera que não tem controlo, vai reagir com um estado emocional de ansiedade que, por sua vez, o motiva para a fuga ou o evitamento da circunstância. Mas, se, pelo contrário, o julgamento

feito indicar que está perante uma ocorrência que é controlável, desde que para isso utilize os seus recursos e aptidões, então a emoção já poderá ser a cólera e não a ansiedade, pois a cólera ajuda-o a enfrentar o acontecimento. Portanto, a emoção surge em consequência do significado subjectivo que o indivíduo atribui à situação, determinando o comportamento imediato.

Lazarus (1999) menciona que, se conhecermos o significado de cada estado emocional e se verificarmos qual é a emoção que é experimentada por um indivíduo em dada ocorrência, ficamos a compreender o grau de adaptação dessa pessoa e podemos analisar o tipo emocional característico de cada indivíduo, a sua resposta emocional, que tende a ser estável, independentemente das variações no meio ambiente. Pelo que este autor refere, a resposta emocional transcende o contexto situacional e revela um traço de personalidade que nos indica como a pessoa se relaciona com o mundo. Segundo este investigador, as emoções, ligadas, por exemplo, ao stresse, costumam surgir em situações de dano, de ameaça ou de desafio, correspondendo usualmente a emoções negativas como o são, a cólera, a inveja, o ciúme, a ansiedade, o medo, a culpabilidade, a vergonha e a tristeza.

Em seguida, apresentamos uma relação entre as emoções no geral, o medo em particular e a razão.

### **2.1.9. O medo, a emoção e a razão**

Há uma tendência muito grande para separar a razão da emoção. Contudo, muitos estudiosos têm referido que não são os acontecimentos em si que incomodam os indivíduos, mas antes o julgamento subjectivo que deles é feito. Francis Bacon, no séc. XVII (citado em Serra, 1999), assinalava que a mente humana se assemelha aos espelhos irregulares que distorcem as propriedades dos diferentes objectos, pelo que, quando queremos ganhar uma nova compreensão dos acontecimentos, nos devemos libertar primeiro dos nossos velhos preconceitos.

Actualmente, há estudos (Damásio, 1994; Doron & Parot, 2001; Goleman, 1995; Vieira, 1994; Serra, 1999; Walen et al., 1992) que levam a admitir que a razão e a emoção se encontram ligadas e que, a anteceder uma

emoção, há sempre uma determinada cognição que a propicia, sendo os processos cognitivos mediadores das respostas emocionais. Por vezes, essa cognição vem expressa sob a forma de crença (que diz respeito àquilo que o indivíduo pensa que é verdade, quer goste ou não e aprove ou não), outras vezes sob a forma de imagens, podendo até resultar de cognições anteriores ligadas a atribuições catastrofizantes ou em função da má discriminação de situações.

Contudo e segundo Serra (1999), há alturas em que o estado emocional parece que leva o indivíduo a actuar contra os seus próprios interesses, de forma oposta à razão. Nestes casos, ocorre a impressão de que a razão e a emoção andam separadas. É o caso de uma explosão de cólera que pode levar o indivíduo a atitudes de agressividade contra quem estima, num acesso de aparente irracionalidade, embora a pessoa assim proceda porque está a avaliar os acontecimentos de uma forma particular, baseada muitas vezes em pressupostos, motivos e crenças que são insensatos e incorrectos. Nestes casos, a dificuldade está na razão e não na emoção, pois as emoções apenas reflectem o que o indivíduo pensa e o modo como acredita que deve atingir os seus objectivos.

Para Lazarus (1999), há dois motivos que levam a que a emoção ultrapasse a razão. Um deles, estar o indivíduo distraído ou a focar a sua atenção de uma forma mal orientada quando, momentaneamente, a intensidade, o calor da emoção é de tal modo acentuado que o indivíduo perde o controlo da razão, a sua aptidão para raciocinar. Um segundo motivo, quando falta ao indivíduo a capacidade para controlar os seus impulsos, tornando-o incapaz de pensar antes de agir ou de inibir a sua acção quando prossegue com objectivos que, a longo prazo, o vão destroçar. Em estudos realizados por Serra (1999), há a referência a um outro factor a ter em conta, fundamentando-se para tal no trabalho desenvolvido por Piaget, segundo o qual, muito do comportamento significativo de resolução de problemas é ensinado à criança antes dela ter desenvolvido adequadamente o pensamento lógico. Tal processo pode levar mais tarde a que muitas soluções sejam aplicadas aos problemas da vida de forma mais automática do que racional. Por outro lado, nem todas as pessoas atingem o estágio de operações formais do pensamento e noutras, mesmo atingindo esse estágio, a emoção gerada em certas

situações pode ser tão intensa que as impeça de pensar de forma lógica e racional.

Para este autor, as aptidões cognitivas que um indivíduo possui para compreender e regular as emoções são consideradas mais importantes a determinar o seu ajustamento e a sua competência em geral do que o próprio coeficiente de inteligência.

Após a sistematização teórica atrás realizada, sobre a importância das aptidões cognitivas na regulação das emoções, passa-se em seguida a apresentar alguns estudos realizados sobre medidas de prevenção, controlo e superação do medo.

#### **2.1.10. Prevenção, controlo e superação dos medos**

Há certas especificidades associadas ao tratamento psicológico do medo e da ansiedade, conforme se trate de crianças e adolescentes, ou de adultos. As crianças e adolescentes não reconhecem as suas perturbações, sendo levadas ao tratamento por adultos. Neste caso, as sessões de tratamento do medo costumam incluir exercícios de ensaio ou de desempenho de papéis, exposição a situações desencadeadoras de mal-estar, exercícios comportamentais, como meio de testar pensamentos e crenças, e prática repetida para adquirir, manter e generalizar novas aptidões comportamentais. As diferenças em relação aos tratamentos de adultos têm a ver com o recurso aos pais ou à família e a utilização de jogos ou dramatizações durante os mesmos, de forma a melhorar a adesão às manobras terapêuticas (Kendall, 2000; Silverman & Kurtines, 1996).

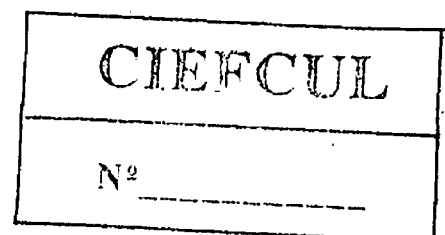
As perturbações diagnosticadas na infância e adolescência são um risco aumentado para o aparecimento genérico de perturbações ansiosas na idade adulta. Cerca de 70% das crianças e adolescentes beneficiam com os tratamentos psicológicos (Kendall, 2000). Os programas preventivos em relação ao medo dos dentistas e dos procedimentos médicos, em relação à ansiedade aos exames e às perturbações que se podem seguir a uma experiência traumática, mostraram-se eficazes (Spence, 1994). As famílias onde existem pacientes com perturbações ansiosas diagnosticadas são

famílias de risco, uma vez que as perturbações ansiosas se alargam às famílias, e os descendentes de pais com perturbações ansiosas têm uma maior probabilidade de apresentarem inibição comportamental, de desenvolverem medos mais intensos, bem como sintomas e perturbações ansiosas.

Conhecendo-se os indivíduos e as famílias de risco, podem realizar-se programas de aconselhamento parental tanto para os pais de crianças de alta reactividade e inibição comportamental, como para os pacientes adultos com perturbações ansiosas que tenham filhos. Estes programas terão componentes educativos informativos sobre o medo e a ansiedade, sobre a sua transformação em perturbações, bem como sobre componentes de ensino de aptidões: promoção do comportamento exploratório, o confronto com os desencadeadores do medo, a promoção geral de autonomia e o ensino de resolução de problemas (Lazarus & Folkman, 1984; Jeffers, 1987).

A prevenção não deverá ser feita unicamente nos grupos de risco; o confronto bem sucedido com as situações desencadeadoras de medo deverá acelerar a diminuição do mesmo e promover a percepção subjectiva de controlo e previsibilidade nessas situações, pois ao conhecerem-se as alturas de aparecimento de determinados medos, que correspondem também aos períodos em que têm início as diversas perturbações ansiosas, a experiência pode modular a diminuição ou o incremento das respostas.

O medo pode ser controlado e até eliminado. Nas crianças, o medo manifesta-se de múltiplas maneiras, têm medo por desconhecerem o que pode acontecer. As crianças têm medo de um quarto escuro, por exemplo, porque não sabem o que lá existe e o que lhes poderá acontecer. Logo no início da vida, os bebés têm medo do abandono, quando se prenuncia uma separação de alguma coisa que lhes dá prazer e conforto. Mesmo que seja momentânea, a criança reage com medo, protestando e desesperando. Uma reacção típica ao medo do abandono, quer na criança quer no adulto, é a agressividade contra quem abandona. Nestas situações em que um ente querido ou um dos pais se ausenta ou parte de viagem, pode acontecer que, no regresso, a criança não tenha para com essa pessoa uma reacção tão afectuosa como se esperaria. A criança tem medo de ser abandonada, o que a leva a ter atitudes de aparente indiferença ou até de agressividade.



Os adultos também têm comportamentos semelhantes. Há quem conviva "normalmente" com medos como a claustrofobia (medos dos espaços fechados) ou com a hipocondria (medo das doenças). O medo pode surgir como manifestação patológica dos indivíduos que sofrem de neuroses ou psicoses, considerando-se útil uma intervenção terapêutica quando haja medos que, pela sua intensidade ou frequência, cheguem ao ponto de impedir uma condução normal da vida (Baptista, 2000; Gouveia, 2000; Jeffers, 1987).

Seja qual for a situação em que o medo se apresente, para superá-lo é necessário identificar as emoções que o geraram. Sempre que existe a exposição a algo atemorizador, há sensações que são sentidas em toda a sua plenitude. Muitas vezes mesmo que o indivíduo não se aperceba de algo de concreto que lhe provoque medo, o organismo já se preparou como um todo para uma reacção de fuga. Essa conduta antecipatória pode evitar certas dificuldades, mas também pode levar à desistência de possíveis realizações pessoais, pois não são unicamente os sentidos que se aguçam; a imaginação também se acende, aumentando o medo através de suspeitas ou temores. Quanto mais o imaginário está presente, mais difícil é combater o medo através da razão. De facto, o mundo interno possui também uma realidade objectiva, em parte, semelhante à realidade do mundo exterior, como é o caso das miragens que os viajantes sedentos têm no deserto ou as alucinações dos esquizofrênicos, que mostram uma realidade que os outros não podem observar, mas que é muito real para esses indivíduos (Gleitman, 1999).

A morte, a dor, as doenças, a solidão e o sofrimento são genericamente temidos, amedrontam por simbolizarem a perda da consciência no mundo e o continuar a existir. A dor tem um carácter tão desagradável que apenas pensar na possibilidade de senti-la pode ser suficiente para produzir uma resposta de fuga.

O medo mostra a real dimensão dos limites do Homem, o que acaba por ser um aspecto positivo. O medo está sempre tão presente, que é necessária a existência constante de um porto seguro. O primeiro refúgio são os pais, depois o companheiro afectivo (cônjuge) e é grande a decepção quando, por vezes, o outro não consegue dar resposta às inseguranças pessoais. Essa segurança também pode ser colocada face aos bens materiais, através da ilusão de que o dinheiro tudo compra ou, como no caso dos

indivíduos de cunho mais intelectual, compensar a insegurança numa falsa sensação de segurança dada pelo poder e a força do saber.

O medo e a ansiedade podem ser diferentes, mas interrelacionam-se. Teme-se um objecto que tem existência no mundo real e, portanto, pode ser medido, analisado e confrontado. Já a ansiedade por não ter um objecto definido, isto é, por não se saber o que temer, torna-se uma ameaça atípica com a qual se torna mais complexo lidar.

Na vida psíquica, as emoções e os sentimentos apresentam-se em polaridades diferentes. Assim, se, por um lado, existe o desespero que o medo pode provocar, por outro, há a coragem, que ergue e dá forças. Quando se cai no desespero, acaba por ir-se buscar a neurose como uma defesa para reduzir as possibilidades de sofrimento e escapar do medo de não existir, do nada, do vazio. Acontece, no entanto, que, por essa escolha, também são reduzidas as possibilidades de realização. Ao procurar-se a coragem, pode reagir-se diante do medo e torná-lo uma auto-afirmação para o ego, entendendo o seu significado real e integrando à nossa consciência as emoções por vezes negadas e reprimidas.

Em seguida, apresentam-se outros estudos marcantes realizados sobre o medo e a ansiedade.

### **2.1.11. Outros estudos marcantes**

Os conceitos de medo e ansiedade são normalmente confundidos, é comum utilizarem-se estes termos para referenciar o mesmo tipo de realidades, por esse motivo há vantagens em usar palavras distintas para designar dois fenómenos diferentes, embora relacionados (Beck & Emery, 1985).

Nos pontos anteriores, tomámos sobretudo como referência Baptista (2000), que entendia medo e ansiedade como conceitos que podem ser considerados sinónimos, apesar das diferentes distinções que têm sido feitas por vários autores por si citados (Epstein, 1972; Ohman, 1993; Rosen & Schulkin, 1998) e da relevância teórica dos conceitos (Barlow, 1988; Rapee & Barlow, 1991). A maioria das investigações realizadas sobre esta problemática têm incidido sobre crianças e adolescentes ou sobre adultos, o que leva a

considerar que as manifestações da ansiedade e do medo devem ser diferentes para cada uma das etapas do ciclo de vida. Apesar desta constatação, poucos são os estudos desenvolvidos sobre medo e ansiedade em que as várias faixas etárias tenham sido consideradas.

Para Marks (1987), a maioria das manifestações de ansiedade ocorridas na idade adulta teve a sua origem na infância ou na adolescência, pelo que, utilizando-se uma abordagem desenvolvimental, é de considerar uma continuação da resposta ansiosa ao longo da vida. Esta perspectiva baseia-se em modelos que descrevem a natureza da ansiedade e que a diferenciam de outras emoções, de modo a poder ser identificada ao longo do ciclo de vida, independentemente da forma específica de apresentação. Contudo, apesar da possível identificação, conhecimento da natureza e manifestações da resposta ansiosa, pouco se conhece sobre as funções da ansiedade (Baptista, 2000; Jeffers, 1987; Martí, 1999).

Tem havido estudos sobre a análise evolutiva das emoções como forma de se saber mais sobre o medo e a ansiedade, considerando-os como propriedades emergentes que se desenvolveram porque produziram benefícios ou soluções para os problemas ambientais em termos de espécie humana.

Apesar dos estudos realizados, tem sido difícil estabelecer uma definição operacional genericamente aceite de medo ou de ansiedade, pelo que passamos a apresentar alguns modelos que descrevem propostas nesse sentido.

Watson & Tellegan (1985) classificaram as emoções em *afectividade positiva* e *afectividade negativa*. Neste segundo grupo, incluíram a ansiedade, a depressão, a cólera, a culpa, entre outros. Segundo tais autores, estas várias emoções distinguem-se consoante o nível de activação, embora todas partilhem um factor não específico de mal-estar geral, havendo níveis de activação altos na ansiedade e ocorrendo o contrário na depressão (apatia, anedonia e ausência de activação).

Outra corrente, vulgarmente utilizada na descrição do medo e da ansiedade, está relacionada com a *teoria bio-informacional das emoções*, que pretende relacionar os aspectos comportamentais observáveis da resposta ansiosa com os aspectos não observáveis de processamento de informação relevante para a sua organização e controlo (Lang, 1979). Segundo esta

perspectiva, pode esperar-se uma resposta ansiosa quando o indivíduo possui uma maturidade biológica ou psicológica que permita apresentar comportamento motor, activação fisiológica e relato verbal típico da ansiedade. Daí que, desde Lang (1968), a ansiedade passou a ser considerada como contendo três tipos de respostas mensuráveis (Baptista, 1988): o relato verbal, onde ocorre a descrição do estado subjectivo ou da sua intensidade, por exemplo, “estou com medo”; o comportamento motor característico da ansiedade ou medo, as respostas de fuga ou evitação, hipervigilância, imobilidade ou maneirismos compulsivos; e os padrões de activação somática ou visceral, como por exemplo o batimento cardíaco acelerado ou a resposta galvânica da pele. Segundo Lang (1985), os comportamentos observáveis dependem de uma estrutura existente na memória, denominada protótipo emocional, sendo aí que é arquivada a informação das situações desencadeadoras, do seu significado e das possíveis respostas, e que é controlado o desenvolvimento e modificação da resposta ansiosa ao longo do tempo. Esta estrutura informativa permitiria a variação, parcialmente independente, de cada um dos componentes, em determinado momento e ao longo do tempo, sendo influenciada e registando de modo diferente as relações entre os sistemas de resposta e os diversos eventos. Para Bradley e Lang (2000), com o desenvolvimento do indivíduo, o ambiente, as componentes genéticas e temperamentais vão modelando diferencialmente cada um dos seus aspectos.

Quanto à activação fisiológica, mensurada pelo ritmo cardíaco, esta capacidade está presente a partir da vida intra-uterina, enquanto que o comportamento motor relacionado com o medo e a ansiedade não está presente à nascença, só sendo viável a sua detecção com o aparecimento da capacidade de locomoção (por volta dos 12 meses de vida), que possibilita o escape ou a procura de elementos físicos ou sociais que sinalizem segurança.

No que se refere ao relato do estado emocional, ele só pode ocorrer de uma forma verbal elaborada a partir do aparecimento da linguagem, embora, ao nascer, a criança já tenha a capacidade de comunicar emocionalmente com o ambiente através do choro. Segundo Denham (1998) e Lewis (1993), a capacidade de relatar o estado emocional, “eu tenho ou sinto medo”, está presente a partir do segundo ano de vida; daí que a maturação necessária para

estas competências pareça estar mais completa por volta do terceiro ano de vida.

Existe também o modelo tripartido que procura apresentar uma definição operacional de medo e de ansiedade, considerando, na avaliação destas emoções, o relato verbal e as reacções fisiológicas associadas. Este modelo distingue-se do bio-informacional pelo facto deste último também considerar o comportamento motor de fuga ou escape.

### **2.1.12. Considerações finais**

Neste sub-capítulo apresentámos algumas teorias psicológicas sobre o medo, a ansiedade e as emoções, enquanto contributos teóricos facilitadores da interpretação dos resultados obtidos nesta investigação.

O próximo sub-capítulo consiste numa conceptualização teórica sobre o desenvolvimento profissional dos professores.

## **2.2. Medos no contexto do desenvolvimento profissional dos professores**

O interesse pelo estudo do desenvolvimento profissional dos professores é algo relativamente recente, tendo-se assistido a um aumento de investigações nesta área a partir dos anos 70, facto que acompanhou o elevado interesse pela formação do professor em geral, que decorreu durante a década de 80. Actualmente, em Portugal, ainda existe uma grande carência de estudos empíricos sobre esta temática.

O estudo dos medos profissionais do professor passa necessariamente pela análise do momento do ciclo de vida profissional em que o mesmo se encontra, dos contextos face aos quais os seus medos se manifestam e da interacção entre as suas atitudes expressas e a maturação na carreira.

A utilização de informações sobre o desenvolvimento da carreira é algo particularmente importante no campo da profissão docente, uma vez que os dados adquiridos podem ser mobilizados para a elaboração de programas de formação na fase de pré-docência, de estágio e em situações de actividade

profissional, de forma a que se consiga potenciar um desenvolvimento profissional otimizado ao longo de toda a carreira dos professores.

O acto educativo é muito complexo e exige dos professores alguns cuidados especiais. Para muitos dos professores experientes, esses cuidados são facilmente minimizados, pois possuem, após vários anos de ensino, um certo traquejo para lidar com situações imprevistas.

O professor que inicia a sua carreira profissional debate-se, quase sempre, com questões para as quais a sua formação inicial não o preparou, daí não estar totalmente pronto para lidar com essas situações da melhor forma.

Aprender a ensinar é um processo desenvolvimentista, presente ao longo da vida, e durante o qual os professores vão descobrindo gradualmente um estilo próprio, mediante reflexão e pesquisas críticas e participativas, visando o seu crescimento profissional e maturação.

Arends (1995) defende que essa “perfeição”, resultante da competência, só pode ser atingida após vários anos de leccionação e que, para que os professores se tornem verdadeiramente eficazes, “requer que sejam capazes de substituir concepções ingénuas e, por vezes, incorrectas, por estruturas de conhecimento e compreensão mais completas relativamente ao ensino e à aprendizagem” (p.19). Deste modo, a actividade pedagógica não é algo simples, requerendo bastante reflexão por parte do professor. Esta necessidade de reflexão é condicionada por preocupações a que o professor vai atendendo ao longo do seu percurso profissional.

Neste capítulo sistematizaremos informações sobre as etapas do desenvolvimento dos professores enquanto adultos, uma vez que a evolução global da sua carreira, passa, necessariamente, pela compreensão integrada dos seus atributos psicológicos, enquadrados dentro dos vários estágios do seu ciclo profissional. Num segundo momento, descreveremos as várias teorias sobre os ciclos de vida dos professores e num terceiro momento, analisaremos as preocupações, medos e dificuldades dos professores, enquadrados no contexto face ao qual se expressam, sendo dado especial destaque ao início da carreira, visto ser nesta fase que a maior parte dos medos dos professores são identificados.

### 2.2.1. Desenvolvimento da carreira

Existem diferentes definições do conceito de carreira e do seu estudo, das quais se salientam as seguintes: *carreira* - percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações); *estudo da carreira* – tentativa de compreensão da forma como as características da pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (Huberman, 1989).

Para Alves-Pinto (2001), a vida profissional e a carreira referem-se a pessoas que estão em momentos diversos do seu percurso de maturação humana, pelo que, segundo a autora, a compreensão do desenvolvimento do percurso profissional de uma pessoa deve ser contextualizado a essas etapas de desenvolvimento.

O estudo da carreira apresenta inúmeras vantagens investigativas, uma vez que permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões, numa abordagem ao mesmo tempo psicológica e sociológica, sendo um conceito mais específico do que o estudo da "vida" de uma série de indivíduos.

O desenvolvimento de uma carreira, segundo Huberman (1989) é um processo e não uma sucessão de acontecimentos. Para algumas pessoas, este processo parece linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque e descontinuidades.

Em muitos dos estudos sobre a carreira, utiliza-se a variável idade, como na investigação realizada por Phillips (1985) e citada por Huberman (1989, p.38). Contudo, a relação entre "idade cronológica" e "fases da carreira", embora existindo, não é completa nem homogénea. A idade não é determinante de condutas psicológicas ou sociais, não sendo por esse motivo um factor de causalidade (Baltes & Brim, 1982).

Há factores de natureza não maturacionista (não fisiológica, não biológica, não psicológica) que também influem na vida dos indivíduos, pelo que uma fase pode resultar, por exemplo, das expectativas sociais ou da organização do trabalho.

Em vários países, os estudos sobre a carreira dos professores tiveram grande desenvolvimento a partir dos anos 70, embora a grande maioria

incidissem apenas no período de formação inicial e no princípio da carreira, conforme referenciado em Huberman (1989): nos E.U.A. (Adams, 1982; Cooper, 1982; Newman, 1979; Peterson, 1964); na Inglaterra (Ball & Goodson, 1985; Macdonald & Walker, 1974; Sikes, 1985); nos Países Baixos (Prick, 1986); na Austrália (Ingvarson & Greenway, 1984); em França (Hamon & Roman, 1984) e no Canadá (Butt et al., 1985).

Existem também vários estudos empíricos sobre a escolha da carreira docente, e outros que tratam dos 2-3 primeiros anos de ensino (Field, 1979; Fuller, 1969; Fuller & Bown, 1975; Veenman, 1984; Vonk & Schras, 1987). Ao contrário destes, o estudo de Kompf (1991) versa o período circundante à reforma, abrangendo tanto o período anterior como os anos seguintes a este acontecimento. Apesar de todos os estudos referenciados, aquele que merece mais destaque, dada a forma profunda com que se debruçou sobre toda a carreira dos professores, assim como pela referência fundamental que transmite na compreensão da problemática da carreira docente é, sem dúvida, o de Huberman.

Em Portugal, só por volta das décadas de 80 e 90, o estudo do desenvolvimento profissional dos professores começou a dar os primeiros passos, pelo que as investigações neste domínio são ainda pouco frequentes, não constituindo um quadro consistente e sistemático de referência. A maioria desses trabalhos são dissertações de mestrado ou monografias de pós-graduação, incidindo sobre populações de professores de vários níveis de ensino (1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário). Estes estudos também se diferenciaram pela perspectiva teórica de abordagem, uma vez que uns enveredaram pela via da identidade do professor e outros pela via do desenvolvimento da carreira. Na maioria dos estudos, o método utilizado foi o das histórias de vida, com exceção para os trabalhos de Moreira (1993) e de Rafael (1992). Salientando alguns desses estudos, podem assinalar-se os seguintes contributos: Cavaco (1989, 1992); Fontoura (1992); Gonçalves (1990, 1992); Loureiro, (1997); Moita (1992); Moreira (1993).

Na nossa investigação, o enfoque é na carreira pedagógica dos professores ao longo do tempo de serviço, procurando uma fundamentação teórica que possa auxiliar à compreensão dos medos profissionais dos

docentes. Nesse sentido, apresentamos em seguida uma abordagem ao professor enquanto adulto em desenvolvimento.

### **2.2.2. O professor como adulto em desenvolvimento**

Procurando uma melhor compreensão do desenvolvimento da carreira dos professores, surge a necessidade de enquadrar o professor enquanto adulto, que se encontra em permanente evolução e desenvolvimento. Por este motivo, a referência a algumas perspectivas do desenvolvimento do adulto e do desenvolvimento da carreira permitem um melhor enquadramento do próprio desenvolvimento do professor.

Para Alves-Pinto (2001), o professor é um adulto, mas como adulto não pode ser considerado como alguém que atingiu, no final da juventude, um determinado desenvolvimento e que, a partir daí, se mantém com as mesmas características de forma estática.

Na teoria das etapas do desenvolvimento, os seres humanos processam as experiências nas quais se implicam através de estruturas cognitivas a que os autores chamam de etapas, sendo importante atribuir um estatuto flexível, sugestivo e temático às mesmas.

Knowles (1973) afirma que os adultos, incluindo os professores, atingem psicologicamente a maturidade quando alcançam o autoconceito de responsabilidade relativamente à própria vida e são capazes de tomar decisões. Segundo ele, o autoconceito do adulto, como pessoa madura, evolui de uma situação de dependência para uma de autonomia.

Marcelo (1999) considera que os estágios do desenvolvimento cognitivo dos professores se centram em aspectos cognitivos e emocionais que distinguem as várias etapas, nas quais ocorrem transformações na forma de construir e dar sentido às suas experiências enquanto adultos. "De acordo com estas etapas, a maturidade é um processo que se desenvolve até um tipo de pensamento mais universal e mais capaz de abordar relações abstractas" (Oja, 1989, citado em Marcelo, 1999).

As teorias sobre o ciclo vital das pessoas adultas e sobre o desenvolvimento cognitivo proporcionam uma informação importante na

explicação e compreensão das necessidades e preocupações dos professores consoante as diferentes etapas do seu desenvolvimento.

Segundo Marcelo (1999), o desenvolvimento é um processo que não é estático nem uniforme, sendo caracterizado por uma constante mudança e, como tal, o autor defende que os modelos teóricos devem procurar descrever e explicar a natureza das mudanças e os processos de mudança das pessoas adultas.

Pintrich (1990) defende que as estruturas cognitivas se organizam numa sequência hierárquica de etapas, das mais simples às mais complexas, correspondendo a um processo originado pela interacção entre o indivíduo e o ambiente com o qual interage, não sendo por isso um processo automático nem unilateral.

Para os professores, os elementos do ambiente que mais contribuem para o seu desenvolvimento são os alunos, os colegas professores e as suas concepções e motivações pessoais para aprender, contribuindo também a etapa de desenvolvimento particular do sujeito (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Na evolução da carreira profissional dos professores, ocorre uma trajectória interiorizante. Segundo Heidegger (1926) e Jung (1930), citados por Sprinthall, e Sprinthall, 1993, os adultos, em geral, passam de uma preocupação com os "objectos de experiência" para uma preocupação com os "modos de experiência", preocupando-se menos com as "coisas" do mundo e mais com as maneiras de estar no mundo, ocorrendo uma diminuição dos investimentos exteriores, em prol da satisfação de necessidades mais pessoais.

O estudo do desenvolvimento é um estudo de influências combinadas (maturacionistas, psicológicas, culturais, sociais e físicas) e não de influências únicas ou dominantes (Huberman, 1989).

Considerando diversos contributos para o entendimento das etapas do desenvolvimento das pessoas adultas, pode colocar-se numa *abordagem cognitiva*, as Etapas de Desenvolvimento Conceptual-Intellectual-Cognitivo, de Hunt; numa abordagem Moral, as *Etapas do Desenvolvimento Moral*, de Kohlberg, e numa abordagem pessoal, as *Etapas do desenvolvimento do Eu*, de Loevinger.

Thies-Sprinthall e Sprinthall (1987), partindo das etapas definidas pelos autores anteriormente mencionados, consideraram-nas em conjunto, de forma a que se compreenda que as três são complementares, por se referirem a diferentes aspectos do desenvolvimento humano. Partindo das três Etapas de Desenvolvimento Conceptual de Hunt podem reagrupar-se as várias etapas das outras duas escalas de desenvolvimento (Quadro 2.4.).

Quadro 2.4. Etapas de Desenvolvimento, segundo Hunt, Loevinger e Kohlberg (adaptado de Thies-Sprinthall & Sprinthall, 1987).

Etapa	Educação Conceptual Hunt	Etapa	Eu/Si próprio Loevinger	Etapa	Valores/Carácter Kohlberg
A	O conhecimento entende-se como algo fixo e concreto. Ensino muito estruturado, instruções detalhadas. Submissão como aluno. Não há diferenças entre teorias e factos. Necessidade de organizadores avançados.	3	Elevada conformidade social. Forte necessidade de agradar. Seguidor dos outros. Emoções vãs e superficiais.	3	Os valores orientam-se em função da "maioria". Valores dirigidos por outros. Elevado etnocentrismo. Escassa capacidade para distinguir entre convenções sociais, leis e princípios.
B	Está consciente de abstracções. Aumenta a capacidade para separar os factos, opiniões e teorias. Alguns problemas na actuação, mas aumenta o raciocínio indutivo e dedutivo. Maior facilidade na pesquisa aberta.	3/4	Começo de individualização. Desenvolvimento para a autonomia. Alguma apreciação de ideias abstractas e emoções complexas.	4	Compreensão consciente das leis. Alguma capacidade para compreender princípios.
		4	Individualizado de um modo que lhe é peculiar. Autodirigido, competente, rendimento médio.		
C	O conhecimento entende-se a partir de uma perspectiva de êxito. Utilizam-se muitas soluções para resolver problemas. Alto nível de abstracção, simbolização. Balanço entre tentativas e compromissos.	4/5 e 5	Interdependência mútua. Relações interpessoais recíprocas, rica e profunda "vida interior".	5	Utilização de princípios democráticos para tomar decisões. Diferencia entre leis e princípios a partir de um ponto de vista ético.

A *primeira etapa* corresponderia a um nível conceptual "concreto", com necessidade de controlo das situações, ligado à acção, à insegurança e submissão às opiniões dos outros considerados como hierarquicamente superiores. Na escala do desenvolvimento do Eu, esta etapa é caracterizada por um grande conformismo às regras e normas sociais, e pelo desejo de agradar aos seus pares. Do ponto de vista dos valores, os sujeitos revelam a tendência para se identificarem acriticamente com valores e crenças da maioria e com os convencionalismos sociais.

No caso dos professores, corresponde às situações de insegurança e preocupações típicas do início da sua prática profissional.

A *segunda etapa* é caracterizada por uma maior capacidade de diferenciar entre factos, opiniões e teorias, devido à maior capacidade de abstracção. O adulto consegue começar a resolver os seus problemas através de um raciocínio indutivo ou dedutivo. Há um aumento em termos de autonomia e de compreensão das leis e valores sociais.

A *terceira etapa* relaciona-se com um nível muito elevado de desenvolvimento conceptual, abstracção, capacidade de resolução de problemas e simbolização. Em termos sociais, os adultos são capazes de estabelecer relações interpessoais ricas e mútuas, que podem facilitar um clima de colaboração.

Thies-Sprinthall e Sprinthall (1987, citados em Marcelo, 1999) apresentaram também um modelo aplicado ao desenvolvimento do professor (Figura 2.2.), revelador da existência de diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional, baseados nas variáveis de desenvolvimento anteriormente descritas, que podem ser levados em conta na elaboração de programas de formação de professores, em virtude de não se poder pensar nos professores enquanto um colectivo homogéneo.

Segundo Marcelo (1999), a maturidade dos professores é atingida através de um processo de evolução nos seguintes sentidos: de uma concepção técnica e instrumental do conhecimento, até uma concepção mais científica ou filosófica (dimensão profissional); de uma preocupação pela sobrevivência e pela imitação dos "superiores", até uma maior compreensão de si mesmo e dos outros, desenvolvendo um estilo pessoal (dimensão pessoal);

e de um nível processual concreto, a um abstracto, crítico e de perspectiva (figura 2.3.).

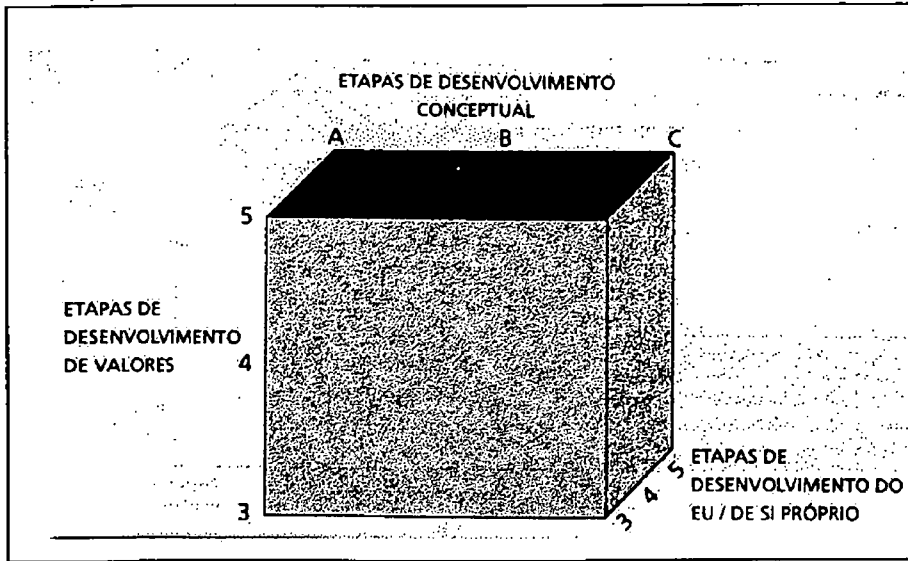


Figura 2.2. Três aspectos do desenvolvimento do professor (Extraído de Thies-Sprinthall & Sprinthall, 1987).

Os modelos de desenvolvimento dos professores apresentados, procuram perspectivar a evolução dos docentes como pessoas adultas, até níveis cada vez mais elevados de maturidade.

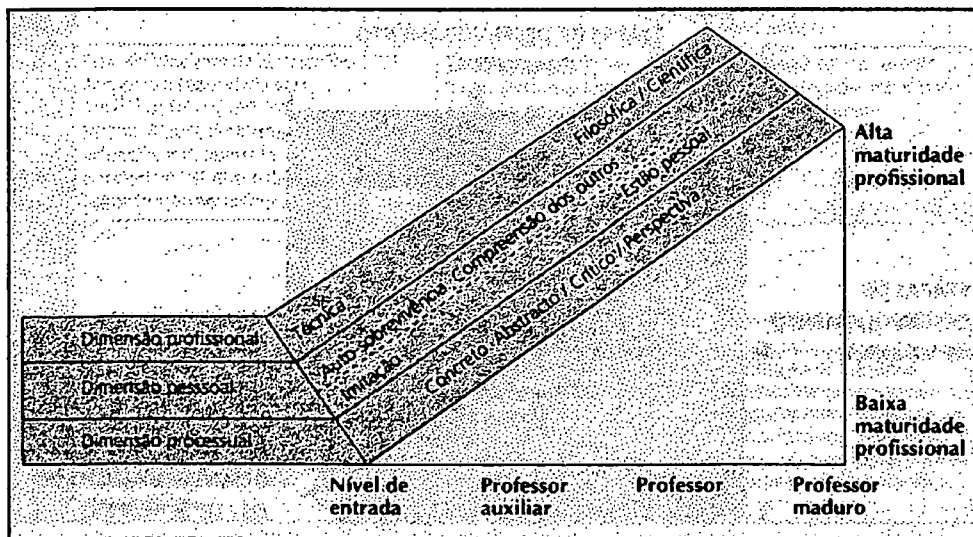


Figura 2.3. Factores de evolução no desenvolvimento da maturidade dos Professores (Extraído de Pickle, 1985, citado em Marcelo, 1999).

Passaremos, em seguida, a apresentar algumas teorias sobre os ciclos de vida profissional dos professores.

### **2.2.3. Perspectivas sobre os ciclos de vida profissional dos professores**

Muito embora neste estudo se apresentem algumas teorias sobre os ciclos de vida dos professores, as sequências de vida não são aqui consideradas como predeterminadas e invariáveis, uma vez que elas são influenciadas pelas próprias condições de vida ou de trabalho, pelo período histórico, pelas interações sociais imediatas e pela vontade individual (Huberman, 1989). Contudo, a ordenação de uma vida profissional em sequências, onde estão incluídas uma série de fases, pressupõe uma continuidade, em que a cada novo estágio corresponde uma descontinuidade em relação ao anterior.

Apesar do ciclo de vida humana, enquanto objecto de estudo científico, ter uma história relativamente recente, vários têm sido os contributos teóricos para o aumento do conhecimento sobre os ciclos vitais dos professores, nos quais se procuram relacionar características pessoais, como por exemplo a idade e características profissionais, como o tempo de serviço. Para além deste tipo de características, assinalam-se também estudos em que intervêm as situações contextuais dos professores. Contudo, nem todas as fases dos ciclos profissionais são de “passagem obrigatória” para todos os docentes.

A maioria das investigações sobre os ciclos de vida dos docentes, mostram que existem diferentes etapas na vida pessoal e profissional que influenciam o professor como pessoa e que as diferentes percepções, atitudes, experiências, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações e medos, parecem estar relacionadas com diferentes fases da sua vida e da sua carreira (Huberman & Schapira, 1986; Marcelo, 1999; Sikes, 1985).

Passamos agora a apresentar alguns contributos para o estudo desta temática.

### 2.2.3.1. Contributo de Sikes

Sikes (1985) desenvolveu um estudo em que relacionou as etapas por que passam os professores com a sua idade, conforme se encontra sistematizado no quadro 2.5.

Quadro 2.5. Ciclo de vida profissional dos professores segundo Sikes (1985).

<b>Etapas</b>	<b>Idade</b>	<b>Fases</b>	<b>Características</b>	<b>Principais Preocupações</b>
1ª	21 e 28 anos	<i>Fase de exploração e de socialização profissional</i>	Exploração das possibilidades da vida adulta e de início de uma estrutura estável de vida.	Problemas de disciplina, devido à ausência de autoridade. Domínio dos conteúdos.
2ª	28 e os 33 anos	<i>Fase de transição</i>	Estabilidade no posto de trabalho para uns e procura de um novo emprego para outros.	Mais com o ensino e menos com o domínio dos conteúdos.
3ª	30 a 40 anos	<i>Fase de estabilização e normalização</i>	Energia, implicação, ambição e confiança em si próprios, devido ao período de grande capacidade física e intelectual. Procuram a promoção e a competência.	Conciliação entre a vida pessoal, familiar e profissional (principalmente para as professoras).
4ª	40 e os 50/55 anos	<i>Fase de maturidade</i>	Adoptam novos papéis na escola e no sistema educativo. Mantêm os princípios e os costumes da escola. Sobre eles recaem muitas das responsabilidades e fazem-no porque acreditam que é o que devem fazer. Esta reacção não é igual em todos, alguns ficam amargurados e críticos.	Adaptação às mudanças.
5ª	50/55 anos à aposentação	<i>Fase de preparação da aposentação</i>	Afrouxam a disciplina, assim como as suas exigências face aos alunos.	Preparação da reforma.

Em relação à terceira etapa, dos 30 aos 40 anos de idade, merece destaque a referência a uma investigação realizada por Pajak (1993, citado em Marcelo, 1999) na qual este tentou estabelecer relações entre a vida profissional e pessoal dos docentes. Neste estudo, encontrou treze factores que podem afectar tanto positiva como negativamente o trabalho dos professores. De uma forma positiva, há a referir, em primeiro lugar, o "ser pai ou mãe", na medida em que proporciona um sentimento de dedicação pessoal e maior compreensão pelos alunos e, em segundo lugar, o "contrair matrimónio", factor que para muitos docentes proporciona estabilidade e confiança.

Para alguns professores, o facto de serem casados e terem filhos foi valorizado positivamente, para outros estes factores tiveram uma influência negativa, especialmente no caso das professoras que eram mães. Deste modo, segundo estes autores, os professores referiram que se sentiam frustrados, cansados e culpados ao tentarem ser simultaneamente pais e professores. No entanto, quando a situação se tornava conflituosa, o papel que normalmente predominava era o de pai/mãe e as necessidades dos seus filhos tinham prioridade sobre as dos seus alunos.

Para estes autores, o facto de nenhum professor homem ter referido que a sua paternidade tinha tido um impacto negativo no seu ensino, é provavelmente um indicador da maior responsabilidade pela atenção aos filhos atribuída às mulheres na nossa cultura.

### 2.2.3.2. Contributo de Huberman

Huberman (1989) desenvolveu uma investigação sobre o ciclo vital dos professores suíços, na qual utilizou questionários e entrevistas numa amostra de 160 professores do ensino secundário. Este trabalho pretendeu superar a aparente linearidade das fases identificadas por Sikes, conforme referenciado na figura 2.4 e no Quadro 2.6.

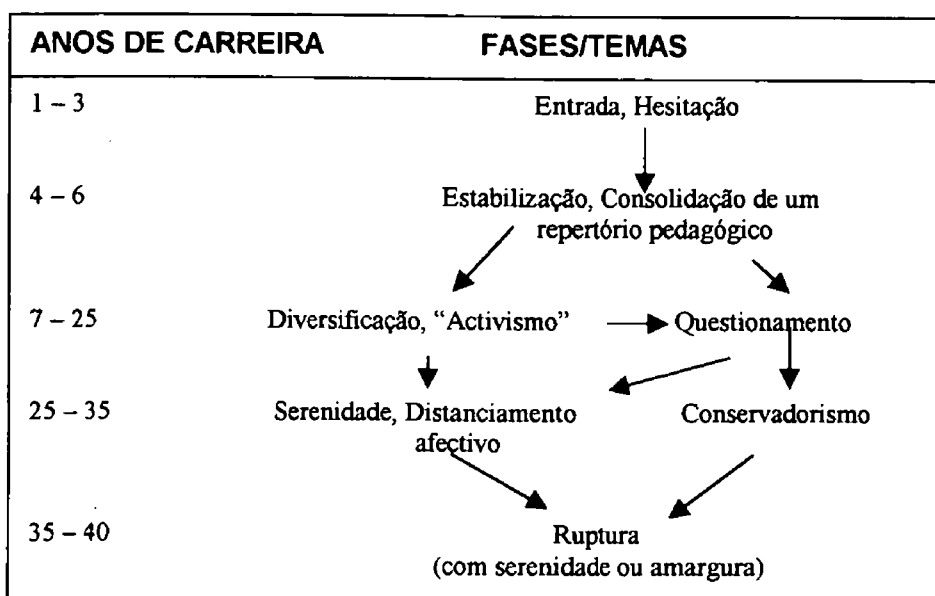


Figura 2. 4. Etapas, fase e anos da carreira docente (Adaptado de Huberman, 1989).

Quadro 2.6. Ciclo de vida profissional dos professores segundo Huberman (1989).

Etapas	Tempo de serviço	Fases	Características	Principais Preocupações
1ª <i>Entrada na carreira</i>	1 a 3 anos	<i>De Sobrevivência e de Descoberta (entre os 21 e os 28 anos de idade)</i>	"Sobrevivência", devido ao "choque com a realidade". "Descoberta", entusiasmo pelo começo, a experimentação, o orgulho de pertencer a um corpo profissional e de ter os seus alunos.	Consigno mesmo e com o saber lidar com a diferença entre os ideais e a realidade.
2ª	4 e 6 anos	<i>De Estabilização</i>	Normalmente coincide com a aquisição de uma posição efectiva como professor e de um maior compromisso com a profissão. Maior facilidade no lidar com as turmas, domínio de um repertório básico de técnicas de ensino e boa capacidade de selecção de métodos e materiais apropriados aos alunos. Actuação de forma mais independente e melhor integração com os colegas.	Promoção profissional. Menor preocupação consigo próprio e mais com os objectivos didácticos.
3ª	7 a 25 anos	<i>Experimentação ou Diversificação</i>	Não é igual para todos os professores:  a) Alguns investem na melhoria da sua capacidade como docentes, diversificam os métodos de ensino, experimentam novas práticas, procuram fora da classe um estímulo profissional.  b) Outros procuram a promoção profissional, através do desempenho de funções administrativas.  c) Outros ainda, vão pouco a pouco reduzindo os seus compromissos profissionais, havendo os que deixam a docência ou que têm outra dedicação paralela. Esta fase supõe-lhes um reenquadramento que pode ir desde um ligeiro sentimento de rotina, até uma crise existencial real em relação à continuação da carreira.	
4ª	25 a 35 anos	<i>Procura de uma situação profissional estável (entre os 40 e os 50/55 anos de idade)</i>	Há dois tipos de professores caracterizados por: <b>1-Serenidade e distanciamento afectivo:</b> os professores estão menos enérgicos, mas mais relaxados, menos preocupados com os problemas das turmas. Os alunos vêem os professores mais como pais do que como iguais. <b>2-Estagnação:</b> os professores tornam-se amargurados, e é pouco provável que se interessem pelo desenvolvimento profissional. Conservadorismo (entre os 50 e os 60 anos de idade), queixando-se de tudo: dos colegas, dos alunos, do sistema. É uma queixa não construtiva.	Com o desfrute do ensino e já não com a promoção profissional
5ª	35 a 40 anos	<i>Preparação da Aposentação</i>	Há três padrões de reacção face a esta fase:  a) <i>Perspectiva positiva</i> , interesse em se especializar ainda mais, uma maior preocupação com a aprendizagem dos alunos, trabalhando com os colegas com quem se dá melhor.  b) <i>Padrão defensivo</i> , parecido com o anterior, mas com menos optimismo e uma atitude menos generosa face às experiências passadas.  c) <i>Desencantados</i> , indivíduos que adoptam padrões de desencanto em relação às experiências passadas, estão cansados e podem ser uma frustração para os professores mais jovens.	

Este autor contextualizou os seus estudos, através de análises da socialização de adultos e determinantes da carreira profissional.

A investigação de Huberman combinou o contributo de abordagens psicológicas e psicossociológicas, através da estruturação do ciclo de vida

profissional dos professores numa perspectiva clássica, a de carreira. O autor baseou-se nos trabalhos de Super (1957) e de outros investigadores da carreira profissional, tendo, por esse motivo conseguido delinear uma série de maxi ciclos ou sequências que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes. "Isto não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas" (Huberman, 1989, p. 37).

Segundo Huberman, a experiência de *entrada na carreira* pode ser mais fácil ou mais difícil e os professores que a referem como fácil conseguem um relacionamento mais eficaz com os alunos, um considerável sentido de domínio do ensino e mantêm o entusiasmo inicial. Os professores que a referem como difícil associam esta fase a uma carga excessiva de trabalho, à ansiedade, a dificuldades com os estudantes, a uma grande alteração na gestão do tempo e a um sentimento de isolamento.

Esta é uma fase caracterizada pela "sobrevivência" e pela "descoberta", embora ambas sejam vividas em paralelo, é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro. É também uma etapa de "exploração", que pode ser sistemática ou aleatória, sendo limitada por parâmetros impostos pela instituição escolar. No caso de professores provisórios, a fase de exploração pode prolongar-se por mais tempo, devido à instabilidade profissional em que se encontram.

A fase de "*estabilização*" corresponde, numa tendência psicanalítica (Erikson, 1950; White, 1952), à escolha de uma identidade profissional, constituindo uma etapa decisiva no desenvolvimento e na afirmação do *eu*, consolidando o sentimento de identidade pessoal. Representa a transição da "adolescência profissional", em que tudo é ainda possível, para a "idade adulta", onde as responsabilidades são maiores e as consequências das prioridades efectuadas também.

Quando os professores se efectivam e estabilizam, afirmam-se mais perante os seus colegas e perante as autoridades, acompanhando-os um aumento no sentimento de competência pedagógica e uma diminuição das preocupações consigo próprios, dando mais atenção aos objectivos didácticos (descentração). O docente procura consolidar e aperfeiçoar o seu repertório no

seio da turma, sentindo-se mais confiante, e essa confiança permite-lhe uma maior flexibilidade na gestão dos alunos, conseguindo relativizar melhor os insucessos e não se sentindo tão responsável por tudo o que ocorra de uma forma imperfeita na(s) sua(s) turma(s). Daí que, nesta fase, os professores expressem não precisar de esconder as suas fraquezas e as suas peculiaridades (Huberman, 1989). Como consequência do maior “à vontade” no plano pedagógico, aumenta o sentimento geral de segurança e de descontração.

Os estudos empíricos deixam de ser tão unívocos a partir da fase de “*diversificação*”, o que é revelador de que os percursos individuais divergem bastante a partir da mesma. Antes da estabilização, o nível de incertezas levava a uma certa rigidez pedagógica, enquanto nesta fase (diversificação) há uma tomada de consciência mais aguda dos factores institucionais, uma vez que os mesmos contrariam a preocupação dos professores em diversificarem a gestão das suas aulas, por exemplo a nível dos modos de avaliação, do material didáctico utilizado, da forma de agrupar os alunos e das sequências do programa.

Nesta fase da carreira, os professores encontram-se bastante motivados, dinâmicos e empenhados em equipas pedagógicas e alguns até fazem parte de comissões de reforma escolar.

Num estudo efectuado por Prick (1986), esta motivação traduz-se também num aumento da ambição pessoal, devido ao recém adquirido sentimento de eficácia e competência, correspondendo a uma procura de maior autoridade, responsabilidade e prestígio, através do acesso a cargos administrativos.

A fase concomitante com a anterior é a de “questionamento”, sendo descrita na maior parte dos estudos empíricos sobre os ciclos de vida dos professores. Contudo, as suas origens e características tornam-se difíceis de identificar. Após ou ao longo da fase de diversificação, há períodos em que os indivíduos se pessoas se questionam. “Os sintomas de tal atitude podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma crise existencial efectiva face à prossecução da carreira” (Huberman, 1989, p.42). Para muitos professores, é a monotonia da vida quotidiana profissional que provoca o desencanto, para outros, este advém do insucesso nas múltiplas experiências efectuadas e das

reformas estruturais em que participaram energicamente, o que normalmente ocorre no meio da carreira, entre os 35 e os 50 anos, ou entre os 15º e 25º anos de ensino. Nem todos os professores passam pela fase de questionamento e há indicadores que revelam que esta fase não é sentida do mesmo modo por homens e por mulheres. Na investigação realizada por Prick (1986), o grau de questionamento é maior nos homens e numa idade mais jovem. O período mais acentuado da crise, nos homens, começa aos 36 anos, podendo durar até aos 55 anos, parecendo ligar-se à questão da progressão na carreira. Por seu lado, o período de questionamento para as mulheres vem mais tarde (por volta dos 39 anos), dura menos tempo (até aos 45 anos) e encontra-se menos ligado ao sucesso pessoal na carreira docente e mais ligado aos aspectos desagradáveis das tarefas ou das condições de trabalho.

Em vários estudos empíricos citados por Huberman (1989, p. 43), como o de Adams (1982), Prick (1986) e Sikes (1985), a questão de fundo desta fase é o balanço à vida profissional que é realizado. De qualquer forma, segundo estes autores, as condições de trabalho na escola, as características da instituição, o contexto político ou económico e os acontecimentos da vida familiar também condicionam e determinam o atenuar ou realçar da crise.

A *"fase de serenidade ou distanciamento afectivo"* é descrita nos estudos empíricos revistos por Huberman (1989) como "um estado de alma" que ocorre com os professores que passaram por uma sequência de questionamentos e que se encontram entre os 45 e os 55 anos. Estes descrevem sentir uma grande serenidade em situação de sala de aula, apresentando-se menos sensíveis, ou vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate de colegas, do Conselho Executivo ou dos próprios alunos. É a fase em que o professor se aceita como é e não como os outros querem que ele seja, o nível de ambição desce, o que faz baixar o nível de investimento, enquanto as sensações de confiança e de serenidade aumentam. "As pessoas nada mais têm a provar aos outros ou a si próprias" (Huberman, 1989, p. 44).

Segundo Prick (1986), a questão assenta numa reconciliação entre o *eu* ideal e o *eu* real.

Em várias investigações realizadas (Huberman & Schapira, 1979; Lightfoot, 1985; Prick, 1986), destaca-se, também nesta fase, um grande distanciamento afectivo, o qual é criado pelos próprios alunos que, no início da

carreira do professor, o tratam como a um irmão mais velho e que, nesta fase, já o tratam mais como a um pai (ou mãe), até porque pertencem a gerações diferentes e, portanto, com “subculturas” também diferentes, havendo um diálogo mais difícil

Huberman denominou a fase que ocorre com os professores entre os 50 e os 60 anos de “*conservantismo e lamentações*”. Nesta fase os professores são particularmente negativistas nas suas posições e posturas. Nos estudos efectuados por Peterson (1964), os docentes queixavam-se da evolução dos alunos (menos disciplinados, menos motivados, decadentes), da atitude negativa para com o ensino e da política educacional dos seus colegas mais jovens, que eles consideravam menos séria e menos empenhada. A amostra estudada por Prick reagiu da mesma forma, as mulheres referiram-se mais à evolução dos alunos para pior, e os homens, à aceitação da ideia de que as modificações raramente levam a melhorias do sistema. De qualquer forma, nos vários estudos realizados, há sempre professores que não se tornam mais prudentes com a idade, nem mais “rezingões”, face à evolução da escola.

“As investigações psicológicas clássicas (Lowenthal et al., 1975; Neugarten & Datan, 1973; Riley et al., 1968; Ryff & Baltes, 1976) sublinham a tendência, com a idade, para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado e para uma mudança de óptica geral face ao futuro” (Huberman, 1989, p. 45). Esta situação é, em si mesma, reveladora do paralelismo entre os estudos gerais de vida e os que reportam especificamente aos professores.

O período denominado por Huberman como “*Desinvestimento*” revela uma diminuição no investimento no trabalho por parte dos professores, com um conseqüente aumento da dedicação a si próprios, aos interesses exteriores à escola e à reflexão. A título de exemplo, na investigação realizada por Prick (1986), os homens de certa idade têm tendência a rejeitar novas reformas, menos por desacordo do que pelo facto de desejarem terminar a sua carreira com calma. Esta fase também ocorre na literatura clássica no domínio do ciclo de vida humano, em que há um fenómeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional. O desinvestimento decorre tanto das pressões exteriores como das iniciativas pessoais.

Para o autor, o percurso mais harmonioso para a carreira do professor, seria o seguinte: Diversificação --> Serenidade --> Desinvestimento sereno, enquanto que os percursos mais problemáticos seriam: Questionamento --> desinvestimento amargo e Questionamento --> Conservadorismo --> Desinvestimento amargo.

Em síntese, para Huberman, existem "tendências centrais" ao longo do ciclo de vida profissional dos professores. O início da actividade docente (1 a 4 anos), é caracterizado por um estado de confrontação com o real e simultaneamente de descoberta. Ultrapassado este estado (5 a 7 anos), o professor encontra estabilidade que se deve a vários factores: segurança, entusiasmo e maturidade. Entre os 8 e os 15 anos de docência, os professores divergem quanto ao estado em que se encontram, pois alguns prosseguem empenhados e entusiasmados, enquanto outros começam a descrever do seu papel, acabando por entrar na rotina. Entre os 15 e os 20/25 anos de docência, o professor entra num estado de serenidade ladeado por reflexão e satisfação pessoais. A partir dos 25 anos de docência, surgem professores com renovação do interesse e, conseqüentemente, do entusiasmo, em oposição a professores que sentem o desencanto resultante do desinvestimento e saturação.

#### **2.2.3.3. Contributo de Burke**

Burke (1990) completa a análise de Sikes (1985) e de Huberman (1989), que referenciam as diferentes fases que os professores atravessam em função das suas idades, através de um modelo (figura 2.5.), no qual defende que a evolução do ciclo vital do professor não é um processo unívoco, devendo ser entendida em função de uma dimensão pessoal (relações familiares, crises pessoais) e de uma dimensão organizacional (regulações da profissão, estilos de gestão, expectativas sociais).

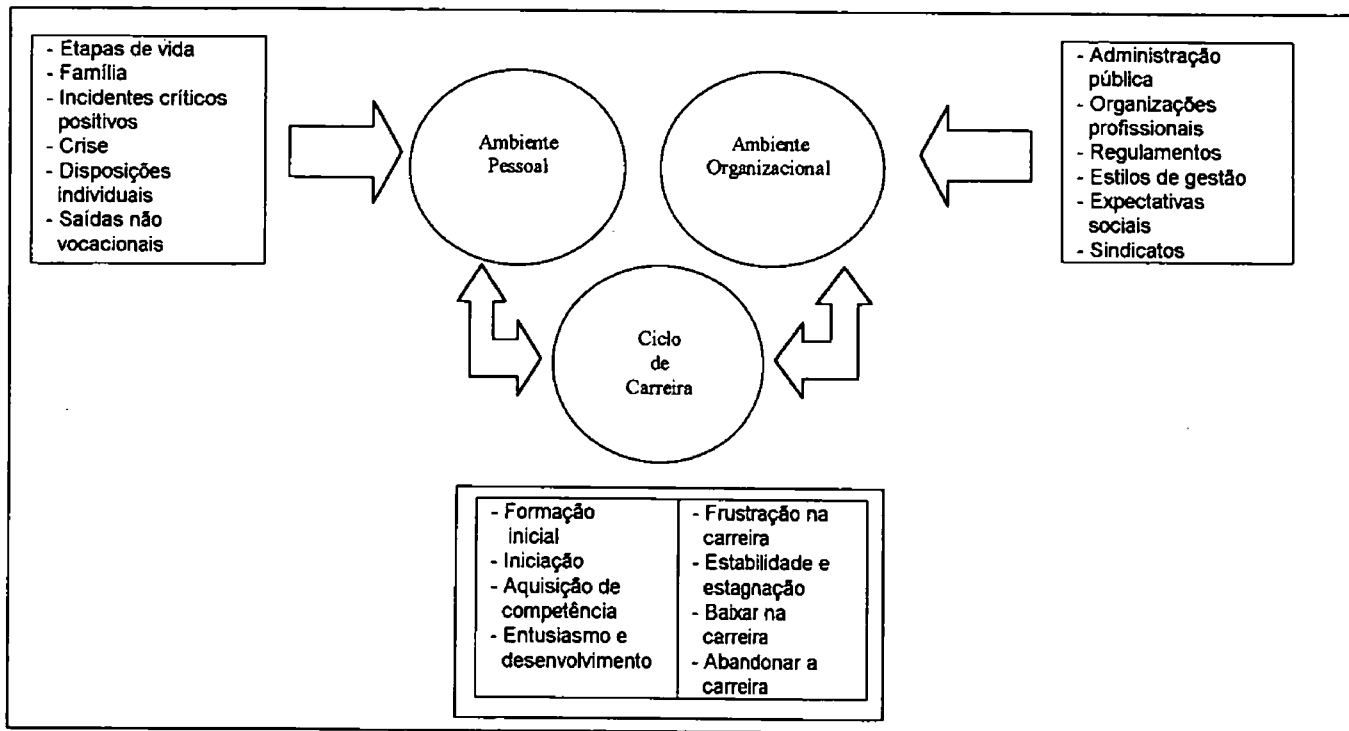


Figura 2.5. Dinâmicas do ciclo de carreira dos professores (Adaptado de Burke, 1990).

#### 2.2.3.4. Contributo de Leithwood

Leithwood (1992, citado em Marcelo, 1999) apresentou uma proposta em que relacionou os ciclos cronológicos com os ciclos de maturação a nível pessoal, cognitivo e moral (Figura 2.6.). Segundo ele, avança-se na medida em que se é capaz de relacionar e integrar conhecimentos e considera que o desenvolvimento da competência profissional é um processo em que ocorre uma evolução, assim como ao longo do desenvolvimento pessoal, tendo considerado as seguintes fases:

- Primeira fase, o *desenvolvimento de aptidões de sobrevivência*: o professor consegue dominar competências de gestão da turma e utilizar diferentes modelos de ensino, embora nesta fase não consiga reflectir sobre a escolha de um modelo ou outro. Em termos do desenvolvimento pessoal, corresponde à fase de autoprotecção e de concretismo cognitivo;
- Segunda fase, *competência nas aptidões básicas de ensino*: requer do professor o domínio de competências de gestão da turma bem

desenvolvidas, competências no uso de diferentes modelos de ensino e de avaliação formativa dos alunos;

- Terceira fase, *desenvolvimento de flexibilidade de ensino*, o professor tem automatizadas as competências de gestão da turma, está consciente da necessidade de conhecer e utilizar outros modelos de ensino, conforme o interesse dos alunos. Há uma maior consciência moral dos professores e uma implicação em actividades que lhes permite um maior desenvolvimento profissional;
- Quarta fase, *competência profissional*: é adquirida pelos professores de forma ampla e reflexiva, a gestão da turma já está integrada num programa, há um domínio especializado na aplicação de vários modelos de ensino. A avaliação dos alunos (formativa e sumativa) é realizada através de várias técnicas.
- Quinta fase, *contribuição para o desenvolvimento didáctico dos colegas*: o professor pode desempenhar actividades de assessoria, tutoria, supervisão de colegas que se encontram em etapas anteriores.
- Sexta fase, *participação em decisões educativas de alto nível* no sistema educativo: estes professores apresentam preocupações na melhoria da escola, aceitando as responsabilidades inerentes a esse objectivo. Têm capacidades para exercer a liderança, tanto formal como informal, tendo um quadro conceptual que lhes permite compreender as relações entre as decisões a diferentes níveis no sistema educativo e estando bem informados sobre política. Segundo Marcelo (1999), este autor peca por optimismo ao esperar que apenas os professores que chegam a este nível de desenvolvimento profissional sejam os que participem nas decisões políticas.

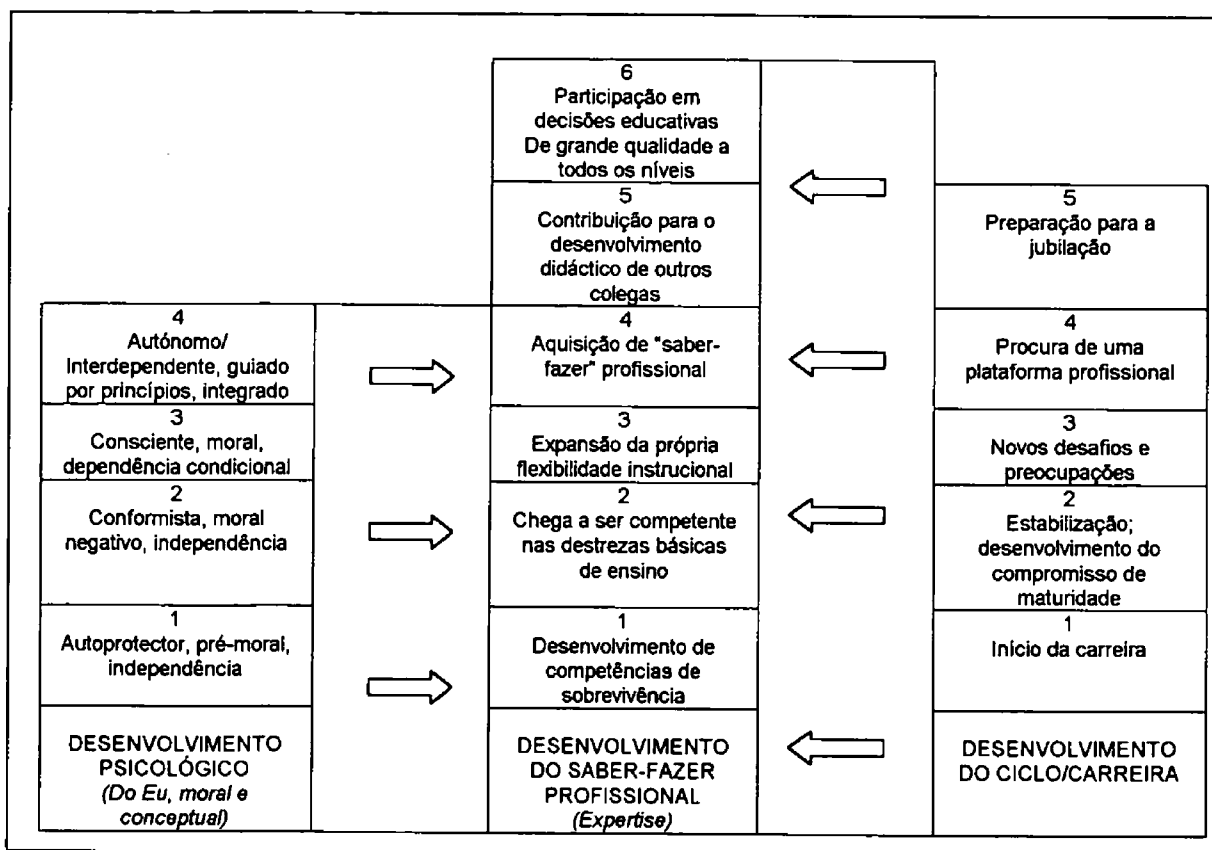


Figura 2.6. Modelo de integração do desenvolvimento Psicológico, Ciclos Vitais e desenvolvimento da Competência profissional (Adaptado de Leithwood, 1992, citado em Marcelo, 1999).

Após a apresentação de vários contributos teóricos sobre o ciclo de vida profissional dos professores, passamos, em seguida, à análise das várias etapas de preocupações dos professores.

#### 2.2.4. Etapas das preocupações dos professores

O modelo CBAM ("Concern Based Adoption Model") enfatiza a necessidade de se conhecer as competências e atitudes dos professores, para que as actividades relacionadas com o seu desenvolvimento profissional possam efectivamente basear-se nas suas necessidades. É um modelo sustentado na compreensão das necessidades pessoais dos professores (Hall e Hord, 1987, citado em Marcelo, 1999).

A origem deste modelo encontra-se nos trabalhos de Francis Fuller, em 1955, no Research & Development Centre for Teacher Education da Universidade do Texas, que realizou vários estudos sobre os problemas dos

professores no início de carreira, tendo chegado à conclusão que os professores com maior maturidade têm problemas e preocupações diferentes dos principiantes.

Neste modelo, o conceito de preocupação tem muita importância, uma vez que o mesmo defende, que é preciso atender às necessidades e exigências particulares dos professores, sabendo que cada professor percebe as situações de forma diferente e se implica nelas conforme o seu esquema de desenvolvimento pessoal.

Para Hall e Hord (1987), "preocupação" é a representação constituída por sentimentos, inquietações, pensamentos e considerações por uma questão particular ou uma tarefa.

Baseando-se nos trabalhos de Francis Fuller, Marcelo (1991) identificou três etapas de preocupações por que passam os professores: sobre si próprios, sobre as tarefas e sobre os alunos.

Com base em inúmeras entrevistas e observações, Hall e Hord (1987) desenvolveram uma escala de sete etapas de preocupações dos professores, tendo como referencial o seu nível de inovação (Quadro 2.7.).

Quadro 2.7. Etapas das preocupações dos professores com a inovação (adaptado de Hall & Hord, 1987).

Etapas das preocupações dos professores	Relação do professor com a inovação
0-Tomada de Consciência	Não há preocupação com a inovação.
1-Informação	Começa a pensar sobre inovação e tem interesse em aprender mais detalhes: as suas características gerais, efeitos e requisitos.
2-Pessoal	Desconhece as exigências da inovação, qual o seu papel nas mesmas e se é capaz de cumpri-las.
3-Gestão	Presta atenção aos processos e tarefas dos utentes da inovação e ao melhor uso da informação e dos recursos (eficácia, organização, gestão, horários e exigências de tempo)
4-Consequência	Presta atenção ao impacto da inovação nos alunos. Preocupação com a pertinência da inovação para os estudantes, a avaliação do seu aproveitamento e as mudanças necessárias para melhorar esse aproveitamento.
5-Colaboração	Coordenação e cooperação com outros no uso da inovação, com o objectivo de servir melhor os estudantes.
6-Reenfoque	Explora vantagens adicionais da inovação, maiores possibilidades de mudança ou reajustamentos, tendo algumas ideias sobre alternativas à inovação proposta ou existente.

Para identificar as etapas das preocupações dos professores Marcelo (1999) elaborou um questionário de tipo Likert, formado por 35 itens, através do

qual obteve uma representação gráfica das preocupações dos professores. Partindo das sete etapas anteriormente enunciadas, foi elaborado um Inventário de Preocupações dos Professores, especialmente adaptado para professores principiantes (Marcelo, 1999).

Neste modelo, as etapas das preocupações estão estruturadas de um modo evolutivo, embora um professor possa apresentar preocupações referentes a mais do que uma etapa.

Após terem sido apresentadas as preocupações dos professores numa abordagem generalista, sistematizam-se, em seguida, algumas considerações teóricas sobre o professor no início de carreira, dada a importância dessa fase no ciclo de vida profissional dos docentes e no surgimento, com maior frequência, dos seus medos.

#### **2.2.5. O Professor em Início de Carreira**

Segundo Arends (1995), quando se começa qualquer actividade profissional existe uma ansiedade intrínseca à novidade e à falta de experiências associadas, mas por outro lado e concomitantemente, existe um conjunto de estímulos novos e desafiadores.

Assim, aquilo que o professor em início de carreira sente não é muito diferente do que sentem profissionais de outras áreas quando começam pela primeira vez a exercer a sua função. Depois da formação inicial, todos estão ávidos e expectantes em relação aos desafios e recompensas associados às carreiras que escolheram, tendo preocupações legítimas, se estão, ou não, a desempenhar bem as suas funções.

Por muito boa que tenha sido a preparação teórica do professor, quando este inicia a sua carreira, sente sempre ansiedade e dificuldades inevitáveis aos primeiros tempos de actividade no contexto real da prática. Não obstante, existe também uma característica estimulante, pois, nesta fase, o professor é normalmente idealista e pode vir a actuar como um agente de reforma dentro do sistema estabelecido.

Nos estudos de Galvão (1998) sobre as expectativas de alunos universitários prestes a realizarem o seu estágio pedagógico, os resultados

evidenciaram o desejo destes de serem bons professores, conceito em que incluíram o saber transmitir os conteúdos, o estabelecimento de boas relações com os outros e o sentimento de gosto pela prática lectiva. Quanto às expectativas negativas, consideraram os seguintes aspectos: integração difícil; possível marginalização por colegas mais experientes; dificuldade em inovar; dificuldade da profissão; monotonia; remuneração baixa; colocação longe de casa; relação difícil com alunos e colegas; profissão mal remunerada e com pouco prestígio; medo da relação com os alunos (medo de não conseguir comunicar ou de ter problemas de indisciplina); receio da monotonia; medo de poder haver colocação em escolas longe de casa e o da sua carreira poder ter uma demorada ascensão. Nessa investigação, o que mais assustou os jovens futuros professores esteve relacionado com o aluno, com ele próprio, professor e com a escola onde iria ensinar. Especificamente:

Os medos inerentes ao aluno:

- A indisciplina (não ser capaz de gerir os conflitos que pudessem surgir);
- A desintegração social (a incapacidade de lidar com casos como a prostituição, droga ou mesmo deficiências a nível motor ou psicológico);
- A falta de aspiração dos jovens que gera indiferença pela escola.

Os medos inerentes ao professor:

- O não conseguir atingir os objectivos de ser um bom professor, concretizado na dificuldade de transmitir conhecimentos, de comunicar, de cativar os alunos e ainda medo de não gostar da profissão;
- A insegurança da 1ª aula.

Os medos inerentes à escola:

- Os obstáculos que a escola em geral, e os colegas em particular, podem criar à inovação, o que pode levar à monotonia das práticas e ao isolamento;

- As possíveis más condições de trabalho;
- Colocação em escolas não desejadas;
- A avaliação contínua do professor pela escola.

O medo da indisciplina dos alunos (aliado ao medo de não a saberem controlar) apareceu como a primeira causa de insegurança neste grupo de futuros professores. A primeira aula surgiu, conseqüentemente, como o momento de concretização dessa insegurança.

O medo de não ser um bom professor surgiu como a segunda preocupação, revelando o investimento positivo que estes jovens pensavam fazer na profissão, porque o tomarem consciência desse medo reverteria (segundo a autora) na procura de o ultrapassar. Uma questão curiosa foi a revelação de recearem obstáculos à inovação, demonstrando que estavam dispostos a realizar novas experiências, com o objectivo de melhorarem a aprendizagem dos alunos. Para Galvão, os medos dos futuros professores da sua amostra, constituíram as suas percepções de uma resposta negativa do sistema ao profissionalismo que perseguiam. A investigadora acompanhou quatro destes universitários no seu primeiro ano de ensino (estágio pedagógico) e pode observar que a reflexão sobre o percurso pessoal de formação e sobre a prática diária constituiu um processo de evolução e desenvolvimento profissional destes professores, pela compreensão das causas dos problemas, das influências nas atitudes e no modo particular de lidarem com as questões da escola. Os participantes desta investigação revelaram que a formação inicial os preparou genericamente para um início de profissão. O estágio pedagógico surgiu como a referência principal de formação mostrando que esse primeiro ano de prática pode ser fundamental no modo como o jovem professor perspectiva a carreira.

As dificuldades iniciais vão acabando por desaparecer à medida que o professor vai sendo socializado e vai adquirindo um maior número de competências efectivas de sobrevivência e de crescimento na profissão.

Arends (1995) considera que o professor em início de carreira deverá conceptualizar o seu trabalho em torno de três funções principais:

- *executiva* (papéis de líder que o professor tem de desempenhar na sala de aula, como sejam o estimular a motivação, o planear e o gerir recursos);
- *interactiva* (métodos e procedimentos que os professores utilizam na interacção pedagógica quotidiana com os seus alunos);
- *organizacional* (trabalho do professor na comunidade escolar, incluindo o trabalho com colegas, pais e outro pessoal escolar).

Para este autor, o professor em início de carreira tem que equacionar todas estas funções conjugando-as com aspectos psicológicos e sociológicos, pois cada aluno é uma individualidade pertencente a um grupo mais vasto com quem estabelece relações. Deste modo, atendendo aos vários factores a que o “novo professor” terá de estar alerta, ele tem de aprender a gerir as suas prioridades.

Não excluindo uma boa preparação técnica e científica, os professores em início de carreira sentem ansiedades e dificuldades inevitáveis. O professor “inexperiente” tem assim como principais objectivos “sobreviver e crescer”. Este professor possui muitas vezes tendências idealistas sobre o processo de ensino/aprendizagem que poderão chocar com a realidade encontrada. Este facto é muito importante para o futuro da vida profissional do professor porque, se na primeira experiência de ensino não obteve grande sucesso, poderá surgir a desmotivação e até o abandono da profissão. Alguns investigadores consideram que o sucesso no primeiro local onde se lecciona é condicionante do futuro trabalho do professor.

O primeiro ano de docência é deste modo muito importante para o professor que está a iniciar a sua prática, pois das experiências vividas construirá um conjunto de referências de sucesso ou insucesso que o influenciarão no seu futuro profissional.

Muito embora o primeiro ano de ensino seja quase sempre difícil, as dificuldades podem ser minimizadas se o professor tiver recebido uma boa preparação técnica e estiver suficientemente preparado ao nível psicológico

para as vicissitudes associadas a este período de indução. Contudo, por maior que seja a preparação do professor, existirão sempre problemas, dificuldades e medos específicos associados a esta fase.

Na pesquisa bibliográfica realizada por Damião (1997), no início da carreira, os professores encontram-se os mais centrados em si e na sua nova vida, conforme estudos realizados por Francis Fuller (1969). Esta autora identificou três estádios de desenvolvimento nos professores em início de carreira, nos quais predominam certo tipo de preocupações.

- 1º Estádio: preocupações de sobrevivência pessoal (período de pré-ensino e primeiros tempos de ensino). As preocupações centram-se, em primeiro lugar, na sua sobrevivência, por considerarem e se preocuparem com a sua adequação interpessoal e com o facto dos seus alunos e orientadores (caso existam) gostarem deles. São preocupações de foro egocêntrico. Simultaneamente, o controlo da sala de aula e o sentimento de "não estar à altura" de determinada tarefa, são aspectos também bastante considerados e que causam grande angústia no "novo professor". O jovem professor reflecte-se nos alunos, em virtude de o ter deixado de ser há pouco tempo. Huberman e Schapira (1985) defendem que em certos casos, os professores principiantes podem até identificar-se com os alunos, procurando um contacto próximo, como se o professor fosse um irmão mais velho ou um amigo.
- 2º Estádio: preocupações relativas à situação de ensino. O professor principiante começa a incidir a sua atenção nas situações concretas de ensino, perante as quais começa a ter maior controlo. As suas maiores preocupações centram-se na gestão do espaço e do tempo, nos materiais didácticos e nas estratégias pedagógicas.
- 3º Estádio: preocupações relativas aos alunos. Após os três ou quatro primeiros anos de prática começa a descentrar os problemas pedagógicos de si próprio e começa a analisá-los de maneira mais estruturada, tendo cada vez maior domínio das situações de ensino.

A focagem das suas preocupações vai agora para a aprendizagem dos alunos.

Outra investigadora, Sharon Feiman-Nemser (1983, citado em Damião, 1997), também identificou três estádios neste período:

- 1º Estádio: de sobrevivência. O conhecimento que o principiante possui, relativamente ao ensino e às escolas, limita-se ao que aprendeu enquanto estudante e tem muita dificuldade no estabelecimento de uma relação entre essas aprendizagens e as exigências das situações pedagógicas.
- 2º Estádio: de consolidação. Os objectivos pessoais e profissionais tornam-se mais claros e específicos, conseguindo estabelecer as primeiras rotinas na gestão das aulas.
- 3º Estádio: de proficiência. Há um maior domínio das situações de ensino e uma maior focagem nas necessidades dos alunos, procurando melhorar o seu desempenho com recurso a estratégias pedagógicas inovadoras.

Ambas as investigadoras são assim unânimes ao afirmarem que, uma vez passada a fase de sobrevivência, os professores mudam o foco de preocupação para questões relativas a situações de ensino e, por fim, às necessidades sociais e escolares dos seus alunos.

Huberman (1989) analisou diversos estudos empíricos sobre os dois a três primeiros anos de ensino e verificou um certo consenso ao considerar este período como:

- de sobrevivência, devido às preocupações do professor principiante consigo próprio e com a gestão de vários aspectos novos e desconhecidos, como a transmissão de conhecimentos e a relação pedagógica com alunos difíceis, traduzidas num tectear educacional constante.

- de descoberta, relacionado ao entusiasmo inicial, à experimentação, à exaltação por estar finalmente a exercer a profissão e pertencer a este grupo profissional.

Para o autor estas duas fases são, normalmente, vividas em paralelo, com a segunda a sustentar a primeira, embora haja casos de professores que vivem só uma delas ou até nenhuma, podendo apresentar atitudes de indiferença, pessimismo, serenidade ou frustração.

Na maioria dos estudos realizados sobre os professores no início de carreira, também a preocupação pessoal com os alunos constitui uma característica deste período de vida.

Dos estudos referidos por Arends (1995), especificamente Lacey (1977), McDonald e Elias (1980), Ryan (1980), Tisher (1980) e Veenman (1984), entre outros, verificou-se que os professores principiantes apresentam um conjunto de preocupações comuns:

- gestão da sala de aula e disciplina;
- incapacidade para encontrar os materiais necessários;
- avaliação do trabalho do aluno;
- interacção com os pais;
- sentimentos de isolamento.

Para além destas preocupações e, atendendo às entrevistas exploratórias realizadas, bem como às informações recolhidas em relatos orais, registos biográficos e na experiência com professores no início de actividade, ainda se podem enumerar as seguintes:

*a)relativamente aos alunos:*

- excessivo número de alunos por turma;
- multiculturalidade na sala de aula;
- dificuldades em lidar com alunos com necessidades especiais;
- dificuldades em lidar com situações imprevistas (exemplos: indisciplina e falta de recursos audiovisuais);

- inadequação dos currículos às necessidades e interesses dos alunos;
- dificuldades em “descer” ao nível dos alunos e motivá-los;
- elevadas expectativas face aos alunos.

*b)relativamente à família:*

- grandes distâncias da família;

*c)relativamente à escola:*

- mudança sistemática de escola e conseqüente desconhecimento do novo meio e nova integração;
- elevadas expectativas face à escola.

*d)relativamente à comunidade:*

- pertença a uma comunidade diferente;
- pouca aceitação por parte dos professores mais velhos na profissão e, conseqüentemente, pouca colaboração com os mesmos;
- pressões dos pais e encarregados de educação;

*e)relativamente a cargos exercidos:*

- falta de preparação para certos cargos (exemplo: director de turma);
- recusa de determinados projectos;
- pouco conhecimento das leis (exemplo: Lei de Bases do Sistema Educativo, Estatuto da Carreira Docente);

*f)relativamente a si mesmo, como pessoa:*

- insegurança resultante do sentimento da não solidificação dos conhecimentos científicos;
- elevadas expectativas face a si mesmo;
- transição (do jovem adulto) de uma instituição familiar e escolar, para a instituição do trabalho;
- medos intrínsecos.

Gordon (1999) considera que muitas das dificuldades dos professores principiantes são de natureza ambiental, estando enraizadas na cultura da profissão docente e nas condições da escola como local de trabalho, e colocando seis principais dificuldades ambientais, especificamente:

- *Tarefas de execução difícil.* Enquanto noutras profissões as responsabilidades de trabalho vão aumentando gradualmente, nesta profissão é exigido aos professores principiantes tantas ou mais responsabilidades que aos veteranos e o mesmo nível de competência.

A mesma ideia é partilhada por Arends (1995), quando refere que em qualquer profissão a socialização é um processo difícil, mas na profissão de professor, há que enfrentar certos desafios, como por exemplo, certas atribuições de responsabilidade e liderança que são entregues aos professores principiantes, tal como o são aos professores mais experientes, testemunhando a forma como a educação e as escolas estão organizadas.

Gordon, cita Kurtz (1983) na sua referência a que os professores com anos de experiência no quadro escolhem o ensino dos melhores cursos, deixando os menos interessantes e difíceis para os principiantes e refere também que aos professores novos são dadas tarefas que ocupam mais tempo e as que são menos gratificantes, assim como as turmas maiores e os alunos mais difíceis, sendo ainda exigidos mais deveres do que aos professores com experiência.

- *Expectativas dúbias.* As escolas apresentam regras, rotinas, hábitos, procedimentos e expectativas, formais e informais, que são novas e dúbias para os professores em princípio de carreira, diferindo de grupo para grupo. Kurtz (1983) revelou no seu estudo que a queixa mais comum entre estes professores era: "Nunca soube o que esperavam de mim".

- *Fontes inadequadas.* Os professores principiantes encontram frequentemente as suas escolas sem materiais de trabalho e sem meios, como eles não têm materiais por si realizados, acabam por se confrontar com a necessidade de improvisar e de materializar, o que em si é uma fonte de ansiedade.
- *Isolamento.* Muitos professores em início de carreira são deixados sozinhos com pouca ajuda dos colegas sofrendo frequentemente de isolamento emocional, social e profissional (Arends, 1995; Gordon, 1999). Os professores principiantes contribuem para o seu próprio isolamento quando não pedem ajuda aos profissionais mais experientes, como no caso do estudo efectuado por Newberry (1978, citado em Gordon, 1999) em que estes professores correram grandes riscos ao esconder problemas graves relacionados com a indisciplina dos alunos. Conforme citado em Arends (1995, pág. 486), o problema da indisciplina parece pertencer ao professor principiante do mesmo modo que o acne pertence ao adolescente.
- *Papel do conflito.* Como a maioria dos professores principiantes são jovens adultos, o conflito surge entre o papel de jovem adulto e o de professor. O professor novo pode, pela primeira vez, ter de viver longe de casa ou do ambiente familiar e seguro da universidade, podendo mesmo ter de se deslocar para uma nova comunidade. Citando Gordon (1999), "Pode ter de abrir contas bancárias ou pedir empréstimos, alugar e mobilar um apartamento ou comprar um carro, pela primeira vez. Pode iniciar uma vida de casado ou constituir família." Quando o parceiro afectivo não é professor tem muito mais dificuldades para compreender a falta de tempo e disponibilidade para a família do jovem professor. O conflito entre o papel de docente e o de jovem adulto frequentemente conduz os professores novos à percepção de que não se dá tempo e atenção suficientes a nenhum destes papéis. Podendo gerar grandes sentimentos de culpa (Gehrke, 1982, citado em Gordon, 1999) e de infelicidade.

- *Choque da realidade.* Este é originado pela constatação das dificuldades e exigências do mundo real do ensino, com o mundo imaginado preconizado pelos professores principiantes, confrontando-se deste modo, com a sua falta de preparação para muitas das exigências e dificuldades encontradas.

McDonald e Elias (1980, citado em Arends, 1995) atribuem muitas das dificuldades dos professores ao sentimento destes serem "um estranho numa terra nova", embora tendo que assumir um papel significativo na nova sociedade cujas regras/costumes e cultura são diferentes.

Para Veenman (1984), o "choque com a realidade" refere-se à distância entre a imagem ideal do ensino e a realidade pedagógica quotidiana, o professor principiante sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação. Segundo Esteve (1991, p. 109) este aspecto pode até originar "sentimentos de insegurança, desânimo, por vezes mesmo de depressão e de ansiedade".

Kevin Ryan (1980, citado em Arends, 1995) defende que a familiaridade (e não a estranheza) do professor, em início de carreira, com o ambiente na sala de aula conduz a grande parte do problema, pois "o choque surge quando o professor principiante deixa de ser a audiência e passa a ser o actor. O papel que vira ser interpretado vezes sem conta é agora seu. A cena familiar da sala de aula é invertida e encontra-se numa situação nova surpreendente".

Nancy Isaacson (1981, citado em Arends, 1995) prolongou as análises anteriores, identificando que "As razões do choque da realidade/cultura são muitas e variadas...Surpresa pela dificuldade em chegar ao aluno do liceu, subestimação das dificuldades para os motivar; sobre-estimação das suas próprias competências como agentes de disciplina; fracasso na antecipação do tempo e do trabalho necessário para conseguir realizar o trabalho diário; surpresa em relação ao volume de tarefas burocráticas; desgaste emocional e físico que o deixa com pouca energia para fazer outras coisas da sua vida; dor pela hostilidade não provocada manifestada pelos alunos e pelo desdém que estes mostram em relação à disciplina que o professor tanto aprecia...".

Muitos dos professores principiantes idealizaram a sua acção num aumento do conhecimento académico dos seus alunos, cedo concluindo que ensinar também inclui um grande conjunto de saberes não académicos, como disciplinar alunos, recolher dinheiro e impressos, preencher papéis administrativos e actuar como substitutos dos pais (Gordon, 1999).

A discrepância existente entre a visão do ensino do professor inexperiente e o mundo real das suas práticas pode originar sérias desilusões (Armstrong, 1984; Broga, 1972; Campbell, 1972, citados em Gordon, 1999).

O choque com a realidade pode aumentar as outras cinco dificuldades ambientais e diminuir a capacidade do professor principiante de lidar com as situações.

Veenman (1984) considera que as causas prováveis para esta situação de choque poderão ser as características individuais, formação inadequada às exigências do ensino, características das escolas, aspectos inerentes à própria profissão e as influências de todas as anteriores, sobre a pessoa do professor.

Segundo Abraham (1987, citado em Esteve, 1991), os professores principiantes enfrentam uma crise de identidade, a qual consiste numa contradição entre o eu real (o que pode ser a sua actuação na escola) e o eu ideal (o modelo que eles queriam ser ou pensam que deviam ser). Esta crise é geradora de um conflito, o qual condicionará as suas atitudes perante a mudança, podendo, segundo este autor, ser de diferentes tipos, nomeadamente:

- *atitudes de medo*. Ocorrem com professores que se encontram em situações de instabilidade, ou por falta de habilitações adequadas ou por considerarem que as reformas poderão mostrar as suas falhas pedagógicas. Ao encararem o futuro fazem-no com ansiedade, pois consideram que a sua prática está longe do ideal e lutam para que a mudança não ocorra. Manifestam-se de forma hiperactiva ou de forma depressiva, culpabilizando-se por não conseguirem executar os seus objectivos para serem o professor idealizado.
- *atitudes contraditórias*. Têm sentimentos contraditórios sobre a importância das reformas na escola, por um lado consideram-nas

como uma condição de progresso e uma exigência da mudança social mas, por outro lado, o seu desacordo ou cepticismo em relação à capacidade real de mudança deixa-os reticentes. Mostram-se, ainda, cépticos quanto à possibilidade de melhorar substancialmente o que fazem nas aulas.

- *atitudes de inibição*. Como já acreditaram numa educação melhor e no seu contributo para tal, mas só encontraram promessas, entendem que tudo se decide no interior da sala de aula num esforço pessoal que não é reconhecido. Daí que conscientes que se podem opor às mudanças, continuam a fazer aquilo que sempre fizeram, negando a sua implicação pessoal na realidade.
- *atitudes positivas*. Encaram a mudança no ensino como uma consequência da mudança social e como um esforço para encontrar respostas adequadas a cada situação, transformando as suas práticas pedagógicas numa adaptação às novas exigências.

Numa revisão da literatura realizada por Veenman (1984), sobre investigações realizadas, de 1961 a 1983, em vários países e que incluem professores de diversos níveis de ensino, embora este não tenha encontrado diferenças significativas nos resultados entre os professores dos vários níveis de ensino, sistematizou uma lista de preocupações dos professores em início de carreira, por ordem de importância, especificamente:

- *as oito maiores preocupações*: indisciplina da turma; motivação dos alunos; lidar com diferenças individuais; implementar o trabalho dos alunos; relação com os pais; organização do trabalho na turma; insuficiência ou inadequação de materiais; lidar com problemas dos alunos.
- *outras preocupações*: sobrecarga de tempo lectivo; relação com colegas; planificação; utilização de diferentes métodos; consciência da política da escola; determinação do nível de aprendizagem;

conhecimento dos assuntos; sobrecarga de trabalho administrativo; relações com o director/administrador; lidar com alunos lentos; lidar com alunos de diferentes culturas; utilização dos guias curriculares; falta de tempo livre; inadequada orientação e apoio; turma com muitos alunos.

McSweeney (1983) estudou os medos dos professores de se reunirem com os pais e McCarty (1994) escreveu um guia de modo a ajudar os professores a explorarem dinâmicas de sucesso para que os pais se envolvam mais com a educação dos seus filhos, partindo de factos que apontam que alguns pais têm medo da escola e de que alguns professores temem o envolvimento dos pais. Gorham e Nason (1997) realizaram uma investigação em que procuraram aproximar o trabalho dos pais do trabalho dos professores, e concluíram que os docentes desejam manter o domínio sobre os pais na hierarquia educacional e tinham medo de que os pais fossem testemunhas dos seus erros.

Em estudos realizados no nosso país (Cavaco, 1990; Martins, Mesquita & Nunes, 1986), há a referência a outras preocupações: estágio; isolamento físico e psicológico na escola e na sala de aula; diferença entre o trabalho desenvolvido durante a formação e o trabalho da escola; mudança frequente de escola; distribuição de horários; postura perante as turmas (aspecto físico, primeiros contactos); falta de reconhecimento profissional e rotina inerente à profissão.

### **2.2.6. Considerações finais**

Neste sub-capítulo, realizou-se um levantamento teórico sobre os principais aspectos ligados ao desenvolvimento profissional do professor. Foram focados temas como o desenvolvimento do docente enquanto adulto, as diferentes teorias sobre os seus ciclos profissionais, as suas preocupações na profissão, terminando com uma análise mais aprofundada ao início da carreira dos professores, uma vez ser esta uma das fases em que os professores mais medos descrevem.

Em seguida, apresentam-se outros elementos de conceptualização que directamente se ligam com as questões desta investigação.

### **2.3. Outros elementos de conceptualização**

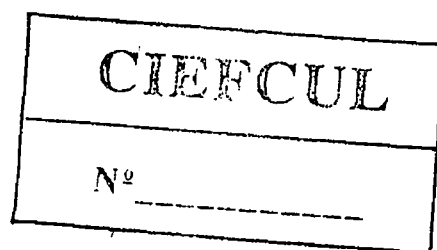
Em virtude da investigação empírica desenvolvida neste estudo se debruçar sobre outras temáticas relacionadas com os “medos”, procurou-se sistematizar informações noutros campos teóricos, de forma a melhor podermos discutir os resultados encontrados.

Apesar de já ter passado mais de um século desde que a Psicologia emergiu como ciência, o estudo do comportamento humano continua a inspirar inúmeras pesquisas. Assiste-se hoje a uma valorização do estatuto científico dos conhecimentos nesta área e a novos processos de pensar sobre o indivíduo e de compreender a sua diversidade de comportamentos. Para tal, muito contribuíram os vários quadros teóricos surgidos e as perspectivas que os orientaram, as quais permitiram a sistematização de concepções teóricas e de observações empíricas, concorrentes a uma definição e delimitação de conceitos sobre as características da pessoa e do seu comportamento e que permitem a sua operacionalização, como por exemplo: atitude e autoconceito.

Os estudos centrados na pessoa do docente, na sua experiência e no modo como evolui na profissão, ajudam a compreender os seus medos, as suas atitudes perante os mesmos e os seus procedimentos em diferentes momentos da sua carreira.

No campo das Ciências da Educação muitas têm sido as investigações sobre temáticas que preocupam o professor, salientando-se, por exemplo, a indisciplina e a promoção dos alunos.

Uma vez que todas estas linhas de investigação se tocam no emergir do estudo dos medos profissionais dos professores, procura-se, através dos pontos que se seguem, trazer algumas contribuições teóricas para uma melhor resposta à questão de partida desta investigação.



### 2.3.1. Autoconceito

Ao longo da história da Psicologia a noção de autoconceito (*self concept*, na terminologia Anglo-saxónica) não tem tido uma existência pacífica, levantando inúmeras polémicas teóricas quer sobre a sua natureza quer sobre a sua real importância para a compreensão da vida psicológica. Para além da dificuldade em assumir por consenso uma definição operacional, a ambiguidade nesta área estende-se aos quadros conceptuais propostos pelos vários autores.

O autoconceito, embora sendo percebido como uma entidade global, apresenta várias facetas conforme os seus diferentes graus de importância e de acordo com a percepção e a valorização que o sujeito lhes atribui. O autoconceito vai-se construindo ao longo de toda a vida e passa por várias etapas, as quais são resultantes do processo de interacção do indivíduo com o meio, sendo influenciadas pelas suas estruturas de referência e havendo uma variação destas e do grau de importância das dimensões que o compõem (Burns, 1986; Geada, 1992; Veiga, 1995).

O autoconceito é entendido como a percepção que o indivíduo tem de si próprio como tal e de si-mesmo em relação com os outros (Veiga, 1995), ou as atitudes de cada um face a si próprio, emergindo na psicologia como parte integrante da consciência de cada sujeito e do seu comportamento. Muitos psicólogos atribuem ao autoconceito uma importante função na integração da personalidade, na atribuição para o desempenho e no desenvolvimento da saúde mental (Burns, 1986; Onãte, 1989). Para Rosenberg (citado em Veiga, 1996), este construto poderá constituir o núcleo mais central da personalidade e da existência, e ser o grande determinante dos pensamentos, sentimentos e comportamentos (Rosenberg, 1965, p.7).

O autoconceito é um factor da personalidade com influência no comportamento do indivíduo. Organizando-se a partir das crenças e das imagens que o indivíduo assume como verdadeiras, sobre si próprio, estruturando-se num sistema hierarquizado, onde cada crença tem um valor próprio, positivo ou negativo (Alos, 1984).

Segundo Veiga (1995), o autoconceito profissional é importante para se compreender "a percepção que os professores têm de si mesmos na relação

com os demais em contexto escolar”, sendo um construto consciente, multidimensional, evolutivo, avaliativo e autodescritivo. De acordo com este autor, não há apenas um autoconceito, mas uma variedade de autoconceitos com diferentes graus de importância, confirmando-se a multidimensionalidade do construto e a sua conceptualização diferencial (Veiga, 1995).

Apesar da generalidade das teorias do autoconceito o apresentarem como um construto multifacetado, muitos dos estudos realizados têm procurado analisar mais o autoconceito global do que os seus componentes específicos, o que tem conduzido a resultados pouco consistentes (Harter, 1983; Wylie, 1974, 1979, citados em Veiga, 1995). Embora haja uma unidade da personalidade e de esta se estruturar como um todo, o sujeito revê-se em diferenciações intrapsíquicas e relacionais, complementares e por vezes contraditórias, ligadas a múltiplos contextos que as condicionam.

Para uma melhor compreensão e análise dos medos profissionais dos professores, resolveu-se considerar vários conteúdos do autoconceito pessoal, conforme considerado em Roque (no prelo), como os seguintes:

- *autoconceito laboral*, percepção que o sujeito tem da qualidade do desempenho do seu papel como trabalhador;
- *autoconceito físico*, percepção que o sujeito tem do seu aspecto físico. Um autoconceito físico elevado significa que se acha uma pessoa fisicamente agradável, que se cuida a nível físico e pode praticar algum desporto adequadamente com êxito. O contrário pode dizer-se de um autoconceito físico baixo;
- *autoconceito familiar*, percepção que o sujeito tem da sua implicação, participação e integração no meio familiar;
- *autoconceito emocional*, percepção do sujeito sobre o seu estado emocional e das suas respostas a situações específicas, com certo grau de compromisso e implicação na vida quotidiana. O autoconceito emocional elevado significa que o sujeito tem controlo das situações e emoções, que responde adequadamente e sem nervosismo aos diferentes momentos da sua vida, e o contrário sucede, normalmente, com um autoconceito baixo;

- *autoconceito social*, percepção que o sujeito tem do seu desempenho nas relações sociais.

Para que os professores consigam encontrar respostas para os seus problemas, dificuldades e medos, necessitam de aprofundar o seu autoconhecimento, para saberem responder à questão "*Quem sou eu?*". Esta questão é cada vez mais pertinente face às rápidas transformações da sociedade contemporânea, virada para os princípios materialistas e que fornece um pano de fundo tecnológico e impessoal aos indivíduos que nela vivem. O ser humano urge em conhecer-se melhor. Saber-se quem se é, ajuda no conhecimento pessoal e quanto melhor a pessoa se conhece e se compreende, mais facilmente tem condições para compreender os outros com quem estabelece relações pessoais e profissionais.

O autoconceito pessoal e o profissional evolui ao longo da vida, como foi referido no capítulo anterior, passando por vários estádios ou etapas, conforme colocado, por exemplo, por Huberman (1989). Daqui o interesse específico na relação entre o autoconceito pessoal e os medos dos professores, por grupos de pertença a diferentes fases do desenvolvimento da carreira, conforme apresentado em capítulos posteriores.

Torna-se assim necessário desenvolver nos professores o orgulho de sê-lo. Jamais se conseguirá um ensino de maior qualidade com um corpo docente desestruturado. Segundo Wells e Marwell (1976), a maneira como uma pessoa se percebe e se avalia pode decidir a forma como se relaciona com os outros, as experiências que tenta, as emoções que experimenta e o modo como as percebe.

Para Alves-Pinto (2001), tradicionalmente, associava-se o sucesso do indivíduo a factores exteriores a ele próprio: um emprego, um estatuto e um salário. Enquanto actualmente, é cada vez mais generalizada a noção de que o sucesso profissional se articula inevitavelmente com a realização pessoal. A realização profissional potencia e é potenciada pela realização da pessoa nos diferentes domínios, e em diferentes momentos.

Considerando que são necessárias medidas urgentes para o desenvolvimento do bem-estar dos professores, uma delas diz respeito à clarificação de crenças que os potenciais professores possuem relativamente à

sua prática profissional e a si próprios, ajudando-os a desenvolver concepções mais realistas e adequadas da profissão docente, e o seu próprio autoconhecimento e autoconfiança (Jesus, 1989). Neste sentido, um dos principais objectivos da formação inicial de professores deveria ser a de contribuir para o desenvolvimento das suas qualidades pessoais de forma a poderem ser aproveitadas para um desempenho personalizado na prática profissional e não o de levar à interiorização e à comparação constante com um modelo idealizado de professor com o qual os potenciais professores não se identificam (Jesus, 1993).

Segundo Veiga (1995), “o autoconceito aparece frequentemente considerado como um construto de grande utilidade, quer para conhecer como a pessoa se percebe e considera a si-mesma em função de variáveis específicas quer para explicar e prever a adequação sócio-ambiental dos seus próprios comportamentos” (p. 14). É assim importante considerar o autoconceito dos professores, para relacioná-lo com os seus medos profissionais, a fim de melhor entender as dificuldades inibidoras da acção dos professores.

O sub-capítulo seguinte procura relacionar os medos e dificuldades dos professores com a promoção dos alunos, principalmente, no foro afectivo (emocional) e cognitivo.

### **2.3.2. Promoção dos alunos pelos professores**

Gonçalves (1999), considera que “o professor deve ser visto não como um gestor de fracassos educativos, mas como um promotor de êxitos pedagógicos”, o que traduz a ideia de promoção dos alunos pelos professores.

O professor na sala de aula funciona como um líder, uma vez que procura influenciar os seus alunos para que estes se interessem pelas suas aulas, estejam atentos, participem, apresentem comportamentos adequados e obtenham bons resultados escolares (Jesus, 1989). Neste contexto importa analisar os factores que podem permitir aos professores influenciar os seus alunos ou, por outras palavras, o que leva os alunos a deixarem-se influenciar cognitivamente ou emocionalmente pelos professores (e vice-versa).

Há uma tendência para conceptualizar o ensino em termos de conhecimento, competências e capacidades. Muito embora cada um destes seja necessário para um bom desempenho profissional, nenhum deles é suficiente. Os professores têm sentimentos do mesmo modo que têm compreensão e comportamento; ensinar envolve actividade emocional assim como actividade cognitiva. Na verdade, os sentimentos, quer positivos quer negativos, dos professores podem ser tão intensos que podem interferir com a sua eficácia pedagógica (Nias, 2001).

Este quadro teórico serviu de suporte ao interesse pelo estudo, na parte empírica do presente trabalho, da relação entre as variáveis "medos dos professores" e "promoção dos alunos pelos professores", para além da validação externa da escala dos medos, por nós elaborada.

Segundo Nias (2001), "ensinar é uma interacção entre pessoas e tem, portanto, uma dimensão emocional, não se pode conceber que existam professores que, na sua interacção com os outros, não envolvam algum aspecto dos seus sentimentos".

Ensinar também requer o que Goleman (1995) chama de "inteligência emocional", ou seja, a capacidade de conhecer e gerir os seus próprios sentimentos e a capacidade de ler e lidar eficazmente com os sentimentos dos outros. Por trás do controlo ordeiro e da calma profissional dos professores, estão, no mais profundo do âmago, potenciais paixões explosivas, emoções que trazem desespero, exaltação, zanga e alegria de uma espécie que não é normalmente associada, pelo público, a este tipo de trabalho (Nias, 2001).

Para Salema (1997), "face ao ritmo rápido e constante da desactualização dos conhecimentos e da criação de novos saberes, o mundo moderno exige ao indivíduo competências do pensar que lhe permitam (re)conceptualizar situações, resolver problemas, procurar soluções inovadoras e adequadas ao contexto", é o que acontece ao nível das exigências feitas ao professor.

Muitos professores sentem-se responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo das crianças e pelos seus progressos na aprendizagem, assim como pelo seu bem-estar social, físico e emocional.

A escola pode ajudar a que certos professores façam uma reflexão sobre os aspectos emocionais envolvidos na relação com os seus alunos,

ajudando-os a tomar consciência das suas próprias emoções e atitudes e orientando-os no sentido de adoptarem uma conduta mais adequada e realista relativamente aos mesmos (Boimare, 2001).

Num estudo realizado nos Estados Unidos da América, Allen (1985) constatou que os medos dos professores são muito similares aos medos dos alunos, sugerindo que os docentes necessitam de reconhecer essa semelhança, no sentido de melhorarem a sua empatia e as relações interpessoais na sala de aula, de modo a que haja um melhor clima relacional, afectivo e disciplinar. Johnson e Johnson (1988) colocaram o enfoque da sua investigação na utilização dos conflitos educacionais como estratégias pedagógicas dinâmicas e envolventes, conseguindo que, com essas actividades, os alunos aumentassem cognitivamente e afectivamente a sua aprendizagem, e os docentes diminuíssem os seus medos. Cassidy (1990) descreveu os medos que os professores sentem quando confrontados com alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares, sugerindo formas de preparação das aulas e estabelecendo estratégias específicas para lidar com esses alunos.

Supon e Wolf (1993) estudaram barreiras impostas aos alunos e que dificultam o desenvolvimento das suas competências, destacando-se o medo dos professores; esta situação sugere que a diminuição dos medos dos professores pode aumentar a promoção cognitiva e afectiva dos alunos, e a diminuição da própria indisciplina; ora, este é um dos medos de muitos professores, com especial relevância para os professores em princípio de carreira (Arends, 1995).

Face ao contexto da escola actual e às características dos alunos, o professor precisa de investir mais nas actividades na sala de aula, diminuindo deste modo possíveis frustrações devidas ao investimento demasiado em actividades de preparação e planificação das aulas e estas não decorrerem conforme o previsto. Nestas actividades em sala de aula, o professor necessita de colocar em prática muitas das suas competências para lidar com a indisciplina, uma vez ser essa uma das maiores preocupações dos docentes, na actualidade, e um dos seus medos. É deste tema que se trata em seguida.

### **2.3.3. Competências dos professores para lidar com a indisciplina**

A indisciplina dos alunos constitui o principal factor de mal-estar dos professores, de acordo com os resultados obtidos pela investigação. Nos últimos anos, tem-se verificado um aumento da frequência e da gravidade das situações de violência nas escolas e de indisciplina dos alunos na sala de aula, fomentando um clima de medo e insegurança entre os alunos, os pais, os professores e os funcionários (Jesus, 1996; Vale & Costa, 1998; Curto, 1998; Carita & Fernandes, 1997; Veiga, 1999).

Veiga (1999) considera que "a melhor herança que um pai pode deixar a um filho e a maior marca que um professor pode deixar a um aluno é levá-lo a acreditar que tem capacidades para obter sucesso, desde que naturalmente se esforce e trabalhe para obtê-lo. O que só é possível através de uma comunicação significativa".

O stresse relacionado com a indisciplina é o factor mais influente no fracasso dos professores, sobretudo nos professores mais jovens e durante os primeiros dez anos de actividade profissional (Dortu, 1993; Galloway, 1987; Jesus, 1999; Veiga, 1995). No mesmo trabalho, Veiga refere também que muitos professores confrontados com comportamentos de indisciplina e violência, sentem-se ansiosos antes de entrar na aula, durante a aula e depois das aulas. Enquanto os pais receiam pelo que possa acontecer aos seus filhos, os alunos sentem um clima de insegurança e de medo nas escolas.

Quando o professor utiliza estratégias punitivas pode estar a funcionar como modelo agressivo e para além deste aspecto, pode ser necessário aumentar a frequência e a intensidade destas estratégias para continuarem a ter efeito sobre o comportamento dos alunos. Daí que para a gestão da indisciplina os professores necessitem de desenvolver competências de relacionamento interpessoal do foro assertivo, bem como desenvolverem o trabalho em equipa com os seus colegas, definido regras claras de disciplina na escola e consensos quanto a formas de actuação, devendo também procurar a colaboração dos encarregados de educação e dos próprios alunos. Como exemplo, os professores podem enfatizar os aspectos positivos do comportamento e do trabalho dos alunos, estabelecendo com eles contratos,

sendo tolerantes, flexíveis, coerentes e seguros na relação estabelecida com os mesmos, dentro e fora da sala de aula.

Para Arends (1995) e para Estrela (1994), o desenvolvimento da autodisciplina deve ser o objectivo de qualquer estratégia para gerir a disciplina dos alunos.

A investigação conduzida por Curto (1998) permitiu verificar que os professores têm muita influência no potencializar de situações de indisciplina. A maioria dos alunos considera que "a indisciplina depende do professor" e que "a simpatia do professor diminui a indisciplina dos alunos".

Numa investigação realizada por Veiga (1999), o autor coloca a ideia de que existem alunos que se portam bem com alguns professores e mal com outros, e que a grande maioria dos professores são pessoas capazes de deixar marcas positivas nos alunos. No entanto, segundo o investigador nem todos os conteúdos que os professores ensinam têm o mesmo valor para os alunos e nem todas as salas de aula têm condições adequadas à aprendizagem. Alguns professores, sobretudo os mais novos, face à indisciplina dos alunos que não os deixam trabalhar, entram em estado de desânimo, podendo mesmo abandonar a profissão. Para esses professores, Veiga sugere que não entendam a indisciplina como uma ofensa à sua pessoa e que desabafem com os colegas, planeando uma intervenção cooperativa de todos os professores da mesma turma, no sentido de desenvolverem nos alunos um sentimento de pertença à escola, como um lugar em que são reconhecidos e estimados. Alguns alunos elegem como objectos de indisciplina os professores que de uma forma simbólica mais se parecem com as suas figuras parentais, não porque simbolicamente os desprezam, mas pode acontecer que essa agressão esteja relacionada com a necessidade dessas pessoas. A agressão a um professor em particular pode ter a ver com a necessidade do aluno de ser valorizado por esse professor, utilizando essa estratégia como uma chamada de atenção.

Os exercícios de simulação são muito importantes para o desenvolvimento de competências profissionais para lidar com a indisciplina ao nível da formação inicial dos professores, enquanto ao nível da sua formação contínua, o desenvolvimento de estratégias passa sobretudo pelo trabalho em equipa, envolvendo a troca de experiências, num clima de autenticidade,

empatia e cooperação, e tendo em atenção o nível de desenvolvimento psicossocial e moral dos alunos para quem estas se destinam (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Passamos, em seguida, a descrever algumas atitudes dos professores face à satisfação e ao descontentamento profissional e sistematizaremos alguns factores que têm contribuído para o mal-estar profissional.

#### **2.3.4. Satisfação e descontentamento profissional**

Os professores portugueses têm assistido e participado em situações de mudança constante desde 1974, mudanças em todos os tipos de escolas e níveis de ensino, tendo ganho poder político, mas também novas responsabilidades e exigências.

Segundo Prick (1989), o índice de satisfação dos professores portugueses parece, de facto, ser inferior em relação ao de outros professores europeus. Um estudo por si citado e realizado pelo IPSSO (Instituto de Prevenção do Stresse e Saúde, 2000) avaliou a satisfação profissional dos professores, tendo verificado existir uma correlação estatisticamente significativa entre o stresse percebido e a satisfação profissional, ou seja, quanto mais se percepcionam em stresse, mais os professores portugueses se encontram insatisfeitos com a actividade docente e a organização escolar (duas dimensões medidas da satisfação profissional). Parece ainda que uma das grandes causas de insatisfação profissional apontada pelos professores portugueses tem a ver com motivos extrínsecos à sua prática docente. Por exemplo com as reformas, cujo problema não está nos seus conteúdos, mas nos processos burocráticos que lhes estão associados, especificamente a imposição vertical de directivas, sem a atenção devida aos sentimentos e atitudes dos professores sobre o seu trabalho. Esta metodologia política faz com que a oportunidade de transformar as escolas em comunidades críticas, reflexivas e questionadoras, seja descurada.

Trigo-Santos (1996) cita vários estudos, abaixo mencionados, realizados em Portugal e no estrangeiro, sobre a temática da (in)satisfação profissional. Tem-se verificado que, embora de uma importância fulcral, os factores que

contribuem para a satisfação e descontentamento dos professores não são avaliados nem acompanhados em profundidade aquando da implementação de reformas em Portugal. Após a reforma iniciada em 1986 no ensino português, os governantes, os legisladores da educação e todos os intervenientes nas várias fases do processo de reforma não chegaram a reconhecer que o envolvimento dos professores em todas as fases do processo era condição necessária para o seu sucesso, uma vez que os professores raramente vêem esta problemática da mesma forma que os políticos. A imposição da última reforma implementada, em Portugal, tem dado origem a desgastes psíquicos dos professores e stresse (Freedman, Jackson & Boles, 1985, citado em Trigo-Santos, 1996), o mesmo acontece noutros países com processos de reforma semelhantes ao português.

Investigações realizadas em escolas dos E.U.A. revelaram que os professores são afectados por todo o tipo de pressões de que são alvo, como a falta de reconhecimento social pelo seu trabalho, a perda de estatuto social e uma imagem pública muito negativa (Welch, Medeiros & Tate, 1982). Outras causas também referidas foram os baixos salários, a falta de segurança nas escolas e salas de aula, assim como a superlotação das turmas, a crescente burocratização de muitas das suas tarefas e a falta de apoio e preocupação, por parte da população em geral, em relação aos professores e às escolas (Dworkin, 1987).

Estudos efectuados, sobre a satisfação dos professores pelo ensino, têm evidenciado uma relação com a motivação em exercer a sua actividade docente e em consequência, com o grau de envolvimento profissional dos professores (Trigo-Santos, 1996). Segundo o relatório de Braga da Cruz et al. (1988) por si citado, 35% dos professores questionados a nível nacional, deixariam o ensino se tivessem oportunidade e segundo estes autores, uma das causas possíveis para o descontentamento detectado, encontrava-se no facto dos professores portugueses serem os menos remunerados de entre os da Comunidade Europeia. Ao mesmo tempo e paradoxalmente, os professores do estudo apresentavam a docência como a maior fonte de auto-realização.

Estes resultados estão consistentes com a Teoria de Herzberg para explicar a dualidade da satisfação profissional (fig. 2.7.), a qual argumenta que qualquer factor pode ser fonte quer de satisfação, quer de descontentamento

profissional. Herzberg baseou-se num estudo inicial sobre contabilistas, realizado por Herzberg, Mausner e Snyderman em 1959, e propôs que os sentimentos de satisfação dos trabalhadores podem ser causados por **factores intrínsecos** à actividade laboral ou profissional: realização, reconhecimento, o trabalho em si, responsabilidade, progressão na carreira e possibilidade de desenvolvimento, factores que são inerentes ao conteúdo do trabalho e que foram identificados como satisfatórios ou motivadores pois, segundo Herzberg, eles são eficazes em motivar o indivíduo para uma execução e esforço de nível superior, estando na origem de sentimentos positivos em relação ao trabalho.

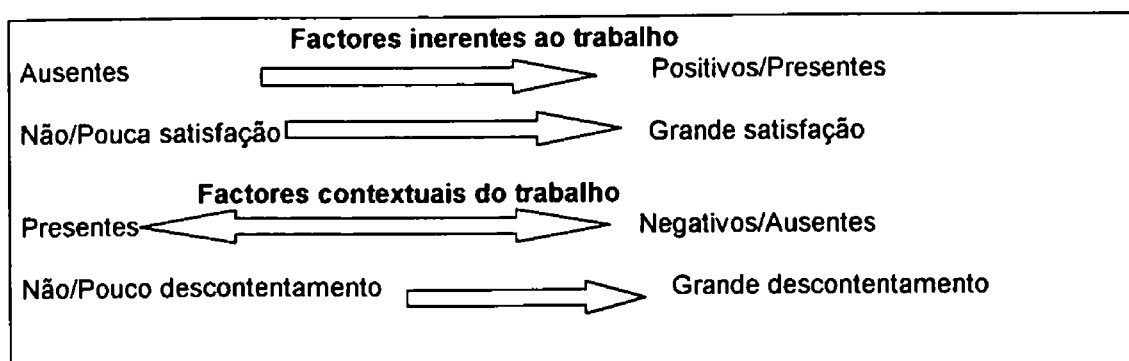


Figura 2.7. Teoria dual de satisfação profissional (Extraído de Trigo-Santos, 1996, p.29).

Em oposição, os sentimentos de descontentamento derivariam de **factores contextuais** ao trabalho, factores externos, designados também por higiénicos ou de descontentamento. Incluindo-se aqui o salário, as relações interpessoais (com colegas, superiores hierárquicos e pessoal subordinado), estatuto social, medidas políticas, condições de trabalho, segurança, supervisão e vida pessoal.

Trigo-Santos (1986) refere também o estudo de Sergiovanni (1987) como confirmador da teoria e metodologia de Herzberg, o investigador utilizou professores americanos como amostra, tendo constatado que os professores derivavam a sua satisfação a partir de factores relacionados com a docência e o descontentamento a partir das condições de trabalho. Mais tarde, este autor juntamente com Carver (1988) chegaram à conclusão que o descontentamento estava associado às necessidades sociais e de segurança dos professores e que os resultados relativos à satisfação se relacionavam com uma ordem superior de necessidades de estima e de auto-realização.

Segundo investigações realizadas por Jesus (1989), enquanto um professor com elevada motivação intrínseca não faz depender o seu empenhamento profissional do vencimento auferido (“eu preferia ter um salário superior, mas não ficaria mais motivado por causa disso, pois já me empenho o que posso”), um professor com baixa motivação intrínseca faz depender o seu empenhamento dos incentivos salariais (“se me aumentassem o salário, empenhar-me-ia mais”). Provavelmente, este último empenhar-se-ia mais durante os primeiros meses, após o que exigiria um novo aumento salarial para justificar o seu empenho. O autor considera que estratégias que se centrem no reforço comportam desvantagens a médio/longo prazo, pois é necessário estar sempre a aumentar a sua intensidade e frequência para continuar a ser eficaz sobre o comportamento.

Como foi atrás constatado e de acordo com a Teoria dos dois factores de Herzberg (1966) e com os estudos de Jesus (2000), o salário não é factor de motivação, podendo apenas contribuir para diminuir a insatisfação do trabalhador, mas não para aumentar a sua satisfação. Por seu turno, no âmbito da Teoria da Motivação Intrínseca de Deci (1975, citado em Jesus, 2000), as investigações realizadas têm permitido verificar que para além da recompensa extrínseca ter apenas efeitos a curto prazo, pode levar à diminuição da motivação intrínseca do sujeito para a realização da tarefa (Robbins, 1986, citado em Jesus, 2000). Além disso, as investigações sobre os incentivos profissionais têm permitido concluir que os professores preferem sobretudo incentivos íntinsecos, como sejam a autonomia na concretização dos programas curriculares, a participação nas tomadas de decisão relativas ao trabalho que efectuam e o reconhecimento de competências na realização deste trabalho (Wright, 1984, citado em Jesus, 2000), e também justificam o seu ingresso na profissão docente com base em aspectos intrínsecos, como sejam trabalhar com crianças ou jovens e ajudá-los no seu desenvolvimento e aprendizagem (DeLong, 1987, citado em Jesus, 2000)).

Numa investigação sobre a motivação segundo os modelos expectativa-valor, verificou-se que as metas profissionais intrínsecas ou relativas ao conteúdo da tarefa, agrupadas no factor “competência profissional” ou “relações com os alunos”, são significativamente mais valorizadas do que as metas respeitantes às “condições de trabalho” (Jesus, 1996).

Jesus (1998) refere que o maior mal-estar dos professores portugueses também se tem verificado face a outros indicadores ou variáveis, especificamente quanto ao stresse profissional, à entrada na profissão por vocação ou de acordo com uma escolha inicial e quanto à motivação para a profissão, referenciando estudos efectuados por Cruz (1989); Cruz, Dias, Sanches, Ruivo, Pereira e Tavares (1988), Harnhon e Rotman (1984); Kyriacou (1988) e por si próprio (1993, 1996), situações para as quais muito têm contribuído factores sociais relacionados com o contexto no qual o professor tem vindo a desenvolver a sua profissão.

Partindo-se do pressuposto que os medos dos professores podem ser considerados factores de mal-estar emocional dos docentes, apresentam-se em seguida algumas contribuições teóricas para um melhor entendimento desse conceito.

### **2.3.5. Factores de mal-estar docente**

Este sub-capítulo baseou-se principalmente nos trabalhos desenvolvidos por Jesus (1989, 2000) e Esteve (1992), onde é referida a presença de um sentimento de mal-estar mais ou menos difuso e extenso, desde há alguns anos, nos professores. Segundo os autores, este fenómeno contemporâneo resultou numa autêntica crise de identidade da classe docente e depende de variados factores, especificamente:

- 1-Factores pessoais ou da vida privada (personalidade do professor, estabilidade familiar, relações sociais ou ocupação de tempos livres);
- 2-Relações estabelecidas com os alunos (indisciplina e desinteresse dos alunos);
- 3-Relações estabelecidas com os colegas (falta de cooperação);
- 4-Relações estabelecidas com os encarregados de educação (falta de participação na vida escolar dos filhos);
- 5-Processo de ensino-aprendizagem (preparação das aulas e avaliação dos alunos);

6-Condições de trabalho (sobrecarga de tarefas e falta de recursos materiais);

7-Contexto socioeducativo (colocações, falta de reconhecimento social e indefinição do papel profissional).

Segundo Jesus (1998), "o mal-estar docente é, assim, um conceito que integra diversos sintomas ou manifestações psicossomáticas, comportamentais, emocionais e cognitivas, traduzindo um fenómeno actual, derivado de diversas alterações socioeducativas ocorridas nas últimas décadas".

Quando as exigências profissionais excedem os recursos adaptativos do professor este entra em stresse, aí ele vai procurar aumentar o seu esforço para corresponder às expectativas e é no final deste processo que aparecem os sintomas de mal-estar, os quais podem ser, segundo Pithers e Fogarty (1995, citado em Jesus, 2000) os seguintes:

- a) biofisiológicos (hipertensão arterial, dores de cabeças frequentes, fadiga crónica, perda de peso, insónias, úlceras ou desordens intestinais e menor resistência a infecções);
- b) comportamentais (absentismo, postura conflituosa, abuso de álcool ou de drogas e falta de empenhamento profissional);
- c) emocional (distanciamento afectivo, impaciência, irritabilidade, frustração, apatia e perda do envolvimento e entusiasmo profissional);
- d) cognitivo (diminuição da auto-estima e dificuldade na tomada de decisões).

O grau de gravidade destes factores, depende do professor em causa, o qual deve ter em conta a sua percepção subjectiva dos mesmos e a frequência com que ocorrem na sua vida profissional.

Segundo a revisão bibliográfica e o estudo empírico realizados por Pinto (2000), os professores encontram-se entre os profissionais sujeitos a níveis mais elevados de stresse, sendo igualmente este grupo profissional aquele em que os sintomas de exaustão emocional e de despersonalização, próprios do

síndrome de *burnout*, se revelam mais frequentes em alguns países. Esta investigadora realizou uma investigação sobre o *burnout* nos professores portugueses, procurando estudar a sua incidência e desenvolvimento ao longo da carreira docente, tendo obtido para uma amostra de 777 professores os seguintes resultados: 54% perceberam a sua profissão como uma actividade muito ou extremamente geradora de stress; 6.3% evidenciaram graves sintomas de *burnout*, encontrando-se numa situação de *burnout* pleno; e cerca de 30% apresentaram sintomas preocupantes e um elevado risco de evoluírem para um quadro de *burnout* pleno. Contudo, e tal como ocorre na quantidade de estudos empíricos sobre os medos docentes, também no estudo do *burnout* há uma quase total ausência de modelos que dêem conta, em termos conceptuais e empíricos, da dimensão social deste fenómeno. Paralelamente, e dada a inexistência de critérios clínicos ou de normas estatísticas representativas para o grupo profissional dos professores dos vários países, encontram-se também por determinar, com rigor, os níveis de incidência do *burnout* profissional na docência, especificamente em Portugal.

A existência de potenciais factores de mal-estar tanto podem constituir um problema como um desafio para o docente, dependendo da forma como este realize a gestão do confronto com esses factores, o mesmo se podendo extrapolar para os medos.

### **As cognições: crenças irracionais e pensamentos negativos**

O impacto dos factores de mal-estar docente nos professores, está muito dependente das suas cognições. Um dos exemplos, é o da indisciplina dos alunos, a qual é tanto mais uma fonte de mal-estar dos professores quanto estes tiverem a crença de que "o bom professor é aquele que mantém os alunos disciplinados e em silêncio" (Gonçalves, 1986).

Este tipo de crenças relacionadas com o perfeccionismo da pessoa do professor, em que ele é um detalhista, mas rígido, precisando de ser constantemente aprovado, nunca cometer erros e ter um controlo absoluto sobre todas as situações que ocorrem em sala de aula, predispõe os professores ao mal-estar docente.

O mesmo sucede com as crenças autoderrotistas, quando o professor pensa que não é capaz ou não tem jeito para determinada actividade, há aí

como que uma auto-sabotagem, pois o professor coloca limites a si próprio, que lhe dificultam a emersão das suas reais capacidades e competências.

Em estudos efectuados por Cruz (1989) houve a sistematização de uma série de crenças dos professores, as quais de uma forma mais ou menos directa se relacionam com os seus medos profissionais, exemplos:

1. Perfeccionismo – “Eu luto muito para ser um professor perfeito”;
2. Necessidade de aprovação – “Para mim é de máxima importância que os alunos me aprovem”;
3. Exigência de controlo – “Para mim é da máxima importância ter o controlo contínuo dos meus alunos”;
4. O evitamento – “Quando tenho um conflito com um aluno, tenho tendência a evitar discuti-lo, esperando que se resolva”;
5. A percepção de ineficácia pessoal – “Sinto-me muitas vezes incapaz de resolver, por mim próprio, os problemas e dificuldades da escola”;
6. A preocupação excessiva com os alunos – “Os alunos não devem ser frustrados”.

Nogueira (1992) identificou um conjunto de pensamentos que os professores apresentam na sua prática profissional e que em muito a influenciam, como por exemplo:

1. negativos – “não sou capaz”, “esta aula está horrível”, “estou a fazer tudo mal”, “quem me dera não estar aqui”, “estou farto de aturar isto”.
2. positivos – “já estou mais confiante”, “apesar de tudo vale a pena”, “parece-me que os alunos estão a gostar”, “saí-me bem”.

Para o bem-estar dos professores e para diminuir os seus medos profissionais, as crenças irracionais precisam de ser substituídas por crenças mais adequadas e os pensamentos negativos, por positivos, pois os potenciais factores de mal-estar só constituem problema se os professores não conseguirem lidar adequadamente com eles.

## **Modificações no contexto social do ensino**

Uma vez que o mal-estar docente é um fenómeno actual (no passado os professores não apresentavam índices de insatisfação mais elevados do que outros profissionais) é necessário encontrar as alterações ocorridas na sociedade, nos últimos 20 anos, que modificaram profundamente o contexto social do ensino, especificamente podem destacar-se as seguintes:

- 1) *massificação do ensino* (dar aulas para 100% dos jovens é mais difícil do que ensinar a um grupo de jovens previamente seleccionado por factores de várias ordens);
- 2) *actuação dos políticos e das políticas de actuação* (o discurso político educativo continua a basear-se em indicadores quantitativo, enquanto o discurso dos professores se baseia em indicadores qualitativos);
- 3) *sistemas de formação inicial* (os sistemas de formação inicial continuam idênticos, apesar dos novos problemas existentes e das novas mudanças).

O mal-estar docente é um fenómeno que atinge os professores portugueses, os quais apresentam índices de mal-estar superiores aos verificados com professores de outros países europeus. Os professores em início de carreira são aqueles que apresentam maior mal-estar, principalmente devido ao denominado "choque da realidade".

Segundo Jesus (1998), existem três planos em que podem ser tomadas medidas no sentido de prevenir e de resolver o problema crescente do mal-estar dos professores: *o plano sociopolítico, o plano de formação e o plano da actuação do professor.*

No *Plano Sociopolítico* podem considerar-se alguns indicadores que traduzem o conceito de mal-estar docente, como a insatisfação profissional, o stresse, o absentismo, o baixo empenhamento profissional, o desejo de abandono da profissão docente e até os estados de exaustão e de depressão (Esteve, 1992). Segundo Abraham (1993), o mal-estar docente diz respeito ao ambiente de trabalho, num estudo por si efectuado, sujeitos aparentemente equilibrados, ao ingressarem nesta profissão passaram a apresentar sintomas de mal-estar profissional.

Cruz et al. (1988) revelaram, num estudo português, que os professores e a opinião pública consideravam que a profissão docente possui um baixo estatuto, face a outras profissões para as quais é requerida a mesma formação académica ou mesmo em relação a outras profissões, como a de futebolista. Outra das alterações ocorreu no plano dos valores sociais, os valores ditos intelectuais e humanistas, que valorizavam o conhecimento, a reflexão, a vocação e o espírito de missão, deram lugar a valores economistas. Estes valores contribuem para a desvalorização social dos professores, pois as profissões mal pagas são desvalorizadas pela sociedade materialista.

Uma outra alteração que se pode colocar, relaciona-se com o diferente nível de acesso à informação. O acesso à informação é agora realizado de forma mais fácil e atractiva para os jovens, contribuindo para a desvalorização do professor enquanto agente, por excelência, de transmissão de conhecimentos. Além disso, a rápida evolução científica e tecnológica, originou um maior ritmo de caducidade dos conhecimentos (Abreu, 1994, citado em Jesus, 2000).

Com a actual exigência de que o professor não pode centrar o seu trabalho unicamente na transmissão de conteúdos programáticos preestabelecidos, este tem de encontrar estratégias pedagógicas para dinamizar a construção do conhecimento pelos próprios alunos, de forma a desenvolve-los social e pessoalmente. Só que esta exigência é mais uma sobrecarga de trabalho para o professor, o qual não só tem o seu trabalho na sala de aula, como tem ainda de organizar um conjunto de actividades extracurriculares, entre as quais, preparar aulas, corrigir e avaliar os trabalhos dos alunos, receber os encarregados de educação, participar em reuniões de professores, ocupar-se de problemas administrativos, entre outras, as quais não só contribuem para a sua exaustão, como o tornam num profissional multifacetado, numa época em que tanto se valoriza a especialização. Assim, os professores são encarados como profissionais pouco especializados que exercem tarefas que qualquer um poderia realizar. Contribuindo para a desvalorização contínua do trabalho docente.

A diversidade de tarefas atribuída aos professores tem contribuído para a denominada "crise de identidade" ou "crise da função docente" (Vila, 1988).

Estes profissionais não foram preparados nem participaram na concepção das novas funções.

Para Gonçalves (1999), "existe pouca formação para o exercício da investigação para aqueles que vão estar no terreno confrontando diariamente a teoria com a implacável lógica da realidade, ficando assim sem instrumentos para reorganizar os seus conhecimentos e acima de tudo impotentes para proceder ao exercício de uma das categorias epistemológicas mais realistas e necessárias que é a reformulação".

Para além das tarefas excessivas e da falta de formação adequada, os professores são excessivamente responsabilizados em relação à sua prática pedagógica e à qualidade do ensino.

Com a igualdade dos sexos, a mulher deixou de ter a sua função tradicional de educação dos filhos, assistindo-se a uma desresponsabilização da família face à educação dos jovens, sendo atribuídas responsabilidades aos professores que o são da família. Enquanto o ensino é da responsabilidade dos professores, a educação é da responsabilidade dos encarregados de educação e de toda a sociedade.

Apesar de todas as exigências realizadas aos professores, não houve uma melhoria das condições de trabalho e dos recursos materiais para o exercício da sua profissão. Por exemplo, um ensino personalizado não se consegue exercer com um nível excessivo de alunos ou sem os equipamentos/materiais necessários. Os professores até podem estar motivados, mas necessitam de ter o mínimo de condições materiais para o exercício da sua actividade.

Um outro problema a ter em conta, na análise desta problemática, é o da falta de investimento na educação escolar. O discurso político não acompanha a sua prática, os gastos com a educação são considerados supérfluos por não darem frutos imediatos.

As reformas no ensino português começaram depois de outras já se terem iniciado na Europa, o que concorreu para o aproveitamento desajustado da legislação associada, a qual traduz exigências políticas muito avançadas, face ao contexto educativo português, nomeadamente no que se refere às condições de trabalho dos professores e à sua preparação profissional. O nível de exigência político e social é tão elevado que muitos professores desistem à

partida, traduzindo em parte a grande discrepância entre os objectivos sociopolíticos e a realidade da educação escolar.

Neste contexto, paradoxalmente, os professores mais motivados, que assumem um nível mais elevado de exigência no desempenho das suas tarefas, podem ser aqueles que mais facilmente poderão desenvolver manifestações de mal-estar, pois confrontam-se com a falta de recursos para atingir os objectivos pretendidos (Jesus, 1998).

Os resultados encontrados em vários estudos efectuados revelam que para além da exigência social, também existe uma exigência pessoal, a qual também pode contribuir para o mal-estar docente, pelo que é importante que os professores estejam motivados, mas de uma forma realista, isto é, sem serem demasiado exigentes consigo próprios, nem colocarem-se sempre em causa quando os objectivos não são atingidos.

Apesar de tudo, a profissão de professor também tem na actualidade certas vantagens comparativamente a outras profissões, nomeadamente a riqueza de experiências e de relacionamentos interpessoais, bem como uma certa liberdade e ausência do controlo de chefes.

### **2.3.6. Atitudes de intervenção para o desenvolvimento profissional do professor**

Segundo Dunham (1992), para que o professor aprenda a reduzir o mal-estar docente (e os seus medos profissionais), ele necessita de aceitar a possibilidade de que tal situação também ocorre com os seus colegas, de compreender o significado dos sintomas, de identificar os factores que podem contribuir para essa situação, identificar estratégias de *coping* por si utilizadas no trabalho e fora dele e desenvolver programas personalizados para a redução desses sintomas.

Conforme as várias fontes de mal-estar do professor, assim ele pode utilizar diferentes estratégias de resolução ou de *coping*, há problemas profissionais para os quais a sua resolução depende do professor, como por exemplo relacionados com os alunos ou com os colegas, mas existem outras do foro formativo e outras do foro sociopolítico. Sendo assim, o professor

necessita de saber propor medidas realistas e com base em possibilidades reais, sejam elas formativas, de ordem sociopolítica, ou no plano de actuação privado de professor.

a) *Medidas formativas*

Em termos de formação inicial há a necessidade de criação de programas de formação que permitam a simulação de desempenhos. No caso da formação contínua torna-se necessário criar oportunidades para que os formandos possam analisar os seus desempenhos reais ocorridos no seu quotidiano e confrontarem-se com a experiência profissional de outros colegas. O ideal será também a criação de programas de formação desenvolvidos para o treino de competências pessoais, interpessoais e profissionais, através do treino em resolução de problemas, aptidões sociais, assertividade, relaxamento, gestão do tempo e trabalho em equipa (Jesus, 1996). Este autor considera importante a realização de medidas preventivas, tanto ao nível da formação inicial de professores (antes do exercício da prática docente), como ao nível da formação contínua, orientadas para a resolução de problemas concretos e para a inovação educativa, fomentando o trabalho em equipa e a cooperação entre os professores. A formação inicial deveria ser desenvolvida segundo um modelo relacional, potencializando o autoconhecimento e as qualidades específicas de cada formando, através de uma antecipação do confronto com possíveis situações profissionais.

O estágio pedagógico poderia ser um momento de trabalho em que para além do acolhimento e integração na escola, o orientador apoiaria os estagiários nos níveis comportamental, através do desenvolvimento de competências profissionais; cognitivo, com o estabelecimento de crenças, expectativas e atribuições adequadas e no nível emocional, dando um suporte social, com a evidência e reconhecimento das qualidades e aspectos positivos do estagiário, fomentando-lhe o desenvolvimento de um estilo pessoal e flexível de ensino- aprendizagem (relação pedagógica) numa preparação para a "pedagogia do imprevisível".

### *b) Medidas de ordem sociopolítica*

Os aspectos legislativos do estado podem ser utilizados como uma ferramenta para aumentar o bem-estar dos professores e a sua motivação no processo de ensino-aprendizagem. Passando por um aumento da sua autonomia e do seu poder, bem como pelo aumento da responsabilização de outros agentes no processo de educação e desenvolvimento das crianças e jovens, nomeadamente as famílias, as autarquias e as associações socioculturais e desportivas.

O aumento da responsabilização dos agentes educativos deveria alargar-se aos próprios alunos, os quais deveriam ser mais responsabilizados pelo seu comportamento e aprendizagem na escola, o que na actual legislação não acontece. As notas que os alunos tiram até ao 9º ano não importam muito, pois as mesmas quase não têm implicações no percurso escolar dos alunos. O sistema instituído fomenta o facilitismo e a preguiça.

Existe a necessidade de revalorização da imagem social dos professores e do trabalho docente, o que passa pelo maior reconhecimento dos objectivos educativos alcançados e do papel imprescindível do professor na sociedade actual (Jesus, 1989).

Os meios de comunicação social também poderiam auxiliar nesta questão, devido à sua força mediática, podendo contribuir positivamente para a divulgação de boas práticas e boas experiências portuguesas, ajudando a melhorar a imagem social do professor. Esta medida, se implementada, poderia contribuir para a escolha desta profissão enquanto fazendo parte de um projecto de vida e não como última opção.

Nalguns países europeus têm sido empreendidas campanhas publicitárias em que é destacada a importante função dos professores e responsabilizada toda a sociedade pelo apoio e colaboração no processo educativo, de forma a serem concretizados os objectivos das reformas educativas em curso nestes países e a diminuir a exigência social colocada sobre o professor (Jesus, 1998).

Há a necessidade de delimitação clara e coerente das funções do professor e de uma responsabilização de toda a sociedade pela educação, pois pode dar-se o caso de que a valorização da escola acabe por aumentar ainda mais a exigência social no trabalho dos professores.

A educação tanto diz respeito aos professores, como aos alunos, às famílias e às instituições. Os problemas da educação só podem ser resolvidos numa perspectiva, a longo prazo, de cooperação entre todos os agentes sociais, encarando a educação como prioridade nacional (Jesus, 1989).

A colaboração das famílias com os professores é imprescindível, pelo que é importante que os professores chamem os encarregados de educação à escola também por aspectos positivos e que o estado legisle em favor dos pais poderem ir mais frequentemente à escola, sem que para isso sejam penalizados nos seus empregos.

É, deste modo, um problema de qualidade, quer das escolas, quer dos professores, no sentido de resolver diversos problemas da educação escolar.

### *c) Medidas no plano da actuação privada do professor*

As estratégias de *coping* para a resolução dos problemas, medos e dificuldades dos professores, precisam estar de acordo com as suas qualidades pessoais e com as situações específicas em que são utilizadas. Como não existe uma estratégia ideal de resolução de problemas, pois depende muito da personalidade do professor e da situação em que se encontra, deve ser o professor a encontrar os melhores mecanismos de actuação para o seu caso.

Uma das estratégias de *coping* que o professor pode utilizar tem a ver com a identificação das suas dificuldades e da forma como as procura resolver. Latack (1986) distingue três categorias de *coping* na resolução dos problemas de mal-estar dos professores: *estratégias de confronto ou de controlo* (orientação do professor para a resolução dos problemas profissionais), *estratégias de evitamento ou de escape* (atitudes de afastamento ou de adiamento relativamente às situações problemáticas) e *estratégias de gestão dos sintomas* (ocupação dos tempos livres).

Outro dos mecanismos de *coping* que os professores podem utilizar é a identificação e o desenvolvimento de competências de gestão de cognições. A tomada de consciência das crenças, pensamentos, atitudes, expectativas, atribuições e comportamentos dos docentes e o conseguirem modificá-las para melhor, contribuirá para um aumento do seu bem-estar e realização.

O professor necessita, assim, de conseguir identificar as suas crenças irracionais mais profundas, pois as crenças do tipo “ser perfeito”, “ter controlo sobre” ou “não ser capaz de”, estão na base de muitas situações de mal-estar, uma vez que não são os acontecimentos em si mesmos que provocam mal-estar, mas a forma como o professor os percebe. A mesma situação objectiva pode provocar mal-estar num professor e não noutro, pois por detrás podem estar crenças diferentes de um professor comparativamente a outro.

Uma das terapias indicadas como mais eficientes na substituição de crenças irracionais por crenças mais adequadas é a “terapia racional emotiva” (Bernard & DiGiuseppe, 1994; Dryden & Gordon, 1993).

Por outro lado, é importante que haja um equilíbrio entre as expectativas associadas aos resultados profissionais, o valor que lhes é atribuído e os resultados efectivamente alcançados, para evitar a excessiva valorização da profissão. Neste caso específico, procurar o equilíbrio entre a vida privada e a vida profissional é uma das principais estratégias que o professor pode utilizar para prevenir situações de mal-estar docente.

Outro mecanismo de *coping*, utilizado pelo professor, é a identificação e o desenvolvimento de competências de gestão de sintomas físicos. Uma forma do professor conseguir realizar uma melhor “higiene mental” consiste na realização de sessões de relaxamento. Algumas técnicas de relaxamento passam pela ocupação de tempos livres e outras constituem técnicas específicas para induzir esse estado, assumindo particular relevo a respiração (sobretudo a abdominal) e o treino do relaxamento muscular progressivo, através da contracção e descontração sucessiva de certos grupos musculares, deste modo ele aprende a identificar e controlar os seus sintomas físicos associados ao mal-estar.

Outra técnica de relaxamento e auto-controlo que o docente pode utilizar é a “técnica da mobilização básica de energia”, em que o docente vai associar ao relaxamento, a sua percepção de energia pessoal, procurando através da sua vontade e sensibilidade, melhorar o seu estado íntimo, físico, psicológico e energético (Vieira, 1994). No sentido de alcançar técnicas de relaxamento mais profundo, também existe a hipnose, o ioga, a respiração, a meditação, a imaginação temática, a contemplação e a oração.

A identificação e o desenvolvimento de competências de gestão do tempo, de liderança, de trabalho em equipa e de assertividade, também podem contribuir positivamente para a melhoria geral do bem-estar do professor.

Após terem sido sistematizadas informações sobre a importância das atitudes do professor para o seu sucesso e realização profissional, vamos passar agora às considerações finais deste capítulo.

### **2.3.5. Considerações finais**

Ao longo deste capítulo, contextualizou-se o medo enquanto construto psicológico e no desenvolvimento profissional dos professores. Devido à grande escassez de investigações sobre o tema, também foram sistematizados elementos sobre o autoconceito dos professores, a promoção dos alunos pelos docentes, as suas competências para lidar com a indisciplina, tendo terminado com o estudo da satisfação e atitudes dos docentes, uma vez que este conceito é integrador, pois tudo aquilo em que o professor se envolve tem por detrás um conjunto de atitudes, entre as quais, as que apresenta face aos seus medos profissionais.

No próximo capítulo apresentamos a metodologia utilizada nesta investigação.

## CAPÍTULO 3. METODOLOGIA

Neste capítulo apresenta-se a metodologia utilizada na investigação, de acordo com os objectivos definidos no Capítulo 1. De seguida, é feita a caracterização da amostra, assim como a descrição do processo de aplicação e estudo dos instrumentos utilizados.

### 3.1. Caracterização da amostra

Tendo em conta os objectivos deste estudo, houve preocupação, na constituição da amostra, de que esta fosse representativa dos subgrupos que se queriam estudar. Optou-se por considerar uma amostra formada por professores de idades variadas, de ambos os sexos, pertencentes a vários anos do ciclo de vida profissional e, assim, com graus diferentes de experiência profissional.

A **amostra** ficou constituída por 208 indivíduos, cujos elementos variaram consoante: sexo, idade, estado civil, anos de serviço, profissionalização, grupo disciplinar, nível de ensino, escalão, habilitações literárias, grau de satisfação na profissão, opção do curso escolhido, grau de relacionamento com os membros dos órgãos de gestão da escola, distância de casa à escola e cargos pedagógicos exercidos. Os quadros que, em seguida, se apresentam permitem observar a preocupação havida com a heterogeneidade dos inquiridos, indicando o número de professores e a respectiva percentagem pelas diferentes variáveis e respectivos subgrupos.

Em relação à variável **sexo**, a amostra foi constituída por 62 inquiridos do sexo masculino (29.8%) e 146 inquiridos do sexo feminino (70.2%), prevalecendo o número de inquiridos do sexo feminino (Quadro 3.1.).

Quadro 3.1. Distribuição do número de professores, por sexo.

Sexo	Frequência	Percentagem
Masculino	62	29.8
Feminino	146	70.2
Total	208	100.0

Quanto à variável **idade**, a amostra foi constituída por 48 inquiridos com menos de 30 anos (23.1%), 113 inquiridos com idades compreendidas entre os 30 e os 44 anos (54.3%) e 47 inquiridos com mais de 44 anos (22.6%) (Quadro 3.2.).

Quadro 3.2. Distribuição do número de professores, por idade.

Anos de idade	Frequência	Percentagem
< 30	48	23.1
30 – 44	113	54.3
> 44	47	22.6
Total	208	100.0

No que se refere à variável **tempo de serviço**, da amostra fizeram parte 42 inquiridos com menos de 4 anos de ensino (20.2%), 14 inquiridos com 4 e 5 anos de serviço (6.7%), 128 inquiridos entre os 6 e os 24 anos (61.5%) e 24 inquiridos entre os 25 e os 34 anos de serviço (11.5%), predominando os professores entre os 6 e os 24 anos de serviço, visto esta categoria englobar um intervalo mais alargado do que as outras (Quadro 3.3). As categorias formadas e seus limites tiveram em conta os contributos teóricos de Huberman (1989).

Quadro 3.3. Distribuição do número de professores, por tempo de serviço.

Tempo de Serviço (em anos)	Frequência	Percentagem
< 4	42	20.2
4 – 5	14	6.7
6 – 24	128	61.5
25 – 34	24	11.5
Total	208	100.0

Em relação à variável **nível de ensino**, a amostra englobou 18 professores do segundo ciclo (8.7%), 43 professores do terceiro ciclo (20.8%), 92 professores do ensino secundário (44.4%) e 54 professores que leccionavam simultaneamente o terceiro ciclo e o secundário (26.1%), prevalecendo o número de professores que ensinavam no secundário (Quadro 3.4.).

Quadro 3.4. Distribuição do número de professores, por nível de ensino.

Nível de Ensino	Frequência	Percentagem
Segundo Ciclo	18	8.7
Terceiro Ciclo	43	20.8
Secundário	92	44.4
Terceiro Ciclo e Secundário	54	26.1
Total	207	100.0

Em relação à variável **cargos pedagógicos**, fizeram parte da amostra 94 elementos que não exerciam nenhum cargo (45.2%), enquanto que 95 elementos tinham um só cargo (45.7%) e 19 elementos exerciam vários cargos (9.1%), correspondendo a uma maioria de professores que exercia algum cargo além da docência (Quadro 3.5.).

Quadro 3.5. Distribuição do número de professores, por cargos.

Cargos	Frequência	Percentagem
Sem cargos	94	45.2
Com um cargo	95	45.7
Com vários cargos	19	9.1
Total	208	100.0

Outros elementos relativos à caracterização da amostra podem ser encontrados no Capítulo 4, onde se faz a apresentação de resultados.

Em seguida, passamos à explicação do procedimento adoptado na administração dos instrumentos escolhidos para a realização do presente estudo de investigação.

### 3.2. Procedimento

Os questionários foram distribuídos de variadas formas, principalmente através da entrega presencial a alguns professores, que se responsabilizaram pela sua distribuição e recolha. A estratégia adoptada na recolha da amostra passou também pelo contacto com os Conselhos Executivos de escolas dos Concelhos de Lisboa, Setúbal e Braga.

Talvez devido à sobrecarga de tarefas dos professores na altura do ano em que os questionários foram passados (Abril de 2001), houve um grande atraso na devolução dos mesmos, que se estendeu até Setembro de 2001, tendo havido uma percentagem de retorno de 52% (208 entregues, para 400 distribuídos). Para além dessa demora na entrega, foi notória a falta de motivação dos professores abordados na colaboração nesta actividade. Este foi um dos grandes obstáculos enfrentados e que dificultou muito o andamento da investigação, pois não era possível avançar para a análise estatística sem que os inquéritos fossem entregues. De entre os diferentes meios utilizados na recolha da amostra, o que se revelou mais eficaz, para além de mais rentável sob o ponto de vista do tempo e do investimento implicado, foi a aplicação directa, em que os professores recebiam os inquéritos em mão própria e entregavam-nos também de uma forma directa ao investigador.

Depois de recolhidos os dados, foram introduzidos em computador e analisados com o programa SPSS. Para estudar as relações entre as variáveis consideradas, utilizou-se o método correlacional, uma vez que o estudo decorreu com os professores em situação natural. Este método não permite concluir que as oscilações ocorridas nas variáveis dependentes sejam predominantemente explicadas pelas variáveis estudadas como independentes. Não pudemos, portanto, estabelecer relações de causa-efeito, próprias dos estudos experimentais, mas é possível observar se existe associação das variáveis independentes com as variáveis dependentes (Guildford & Fruchter, 1981). Apesar disso, pensa-se que os resultados obtidos poderão aumentar o conhecimento da possível influência das variáveis independentes estudadas, desde que se tomem as precauções necessárias (Veiga, 1995).

O estudo da fidelidade dos resultados foi feito através do cálculo da consistência interna dos itens (índices de homogeneidade "alpha") usando o procedimento "Reliability" do programa SPSS. Para a análise da validade interna usou-se o procedimento "Factor PA1" do mesmo programa.

Nas análises realizadas para testar as questões de estudo (cf. Capítulo 1), recorreremos à estatística descritiva e inferencial. Determinámos a média e o desvio-padrão dos resultados, recorrendo ao procedimento "Means" do SPSS.

Como provas de significância estatística das diferenças das médias, utilizámos a análise de variância univariada, com os procedimentos "T-test".

Procedemos em seguida à explicação dos aspectos metodológicos seguidos na construção e adaptação da escalas de avaliação aplicadas no presente estudo.

### **3.3. Instrumentos**

Apresentamos em seguida os instrumentos aplicados, especificamente a "Escala de Avaliação dos Medos Profissionais dos Professores" (EAMPP) e a "Escala de Autoconceito" (EA).

O *questionário global* (anexo B) encontra-se dividido em três grandes partes. A primeira parte compreende 65 itens relativos aos medos dos professores em contexto profissional, 6 itens relativos às dificuldades dos professores e duas questões abertas sobre medos e dificuldades dos professores em contexto escolar. Na segunda parte, encontram-se 30 itens relativos ao questionário de autoconceito e, da terceira parte, fazem parte questões relacionadas com variáveis pessoais (sexo e idade), escolares (anos de serviço, profissionalização, grupo disciplinar, nível de ensino, escalão, grau de satisfação na profissão, opção do curso escolhido, relacionamento com os membros dos órgãos de gestão da escola, distância de casa à escola, cargos pedagógicos exercidos e habilitações literárias), e ainda uma variável considerada mais de tipo social (estado civil).

Na descrição dos instrumentos apresentam-se ainda outros itens, como os que fazem parte das variáveis "Envolvimento dos professores na promoção cognitiva e afectiva dos alunos" (itens 68, 69 e 71, com valor numérico invertido) e "Falta de competências para lidar com a indisciplina" (itens 22, 45, 47 e 51).

### **3.3.1. Escala de avaliação dos medos profissionais dos professores**

A "Escala de Avaliação dos Medos Profissionais dos Professores" (EAMPP) foi elaborada para avaliar os medos dos professores em contexto profissional, subdividindo-se em 65 itens que exploram diferentes facetas dessa variável. Em seguida, especifica-se o trabalho havido na sua elaboração e apresentam-se os elementos que atestam as suas finalidades psicométricas, como sejam a fidelidade (consistência interna) e a validade (interna e externa).

#### **3.3.1.1. Construção**

***A versão preliminar da escala.*** A falta de instrumentos de avaliação associados aos objectivos do presente estudo conduziu à elaboração da "Escala de Avaliação dos Medos Profissionais dos Professores" (Veiga & Fernandes, no prelo).

O instrumento foi construído a partir de uma grelha previamente definida em função das entrevistas realizadas (anexo A), da revisão da literatura e da experiência profissional. Com base nos dados adquiridos, enunciaram-se afirmações que abordavam aspectos concretos relacionados com as várias dimensões do problema e com elas elaborámos o instrumento piloto.

O público alvo foram os professores no início de carreira, do 1º ao 3º anos de leccionação, onde estavam também incluídos os professores estagiários. Nesta primeira abordagem, as grandes metas passavam por definir as principais dimensões a avaliar, construir um instrumento que cobrisse, de uma forma abrangente e realista, as diferentes facetas dos medos e dificuldades dos professores no início de carreira, para, posteriormente, ser aplicado a este grupo de profissionais.

Desta forma, foram definidas as dimensões centrais do inventário, cada qual integrando um conjunto de itens exploradores de uma faceta específica dos medos e dificuldades dos professores.

Em seguida, descrevemos cada uma das dimensões, reportando-nos aos aspectos mais gerais que cada uma delas procurava explorar. As

dimensões do inquérito basearam-se em itens ligados ao objecto de medo, com a seguinte diferenciação:

1-Medos ligados aos outros (pessoas):

1.1-Colegas;

1.2-Alunos;

1.3-Funcionários;

1.4-Encarregados de educação.

2-Medos ligados aos conteúdos;

3-Medos ligados à escola em geral;

4-Medos ligados à gestão da profissão pela tutela.

Uma vez definidas as dimensões da escala, avançou-se para a operacionalização dos seus itens. Deste primeiro esforço resultou um total de 60 itens, concebidos num formato *likert* de 7 pontos ( de *discordo muito* a *concordo muito*); havia também a possibilidade *não se aplica à minha realidade*, como forma de identificar itens não pertinentes.

Aos 60 itens, seguiram-se duas questões abertas: “Que outros medos, além dos descritos, sente no âmbito da escola?” e “Escreva alguns comentários que possam ajudar a compreender os medos ou as dificuldades que tem sentido no âmbito da sua profissão.”

Após a construção desta versão preliminar do instrumento, procedeu-se à sua aplicação junto de professores nas condições requeridas na amostra, tendo sido devolvidos 40 inquéritos correctamente preenchidos, em relação aos quais se procedeu a uma análise geral para identificar alterações e correcções face à elaboração do instrumento definitivo. Dos 40 respondentes, alguns eram professores com uma boa capacidade de avaliação crítica, nomeadamente professores especialistas em áreas da educação. As análises de conteúdo realizadas com as questões abertas, assim como as críticas recebidas pelos intervenientes, permitiram a elaboração de novos itens.

De acordo com o feedback recolhido junto deste primeiro grupo e atendendo à necessidade de alargamento da amostra (passando a conter elementos pertencentes a todos os tempos de serviço profissional), passámos à realização da segunda versão da escala.

**A versão definitiva da escala.** Partindo das apreciações avançadas pelos inquiridos da amostra e por todos os agentes que, de alguma forma, estiveram envolvidos neste processo, procedemos à elaboração de uma nova versão do instrumento, sensível à diversidade de anos de serviço dos professores. Deste esforço resultou a 2ª versão piloto, versão "alargada": de 60 itens passou a 71, com 65 itens para os medos.

Esta segunda (e última) versão do inquérito foi aplicada em Abril de 2001 a uma amostra mais alargada do que a primeira, não apenas em termos de número (N=208), mas também em termos dos professores abrangidos: dos 2º e 3º ciclos, bem como do Ensino Secundário, e também com anos de serviço diversificados.

As respostas foram quantificadas da seguinte forma: dos itens 1 ao 65 (itens sobre os medos), o valor introduzido coincidiu com as respostas dos professores, ou seja de 1 a 10, em que 1 está "totalmente em desacordo" e 10 está "totalmente de acordo".

Apresentam-se, em seguida, os elementos relativos à fidelidade dos resultados.

### **3.3.1.2. Fidelidade dos resultados**

A fidelidade dos resultados foi obtida através do cálculo da consistência interna dos itens (índice de homogeneidade "alpha"), usando para o efeito o procedimento "Reliability" do SPSS. Este procedimento fornece ainda alguns elementos estatísticos de interesse sobre cada item, como a média e o desvio-padrão, que são apresentados no Quadro 3.6.

A análise dos elementos estatísticos permite observar que o item com média inferior é o item 16 (1.81) e o item com média mais elevada é o item 36 (5.53). A média das médias de todos os itens é 3.32, com um leque de 3.77 e uma variância de 0.82. A variância dos itens apresenta uma média de 4.97, um valor mínimo de 1.08 e máximo de 13.1. A escala com 62 itens apresenta uma média de 206.01 e um desvio padrão de 78.55.

O procedimento "Reliability" permitiu ainda determinar os índices "alpha", que indicam a fidelidade da escala. Além disso, permitiu obter também a média

da escala, a variância e o coeficiente de consistência interna da mesma, (caso determinado item seja eliminado) e ainda a correlação item-total, que fornece indicação entre a pontuação do item e a pontuação da escala obtida a partir dos outros itens. No quadro 3.7., são indicados os elementos estatísticos dos itens (média, variância, correlação item-total e índice "alpha") quando o item for eliminado.

Quadro 3.6. Média e desvio-padrão dos resultados, considerando a amostra total (N=208).

Item	Média	D. padrão	Item	Média	D. padrão
1	2.57	1.70	33	5.12	2.44
2	2.19	1.40	35	3.70	2.24
4	3.16	2.02	36	5.53	3.02
5	2.72	2.02	37	2.48	1.60
6	3.59	2.37	38	2.38	1.55
7	2.44	1.61	39	3.44	2.25
8	3.63	2.35	40	3.36	2.18
9	1.83	1.25	41	2.85	1.69
10	2.90	1.89	42	3.41	2.07
11	2.83	2.17	43	4.01	2.66
12	4.93	3.62	44	4.08	2.69
13	4.12	2.85	45	3.32	1.97
14	2.64	1.71	46	3.70	2.31
15	3.62	2.25	47	4.88	2.54
16	1.81	1.04	48	3.32	2.10
17	2.44	1.60	49	3.88	2.18
18	2.47	1.83	50	2.66	1.74
19	4.47	3.40	51	3.25	2.16
20	3.10	2.02	52	3.88	2.24
21	2.38	1.70	53	3.56	2.07
22	3.33	2.19	54	2.84	2.01
23	1.82	1.05	55	1.92	1.37
24	1.76	1.10	56	4.92	2.72
25	2.47	1.63	57	2.98	1.93
26	2.93	1.90	58	2.53	1.66
27	3.29	1.98	59	4.38	3.40
28	3.39	2.13	60	4.62	3.44
29	2.39	1.52	61	4.04	2.82
30	2.81	1.86	62	3.93	2.61
31	4.77	2.81	63	4.41	3.45
32	3.98	2.26	65	3.56	2.67

Os valores da "correlação item-total" podem ser tomados como a correlação entre o item e a soma total dos restantes itens (índice de consistência interna ou de homogeneidade do item) e também como coeficientes de discriminação dos itens (Bisquerra, 1987 citado em Veiga, 1995). O coeficiente de discriminação indica o grau em que o item contribui para distinguir os indivíduos que obtiveram pontuações altas dos que tiveram pontuações baixas na escala global (Almeida, 1986; Kerlinger, 1980).

A análise destes valores mostra que os itens com maior poder discriminativo são os itens 22 e 51 (correlação item-total de 0.74) e que o item 36 apresenta o coeficiente de menor discriminação (0.33).

Quadro 3.7. Média, variância, correlação item-total e índice "alpha" da EAMPP quando o item for eliminado.

Item	Média	Variância	Correlação Item-total	Índice "Alpha"	Item	Média	Variância	Correlação Item-total	Índice "Alpha"
1	203.44	6039.80	0.48	0.97	33	200.89	5961.91	0.53	0.97
2	203.81	6079.57	0.40	0.97	35	202.30	5972.40	0.55	0.97
4	202.85	6014.83	0.48	0.97	36	200.47	6004.52	0.33	0.97
5	203.29	6030.43	0.43	0.97	37	203.53	6008.15	0.64	0.97
6	202.41	5969.03	0.53	0.97	38	203.62	6026.20	0.59	0.97
7	203.57	6035.96	0.52	0.97	39	202.57	5941.40	0.64	0.96
8	202.38	5982.01	0.50	0.97	40	202.65	5940.56	0.67	0.96
9	204.18	6077.91	0.46	0.97	41	203.16	5984.67	0.69	0.96
10	203.11	5994.27	0.59	0.97	42	202.59	5968.17	0.61	0.96
11	203.18	6024.56	0.41	0.97	43	202.00	5917.94	0.59	0.96
12	201.08	5899.60	0.46	0.97	44	201.93	5932.41	0.55	0.97
13	201.88	5964.98	0.44	0.97	45	202.68	5964.97	0.66	0.96
14	203.37	6007.36	0.60	0.97	46	202.31	5918.48	0.69	0.96
15	202.39	5922.08	0.70	0.96	47	201.12	5894.11	0.69	0.96
16	204.20	6099.69	0.43	0.97	48	202.68	5945.86	0.68	0.96
17	203.56	6033.92	0.53	0.97	49	202.13	5934.47	0.68	0.96
18	203.54	6001.53	0.58	0.97	50	203.35	5999.01	0.62	0.96
19	201.54	5880.21	0.53	0.97	51	202.75	5919.95	0.74	0.96
20	202.91	6001.17	0.52	0.97	52	202.13	5954.21	0.61	0.96
21	203.62	5994.23	0.65	0.96	53	202.45	5958.86	0.64	0.96
22	202.68	5916.04	0.74	0.96	54	203.16	5941.68	0.72	0.96
23	204.19	6074.54	0.57	0.97	55	204.09	6049.82	0.55	0.96
24	204.25	6100.20	0.40	0.97	56	201.09	5876.89	0.68	0.96
25	203.54	6013.34	0.61	0.97	57	203.03	5979.19	0.62	0.96
26	203.08	5969.53	0.67	0.96	58	203.47	6024.13	0.55	0.97
27	202.72	5987.15	0.58	0.97	59	201.63	5913.44	0.46	0.97
28	202.62	5930.84	0.71	0.96	60	201.38	5935.80	0.42	0.97
29	203.61	6010.65	0.66	0.96	61	201.96	5950.04	0.48	0.97
30	203.19	5977.81	0.65	0.96	62	202.08	5943.54	0.54	0.97
31	201.24	5940.09	0.51	0.97	63	201.59	5934.25	0.42	0.97
32	202.02	6006.08	0.45	0.97	65	202.45	5891.62	0.66	0.96

No Quadro 3.8., indicam-se os coeficientes de consistência interna (índices "alpha") obtidos nos vários factores, para a amostra total e para vários grupos determinados de acordo com o sexo, a idade, tempo de serviço e cargos pedagógicos. Como pode observar-se, os valores de "alpha" referentes aos vários factores são, na sua maioria muito altos, ultrapassando em geral o limiar frequentemente aceite na avaliação dos resultados deste tipo de instrumento. Os maiores coeficientes aparecem na totalidade da escala (medos totais), com "alphas" superiores a 0.95.

No factor 1, "medos associados à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas", os valores do coeficiente "alpha" variam entre 0.84 e 0.97; no factor 2, "medos associados à não satisfação da necessidade de reconhecimento", os valores de "alpha" variam entre 0.89 e 0.94; no factor 3, "medos associados à gestão da profissão pela tutela", o índice máximo de "alpha" é 0.91 e o mínimo 0.79; no factor 4, "medos associados à falta de competências de ensino", o valor máximo de "alpha" é 0.92 e o mínimo 0.82; no factor 5, "medos derivados

de obstáculos à realização profissional”, o índice “alpha” apresenta um valor máximo de 0.93 e um valor mínimo de 0.75; para o factor 6, “medos associados à aceitação de desafios na escola”, o índice “alpha” apresenta um valor máximo de 0.89 e mínimo de 0.63; para o factor 7, “medos associados a uma avaliação negativa de si próprio vinda dos outros”, o valor de “alpha” varia entre 0.76 (mínimo) e 0.90 (máximo). Por último, é no “total dos medos” que os valores de “alpha” são mais altos, variando entre 0.96 e 0.98.

Estes resultados (valores de “alpha”) constituem importantes elementos que atestam a fidelidade da *EAMPP*.

Quadro 3.8. Coeficientes de consistência interna (índices alpha) dos resultados nos factores da escala *EAMPP*, para diferentes grupos.

Grupo	Índices alpha							
	MeIG	MeNr	MeGp	MeCe	MeRp	MeDe	MeAo	MeTot
<b>Amostra total</b> (N=206)	0.94	0.91	0.90	0.87	0.85	0.84	0.83	0.97
<b>Sexo</b>								
Masculino (N=62)	0.91	0.89	0.88	0.82	0.75	0.86	0.86	0.96
Feminino (N=146)	0.94	0.92	0.89	0.88	0.86	0.84	0.82	0.97
<b>Idade</b>								
< 30 anos (N=48)	0.96	0.91	0.79	0.89	0.85	0.85	0.81	0.97
30-44 anos (N=113)	0.94	0.90	0.91	0.87	0.84	0.87	0.82	0.96
>44 anos (N=47)	0.92	0.91	0.87	0.82	0.84	0.73	0.90	0.96
<b>Tempo de serviço</b>								
< 4 anos (N=42)	0.95	0.91	0.81	0.89	0.81	0.83	0.84	0.96
4-5 anos (N=14)	0.97	0.93	0.88	0.90	0.93	0.81	0.88	0.98
6-24 anos (N=128)	0.93	0.90	0.90	0.86	0.83	0.89	0.81	0.96
25-34 anos (N=24)	0.95	0.94	0.80	0.83	0.80	0.63	0.77	0.97
<b>Cargos</b>								
Sem cargos (N=94)	0.85	0.90	0.89	0.89	0.86	0.83	0.85	0.96
Com um cargo (N=95)	0.84	0.93	0.89	0.82	0.83	0.89	0.82	0.97
Com vários cargos (N=19)	0.84	0.89	0.89	0.92	0.83	0.83	0.76	0.96

Legenda (dimensões dos medos): MeIG (gestão dos alunos nas aulas); MeNr (não reconhecimento); MeGp (gestão da profissão); MeCe (falta de competências de ensino); MeRp (falta de realização profissional); MeDe (aceitação de desafios na escola); MeAo (avaliação vinda dos outros); MeTot (total dos medos).

### 3.3.1.3. Validade interna dos resultados

Para a análise da validade interna, usou-se o procedimento “Factor PA1” do programa SPSS. Visto tratar-se de uma escala nova e como não se conhece nenhum estudo equivalente que pudesse fornecer indicações sobre o número de factores específicos que seria de esperar, fez-se uma análise exploratória da distribuição dos itens por factores, sem indicação prévia do número de factores. Com este procedimento, o programa de computador utilizado permitiu identificar 12 factores. No entanto, dada a dimensão da escala e os aspectos teóricos tomados em consideração na sua elaboração, tal distribuição por factores pareceu não ser a mais adequada. Assim, procedeu-se a uma nova análise, limitada a sete factores, considerando que se adaptaria melhor aos pressupostos teóricos que estiveram na base da elaboração do instrumento.

A análise factorial dos resultados seguida de rotação “varimax” apresentou, assim, sete factores com uma explicação de 61.7 da variância total. Como valores significativos para a selecção dos itens a incluir na estrutura factorial, optou-se por resultados iguais ou superiores a 0.30 na matriz factorial rodada (Quadro 3.9.), com excepção do item 48 que, dada a riqueza do conteúdo do item, foi aceite com saturação de 0.25.

A partir dos valores de saturação, definiu-se o conjunto de itens a incluir em cada factor. Em alguns casos, os itens apresentaram valores de saturação superiores a 0.30, em mais do que um factor, tendo sido seleccionados de acordo com a pertinência semântica e a superioridade de saturação dos itens.

Os itens 3, 34 e 64, apesar de apresentarem valores de saturação acima de 0.30, respectivamente 0.51 no factor 6, 0.39 no factor 7 e 0.66 no factor 3, foram excluídos por se considerar que os mesmos não se integravam na significação atribuída a esses factores. A versão final da escala EAMPP passou, assim, a apresentar 62 itens, distribuídos por 7 factores (Quadro 3.9.).

Quadro 3.9. Itens e saturações dos mesmos, obtidos na matriz rodada.

Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7
MEDO 51	0.793						
MEDO 47	0.781						
MEDO 15	0.719						
MEDO 22	0.703						
MEDO 49	0.663						
MEDO 45	0.662						
MEDO 56	0.660						
MEDO 40	0.645						
MEDO 42	0.633						
MEDO 54	0.631						
MEDO 52	0.601						
MEDO 28	0.581						
MEDO 50	0.569						
MEDO 33	0.505						
MEDO 2	0.376						
MEDO 1		0.712					
MEDO 7		0.706					
MEDO 26		0.677					
MEDO 4		0.670					
MEDO 21		0.644					
MEDO 9		0.565					
MEDO 37		0.562					
MEDO 30		0.522					
MEDO 27		0.505					
MEDO 17		0.477					
MEDO 41		0.465					
MEDO 14		0.457					
MEDO 25		0.457					
MEDO 61		0.361					
MEDO 16		0.327					
MEDO 63			0.871				
MEDO 59			0.817				
MEDO 12			0.798				
MEDO 60			0.791				
MEDO 19			0.758				
MEDO 62			0.536				
MEDO 43			0.513				
MEDO 65			0.326				
MEDO 6				0.753			
MEDO 5				0.700			
MEDO 11				0.700			
MEDO 8				0.671			
MEDO 18				0.470			
MEDO 10				0.389			
MEDO 53				0.300			
MEDO 44					0.674		
MEDO 32					0.662		
MEDO 13					0.636		
MEDO 35					0.478		
MEDO 31					0.445		
MEDO 39					0.438		
MEDO 36					0.412		
MEDO 46					0.411		
MEDO 58						0.734	
MEDO 20						0.665	
MEDO 38						0.634	
MEDO 57						0.530	
MEDO 48						0.253	
MEDO 24							0.706
MEDO 55							0.568
MEDO 29							0.418
MEDO 23							0.384

Estes dados permitem a sistematização da informação contida no Quadro 3.10., que se apresenta de seguida, e no qual se inclui também a

percentagem de variância explicada por cada factor e o respectivo "eigen-value".

Quadro 3.10. Estrutura factorial definida a partir das saturações dos itens obtidas na matriz rodada.

Itens – Factor 1: Medos associados à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas (MeIG)	Saturação
51 Tenho medo de não conseguir controlar a turma.	0.793
47 Tenho medo de não saber lidar com alunos violentos.	0.781
15 Tenho medo de não ser capaz de gerir situações de indisciplina na sala de aula quando a indisciplina é dos alunos entre si.	0.719
22 Tenho medo de não ser capaz de gerir situações de indisciplina na sala de aula quando a indisciplina é direccionada a mim como professor(a).	0.703
49 Tenho medo de que os alunos não gostem das minhas aulas.	0.663
45 Tenho medo de não ser capaz de me autocontrolar em situações de conflito com os alunos.	0.662
56 Tenho medo de ter alunos violentos.	0.660
40 Tenho medo de que os alunos não gostem de mim como pessoa.	0.645
42 Tenho medo de não ser capaz de me autocontrolar com os alunos, face a uma situação imprevista.	0.633
54 Tenho medo de não me conseguir afirmar perante os meus alunos.	0.631
52 Tenho medo de não conseguir motivar os alunos na minha disciplina.	0.601
28 Tenho medo de que os alunos sejam incorrectos comigo.	0.581
50 Tenho medo das reacções dos alunos depois da atribuição da classificação.	0.569
33 Tenho medo de não ser capaz de lidar com a desmotivação escolar dos jovens.	0.505
02 Tenho medo de enfrentar os meus alunos.	0.376
Explica 36.27% da variância total ("eigen-value" =23.57)	

Itens – Factor 2: Medos associados à não satisfação da necessidade de reconhecimento (MeNr)	Saturação
01 Tenho medo de me sentir rejeitado(a) pelos colegas mais experientes.	0.712
07 Tenho medo de me sentir rejeitado(a) pelos colegas do meu grupo disciplinar.	0.708
26 Tenho medo de que o Conselho Executivo não valorize o meu trabalho como professor(a).	0.677
04 Tenho medo de que os encarregados de educação não reconheçam o meu trabalho.	0.670
21 Tenho medo de ser rejeitado(a) pelos colegas na escola.	0.644
09 Tenho medo de não ser respeitado(a) pelos funcionários.	0.565
37 Tenho medo de não me conseguir afirmar perante os meus colegas.	0.562

30	Tenho medo de não conseguir corresponder às expectativas que o Conselho Executivo, como órgão de poder, tem em relação a mim na escola.	0.522
27	Tenho medo de não ser capaz de obter a colaboração dos meus colegas professores.	0.505
17	Tenho medo de me expor aos encarregados de educação, pois fico nervoso(a).	0.477
41	Tenho medo da avaliação que os outros fazem de mim na escola (Orientadores de estágio, colegas, alunos, etc.).	0.465
14	Tenho medo das reacções dos colegas quando estes sabem que não consigo dominar a turma.	0.457
25	Tenho medo de não me conseguir integrar na escola.	0.457
61	Tenho medo da minha profissão não ser reconhecida pelos outros.	0.361
16	Tenho medo de não saber lidar com os funcionários.	0.327
Explica 7.97% da variância total ("eigen-value" = 5.18 )		

Itens – Factor 3: Medos associados à gestão da profissão pela tutela (MeGp)	Saturação	
63	Tenho medo de ter de andar a mudar frequentemente de escola.	0.871
59	Tenho medo de não encontrar vagas para leccionar.	0.817
12	Tenho medo de vir a dar aulas numa escola muito longe de casa.	0.798
60	Tenho medo de me vir a ser atribuído um horário zero.	0.791
19	Tenho medo de ser colocado(a) numa escola não desejada.	0.758
62	Tenho medo de não conseguir conciliar a actividade profissional com a vida pessoal.	0.536
43	Tenho medo de ver dificultada a minha progressão na carreira.	0.513
65	Tenho medo de fracassar na minha profissão.	0.326
Explica 5.21% da variância total ("eigen-value" =3.38)		

Itens – Factor 4: Medos associados à falta de competências de ensino (MeCe)	Saturação	
06	Tenho medo de não ser capaz de ser um bom professor.	0.753
05	Tenho medo de não dominar os conteúdos programáticos na sala de aula.	0.700
11	Tenho medo de ensinar conteúdos errados aos meus alunos.	0.700
08	Tenho medo de não ser capaz de criar um bom ambiente de aprendizagem nas aulas.	0.671
18	Tenho medo de não ser capaz de me actualizar quanto aos conteúdos.	0.470
10	Tenho medo de que os encarregados de educação não me achem um(a) profissional competente.	0.389
53	Tenho medo de que os meus alunos não tirem boas notas.	0.300
Explica 3.91% da variância total ("eigen-value" =2.54)		

<b>Itens – Factor 5: Medos derivados de obstáculos à realização profissional (MeRp)</b>	<b>Saturação</b>
44 Tenho medo de que o ensino não me venha a realizar profissionalmente.	0.674
32 Tenho medo dos obstáculos que os meus colegas podem criar à inovação.	0.662
13 Tenho medo de vir a deixar de gostar da profissão.	0.636
35 Tenho medo de não encontrar na escola estruturas de apoio para as minhas dificuldades.	0.478
31 Tenho medo de vir a ter algum esgotamento devido à profissão.	0.445
39 Tenho medo de não ser capaz de desempenhar as múltiplas actividades que hoje são requeridas a um professor(a).	0.438
36 Tenho medo de que o meu salário não me permita satisfazer as minhas necessidades pessoais e familiares.	0.412
46 Tenho medo de não corresponder às exigências que hoje em dia são feitas a um(a) professor(a) .	0.411
Explica 3.29% da variância total (*eigen-value* =2.14)	

<b>Itens – Factor 6: Medos associados à aceitação de desafios na escola (MeDe)</b>	<b>Saturação</b>
58 Tenho medo de aceitar desafios na escola.	0.734
20 Tenho medo de ter de aceitar novos cargos.	0.665
38 Tenho medo de me expor aos outros na escola.	0.634
57 Tenho medo de não conseguir corresponder às expectativas que as pessoas na escola têm em relação a mim.	0.530
48 Tenho medo de não ser capaz de inovar na escola.	0.253
Explica 2.72% da variância total (*eigen-value* = 1.77)	

<b>Itens – Factor 7: Medos associados a uma avaliação negativa de si próprio vinda dos outros (MeAo)</b>	<b>Saturação</b>
24 Tenho medo de me vestir jovialmente, pois os encarregados de educação podem não me respeitar por isso.	0.706
55 Tenho medo de me vestir jovialmente, pois os alunos podem não me respeitar por isso.	0.568
29 Tenho medo de que os funcionários percebam que há aulas em que o barulho dos meus alunos é exagerado.	0.418
23 Tenho medo de que os funcionários pensem que eu não sou bom/boa professor(a).	0.384
Explica 2.3% da variância total (*eigen-value* =1.50)	

Face aos resultados obtidos, apresentamos, seguidamente, a sua interpretação.

### **Factor 1: Medos associados à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas.**

Os itens deste factor estão relacionados com os medos dos professores face ao mau comportamento dos alunos na sala de aula e reflectem principalmente preocupações do foro disciplinar e de controlo dos alunos. Envolvem aspectos como o saber lidar com a violência, com a indisciplina e com processos ligados à gestão dos alunos em sala de aula e às relações interpessoais que aí têm lugar.

### **Factor 2: Medos associados à não satisfação da necessidade de reconhecimento**

Estes itens fazem referência aos medos dos professores ligados à percepção da forma como os colegas, os membros do Conselho Executivo, os encarregados de educação e os funcionários têm em conta o seu trabalho, revelando a necessidade que os professores têm de reconhecimento e valorização profissional. Engloba itens que focam o aspecto da rejeição e da incapacidade de afirmação.

### **Factor 3: Medos associados à gestão da profissão pela tutela**

Estes itens fazem referência aos medos mais específicos relacionados com a gestão da profissão pela tutela, nomeadamente a estabilidade profissional e as condições de trabalho, no que se refere, por exemplo, à colocação pelo ministério numa escola pretendida, ao horário atribuído, à progressão na carreira e à gestão por um agente externo (ministério) das múltiplas actividades requeridas ao professor.

### **Factor 4: Medos associados à falta de competências de ensino**

Os itens incluídos neste factor avaliam os medos dos professores que estão relacionados com a falta de competências de ensino, como o receio de não ser capaz de ser um bom professor, concretizado na dificuldade em transmitir conhecimentos, em comunicar e em cativar os alunos. Relacionam-

se com a necessidade de dominar os conteúdos a ensinar e de conseguir criar condições de aprendizagem.

#### **Factor 5: Medos derivados de obstáculos à realização profissional**

Estes itens relacionam-se com os medos profissionais inerentes à realização do professor, no que se refere aos obstáculos à satisfação como educadores e que se reflectem na sua vida pessoal. O professor pode temer condições que o impeçam de se realizar profissionalmente, ou recear vir a deixar de gostar da profissão, devido ao salário, às condições de trabalho e às exigências que lhe são feitas.

#### **Factor 6: Medos associados à aceitação de desafios na escola**

Este conjunto de itens relaciona-se com os medos associados à mudança e à flexibilidade do professor, nomeadamente no que se refere à possibilidade de ter de aceitar novos desafios na escola, sejam eles novos cargos pedagógicos, a necessidade de inovar, o conseguir corresponder às expectativas que os outros têm em relação a si, ou o ter de enfrentar situações de exposição pessoal.

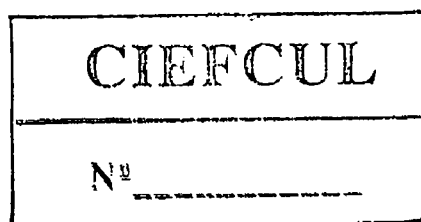
#### **Factor 7: Medos associados a uma avaliação negativa de si próprio vinda dos outros**

Estes itens englobam um conjunto de medos ligados à avaliação negativa do professor vinda dos outros, procurando-se aferir em que medida o julgamento dos outros e o ser "mal visto" influencia o professor. Insere-se aqui o medo de vestir jovialmente e a dificuldade de lidar com a opinião dos outros.

Passamos em seguida ao estudo da validade externa da escala "EAMPP".

### 3.3.1.4. Validade externa dos resultados

Na elaboração desta nova “Escala de Avaliação dos Medos Profissionais dos Professores”, podem desde já apresentar-se alguns dados relativos à validade externa. Assim, no Quadro 3.11., podem observar-se relações várias entre as dimensões dos medos e as dimensões do autoconceito. De facto, tais relações vão no sentido esperado, ou seja, quanto maiores os medos, menor o autoconceito (correlações de Pearson negativas) e apresentam elevados níveis de significância estatística em várias situações: para o autoconceito laboral, nas dimensões “medos associados à falta de competências de ensino” e nos “medos associados à aceitação de desafios na escola”; para o autoconceito emocional, nos “medos associados à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas”, nos “medos associados à não satisfação da necessidade de reconhecimento”, nos “medos associados à falta de competências de ensino”, nos “medos derivados de obstáculos à realização profissional”, nos “medos associados à aceitação de desafios na escola”, nos “medos associados a uma avaliação negativa de si próprio vinda dos outros” e nos “medos totais”; para o autoconceito social, nos “medos associados à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas”, nos “medos associados à falta de competências de ensino” e nos “medos associados à aceitação de desafios na escola”; e para o autoconceito total nos “medos associados à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas”, nos “medos associados à não satisfação da necessidade de reconhecimento”, nos “medos associados à falta de competências de ensino”, nos “medos associados à aceitação de desafios na escola”, nos “medos associados a uma avaliação negativa de si próprio vinda dos outros” e nos “medos totais ( $p < 0.01$ ). Embora menos significativas, existem ainda correlações nos seguintes casos: para o autoconceito laboral, nos “medos associados à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas”, nos “medos associados à não satisfação da necessidade de reconhecimento”, nos “medos associados a uma avaliação negativa de si próprio vinda dos outros” e nos “medos totais”; para o autoconceito emocional, nos “medos associados à gestão da profissão pela tutela”; e para o autoconceito social, nos “medos associados à não satisfação da necessidade de reconhecimento” ( $p < 0.05$ ).



De sublinhar, ainda, que os elementos resultantes das análises apresentadas no capítulo dos resultados podem, também eles, ser considerados como reforços para a confirmação da validade externa da "Escala de Avaliação dos Medos Profissionais dos Professores" (EAMPP).

Quadro 3.11. Correlações entre os medos e a variável "autoconceito", na amostra total.

Medos	Autoconceito					
	Laboral	Familiar	Físico	Emocional	Social	Total
<b>Amostra total</b>						
MeIG	-0.17 *	-0.08	-0.09	-0.41 **	-0.18 **	-0.34 **
MeNr	-0.18 *	-0.10	0.06	-0.39 **	-0.15 *	-0.27 **
MeGp	0.01	0.12	0.02	-0.16 *	0.10	0.01
MeCe	-0.31 **	-0.12	-0.07	-0.30 **	-0.23 **	-0.36 **
MeRp	-0.00	-0.12	-0.00	-0.26 **	-0.05	-0.13
MeDe	-0.26 **	-0.06	-0.12	-0.45 **	-0.23 **	-0.41 **
MeAo	-0.16 *	-0.12	0.00	-0.32 **	-0.09	-0.25 **
MeTot	-0.16 *	-0.02	0.02	-0.40 **	-0.11	-0.26 **

\*p<0.05; \*\*p<0.01; \*\*\*p<0.001; ns = não significativo

Legenda (dimensões do medo): MeIG (gestão dos alunos nas aulas); MeNr (não reconhecimento); MeGp (gestão da profissão); MeCe (falta de competências de ensino); MeRp (falta de realização profissional); MeDe (aceitação de desafios na escola); MeAo (avaliação vinda dos outros); MeTot (total dos medos).

Passamos em seguida à apresentação da "Escala de Autoconceito".

### 3.3.2. Escala de Autoconceito

Um dos instrumentos utilizados no presente estudo foi a "Escala de Autoconceito" (EA). Trata-se de uma escala construída muito recentemente por dois investigadores conceituados no tema do autoconceito, Garcia e Musitu (1999); é constituída por 30 itens e apresenta os seguintes factores: físico, emocional, familiar, laboral e social.

Num trabalho em curso de adaptação da escala para o contexto português (Veiga & Roque, no prelo), observa-se que, no seu conjunto, a variância total explicada é de 55.12%. Entre outros elementos relativos à fiabilidade desta escala, destaca-se o "alpha de cronbach" de 0.85. Outros elementos acerca da escala podem ser encontrados em Roque (no prelo).

No questionário de autoconceito, a escala de tipo *Likert* foi idêntica à da EAMPP, embora posteriormente os dados tenham sido reagrupados numa escala de 1 a 6 pontos, em que as respostas de 1 e 2, passaram a 1; as de 3 e

4, passaram a 2; as de 5 passaram a 3; as de 6 passaram a 4; as de 7 e 8, passaram a 5; e as de 9 e 10 passaram a 6. Duas foram as razões para tal reagrupamento: por um lado, a vantagem na existência do mesmo tipo de escala aquando da aplicação do questionário global (1 a 10); por outro, o facto de já na análise dos resultados, o questionário de autoconceito apresentar a mesma escala (1 a 6) que a utilizada num estudo da sua adaptação para Portugal (Veiga e Roque, 2003).

Em seguida, passamos à apresentação de outros itens incluídos no questionário global.

### 3.3.3. Outros itens

Após o final da *EAMPP*, existem 6 itens que têm a ver com as *dificuldades dos professores* (do 66 ao 71). Destes itens, três foram utilizados na criação da variável "*Envolvimento dos professores na promoção cognitiva e afectiva dos alunos*": os 68, 69 e 71 (após inversão do respectivo valor numérico). Os itens 68 e 69 estão ligados à promoção cognitiva dos alunos, enquanto que o 71 se prende com a componente afectiva dos mesmos. Nestes itens, procedeu-se à inversão dos valores numéricos, ou seja, o 1 passou a 10; o 2 passou a 10; o 2 passou a 9; o 3 passou a 8; o 4 passou a 7; o 5 passou a 6; o 6 passou a 5; o 7 passou a 4; o 8 passou a 3; o 9 passou a 2; e o 10 passou a 1. Assim, para estes itens, quanto maior a pontuação, maior é o envolvimento dos professores na promoção cognitiva e afectiva dos alunos.

Para a criação da variável "*Falta de competências para lidar com a indisciplina*" (*FCLIN*), associaram-se 4 itens, especificamente os 22, 45, 47 e 51.

Do questionário, também fizeram parte *duas questões abertas*, que permaneceram iguais à 1ª versão, tendo sido unicamente introduzida a palavra "dificuldades" na primeira questão, da qual resultou: "Que outros medos ou dificuldades, além dos descritos, sente no âmbito da escola?". O interesse na manutenção destas questões ficou a dever-se ao seu eventual contributo na interpretação dos resultados obtidos no presente estudo, ou futuramente.

Após a apresentação da metodologia adoptada na investigação, passamos no próximo capítulo à análise dos resultados obtidos no estudo das questões específicas levantadas, em relação aos sujeitos da amostra descrita, aos instrumentos anteriormente apresentados, aos procedimentos e aos métodos estatísticos referidos.

## CAPÍTULO 4. RESULTADOS

Neste capítulo, procedemos à análise estatística dos resultados dos medos dos professores, num primeiro momento, no que se refere à sua ordenação e, num segundo momento, no que se refere aos medos na amostra geral e em função de variáveis pessoais, escolares e ainda de uma variável considerada como de tipo social. Apresentam-se também os resultados acerca das relações entre os medos e as variáveis "autoconceito", "envolvimento dos professores na promoção dos alunos" e "falta de competências dos professores para lidar com a indisciplina", na amostra total e por grupos de pertença ao "tempo de serviço".

Os vários procedimentos estatísticos utilizados procuraram dar resposta à pergunta de partida enunciada, quer na sua formulação mais geral, quer nas subquestões mais específicas.

Como actuação geral de análise, utilizou-se a comparação entre dois grupos, os quais foram seleccionados por serem grupos extremos ou por serem grupos representativos, uma vez que a apresentação de todas as comparações entre grupos levaria a uma grande quantidade de quadros de difícil análise. Também não houve a apresentação de certos subgrupos de comparação, devido à existência de um número reduzido de sujeitos nos mesmos.

Esta análise foi efectuada através do  $t$  de Student, o qual testa a significância da diferença entre os médias, tendo-se utilizado o procedimento "T-test" do programa SPSS (versão 10).

Por último, apresentam-se os resultados acerca da relação entre os medos e as variáveis "autoconceito", "envolvimento na promoção cognitiva e afectiva dos alunos", "falta de competências dos professores para lidar com a indisciplina"; na amostra total e por grupos de pertença ao "tempo de serviço", tendo sido utilizado o procedimento "correlações" (Pearson) do programa SPSS.

## 4.1. Resultados nos medos

Apresentam-se, em seguida, os sete maiores medos profissionais dos professores, bem como os resultados dos medos em função das variáveis pessoais, escolares e de tipo social.

### 4.1.1. Ordenação dos medos

O objectivo desta análise foi saber quais os principais medos dos professores em contexto escolar. Considerando a média dos 65 medos e limitando-se a apresentação aos sete maiores medos, observa-se que o *maior medo* dos professores da amostra tem um cariz económico, nomeadamente o medo do salário não lhes permitir satisfazer as suas necessidades pessoais e familiares (M=5.64).

O *segundo maior medo* dos professores liga-se mais a questões didácticas e pedagógicas e prende-se com o receio do professor não saber lidar com a desmotivação escolar dos jovens (M=5.15).

O *terceiro medo*, com média de respostas mais elevada, foca a temática da indisciplina e é o medo de o professor ter alunos violentos (M=4.93).

O *quarto medo* está relacionado com assuntos mais específicos da gestão ministerial da profissão e refere-se ao medo de os professores virem a dar aulas numa escola muito longe de casa (M=4.91).

O *quinto medo* volta a ligar-se com a temática da indisciplina e com o medo de os professores não saberem lidar com alunos violentos, neste caso já não é só o “ter” os alunos violentos, mas saber lidar com essa mesma violência (M=4.85).

O *sexto medo* refere-se a uma dimensão mais pessoal do professor, aquela em que ele receia vir a ter algum esgotamento derivado da profissão (M=4.78).

O *sétimo e último medo*, aqui considerado, refere-se, de novo, a um aspecto de gestão tutelar da profissão, nomeadamente o medo do professor, de que lhe venha a ser atribuído um horário zero (M=4.75), conforme se observa no Quadro 4.1.

Quadro 4.1. Sete principais medos dos professores, na amostra total.

Medos dos professores	Média	Desvio padrão
MEDO 36 Tenho medo que o meu salário não me permita satisfazer as minhas necessidades pessoais e familiares.	5.64	3.03
MEDO 33 Tenho medo de não ser capaz de lidar com a desmotivação escolar dos jovens.	5.15	2.45
MEDO 56 Tenho medo de ter alunos violentos.	4.93	2.68
MEDO 12 Tenho medo de vir a dar aulas numa escola muito longe de casa.	4.91	3.65
MEDO 47 Tenho medo de não saber lidar com alunos violentos.	4.85	2.51
MEDO 31 Tenho medo de vir a ter algum esgotamento derivado da profissão.	4.78	2.84
MEDO 60 Tenho medo de me vir a ser atribuído um horário zero.	4.75	3.48

Enumeraram-se os sete principais medos dos professores em contexto profissional e passamos, em seguida, à apresentação dos resultados dos medos em função de variáveis pessoais e escolares, assim como de uma variável social.

#### 4.1.2. Medos em função de variáveis pessoais

Com esta análise, pretendeu-se saber se existiam diferenças significativas nos medos dos professores em função do sexo e da idade. Para tal, efectuou-se uma análise de variância dos resultados nos diferentes factores, utilizando para o efeito o procedimento "T-test" do programa SPSS.

Em relação à variável "sexo" (Quadro 4.2.), os valores de T evidenciaram que as diferenças nos medos dos professores em função do sexo apresentaram-se estatisticamente significativas entre as médias das pontuações obtidas para algumas dimensões da escala.

Quadro 4.2. Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões dos medos em função do sexo.

MEDOS	Sexo	N	Média	Desvio padrão	t	Bicaudal	Sig.
MeIG	Masculino	61	44.44	18.34	-3.89	0.00	***
	Feminino	144	58.33	25.14			
MeNr	Masculino	57	36.96	15.00	-1.50	0.13	ns
	Feminino	141	41.13	18.67			
MeGp	Masculino	57	30.00	16.82	-2.19	0.03	*
	Feminino	139	36.66	20.22			
MeCe	Masculino	60	19.96	9.28	-1.32	0.18	ns
	Feminino	146	22.18	11.51			
MeRp	Masculino	60	29.20	10.95	-2.81	0.00	***
	Feminino	146	35.28	15.18			
MeDe	Masculino	61	12.77	6.62	-2.19	0.03	*
	Feminino	144	15.22	7.59			
MeAo	Masculino	60	7.68	3.75	-0.33	0.75	ns
	Feminino	145	7.88	4.28			
MeTot	Masculino	55	180.78	63.72	-2.89	0.00	***
	Feminino	131	216.61	81.92			

\*p<0.05; \*\*p<0.01; \*\*\*p<0.001; ns = não significativo

Legenda (dimensões dos medos): MeIG (gestão dos alunos nas aulas); MeNr (não reconhecimento); MeGp (Gestão da profissão); MeCe (falta de competências de ensino); MeRp (falta de realização profissional); MeDe (aceitação de desafios na escola); MeAo (avaliação vinda dos outros); MeTot (total dos medos).

A análise destes resultados mostra que os elementos do sexo feminino apresentaram valores médios das pontuações mais elevados do que os elementos do sexo masculino. Estas diferenças foram altamente significativas ( $p < 0.001$ ) para as seguintes dimensões: “medos associados à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas”, “medos derivados de obstáculos à realização profissional” e “medos totais”. As diferenças estatisticamente significativas foram devidas à diferença entre as médias das pontuações obtidas para o sexo masculino e para o sexo feminino, em que para o sexo feminino esses valores foram muito maiores, revelando que as professoras têm muito mais desses tipos de medos do que os professores.

De registar que a variação do número de sujeitos, por subgrupo e dimensão da escala, tem a ver com os denominados valores “missing”, isto é, “não resposta” de alguns sujeitos a itens apresentados.

Os factores “medos associados à gestão da profissão pela tutela” e “medos associados à aceitação de desafios na escola” também revelaram diferenças estatisticamente significativas, embora com um nível de significância menor ( $p < 0.05$ ), continuando as professoras a apresentar valores médios superiores às dos professores.

Atendendo a estes resultados, e no que respeita à questão de estudo:

**Q2.1.** "Será que existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas nas dimensões da *EAMPP* e a variável *sexo*?", a resposta é parcialmente afirmativa, apresentando maiores medos os sujeitos do sexo feminino.

Em relação à variável "**idade**" (Quadro 4.3.), a análise de variância pretendeu saber se existiam diferenças significativas entre as médias obtidas pelos professores com idade inferior a 30 anos e com idade superior a 44 anos. Para tal, foram escolhidos estes dois subgrupos extremos, embora, como apresentado na descrição da amostra, tenha havido mais um subgrupo considerado para esta variável.

A análise dos valores de T, presentes no Quadro 4.3., evidenciaram que as diferenças nos medos dos professores, em função da idade, apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre as médias das pontuações obtidas para algumas dimensões da escala e diferenças não significativas para outras dimensões. A análise destes resultados mostrou que os elementos mais jovens (com menos de 30 anos) apresentaram valores médios das pontuações mais elevados do que os elementos menos jovens (com mais de 44 anos). Estas diferenças foram altamente significativas ( $p < 0.001$ ) para as seguintes dimensões: "medos associados à não satisfação da necessidade de reconhecimento", "medos associados à gestão da profissão pela tutela" e nos "medos totais".

O factor "medos associados à falta de competências de ensino" também revelou diferenças estatisticamente significativas, embora com um nível de significância menor ( $p < 0.05$ ), continuando os professores com menos de 30 anos a apresentar valores médios superiores aos dos professores com mais de 44 anos, os dados apresentados continuaram assim a indicar que os professores mais jovens têm no geral mais medos do que os professores menos jovens.

Atendendo a estes resultados, e no que respeita à questão de estudo:

**Q2.2.** "Será que existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas nas dimensões da *EAMPP* e a variável *idade*?", a resposta é parcialmente afirmativa, apresentando-se maiores nos sujeitos mais jovens (com menos de 30 anos).

Quadro 4.3. Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões dos medos em função da idade.

MEDOS	Idade (anos)	N	Média	Desvio padrão	t	Bicaudal	Sig.
MeIG	< 30	45	58.51	27.09	1.72	0.08	ns
	> 44	47	49.70	21.67			
MeNr	< 30	45	46.97	19.86	3.74	0.00	***
	> 44	44	32.88	15.24			
MeGp	< 30	47	43.97	15.61	6.68	0.00	***
	> 44	43	22.30	15.10			
MeCe	< 30	47	23.40	11.97	1.91	0.05	*
	> 44	46	19.21	8.87			
MeRp	< 30	48	33.43	13.61	1.58	0.11	ns
	> 44	46	28.86	14.31			
MeDe	< 30	47	15.51	8.07	1.79	0.77	ns
	> 44	47	12.87	6.07			
MeAo	< 30	48	8.72	4.62	1.98	0.50	ns
	> 44	46	7.02	3.61			
MeTot	< 30	44	231.54	86.02	3.42	0.00	***
	> 44	42	174.71	66.23			

\*p<0.05; \*\*p<0.01; \*\*\*p<0.001; ns = não significativo

Legenda (dimensões dos medos): MeIG (gestão dos alunos nas aulas); MeNr (não reconhecimento); MeGp (Gestão da profissão); MeCe (falta de competências de ensino); MeRp (falta de realização profissional); MeDe (aceitação de desafios na escola); MeAo (avaliação vinda dos outros); MeTot (total dos medos).

Passamos, em seguida, à apresentação dos resultados nos medos profissionais dos professores consoante variáveis escolares e uma variável social.

#### 4.1.3. Análise em função de variáveis escolares

Com esta análise, pretendeu-se saber se existem diferenças significativas nos medos dos professores em função de variáveis escolares, como satisfação na profissão, tempo de serviço, relacionamento com os órgãos de gestão, cargos pedagógicos, escalão, distância da escola à residência, profissionalização e nível de ensino. Para tal, efectuou-se uma análise de variância dos resultados nos diferentes factores, utilizando para o efeito o procedimento "T-test" do programa SPSS.

No que se refere à variável "satisfação na profissão", e com o objectivo de saber se existiam diferenças significativas entre as médias obtidas nas dimensões da escala para grupos de professores, com um grau de

satisfação médio na profissão e um grau de satisfação alto, compararam-se esses dois grupos de professores (Quadro 4.4.).

Quadro 4.4. Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões dos medos em função da satisfação na profissão.

MEDOS	Satisfação	N	Média	Desvio padrão	T	Bicaudal	Sig.
MeIG	Média	94	58.61	23.49	2.30	0.02	*
	Elevada	103	50.66	24.87			
MeNr	Média	90	43.01	18.93	2.30	0.02	*
	Elevada	99	37.01	16.81			
MeGp	Média	89	36.60	19.49	1.54	0.12	ns
	Elevada	99	32.22	19.47			
MeCe	Média	94	22.69	11.24	1.32	0.18	ns
	Elevada	103	20.59	10.99			
MeRp	Média	94	37.24	14.41	3.77	0.00	***
	Elevada	103	29.69	13.63			
MeDe	Média	94	16.21	7.76	3.30	0.00	***
	Elevada	102	12.79	6.69			
MeAo	Média	95	8.68	4.70	2.74	0.00	***
	Elevada	101	7.06	3.49			
MeTot	Média	86	222.80	77.13	2.77	0.00	***
	Elevada	93	190.39	79.14			

\*p<0.05; \*\*p<0.01; \*\*\*p<0.001; ns = não significativo

Legenda (dimensões dos medos): MeIG (gestão dos alunos nas aulas); MeNr (não reconhecimento); MeGp (Gestão da profissão); MeCe (falta de competências de ensino); MeRp (falta de realização profissional); MeDe (aceitação de desafios na escola); MeAo (avaliação vinda dos outros); MeTot (total dos medos).

A análise dos valores de T, presentes no Quadro 4.4., evidenciou que as diferenças nos medos dos professores em função de uma maior ou menor satisfação na profissão, apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre as médias das pontuações obtidas para a maioria das dimensões da escala. A análise destes resultados mostrou que os elementos com um grau de satisfação médio na profissão apresentavam pontuações mais altas nos medos, do que os elementos com um grau de satisfação mais elevado. Estas diferenças foram altamente significativas ( $p < 0.001$ ) para as dimensões “medos derivados de obstáculos à realização profissional”, “medos associados à aceitação de desafios na escola”, “medos associados a uma avaliação negativa de si próprio vinda dos outros” e aos “medos totais”; para os “medos associados à indisciplina e à gestão dos alunos nas aulas” e para “os medos associados à não satisfação da necessidade de reconhecimento” as diferenças também foram estatisticamente significativas, embora com um nível de significância menor ( $p < 0.05$ ).

Atendendo a estes resultados, e no que respeita à questão de estudo:

**Q2.4.** "Será que existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas nas dimensões da *EAMPP* e a variável *satisfação na profissão?*", a resposta é parcialmente afirmativa, apresentando-se maiores os medos nos sujeitos com um nível médio de satisfação profissional.

Em relação à variável "**tempo de serviço**" e com o objectivo de saber se existiam diferenças significativas entre as médias obtidas nas dimensões da escala para grupos de professores com diferentes tempos de serviço, optou-se por distribuí-los por 5 subgrupos, tal como foi apresentado na descrição da amostra. O reduzido número de sujeitos em alguns dos subgrupos de contraste levou a que só se tenham comparado os professores com menos de 4 anos de serviço, com os que tinham entre 6 e 24 anos de serviço (Quadro 4.5.), por um lado e por outro, com os que estavam no fim da carreira, com um tempo de serviço que variava entre 25 e 34 anos (Quadro 4.6.).

Quadro 4.5. Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões dos medos em função do tempo de serviço (< 4 anos *versus* de 6 a 24 anos).

MEDOS	Tempo de serviço	N	Média	Desvio padrão	t	Bicaudal	Sig.
MeIG	< 4anos	41	56.04	24.47	0.90	0.36	ns
	De 6 a 24 anos	127	52.33	22.20			
MeNr	< 4anos	40	45.45	18.94	2.33	0.02	**
	De 6 a 24 anos	123	38.19	16.44			
MeGp	< 4anos	41	44.31	14.97	3.17	0.00	***
	De 6 a 24 anos	120	33.61	19.71			
MeCe	< 4anos	41	23.70	12.07	1.52	0.12	ns
	De 6 a 24 anos	127	20.70	10.57			
MeRp	< 4anos	42	32.88	12.18	-0.74	0.45	ns
	De 6 a 24 anos	126	34.73	14.40			
MeDe	< 4anos	40	14.60	6.84	0.26	0.79	ns
	De 6 a 24 anos	127	14.24	7.70			
MeAo	< 4anos	42	8.76	4.89	2.09	0.03	*
	De 6 a 24 anos	126	7.25	3.71			
MeTot	< 4anos	39	230.02	74.99	2.27	0.02	*
	De 6 a 24 anos	113	198.66	73.84			

\*p<0.05; \*\*p<0.01; \*\*\*p<0.001; ns = não significativo

Legenda (dimensões dos medos): MeIG (gestão dos alunos nas aulas); MeNr (não reconhecimento); MeGp (Gestão da profissão); MeCe (falta de competências de ensino); MeRp (falta de realização profissional); MeDe (aceitação de desafios na escola); MeAo (avaliação vinda dos outros); MeTot (total dos medos).

A análise dos valores de T, presentes no Quadro 4.5., evidenciou que as diferenças nos medos dos professores, face ao tempo de serviço (menor do que 4 anos de serviço *versus* de 6 a 24 anos de serviço), apresentaram diferenças estatisticamente significativas para algumas dimensões da escala. A

análise destes resultados mostrou que os elementos menos experientes, com menos de 4 anos de serviço, apresentaram valores médios das pontuações mais elevados do que os elementos mais experientes (de 6 a 24 anos de serviço). Estas diferenças foram altamente significativas ( $p < 0.001$ ) para a dimensão "medos associados à gestão da profissão pela tutela", enquanto que para os "medos associados à não satisfação da necessidade de reconhecimento" as diferenças também foram estatisticamente significativas, embora com um nível de significância menor ( $p < 0.01$ ), assim como para os "medos associados a uma avaliação negativa de si próprio vinda dos outros" e para os "medos totais". No caso dos dois últimos factores referenciados, o nível de significância foi menor ( $p < 0.05$ ).

Os dados indicaram a presença de maior número de medos nos professores menos experientes, comparativamente aos mais experientes.

A análise dos valores de T, presentes no Quadro 4.6., evidenciou que as diferenças nos medos dos professores, em função do tempo de serviço (menor do que 4 anos de serviço *versus* de 25 a 34 anos de serviço), apresentaram-se estatisticamente significativas para algumas dimensões da escala. A análise destes resultados mostrou que os professores no início de carreira, com menos de 4 anos de serviço, obtiveram valores médios das pontuações mais elevados do que os professores no final da carreira (de 25 a 34 anos de serviço). Estas diferenças foram altamente significativas ( $p < 0.001$ ) para a dimensão "medos associados à gestão da profissão pela tutela" e nos "medos totais", enquanto que para os "medos derivados de obstáculos à realização profissional" as diferenças também foram estatisticamente significativas, embora com um nível de significância menor ( $p < 0.01$ ), assim como para os "medos associados à não satisfação das necessidades de reconhecimento", cujo nível de significância ainda foi menor ( $p < 0.05$ ).

Os dados indicaram a presença de um maior número de medos nos professores no início de carreira, comparativamente aos que se encontram mais próximo do seu final.

Atendendo a estes resultados e no que respeita à questão de estudo:

**Q2.3.** "Será que existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas nas dimensões da *EAMPP* e a variável *tempo de serviço*?",

a resposta é parcialmente afirmativa, apresentando maiores medos os sujeitos com menor tempo de serviço (com menos de 4 anos).

Quadro 4.6. Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões dos medos em função do tempo de serviço (< 4 anos versus de 25 a 34 anos).

MEDOS	Tempo de Serviço	N	Média	Desvio padrão	t	Bicaudal	Sig.
MeIG	< 4 anos	41	56.04	24.47	2.96	0.76	ns
	De 25 a 34 anos	24	54.20	23.70			
MeNr	< 4 anos	40	45.45	18.94	2.32	0.02	*
	De 25 a 34 anos	23	34.60	15.64			
MeGp	< 4 anos	41	44.31	14.97	7.53	0.00	***
	De 25 a 34 anos	22	17.68	9.59			
MeCe	< 4 anos	41	23.70	12.07	0.96	0.33	ns
	De 25 a 34 anos	24	20.95	8.96			
MeRp	< 4 anos	42	32.88	12.18	2.59	0.01	**
	De 25 a 34 anos	24	25.08	10.89			
MeDe	< 4 anos	40	14.60	6.84	0.28	0.77	ns
	De 25 a 34 anos	24	14.12	5.78			
MeAo	< 4 anos	42	8.76	4.89	0.87	0.38	ns
	De 25 a 34 anos	24	7.79	3.10			
MeTot	< 4 anos	39	230.02	74.99	2.99	0.00	***
	De 25 a 34 anos	22	172.95	64.50			

\*p<0.05; \*\*p<0.01; \*\*\*p<0.001; ns = não significativo

Legenda (dimensões dos medos): MeIG (gestão dos alunos nas aulas); MeNr (não reconhecimento); MeGp (Gestão da profissão); MeCe (falta de competências de ensino); MeRp (falta de realização profissional); MeDe (aceitação de desafios na escola); MeAo (avaliação vinda dos outros); MeTot (total dos medos).

Em relação à variável “relacionamento com os órgãos de gestão da escola” e tentando saber se existiam diferenças significativas entre as médias obtidas nas dimensões dos medos para grupos de professores com um grau de relacionamento médio e com um grau de relacionamento alto, compararam-se esses dois grupos de professores (Quadro 4.7.).

A análise dos valores de T presentes (Quadro 4.7.), evidenciou que as diferenças nos medos dos professores, face ao seu maior ou menor grau de relacionamento com os membros dos órgãos de gestão da escola, apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre as médias das pontuações obtidas para algumas das dimensões da escala.

Quadro 4.7. Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões dos medos em função do relacionamento com os membros dos órgãos de gestão da escola.

MEDOS	Relacionamento na escola	N	Média	Desvio padrão	t	Bicaudal	Sig.
MeIG	Médio	58	59.20	23.88	1.87	0.06	ns
	Bom	147	52.22	24.03			
MeNr	Médio	58	44.00	17.88	2.09	0.03	*
	Bom	140	38.25	17.50			
MeGp	Médio	59	38.45	17.89	1.76	0.07	ns
	Bom	137	33.11	19.98			
MeCe	Médio	59	22.57	9.62	0.86	0.39	ns
	Bom	147	21.12	11.42			
MeRp	Médio	60	38.18	15.63	3.06	0.00	***
	Bom	146	31.58	13.34			
MeDe	Médio	59	16.49	7.14	2.49	0.01	**
	Bom	146	13.68	7.35			
MeAo	Médio	60	8.08	3.48	0.56	0.57	ns
	Bom	145	7.72	4.37			
MeTot	Médio	58	227.72	70.04	2.57	0.01	**
	Bom	128	196.17	80.46			

\*p<0.05; \*\*p<0.01; \*\*\*p<0.001; ns = não significativo

Legenda (dimensões dos medos): MeIG (gestão dos alunos nas aulas); MeNr (não reconhecimento); MeGp (Gestão da profissão); MeCe (falta de competências de ensino); MeRp (falta de realização profissional); MeDe (aceitação de desafios na escola); MeAo (avaliação vinda dos outros); MeTot (total dos medos).

A análise destes resultados mostrou que os elementos com um grau de relacionamento médio com os órgãos de gestão da escola apresentaram pontuações mais elevadas do que os elementos com um grau de relacionamento bom. Estas diferenças foram altamente significativas ( $p < 0.001$ ) para a dimensão "medos derivados de obstáculos à realização profissional". As dimensões "medos associados à aceitação de desafios na escola" e os "medos totais" tiveram um valor estatisticamente significativo ( $p < 0.01$ ), enquanto que nos "medos associados à não satisfação da necessidade de reconhecimento" as diferenças também foram estatisticamente significativas, embora com um nível de significância menor ( $p < 0.05$ ).

Atendendo a estes resultados, e no que respeita à questão de estudo:

**Q2.5.** "Será que existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas nas dimensões da *EAMPP* e a variável *relacionamento com os órgãos de gestão da escola*?", a resposta é parcialmente afirmativa, apresentando-se maiores os medos nos sujeitos com um nível médio de relacionamento com as pessoas dos órgãos de gestão da escola.

Nos restantes dados, optou-se pela apresentação dos elementos onde se revelaram diferenças estatisticamente significativas, por um lado por uma questão de simplificação, por outro algum eventual interesse no conhecimento

das médias mais específicas pode ser encontrado nos quadros que até aqui já foram apresentados.

Em relação à variável “cargos pedagógicos”, e com o objectivo de saber se existiam diferenças significativas entre as médias obtidas nas dimensões dos medos para grupos de professores com ou sem cargos, compararam-se os professores com cargos e os sem cargos (Quadro 4.8.) e compararam-se também os professores com um cargo e os sem cargos (Quadro 4.9.).

A análise dos valores de T, presentes no Quadro 4.8. e no Quadro 4.9., evidenciou que as diferenças nos medos dos professores face a terem ou não cargos, apresentaram diferenças altamente significativas ( $p < 0.001$ ) entre as médias das pontuações obtidas para a dimensão “medos associados à gestão da profissão pela tutela”, enquanto que para a dimensão “medos totais” o valor de significância foi ligeiramente menor ( $p < 0.01$ ) e para a dimensão “medos derivados de obstáculos à realização profissional” o valor da significância estatística ainda foi menor ( $p < 0.05$ ).

Atendendo a estes resultados, e no que respeita à questão de estudo:

**Q2.8.** "Será que existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas nas dimensões da *EAMPP* e a variável *cargos*?" a resposta é parcialmente afirmativa, apresentando maiores medos os sujeitos sem cargos.

Quadro 4.8. Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões dos medos em função de ter ou não cargos pedagógicos.

MEDOS	Cargos Pedagógicos	N	Média	Desvio padrão	T	Bicaudal	Sig.
MeGp	Sem cargos	89	40.74	19.35	4.09	0.00	***
	Com cargos	107	29.71	18.22			
MeRp	Sem cargos	93	35.68	15.26	1.99	0.04	*
	Com cargos	113	31.71	13.30			
MeTot	Sem cargos	84	221.52	80.63	2.47	0.01	**
	Com cargos	102	193.24	74.79			

\* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ ; \*\*\* $p < 0.001$ ; ns = não significativo

Legenda (dimensões do medo): MeGp (gestão da profissão); MeRp (falta de realização profissional); MeTot (total dos medos).

Quadro 4.9. Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões dos medos em função do número de cargos pedagógicos exercidos (sem cargos versus com um cargo).

MEDOS	Número de cargos pedagógicos	N	Média	Desvio padrão	t	Bicaudal	Sig.
MeGp	sem cargos	89	40.74	19.35	3.88	0.00	***
	um cargo	90	29.78	18.40			
MeRp	sem cargos	93	35.68	15.26	2.15	0.03	*
	um cargo	94	31.19	13.25			
MeTot	sem cargos	84	221.52	80.63	2.39	0.01	**
	um cargo	85	192.71	75.71			

\*p<0.05; \*\*p<0.01; \*\*\*p<0.001; ns = não significativo

Legenda (dimensões dos medos): MeGp (gestão da profissão); MeRp (falta de realização profissional); MeTot (total dos medos).

Em relação à variável “escalão”, e com o objectivo de saber se existiam diferenças significativas entre as médias obtidas nas dimensões da escala para grupos de professores em diferentes escalões, optou-se por distribuí-los por 3 subgrupos, o primeiro dos professores abaixo do 5º escalão, o segundo dos professores que estavam entre o 5º e o 7º escalão e o terceiro dos professores acima do 8º escalão. Optou-se por comparar os professores do primeiro subgrupo com os do segundo e terceiro subgrupos (Quadro 4.10.).

A análise dos valores de T, presentes no Quadro 4.10., evidenciou que as diferenças nos medos dos professores face ao escalão, apresentaram diferenças estatisticamente significativas (p<0.001) entre as médias das pontuações obtidas para uma única dimensão da escala, nomeadamente para os “medos associados à gestão da profissão pela tutela”.

Quadro 4.10. Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões dos medos e função do escalão (< 5º versus > 8º) e (< 5º versus do 5º ao 7º).

MEDOS	Escalão	N	Média	Desvio padrão	t	Bicaudal	Sig.
MeGp	< 5º	28	42.42	19.62	3.67	0.00	***
	> 8º	19	21.68	17.94			
MeGp	< 5º	28	42.42	19.62	2.83	0.00	***
	Do 5º ao 7º	77	30.72	18.39			

\*p<0.05; \*\*p<0.01; \*\*\*p<0.001; ns = não significativo

Legenda (dimensões dos medos): MeGp (gestão da profissão).

Essas diferenças estatisticamente significativas foram devidas à diferença entre as médias das pontuações obtidas para os professores que se encontravam num escalão abaixo do 5º, com os que se encontravam acima do 8º escalão ou entre o 5º e o 7º, dados esses, indicadores de uma maior

presença desse tipo de medos nos professores de escalão menor, comparativamente aos de maior escalão.

Atendendo a estes resultados, e no que respeita à questão de estudo:

**Q2.6.** "Será que existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas nas dimensões da *EAMPP* e a variável *escalão*?" a resposta é pontualmente afirmativa, apresentando maiores medos os sujeitos abaixo do 5º escalão.

No que se refere à variável "**distância da escola à residência**" e com o objectivo de saber se existiam diferenças significativas entre as médias obtidas nas dimensões da escala para grupos de professores, conforme a distância da sua escola à residência, comparou-se os professores cuja distância da residência era a menos de 2 quilómetros da escola, daqueles cuja residência estava entre 2 e 50 quilómetros da escola (Quadro 4.11.).

A análise dos valores de T, presentes no Quadro 4.11., revelou que as diferenças nos medos dos professores face à distância da residência à escola, não apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre as médias das pontuações obtidas para as dimensões da escala, com excepção da dimensão "medos associados à gestão da profissão pela tutela", com um nível de significância alto ( $p < 0.01$ ).

Atendendo a estes resultados, e no que respeita à questão de estudo:

**Q2.7.** "Será que existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas nas dimensões da *EAMPP* e a variável *distância da residência à escola*?" a resposta é pontualmente afirmativa, apresentando maiores medos os sujeitos que residem mais longe da escola (de 2 a 50 quilómetros).

Quadro 4.11. Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões dos medos em função da distância da residência ( < 2 Kms versus de 2 a 50 Kms).

MEDOS	Distância (Kms)	N	Média	Desvio padrão	t	Bicaudal	Sig.
MeGp	< 2	43	28.04	18.70	-2.39	0.01	**
	De 2 a 50	137	36.09	19.37			

\* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ ; \*\*\* $p < 0.001$ ; ns = não significativo

Legenda (dimensões dos medos): MeGp (gestão da profissão).

No que se refere à variável “**profissionalização**”, e com o objectivo de saber se existiam diferenças significativas entre as médias obtidas nas dimensões da escala dos medos para os professores profissionalizados e não profissionalizados, compararam-se esses dois grupos de professores (Quadro 4.12.).

A análise dos valores de T, presentes no Quadro 4.12., evidenciou que as diferenças nos medos dos professores em função da profissionalização, não apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre as médias das pontuações obtidas para as dimensões da escala, com excepção da dimensão “medos associados à gestão da profissão pela tutela”, com um nível de significância bastante alto ( $p < 0.001$ ).

Atendendo a estes resultados, e no que respeita à questão de estudo:

**Q2.9.** “Será que existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas nas dimensões da *EAMPP* e a variável *profissionalização*?” a resposta é pontualmente afirmativa, apresentando-se maiores nos sujeitos sem profissionalização.

Quadro 4.12. Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões dos medos em função da profissionalização.

MEDOS	Com Profissionalização	N	Média	Desvio padrão	t	Bicaudal	Sig.
MeGp	Sim	156	32.51	19.93	-3.21	0.00	***
	Não	40	43.35	14.96			

\* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ ; \*\*\* $p < 0.001$ ; ns = não significativo

Legenda (dimensões dos medos): MeGp (gestão da profissão).

Em relação à variável “**nível de ensino**” e com o objectivo de saber se existiam diferenças significativas entre as médias obtidas nas dimensões da escala dos medos, para os professores que leccionavam o 3º ciclo, em comparação com os que leccionavam o secundário, compararam-se esses dois grupos de professores (Quadro 4.13.).

A análise dos valores de T, presentes no Quadro 4.13., evidenciaram que as diferenças nos medos dos professores face ao nível de ensino, não apresentou diferenças estatisticamente significativas entre as médias das pontuações obtidas para as dimensões da escala, com excepção da dimensão

"medos derivados de obstáculos à realização profissional", com um nível de significância bastante alto ( $p < 0.001$ ).

Essas diferenças estatisticamente significativas foram devidas à diferença entre as médias das pontuações obtidas para os professores que leccionam o secundário e os que leccionam o 3º ciclo, tendo estes últimos obtido valores superiores nesse medo específico.

Atendendo a estes resultados, e no que respeita à questão de estudo:

**Q2.10.** "Será que existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas nas dimensões da *EAMPP* e a variável *nível de ensino*?" a resposta é pontualmente afirmativa, apresentando-se maiores nos sujeitos que leccionam unicamente o terceiro ciclo.

Quadro 4.13. Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões dos medos em função do nível de ensino (terceiro ciclo *versus* secundário).

MEDOS	Nível de Ensino	N	Média	Desvio padrão	T	Bicaudal	Sig.
MeRp	Terceiro	42	37.21	11.52	2.76	0.00	***
	secundário	91	30.34	14.08			

\* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ ; \*\*\* $p < 0.001$ ; ns = não significativo

Legenda (dimensões dos medos): MeRp (falta de realização profissional).

Em seguida, apresentamos os resultados nos medos dos professores em contexto escolar, para a variável social "estado civil".

**Análise em função de uma variável de tipo social.** O objectivo desta análise foi saber se existiam diferenças significativas nos medos dos professores em função da variável social "estado civil". Para tal, efectuou-se uma análise de variância dos resultados nos diferentes factores, utilizando para o efeito o procedimento "T-test" do programa SPSS.

Em relação à variável "**estado civil**" e com o objectivo de saber se existiam diferenças significativas entre as médias obtidas nas dimensões da escala para grupos de professores de diferente estado civil, optou-se por distribuí-los por 3 subgrupos, tendo-se comparado os professores casados, com os professores divorciados, e com os professores solteiros (Quadro 4.14.).

A análise dos valores de T, presentes no Quadro 4.14., evidenciou que as diferenças nos medos dos professores face ao estado civil, revelaram-se estatisticamente significativas entre as médias das pontuações para a

dimensão da escala de medos abaixo descrita e diferenças não significativas para todas as outras dimensões. A análise destes resultados mostrou que os sujeitos casados revelaram menos "medos associados à gestão da profissão pela tutela" do que os solteiros, com uma diferença estatisticamente significativa ( $p < 0.05$ ) e que os sujeitos divorciados revelaram mais "medos derivados de obstáculos à realização profissional" do que os sujeitos casados, com uma diferença estatística altamente significativa ( $p < 0.001$ ).

Os dados indicaram a presença de menor número de medos nos professores casados, comparativamente aos solteiros e aos divorciados.

Atendendo a estes resultados, e no que respeita à questão de estudo:

**Q2.14.** "Será que existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas nas dimensões da *EAMPP* e a variável *estado civil*?" a resposta é pontualmente afirmativa, apresentando-se maiores nos sujeitos não casados (solteiros e divorciados).

Quadro 4.14. Média e desvio-padrão dos resultados nas dimensões dos medos em função do estado civil (solteiros *versus* casados e casados *versus* divorciados).

MEDOS	Estado Civil	N	Média	Desvio padrão	t	Bicaudal	Sig.
MeGp	solteiro	55	40.10	19.44	2.35	0.02	*
	casado	125	32.76	19.20			
MeRp	casado	131	32.09	13.31	-2.97	0.00	***
	divorciado	12	44.66	20.56			

\* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ ; \*\*\* $p < 0.001$ ; ns = não significativo

Legenda (dimensões dos medos): MeGp (gestão da profissão); MeRp (falta de realização profissional).

Em seguida, passamos à apresentação dos resultados acerca da relação entre os medos e outras variáveis. Como oportunamente referido, os medos são aqui tomados como variáveis independentes.

#### 4.2. Resultados acerca das correlações entre os medos e outras variáveis

Apresentam-se seguidamente os resultados correlacionais entre os medos e as variáveis "autoconceito", "envolvimento na promoção cognitiva e afectiva dos alunos" e "falta de competências dos professores para lidar com a indisciplina", na amostra total e por grupos de pertença ao tempo de serviço.

#### 4.2.1. Resultados na amostra total

O Quadro 4.15. apresenta os coeficientes de correlação na amostra total, entre as dimensões do medo e cada uma das variáveis “autoconceito”, “envolvimento na promoção cognitiva e afectiva dos alunos” e “falta de competências dos professores para lidar com a indisciplina”.

No que respeita à variável “**autoconceito**”, observam-se elevadas correlações negativas com as dimensões dos medos, resultado este que pode indicar que, ao nível dos professores, quanto maiores forem os resultados obtidos na escala de autoconceito menores serão os seus medos em contexto escolar. Das seis dimensões do autoconceito, quatro apresentam correlações negativas com as dimensões dos medos (laboral, emocional, social e total); enquanto duas não se correlacionam com os medos profissionais dos docentes (familiar e físico).

Correlacionando o “**autoconceito laboral**” com as dimensões dos medos, observa-se que existem elevados coeficientes de correlação entre este e os “medos associados à falta de competências de ensino”, assim como com os “medos associados à aceitação de desafios na escola”. Os “medos associados à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas”, “os medos associados à não satisfação da necessidade de reconhecimento”, “os medos associados a uma avaliação negativa de si próprio vinda dos outros” e os “medos totais” apresentam coeficientes de correlação menores, embora estatisticamente significativos ( $p < 0.05$ ). Os “medos associados à gestão da profissão pela tutela” e os “medos derivados de obstáculos à realização profissional”, não apresentam qualquer correlação estatisticamente significativa com o autoconceito laboral.

O “**autoconceito familiar**” e o “**físico**” não se correlacionam significativamente com as dimensões dos medos profissionais dos professores.

O “**autoconceito emocional**” correlaciona-se negativamente com todas as dimensões dos medos, quase sempre com elevados níveis de significância estatística ( $p < 0.01$ ). Ou seja, quanto maiores forem os resultados obtidos na escala de autoconceito emocional, menores os diferentes medos profissionais dos professores.

O “**autoconceito social**” também se correlaciona negativamente com as dimensões dos medos nos seguintes casos: “medos associados à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas”, “medos associados à falta de competências de ensino”, “medos associados à aceitação de desafios na escola” ( $p<0.01$ ) e ainda nos “medos associados à não satisfação da necessidade de reconhecimento” ( $p<0.05$ ).

No que diz respeito ao “**autoconceito total**”, existem altas correlações negativas ( $p<0.01$ ) com as dimensões dos medos para os casos seguintes: “medos associados à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas”, “medos associados à não satisfação da necessidade de reconhecimento”, “medos associados à falta de competências de ensino”, “medos associados à aceitação de desafios na escola”, “medos associados a uma avaliação negativa de si próprio vinda dos outros” e nos “medos totais”, com uma significância de  $p<0.01$ .

Em relação à variável “**envolvimento na promoção dos alunos**” observam-se altas correlações negativas ( $p<0.01$ ) para todas as dimensões dos medos, o que revela que quanto maiores forem os medos profissionais dos professores, menor será o seu envolvimento na promoção cognitiva e afectiva dos alunos.

Quadro 4.15. Correlações entre os medos e cada uma das variáveis “autoconceito”, “envolvimento na promoção cognitiva e afectiva dos alunos” e “falta de competências para lidar com a indisciplina”, na amostra total (N=208).

Medos	Autoconceito						Promoção	Falta de Competências
	Laboral	Familiar	Físico	Emocional	Social	Total	EPPA	FCLIN
<b>Amostra total</b>								
MeIG	-0.17 *	-0.08	-0.09	-0.41 **	-0.18 **	-0.34 **	-0.69 **	0.94 **
MeNr	-0.18 *	-0.10	0.06	-0.39 **	-0.15 *	-0.27 **	-0.54 **	0.63 **
MeGp	0.01	0.12	0.02	-0.16 *	0.10	0.01	-0.34 **	0.44 **
MeCe	-0.31 **	-0.12	-0.07	-0.30 **	-0.23 **	-0.36 **	-0.54 **	0.60 **
MeRp	-0.00	-0.12	-0.00	-0.26 **	-0.05	-0.13	-0.49 **	0.61 **
MeDe	-0.26 **	-0.06	-0.12	-0.45 **	-0.23 **	-0.41 **	-0.62 **	0.68 **
MeAo	-0.16 *	-0.12	0.00	-0.32 **	-0.09	-0.25 **	-0.49 **	0.52 **
MeTot	-0.16 *	-0.02	0.02	-0.40 **	-0.11	-0.26 **	-0.68 **	0.83 **

\* $p<0.05$ ; \*\* $p<0.01$ ; \*\*\* $p<0.001$ ; ns = não significativo

Legenda (dimensões dos medos): MeIG (gestão dos alunos nas aulas); MeNr (não reconhecimento); MeGp (gestão da profissão); MeCe (falta de competências de ensino); MeRp (falta de realização profissional); MeDe (aceitação de desafios na escola); MeAo (avaliação vinda dos outros); MeTot (total dos medos); EPPA (envolvimento na promoção cognitiva e afectiva dos alunos); FCLIN (falta de competências para lidar com a indisciplina).

Quanto à variável **“falta de competências para lidar com a indisciplina”**, existem altas correlações positivas ( $p < 0.01$ ) para todas as dimensões dos medos, resultados estes reveladores de que quanto maiores são os medos profissionais dos professores, maiores as suas incapacidades para lidar com a indisciplina dos alunos.

#### **4.2.2. Resultados por grupos de pertença ao “tempo de serviço”**

O Quadro 4.16. apresenta os coeficientes de correlação entre as dimensões do medo e cada uma das variáveis “autoconceito”, “envolvimento na promoção dos alunos” e “falta de competências para lidar com a indisciplina”, por “tempo de serviço”.

##### ***Professores com menos de quatro anos de serviço.***

Para os professores no início da carreira, com menos de 4 anos de serviço, o **“autoconceito laboral”** e o **“físico”** não se correlacionam significativamente com as diferentes dimensões dos medos, acontecendo praticamente o mesmo para o “autoconceito familiar”, embora com uma excepção para os “medos associados à falta de competências de ensino”, o qual se correlaciona negativamente com este tipo de autoconceito ( $p < 0.01$ ).

No que se refere ao **“autoconceito emocional”**, existem correlações negativas, estatisticamente significativas, para os “medos associados à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas” ( $p < 0.01$ ) e para os “medos associados à não satisfação da necessidade de reconhecimento”, “medos associados a uma avaliação negativa de si próprio vinda dos outros” e “medos totais”, com uma significância menor ( $p < 0.05$ ).

Quanto ao **“autoconceito social”**, só dois tipos de medos manifestaram uma correlação significativa, nomeadamente os “medos associados à gestão da profissão pela tutela”, com uma correlação positiva ( $p < 0.05$ ) e os “medos associados à falta de competências de ensino”, com uma correlação negativa ( $p < 0.01$ ).

No caso da dimensão **“autoconceito total”**, só se registou uma correlação negativa estatisticamente significativa, ao nível dos “medos associados à falta de competências de ensino” ( $p < 0.05$ ).

Todas as dimensões dos medos se correlacionaram negativamente com a variável **“envolvimento na promoção dos alunos”**, com um nível de significância alto ( $p < 0.01$ ), com excepção dos “medos associados à gestão da profissão pela tutela”, cuja significância estatística foi ligeiramente menor ( $p < 0.05$ ).

Todas as dimensões dos medos se correlacionaram positivamente com a variável **“falta de competências para lidar com a indisciplina”**, com um nível de significância alto ( $p < 0.01$ ).

#### ***Professores com tempo de serviço entre 6 e 24 anos.***

Continuando na análise do Quadro 4.16., com um tempo de serviço entre 6 e 24 anos, não houve qualquer correlação significativa com a dimensão “autoconceito familiar”, enquanto que para as variáveis “envolvimento na promoção dos alunos” e “falta de competências para lidar com a indisciplina”, os resultados foram estatisticamente bastante significativos ( $p < 0.01$ ), ao nível de todas as dimensões dos medos, embora no primeiro caso com correlações negativas e no segundo caso com correlações positivas.

No **“autoconceito emocional”** houve correlações negativas estatisticamente altas ( $p < 0.01$ ) para todas as dimensões dos medos, com excepção da dimensão “medos derivados de obstáculos à realização profissional” com um nível de significância menor ( $p < 0.05$ ) e da dimensão “medos associados à gestão da profissão pela tutela” que não registou correlações estatisticamente significativas. Para o **“autoconceito total”** houve exactamente os mesmos resultados, com excepção dos “medos derivados de obstáculos à realização profissional” que não apresentou um nível de correlação estatisticamente significativo.

Em relação ao **“autoconceito laboral”**, as correlações negativas foram todas elas estatisticamente significativas para a maioria das dimensões do medo ( $p < 0.01$ ), com excepção das dimensões: “medos associados à gestão da

profissão pela tutela” e “medos derivados de obstáculos à realização profissional”, as quais não apresentaram correlações significativas.

Quanto ao “autoconceito social”, as correlações negativas significativas situaram-se ao nível das dimensões: “medos associados à aceitação de desafios na escola” ( $p < 0.01$ ), “medos associados à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas” e “medos associados à não satisfação da necessidade de reconhecimento”, ambas com um nível de significância de  $p < 0.05$ .

Quadro 4.16. Correlações entre os medos e cada uma das variáveis “autoconceito”, “envolvimento na promoção cognitiva e afectiva dos alunos” e “falta de competências para lidar com a indisciplina” por “tempo de serviço”.

Medos	Autoconceito						Promoção	Falta de Competências
	Laboral	Familiar	Físico	Emocional	Social	Total	EPPA	FCLIN
<b>Tempo de serviço (&lt; 4 anos; N=42)</b>								
MeIG	-0.07	-0.16	0.04	-0.50 **	0.01	-0.26	-0.74 **	0.96 **
MeNr	-0.09	-0.27	0.20	-0.39 *	-0.11	-0.21	-0.66 **	0.69 **
MeGp	-0.06	0.06	-0.21	-0.17	0.38 *	-0.07	-0.37 *	0.51 **
MeCe	-0.26	-0.49 **	0.19	-0.27	-0.45 **	-0.40 *	-0.69 **	0.56 **
MeRp	-0.12	-0.20	0.03	-0.23	-0.02	-0.16	-0.66 **	0.72 **
MeDe	-0.24	-0.26	-0.04	-0.25	-0.11	-0.32	-0.60 **	0.66 **
MeAo	-0.03	-0.22	-0.04	-0.38 *	0.03	-0.27	-0.49 **	0.60 **
MeTot	-0.12	-0.23	0.12	-0.40 *	-0.01	-0.22	-0.76 **	0.87 **
<b>Tempo de serviço (6 a 24 anos; N=128)</b>								
MeIG	-0.31 **	-0.09	-0.20 *	-0.33 **	-0.20 *	-0.40 **	-0.67 **	0.93 **
MeNr	-0.26 **	-0.12	-0.12	-0.30 **	-0.18 *	-0.34 **	-0.55 **	0.60 **
MeGp	0.02	0.05	-0.05	-0.15	0.04	-0.03	-0.34 **	0.43 **
MeCe	-0.38 **	-0.06	-0.21 *	-0.26 **	-0.16	-0.36 **	-0.48 **	0.54 **
MeRp	-0.01	-0.16	-0.10	-0.22 *	-0.05	-0.16	-0.44 **	0.54 **
MeDe	-0.34 **	-0.05	-0.20 *	-0.46 **	-0.28 **	-0.46 **	-0.65 **	0.68 **
MeAo	-0.28 **	-0.16	-0.11	-0.27 **	-0.16	-0.35 **	-0.51 **	0.46 **
MeTot	-0.26 **	-0.04	-0.12	-0.33 **	-0.12	-0.32 **	-0.68 **	0.79 **
<b>Tempo de serviço (25 a 35 anos; N=24)</b>								
MeIG	-0.01	-0.42 *	-0.16	-0.64 **	-0.52 **	-0.69 **	-0.63 **	0.97 **
MeNr	-0.02	-0.22	0.07	-0.54 **	-0.43 *	-0.45 *	-0.37	0.56 **
MeGp	-0.19	0.24	0.14	-0.36	-0.04	-0.11	-0.02	0.17
MeCe	-0.24	-0.37	-0.18	-0.52 **	-0.60 **	-0.71 **	-0.55 **	0.77 **
MeRp	0.02	-0.20	0.37	-0.51 *	-0.12	-0.21	-0.25	0.57 **
MeDe	-0.01	-0.15	0.18	-0.67 **	-0.30	-0.44 *	-0.54 **	0.50 *
MeAo	0.01	-0.39	0.35	-0.39	-0.20	-0.22	-0.27	0.43 *
MeTot	-0.07	-0.31	0.04	-0.71 **	-0.48 *	-0.57 *	-0.55 **	0.82 **

\* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ ; \*\*\* $p < 0.001$ ; ns = não significativo

Legenda (dimensões do medo): MeIG (gestão dos alunos nas aulas); MeNr (não reconhecimento); MeGp (gestão da profissão); MeCe (falta de competências de ensino); MeRp (falta de realização profissional); MeDe (aceitação de desafios na escola); MeAo (avaliação vinda dos outros); MeTot (total dos medos); EPPA (envolvimento na promoção cognitiva e afectiva dos alunos); FCLIN (falta de competências para lidar com a indisciplina).

Por último, quanto ao **“autoconceito físico”**, só houve correlações negativas e estatisticamente significativas, nas seguintes dimensões: “medos associados à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas”, “medos associados à falta de competências de ensino” e “medos associados à aceitação de desafios na escola”, todas com um nível de significância estatística de  $p < 0.05$ .

### ***Professores com um tempo de serviço entre 25 e 35 anos.***

Finalizando a análise do Quadro 4.16., com um tempo de serviço entre os 25 e os 35 anos, não houve qualquer correlação com as dimensões **“autoconceito laboral”** e **“autoconceito físico”**.

No caso do **“autoconceito familiar”**, só se correlacionou negativamente com os “medos associados à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas” ( $p < 0.05$ ).

Para o **“autoconceito emocional”** houve correlações negativas significativas para os “medos associados à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas”, “medos associados à não satisfação da necessidade de reconhecimento”, “medos associados à falta de competências de ensino” “medos associados à aceitação de desafios na escola” e “medos totais”, com um nível de significância estatística de  $p < 0.01$ , enquanto que os “medos derivados de obstáculos à realização profissional” correlacionaram-se com uma significância de  $p < 0.05$ .

Quanto ao **“autoconceito total”**, houve correlações negativas estatisticamente significativas com as dimensões: “medos associados à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas”, “medos associados à falta de competências de ensino” com  $p < 0.01$  e para os “medos associados à não satisfação da necessidade de reconhecimento”, “medos associados à aceitação de desafios na escola” e “medos totais”, o nível de significância foi menor ( $p < 0.05$ ). O mesmo acontecendo para o **“autoconceito social”**, com excepção dos “medos associados à aceitação de desafios na escola” que não registaram correlações estatisticamente significativas.

Com a variável **“envolvimento na promoção dos alunos”**, os resultados foram estatisticamente bastante significativos para as seguintes dimensões dos medos: “medos associados à indisciplina e gestão dos alunos

nas aulas”, “medos associados à falta de competências de ensino”, “medos associados à aceitação de desafios na escola” e para os “medos totais”, num nível de significância estatística de  $p < 0.01$ .

Para a variável **“falta de competências para lidar com a indisciplina”**, os resultados foram todos estatisticamente significativos, com correlações positivas, no valor de  $p < 0.01$ , com exceção das variáveis “medos ”medos associados a uma avaliação negativa de si próprio vinda dos outros” e “medos associados à aceitação de desafios na escola” com um nível menor de significância ( $p < 0.05$ ) e na dimensão “medos associados à gestão da profissão pela tutela” não houve correlações estatisticamente significativas.

Para uma melhor visualização nos resultados obtidos, apresentamos, em seguida, um quadro sinóptico (Quadro 4.17.) onde se sistematiza a informação relativa à relação entre as variáveis independentes e as dimensões dos medos.

Em resumo, de todas as variáveis independentes consideradas nesta análise, as variáveis pessoais, “sexo” e “idade”, deram valores estatisticamente significativos para diversas dimensões dos medos. O mesmo sucedeu com a maioria das variáveis escolares, nomeadamente “satisfação na profissão”, “tempo de serviço”, “relacionamento com os órgãos de gestão da escola”, “cargos pedagógicos”, “escalão”, “distância da escola à residência”, “profissionalização” e “nível de ensino”. As variáveis escolares, “opção”, “grupo disciplinar” e “habilitações literárias” indicaram não ter um contributo significativo para a explicação da variância dos resultados, devido à falta de diferenças estatisticamente significativas nas dimensões dos medos em função destas variáveis.

A variável social “estado civil” revelou diferenças estatisticamente significativas para diferentes dimensões dos medos.

Quadro 4.17. Quadro sinóptico dos indicadores das diferenças nos resultados obtidos nas dimensões dos medos, em função das variáveis independentes.

Dimensões dos Medos	Sexo	Idade	Satisfação	Tempo de Serviço	Relaciona-mento na Escola	Cargos Pedagógicos	Escalão	Distância	Profisslona-lização	Nível de Ensino	Estado Civil
Medos associados à Indisciplina e gestão dos alunos nas aulas	Fem. > Masc.	ns	Média > Elevada	ns ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Medos associados à não satisfação da necessidade de reconhecimento	ns	< 30 > >44	Média > Elevada	1 a 3 > 6 a 24 1 a 3 > 25 a 34	Médio > Bom	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Medos associados à gestão da profissão pela tutela	Fem. > Masc.	< 30 > >44	ns	1 a 3 > 6 a 24 1 a 3 > 25 a 34	ns	Sem > Com Sem > 1 cargo	< 5 <sup>o</sup> > >8 <sup>o</sup> < 5 <sup>o</sup> > 5 <sup>o</sup> a 7 <sup>o</sup>	2 a 50 > < 2	Não > Sim	ns	Soft. > Cas.
Medos associados à falta de competências de ensino	ns	< 30 > >44	ns	ns ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Medos derivados de obstáculos à realização profissional	Fem. > Masc.	ns	Média > Elevada	ns 1 a 3 > 25 a 34	Médio > Bom	Sem > Com Sem > 1 cargo	ns	ns	ns	3 <sup>o</sup> > Sec.	Div. > Cas.
Medos associados à aceitação de desafios na escola	Fem. > Masc.	ns	Média > Elevada	ns ns	Médio > Bom	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Medos associados a uma avaliação negativa de si próprio vinda dos outros	ns	ns	Média > Elevada	1 a 3 > 6 a 24 ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Medos totais	Fem. > Masc.	<30 > >44	Média > Elevada	1 a 3 > 6 a 24 1 a 3 > 25 a 34	Médio > Bom	Sem > Com Sem > 1 cargo	ns	ns	ns	ns	ns

Legenda: ns = não significativo

Numa análise geral e, em relação às variáveis consideradas, pode observar-se o seguinte:

1. Os elementos do sexo feminino apresentam mais medos para a maioria das dimensões consideradas (indisciplina e gestão dos alunos nas aulas, gestão da profissão pela tutela, obstáculos à realização profissional, aceitação de desafios na escola e medos totais) do que os elementos do sexo masculino. O género não interferiu nas dimensões dos medos associadas à não satisfação da necessidade de reconhecimento, à falta de competências de ensino e a uma avaliação negativa do professor vinda dos outros.
2. Os professores com menos de 30 anos apresentam maior quantidade de medos do que os mais velhos, com uma idade superior a 44 anos, principalmente no que se refere às dimensões dos medos associados à não satisfação da necessidade de reconhecimento, à gestão da profissão pela tutela, à falta de competências de ensino e aos medos totais. A variável idade não interferiu significativamente nas dimensões dos medos associados à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas, a obstáculos à realização profissional, à aceitação de desafios na escola e a uma avaliação negativa de si próprio vinda dos outros.
3. Os professores com um grau de satisfação médio na profissão apresentam mais medos na maioria das dimensões consideradas, do que os docentes que têm um grau de satisfação elevado na sua profissão, com excepção para os medos associados à gestão da profissão pela tutela e à falta de competências de ensino, cujos resultados foram não significativos para esta variável.
4. Os professores com um tempo de serviço inferior a 4 anos apresentam mais medos em quase todas as dimensões da escala, em comparação aos professores mais experientes, tanto em relação aos que têm entre 6 e 24 anos de serviço, como aos que têm entre 25 e 34 anos de serviço, com excepção para as dimensões dos medos associados à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas, à falta de competências de ensino e à aceitação de desafios na escola, as quais não apresentam valores estatisticamente significativos para esta

variável. A dimensão dos “medos derivados de obstáculos à realização profissional” só tem representatividade estatística na comparação entre os dois grupos extremos (professores com menos de 4 anos de ensino, quando comparados com professores com 25 a 34 anos de serviço). O oposto acontece no caso da dimensão “medos associados a uma avaliação negativa de si próprio vinda dos outros”, em que há representatividade estatística na comparação entre os professores pouco experientes (menos de 4 anos de serviço) e os medianamente experientes (de 6 a 24 anos de serviço).

5. Os professores que têm um grau de relacionamento médio com os órgãos de gestão da escola apresentam maior quantidade de medos profissionais (associados à não satisfação da necessidade de reconhecimento, derivados de obstáculos à realização profissional, associados à aceitação de desafios na escola e quanto aos medos totais) do que os professores que têm um relacionamento bom com o Conselho Executivo da escola.

6. Os docentes sem cargos pedagógicos apresentam mais medos para as dimensões, “medos associados à gestão da profissão pela tutela”, “medos derivados de obstáculos à realização profissional” e “medos totais”, do que os professores com um só cargo ou com vários cargos.

7. Os elementos pertencentes a um escalão inferior ao 5º, assim como os que pertencem a um escalão entre o 5º e o 7º, apresentam mais “medos associados à gestão da profissão pela tutela”, do que os que estão acima do 8º escalão.

8. Os professores que moram mais perto da escola (a menos de 2 km) apresentam mais “medos associados à gestão da profissão pela tutela”, do que os que moram entre 2 e 50 Km de distância da mesma.

9. Os docentes que não fizeram ainda a profissionalização têm mais “medos associados à gestão da profissão pela tutela”, do que os que são profissionalizados.

10. Os professores que leccionam somente o 3º ciclo têm mais “medos derivados de obstáculos à realização profissional” do que os que só leccionam o ensino secundário.

11. Os docentes solteiros apresentam mais "medos associados à gestão da profissão pela tutela" do que os casados e os professores divorciados apresentam mais "medos derivados de obstáculos à realização profissional" do que os casados.

Em síntese, e quanto às dimensões dos medos podemos indicar o seguinte:

1. Os "medos associados à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas" afectam principalmente os indivíduos do sexo feminino e os que têm um grau de satisfação médio na profissão.
2. Os "medos associados à não satisfação da necessidade de reconhecimento" afectam em maior número os professores com menos de 30 anos de idade, com um grau de satisfação médio na profissão, com um tempo de serviço baixo (de 1 a 3 anos) e com um relacionamento médio com os membros do Conselho executivo da escola.
3. Os "medos associados à gestão da profissão pela tutela" afectam mais as professoras, os jovens docentes com menos de 30 anos de idade, com menos de 3 anos de serviço, sem cargos pedagógicos, que estão num escalão menor do que o 5º, que vivem mais longe da escola (entre 2 e 50 km), os não profissionalizados e os solteiros.
4. Os "medos associados à falta de competências de ensino" só afectam os professores com menos de 30 anos de idade.
5. Os "medos derivados de obstáculos à realização profissional" são sentidos principalmente pelas professoras, por docentes com um grau de satisfação médio na profissão, por professores com menos de 3 anos de serviço, que têm um grau de relacionamento médio com os membros dos órgãos de poder da escola, que não exercem cargos pedagógicos, que leccionam unicamente o 3º ciclo e os divorciados.
6. Os "medos associados à aceitação de desafios na escola" são mais sentidos pelas professoras, pelos docentes com um grau de satisfação médio na profissão e por aqueles que apresentam um nível médio de relacionamento com os membros dos órgãos de gestão da escola.

7. Os “medos associados a uma avaliação negativa de si próprio vinda dos outros” afectam os professores com um grau de satisfação médio na profissão e os professores com menos de 3 anos de serviço.

8. Os “medos totais” são mais sentidos pelas professoras, pelos jovens até aos 30 anos, pelos docentes com um grau médio de satisfação na profissão e de relacionamento com os membros do Conselho Executivo, pelos docentes menos experientes (menos de 3 anos de ensino) e por aqueles que não exercem cargos.

No próximo e último capítulo, procurámos discutir o sentido das informações fornecidas pelos resultados obtidos, quer nos medos profissionais dos professores, por ordenação dos mesmos e em função das variáveis “pessoais”, “escolares” e da variável “social”; quer nas correlações estabelecidas entre as dimensões dos medos e as variáveis “autoconceito”, “envolvimento na promoção cognitiva e afectiva dos alunos” e “falta de competências para lidar com a indisciplina”. Tendo em conta os estudos revistos no segundo capítulo, procurámos encontrar as possíveis explicações para a ocorrência dos dados obtidos e, integrando a informação disponível, tentámos extrair indicações a ter em conta em posteriores investigações.

## **CAPÍTULO 5. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES**

No presente capítulo procurámos interpretar e discutir os resultados obtidos, à luz da bibliografia revista, extrair as conclusões possíveis e destacar o interesse no desenvolvimento de futuros trabalhos.

### **5.1. Discussão**

Numa primeira parte, procurámos compreender e explicar os resultados dos medos dos professores em termos da sua ordenação, bem como em função de variáveis pessoais, escolares e ainda de uma variável que considerámos de carácter social. A segunda parte incidiu nos resultados obtidos nas relações entre os medos e as variáveis “autoconceito”, “envolvimento dos professores na promoção dos alunos” e “falta de competências dos professores para lidar com a indisciplina”, considerando a amostra total e as sub-amostras relativas ao “tempo de serviço”. Por último, e numa síntese global do trabalho elaborado, apresentamos as conclusões, incluindo sugestões para investigações futuras de desenvolvimento deste projecto.

#### **5.1.1. Resultados nos medos**

A consideração de variáveis algo próximas dos medos profissionais dos professores como uma variável dependente das situações de vida pessoal, profissional e social dos indivíduos tem começado a merecer o interesse da investigação científica (Allen, 1985; Beal & Cole, 1983; Bulach, 1985; Carver, 1988; Cassidy, 1990; Chistolini, 1995; Frasier et al., 1995; Garbowsky, 1995; Gersten, 1995; Gorham & Nason, 1997; Heil, 1986; Johnson & Johnson, 1988; Kassner, 1988; McCarty, 1994; McSweeney, 1983; Nunan, 1994; Ross & Bailey, 1996; Weber, 1997). Para além dos escassos estudos efectuados sobre o tema específico dos medos, existem outras investigações acerca de outras

variáveis que com este se relacionam (stresse, mal-estar docente, *burnout*, insatisfação ou desmotivação docente) e que auxiliaram na conceptualização e análise dos resultados encontrados neste trabalho, que foram, deste modo, analisados em função da revisão bibliográfica efectuada, das entrevistas realizadas e da nossa experiência profissional.

Admitimos nesta investigação que as diferentes dimensões dos medos dos professores poderiam ter ligações com determinados aspectos dos foros pessoal, escolar e social, funcionando nesse caso como variáveis dependentes. Também considerámos os medos como variável independente de variáveis pessoais e escolares, nomeadamente do autoconceito (e suas várias dimensões), da promoção afectiva e cognitiva dos alunos, bem como da falta de competências dos professores para lidarem com a indisciplina.

Em seguida, apresentamos a interpretação dos vários resultados encontrados neste estudo, com destaque para os sete principais medos profissionais dos professores e para a relação entre as dimensões dos medos e as variáveis previamente descritas.

#### **5.1.1.1. Ordenação dos medos**

A interpretação dos resultados deste estudo acerca dos medos dos professores em contexto escolar vai, de certa forma, ao encontro do quadro teórico que orientou a investigação realizada. Considerando a média dos 65 medos e limitando-se a apresentação aos sete que obtiveram média superior para toda a amostra, observa-se que o maior medo dos professores tem um cariz básico, diz respeito ao ***medo de o salário não lhes permitir satisfazer as suas necessidades pessoais e familiares***. Este medo liga-se à teoria de Erikson (1976, 1980), no que respeita ao estágio *Produtividade versus estagnação*, sobre o desenvolvimento dos adultos. Para Erikson, a produtividade surge no adulto e caracteriza-se pela necessidade de orientar, dar e ensinar a geração futura, bem como de investir no trabalho e na sociedade. O autor associa o conflito deste estágio à ideia “Eu sou aquilo para que contribuo”. A essência semântica deste mesmo estágio pode, nas palavras de Veiga (2002), situar-se em torno da questão: “Será que o resultado do meu

trabalho permite satisfazer as necessidades e o bem-estar daqueles por quem sou responsável?”. Os outros significativos são a família, os amigos, os colegas de trabalho e os próprios alunos. A produtividade está associada à ideia de felicidade, a preocupações ecológicas, a ideais de fraternidade e de liberdade e à capacidade de contribuir para o bem-estar daqueles por quem se é responsável. A estagnação liga-se à insatisfação na família e no trabalho, à falta de esforço pela progressão na carreira e à precariedade das relações de amizade; é neste estágio que pode surgir a crise da meia idade (Veiga, 2002).

Para Darley, Blucksberg e Kinchla (1991, p.743), uma necessidade é entendida “como um estado de carência, gerador de insatisfação, que motiva o indivíduo em direcção a um objectivo”, é a ausência de algo, psicológico ou biológico, que o indivíduo requer para o seu bem-estar. Como as pessoas são motivadas por tensões desencadeadas por necessidades, procuram a obtenção de objectos que as satisfaçam (Maslow, 1975, 1982). Este autor concebeu a existência de uma hierarquia de necessidades humanas: necessidades fisiológicas, de segurança, pertença, reconhecimento, saber, estéticas, e de autorrealização. Deste modo, os professores precisam de condições para que possam satisfazer as suas necessidades, que, quando atendidas, são factores geradores de satisfação. Conforme estudos referidos na revisão da bibliografia (Esteve, 1991; Estrela et al., 1997; Hargreaves, 1998; Jesus, 1998, 2000; Teixeira et al., 2001; Teodoro, 1990; Trigo-Santos, 1996), parece que este medo tende a acompanhar de perto a classe docente.

Teodoro (1990) considera que, para que a escolha da profissão docente seja encarada de forma mais definitiva, parecem ser imprescindíveis salários mais competitivos com outras profissões que exigem as mesmas habilitações. Para o autor, os aumentos salariais devem ocorrer sobretudo no início da carreira, nos salários de base, que é onde a diferença é proporcionalmente mais acentuada, em comparação com as grelhas salariais de outros países da Europa. Além disso, é menor o efeito do salário sobre o desempenho dos professores noutras fases da carreira e, por outro lado, o baixo salário é um dos principais factores para que esta profissão não seja escolhida pelos potenciais professores mais qualificados em termos académicos e, provavelmente, em termos profissionais.

Em estudos efectuados por Jesus (1998), este autor chega a algumas conclusões quanto à urgência de certas medidas sociopolíticas necessárias para o desenvolvimento do bem-estar do professor. Uma das que aponta prende-se com a necessidade de aumento do investimento na educação, melhorando as condições de trabalho dos professores através do aumento dos seus salários, em consonância com as suas responsabilidades e as habilitações académicas.

Segundo a teoria da motivação de Herzberg, utilizada na investigação de Trigo-Santos (1996), os sentimentos de descontentamento profissionais derivam de factores contextuais ao trabalho, factores externos, designados também por higiénicos ou de descontentamento, onde se inclui o salário. Os resultados encontrados nesta investigação, quanto ao maior medo específico dos professores, vêm, assim, reforçar este modelo teórico, uma vez que os professores, ao referirem que o seu maior medo tem a ver com problemáticas salariais, estão a colocar o seu salário como um elemento de mal-estar e um factor de insatisfação profissional.

Para Jesus (1998), e de acordo com a Teoria dos dois factores de Herzberg (1966), o salário não é factor de motivação, podendo apenas contribuir para diminuir a insatisfação do trabalhador, mas não para aumentar a sua satisfação. Em estudos realizados por Oliver et al. (1988) é referido que actualmente se assiste a um predomínio de valores economicistas sobre os individualistas, daí que a sobrevalorização do aspecto económico se reveja, desta forma, no maior medo dos professores. Como o estatuto social é estabelecido sobretudo com base em critérios económicos, a desvalorização social está, assim, associada à desvalorização salarial (Esteve, 1991). Ao referir o medo de que o seu salário não lhe permita satisfazer as necessidades pessoais e familiares, o professor poderá estar não só preocupado com o seu presente e futuro próximos, em termos de satisfação de necessidades individuais e de grupo familiar, como também a lançar um alerta quanto à sua necessidade de recuperar profissionalmente o estatuto social diminuído.

Admitindo a oscilação deste medo ao longo da carreira, em posterior estudo poder-se-ia considerá-lo em função do tempo de serviço.

O segundo maior medo dos professores liga-se directamente com questões didácticas e pedagógicas e prende-se com o **receio de o professor**

**não saber lidar com a desmotivação escolar dos jovens**, que vai ao encontro de outras investigações realizadas, ligadas ao mal-estar docente e aos factores de insatisfação profissional. Segundo Veiga (2002), uma das mais sérias preocupações dos professores prende-se com a desmotivação escolar dos jovens. Os professores não entendem por que é que muitos dos alunos não prestam atenção ao que lhes é ensinado nas aulas e tal incompreensão fá-los temer não saber lidar com a situação. Numa investigação conduzida por Lens (1994, citado em Jesus, 2000), verificou-se que a maioria dos professores considera que mais de metade dos seus alunos se encontram desmotivados para o estudo, sentindo que não conseguem resolver este problema.

Para que os alunos se motivem, os professores também precisam de estar motivados, contribuindo, assim, para o seu sucesso pessoal e para a sua realização profissional enquanto professores. Daí que os professores estejam preocupados por não saberem lidar com a desmotivação escolar dos jovens, visto que esta é, em parte, um reflexo da desmotivação docente, sendo também uma consequência do seu mal-estar e da sua insatisfação profissional. O ultrapassar deste medo liga-se à necessidade de o professor investir na sua motivação intrínseca para a profissão.

O aspecto da formação inicial e contínua de professores poderá auxiliar muito os docentes na superação deste medo, tal como proposto por Jesus (1998).

Admitindo a oscilação deste medo ao longo da carreira, em posterior estudo poder-se-ia considerá-lo em função do tempo de serviço.

O terceiro medo com média de respostas mais elevada relaciona-se com a temática da indisciplina e é o **medo de o professor ter alunos violentos**. Este medo constitui, na actualidade, o principal factor de mal-estar docente para muitos professores, de acordo com os resultados obtidos em muitas investigações encontradas aquando da revisão da literatura (Carita & Fernandes; Curto, 1998; Jesus, 1996; Vale & Costa, 1998; Veiga, 1999, 2002), uma vez que nos últimos anos tem havido um aumento da frequência e da gravidade das situações de violência nas escolas e de indisciplina dos alunos na sala de aula. Por este motivo, os professores sentem-se ansiosos e em stresse (Teixeira et al., 2001). O medo de o professor ter alunos violentos prender-se-á também a aspectos ligados ao sexo do professor: uma professora

poderá ter mais inibições a este nível por questões físicas. Às mulheres está associada uma certa sensibilidade e menor força física, já os homens são biologicamente mais dotados de força física e o que lhes poderá trazer um medo de ter alunos violentos será mais o impedimento legal de coerção física, do que o medo do confronto directo. Em posterior estudo, poder-se-ia considerar este medo em função da variável sexo.

O quarto medo está relacionado com assuntos mais específicos da gestão da profissão pela tutela e refere-se ao ***medo de os professores virem a dar aulas numa escola muito longe de casa***. Este medo está principalmente patente nos professores em início de carreira ou que ainda não conseguiram efectivar-se perto de casa, conforme referido na revisão da literatura (Burke, 1990; Huberman, 1989; Sikes, 1985; Vonk & Schras, 1987). Associado a este medo encontra-se a diminuição da comodidade do professor e o aumento das suas despesas. O professor ou muda de casa ou tem de acordar mais cedo e gastar mais tempo e energia na deslocação até à escola. Este medo também pode estar ligado a um certo receio de isolamento social, pois, ao estar afastado da sua casa, o professor poderá estar longe dos seus amigos, da sua família, do seu quotidiano de relações interpessoais e do espaço a que está habituado, o que poderá ser um elemento causador de maior stresse e ansiedade, devido às suas estruturas de suporte se encontrarem distantes.

O quinto medo volta a ligar-se com a temática da indisciplina e é o ***medo de os professores não saberem lidar com alunos violentos***. O peso deste medo tem vindo a ser destacado por vários estudos (Veiga, 2001; 2002). Neste caso, já não é só o “ter” os alunos violentos, mas saber lidar com essa mesma violência. Como foi referido no capítulo da revisão da literatura, relacionado com a perspectiva psicológica e evolutiva dos medos na espécie humana, a agressividade e a violência são das reacções de medo mais antigas na espécie humana (Baptista, 2000). Conforme estudos psicológicos sobre o medo, a defesa agressiva é uma resposta quando nenhuma das outras estratégias funciona (evitação, fuga, submissão e imobilidade). Esta reacção ao medo, quando transportada para um contexto educacional, pode explicar o quanto o medo sentido pelos alunos os pode tornar mais agressivos, o mesmo podendo acontecer com os professores que, por “medo” de perderem o controlo da

turma, acabam muitas vezes por reagir com agressividade, violência verbal ou até física. Esta reacção do professor pode ser modeladora das atitudes dos alunos, contribuindo para uma retroalimentação do ciclo vicioso de violência e indisciplina.

A superação do medo da indisciplina e de alunos violentos, tendo tanta importância para o bem-estar do corpo docente, poderia ser mais efectiva através de uma formação adequada, quer antes de o professor começar a leccionar (formação inicial), quer no exercício das suas funções (formação contínua). A formação poderia, deste modo, contribuir para os professores aprenderem a trabalhar em equipa e, assim, terem no grupo profissional um suporte e um mecanismo de *coping* para as suas dificuldades.

O sexto medo refere-se a uma dimensão mais pessoal do professor, aquela em que ele ***receia vir a ter algum esgotamento derivado da profissão***. Devido à enorme quantidade de tarefas que o professor tem de desempenhar, ele começa logo no início da sua carreira a manifestar este medo, conforme estudos apresentados no segundo capítulo, como o de Arends, 1995. Aí é referido que, nesta fase do ciclo profissional, os professores entram em *choque com a realidade* e um dos factores apresentados para essa situação é o desgaste emocional e físico que os deixa com pouca energia para fazer outras coisas da sua vida. A corroborar este resultado podemos citar Esteve (1992), que refere que os estados de exaustão e depressão são dos indicadores que melhor traduzem o conceito de mal-estar docente. A investigação realizada por Pinto (2000) também reforça o posicionamento deste medo profissional dos professores portugueses, uma vez que, segundo a revisão bibliográfica, e o estudo empírico por si efectuados, os professores se encontram entre os profissionais sujeitos a níveis mais elevados de stresse, sendo este grupo profissional aquele em que os sintomas de exaustão emocional e de despersonalização, próprios do síndrome de *burnout*, se revelam mais frequentes em alguns países. Este medo específico, o de os professores terem um esgotamento derivado da profissão, vem assim ao encontro dos resultados obtidos em investigações variadas, podendo ser considerado um indicador profissional de stresse. Este, embora sendo uma experiência vital, que faz parte integrante da condição humana (podendo ser positivo), quando em excesso, afecta negativamente a saúde física e

psicológica dos indivíduos e os seus desempenhos, estando implicado na adopção de comportamentos de risco e associado a condutas docentes como o absentismo e o abandono do trabalho, a sentimentos de *burnout*, a insatisfação profissional e a falta de realização na vida (Cooper, Liukkonen & Cartwright, 1996; International Labour Office, 1993, citado em Pinto, 2000, p.10). O medo do *burnout* é, assim, uma consequência de todos os outros medos referidos pelos professores nesta investigação, pois a exigência da profissão é tão grande que poderá levar a situações de exaustão emocional e física. Conforme referenciado na revisão bibliográfica, os professores mais empenhados e que têm um maior nível de exigência no seu desempenho profissional são aqueles que mais facilmente podem desenvolver manifestações de mal-estar (Jesus, 1998).

O sétimo e último medo que considerámos, aqui, refere-se de novo a um aspecto da gestão tutelar da profissão, especificamente o ***medo de que lhe venha a ser atribuído um horário zero***. Esta situação tem preocupado cada vez mais os professores portugueses, uma vez que o número de adolescentes e jovens tem vindo a diminuir na sociedade portuguesa. Mesmo professores efectivos há muitos anos podem acabar por ter de assumir funções de outra índole que não pedagógica (como, por exemplo, funções administrativas), por falta de alunos e de turmas para leccionar. Esta situação é particularmente problemática para os docentes, não só porque os afasta do âmbito das suas opções profissionais, como também não foram preparados nem têm habilitações específicas para exercer as referidas funções. Contudo, existem muitos outros cargos na escola, para além dos administrativos, que seria de extrema importância os professores poderem exercer, o que faria diminuir o número de horários zero.

Pode dar-se o caso de professores que já tinham adquirido um estatuto de estabilidade profissional muito grande terem que concorrer de novo a uma vaga noutra escola, em virtude de não terem horário para leccionar. Esta situação afecta gravemente a estabilidade do professor e a sua capacidade de aceitar desafios e de encarar a mudança, pois terá de recomeçar de novo, conhecer uma nova escola e uma nova realidade, com todos os problemas e vicissitudes associados a essa situação.

Em posteriores estudos, e no que respeita aos medos que temos vindo a considerar (4º, 5º, 6º e 7º) poder-se-ia considerar a média dos resultados em função do tempo de serviço.

Após a discussão dos resultados sobre a enumeração dos sete principais medos dos professores em contexto profissional passamos, em seguida, à apresentação da discussão sobre os resultados dos medos em função de variáveis pessoais e escolares.

#### **5.1.1.2. Medos em função de variáveis pessoais**

Com esta análise, pretendemos saber se existiam diferenças significativas dos medos dos professores em função do sexo e da idade.

Em relação à variável “**sexo**”, os resultados evidenciaram diferenças significativas nos medos dos professores, tendo as professoras apresentado maiores medos nas seguintes dimensões: “medos associados à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas”, “medos derivados de obstáculos à realização profissional”, “medos totais”, “medos associados à gestão da profissão pela tutela” e “medos associados à aceitação de desafios na escola”, embora as duas últimas dimensões tenham obtido um valor de significância mais baixo do que as três primeiras.

Estes resultados vão ao encontro dos estereótipos de natureza cultural, que indicam que os elementos do sexo masculino são mais afirmativos e que, em termos familiares, é a estes que normalmente está associado o controlo e a autoridade (Bryan, 1986; Buzzanga et al., 1989). Na maioria das famílias biparentais, a disciplina é normalmente confinada ao pai e as tarefas mais afectivas à mãe (Kagan, 1982), o que poderá ser uma explicação para os resultados encontrados face aos medos associados à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas. As diferenças nos medos dos professores em função do sexo vão também ao encontro de estereótipos sexuais e podem ser atribuídas a discriminações não só culturais, como de ordem familiar e educativa. Nas sociedades ocidentais, em geral, a tradição tende para uma superior valorização dos papéis masculinos, tanto no mundo do trabalho, como na escola, ou ainda na própria família (Bryan et al., 1986). Em estudos descritos

por Veiga (1995) sobre o autoconceito, os sujeitos do sexo feminino apresentaram níveis inferiores aos do sexo masculino (Buzzanga et al., 1989; Vimutha et al., 1989). Outros estudos realizados indicaram que a superioridade dos sujeitos do sexo masculino se limitava à ansiedade (menos ansiosos), à aparência física e à popularidade (Osborne & LeGette, 1982; Richman et al., 1989, citados por Veiga 1995), enquanto na investigação de Veiga (1995) os resultados se localizaram na ansiedade, no estatuto intelectual, na satisfação-felicidade e no autoconceito global. Este autor levanta a hipótese de uma persistência de certos padrões de expectativas e de estereótipos sexuais em Portugal, desfavoráveis à mulher.

Os indivíduos do sexo masculino têm normalmente um autoconceito emocional mais forte, o que significa que costumam ter maior controlo sobre as situações e emoções, situação contextual que parece reflectir um certo padrão de expectativas e estereótipos relativos ao sexo e que parece atribuir ao homem uma capacidade maior de controlo das suas emoções. Esta controlabilidade, por sua vez, serve de elemento modelador da continuação dessa tendência social: afinal, "um homem não chora" (Roque, no prelo; Vala & Monteiro, 2000).

Na dimensão dos medos derivados de obstáculos à realização profissional, também houve diferenças altamente significativas, aproximando-se daquilo que é referido por elementos teóricos quando afirmam que as professoras, normalmente entre os 30 e os 40 anos, têm preocupações maiores em conciliar a sua vida pessoal com a sua vida profissional, devido à atenção provocada pela maternidade e aos filhos (Pajak, 1993; Sikes, 1985). Nestes estudos, nenhum homem referiu que a paternidade tenha tido um impacto negativo no seu ensino, provavelmente devido à responsabilidade desproporcionalmente grande atribuída às mulheres na cultura ocidental actual, no que respeita à educação dos filhos.

A mulher teve, quase sempre, um papel mais passivo na sociedade, assumindo menos cargos de liderança, o que, nesta investigação se traduz nos seus medos de aceitar desafios na escola. Talvez por isso tenha desenvolvido uma maior capacidade de reflexão, que, por um lado, a pode ter levado a ter mais dificuldade em lidar com a indisciplina ou com a violência, mas, por outro, lhe pode tornar mais fácil a tarefa de compreender a sensibilidade dos seus

alunos. É provável que, ao terem uma maior sensibilidade e ao reflectirem mais, as professoras possam ganhar mais consciência dos seus medos, derivando também daí os elevados valores estatísticos no total dos medos. A valorização dos sujeitos do sexo feminino tenderá para uma diminuição da diferenciação dos resultados no total dos medos em função do sexo. Sendo a docência uma profissão predominantemente feminina, torna-se urgente encontrar estratégias que valorizem as professoras, valorizando, por exemplo, a importância para um melhor ensino, do uso da sua sensibilidade, do seu instinto protector, educativo e maternal, ou "o gostar de ajudar" os outros (postura assistencial e fraterna).

A variável sexo é uma componente importante neste estudo, uma vez que o desenvolvimento dos atributos e capacidades próprias do género feminino ou masculino são aprendidas através das relações interpessoais, ao longo do processo de socialização (Kagan, 1982; Strasen, 1992). Este facto vai determinar o estilo pessoal de ensino e as suas atitudes face a possíveis elementos bloqueadores (indisciplina, controlo, a avaliação dos outros, as mudanças, ou obstáculos institucionais).

Segundo os resultados encontrados nesta investigação, as professoras são mais inseguras do que os professores quando confrontadas com obstáculos que possam vir do próprio Ministério da Educação. De facto, para uma professora que seja mãe, é muito difícil andar a mudar constantemente de escola ou vir a dar aulas muito longe de casa, uma vez que é ela quem normalmente organiza a casa e toma conta dos filhos. Em termos sociais, esta situação tem vindo a mudar gradualmente, mas continuam a ser estas as grandes tendências existentes.

As diferenças significativas encontradas neste estudo, entre os indivíduos do sexo masculino e os do sexo feminino, mostra-se congruente com a revisão bibliográfica efectuada.

Em relação à variável "idade", a análise de variância pretendeu saber se existiam diferenças significativas entre as médias obtidas pelos professores com idade inferior a 30 anos e com idade superior a 44 anos. Para tal, foram escolhidos estes dois subgrupos extremos, os "jovens" e os "não jovens". A análise estatística evidenciou que os professores mais jovens têm, no geral, mais medos do que os professores menos jovens, principalmente nas

seguintes dimensões: “medos associados à não satisfação da necessidade de reconhecimento”, “medos associados à gestão da profissão pela tutela”, “medos totais” e “medos associados à falta de competências de ensino”.

Estes resultados vão ao encontro das considerações teóricas (Arends, 1995; Caires, 1998; Damião, 1991; Fuller, 1969; Galvão, 1998; Gordon, 1999; Huberman, 1989; Veenman, 1984) quando afirmam, em estudos realizados principalmente com os professores em início de carreira, que as principais preocupações dos professores jovens se ligam à possibilidade de rejeição por colegas mais experientes e ao receio de estes não lhes permitirem inovar. São medos essencialmente ligados à sua auto-imagem e necessidade de reconhecimento e afirmação pelos outros. Em virtude da sua inexperiência, os professores mais jovens sentem necessidade de mostrar que são competentes para “ganharem um espaço” e para serem credíveis. Daí, a importância do seu trabalho ser reconhecido pelos outros, como afirmação da sua competência e do seu valor profissional.

As preocupações dos professores jovens que se encontram no início de carreira são de índole mais egocêntrica, correspondendo à fase de *exploração* e de *socialização profissional* (Sikes, 1985). Apresentam dificuldades com a disciplina, devido a menores competências no exercício da autoridade e a dificuldades no domínio dos conteúdos, reflectindo, assim, a dimensão dos medos associados à falta de competências de ensino.

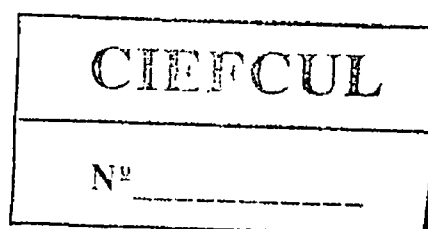
Huberman (1989) considera esta fase como sendo de *sobrevivência* e de *descoberta*, em que os jovens professores se centram em si próprios, na tentativa de saberem lidar com a diferença entre os seus ideais (a teoria) e a realidade que encontram (a prática). Leithwood (1992, citado em García, 1999) associa a esta fase o desenvolvimento de competências de sobrevivência, o que reforça os resultados encontrados, pois os professores jovens procuram sobreviver na profissão (Fuller, 1969). Eles têm sobretudo medos associados à gestão da profissão pela tutela, isto é, relacionados com a estabilidade profissional e as condições de trabalho. Estas preocupações são particularmente visíveis no que se refere, por exemplo, à colocação numa escola pretendida (sem terem que andar a mudar frequentemente de escola), o poderem não ter vagas para leccionar ou o virem a dar aulas numa escola muito longe de casa. Por outro lado, procuram também a sobrevivência pessoal

pois, nesta fase, muitos dos jovens professores começam a viver afectivamente com alguém, ou iniciam a sua independência habitacional e monetária em relação à família (Arends, 1995; Damião, 1997; Fuller, 1969; Galvão, 1998; Gordon, 1999).

Tal como afirmámos na fundamentação teórica deste trabalho, aquilo que é desconhecido causa medo e quanto maior a imaginação associada ao medo, mais ele cresce. Como os medos só são eliminados através da acção, o professor jovem, ao ganhar experiência, vai perdendo alguns dos seus medos e ganhando outros. Por isso, evoluir é aprender com erros novos (Vieira, 1994) e evoluir na profissão é não ter medo de "ir tendo novos medos", que, por sua vez, correspondem a novos desafios. A experiência leva à aprendizagem e esta permite diminuir o nível de inseguranças pessoais e profissionais. Os professores mais jovens, como não sabem o que o futuro lhes reserva - actualmente é muito mais difícil ter um lugar de professor efectivo do que no passado -, sentem aumentar a ansiedade e o medo. Os professores mais velhos, à medida que vão conseguindo alcançar as suas metas, vão ultrapassando os seus medos profissionais (Dryden, 1993; Gouveia, 2000; Marcelo, André & Légeren, 1996).

De acordo com o paradigma cognitivo-desenvolvimentista, centrado no modo como os sujeitos fazem a integração cognitiva das experiências e vivências no quadro das suas interacções sociais, o desenvolvimento da "imunidade" aos medos profissionais encontra-se dependente do estágio de maturidade do indivíduo, adquirindo, por isso, um carácter evolutivo. Nesta perspectiva, o conteúdo das autopercepções dos sujeitos variará com a idade e com outras variáveis ligadas aos grupos de pertença dos indivíduos, conduzindo a uma variação das estruturas de percepção dos seus medos e do modo como as suas dimensões são valorizadas (Michelson & Ascher, 1987; Oja, 1989).

Passamos, em seguida, à apresentação da discussão dos resultados nos medos profissionais dos professores tendo em conta variáveis escolares.



### 5.1.1.3. Análise em função de variáveis escolares

Com esta análise, pretendemos saber se existiam diferenças significativas nos medos dos professores em função de variáveis escolares, como tempo de serviço, satisfação na profissão, relacionamento com os membros dos órgãos de gestão da escola, escalão, distância da escola à residência, cargos pedagógicos, profissionalização e nível de ensino.

No que se refere à variável **“satisfação na profissão”**, comparámos docentes com um grau médio e com um grau alto de satisfação. A análise dos resultados mostrou que o grau de satisfação na profissão é muito importante na vivência dos medos profissionais dos professores e que os docentes menos satisfeitos na profissão apresentavam pontuações mais altas nos medos, do que os seus pares com um grau de satisfação mais elevado. Este facto revela a necessidade de aumentar o grau de contentamento e realização profissional dos professores, enquanto estratégia de superação dos seus medos profissionais

Os resultados foram altamente significativos para a grande maioria das dimensões dos medos e a interpretação destes resultados vai ao encontro das expectativas esperadas, ou seja, quanto maior a satisfação profissional dos professores, maiores as suas competências para lidar com os vários tipos de medos.

Para os medos percebidos pelo professor como mais extrínsecos a si mesmo, como por exemplo, os ligados à gestão da profissão pelo Ministério, ou os associados ao domínio das competências de ensino (tendo o enfoque nessas mesmas “competências” e não nele próprio enquanto pessoa), não houve diferenças estatisticamente significativas. Ou seja, de acordo com os resultados deste estudo, o professor não tem mais ou menos medos, associados à gestão da profissão pela tutela ou associados à falta de competências de ensino, por estar mais ou menos satisfeito na profissão. Por exemplo, para que os professores tenham um lugar de efectivos numa escola, ou para que saibam os conteúdos da sua disciplina, não parece que o seu nível de satisfação na profissão seja uma condicionante. As vagas não aumentam por estarem mais satisfeitos e a matéria a leccionar também não muda por isso.

Em relação à dimensão dos “medos associados à falta de competências de ensino”, esta está muito associada ao domínio dos conteúdos, existindo uma crença irracional que o professor necessita de transformar em “crença racional” e que indica que um bom professor é aquele que domina os conteúdos, que sabe muito bem a matéria. Esta “postura cognitiva” pode atrapalhar em muito o sucesso do professor, conforme referenciámos no ponto 2.3.4.5. desta investigação.

Estes resultados levam ao entendimento de como é importante que o professor esteja satisfeito na profissão para que melhor saiba gerir os seus medos. Conforme referido por Trigo-Santos (1996) e reforçado nestes resultados, os professores mais satisfeitos no ensino evidenciam uma relação directa entre melhoria da sua motivação e o seu envolvimento profissional. Deste modo, as várias dimensões da variável “medos dos professores” poderão vir a ser utilizadas como indicadores de satisfação profissional.

Sendo a profissão docente uma profissão essencialmente relacional, ou seja, onde as relações interpessoais são uma constante (entre professor-aluno, professor-professor, professor-funcionário, professor-encarregado de educação e entre o professor e os restantes elementos da comunidade educativa), não será de estranhar que a menor satisfação dos professores na profissão poderá advir não só de factores profissionais, como também da relação do docente com ele próprio, ou seja, do seu autoconceito. Por esta razão podemos inferir que professores que estejam bem consigo mesmos, estão mais aptos a melhorar as suas relações com os outros (Covey, 1989; Dyer, 1976). Parece, portanto, existir uma importante relação entre o autoconceito dos indivíduos e a sua satisfação profissional. Esta revelou-se, assim, a variável escolar com maior poder de diferenciação dos resultados.

Em relação à variável “**tempo de serviço**”, compararam-se os resultados dos professores com menos de 4 anos de experiência profissional, com os que tinham entre 6 e 24 anos de serviço, assim como com os que estavam no fim da carreira, com um tempo de serviço que variava entre 25 e 34 anos. Isto é, compararam-se os professores do início da carreira com os que estavam no meio e no final da mesma.

A análise dos resultados mostrou que os elementos menos experientes, com menos de 4 anos de serviço, apresentaram mais medos do que os seus

pares com uma experiência profissional entre os 6 e os 24 anos de serviço. Tal como para a variável idade, também os professores menos experientes revelaram ter bastantes medos associados a aspectos de natureza tutelar, o que seria esperado face à sua instabilidade profissional, devido à recente entrada na carreira.

Os professores no início da carreira têm grandes exigências pessoais em termos do que "os outros" pensam deles e de qual a avaliação que lhes é feita, preocupando-se muito em agradar e em seguir as normas sociais vigentes e procurando, com atitudes de autoprotecção, ser mais facilmente aceites. Conforme as revisões bibliográficas sobre o medo, este é em si uma autoprotecção (Baptista, 2000; Neto & Azevedo, 2003). O docente fica, por exemplo, com medo de se vestir jovialmente e de acordo com a sua idade, para que os encarregados de educação ou os próprios alunos não deixem de o respeitar por isso. De acordo com estudos efectuados por Fuller (1969) e com os professores em início de carreira, estes passam por três estágios em que o primeiro é caracterizado pelas preocupações de sobrevivência, centrando-se estas na adequação interpessoal dos jovens docentes e com o facto de os seus educandos gostarem deles.

Para Lévy-Leboyer (1994), o período inicial da carreira é fundamental e decisivo, pois um "fracasso" nesta fase leva frequentemente à desvalorização pessoal, enquanto o "mesmo fracasso" ocorrido alguns anos mais tarde será, provavelmente, apenas vivenciado como uma mera excepção.

Interpretando os resultados obtidos na comparação entre os dois grupos extremos (os professores com menos de 4 anos de serviço e os que têm entre 25 e 34 anos de experiência), podemos observar que se mantêm os medos ligados a aspectos tutelares, os medos totais dos professores e os medos ligados à necessidade de reconhecimento. Contudo, para estes dois sub-grupos de comparação, passa a haver mais medos associados a obstáculos à realização profissional. Estes resultados poderão indicar que os professores no final da carreira já não são muito afectados pelos medos de não se realizarem na profissão. No final da carreira, o professor já está numa postura de preparação para a reforma, com a inerente relativização dos seus problemas profissionais. Pelo contrário, o professor no início da sua vida profissional encontra-se a delinear e a perspectivar a sua carreira, por isso é

provável que tenha mais medos. Ele ainda não sabe o que vai encontrar e, nessa perspectiva, os obstáculos são sobre-avaliados, pois ainda não passaram pela validação da experiência.

O professor no final da carreira afrouxa as suas exigências face aos alunos e à disciplina, deixando de se preocupar tanto com a promoção profissional. Nesta fase, o professor aceita-se mais como é, não sendo determinado pelo que os outros querem que ele seja, o que faz com que sinta uma maior serenidade em situação de sala de aula, apresentando-se, assim, menos vulnerável à avaliação negativa dos outros (Huberman, 1989; Sikes, 1985). Jesus (1998) refere que a melhoria da qualidade de ensino está directamente ligada ao desenvolvimento pessoal dos professores. Daí que seja importante trabalhar algumas competências fundamentais para o sucesso e para a sua realização profissional, de modo a diminuir os medos gerais dos docentes e, em particular, daqueles que se ligam aos obstáculos à sua realização profissional. Os dados indicaram, assim, a presença de maior número de medos nos professores menos experientes do que nos mais experientes, situação que vai ao encontro das suposições inicialmente formuladas.

Em relação à variável **“relacionamento com os órgãos de gestão da escola”**, e tentando saber se existiam diferenças significativas entre as médias obtidas nas dimensões dos medos para grupos de professores com um grau de relacionamento médio e com um grau de relacionamento alto, comparámos esses dois grupos de professores. A análise destes resultados mostrou que os docentes com um grau de relacionamento médio com os órgãos de gestão da escola apresentaram mais medos profissionais do que os elementos com um grau de relacionamento alto. Os resultados encontrados foram significativos em várias dimensões dos medos e, em comparação com as análises anteriores, apresentam uma certa coerência interna e vão ao encontro do esperado, pois se as relações entre o professor e os colegas que representam o órgão de “poder” na escola não forem boas, é previsível que o docente tenha mais medos derivados de obstáculos à realização profissional, uma vez que o próprio Conselho Executivo poderá funcionar como um obstáculo para o professor. Com uma relação pior com os colegas desse órgão de gestão, o professor poderá considerar mais difícil inovar ou colocar em prática certos

projectos, o que lhe aumentará os medos de que o ensino não o venha a realizar.

O Conselho Executivo de uma escola pode auxiliar bastante no desenvolvimento de um contexto humano e material, positivo e favorável a um ensino-aprendizagem eficaz. Um Conselho Executivo ausente, sem acção e sem liderança institucional deixa os professores (e os alunos) numa certa anarquia organizacional, que funciona como elemento dificultador do bem-estar na profissão. Os professores que não têm boas relações com os colegas do Conselho Executivo revelaram ter mais medos ligados à aceitação de desafios na escola e à não satisfação da necessidade de reconhecimento, o que é revelador da importância da aceitação do professor pelos colegas, da sua integração na escola e valorização do trabalho pelo Conselho Executivo. Desse modo, passará a achar-se mais competente e com menos medos de aceitar desafios na escola, sejam estes ligados ao desenvolvimento de cargos ou à inovação, o que o fará sentir-se um professor mais realizado.

Segundo Ferreira (1998), num estudo realizado sobre o autoconceito e o desenvolvimento profissional dos professores portugueses, observámos que são os docentes que têm uma melhor imagem da escola os que consideram altamente satisfatório o seu relacionamento com os seus órgãos de gestão.

Os resultados, em relação a esta variável, indicaram a importância dos professores terem uma boa relação com os colegas do Conselho Executivo da escola a que pertencem, no sentido de uma diminuição dos seus medos profissionais. Este dado revela também a importância das funções exercidas pelos elementos que pertencem aos órgãos de gestão da escola, que, por sua vez deverão investir na valorização do cargo que exercem e no seu empenhamento pessoal, pois, conforme os resultados aqui apresentados, esta é uma função que pode auxiliar as estruturas intrapsíquicas dos professores, aumentando-lhes a segurança e diminuindo-lhes os seus receios. O Conselho Executivo pode, assim, ser encarado como uma estrutura de suporte para os professores conseguirem ultrapassar os seus medos.

Em relação à variável **“cargos pedagógicos”** e com o objectivo de saber se existiam diferenças significativas entre as médias obtidas nas dimensões dos medos para grupos de professores com ou sem cargos, compararam-se os professores com cargos e os sem cargos e também os

professores com um cargo e os sem cargos. Os resultados encontrados evidenciaram que os professores sem cargos têm mais medos do que os com um ou mais cargos. Os professores que ainda não tiveram um cargo têm tendência a imaginá-lo como sendo mais difícil do que ele na verdade é. Muitos professores, antes de serem directores de turma, fazem dessa tarefa algo muito mais complicado do que aquilo que é, situação que não é muito facilitada pelos colegas, pois a grande maioria deles ainda tende a aumentar mais o "efeito catástrofe" da situação.

Estes resultados vêm também ao encontro de estudos anteriores, uma vez que os professores sem cargos são normalmente os professores com menos experiência e com menos estabilidade profissional. Por exemplo, é mais frequente um professor ir para o Conselho Executivo fazendo parte do corpo docente de uma escola há vários anos, do que alguém que é novo na escola e que é provisório. Os resultados indicam, desta forma, que os cargos ajudam o professor a perder os seus medos profissionais e a realizar-se, diminuindo também os receios dos obstáculos a essa mesma satisfação profissional. Os cargos são normalmente atribuídos a pessoas responsáveis, dedicadas e motivadas e talvez ajudem o professor a vencer os seus medos e, com isso, a alimentar o ciclo positivo de bem-estar profissional. Conforme referem alguns autores, o medo vence-se através de uma acção planificada e actuante (Dryden, 1993; Gouveia, 2000; Jeffers, 1987).

O desenvolvimento de actividades diversificadas pelo professor, lectivas ou não, permite uma série de experiências capacitadoras da utilização de diferentes competências pessoais, com um conseqüente enriquecimento humano, científico e pedagógico. Poderá, no entanto, pensar-se que, para além de aspectos positivos, o desempenho de cargos na escola constitui, muitas vezes, uma sobrecarga de trabalho para os docentes, sobretudo quando se verifica a acumulação dos mesmos. O excesso de trabalho, que muitas vezes advém do desempenho de um ou mais cargos na escola, parece estar muito relacionado com as causas do stress e do mal-estar docente (cf. Capítulo 2).

De acordo com o exposto e com os resultados encontrados, o estudo da variável "cargos pedagógicos" desempenhados na escola revelou-se importante, como uma estratégia possível para a diminuição dos medos profissionais dos professores.

Nó qué respéitá à variável **“escalão”**, optámos por comparar os professores abaixo do 5º escalão, com os que estavam entre os 5º e 7º escalões e também com os acima do 8º escalão. Pelos resultados encontrados, parece razoável supor-se que, quanto mais alto for o escalão, mais tempo de serviço e experiência profissional o professor possui. Assim sendo, e como seria de esperar, os resultados obtidos foram ao encontro dos anteriores, tendo havido uma única dimensão para a qual houve significância estatística: a que se refere aos medos ligados à gestão da profissão pela tutela. Os professores que se encontram abaixo do 5º escalão são os que têm mais desse tipo de medos, o que vem ao encontro das expectativas, da revisão da literatura efectuada e dos resultados encontrados nesta investigação para outras variáveis, pois são esses os professores com menor estabilidade na profissão e numa situação de trabalho mais precária, para além de estarem muito dependentes de factores extrínsecos a eles próprios e que se prendem com dimensões organizacionais.

Nó qué se refere à variável **“distância de casa à escola”**, comparámos os professores cuja distância da residência era a menos de 2 quilómetros da escola, com aqueles cuja residência estava entre 2 e 50 quilómetros da escola. A análise dos resultados revelou que as diferenças nos medos dos professores face à distância da residência à escola não são estatisticamente significativas entre as médias das pontuações obtidas para as dimensões da escala, com excepção da dimensão “medos associados à gestão da profissão pela tutela”, com um nível de significância alto. Os professores que moram mais perto da escola têm menos medos ligados à gestão da profissão pelo Ministério. De novo esta dimensão se revela como a mais sensível face a indicadores de estabilidade profissional. Um professor que já esteja efectivo numa escola ao lado de casa tem, como será de esperar, menos medos de ir para uma escola longe de casa, do que um que ainda não conseguiu esse objectivo. Devido ao baixo salário dos professores, principalmente no início da carreira, torna-se muito complexo para o docente andar a mudar frequentemente de escola ou ser colocado numa escola não desejada. Essa situação afectará, com certeza, a sua produtividade profissional e a sua relação com os seus medos.

O estar numa escola próxima de casa pode ser assim visto, conforme os resultados aqui encontrados, como “amortecedor” de um dos maiores medos

profissionais dos professores, aquele em que o professor não sabe o que o Ministério da Educação lhe tem "reservado", funcionando como agente de diminuição da ansiedade antecipatória gerada por essa situação. Ao mesmo tempo, o professor ao leccionar perto de casa, está perto das suas condições de comodidade, isto é, perto dos amigos e da sua família, elementos fundamentais para o seu bem-estar geral. Reforçando os resultados encontrados neste estudo, a remuneração, conjuntamente com o aumento da distância da residência à escola e as más condições de trabalho, são das principais causas de insatisfação profissional dos professores (Cruz et al., 1988).

No que se refere à variável "**profissionalização**", compararam-se dois grupos de professores: os profissionalizados e os não profissionalizados. A formação profissional dos docentes reveste-se de crucial importância para o desenvolvimento do conhecimento e identidade do professor, partindo-se assim da convicção de que o facto de o professor ser profissionalizado acarreta consigo a assumpção de que foi preparado para a profissão e que, desse modo, terá menos medos do que os docentes não profissionalizados. Este estudo revelou que os professores não profissionalizados têm mais medos ligados à gestão da profissão pela tutela, situação que vem reforçar outros elementos e resultados já encontrados nesta investigação. Isto porque os professores não profissionalizados correspondem, normalmente, aos que se encontram no início de carreira e sem uma situação profissional estável (Burke, 1990; Gordon, 1999).

Em relação à variável "**nível de ensino**", comparámos os professores que leccionavam o 3º ciclo com os que leccionavam o secundário. Os professores que leccionavam só o terceiro ciclo apresentaram mais "medos derivados de obstáculos à realização profissional" do que os que leccionavam só o secundário. Estes resultados vão ao encontro de outras investigações em que se constatou que os alunos no 3º ciclo estão numa idade muito difícil, sendo muito mais exigente lidar com estes alunos, devido à grande necessidade de competências relacionais e comunicacionais que estes "exigem".

Os alunos no 3º ciclo encontram-se na escolaridade obrigatória, o que faz com que muitos deles não estejam motivados para aprender, exigindo do

professor doses de motivação e trabalho extras. O professor que lecciona o terceiro ciclo apresenta mais medos ligados à sua realização profissional, ao deixar de gostar da profissão, ao não encontrar estruturas de apoio para as suas dificuldades, ao não ser capaz de desempenhar as múltiplas actividades e exigências que hoje são requeridas a um professor, do que aquele que só lecciona ao secundário; onde os alunos são, em geral, mais motivados. Andreson e Iwanicki (1984), além de outros estudos referidos na revisão da bibliografia, chegaram a resultados que também indicaram os professores do 3º ciclo do ensino básico como sendo os que apresentam maiores índices de mal-estar. As razões que apontam para esta situação prendem-se com as elevadas exigências relacionais dos alunos deste nível de ensino, anteriormente referidas. Por outro lado, os conteúdos científicos, propriamente ditos, não constituem neste nível de ensino um desafio maior e não são tão interessantes para muitos dos professores.

Não se observaram diferenças nos medos entre professores dos **grupos disciplinares**, ciências e outros. Estes resultados apresentam-se em consonância parcial com os de um outro estudo recente (Guerra, no prelo), em que, embora na generalidade das situações (sete) não se tivessem registado diferenças na autonomia entre professores dos grupos de ciências e outros, estes últimos apresentaram superioridade significativa nas seguintes dimensões da autonomia: escolha de temáticas de ensino, implementação de novos elementos curriculares, autoconfiança, e tomada de decisão. Os presentes resultados contêm, ainda, parcial concordância com os encontrados num outro estudo também recentemente realizado (Roque, no prelo) em que os professores de ciências apresentaram menor autoconceito (pertença, físico e social) do que o conjunto dos restantes professores, sem que se observassem diferenças significativas nas restantes dimensões do autoconceito (laboral, familiar, emocional, cuidado, segurança, reconhecimento e total). Para além da necessidade de os resultados encontrados requererem novos estudos com amostras mais amplas e heterogéneas, é provável que a explicação da não diferenciação encontrada no presente estudo, possa ter a ver com alguma especificidade da amostra utilizada, como o número diferenciado de sujeitos nos grupos contrastados.

Em posterior estudo poder-se-ia aprofundar a análise da relação entre os medos e a autonomia pessoal e profissional dos professores, que o presente trabalho e o anteriormente referido (Guerra, no prelo) permitem supor. Por último, as variáveis com maior poder de diferenciação dos resultados nos medos foram o tempo de serviço, os cargos pedagógicos e a satisfação, apresentando-se o grupo disciplinar sem qualquer poder de diferenciação. Estes resultados apresentam-se, também aqui, muito próximos do estudo acima referido acerca das variáveis diferenciadoras do autoconceito pessoal e profissional dos professores (Roque, no prelo), e ainda de um outro estudo acerca da autonomia profissional dos professores (Guerra, no prelo).

Em seguida, apresentam-se os resultados nos medos dos professores em contexto escolar, para a variável social "estado civil".

### **Análise em função do estado civil**

O objectivo desta análise foi saber se existiam diferenças significativas nos medos dos professores em função da variável social "**estado civil**". Em relação a esta variável, comparámos os professores casados com os divorciados e os professores solteiros com os casados.

A análise destes resultados revelou que os docentes casados apresentam menos "medos associados à gestão da profissão pela tutela" do que os solteiros. Este resultado pode dever-se ao facto de a maioria dos professores solteiros ser mais jovem e estar no início da profissão, resultados estes que vêm corroborar outros já encontrados neste estudo. Os sujeitos divorciados revelaram mais "medos derivados de obstáculos à realização profissional" do que os sujeitos casados, resultado que pode estar associado ao facto de os sujeitos casados terem mais estruturas de apoio do que os divorciados. Contudo, estes resultados podem ser considerados enquanto tendência, devido ao reduzido número de sujeitos divorciados da amostra.

Os dados indicaram, assim, a presença de menor número de medos nos professores casados, comparativamente aos solteiros e aos divorciados.

Em seguida, passamos à discussão dos resultados acerca da relação entre os medos e outras variáveis. Como oportunamente referido, os medos foram aqui tomados como variáveis independentes.

### **5.1.2. Resultados acerca das correlações entre os medos e outras variáveis**

Neste sub-capítulo, apresentamos a discussão dos resultados correlacionais obtidos entre os medos e as variáveis "autoconceito", "envolvimento na promoção cognitiva e afectiva dos alunos" e "falta de competências dos professores para lidar com a indisciplina", quer na amostra total quer por grupos de pertença ao tempo de serviço.

#### **5.1.2.1. Resultados na amostra total**

Em seguida, apresentamos e discutimos os coeficientes de correlação entre as dimensões do medo e cada uma das variáveis "autoconceito", "envolvimento na promoção cognitiva e afectiva dos alunos" e "falta de competências dos professores para lidar com a indisciplina", na amostra total.

No que respeita ao "autoconceito", observamos elevadas correlações negativas entre algumas das suas dimensões e as dimensões dos medos. Este resultado pode indicar que, ao nível dos professores, quanto maior for o seu autoconceito menores serão os seus medos profissionais; é também indicador de uma possível estratégia eficaz na superação dos seus medos profissionais, nomeadamente o maior investimento do professor na melhoria do seu autoconhecimento e autoconceito.

Correlacionando o autoconceito laboral com as dimensões dos medos, observamos que existem coeficientes de correlação negativa entre ambos. Só os "medos associados à gestão da profissão pela tutela" e os "medos derivados de obstáculos à realização profissional" é que não apresentam qualquer correlação estatisticamente significativa com o autoconceito laboral.

Estes resultados são reveladores do quanto as percepções que os professores têm da qualidade do seu desempenho enquanto trabalhadores os afecta, principalmente face aos medos que estão relacionados com algo do foro íntimo e com que o docente não sabe lidar, não se correlacionando com as dimensões dos medos, cujo "objecto de perigo" parece advir de fora, do exterior.

Estes resultados vão ao encontro de estudos realizados por Hughes (1987, citado em Friedman, 1992), em que os professores que possuem níveis elevados de autoconceito e se sentem competentes nas suas funções profissionais lidam melhor com acontecimentos stressantes, percebem-se a eles próprios com menor *burnout*, estão mais satisfeitos com os seus colegas e superiores e mantêm um forte sentimento de realização. Segundo Friedman e Farber (1992), existe uma significativa correlação negativa entre o autoconceito e o *burnout*. Os professores com maior autoconceito profissional são menos afectados por situações de *burnout* do que aqueles que têm um baixo nível de autoconceito profissional.

O autoconceito familiar e o físico não se correlacionam significativamente com as dimensões dos medos profissionais dos professores, resultado corroborado com o estudo realizado por Roque (no prelo), no qual as dimensões familiar e física do autoconceito pessoal não apresentam correlações com significância estatística entre o autoconceito e o mal-estar docente em professores (N=208) com menos de 25 anos de serviço (nos professores com mais tempo de serviço, as correlações foram significativas e negativas).

O autoconceito emocional correlaciona-se com todas as dimensões dos medos, quase sempre com elevados níveis de significância estatística, quanto maior o autoconceito emocional, menores os diferentes medos profissionais dos professores. A dimensão emocional do autoconceito faz referência à percepção geral que o sujeito tem do seu estado emocional (Garcia e Musitu, 1999), situação que tem a ver com as competências de gestão do medo.

Uma vez que o medo é uma emoção e que, para ser ultrapassada, necessita de ser entendida e conceptualizada pela razão, então tem sentido que, quanto maior for o autoconceito emocional do professor, maior a sua capacidade para ultrapassar todos os seus medos profissionais. Este resultado

tão importante permite avançar na necessidade de se criarem cursos de formação sobre "inteligência emocional" em Educação, nos quais se poderia trabalhar competências para ultrapassar os medos profissionais, através do desenvolvimento de competências de gestão de cognições e de emoções, e assim auxiliar no aumento do autoconceito emocional do professor (cf. sub-capítulo 2.3.). Conforme as correlações apresentadas nesta investigação, o facto de o professor se considerar uma pessoa nervosa ou ansiosa (baixo autoconceito emocional) não o ajudará na gestão dos seus medos profissionais.

O autoconceito social, enquanto percepção que o sujeito tem do seu desempenho nas relações sociais, também se correlaciona negativamente com importantes dimensões dos medos. O professor necessita de ter uma rede social de apoio estável e equilibrada para conseguir ultrapassar melhor os seus medos laborais (e outros), até porque a profissão docente é, por excelência, uma profissão de interacção social (Garcia & Musitu, 1999).

No que diz respeito ao autoconceito total, existem altas correlações negativas para a maioria das dimensões dos medos. As dimensões do medo que não se correlacionam com o autoconceito total são dimensões em que os factores de medo são mais extrínsecos, o que vem corroborar outros resultados atrás referidos.

O autoconceito é, assim, muito importante como elemento de diminuição dos medos dos professores, sendo de referir também que esta variável se revelou um bom indicador da validade externa da escala *EAMPP* (Escala de avaliação dos medos profissionais dos professores).

Em relação à variável "envolvimento na promoção dos alunos", observamos altas correlações negativas para todas as dimensões dos medos, o que revela que quanto maiores forem os medos profissionais dos professores, menor será o seu envolvimento na promoção dos alunos, situação que está de acordo com os estudos referidos no capítulo dois.

Quanto à variável "falta de competências para lidar com a indisciplina", existem altas correlações positivas para todas as dimensões dos medos, o que revela que quanto maiores são os medos profissionais dos professores, maiores são as suas incapacidades para lidar com a indisciplina dos alunos.

Também aqui estes resultados estão de acordo com as informações sistematizadas no capítulo dois.

Apresentamos em seguida a discussão sobre os coeficientes de correlação entre as dimensões do medo e cada uma das variáveis "autoconceito", "envolvimento na promoção dos alunos" e "falta de competências para lidar com a indisciplina", por "tempo de serviço".

#### **5.1.2.2. Resultados por grupos de pertença ao "tempo de serviço"**

Passamos agora a uma tentativa de interpretação dos resultados nos coeficientes de correlação entre as dimensões do medo e cada uma das variáveis "autoconceito", "envolvimento na promoção dos alunos" e "falta de competências para lidar com a indisciplina", por "tempo de serviço".

##### **"Autoconceito"**

Realizando-se uma análise dos resultados "transversais" encontrados neste estudo, em função do tempo de serviço dos professores e do seu ciclo profissional, podemos constatar que o "autoconceito laboral" dos professores no início da carreira e no final da mesma, não apresenta qualquer correlação significativa com as dimensões dos medos, o mesmo não acontecendo quando o professor se encontra a meio da carreira, talvez porque nessa fase investe mais na profissão, ou, mais provavelmente, devido ao elevado número de sujeitos nesta fase (N=128) e poucos sujeitos na fase inicial (N=42) e final (N=24).

O "autoconceito familiar" não se correlaciona significativamente com as diferentes dimensões dos medos, com exceção dos "medos associados à falta de competências de ensino", que se correlacionam negativamente nos professores com menos de quatro anos de experiência profissional. Isto é, para os professores mais jovens, o suporte familiar é importante na superação dos medos associados à falta de competências de ensino, os quais, como já foi referido, têm a ver com o professor se percepcionar como "capaz", com a capacidade de dominar os conteúdos e de ser um bom professor. A família institui-se, assim, como um elemento importante enquanto estrutura de suporte.

Para os professores que se encontram no fim da carreira (entre 25 e 35 anos de serviço), o autoconceito familiar correlaciona-se negativamente para os medos associados à gestão da indisciplina e dos alunos nas aulas, situação que vem reforçar o apoio familiar na superação desses medos pelos professores mais experientes.

Quanto ao "autoconceito físico", não é muito relevante na sua relação com os medos numa perspectiva desenvolvimentista, só se correlacionando negativamente em três dimensões dos medos dos professores e para os docentes que se encontram a meio da carreira, especificamente para os medos seguintes: "medos associados à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas", "medos associados à falta de competências de ensino" e "medos associados à aceitação de desafios na escola". Estes dados poderão ser reveladores do quanto a auto-imagem do professor pode contribuir positivamente para que ele consiga gerir melhor a indisciplina na sala de aula, crie boas condições de aprendizagem e passe a aceitar mais desafios na escola. Esta situação aparece latente na literatura consultada, descrevendo-a como um dos traços característicos da "meia idade" profissional do docente. É também provável que os resultados significativos apenas no quadro intermédio sejam devidos ao elevado número de sujeitos nesta fase (N=128) e poucos sujeitos na fase inicial (N=42) e final (N=24).

O "autoconceito emocional" apresenta correlações estatísticas negativas e significativas para várias dimensões do medo e ao longo do ciclo profissional, embora as mesmas sejam mais frequentes no final e a meio da carreira do que no seu início. É aqui visível que os professores mais jovens apresentam mais medos ligados ao que os outros pensam deles, à indisciplina e ao reconhecimento das suas competências, enquanto que os professores a meio da carreira deixam de ter medos ligados à gestão da profissão pela tutela e os professores no fim da carreira apresentam a mesma tendência dos anteriores, embora sem medos ligados à avaliação vinda dos outros, o que traduz uma certa serenidade associada a esta fase.

Quanto ao "autoconceito social", no início da carreira, só duas dimensões dos medos manifestaram uma correlação significativa. Em primeiro lugar, os "medos associados à gestão da profissão pela tutela", com uma correlação positiva, o que poderá levar a pensar que quanto maior o

autoconceito social maiores estes medos, ou seja, quanto mais o professor tem uma rede social estabelecida maior a sua dificuldade em lidar com a mudança de escola ou outro factor determinado pelo Ministério. Em segundo lugar, os “medos associados à falta de competências de ensino”, com uma correlação negativa, em que quanto mais o professor tem uma percepção de equilíbrio social, menores os seus receios de não ser capaz de ser um bom professor. É como se ele soubesse que, mesmo que não consiga ser um bom professor, há sempre quem o estime e o valorize socialmente. Entre os 6 e os 24 anos de serviço, as correlações negativas significativas situaram-se ao nível das dimensões: “medos associados à aceitação de desafios na escola”, “medos associados à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas” e “medos associados à não satisfação da necessidade de reconhecimento”. Por seu lado, no final da carreira, houve correlações negativas com os medos ligados às competências de ensino, indisciplina e gestão dos alunos nas aulas, necessidade de reconhecimento e medos totais, resultados estes que estão em conformidade com as revisões bibliográficas efectuadas e anteriormente descritas.

No caso da dimensão “autoconceito total”, só se registou uma correlação negativa, estatisticamente significativa, ao nível dos “medos associados à falta de competências de ensino” para os professores menos experientes.

A meio da carreira (6 a 24 anos de ensino), houve correlações negativas com seis dimensões dos medos e não houve correlações significativas para os medos ligados à gestão da profissão pela tutela e para os medos associados a obstáculos à realização profissional, os quais, conforme já enunciado, são duas dimensões percebidas pelo professor como mais extrínsecas a ele próprio e, sendo assim, menos intervenientes no seu autoconceito. Quanto ao “autoconceito total” e para o fim da carreira, houve correlações negativas estatisticamente significativas com as dimensões: “medos associados à indisciplina e gestão dos alunos nas aulas”; “medos associados à falta de competências de ensino”; “medos associados à não satisfação da necessidade de reconhecimento”; “medos associados à aceitação de desafios na escola” e nos “medos totais”, situação que corrobora dados anteriormente apresentados.

### **“Envolvimento na promoção cognitiva e afectiva dos alunos”**

No caso da variável “envolvimento na promoção dos alunos”, os resultados foram estatisticamente bastante significativos, com correlações negativas ao longo dos três intervalos de tempo de serviço considerados, embora no final da carreira existam menos correlações negativas significativas para algumas dimensões dos medos (provavelmente devido ao menor número de sujeitos neste subgrupo – N=24). Estes resultados reforçam outros que já foram encontrados e vão ao encontro do esperado, havendo uma maior promoção cognitiva e afectiva dos alunos, quando os seus professores têm menos medos profissionais.

### **“Falta de competências para lidar com a indisciplina”.**

No caso da variável “falta de competências para lidar com a indisciplina”, os resultados foram todos estatisticamente significativos, com fortes correlações positivas, com excepção da dimensão “medos associados à gestão da profissão pela tutela” para os professores no final da carreira, provavelmente devido ao facto de os mesmos já não terem esse tipo de receios.

Em suma, considerando os resultados obtidos na relação entre as dimensões dos medos profissionais e o autoconceito, e de acordo com uma perspectiva desenvolvimentista, em que se consideram as fases do ciclo de vida profissional dos professores (Huberman, 1989), verificou-se que existem fortes correlações entre os medos profissionais dos docentes e o seu autoconceito. Isto é, quanto maior o autoconceito pessoal e profissional dos professores menores os seus medos na profissão. O mesmo se verifica em relação às variáveis “envolvimento dos professores na promoção dos alunos” e “competência dos professores para lidar com a indisciplina”. No entanto, verificaram-se pequenas diferenças nestes resultados entre os professores em diferentes fases de desenvolvimento da sua carreira, que vão ao encontro dos estudos revistos (cf. Capítulo 2).

Por último, procurou-se contribuir com algumas conclusões para um maior entendimento dos medos profissionais dos professores, objecto de estudo desta investigação.

## 5.2. Conclusões

O *objectivo principal* deste estudo foi analisar as representações dos professores acerca dos seus medos profissionais em contexto escolar, o que fez sentir a necessidade de adaptação e elaboração de instrumentos adequados à análise da relação entre os medos profissionais dos professores e certas variáveis pessoais, escolares e sociais. O trabalho realizado foi constituído por três principais momentos: *conceptualização dos medos* dos professores, através da *sistematização teórica* de contributos psicológicos, organizacionais e contextuais, a sua avaliação e, por último, *análises dos resultados* obtidos tomando vários grupos de pertença ao tempo de serviço. Procurámos, desta forma, encontrar respostas para os problemas inicialmente levantados.

Assim, e quanto à adaptação e à construção dos *instrumentos utilizados*, aguardamos com alguma expectativa a realização de futuros estudos sobre a constância dos resultados obtidos nas suas diferentes dimensões, bem como à utilização de novos critérios de validade concorrente, especialmente no que respeita à nova escala elaborada (*EAMPP*). A escala construída revelou possuir boas qualidades psicométricas (fidelidade, validade interna e externa), quer no seu todo quer nos sub-factores, explicando 61.67% da variância total. Atendendo à falta de instrumentos desta natureza no contexto português, esta escala mostra-se útil a futuras investigações neste domínio. Foi, ainda, aplicada a *Escala de Autoconceito* (Garcia e Musitu, 1999).

Em relação à *análise dos resultados* obtidos nos medos profissionais dos docentes, salientam-se aqui unicamente os três maiores medos dos professores em contexto escolar: (1º) medo que o salário não lhes permita satisfazer as necessidades pessoais e familiares; (2º) medo de não serem capazes de lidar com a desmotivação escolar dos jovens e (3º) medo de terem alunos violentos.

Os medos profissionais dos professores apresentaram-se, em geral, maiores nos sujeitos do sexo feminino, nos mais novos, nos que apresentaram menos tempo de serviço, nos menos satisfeitos com a profissão, nos que apresentaram um grau menor de relacionamento com os membros dos órgãos de gestão da escola, nos pertencentes a um escalão mais baixo (menor do que

o quinto), nos que viviam mais longe da escola, nos que não tinham cargos, nos não profissionalizados, nos que leccionavam unicamente o 3º ciclo e ainda nos sujeitos não casados. A análise dos resultados permitiu também observar que quanto maiores se mostraram os medos dos professores, maior a sua falta de competências para lidar com a indisciplina, menor o seu envolvimento na promoção cognitiva e afectiva dos alunos e menor o seu autoconceito (laboral, emocional, social e total).

Importa ressaltar também algumas *limitações deste estudo*, que, em parte, têm a ver com a amostragem, uma vez que foi muito difícil obter uma amostra maior, em virtude de muitos professores não se terem disponibilizado para responder aos instrumentos aplicados: um dos mecanismos de resposta ao medo na espécie humana é a fuga e a evitação (Baptista, 2000); parece que os professores reagiram à temática dos seus medos profissionais, do mesmo modo como se reage, naturalmente, ao medo: fugindo ou evitando responder, o que dificultou muito esta investigação. Por outro lado, a interpretação dos resultados procurou seguir as conceptualizações teóricas revistas que, pela sua escassez, tornaram difícil esta mesma tarefa. Devido a estes motivos, seria interessante a confirmação, em futuras análises, dos resultados obtidos nas várias dimensões dos medos profissionais dos professores, bem como da sua relação com o autoconceito, o envolvimento dos docentes na promoção dos alunos e a competência dos mesmos para lidarem com a indisciplina.

Apesar das limitações referidas os resultados verificados neste estudo poderão ter notório interesse acrescido, devido ao seu carácter inovador e à falta de estudos empíricos sobre o tema.

Uma sugestão para a aplicação prática dos resultados aqui obtidos será a da utilização dos contributos encontrados, na organização de um módulo curricular de formação de professores, numa metodologia reflexiva, para uma melhor compreensão dos factores concorrentes para os seus medos profissionais e, desse modo, conducentes à organização e aplicação de estratégias para a sua superação. Espera-se o desenvolvimento de futuros trabalhos que, retomando as sugestões e as questões apresentadas, prossigam na procura da compreensão e do bem-estar dos professores portugueses.

Ao longo deste trabalho, várias questões foram deixadas em aberto, como as que se referem aos resultados obtidos quanto à relação, nem sempre observada, entre as “dimensões dos medos profissionais” e o tempo de serviço ou os cargos desempenhados. Seria de interesse a implementação de uma metodologia de tipo longitudinal, no sentido de possibilitar informações acerca de uma possível “estabilidade/oscilação” dos medos profissionais dos professores, ao longo do seu tempo de serviço.

Deste modo, fará sentido um melhor conhecimento do construto “medos dos professores” e o enriquecimento de uma formação (inicial e contínua) que o integre como um dos intervenientes no processo de bem-estar e de promoção profissional. O aprofundamento do estudo dos medos profissionais dos professores poderá, assim, contribuir para uma melhor compreensão da profissão docente e para a possível organização curricular e de formação, capazes de dar mais respostas às necessidades dos professores neste domínio. Face à estreita ligação entre o bem-estar dos professores, a diminuição dos seus medos profissionais e a promoção do sucesso cognitivo e afectivo dos seus alunos, será de interesse repensar estratégias educativas que permitam melhorar as principais “roldanas” da “engrenagem educacional”.

Em suma, sendo o estudo dos medos profissionais dos professores uma problemática complexa, interligada com factores múltiplos e diferentes variáveis, a investigação aqui apresentada assume-se como um estudo exploratório que, embora permitindo responder a algumas dúvidas e questões, deixa outras em aberto, que futuras investigações poderão, assim, ajudar a clarificar. Por último, este estudo pretendeu ser um contributo no sentido de o professor ter vontade e coragem para conseguir a transformação dos seus medos profissionais em fascinantes desafios de evolução pessoal, grupal e profissional, objectivando o sucesso, o equilíbrio e o bem-estar de todos.

## BIBLIOGRAFIA

- Abraham, A. (1993). La personalidad de los profesores. In J. Barroso, & F. Abril (Eds.), *El rol docente. Un enfoque psicossocial* (pp. 31-45). Sevilla: Muñoz Moya y Montraveta editores.
- Adams, R. (1982). Teacher Development: A look at changes in teachers' perceptions across time. *Journal of Teacher education*, 23 (4), 40-43.
- Andreson, M., & Iwanichi, E. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 109-132.
- Agras, S., Sylvester, D., & Oliveau, D. (1969). The epidemiology of common fears and phobias. *Comprehensive Psychiatry*, 10, 151-156.
- Allen, J. V. (1985). *Student Writing Apprehension: A Psychotherapeutic Approach*. Paper presented the Meeting of the Basic Writing Conference, St. Louis.
- Alos, J. G. (1984). *Las actitudes hacia sí mismo y su medición*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Alves-Pinto, C. (1995). *Sociologia da escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Alves-Pinto, C. (2001). Socialização e identidades docentes. In M. Teixeira (Org.), *Ser professor no Limiar do Século XXI* (pp. 19-80). Braga: Edições ISET.
- André, C., & Légeron, P. (1996). *O medos dos outros. Nervoso, Timidez e fobia social*. Lisboa: Editora Livros do Brasil.
- Antony, M. M., Brown, T. A. & Barlow, D. H. (1997). Heterogeneity among specific phobia types in DSM-IV. *Behaviour Research and Therapy*, 35, 1089-1100.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arrindell, W. A., Pickersgill, M. J., Merckelbacch, H., Ardon, M. A., & Cornet, F. C. (1991). Phobic dimensions: III. Factor analytic approaches to the study of common phobic fears. An updated review of findings obtained with adult subjects. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 13, 73-130.
- Averill, J. R. (1996). Intellectual emotions. In R. Harré, & W. G. Parrott (Eds.), *The emotions – social, cultural and biological dimensions* (pp. 24-38). London: Sage Publications.
- Azevedo, M. C. (2003). *Teses, relatórios e trabalhos escolares: sugestões para estruturação da escrita* (3ª Edição). Lisboa: Universitária Católica Editora.
- Ball, S., & Goodson, I. (1985). *Teacher's Lives and careers*. London: Falmer Press.
- Baltes, P., & Brim, O. (1982). *Life-Span Development and Behavior*. New York: Academic Press.
- Baptista, A. (1988). Ansiedade I. Natureza e classificação. *Revista de Psiquiatria*, 1, 149-164.
- Baptista, A. (2000). Perturbações do Medo e da Ansiedade: Uma perspectiva evolutiva e desenvolvimental. In I. Soares (Dir.), *Psicopatologia do desenvolvimento: Trajectórias (in)Adaptativas ao longo da Vida* (pp. 88-141). Coimbra: Quarteto editora.
- Barlow, D. H. (1988). *Anxiety and its disorders*. New York: Guilford.
- Beal, B., & Cole, D. (1983). Staff Development and Computer Literacy. *Journal-of-Staff-Development*, 4 (2), 14-19.
- Beck, A., & Emery G. (1985). *Anxiety disorders and phobias*. New York: Basic Books.
- Beidel, D. C., & Morris, S. M. (1995). Social phobia. In J. S. March (Ed.), *Anxiety disorders in children and adolescents*. New York: Guilford.

- Beidel, D. C., & Turner, S. M. (1998). *Shy children, phobic adults. Nature and treatment of social phobia*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bennett, R. L. (1983). First Steps to Computer Literacy. *Calico-Journal*, 1 (2), 10-13.
- Bernard, M. E., & DiGiuseppe, R. (1994). *Rational-emotive consultation in applied settings*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bertenthal, B. I., Campos, J. J., & Caplovitz, K. S. (1983). Self-produced locomotion: An organizer of emotional, cognitive and social development in infancy. In R. N. Emde, & R. Harmon (Eds.), *Continuities and discontinuities in development*. New York: Plenum Press.
- Biederman, J., Rosenbaum, J. F., Chaloff J., & kagan, J. (1995). Behavioral inhibition as risk factor for anxiety disorders. In J. S. March (Ed.), *Anxiety disorders in children and adolescents*. New York: Guilford.
- Bion, W.R. (1978). *Four Discussions with W.R. Bion*. Perthshire: Clunie Press.
- Boimare, S. (2001). *A criança e o medo de aprender*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss* (vol II). New York: Basic Books.
- Bradley, M., & Lang, P. J. (2000). Measuring emotion: Behavior, feeling, and physiology. In R.D. Lane (Ed.), *Cognitive neuroscience of emotion*. New York: Oxford University Press.
- Bryan, J. W., & Freed, F. W. (1982). Corporal punishment: Normative data and sociological and psychological correlates in a community college population. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, 77-87.
- Bryan, L. R. et al. (1986). Person perception: Family structure as a cue for stereotyping. *Journal of Marriage and the Family*, 18, 483-498.
- Bulach, C. R. (1985). *Staff Development: Putting Theory into Practice*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of States on Inservice Education, Denver, E.U.A., November 22-26.
- Buzzanga, V. L. et al. (1989). The relationship between death anxiety and level of self-esteem: A reassessment. *Bulletin of Psychonomic Society*, 27, 570-572.
- Burns, R. B. (1982). *Self-concept development and education*. London: Dorset Press.
- Burns, R. B. (1986). *The Self Concept In Theory, Measurement, And Behaviors*. New York: Longman.
- Burke, R. et al. (1990). *Programming for Staff Development*. London: Falmer Press.
- Buss, D. M. (1999). *Evolutionary psychology: The new science of the mind*. Boston: Allyn & Bacon.
- Butt et al. (1985). *Individual and Collective Interpretations of Teacher's Biographies*. Lethbridge: University of Lethbridge.
- Caires, F. S. M. (1998). *A experiência de estágio: vivências e percepções de um grupo de alunos da universidade do Minho*. Tese de mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Campbell, S. B. (1986). Developmental issues in childhood anxiety: In R. Gittelman (Ed.), *Anxiety disorders in childhood*. New York: John Wiley.
- Candeias, A. M. A. (1997). *Atitudes face à escola – um estudo exploratório com alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Évora: Publicações Universidade de Évora.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula. Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Carver, D. (1988). *Appropriate Methodology for Inset in EIt*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Association for teachers of English as a Foreign Language, Edinburg, Scotland.

- Caspi, A., Moffitt, T. E., Newman, D. L., & Silva, A. (1996). Behavioral observations at age 3 years predict adult psychiatric disorders. Longitudinal evidence from a birth cohort. *Archives of General Psychiatry*, 53, 1033-1039.
- Cassidy, J. W. (1990). Managing the Mainstreamed Classroom. *Music Educators Journal*, 76 (8), 40-43.
- Cavaco, M. H. (1989). *Ser professor: fases de vida e percursos. Um contributo para o estudo da condição de professor do ensino secundário*. Tese de mestrado, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Cavaco, M. H. (1990). Retrato do professor enquanto jovem. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 121-139.
- Cavaco, M. H. (1992). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In Nóvoa A. (Org.), *Profissão professor* (pp. 155-191). Porto: Porto Editora.
- Ceia, C. (2000). *Normas para apresentação de trabalhos científicos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Chan, D. W., & Hui, E. K. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of educational psychology*, 65, 15-25.
- Chistolini, S. (1995). *The meaning of Intercultural/Multicultural education in the Italian context*. Paper presented at the Intercultural/Multicultural Teacher Erasmus Intensive Programme, Schwabisch Gmund, Germany, April 9-13.
- Clark, D. M. (1997). Panic and social phobia. In D. M. Clark, & C. G. Fairburn (Ed.). *Science and practice of cognitive behaviour therapy*. Oxford: Oxford University Press.
- Cooper, M. (1982). *The study of professionalism in teaching*. Comunicação apresentada na Conferência Anual da AERA (American educational Research Association), New York.
- Cosmides, L., & Tooby, J. (1997). Evolutionary psychology: A primer. <http://psych.ucsb.edu/research/cep/primer.html>
- Cosmides, L., & Tooby, J. (2000). Evolutionary psychology and the emotions. In M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions*. New York: Guilford.
- Covey, S. R. (1989). *Os 7 hábitos das pessoas muito eficazes* (34ª ed.). São Paulo: Editora Best Seller.
- Cruz, J. F. (1989). *Stress e crenças irracionais nos professores*. In J. Cruz, R. Gonçalves, & P. Machado (Eds.), *Psicologia e Educação. Investigação e Intervenção* (pp. 315-325). Porto: Edições Afrontamento.
- Cruz, M. B., Dias, A., Sanches, J., Ruivo, J., Pereira, J., & Tavares, J. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, 24, 1187-1293.
- Curto, P. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Curwin, R. L., & Mendler, A. N. (1987). *La disciplina en clase. Organización del centro y del aula*. Madrid: Narcea.
- Daly, M., & Wilson, M. (1988). *Homicide*. New York: Aldine.
- Damáσιο, A. R. (1994). *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- Damião, M. H. (1997). *De aluno a professor*. Coimbra: Minerva Editora.
- Darley, J. M., Glucksberg, S., & Kinchla, R. (1991). *Psychology*. N.J.: Prentice-Hall.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford.
- Doron, R., & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Dortu, J. C. (1993). *Combater o stress do estudante*. Porto: Porto Editora.
- Dryden, W., & Gordon, J. (1993). *A Realização Pessoal*. Lisboa: Editorial Presença.
- Dyer, W. W. (1976). *Seus pontos fracos* (18ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Nova Era.

- Dunham, J. (1992). *Stress in teaching*. London: Routledge.
- Dworkin, A.G. (1987). *Teacher burnout in the public schools: Structural causes and consequences for children*. New York: State University of New York Press.
- Epstein, S. (1972). The nature of anxiety with emphasis upon its relationship to expectancy. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research*. New York: Academic Press.
- Epstein, S. (1998). Emotions and Psychopathology from the Perspective of Cognitive-Experiential Self-Theory. In W. F. Flack, & J. D. Laird (Eds.), *Emotions in Psychopathology* (pp. 57-69). New York: Oxford University Press.
- Erikson, E. (1950). *Enfance et société*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Erikson, E. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Dir.), *Profissão professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- Esteves, F., Parra, C., Dimberg, U. A., & Ohman, A. (1994). Automatically elicited fear: Conditioned skin conductance responses to masked facial expressions. *Cognition and Emotion*, 5, 217-227.
- Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. et al. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Fanselow, M. S. (1994). Neural organization of the defensive behavior system responsible for fear. *Psychonomic Bulletin & Review*, 1, 429-438.
- Ferreira, M. C. (1998). *Autoconceito dos Professores e a Motivação para a Inovação na Escola*. Trabalho apresentado para a conclusão do curso de Administração escolar, Educação e Trabalho. Lisboa.
- Field, K. (1979). *Teacher development: A study of the stages in the development of teachers*. Brookline: Teacher Center Brookline.
- Fontoura, M. M. (1992). Fico ou vou-me embora?. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas dos professores* (pp. 171-179). Porto: Porto Editora.
- Frasier, M. M. et al. (1995). Educator's perceptions of Barriers to the Identification of Gifted Children from economically Disadvantaged and Limited English Proficient Backgrounds, Washington.
- Frederikson, M., Annas, P., Fisher, H., & Wik, G. (1996). Gender and age differences of specific fears and phobias. *Behaviour Research and Therapy*, 34, 33-39.
- Friedman, I., & Farber, B. A. (1992). Professional Self-Concept as a Predictor of Teacher Burnout. *Journal of Educational Research*, 86 (1), 28-35.
- Friedman, I. (1991). High- and low- burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 84 (6), 325-333.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: a development conceptualisation. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In Kevin Ryan (Ed.), *Teacher education* (pp. 25-52). Chicago: Kenneth J. Reahage.
- Galloway, D. (1987). Disruptive behaviour in school: Implications for teachers and other professionals. *Educational & Child Psychology*, 4, 29-34.
- Galvão, C. (1998). *Professor: o início da prática profissional*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Garbowsky, M. M. (1995). *Interdisciplinary Study: Towards the Millennium*. New Jersey: Princeton University.
- García, F., & Musitu, G. (1999). *AFS: Autoconceito Forma 5. Manual*. Universidade de

- García, F., & Musitu, G. (1999). *AFS: Autoconcepto Forma 5. Manual*. Universidade de Valência. Publicaciones de Psicología Aplicada. Série menor n.º 265. Madrid: TEA Ediciones.
- Gaeda, M. L. (1992). *Vulnerabilidade Psicológica ao Consumo Ilicito de Tóxicos na Adolescência*. Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Departamento de Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Gelder, M. et al. (1996). *Oxford textbook of psychiatry* (3<sup>rd</sup> ed). Oxford: Oxford University Press.
- Gersten, K. (1995). *Multicultural Education. Literacy Report N° 22*. Illinois: Northern Illinois University.
- Gleitman, H. (1999). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gilly, M. (1976). À propos des rapports enseignant-enseigné: la représentation réciproque maître-élève repose-t-elle sur un malentendu?. *Actes du Congrès L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation* (vol.II). Paris: Éd. De L'Epi, 453-459.
- Goldsmith, H. H. (1993). Temperament: Variability in developing emotion systems. In M. Lewis, & J. M. Haviland (Eds.). *Handbook of emotions*. New York: Guilford.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Gonçalves, F. R. (1999). *Revisão Curricular e Mudança: a educação do futuro e o futuro da educação*. Conferência apresentada no IX Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Maputo, Moçambique. Abril, 1999.
- Gonçalves, J. A. (1990). *A carreira dos professores do ensino primário: contributo para a sua caracterização*. Tese de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Gonçalves, J. A. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 141-169). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, Ó. (1986). Contribuições para uma perspectiva cognitivista na formação de professores. *Jornal de Psicologia*, 5, 21-25.
- Gordon, S. P. (2000). *Como ajudar os professores principiantes a ter sucesso*. Lisboa: Edições Asa.
- Gorham, P., & Nason P. (1997). Why make Teachers' Work More Visible to Parents? *Young-Children*, 52 (5), 22-26.
- Gouveia, J. P. (2000). *Ansiedade Social: da timidez à fobia social*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Guerra, T. (no prelo). *Autonomia profissional dos professores*. Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Guilford, J. P., & Fruchter, B. (1981). *Foundations statistic in psychology and education*. London: McGraw-Hill.
- Hall, G., & Hord, S. (1987). *Change in Schools*. New York: Suny Press.
- Hamilton, E. (1983). *A Mitologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology*. New York: Wiley.
- Heil, L. (1986). A University Faculty Member's perspective: Lesson Learned from a partnership Experience. *American Educational Research Association, April*, 16-20.
- Harmon, M., & Rotman, P. (1984). *Tant qu'il y aura des professeurs*. Paris: Seuil.
- Huberman, M. (1989). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa

- (Ed.), *Vidas de Professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Huberman, M., & Schapira, A. (1985). Cycle de vie et enseignement. Le cycle de vie de l'enseignant secondaire. *Le sciences de l'education*, 3, 3-14.
- Ingvarson, L., & Greenway, P. (1984). Portroyals of teacher development. *Australian Journal of Education*, 28 (1), 45-65.
- Izard, C. E. et al. (1998). Emotions and Mental Health. In H. S. Friedman (Ed), *Encyclopedia of Mental Health* ( pp. 113-125). New York: Academic Press.
- Janeiro, I. N. (1997). *Estudo sobre as relações entre a auto-estima e as atitudes de planeamento e de exploração da carreira numa amostra de jovens do 9º e 11º anos*. Tese de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Jeffers, S. (1987). *Feel the fear and do it anyway: Dynamic techniques for turning fear and indecision into confidence and action*. London: Century Hutchinson Ltd.
- Jesus, S. N. (1989). O sentido da Escola. Contributo para uma análise relacional e desenvolvimentista. *Revista Universitária de Psicologia*, 1, 9-13.
- Jesus, S. N. (1993). As implicações do projecto vocacional de futuros professores sobre a utilidade atribuída à sua formação. Um estudo exploratório. In J. Tavares (Ed.), *Linhas de Rumo em Formação de Professores* (pp. 229-236). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar docente e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos Professores. Estratégias para realização e Desenvolvimento Profissional*. Dossier Rumos. Volume 8. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. N., & Xavier, F. (1998). Prevenção da indisciplina: Medidas legais e regulamentares. *Rumos*, 22, 24-25.
- Jesus, M. V., Abreu, M. V., & Esteve, J. M. (1995). Croyances irrationnelles par rapport à l'enseignement et à la formation. Un abordage longitudinal et transversal dans l'analyse de ses altérations lors de la formation initiale d'enseignants et au début de la pratique professionnelle. Textes des communications affichées - XXVèmes Journées d'Études de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française. Coimbra: Universidade de Coimbra, 143-154.
- Johnston, V. S. (1999). *Why we feel. The science of human emotions*. Massachusetts: Perseus Books.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1988). Critical Thinking through Structured Controversy. *Educational-Leadership*, 45 (8), 58-64.
- Kagan, J. (1982). Acquisitions and Significance of Sex Typing and Sex Role Identity. In H. B. Kaplan, & R. Morris (Eds.). *Social Psychology of the Self-Concept*. New York: Harlan Davidson.
- Kagan, J. (1998). *Galen's prophecy. Temperament in human nature*. Oxford: Westview Press.
- Kagan, J., Resnick, J. S., & Snidman, N. (1988). Biological basis of childhood shyness. *Science*, 240, 167-171.
- Kassner, K. (1988). Rx for Technophobia. *Music-Educators-Journal*. 75 (3), 18-21.
- Kendall, P. C. (2000). *Childhood disorders*. Hove: Psychology Press.
- Kendler, K. S., Neale, M. C., Kessler, R. C., Heath, L. J. (1992). The genetic epidemiology of phobias in women. The relationship of agoraphobia, situational phobia and simple phobia. *Archives of General Psychiatry*, 49, 273-281.
- Knowles, M. (1973). *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.

- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: international review. *Educational Research*, 29, 146-152.
- Kompf, M. (1991). Reflected education thought and action: construing retired teachers. *Teaching & Teacher Education*, 7, 479-490.
- Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct. In J. M. Schlien (Ed.), *Research in psychotherapy*, (pp.90-103). Washington, DC: American Psychophysiology Association.
- Lang, P. J. (1979). A bio-informational theory of emotional imagery. *Psychophysiology*, 16, 495-512.
- Lang, P. J. (1985). The cognitive psychophysiology of emotion: Fear and anxiety. In A. H. Tuma, & Maser (Eds). *Anxiety and the anxiety disorders*. New Jersey: Lawrence Earlbaum.
- Latack, J. (1986). Coping with job stress: Measures and future directions for scale development. *Journal of Applied Psychology*, 71, 377-385.
- Lazarus, R. S. (1993). Why we should think of stress as a subset of emotion. In L. Goldberger, & S. Breznitz (Eds). *Handbook of Stress – Theoretical and Clinical Aspects* (pp.21-39). New York: Free Press.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and Emotion: A New Synthesis*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Le Doux, J. E. (1996). *The emotional brain. The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon & Schuster.
- Leonard, H. L., Swedo, S. E., Allen, A. J., & Rapoport, J. L. (1994). Obsessive-compulsive disorder. In T. H. Ollendick, N. J. King, & W. Yule (Eds), *International handbook of phobic and anxiety disorders in children and adolescents*. New York: Plenum Press.
- Levenson, R. W. (1994). Human emotion: a functional view. In P. Ekman, & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 123-126). New York: Oxford University Press.
- Lévy-Leboyer, C. (1994). A crise das motivações. São Paulo: Atlas.
- Lewis, M. (1993). The emergence of human emotions. In M. Lewis, & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions*. New York: Guilford.
- Lightfoot, S. (1985). The lives of teachers. In L. Shulman, & G. Sykes (Eds.), *Handbook of Teaching and Policy* (pp.72-95). New York: Academic Press.
- Lima, L. P. (2000). Atitudes: estrutura e mudança. In J. Vala, & M. B. Benedicta (Coord.), *Psicologia Social* (pp. 187-225). Lisboa: Edições da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, R. (2003). Fobia escolar gera aposentadoria precoce. Consultado em 7 de Setembro de 2003, em Revista Espaço Académico: <http://www.espacoacademico.com.br/027/27ray.htm>.
- Loureiro, M. I. (1997). Viver e construir a profissão docente. In M. T. Estrela (Org.), *O desenvolvimento da carreira dos professores* (pp. 117-159). Porto: Porto Editora.
- Lowenthal, M. et al. (1975). *Four stages of life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McCarty, H. (1994). *Ten keys to successful parent involvement and parent conferencing*. California: Learning resources press.
- McDonald, B., & Walker, R. (1974). *Safari*. Colchester: Center for Applied Research in East Anglia.

- McSweeney, J. P. (1983). Five Guidelines for Parent-Teacher Conferences. *Clearing-House*, 56 (7), 319-320.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a Enseñar. Un Estudio sobre el Proceso de Socialización de Profesores Principiantes*. Madrid: CIDE.
- Marcelo, C. M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- March, J. S., & Leonard, H. L. (1998). Obsessive-compulsive disorder in children and adolescents. In R. P. Swinson, M. M. Anthony, S. Rachman, & M. A. Richter (Eds.), *Obsessive-compulsive disorder. Theory, research and treatment*. New York: Guilford.
- Marks, I. M. (1969). *Fears and Phobias*. New York: Academic Press.
- Marks, I. M. (1987). *Fear phobias and rituals. Panic, anxiety and their disorders*. New York: Oxford University Press.
- Martí, J. et al. (1999). *Enciclopédia da Psicologia*. Dicionário 4. Lisboa: Oceano Grupo Editorial.
- Martins, D. (2000). *A relação entre os professores e os alunos*. Manuscrito não publicado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Departamento de Psicologia.
- Martins, A., Mesquita, A., & Nunes, M. (1986). Estudo da percepção dos futuros professores de ciências em relação ao currículo da sua formação inicial. *Revista de Educação*, 1 (1), 25-36.
- Maslow, A. H. (1975). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Maslow, A. H. (1982). *El hombre autorrealizado. Hacia una pedagogia del Ser*. Barcelona: Kairós.
- Mendes, C. P. (2001). *Professor e Educador. Estudo exploratório sobre o papel do professor enquanto educador moral*. Tese de mestrado, Universidade de Lisboa, Departamento de Ciências de Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Michelson, L., & Ascher, L. M. (1987). *Anxiety and Stresse Disorders*. New York: Guilford Press.
- Moita, M. C. (1992). Percursos de formação e transformação. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
- Moreira, J. M. (1993). *Desenvolvimento profissional dos professores: a evolução das preocupações e motivações profissionais*. Lisboa: Trabalho realizado no âmbito das provas de aptidão pedagógica e capacidade científica apresentado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Muris, P., Merckelbach, H., & Collaris, R. (1997). Common childhood fears and their origins. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 863-868.
- Muris, P., Schmidt, H., & Merckelbach, H. (1999). The structure of specific phobia symptoms among children and adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 34, 265-268.
- Musitu, G., & Allatt, P. (1994). *Psicología da familia*. Valencia: Albatros.
- Musitu, G., Herrero, J., & Lila, M. S. (1993). Comunicación y apoyo. In G. Musitu (Ed.), *Psicología de la comunicación humana*. Buenos Aires: Lumen.
- Musitu, G., Román, J. M., & Gracia, E. (1988). *Familia y Educación*. Barcelona: Labor.
- Nias, J. (2001). Ser Professor no limiar do século XXI. In M. Teixeira (Org.), *Reconhecimento do apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho* (pp. 144-182). Braga: Edições ISET.
- Nesse, R. M. (1990). Evolutionary explanations of emotions. *Human Nature*, 1, 261-289.

- Nesse, R. M., & Williams, G. C. (1994). *Why we get sick. The new science of Darwinian medicine*. New York: Vintage Books.
- Neto, L. M., & Azevedo, I. (2003). *A nossa vida emocional*. Lisboa: Editorial Presença.
- Neugatern, B., & Datan, N. (1973). Sociological perspectives on the life cycle. In P. Baltes, & K. Schaie (Eds.), *Life-Span Developmental Psychology: Personality and Socialization* (pp. 492-608). New York: Academic Press.
- Newman, K. (1979). *Middle-aged experienced teachers' perceptions of their career development*. Comunicação apresentada na Conferência Annual da AERA (American Educational Research Association), San Francisco.
- Nogueira, J. M. (1992). *O diálogo interno do professor: desenvolvimento de um inventário de autoverbalizações*. Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa, Departamento de Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp.9-32). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nunan, D. (1994). *The more things change the more they stay the same: or why action research doesn't work*. Paper presented at the Annual International Conference of the Institute of Language in Education, Hong Kong.
- Ohman, A. (1993). Fear and anxiety as emotional phenomena: Clinical phenomenology, evolutionary perspectives and information processing mechanisms. In M. Lewis, & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions*. New York: Guilford.
- Ohman, A., Dimberg, U., & Ost, L. G. (1985). Animal and social phobias: Biological constraints on learned fear responses. In S. Reiss, & R. R. Bootzin (Eds.), *Theoretical issues in behavior therapy*. New York: Academic Press.
- Oja, S. (1989). Teachers: Ages and Stages of Adult Development. In M. Holly, & C. Mcloughlin (Eds.), *Perspectives on Teacher Professional Development*. London: Falmer Press.
- Oliver, B., Bibik, J., Chandler, T., & Lane, S. (1988). Teacher Development and Job Incentives: A Psychological View. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 121-131.
- Ollendick, T. H., Hagopian, L. P., & King, N. (1997). Specific phobias in children. In G. C. L. Davey (Eds.), *Phobias. A handbook of theory research and treatment*. New York: Wiley.
- Onãte, M. P. (1989). *El Autoconcepto. Formación, Medida e Implicaciones en la Personalidad*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Ost, L. G. (1987). Age of onset of different phobias. *Journal of Abnormal Psychology*, 96, 123-145.
- Pajak, E. (1993). Dimensions of Supervisory Practice in Education: Implications for Professional Development. In R. Bollen (Ed.), *Educational Change Facilitators: Craftmanship and Effectiveness* (pp. 149-151). Utrech: National Centre for Schoolimprovement.
- Pavlov, I. (1927). *Conditioned reflexes*. Oxford: Oxford University Press.
- Pereira, A., & Poupa, C. (2003). *Como escrever uma tese, monografia ou livro científico usando o Word*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Peterson, W. (1964). Age, teacher's role and the institutional setting. In B. Biddle, & W. Elena (Eds.), *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*. New York: Holt Rinehart.
- Pinker, S. (1997). *How the mind works*. New York: Norton.

- Pinto, A. M. (2000). *Burnout profissional em professores portugueses*, Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Departamento de Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Pintrich, P. (1990). Implications of Psychological Research on Student Learning and College Teaching for Teacher Education. In R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 826-857). New York: Macmillan.
- Prick, L. (1986). *Career Development and satisfaction among Secondary School Teachers*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Prick, L. (1989). Satisfaction and Stresse among teachers. *International Journal of Educational Research*, 13, 363-377.
- Rachman, S. (1977). The conditioning of fear acquisition: Critical examination. *Behaviour research and therapy*, 15, 375-387.
- Rafael, M. J. H. (1992). *Estudo das preocupações de carreira e dos valores em alunos de cursos de formação de professores*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Departamento de Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Rapee, R. M., & Barlow, D. H. (1991). *Chronic anxiety: Generalized anxiety disorder and mixed anxiety-depression*. New York: Guilford.
- Ribeiro, A. (1991). Relação educativa. In B. P. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (pp.133-159). Lisboa: Universidade Aberta.
- Riley, M. et al. (1968). *Aging and Society* (vol. 3). New York: Russel Stage.
- Roque, P. (no prelo). *Autoconceito pessoal e profissional dos professores*. Tese de mestrado, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Rosen, J. B., & Schulkin, J. (1998). From normal fear to pathological anxiety. *Psychological Review*, 105, 325-350.
- Ross, T. W., & Bailey, G. D. (1996). *Technology-Based Learning: A Handbook for Teachers and technology Leaders. Revised edition*. Illinois: Skylight Training and Publishing, Inc.
- Ryff, C., & Baltes, P. (1976). Value transition and adult development of women. *Developmental Psychology*, 12, 567-568.
- Salema, M. H. (1997). *Ensinar e aprender a pensar: uma proposta para o apoio educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Salkovskis, P. M. (1985). Obsessional-compulsive problems: A cognitive-behavioural analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 25, 571-583.
- Sandín, B. (1997). *Ansiedad, miedos y fobias en niños y adolescentes*. Madrid: Dykinson.
- Schmitt, M. D. (1999). *Fobia escolar*. Consultado em 9 de Setembro de 2003, em Bibliomédica:  
<http://boasaude.uol.com.br/lib/ShowDoc.cfm?LibDocID=3549&ReturnCatID>.
- Seligman, M., & Hager, J. (1972). *Biological boundaries of learning*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Serra, A. V. (1999). *O Stress na Vida de Todos os Dias*. Coimbra: Edição de Autor.
- Signorelli, E. C. (2003). *Função materna e função paterna*. Consultado em 7 de Setembro de 2003, em Companhia da Escola:  
<http://www.ciadaescola.com.br/artigos/imprimir.asp?categoria=43&codigo=56>.
- Sikes, P. (1985). The Life Cycle of the Teacher. In S. J. Ball, & I. F. Goodson (Eds.), *Teachers' Lives and Careers* (pp. 67-70). London: The Falmer Press.

- Silva, M. P. (2002). *(In)disciplina e prática pedagógica: Um estudo sociológico no contexto da sala de aula de ciências*. Tese de mestrado, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Silverman, W. K., & Kurtines, W. M. (1996). *Anxiety and phobic disorders. A pragmatic approach*. New York: Plenum Press.
- Silverman, W. K., & Rabian, B. (1994). Specific phobia. In T. H. Ollendick, N. J. King, & W. Yule (Eds). *International handbook of phobic and anxiety disorders in children and adolescents*. New York: Plenum Press.
- Smith, P. K. (1979). The ontogeny of fear in children. In W. Sluckin (Ed.), *Fear in animals and man*. London: Van Nostrand.
- Soares, I. (1989). O grupo de pares e a amizade. In B. P. Campos. *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, J. M. (2000). *O professor como pessoa*. Lisboa: Edições Asa.
- Spence, S. H. (1994). Preventive strategies. In T. H. Ollendick, N. J. King, & W. Yule (Eds.). *International handbook of phobic and anxiety disorders in children and adolescent*. New York: Plenum Press.
- Spitz, R. (1998). *O Primeiro Ano de Vida*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Sprinthall, R. C., & Sprinthall, N. A. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Strasen, L. (1992). *The image of Professional Nursing - Strategies for action*. Philadelphia: J. B. Lippincott Company.
- Strauss, C. C. (1994). Overanxious disorder. In T. H. Ollendick, N. J. King, & W. Yule (Eds.). *International handbook of phobic and anxiety disorders in children and adolescents*. New York: Plenum Press.
- Strecht, P. (2001). *Interiores. Uma ajuda aos pais sobre a vida emocional dos filhos*. Lisboa: Assirio & Alvim.
- Super, D. (1957). *The Psychology of Careers*. New York: Harper & Row.
- Supon, V., & Wolf, P. (1993). *Tearing Down Walls to promote Student-Generated Questions*. Pennsylvania: Orders Editors.
- Teixeira, M. et al. (2001). *Ser professor no limiar do século XXI*. Braga: Edições ISET.
- Teodoro, A. (1990). *Os professores: Situação profissional e carreira docente*. Lisboa: Texto Editora.
- Thies-Sprinthall, L., & Sprinthall, N. A. (1987). "Experienced teachers: Agents for revitalization and renewal as mentors and teacher educators". *Journal of Education*, 169 (1), 65-75.
- Tobby, J., & DeVore, I. (1987). The reconstruction of hominid behavioural evolution through strategic modelling. In W. G. Kinzey (Ed.), *The evolution of human behavior*. New York: State University of New York Press.
- Trigo-Santos, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário. Satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Edições da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J., & Monteiro, M. B. (2000). *Psicologia Social (4ª Edição)*. Lisboa: Edições da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, F., & Costa, E. (1994). A violência dos jovens contextualizada nas escolas. *Inovação*, 7 (3), 255-288.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.

- Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. H. (1999). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. H. (2001). *Indisciplina e violência na escola. Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. H. (2002). *Relatório apresentado em concurso documental para professor associado do grupo de Educação do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa*. Lisboa: Departamento de Educação da FCUL.
- Veiga, F., & Fernandes, L. (no prelo). *Os Medos dos Professores: Elaboração de uma Escala de Avaliação dos Medos Profissionais dos Professores*. In Actas do VII Congresso Galaico-português de Psicopedagogia. Corunha: Universidade da Corunha.
- Veiga, F., & Roque, P. (no prelo). *Autoconceito profissional dos Professores: Construção de uma Escala de Avaliação*. In Actas do VII Congresso Galaico-português de Psicopedagogia. Corunha: Universidade da Corunha.
- Vieira, W. (1994). *700 Experimentos da Conscienciologia*. Rio de Janeiro: Editora IIPC.
- Villa, J. V. (1988). *La crisis de la función docente*. Valencia: Promolibro.
- Vinutha, M. A., Rajini, M. R., & Nagalakshmi, S. V. (1989). Self-esteem in children (9th standart children). *NIMHANS Journal*, 7, 33-36.
- Vonk, H., & Schras, G. (1987). From Beginning to Experienced Teacher: a study of the professional development of teachers during their first years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10 (1), 95-110.
- Watson, D. (2000). *Mood and temperament*. New York: Guilford.
- Watson, D., & Tellegan, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235.
- Walen, S. R.; DiGiuseppe, R., & Dryden, W. (1992). *A Practitioner's guide to rational-emotive therapy*. Oxford: Oxford University Press.
- Weber, J. A. (1997). *Teachers' Knowledge about child sexual abuse and reporting Procedures*. California: California State University.
- Welch, I. D., Medeiros, D. C., & Tate, G. (1982). *Beyond burnout: How to enjoy your job again when you've just about had enough*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Wells, E. L., & Marwell, G. (1976). *Self-esteem its conceptualisation and measurement*. London: Sage Publications.
- White, R. (1952). *The Study of Lives*. New York: Dryden.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

## **Guião de entrevistas**

- 1-Como chegou ao ensino e por que motivos escolheu esta profissão?
- 2-A sua prática de ensino está a corresponder às expectativas? Porquê?
- 3-Como caracteriza a etapa profissional que está a viver neste momento?
- 4-Esta etapa profissional que está a viver, tem consequências na sua vida pessoal e vice-versa?
- 5-Quais os medos e dificuldades que associa a esta sua etapa profissional?
- 6-Na sua opinião, os medos dos professores em início de carreira, dependerão somente da pessoa que o professor é?
- 7-Que estratégias pensa utilizar para os ultrapassar?
- 8-Já colocou algumas estratégias em prática?
- 9-Existirão alguns aspectos relacionados com os medos dos professores no início de carreira e que no seu ver contribuam para que estes aumentem?
- 10-A que associa o medo no contexto educativo?
- 11-Por outro lado será que reconhece alguns agentes facilitadores no desenvolvimento de estratégias ou soluções para esses medos?
- 12-Considera este tema pertinente?

## ANEXO B



UNIVERSIDADE DE LISBOA FACULDADE DE CIÊNCIAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

## **INQUÉRITO AOS PROFESSORES ACERCA DAS DIFICULDADES E ATITUDES FACE A SI PRÓPRIOS**

**LUÍSA FERNANDES & FELICIANO VEIGA  
(UNIVERSIDADE DE LISBOA)**



- \_\_\_ 31... de vir a ter algum esgotamento derivado da profissão.
- \_\_\_ 32... dos obstáculos que os meus colegas podem criar à inovação.
- \_\_\_ 33... de não ser capaz de lidar com a desmotivação escolar dos jovens.
- \_\_\_ 34... que os funcionários entrem na minha sala de surpresa.
- \_\_\_ 35... de não encontrar na escola estruturas de apoio para as minhas dificuldades.
- \_\_\_ 36... que o meu salário não me permita satisfazer as minhas necessidades pessoais e familiares.
- \_\_\_ 37... de não me conseguir afirmar perante os meus colegas.
- \_\_\_ 38... de me expor aos outros na escola.
- \_\_\_ 39... de não ser capaz de desempenhar as múltiplas actividades que hoje são requeridas a um professor(a).
- \_\_\_ 40... que os alunos não gostem de mim como pessoa.
- \_\_\_ 41... da avaliação que os outros fazem de mim na escola (Orientadores de estágio, colegas, alunos, etc.).
- \_\_\_ 42... de não ser capaz de me autocontrolar com os alunos, face a uma situação imprevista.
- \_\_\_ 43... de ver dificultada a minha progressão na carreira.
- \_\_\_ 44... que o ensino não me venha a realizar profissionalmente.
- \_\_\_ 45... de não ser capaz de me autocontrolar em situações de conflito com os alunos.
- \_\_\_ 46... de não corresponder às exigências que hoje em dia são feitas a um(a) professor(a).
- \_\_\_ 47... de não saber lidar com alunos violentos.
- \_\_\_ 48... de não ser capaz de inovar na escola.
- \_\_\_ 49... que os alunos não gostem das minhas aulas.
- \_\_\_ 50... das reacções dos alunos depois da atribuição da avaliação.
- \_\_\_ 51... de não conseguir controlar a turma.
- \_\_\_ 52... de não conseguir motivar os alunos na minha disciplina.
- \_\_\_ 53... que os meus alunos não tirem boas notas.
- \_\_\_ 54... de não me conseguir afirmar com os meus alunos.
- \_\_\_ 55... de me vestir jovialmente, pois os alunos podem não me respeitar por isso.
- \_\_\_ 56... de ter alunos violentos.
- \_\_\_ 57... de não conseguir corresponder às expectativas que as pessoas na escola têm de mim.
- \_\_\_ 58... de aceitar desafios na escola.
- \_\_\_ 59... de não encontrar vagas para leccionar.
- \_\_\_ 60... de me vir a ser atribuído um horário zero.
- \_\_\_ 61... de a minha profissão não ser reconhecida pelos outros.
- \_\_\_ 62... de não conseguir conciliar a actividade profissional com a vida pessoal.
- \_\_\_ 63... de ter de andar a mudar frequentemente de escola.
- \_\_\_ 64... de perder as oportunidades para me dedicar aos alunos.
- \_\_\_ 65... de fracassar na minha profissão.

**Tenho dificuldades ...**

- \_\_\_ 66 ... como professor(a), que se ligam às más condições de trabalho na escola.
- \_\_\_ 67 ... em adaptar-me às mudanças que vão sendo introduzidas nos currículos.
- \_\_\_ 68 ... em ser claro na transmissão dos conhecimentos.
- \_\_\_ 69 ... em lidar com alunos com necessidades educativas especiais.
- \_\_\_ 70 ... em participar nas múltiplas actividades/reuniões fora do tempo das aulas.
- \_\_\_ 71 ... em ter uma relação de simpatia com os alunos.

Por favor, responda agora à seguinte questão: Que outros medos ou dificuldades, além dos descritos, sente no âmbito da escola?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ (pode utilizar o verso da folha seguinte)

Por favor, escreva algumas das causas que possam ajudar a compreender os medos ou as dificuldades que tem sentido no âmbito da sua profissão.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ (pode utilizar o verso da folha seguinte)

**Questionário de autoconceito**  
(Versão professores - 2001; para investigação)

No questionário que se segue, a modalidade de respostas é equivalente à utilizada anteriormente, ou seja:

Totalmente												Totalmente
em desacordo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	de acordo	

- 1. Realizo bem as minhas tarefas profissionais.
- 2. Faço amigos facilmente.
- 3. Tenho medo de algumas coisas.
- 4. Sou muito criticado/a em casa.
- 5. Cuido do meu aspecto físico.
- 6. Os meus superiores hierárquicos consideram que faço um bom trabalho.
- 7. Sou uma pessoa que se relaciona facilmente com os outros.
- 8. Há muitas coisas que me põem nervoso/a.
- 9. Sinto-me feliz em casa.
- 10. Estou envolvido/a em actividades desportivas.
- 11. Empenho-me muito no meu trabalho.
- 12. É difícil para mim fazer amigos.
- 13. Assusto-me com facilidade.
- 14. A minha família está decepcionada comigo.
- 15. Considero-me uma pessoa fisicamente elegante.
- 16. Os meus superiores hierárquicos estimam-me pela maneira como trabalho.
- 17. Sou uma pessoa alegre.
- 18. Quando algum superior me faz alguma observação, fico muito nervoso/a.
- 19. Sei que a minha família me ajudaria, se eu viesse a ter algum problema.
- 20. Gosto de ser como sou fisicamente.
- 21. Considero-me um/a bom(boa) trabalhador/a na minha profissão.
- 22. Custa-me falar com desconhecidos.
- 23. Fico nervoso/a quando alguém do conselho executivo me faz perguntas.
- 24. Os meus familiares incutem-me confiança.
- 25. Sou uma pessoa com bom desempenho no desporto.
- 26. Os meus superiores consideram-me eficiente no trabalho.
- 27. Tenho muitos amigos.
- 28. Sou uma pessoa nervosa.
- 29. Sinto-me estimado/a pelos meus familiares.
- 30. Sou uma pessoa fisicamente atraente.

Por favor, responda ainda ao seguinte:

Sexo: M \_\_\_ F \_\_\_; Idade \_\_\_; Estado civil \_\_\_\_\_  
 Anos de serviço \_\_\_; Profissionalizado: Sim \_\_\_ Não \_\_\_; Grupo disciplinar \_\_\_\_\_  
 Nível de ensino: 3º ciclo \_\_\_ Secundário \_\_\_ Escalão \_\_\_\_\_  
 Habilitações literárias: Bachar. \_\_\_; Licenc. \_\_\_; Mestrado \_\_\_; Outra (qual?) \_\_\_  
 Grau de satisfação na profissão que escolheu: Baixo \_\_\_ Médio \_\_\_ Elevado \_\_\_  
 O curso que escolheu foi a sua primeira opção? Não \_\_\_ Sim \_\_\_  
 Relacionamento com as pessoas dos órgãos de gestão da escola: Mau \_\_\_ Médio \_\_\_ Bom \_\_\_  
 Distância de casa à escola \_\_\_; Cargo(s) que exerce neste ano lectivo \_\_\_\_\_

