Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Dificuldades e estratégias de conciliação trabalho-família de professoras geograficamente deslocadas

Sara Patrícia Guedes Valente

Outubro 2013

Sara Patrícia Guedes Valente
Presidente: Doutora Orlanda Maria da Silva Rodrigues da Cruz
Arguente: Doutora Marisa Matias Carvalho Silva
Orientadora: Doutora Inês Maria Guimarães Nascimento
Classificação: 17 valores

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora Inês Nascimento (F.P.C.E.U.P.).

Agradecimentos

Aproximando-se o momento de concluir mais uma grande etapa, chega também a necessidade de agradecer a todos aqueles que contribuíram e contribuem, todos os dias, não só para o sucesso do meu percurso académico, mas também para a distribuição diária dos meus sorrisos.

À *minha orientadora, Prof.ª Doutora Inês Nascimento,* pelo carinho, pelos incentivos constantes para que continuasse a investir mais, pelo reconhecimento e valorização dos meus esforços, e por ter estado, de forma incansável, sempre presente e disponível.

A *todas as professoras* entrevistadas, as verdadeiras supermulheres, que mesmo atarefadas se disponibilizaram para me receber com grande carinho, deixando-me conhecer todos os cantinhos das suas vivências e afetos.

Ao *Hélder*, à *Fátima Capela*, e a todos aqueles que se disponibilizaram para me ajudar e me pôr em contacto com as participantes do estudo.

E à *São* pela alegria constante e por todas as explicações pacientemente fornecidas.

Aos *meus colegas e amigos* da FPCEUP, por todas as aprendizagens e sorrisos partilhados entre vocês ao longo destes cinco anos. Para os mais especiais, espero que os laços se tornem ainda mais fortes.

Aos *amigos do coração*: Maira e Joaninha (que provam que a amizade não se abala pela distância). Capela, Dani, Rafael, Mónica, Andreia e Ana Raquel. André, Daniel, Sara A. e Sara M.. Ritinha, Pi e Lipa. E à doce Carolina, por estar tão presente, por ser a alegria sonolenta das manhãs, porque nada teria sido tão cor-de-rosa sem ti ao meu lado. Obrigada a todos!

À minha família. À minha *madrinha Paula* por saber ler-me com o coração, e à minha *madrinha Tina* por toda a paciência e amor incondicional.

Aos meus *avós paternos*, por me terem mostrado como se constrói uma família unida e se tornarem, assim, num exemplo que quero seguir.

À minha *avó Flávia*, por ter uma energia inesgotável, por ser o meu orgulho, por me inspirar tanto, todos os dias.

Ao *meu pai*, por ser o meu maior exemplo de garra, por ser sempre a mão que mais me empurra para novos objetivos, e por diariamente me ensinar o valor do empenho e dedicação, fazendo-me orgulhar de ser uma Valente!

À *minha mãe*, pela doçura, por ser sempre o ombro nos momentos difíceis, e por ter sempre um abraço disponível. Por ser A mamã! E a mais bonita das mamãs.

À minha *borboleta Joaninha*, por ser a pestinha sem a qual não sei viver.

Ao *Tiago*, por ser a calma e a tranquilidade que eu não consigo ter sozinha, por crescer comigo, por se manter aqui. Por tanto!

Ao meu avô *David*, pelas palavras que sempre guardarei na memória e no coração, e pela força enorme com que me guia. Por ser sempre ele, por estar sempre aqui.

Por seres a estrelinha da tua Sarita.

RESUMO

Atualmente, a panorâmica do ensino em Portugal atravessa grandes dificuldades. Não raras vezes assiste-se a protestos e reivindicações, por parte dos professores portugueses, procurando a melhoria das condições de trabalho e uma maior dignificação da sua figura social e profissional. Neste contexto, a mobilidade geográfica, tão comum nos dias de hoje entre a classe docente, pode afigurar-se como um motivo acrescido de descontentamento e de dificuldade, sobretudo no que respeita à conciliação trabalho-família no caso de mulheres que acumulam ao papel profissional docente as responsabilidades de esposa e mãe. Pretende-se, por isso, explorar as vivências e perceções que as professoras deslocadas têm acerca da conciliação entre trabalho e família, procurando compreender a influência que um domínio tem sobre o outro, as principais dificuldades encontradas e as possíveis estratégias de conciliação utilizadas. Participaram nesta investigação oito docentes em regime de mobilidade geográfica, casadas e com filhos, a lecionar em escolas públicas da zona Norte de Portugal.

Os resultados das entrevistas semiestruturadas realizadas evidenciam, na experiência destas mulheres, a presença de *spillover* positivo e negativo, em ambas as direções (trabalho-família e família-trabalho) mas, especialmente, *spillover* na direção trabalho-família. Apesar de serem reconhecidas algumas vantagens pelas professoras na situação de mobilidade geográfica, esta e as suas implicações, sobretudo na distribuição (mais problemática) do tempo, é percecionada de modo predominantemente negativo e com consequências pessoais e contextuais assinaláveis.

Salienta-se a importância da sensibilização, tanto dos docentes em mobilidade quanto das instituições que os acolhem, para a adoção de medidas que facilitem a gestão trabalho-família e assim contribuam para a promoção do bem-estar docente e, consequentemente, para a qualidade do seu desempenho enquanto profissionais do sistema educativo.

Palavras-chave: Professoras, mobilidade geográfica, conciliação trabalho-família.

ABSTRACT

Nowadays, the overview of education in Portugal is going through major difficulties. It has come to be almost common to see protests and claims, by Portuguese teachers, who look for better work conditions and a more dignified social and professional role. In this context, geographical mobility, so common in the present days amongst teachers, may seem like an increased cause for discontent and difficulty, mostly in what regards career-family conciliation in the case of women who combine, to their professional role of teacher the responsibility of being a mother and a wife. It is intended, therefore, to explore the experiences and perceptions that displaced teachers have about coinciding their career and family, seeking to understand the influence that a domain has over the other, the main difficulties and the possible strategies of conciliation used. Eight teachers, under geographical mobility, married and with children, teaching in public schools in the north of Portugal, took part of this study.

Results of the semi-structured interviews realized show, in the experience of this women, the presence of positive and negative spillover in both directions (career-family and family-career), but especially spillover towards career-family. In spite of being acknowledge some advantages by the teachers in geographical mobility, it and its implications, mainly in distribution (most problematic) of time, it is perceived so predominantly in a negative way and with noteworthy negative personal and contextual consequences.

The importance of awareness, both from teachers in mobility and also from the institutions that host them, is pointed out towards the take actions that ease the management of the career and family and thereby contribute to promote the well-being of the teacher and therefore, to the quality of their performance as professionals of the educational system.

Keywords: Teachers, geographic mobility, career-family conciliation.

RESUMEN

Actualmente, la visión general de la enseñanza atraviesa grandes dificultades. Con demasiada frecuencia se asiste a manifestaciones y reivindicaciones por porte de los profesores portugueses, buscando una mejoría en las condiciones de trabajo e una mayor dignificación de su figura profesional y social. En este contexto, la movilidad geográfica, tan común en estos días entre los profesores puede parecer-se cómo una razón mayor de descontento y dificultades, sobre todo no que respecta al trabajo-familia en el caso de las mujeres que acumulan a lo papel de enseñar, las responsabilidades profesionales de esposa y madre. Es pretendido, de esta forma, explorar las experiencias e las percepciones que las profesoras desplazados tienen en relación a la conciliación entre trabajo y familia, buscando comprender la influencia que un dominio tiene sobre lo otro, las principales dificultades que se han encontrado y las estrategias posibles de conciliación utilizadas. En esta investigación participaran ocho profesoras, en régimen de movilidad geográfica, casadas e con hijos, a enseñar en la zona norte de Portugal.

Los resultados de las entrevistas semi-estructuradas muestran, en la experiencia de estas mujeres la presencia de *spillover* positivo y negativo en ambas las direcciones (trabajo-familia y familia-trabajo), pero sobretodo, *spillover* hacia la dirección trabajo-familia. A pesar de algunas ventajas reconocidas por las profesoras en la posición de movilidad geográfica, esta e sus consecuencias, en particular en la distribución (más problemática) del tiempo, es percibida de una forma predominantemente negativa y con notables consecuencias personales e contextuales.

Se destaca la importancia de la concienciación, tanto de los profesores en la movilidad, así como de las instituciones que los reciben, para adoptar medidas que puedan facilitar la gestión del trabajo de la familia y contribuir así a la promoción del bienestar de los profesores y por consiguiente, la cualidad de su desempeño como profesionales del sistema educativo.

Palabras clave: Profesoras, movilidad geográfica, conciliación trabajo-familia.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 1
1. Enquadramento teórico 4
1.1.A mulher no mercado de trabalho 4
1.1.1. A entrada e evolução da mulher no domínio público e profissional 4
1.1.2. A docência feminina em Portugal 5
1.2.A mulher na família 6
1.3.Trabalho e família, contextos interdependentes 9
1.3.1. Modelos explicativos da relação trabalho-família 9
1.3.2. Dificuldades na gestão dos papéis 11
1.3.3. Equilíbrio na gestão dos papéis 15
1.3.4. Trabalho e família ao longo do ciclo de vida 18
1.4.Estratégias de conciliação trabalho-família 19
1.5.O caso específico da mulher professora 21
1.5.1. Exigências da profissão docente e consequências associadas 21
1.5.2. O bem-estar docente/mal-estar docente 24
2. Metodologia 29
2.1.Objetivos e Questões de Investigação 29
2.2.Método 29
2.3.Procedimento 29
2.3.1. Participantes 30
2.3.2. Recolha da informação 32
2.3.3. Tratamento da informação 33
3. Apresentação e discussão dos resultados 34
CONCLUSÕES 49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 52
ANEXOS 56

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A – Declaração de Consentimento Informado **57**
ANEXO B – Guião de entrevista **59**
ANEXO C – Caracterização das participantes **65**
ANEXO D – Sistema de categorias e subcategorias de análise dos dados **67**

INTRODUÇÃO

Os contextos profissional e familiar são facilmente identificados como aqueles onde a maioria dos indivíduos das sociedades ocidentais se envolve de forma mais direta e intensa. Nesse sentido, são estes os dois ambientes onde se ocupa grande parte do tempo e, por isso, é facilmente percebida uma grande interligação entre ambos (Pinto, 2003). Várias são as mudanças que têm vindo a influenciar esta crescente interligação. Destaca-se, por exemplo, o facto de até há poucos anos ser o sexo masculino a dominar a esfera pública, onde estão englobados os domínios profissional e político, estando as mulheres confinadas ao espaço da casa e tendo como principais funções as lides domésticas e o cuidar do bem-estar familiar. Hoje em dia, e analisando especificamente a conjuntura nacional, são cada vez mais as mulheres portuguesas a concluir elevados níveis de ensino e a entrar no mercado de trabalho, competindo com os membros do sexo oposto na procura de um reconhecimento público. Apesar disso, investigações demonstram que a contribuição dos homens no trabalho doméstico não tem ocorrido com a mesma intensidade (*ibidem*).

Como tal, torna-se óbvio que a dificuldade da mulher em encontrar um equilíbrio entre o bem-estar profissional e familiar tenha vindo, igualmente, a crescer. A dedicação dirigida para um determinado domínio acarreta custos no outro, e o tempo torna-se escasso para a divisão de papéis que se impõe (Frone, 2003). Talvez muito associado ao quadro económico português e às necessidades monetárias que atingem uma grande percentagem de famílias, o que se tem vindo a observar é uma redução da disponibilidade dos indivíduos para atividades pessoais ou familiares de lazer, que são quase sempre colocadas em segundo plano em prol do tempo e energia dedicados à atividade profissional. O problema reside no facto de estas atividades, ditas privadas ou "não profissionais", darem um grande contributo à manutenção do bem-estar pessoal (Pinto, 2003) e, quando limitadas, colocam o indivíduo numa maior vulnerabilidade para os malefícios do stresse.

Este equilíbrio entre o bem-estar profissional e familiar pode também ser influenciado pelo tipo e características da própria atividade profissional. A profissão docente é frequentemente associada a níveis elevados de ansiedade (Picado, 2005; Cinamon, Rich & Westman, 2007), e vários são os fatores que para tal contribuem. Analisando a situação da docência em Portugal, é possível verificar que, atualmente, a percentagem de profissionais do sexo feminino encontra-se acima dos 70%, considerando os diferentes níveis de ensino desde o pré-escolar ao secundário (PORDATA, 2011).

Contudo, apesar de se ter conseguido atingir o grande objetivo educativo do passado (criar condições para que todos frequentem a escola combatendo, assim, o analfabetismo), a imagem social da profissão docente e da educação escolar é a pior de sempre, sendo sobrevalorizado aquilo que falta alcançar e pouco reconhecido aquilo que é alcançado, contribuindo, desta forma, para o crescente mal-estar da classe docente, nomeadamente ao nível da desmotivação e stresse (Esteve, 1992 citado por Pinto & Silva 2005). Mas não é só. O atual contexto educativo reveste-se de grande incerteza, o que leva a que muitos professores estejam sob ameaça de despedimento e/ou de não colocação e vivam, permanentemente, ansiosos face à dicotomia do que lhes é exigido e ao que realmente podem dar (Picado, 2005). Acresce ainda, para aqueles que permanecem empregados, o facto de esta atividade profissional se estender para além do seu contexto natural (a escola), obrigando os professores a despender grandes esforços em casa, bem como a própria mobilidade geográfica que obriga a um afastamento dos cônjuges e filhos, fatores que podem ser geradores de grande conflito entre os dois contextos, causando, assim, stresse e mal-estar profissional (Cinamon, Rich & Westman, 2007; Teodoro, 1994). É por isso que alguns autores apontam para a importância de criar condições para uma crescente valorização da profissão docente, e essas condições passam, entre outras coisas, por proporcionar estabilidade profissional e melhorar as suas condições de trabalho (e.g., Teodoro, 1994).

Face às circunstâncias e necessidades atrás expostas, este trabalho pretende contribuir para uma melhor compreensão da experiência de um grupo de professoras em mobilidade geográfica, que envida esforços para conciliar em harmonia os contextos profissional e familiar. Tendo em conta a escassa bibliografia acerca do impacto da mobilidade geográfica na situação de vida e no bem-estar psicológico de pessoas com esta profissão, esta investigação pretende também retratar as vivências das professoras deslocadas, procurando perceber o impacto dessa sua condição profissional na qualidade da relação que estabelecem com o trabalho e com a família, bem como as formas através das quais fazem a gestão das exigências provindas desses dois contextos de vida. Com efeito, é aqui investigada a influência que o investimento pessoal no domínio profissional exerce no grau e tipo de dedicação às atividades próprias da esfera familiar e vice-versa. A par disso, propõe-se a identificar as principais dificuldades encontradas pelas docentes nas suas tentativas de conciliação entre o trabalho e a família, assim como identificar as estratégias que este grupo profissional adota quando tem em vista uma conciliação bem-sucedida desses dois âmbitos de desempenho de papéis significativos da sua existência.

Assim, no primeiro capítulo faz-se um enquadramento histórico e social acerca da evolução do papel da mulher nos contextos público e privado, seguindo-se uma reflexão acerca da interdependência entre o trabalho e a família onde se abordam os vários modelos explicativos desta inter-relação, mas também consequências, potencialidades e estratégias de conciliação. No fim do primeiro capítulo, encontrar-se-á ainda uma breve sinopse acerca da atividade docente em Portugal, suas exigências e consequências associadas. O segundo capítulo apresenta as opções metodológicas tomadas relativamente aos objetivos, seleção de participantes e recolha e tratamento dos dados, e o terceiro capítulo visa apresentar e discutir os resultados obtidos. Por fim, o capítulo subsequente procura, a partir de uma visão integradora da informação, apresentar as principais conclusões e limitações da presente investigação, abrindo, simultaneamente, portas para futuras investigações e/ou intervenções.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. A mulher no mercado de trabalho

1.1.1. A entrada e evolução da mulher no domínio público e profissional

Apesar de hoje em dia vermos um grande número de mulheres a exercer as mais variadas profissões, inclusive, muitas vezes a ocupar lugares de chefia, devemos pensar que nem sempre assim aconteceu. Há alguns séculos atrás, a mulher era uma espécie de sombra, e na esfera pública e profissional da sociedade vislumbravam-se, na sua maioria, homens. O percurso da mulher para a conquista do mundo profissional e, especialmente, do trabalho remunerado foi longo (Núncio, 2008).

Através da análise à história dos feminismos em Portugal, torna-se possível identificar os três grandes momentos que conduziram aos avanços do papel e estatuto da mulher na esfera pública da sociedade, onde se inclui o sistema profissional. O primeiro desses momentos situa-se entre a segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX, quando foi posto fim à discriminação e, consequentemente, foi conseguido o direito ao voto, à intervenção política e cívica, à educação, à celebração de contratos e o direito a uma *identidade* e um *espaço* próprios, independentes das figuras tutelares masculinas do pai ou do marido (Núncio, 2008). O segundo momento vai do período pós segunda guerra à década de 80 do século XX, onde a luta se fazia pela exigência de condições de igualdade entre os sexos, sendo que o trabalho, o emprego, a reprodução e o planeamento familiar eram as questões centrais (Vicente, 2002 citado por Núncio, 2008). Foi então permitido à mulher ingressar no mundo do trabalho, sem mais necessitar da autorização do marido (Catroga, 1986). Contudo, esta reclamação pela igualdade acabou por conduzir à integração das mulheres em estruturas masculinizadas, cujo funcionamento continuou a reger-se por um código de valores masculino, *forçando* as mulheres a *masculinizarem* os seus próprios valores, comportamentos, e aspirações (Núncio, 2008).

A guerra colonial (1961-1974) foi também um grande marco, na medida em que o crescimento económico dos finais de 1950 tinha criado postos de trabalho para quadros médios e superiores, mas a guerra colonial e o serviço militar obrigatório adiavam até quatro anos o momento de entrada dos jovens, do sexo masculino, na vida ativa. Em contrapartida, as jovens, universitárias ou com escolaridade secundária, tinham os potenciais cônjuges, ou a acabar os cursos para depois ir para a guerra, ou já na guerra. O

mercado oferecia-lhes oportunidades de emprego compatíveis – função pública, professoras, empresas. O tempo de espera para que os homens regressassem parecia demasiado longo e abria-se a possibilidade às mulheres de, além de ocuparem o tempo, realizarem dinheiro (Torres, 2004). Entre 1974 e 1980, as mulheres representavam já mais de 54% do conjunto dos profissionais "especialistas das profissões científicas e liberais" (Silva, 1983:41 citado por Torres 2004). Estes acontecimentos fazem já parte do terceiro grande momento da história dos feminismos, que se estende até ao período atual. Hoje, o grande objetivo é a integração das características específicas de género nos diversos níveis e áreas de decisão e intervenção política. Deste modo, os feminismos já não procuram a igualdade entre homens e mulheres, mas antes o respeito pela diferença e a valorização das características específicas de cada género. Postulam a diferença e a complementaridade, muito mais do que a igualdade radical (Gatens, 2004 e Chinchilla e Léon, 2005 citados por Núncio, 2008), e destacam as diferenças entre os géneros quer em termos sociais e económicos como em termos familiares, provocando uma equidade entre homens e mulheres (Chincilla e León, 2005; citados por Núncio, 2008).

1.1.2. A docência feminina em Portugal

Paralelamente à evolução do papel da mulher na esfera pública ocorreu, em Portugal, a luta das mulheres pela entrada no contexto educativo, e isto fez-se quer para a obtenção de níveis de ensino mais qualificados, como para a atribuição do cargo docente. No século XIX, o ensino estava restrito às raparigas de classe média e média alta, nas suas próprias casas e, tendo como professoras outras mulheres da classe média empobrecida. Especificamente ao longo da segunda metade do século XIX e início do século XX, a educação das raparigas centrava-se na formação da esposa e da mãe, e na aprendizagem de ofícios que lhes permitissem a realização de trabalho rentável em casa (Lopes, 2001). De entre muitos outros fatores, um grande impulsionador na aceitação de uma força de trabalho feminina em Portugal pode ter sido a pressão, por parte de outros países, para que Portugal aumentasse as taxas de literacia. As mulheres professoras parecem ter passado então a ser vistas como um recurso fundamental na medida em que eram consideradas como mais baratas e pouco qualificadas (Araújo, 2000).

Neste processo de profissionalização dos professores torna-se interessante verificar em que medida a feminização do corpo docente influiu nesse processo. No ensino primário, como um século depois no ensino secundário, a feminização do professorado acompanhou a expansão escolar: em 1823, dos 931 *mestres de ler* a trabalhar, apenas 28 (3%) eram do

sexo feminino; em 1874-75 existiam 519 professoras (19,7%) num total de 2632 professores; em 1910, pela primeira vez, o número de professoras (3031) é superior ao de professores (2777); e em 1930, num total de 9488 professores de instrução primária, 6757 (71,2%) eram já do sexo feminino (Nóvoa, 1991 citado por Teodoro 1994). Atualmente, a taxa total de docentes do sexo feminino em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário é de cerca de 76,8% e este parece ser um valor que não sofreu grandes alterações desde 2008, em que a taxa de feminização era de 76,6%. Se se fizer uma análise mais descriminada é possível observar que o ensino pré-escolar é aquele que conta com mais profissionais do sexo feminino (97,3%), seguido do ensino básico do 1º ciclo (86,6%), enquanto o ensino básico do 2º ciclo (72,2%) e o ensino básico do 3º ciclo e secundário (70,7%) apresentam taxas de profissionais femininas muito aproximadas (PORDATA, 2011).

1.2. A mulher na família

As evoluções acima referidas não se circunscreveram apenas ao plano público ou profissional, mas alastraram-se também ao plano familiar.

Coelho e Ventura (1986) referiam que, no século XII, a mulher era doada pela sua família ao esposo, sendo que as suas principais virtudes, dentro e fora do casamento, fincavam-se na passividade, obediência e submissão, demonstrando assim que a função essencial da figura feminina seria a dedicação ao marido. A mulher era considerada um objeto de troca, e o casamento tinha como principal motivo a busca de um prestígio e estatuto social, mais do que a acumulação de riqueza material. Com o casamento, a fortuna da família da esposa passava para a posse do marido, sendo-lhe garantida, a ele, uma posição social superior e, a ela, a segurança da preservação da sua linhagem. Num período posterior da era medieval a mulher individualiza-se, e passa aqui a ser-lhe reconhecida, estando acompanhada ou sozinha, a capacidade jurídica de ação sobre o património.

No século XIX, com a redação do Código Civil, e sobretudo nos anos 1865 e 1866, gerou-se a polémica sobre a laicização do casamento, uma vez que a "perda" de poder da Igreja, em prol do poder de escolha pelo casamento civil, foi por muitos associada à legalização da imoralidade, acreditando-se que abriria as portas ao divórcio, apesar de os adeptos do casamento civil ainda o definissem como um contrato perpétuo, e apesar de ainda não ser, nesta altura, reconhecido o direito ao divórcio (Catroga, 1986). O novo Código Civil, para além de não reconhecer à mulher direitos políticos, proibia-a de ter

autoridade sobre os filhos, sendo que o poder em matérias como a educação ou a repressão e disciplina cabia ao pai, e só a autorização deste, em caso de divergência, bastava para consentir o casamento de filhos menores. A luta feminista, porém, levou a várias reformulações no Código Civil, entre elas a definição da liberdade e igualdade dos cônjuges, em vez da obediência que a mulher deveria prestar ao seu esposo que até ali era defendida. No entanto, sabe-se também que as funções familiares de cada cônjuge eram, também elas, bem definidas: ao marido cabia a obrigação de defender a pessoa e os bens da mulher e dos filhos, e à mulher, principalmente, o governo doméstico e o fortalecimento e aperfeiçoamento da estrutura familiar (*ibidem*). E se a laicização do casamento veio trazer à mulher algum poder de decisão relativo ao casamento, veio também dar um contributo na medida em que este deixou de ser visto apenas como um contrato ou acordo entre famílias, e passou a englobar em si um carácter afetivo e sentimental. No entanto, tudo isto tem os seus prós e contras. Cascão (1986), por exemplo, afirma que a progressiva substituição que se tem vindo a concretizar da propriedade e bens materiais (e, no fundo, do poder/controlo do Estado e da Igreja sobre a vida familiar) pelo sentimento e/ou pela sexualidade como laço que parece ser, hoje, fundamental entre os cônjuges, poderá ser aquilo que está na base da instabilidade a que se encontra sujeito o sistema família.

Se se atenderem às competências e capacidades socialmente atribuídas aos géneros, aqui remetendo para os anos 30, ao homem estavam associados os valores de liderança e chefia da família, e era ele quem comandava todas as ações pela firmeza do seu carácter, saber, e sobretudo pelo seu exemplo de trabalho e autoridade (Baptista, 1986), bem como lhe eram associados valores como a competência, esforço individual, competitividade, racionalidade e objetividade (Gilligan, 1982; citado por Núncio, 2008). A mulher, por sua vez, deveria colaborar com ele, apoiá-lo, dar-lhe forças para o trabalho do dia seguinte, organizar o lar e orientar todas as atividades ligadas à casa e aos filhos. Para demonstrar como toda a sua educação e preparação remetiam para o matrimónio e para a vida no lar, esperava-se que toda a mulher tivesse conhecimentos da arte da culinária, indústrias domésticas, puericultura e enfermagem, e deveria ser capaz de gerir os gastos familiares (Baptista, 1986). A ela estavam associados valores como o afeto e a subjetividade moral (Gilligan, 1982 citados por Núncio, 2008). Esta remissão para segundo plano sofrida pela mulher face à figura masculina era considerada normal dada a suposta inferioridade biológica das mulheres que lhes conferiria incapacidade para o exercício de determinadas funções, mais especificamente aquelas que lhes conferia visibilidade e poder social. Paralelamente a isso estava ainda a conotação que era feita de doença, associada à

menstruação e gravidez - interpretadas como debilidade ou incapacidade física – e que, mais uma vez, se traduziria numa relação de inferioridade face ao homem (Núncio, 2008).

Hoje em dia, e desde a Constituição de 1976, o Direito Civil Português consagra um regime de plena igualdade entre homens e mulheres. Depois do casamento, o estatuto legal dos indivíduos sofre modificações, sendo o casamento assente na igualdade entre ambos. Os cônjuges devem contribuir para os encargos da vida familiar, consoante as suas possibilidades, a lei não distingue as tarefas que cada um deve desempenhar e equipara o valor do trabalho profissional ao do trabalho com os filhos e a família (CIG, 2007).

Porém, e apesar desta definição da igualdade, na prática as coisas nem sempre correspondem aquilo que é ditado no regime legislativo. O trabalho doméstico, por exemplo, apresenta-se ainda, para muitas mulheres, como um referente importante nas suas vidas, adquirindo, no entanto, contornos diversos de acordo com as suas posições de classe e de etnia (Cunha & Santos, 2007). A título de exemplo, numa investigação levada a cabo por estas autoras junto de um grande número de mulheres de diversas profissões, concluiu-se que para as mulheres de classe trabalhadora e para as mulheres ciganas, o trabalho doméstico constitui uma questão de brio, assumindo-se como a tarefa pela qual são responsáveis, algumas afirmando implicitamente que gostariam de dispor de mais tempo para o seu exercício "como deve ser". Por sua vez, as mulheres com habilitações literárias de nível superior parecem não considerar ou aceitar este tipo de trabalho como a sua única e principal responsabilidade.

Portanto, atualmente percebe-se que o ambiente familiar é mais democrático e a dominação masculina menos opressiva – sendo que o contributo das mulheres para o sustento da família contribui para essa melhor atmosfera – mas parece, contudo, que isso não é ainda suficiente para suscitar uma divisão menos assimétrica das responsabilidades familiares (Torres, 2004). O que se verifica é que as representações sociais acerca do trabalho familiar doméstico não evoluíram na mesma proporção que aquelas relativas ao trabalho, diga-se, profissional, uma vez que parece ainda ser significativamente menos aceitável, do ponto de vista do julgamento social, a adoção pelos homens de comportamentos tidos como femininos, de maior dedicação ao trabalho doméstico e de cuidado familiar (Sayer, 2005 citado por Núncio, 2008). Se se procurar ter em conta o motivo pelo qual as mulheres domésticas não trabalham, o *Painel Europeu de Agregados Domésticos Privados* dá conta de que em 2007, 33,3% das mulheres aponta como a razão para não trabalhar a dedicação a "trabalhos domésticos, cuidar das crianças ou de outras pessoas", sendo que este motivo não foi evocado por nenhum homem (CIG, 2007).

A mudança drástica que se deu em menos de 100 anos no papel das mulheres foi, claramente, uma mudança no sentido de autonomia, na construção das suas trajetórias de vida. Todavia, esta construção não é um processo totalmente independente, dado que, se em épocas passadas, as trajetórias individuais eram, em grande medida, pré-determinadas por pertenças de classe, parentesco ou família, hoje elas são condicionadas pelas oportunidades, ou constrangimentos, do sistema de ensino e do mercado de trabalho (Beck-Gernsheim, 2002 citado por Núncio, 2008). Já ao nível profissional, a exigência imposta relativa aos níveis de instrução e de qualificação é crescente, tanto para homens quanto para mulheres, o que leva a uma entrada no mercado de trabalho cada vez mais tardia. Todavia, parece ser a situação escolar e de qualificação profissional das mulheres, muito mais que as dos homens, a condicionar os perfis procriativos das famílias. Como a esta entrada tardia no mercado de emprego se associa a natureza crescentemente precária desse emprego, a opção tomada acaba por ser a de adiamento da conjugalidade e, por maioria da razão, da parentalidade (Núncio, 2008).

Em suma, apesar de todas as mudanças que já ocorreram ao longo das últimas décadas, o modelo social dominante continua, ainda hoje, a ver a mulher como a principal responsável pelos cuidados e trabalhos prestados à família, sendo os homens os responsáveis pelo trabalho profissional. Contudo, e contrariamente ao que se possa esperar, as consequências desta situação não são exclusivas ao sexo feminino. Para elas, existe claramente uma sobrecarga de responsabilidades familiares e profissionais, que vem dificultar as suas opções profissionais e pessoais mas, a eles, prejudica-os no desempenho do seu papel na família, nomeadamente no que se refere ao exercício dos direitos de paternidade (CIG, 2007), o que não deixa de poder ser visto como uma grande penalização.

1.3. Trabalho e família, contextos interdependentes

1.3.1. Modelos explicativos da relação trabalho-família

Nos últimos anos, e em muito devido às mudanças na estrutura do trabalho e da família, ao crescente número de mulheres a entrar no mercado de trabalho, e ao aumento dos casais de duplo-rendimento (Edwards & Rothbard, 2000; Frone, Yardley & Markel, 1997), a investigação acerca da relação entre trabalho e família tem crescido exponencialmente. Vários são os modelos que procuram explicar esta relação destacando-se, para este trabalho, o modelo da segmentação, da compensação, e do *spillover*, explicados de seguida (Matias & Fontaine, 2012; Edwards & Rothbard, 2000).

O *modelo da segmentação* considera que o trabalho e a família são contextos claramente separados, exclusivos, e sem qualquer sobreposição física ou temporal, sendo o modelo que melhor explica a diferença de atividades conforme o género (aos homens, o trabalho profissional, às mulheres o familiar e doméstico). Mas, se por um lado, pode ser considerado um modelo incompleto por negligenciar a análise da interface entre os domínios profissional e familiar, por outro lado, é também associado a uma estratégia de *coping*, intencional, de indivíduos que procuram limitar as interferências entre os dois domínios, tentando assim controlar comportamentos, sentimentos e pensamentos associados à profissão, quando se encontram no ambiente familiar, e vice-versa.

O *modelo da compensação*, por sua vez, considera que o indivíduo que se sente insatisfeito num dos papéis (profissional ou familiar), diminui o seu envolvimento (importância, tempo ou atenção) no domínio pouco satisfatório, e aumenta a sua participação no outro. Isto permite que consiga equilibrar (ou compensar) as contrariedades sentidas no primeiro domínio, ao obter recompensas no outro, sendo as recompensas entendidas como experiências que satisfazem os seus desejos aumentando, assim, a sua satisfação.

Por fim, o *modelo do spillover*, mais integrativo, assume que a experiência do indivíduo num dos domínios afeta a sua experiência no outro domínio. Desta forma, as atitudes e comportamentos desenvolvidos no domínio profissional podem generalizar-se e afetar o domínio familiar, traduzindo-se esta numa relação bidirecional. Contributos importantes para o desenvolvimento do modelo de *spillover* foram o *modelo da segmentação* acima descrito, a *teoria do papel* (Voydanoff, 2002) que, de forma muito sucinta e apenas para contextualização dos modelos, assenta na hipótese do conflito de papéis (*spillover negativo*) associado à escassez de recursos e na hipótese da promoção ou expansão do papel (*spillover positivo*), e a *perspetiva ecológica* (Grzywacz & Marks, 2000a, Voydanoff, 2002 citados por Silva, 2007; Hill, 2005) com base na abordagem ecológica de Brofenbrenner, que compreende fatores do microssistema familiar (e.g., idade das crianças) e fatores do microssistema profissional (e.g., número de horas de trabalho), sendo que a interação mútua entre estes dois microssistemas englobam-se num mesossistema trabalho-família, cujas relações poderão ser de conflito ou de facilitação. Assim, interações positivas entre o indivíduo e o ambiente podem fornecer recursos ou incentivos ao desenvolvimento dos seus papéis intra e entre domínios, enquanto interações indivíduo-ambiente negativas criam barreiras ao desempenho dos papéis e estão associados a maiores conflitos entre papéis.

É importante, contudo, fazer a distinção entre três conceitos muito similares: conflito trabalho-família, interferência trabalho-família, e *spillover*. O conflito e a interferência trabalho-família são conceitos muito similares que assentam na teoria do papel, isto é, defendem que a sobreposição de papéis existe quando se verifica uma ocorrência simultânea de pressões em ambos os domínios, acabando por se traduzir numa maior dificuldade ou numa incompatibilidade para desempenhar os dois papéis. Tanto o conflito e a interferência trabalho-família, como o *spillover* avaliam a transferência de emoções e comportamentos do trabalho para casa e de casa para o trabalho. Contudo, o conflito e a interferência vão mais longe avaliando também a intrusão de tarefas do papel profissional na família, e vice-versa. O *spillover*, por sua vez, engloba a transferência de emoções negativas e positivas entre os dois domínios, enquanto o conflito e a interferência apenas se focam na natureza negativa da relação (Roehling, Moen & Batt, 2003).

Nos pontos seguintes serão aprofundadas as duas dimensões do *spillover*, por forma a que, a partir delas, se consiga analisar melhor os processos que podem ter lugar na relação trabalho-família.

1.3.2. Dificuldades na gestão dos papéis

Durante as suas vidas, os indivíduos envolvem-se e distribuem a sua energia e atenção por múltiplos papéis. São filhos, trabalhadores, cônjuges e pais e, muitas vezes, têm que desempenhar todos estes papéis simultaneamente. O trabalho e a família, como os contextos de vida onde o indivíduo mais participa diariamente, exigem tempo, energia e envolvimento para que se possam traduzir num desempenho individual eficaz (Pinto, 2003). No entanto, em determinados momentos ou circunstâncias, a combinação dos diversos papéis poderá levar ao conflito (Greenhaus & Beutell, 1985; Kinnunen & Mauno, 1998 citados por Pinto 2003), isto é, a participação num dos papéis (trabalho/família) poderá ser dificultada pela participação noutro papel (família/trabalho). Este conflito pode ocorrer nos dois sentidos, isto é, tanto o investimento no trabalho pode influenciar o desempenho na família, como o invés, e daí este poder ser um conflito bidirecional (Greenhaus & Beutell, 1985 citados por Frone, 2003).

Temos então que o conflito trabalho-família (expressão habitualmente utilizada independentemente da direccionalidade do conflito, e também designada por *spillover negativo*) poderá ser entendido como uma dualidade de papéis em conflito, em que as pressões dos domínios do trabalho e da família são, em determinados aspetos, mutuamente

incompatíveis (Pinto, 2003) ou, segundo Voydanoff (2002), surge como uma consequência afetiva de uma avaliação cognitiva de conflito entre o trabalho e a família.

Um estudo de Silva (2007) detetou ainda que o *spillover* trabalho-família e família-trabalho pode variar em grau. Assim, os resultados indicam um maior *spillover* negativo trabalho-família e *spillover* positivo família-trabalho do que os restantes tipos, indicando que o desempenho profissional tem uma maior e negativa influência no papel familiar, do que o oposto. Os motivos talvez se prendam com a perceção de maiores níveis de stresse no local de trabalho, comparativamente ao lar, enquanto a família é vista como fonte de suporte, de afetos positivos e um local privilegiado para o desenvolvimento de competências.

Vários estudos têm procurado identificar os fatores geradores do conflito trabalho-família, assim como caracterizar os indivíduos mais afetados por ele. O *envolvimento com o papel* desempenhado é um desses fatores, e pode ser comportamental (*behavioral involvement*) ou psicológico (*psychological involvement*).

O envolvimento comportamental representa o tempo dedicado aos papéis familiar ou profissional, sendo que quanto mais tempo for dedicado a um dos papéis, menos tempo se terá para atender às exigências do outro (Frone, 2003). Roehling, Moen e Batt (2003) determinam que quanto mais envolvido o indivíduo está num determinado papel, maiores serão as probabilidades de existir conflito ou interferência nos restantes. As horas passadas na escola (enquanto contexto profissional), por exemplo, tipicamente vistas como uma medida objetiva de envolvimento com o papel, têm sido positivamente relacionadas com a interferência trabalho-família, e com o *spillover* negativo, particularmente nas mulheres. As conclusões a que outros estudos permitiram chegar indicam que, em termos de fatores geradores de conflito, o tempo é o mais apontado, e surge como consequência da multiplicidade de exigências dos diversos papéis, e da pouca disponibilidade que o indivíduo tem para realizar essas mesmas tarefas (Pinto, 2003). O conflito pode também estar baseado na tensão/pressão que, quando produzida no âmbito do desempenho de um papel, dificulta o cumprimento das exigências noutro papel; ou, ainda, baseado no comportamento, quando os padrões comportamentais de um papel são incompatíveis com as expectativas comportamentais de outro papel (Greenhaus & Beutell, 1985 citados por Silva, 2007).

O envolvimento psicológico, por sua vez, representa o grau no qual os indivíduos se identificam com o papel social, intensificando-se o conflito quando os vários papéis assumem grande importância para o seu autoconceito. Sendo assim, quanto mais

importante um determinado papel for, maior será o envolvimento psicológico com ele, e mais tempo e energia o indivíduo lhe irá dedicar, podendo levar a uma redução dos níveis de energia física e psicológica, e conduzindo a uma dificuldade em participar em atividades associadas a outros papéis (Greenhaus & Beutell, 1985, citados por Cinamon & Rich, 2002; Frone, 2003). Marks (1977, 1979), citado por Nascimento (2007), explica o conflito entre papéis conforme três variáveis – tempo, energia e investimento –, sendo o investimento o fator que melhor explica o conflito e a sobrecarga, em maior ou menor grau, pela importância que determinado papel assume. A importância de um papel é avaliada segundo um sistema de investimentos, nos quais se distinguem três tipos. O tipo I (tipo II) corresponde a um sistema de investimentos igualmente positivos (negativos), em que tudo o que é realizado num domínio é tão bom ou importante (tão mau ou desinteressante) quanto o que é realizado noutro. O tipo III, aquele que mais favorece a ocorrência de conflito e sobrecarga, corresponde a um sistema de investimentos e subinvestimentos no qual uma ou mais das atividades desenvolvidas num domínio são melhores, mais importantes, ou mais merecedoras de esforço do que as que são realizadas noutro domínio. O que Marks postula é que a energia não é propriamente uma propriedade intrínseca, mas resulta da relação entre o indivíduo e o meio, sendo portanto as perdas de energia melhor explicadas pela atitude individual face à atividade ou parceiros de papel em determinado domínio, do que pelo esgotamento de recursos biológicos. Assim, no domínio subinvestido, ainda que exista alguma valorização, os recursos de tempo e energia serão sempre escassos, e no domínio sobreinvestido, ocorre o oposto, isto é, uma expansão/renovação de tempo e energia. Ao longo do tempo, o primeiro domínio tende a diminuir e o segundo a aumentar, sendo que quanto maior a discrepância entre ambos, maior a ocorrência de estados de fadiga, tensão ou esgotamento. Outros autores (Krause, 1994; Martire, Stephens & Townsend, 2000, citados por Noor, 2004) defendem que os efeitos negativos do stresse de um determinado papel social afetam tão mais o bem-estar individual quanto mais importante for aquele papel para o indivíduo. Lazarus e Folkman (1984), citados por Greenberger e O'Neil (1993), referem que um elevado grau de comprometimento num determinado papel irá aumentar a vulnerabilidade a stressores pertencentes ao contexto onde esse papel se desenrola, tornando mais prejudiciais as deceções e os fracassos.

Em relação aos indivíduos mais afetados por este conflito destacam-se então as mulheres (Gutek, Searle & Klepa, 1992 citados por Pinto 2003), os trabalhadores que têm diversas responsabilidades familiares a seu cargo (Frone, Russell & Cooper, 1992;

Greenhaus & Beutell, 1985 citados por Pinto 2003), e os casais de dupla-carreira ou duplo rendimento (Voydanoff, 1993 citado por Pinto 2003). Pinto (2003), em entrevistas realizadas a 33 trabalhadores de uma empresa (16 do sexo masculino e 17 do sexo feminino), verificou existirem diferenças de género na perceção do conflito trabalho-família, revelando que são sobretudo os homens que mais sentem a interferência do trabalho na família. As referências teóricas indicam que, mesmo quando homens e mulheres têm expectativas familiares semelhantes, as normas sociais que guiam os seus papéis e comportamentos de trabalho e de família são extremamente diferentes, tornando-se aceitável que os homens aumentem o tempo passado no papel de trabalho a fim de cumprirem com o seu tradicional papel de responsáveis pela satisfação das necessidades da família. Contudo, o conflito trabalho-família mostra-se relacionado positivamente com o número de horas dedicadas ao trabalho (Grzywacz & Marks, 2000 citados por Cinamon, Rich & Westman, 2007). As conclusões de Pinto (2003) indicaram também que as mulheres com filhos pequenos manifestam uma maior dificuldade em conciliar o trabalho e a família, visto que é sobre elas que continua a recair a maior parte das responsabilidades familiares, apesar de ambos os sexos participarem igualmente no mercado de trabalho. Aliás Torres (2004) conclui, a partir de outro estudo, que não é tanto por falta de empenho, nem de "produtividade" que as mães de filhos pequenos, em situações de carreira, não sobem tão rapidamente, mas mais porque, saindo mais cedo do trabalho do que as que não têm responsabilidades familiares, ou do que a maioria dos homens, estão menos presentes em certos momentos informais, momentos esses essenciais para estabelecer ou participar em redes de relações através das quais se criam mais oportunidades de promoção. Por outro lado, a literatura dá conta que o *spillover* negativo da família para o trabalho é elevado nas profissionais que têm filhos pequenos a seu cargo, mas decresce à medida que as crianças se tornam mais velhas. Estes resultados podem ser justificados pela ideia de que, à medida que as crianças vão crescendo, tornam-se mais capazes de tomarem conta de si próprias, diminuindo o impacto negativo e aumentado o impacto positivo na vida profissional dos pais (Roehling, Moen & Batt, 2003). Em termos psicológicos, quanto maior a perceção de conflito entre papéis, maior o grau de tensão psicológica, e esta causalidade apresenta maiores índices no género feminino, na medida em que as mulheres tendem a acumular um maior número de tarefas familiares e profissionais, estando mais sujeitas a sobrecargas e, consequentemente, mais vulneráveis ao cansaço, nervosismo e tensão (Jacobs & Gerson, 2004 citados por Silva, 2007).

No que respeita à extensão que o conflito trabalho-família pode atingir, têm sido identificadas consequências negativas a nível pessoal, relacional e organizacional. A nível pessoal assiste-se, por exemplo, ao aumento dos riscos de saúde, diminuição do desempenho dos papéis parentais, ansiedade, depressão e insatisfação; a nível das relações poderá levar a um aumento dos conflitos interpessoais, divórcio, entre outros; e a nível organizacional poderá levar à diminuição da produtividade, lentidão, absentismo, *turnover*, baixo moral, insatisfação profissional, ou mesmo perda de talentos (Duxbury & Higgins,1991; Thomas & Ganster, 1995 citados por Pinto 2003).

A influência familiar, por sua vez, parece encontrar-se em dois pólos opostos: ora é uma barreira, ora é impulsionadora no bem-estar e progressão da carreira. Com efeito, podemos verificar que existe uma experiência diferente nos relatos das mulheres com filhos de várias idades, sendo que, verifica-se uma maior interferência do trabalho na família em mulheres com filhos ainda pequenos, e menos interferência do trabalho na família quando os filhos são mais crescidos (Higgins, Duxbury & Lee, 1994 citados por Pinto, 2003). Mas, por outro lado, Torres (2004) que conduziu entrevistas a vários casais de profissões diversas, entre eles, professoras, concluiu que no caso destas a ascensão profissional que concretizam é quase completamente atribuída ao apoio e incentivo do marido.

Em termos de potenciais fatores que podem reduzir o conflito trabalho-família, tem vindo a ser explorado o suporte social no trabalho ou na família, bem como algumas características de personalidade tais como a mestria, a afetividade positiva e a extroversão que podem ser recursos para o indivíduo lidar com os problemas profissionais e familiares, reduzindo o conflito. Por outro lado, a afetividade negativa e o neuroticismo podem ser vistos como sinais de défices individuais na capacidade para resolver problemas (Frone, 2003).

1.3.3. Equilíbrio na gestão dos papéis

Paralelamente à teoria do *spillover* e do conflito do papel, investigações vêm sugerindo que o desempenho de múltiplos papéis pode também estar associado a recompensas que facilitam a sua gestão, reduzindo assim os efeitos negativos da acumulação de papéis (Grzywacz & Marks, 2000a citados por Silva, 2007) sendo que, em vez de limitados, os recursos poderiam ser elásticos, enriquecendo a participação noutros domínios (Kirchmeyer,1992a, citado por Silva, 2007). A denominada relação de equilíbrio (facilitação, *facilitation*) entre o trabalho e a família é caracterizada com base em dois

grandes constructos. O primeiro traduz-se na falta de conflito ou interferência entre os papéis familiares e profissionais. O segundo, designado de spillover positivo (Grzywacz & Marks, 2000; Kirchmeyer, 1992 citado por Frone, 2003), representa a extensão na qual a participação no trabalho (ou em casa) é facilitada pelas experiências, competências, e oportunidades obtidas ou desenvolvidas em casa (ou no trabalho). Tal como o conflito trabalho-família, a facilitação trabalho-família pode também operar bidireccionalmente, isto é, o que acontece no trabalho pode facilitar a vida familiar, e o que se passa na família pode facilitar o desempenho profissional (Frone, 2003).

Vários estudos indicam os diferentes fatores que podem contribuir para um melhor e/ou mais facilitado equilíbrio trabalho-família. De acordo com Voydanoff (2001), citado por Greenhaus & Powell (2006), a participação em múltiplos papéis acarreta vantagens, na medida em que proporciona apoio e recursos para lidar com as dificuldades de um dos papéis, sendo que estes efeitos positivos podem ocorrer segundo três processos. O primeiro, consiste na forma como as experiências profissionais e familiares podem ter um efeito aditivo (e promocional) do bem-estar, especialmente relacionado com o número de papéis em que o indivíduo se envolve (quanto mais papéis, maior o nível de bem-estar), mas também com a qualidade desses papéis (Perry-Jenkins, Repetti, & Crouter, 2000). Da mesma forma, a satisfação com os domínios profissional e familiar pode ter efeitos positivos na felicidade, satisfação com a vida, e perceção da qualidade de vida (Rice, Frone & McFarlin, 1992; Rice, McFarlin, Hunt & Near, 1985). O segundo processo ocorre quando a participação num domínio "amortece" o stresse sentido noutro domínio. Exemplificando, o stresse com origem profissional pode ser atenuado se o indivíduo for capaz de percecionar experiências positivas e satisfatórias no seu ambiente familiar (Barnett, Marshall & Pleck, 1992 citados por Lopes, 2001). E o terceiro processo, defende que as experiências num papel podem conduzir, por transferência, a experiências e resultados positivos noutro papel. Por exemplo, Marks (1977, 1979), citado por Nascimento (2007) defende que quando um papel é visto como significativo para o indivíduo, pode tornar-se gerador de energia, ao invés de conduzir a gastos da mesma. Considera ainda que a energia deve ser percebida em termos de potencial, na medida em que não é mensurável pois a sua expansão/renovação depende sempre da importância que determinado papel assume para o indivíduo. Com efeito, existe uma ampla quantidade de energia para todos os papéis, ao longo de todo o dia, independentemente da que é gasta, e a participação num papel pode produzir energia que será utilizada no desempenho de outros papéis.

No caso das mulheres, apesar do papel de cuidadora do lar estar positivamente relacionado com o *distress* psicológico, o compromisso com outros papéis para além desse, constitui uma multiplicação de alternativas ao papel familiar e poderá dar origem a outras fontes de satisfação individual, resultando em recursos e apoio adicional ao primeiro papel. As mulheres que desempenham diversos papéis sentem-se menos deprimidas e percecionam uma maior autoestima que os homens e as mulheres que desempenham menos papéis (Frone, 2003). Pinto (2003), numa investigação que pretendia conhecer o conflito trabalho-família percecionado pelos trabalhadores de uma empresa da região centro do país, realizou entrevistas a 33 dos seus 284 trabalhadores, com cargos desde a classe operária à direção. Do total de entrevistados, 17 eram do sexo feminino, todos com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, e 70% com filhos, na sua maioria entre os 6 e os 10 anos de idade. A autora percebeu que apesar do elevado número de horas que as entrevistadas ocupavam no desempenho dos múltiplos papéis em que se envolviam, não viviam mais stressadas do que as mulheres com menos ocupações, uma vez que conseguiam contrabalançar o stresse e a liberdade, assumindo o trabalho um efeito amortecedor face às exigências domésticas.

Também a atividade exterior ao espaço doméstico, como a que é desenvolvida no contexto profissional, configura hoje um conjunto de competências e ganhos financeiros que significam poder na relação conjugal, e maior autoestima, e o facto de poder ser elogiada no trabalho pelo seu desempenho (o oposto à invisibilidade de que se traduzem as lides domésticas) conduzem ao seu reconhecimento pessoal e social (Torres, 2004). Torres (2004) considera que, no caso das mulheres, está bem presente o desejo de se empenharem e a motivação para o trabalho profissional, muito embora, por vezes se sinta também que as circunstâncias familiares implicam ou exigem outros ritmos de investimento. Outros estudos dão conta de que, por exemplo, os horários profissionais flexíveis e o apoio dos superiores empresariais potenciam o *spillover* positivo (Bernas & Major, 2000 citados por Cinamon, Rich & Westman, 2007).

A investigação revela que o contexto familiar é mais permeável às exigências profissionais do que o invés (Frone, Russel & Cooper, 1992), pela maior flexibilidade de horário e de prazos para o cumprimento das responsabilidades familiares. Uma outra conclusão que importa realçar é a de que a vida profissional pode beneficiar quando os indivíduos identificam fontes de satisfação nos diferentes domínios. Ou seja, quanto maior a satisfação com o papel profissional e com a relação conjugal, e quanto maior o grau de reconhecimento obtido por parte do parceiro pelas tarefas familiares executadas em casa,

maior será o contributo positivo da família para o trabalho e, portanto, maior o grau de *spillover* positivo (Silva, 2007).

1.3.4. Trabalho e família ao longo do ciclo de vida

As dinâmicas da relação trabalho-família vão-se modificando ao longo do ciclo vital. Contudo, parecem existir fatores característicos de determinadas etapas vitais que condicionam ou facilitam a relação do indivíduo com estes dois contextos (Pinto, 2003) e, por conseguinte, a maneira como se articulam entre si.

Num sentido abrangente, Torres (2004) defende que os percursos profissionais femininos são sempre mais marcados pelas lógicas familiares, enquanto os masculinos se desenrolam numa lógica mais autónoma em relação à realidade familiar. No entanto, investigações demonstram que é nos dois primeiros ciclos de vida que, tanto homens como mulheres, mais investem na carreira. Contudo, especificamente no sexo feminino, o período em que têm filhos pequenos coincide com a fase em que poderão atingir uma maior visibilidade no emprego. Nesta fase, e estando os maridos também no início de carreira, as mulheres, apesar de desejarem ter uma atividade profissional mais estimulante ou maior disponibilidade para a desempenharem, sentem-se por "incorporação" da diferença sexual, mais retraídas em relação à profissão e mais agarradas às imposições da maternidade e da família (Torres, 2004). Por outras palavras, parece existir uma híper-responsabilização feminina pelo domínio familiar conduzindo, muitas vezes, à retração do investimento noutros domínios (Torres e Silva, 1998 citados por Torres 2004).

O que muitas vezes acaba por acontecer é que as mulheres se veem limitadas a duas opções: ou optam por enfrentar as dificuldades de conciliação entre o trabalho e a família ou, de forma estratégica, optam por ter filhos mais tarde quando sentem maior estabilidade a nível profissional. (Pinto, 2003). Com efeito, as mulheres, mães, podem sentir-se mais legitimadas para retomar projetos profissionais, particularmente quando conseguem ter apoios familiares e/ou quando os cônjuges se dispõem a partilhar mais os cuidados necessários com os filhos, o que vem confirmar que o que está em causa será menos um problema de vontade ou de desejo, e antes a avaliação das circunstâncias e das possibilidades reais (Torres, 2004). Estas ideias vêm indicar que as mudanças, atrás referidas, ao nível dos significados sociais atribuídos aos contextos familiar e profissional não são meramente uma consequência do passar do tempo, mas também das condições do presente. Hoje em dia, são muitas as pessoas que sentem a sua atividade profissional como algo muito importante e motivador, constituindo-se como fator para a realização pessoal.

Para outras, porém, o trabalho é visto como algo meramente instrumental, um meio de conseguir dinheiro para sustentar as necessidades da vida, e é esta forma de encarar o trabalho que propicia, muita vezes, as manifestações de desmotivação e/ou desinvestimento (*ibidem*).

1.4. Estratégias de conciliação trabalho-família

Como se verificou, o desempenho feminino dos papéis familiares é cada vez mais condicionado pelas exigências do trabalho e os homens começam agora a envolver-se mais com a família, deslocando as suas prioridades para além do trabalho (Pinto, 2003). Verificou-se também que a gestão de papéis pode acarretar custos e consequências, tais como o stresse, a exaustão física ou o adiamento da mulher em ter filhos, mas também pode englobar em si vários benefícios e vantagens, como o aumento da autoestima e de bem-estar. O que se torna necessário é uma participação mais equilibrada de mulheres e de homens em todas as esferas da vida social (pessoal, familiar, profissional, cívica, política, e outras), essencial para a igualdade e para o desenvolvimento das sociedades (CIG, 2007), uma relação entre iguais, em que cada parte tem os mesmos direitos e obrigações, e onde cada pessoa respeita a outra e espera a melhor parte dela (Giddens, 2000:65 citado por Núncio 2008).

Socialmente, a Constituição da República Portuguesa (CRP, art.º 59º - Direitos dos trabalhadores) estipula que todos os trabalhadores têm direito à organização do trabalho em condições socialmente dignificantes, de forma a facultar a realização pessoal e a permitir a conciliação da atividade profissional com a vida familiar; estabelece igualmente (CRP, art.º 67º - Família) que incumbe ao Estado, para proteção da família, promover, através da concertação das várias políticas setoriais, a conciliação da atividade profissional com a vida familiar (CIG, 2007). Por sua vez, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 50/2004, de 13 de Abril aprovou o Plano "*100 compromissos para uma política da família*" (2004/2006) – compromissos esses que visam atenderem às diferentes realidades familiares, sendo por isso consideradas a conjugalidade e a parentalidade. Para além de compromissos, foram estabelecidas orientações e objetivos com vista ao desenvolvimento de ações e de programas, implicando a sua prossecução para uma articulação e complementaridade acrescidas com outros planos e programas nacionais, designadamente o Plano Nacional para a Igualdade (CIG, 2007).

Ao contrário do que era defendido anteriormente, hoje em dia os novos feminismos defendem a valorização da maternidade e da família. Assim, o direito à diferença será o direito das mulheres à participação na vida pública e laboral, sem para isso terem de renunciar a ser mães; e da descoberta, pelo homem, do exercício da paternidade, levando assim a uma complementaridade do poder parental (Núncio, 2008). No fundo, defende-se que não é necessário que se mude de um extremo da identidade para outro, é apenas necessário que não se considere que estes papéis são inflexíveis, e se encontre um equilíbrio entre eles (*ibidem*).

A nível organizacional, Hall & Richter (1988, citados por Pinto, 2003) defendem que: *"... as organizações deverão ajudar os seus trabalhadores a definir os limites entre o trabalho e a casa, os quais deverão ser mais flexíveis do* - investimentos no trabalho e na família, aparece associada às *"políticas amigas da família"* (originalmente *"family-friendly workplace", "family-friendly company" ou "family-friendly employer"*), que apontam para as virtualidades de um local de trabalho capaz de reconhecer e responder às necessidades pessoais e profissionais dos trabalhadores, ou seja, *"um local de trabalho amigo"*, onde são desenvolvidas e implementadas políticas que permitem aos trabalhadores realizarem-se simultaneamente como profissionais e como membros de uma família. Estas políticas têm vantagens duplas, e mútuas, na medida em que não são apenas os trabalhadores a beneficiar de um espaço respeitante, mas também os empregadores que usam este tipo de políticas como estratégias para recrutar e reter trabalhadores talentosos, competir com os benefícios oferecidos por outros empregadores e contribuir, ainda, para o aumento da produtividade dos seus trabalhadores (Pinto, 2003).

Ainda a nível profissional, Teixeira e Nascimento num estudo desenvolvido em 2011, identificavam seis medidas adotadas por várias empresas portuguesas que acumulariam benefícios positivos para o equilíbrio trabalho-família, sendo elas: (a) o apoio pessoal (e.g.: cantinas e apoio médico e psicológico); (b) celebrações (e.g.: festa de Natal com trabalhadores e suas família, celebração de aniversários dos trabalhadores); (c) flexibilidade de horários; (d) ocupação de tempos livres (e.g.: torneios desportivos entre os trabalhadores ou atividades de ocupação dos tempos livres para os seus filhos); (e) subsídios e ajudas monetárias (e.g., subsídio do infantário, isto é, valor monetário que contribui para ajudar nas despesas de infantários dos filhos dos trabalhadores, até que completem os seis anos de idade); e (f) atribuição de prémios (e.g., gratificações enaltecendo o bom desempenho do trabalhador e/ou o mérito académicos dos seus filhos). Os resultados da implementação deste tipo de medidas (pró-familiares) mostram que os

efeitos positivos são sentidos tanto pelo trabalhador, como pela empresa. Os ganhos para o trabalhador são referidos em termos de sentimento de pertença e segurança, e também valorização e orgulho por fazer parte da referida empresa, enquanto os benefícios para a empresa estão sobretudo relacionados com a produtividade, a disponibilidade para o trabalho, sentimento de identificação com a empresa e a satisfação dos clientes.

1.5. O caso específico da mulher professora

1.5.1. Exigências da profissão docente e consequências associadas

Para uma melhor compreensão das características da carreira docente, será feita uma breve sinopse do que se julga ser mais importante realçar para o presente trabalho[1].

Todos os indivíduos que manifestam desejo de ingressar na carreira docente devem, segundo o art.30º da Lei das Bases do Sistema Educativo, adquirir a qualificação profissional em cursos específicos destinados à respetiva formação, em escolas superiores de educação ou em universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito. Após conclusão do ciclo de estudos em Ensino Superior, e com vista à verificação da adequação profissional do docente às funções a que se candidata, cumpre um a dois anos de período probatório antes de se vincular, por nomeação definitiva, em quadro de escola ou quadro de zona pedagógica. A conclusão de período probatório e respetiva passagem para nomeação definitiva só se faz se o docente for classificado, em avaliação, com menção qualitativa de Satisfaz adquirindo, desta forma, a respetiva habilitação profissional. Findo este passo, e se forem verificadas necessidades do sistema do sistema educativo que não são colmatadas pelo pessoal docente dos quadros de zona pedagógica, ou resultantes de ausências temporárias de docentes, o exercício transitório de funções docentes pode ser assegurado por indivíduos que preencham os requisitos de admissão a concurso de provimento, em regime de contrato administrativo. Este concurso, no seu âmbito geral e segundo os princípios gerais de recrutamento e seleção, define-se, segundo o Estatuto da Carreira Docente, como o "*processo de recrutamento e seleção normal e obrigatório do pessoal docente, sem prejuízo do disposto em legislação especial*" (art.º 17.º), e pode ser de dois tipos: a) interno ou externo; e b) de provimento ou de afetação (art.º 19.º). Por corresponderem ao regime em que se inserem as participantes deste estudo, apenas serão definidos os concursos do tipo interno, e os descritos no ponto b).

[1] Para informações mais detalhadas consultar a Lei das Bases do Sistema Educativo e o Estatuto da Carreira Docente.

Assim sendo, o concurso interno é "*aberto a pessoal docente pertencente aos quadros de escola ou aos quadros de zona pedagógica*", enquanto o concurso de provimento visa "*o preenchimento de lugares em quadros de escola ou de zona pedagógica*", e o de afetação visa "*a colocação de docentes dos quadros de zona pedagógica em escolas dessa zona, para ocorrer a necessidades cuja duração se preveja anual*" (art.º 21.º). Os quadros de escola destinam-se à satisfação de necessidades permanentes dos estabelecimentos de educação ou de ensino, enquanto os de zona pedagógica, pelo contrário, destinam-se a assegurar a satisfação de necessidades não permanentes, a substituição de docentes dos quadros de escolas, as atividades de educação extraescolar, o apoio a estabelecimentos de educação ou de ensino que ministrem áreas curriculares específicas, e outros.

Torna-se igualmente importante referir que o horário semanal dos docentes engloba 35 horas de serviço e integra uma componente letiva (sendo vedada a prestação diária de mais de cinco horas letivas consecutivas) e uma não letiva, desenvolvendo-se em cinco dias de trabalho. A componente não letiva abrange a realização de trabalho a nível individual (e.g., preparação das aulas e avaliação do processo ensino-aprendizagem) e a nível do estabelecimento de educação ou ensino (e.g., colaboração em atividades de complemento curricular, participação em reuniões de natureza pedagógica, substituição de outros docentes do mesmo estabelecimento de educação/ensino ou participação em ações de formação contínua ou em congressos, conferências ou seminários).

No que respeita à mobilidade (art.º 64.º), são instrumentos de mobilidade dos docentes: a) o concurso ("*preenchimento das vagas existentes nos quadros de escola ou de zona pedagógica, constituindo ainda o instrumento de mudança dos docentes de um para outro quadro*"), b) a permuta (que "*consiste na troca de docentes pertencentes ao mesmo nível e grau de ensino e ao mesmo grupo de docência*"), c) a requisição, d) o destacamento, e e) a comissão de serviço. Ainda com respeito à mobilidade, conhecem-se alguns apoios para professores de zonas mais isoladas que englobam, por exemplo, subsídios de residência, transporte entre residência e escola (para além de 200 quilómetros mensais), ou uma bonificação do tempo de serviço até 40% (Conselho Nacional de Educação, 1991).

Em Portugal, esta é uma atividade sujeita a grande instabilidade, sobretudo para os seus membros mais jovens, e a um desgaste físico e psíquico permanente, particularmente percetível após os 15-20 anos de exercício da profissão. São vários os fatores que podem contribuir para a insatisfação profissional. As condições de trabalho aparecem como um primeiro fator gerador de desgaste e de mal-estar profissional (Teodoro, 1994), sendo que

estas condições não são só materiais e físicas, mas também de nível social, como a insegurança, instabilidade de emprego, precarização dos vínculos laborais, deslocação compulsiva de milhares de professores para longe das suas áreas de residência [2], isolamento, deficientes condições de trabalho, elevado número de alunos por professor, ausência de material didático, escolas enormes que tornam difícil e impessoal o contacto entre o corpo docente e dificulta o trabalho coletivo e a integração de novos professores. Para além disso, estas condições são vistas como responsáveis pela degradação da imagem e do estatuto profissional do professor e da própria qualidade do ensino (*ibidem*). No contexto do presente estudo, a deslocação da área de residência a que muitos professores se vêem obrigados assume um especial destaque considerando os problemas que o afastamento em relação aos contextos habituais de vida pode acarretar, nomeadamente ao nível da separação forçada de filhos e cônjuges, mas com implicações substanciais a nível financeiro.

A 22 de Outubro de 2012, uma notícia no Jornal de Notícias dava conta da realidade de sete professores portugueses, colocados em regime de mobilidade geográfica. Uma das principais ideias que atravessa todos discursos aí transcritos, é a de não existir estabilidade na vida destes docentes: "*vejo-me num limbo, no fio da navalha, num trapézio sem rede, onde um percalço, um azar, um erro nos concursos, uma diminuição de vagas me pode deixar no desemprego*", ou "*sem perspetivas de estabilidade, não sabe até quando vai aguentar mudar de terra, de casa, de vida, no mês de Setembro*". Outra ideia presente é o medo constante que, por muitas vezes, parece traduzir-se, para alguns em desespero e, para outros, em desânimo e desesperança: "*há desespero e cansaço nas palavras deste professor (...) não esconde que as lágrimas ameaçam rolar cada vez que liga para casa*", ou "*é pânico que sente, todos os anos, quando submete a candidatura e espera pelo resultado das colocações, a 31 de Agosto*", ou ainda "*já perdeu as esperanças de vincular. O pânico, à medida que avança para os 50 anos, é ficar desempregada. «De ano para ano, a situação está mais complicada. O mais certo é não conseguir colocação no próximo ano»*".

É percetível, na análise dos depoimentos, que a motivação para continuar nesta profissão é intrínseca. Mais do que uma recompensa monetária, trata-se aqui de um gosto pessoal, como evidencia os seguintes excertos: "*trocou a Engenharia pela Educação*

[2] Não foi encontrada informação estatística rigorosa acerca do número de docentes em mobilidade geográfica. É possível apenas determinar quantos professores estão no ativo, desconhecendo-se o número de docentes em mobilidade geográfica.

porque sempre teve a paixão de ensinar. Ainda assim, vislumbra-se já, em alguns dos discursos, uma incerteza quanto à altura em que irão atingir o limite da tolerância a esta situação, percebendo-se que a motivação se está progressivamente a degradar: "*não é exatamente o que eu imaginava quando acalentava o sonho de ser professor. Valem, por enquanto, as alegrias dentro da sala de aulas*".

Assim, antes de um professor se fixar numa escola da sua preferência tem de fazer um demorado périplo, para o qual os apoios são escassos, seja para o alojamento ou para o transporte, e existem poucos estímulos à fixação, que muitas vezes se faz em regiões deprimidas económica e culturalmente e, portanto, carentes em quadros qualificados (Teodoro, 1994). A desmotivação parece surgir como consequência de todos os fatores anteriormente citados, mas parece relacionar-se também com um conjunto de expectativas iniciais em relação à profissão que podem vir a ser goradas no contacto prolongado com a mesma. Contudo, isto não se mostra como algo comum a todos os profissionais da área educativa. O surgimento e grau de desmotivação dependerão, certamente, das idiossincrasias pessoais e de um conjunto de circunstâncias muito diverso que condicionam a vida escolar como a inserção da escola no contexto social, a relação com os colegas de profissão e a posição na carreira, por exemplo (*ibidem*).

1.5.2. O bem-estar/mal-estar docente

O ensino em Portugal e na Europa tem passado nos últimos anos por um processo acelerado de mudanças profundas. As transformações sociais, políticas e económicas foram rápidas e acentuadas, lançando novos reptos aos sistemas de ensino em geral e aos professores em particular, à sua capacidade de resposta a uma realidade cada vez mais mutável, exigente e permanente Atualmente, os professores trabalham num contexto revestido de incerteza face a mudanças educativas constantes. Para além da resposta a estas constantes mudanças, acresce o exercício educacional, a preparação das aulas, as avaliações, os alunos difíceis, e as necessidades de estabilidade (Picado, 2009). De acordo com Oliveira (2006, citado por Reuber e Rebolo, *n.d.*), os professores atuais dão aulas em série, submetem-se a duas ou três jornadas de trabalho para manter as condições mínimas de sobrevivência diante dos salários aviltados, e são levados a trabalhar em várias escolas, em múltiplos turnos, em extensos horários que vão da manhã à noite, o que conduz a um afastamento de coisas essenciais como a formação contínua, a participação em atividades culturais, de lazer, de ócio e do pleno gozo do tempo livre, que são benefícios a que todos os trabalhadores têm direito. Estas restrições acabam, então, por conduzir à desmotivação,

falta de sentido e cansaço, geradores de sofrimento. É por tudo isto que a profissão docente se tornou uma atividade de grande impacto emocional, potencialmente geradora de emoções negativas (e.g., stresse, ansiedade e burnout), seja na sua generalidade (decorrente do trabalho de ser professor), seja nos seus aspetos particulares (por exemplo, os problemas de colocação) (Barros, 2000 citado por Picado, 2009).

A expressão *mal-estar docente* surge como um conceito que engloba um conjunto de reações dos professores, como um grupo profissional desajustado devido à mudança social. A expressão emprega-se para descrever os efeitos permanentes e negativos, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada (Esteve, 1987 citado por Picado, 2009).

Neste âmbito, Lopes (2001) analisou o mal-estar docente segundo três perspetivas psicológicas: a psicopatológica, a comportamental e cognitiva, e a humanista.

A primeira, perspetiva psicopatológica, situa-se no domínio da psiquiatria e enquadra a relação homem-trabalho enquanto objeto de estudo. Com efeito, várias investigações procuram perceber de que forma a interação das características pessoais e das condições físicas, sociais e psicológicas do trabalho têm um papel determinante na emergência dos problemas, sendo que foi já comprovada uma relação causal clara entre o exercício da função docente e sintomas de angústia, especialmente em professoras jovens e do sexo feminino. De acordo com Amiel (1984a, citado por Lopes, 2001), a prática docente é, essencialmente, caracterizada pela obrigatoriedade das relações humanas e é o caráter neurótico destas que pode gerar patologias. Além disso, de acordo com o mesmo autor, não pode ignorar-se as diferenças entre o professor de há 30 anos atrás, e o professor atual, sendo que antes o professor era uma personagem a quem se escutava, e hoje é uma pessoa que se espera dialogante. Desta forma, o problema surge quando o meio educacional é extremamente complexo, e as estruturas pessoais demasiado rígidas, trazendo ao de cima, mais do que em qualquer outra profissão, as fragilidades pessoais. Contudo, se o contexto se mantiver aberto à relação, permitindo a circulação da ansiedade, o crescimento pessoal e profissional são possíveis – apesar de que, atualmente, o contexto escolar ainda não funciona como uma rede relacional adequada. Neste sentido, é enfatizada a necessidade de medidas de prevenção primária, na formação inicial e contínua de professores, sendo o trabalho de grupo uma estratégia com fortes indícios de sucesso, pela adoção de uma postura de abertura relacional (Lopes, 2001).

A segunda perspetiva, comportamental e cognitiva, identifica o mal-estar docente a partir do conceito de stresse. Constantemente, o professor elabora uma avaliação cognitiva, onde contrapõe as exigências, características e condições da situação (externas ou internas), com as avaliações primárias (padrões de comportamento ligados a certos valores) e avaliações secundárias dos recursos de que dispõe para enfrentar a situação. Quando esta avaliação resulta num balanço negativo, o professor tenderá a encarar a situação como ameaçadora. Sendo a componente emocional uma consequência desta avaliação, poderão surgir decréscimos da autoconfiança e autoestima, ou bloqueamentos na realização das tarefas e comportamentos de fuga/evitamento.

O stresse surgirá, provavelmente, quando o professor percecionar um excesso significativo de pressões sobre os recursos de confronto, resultando num desequilíbrio significativo entre determinadas exigências do trabalho e as suas capacidades de resposta, em condições em que o insucesso na satisfação dessas exigências seja, igualmente, percecionado como podendo acarretar consequências negativas (Lopes, 2001; McGrath, 1976 citado por Mota-Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves, & Ramos 2002). O *burnout*, por sua vez, pode ocorrer em resposta ao stresse profissional prolongado e crónico. Qualquer sujeito pode sentir stresse, mas o *burnout* apenas atinge aqueles que apresentam elevada motivação e investimento pessoal, e que depois se sentem não reconhecidos e defraudados no alcance dos seus objetivos (Maslach, 1999 citado por Pinto & Silva 2005).Antecipa-se que possa ser esse o caso de, pelo menos, alguns professores como, de resto, alguma literatura confirma. Kyriacou (1987, citado por Ernesto, 2008), por exemplo, verificou, a partir de uma extensa revisão da literatura, que os níveis de stresse são mais elevados junto dos professores, comparativamente com outros profissionais. Ernesto (2008), num estudo longitudinal com 175 professores de ambos os géneros, do 3.º ciclo do ensino básico e secundário, demonstrou que as professoras apresentam, no início do ano letivo, níveis mais elevados de exaustão emocional, consideram que a sua profissão tem mais exigências relacionadas com os alunos e, quer no início quer no final do ano, percecionam níveis mais elevados de exigências relacionadas com o trabalho.

A terceira perspetiva, humanista, define o mal-estar docente como a discrepância entre o que se gostaria de ser (imagem idealizada que atua como um mecanismo de defesa) e o que realmente se é como profissional, tendo como pano de fundo o contexto social em que o professor se insere. Dentro deste, considera-se que a figura e o papel do professor são ambíguos, contrapondo práticas institucionais marcadas por modelos tradicionais, com uma teoria sobre si e a sua própria prática marcada por modelos novos de atuação. Esta

ambiguidade presente no contexto é o fator mais identificado como gerador de níveis de ansiedade dificilmente suportáveis.

No que respeita aos fatores que mais contribuem para o mal-estar docente, Jesus, Abreu, Santos e Pereira (1992), num estudo levado a cabo com 151 docentes, identificaram a sobrecarga e incontrolabilidade das tarefas (e.g., falta de tempo para descansar e preparação diária; não ser capaz de executar todas as tarefas profissionais diárias) e relações com os colegas (e.g., falta de comunicação; maiores níveis de competição do que cooperação entre os professores). Os fatores seguintes na lista de fatores identificados foram a segurança financeira (e.g., salário baixo), a desvalorização da profissão (e.g., falta de reconhecimento profissional; falta de envolvimento dos pais nos problemas dos alunos), e o processo ensino-aprendizagem (e.g., ter que executar trabalho da escola em casa, para corresponder às expectativas). Encontraram também uma predominância maior de mal-estar associado à sobrecarga e incontrolabilidade de tarefas e ao processo de ensino-aprendizagem nas professoras, comparativamente a colegas do sexo masculino, o que é consistente com outros dados da literatura (Vila, 1988, citado por Jesus, Abreu, Santos e Pereira, 1992) que apontam para a maior vulnerabilidade das professoras a problemas profissionais.

Esteve (1999 citado por Picado, 2009), apontou uma série de consequências do mal-estar docente, das quais se destacam (apenas a título de exemplo) os sentimentos de insatisfação face aos problemas da prática docente, resultantes da contradição entre a realidade e a imagem ideal que os professores gostavam de realizar, desejo de abandonar a docência (realizado ou não), ou emoções negativas (ansiedade, stresse, depressão, burnout ou outras).

Apesar da gravidade do mal-estar docente, muitos professores conseguem reagir adaptativamente face às dificuldades profissionais trazidas pela mudança acelerada da sociedade, desenvolvendo bem-estar docente (Picado, 2009). Este outro conceito surge associado à motivação e à realização do professor, em virtude de um conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que este desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento (Jesus, 2005 citado por Ernesto, 2008). Este conceito enquadra-se num conceito mais geral que é o bem-estar subjetivo, este último dizendo respeito à avaliação positiva que as pessoas fazem da sua própria vida (Simões, Ferreira, Lima, Pinheiro, Vieira, Matos & Oliveira, 2000 citados por Pinto & Silva, 2005).Este tipo de stresse mais desafiante do que angustiante é denominado *eustress*, e caracteriza-se por um

estado de vigor, dedicação e eficácia face às situações de atividade profissional constituindo-se, estas, um fator de desenvolvimento de competências e estratégias para a resolução de problemas (Picado, 2009).

Dunham (1992 citado por Pinto & Silva, 2005) identificou diversos aspetos positivos na profissão docente: a diversidade de tarefas, a interação com os alunos, a preparação e implementação de novos métodos de ensino e de tópicos não utilizados anteriormente, a oportunidade de realizar o trabalho à sua maneira na sala de aula, a imprevisibilidade do quotidiano, o processo de tentar encontrar soluções para os problemas, a investigação sobre os temas a ensinar, a preparação das aulas, os novos desafios e o trabalho com os colegas. Igualmente importantes parecem ser o reconhecimento que alguns alunos e encarregados de educação revelam pelo trabalho do professor, o interesse manifestado por alguns alunos durante as aulas, a participação em projetos de investigação com colegas, e as oportunidades para atualização e aprendizagem através da participação em congressos e ações de formação (Pinto & Silva, 2005). Outros autores (Jesus, Almeida, Pereira, Salvador & Costa, 2000 citados por Pinto & Silva 2005) compararam os fatores de bem-estar em profissionais de educação e de saúde, e verificaram que existem algumas diferenças relacionadas com as características das atividades profissionais em causa mas, em ambos os grupos, o trabalho em equipa e a formação profissional parecem ser dos fatores que mais podem contribuir para o bem-estar no domínio profissional, enquanto a harmonia em família é o principal fator de bem-estar na vida privada.

Assim sendo, e porque só assim estes profissionais serão capazes de otimizar as suas ações e o seu desempenho no contexto profissional, resultando num maior sentimento de tranquilidade e bem-estar, quer no contexto profissional como no familiar, torna-se fulcral identificar as condições necessárias para o bem-estar e realização profissional dos professores, nomeadamente as estratégias de *coping* e as competências de resiliência (Jesus & Pereira, 1994; Latack, 1986; Tavares & Alburquerque, 1998 citados por Pinto & Silva 2005). Para que isso aconteça, é necessário valorizar os bons exemplos e as boas experiências que podem servir de referência para a construção de um percurso profissional caracterizado pela motivação e bem-estar profissional (Pinto & Silva, 2005).

2. METODOLOGIA

2.1. Objetivos e Questões de Investigação

Esta investigação tem como principal objetivo compreender as vivências e as perceções que as professoras deslocadas têm acerca da conciliação entre o trabalho e a família, procurando conhecer a influência que um domínio tem sobre o outro, as principais dificuldades encontradas, as possíveis formas de conciliação, e as estratégias utilizadas para lidar com o afastamento à família. Assim sendo, foram formuladas cinco questões, que operacionalizam as intenções centrais da presente investigação:

Questão 1.: Em que medida a circunstância involuntária de afastamento do contexto habitual de vida e, em particular da família, influencia o grau de investimento e a qualidade do desempenho na atividade profissional?

Questão 2.: Quais os significados atribuídos à atividade profissional após e/ou durante a situação de afastamento?

Questão 3.: De que forma as professoras deslocadas tentam alcançar um equilíbrio entre os dois domínios de vida (familiar e profissional)?

Questão 4.: Sendo o afastamento da área de residência encarado como um investimento profissional, quais as barreiras/apoios familiares percebidos?

Questão 5. Qual o sentimento das professoras em relação ao impacto que a situação de mobilidade produz no seu bem-estar?

2.2.Método

Silverman (2001) defendia que os métodos qualitativos "*permitem uma compreensão mais profunda de um fenómeno social do que aquela que seria obtida pelos dados puramente quantitativos*". Com efeito, tendo em conta a natureza dos objetivos de investigação – aceder às perceções, significados e emoções que pautam o quotidiano comum deste grupo de participantes - e o caráter assumidamente exploratório do presente estudo, considerou-se que seria incontornável o compromisso com um plano metodológico qualitativo de cunho descritivo e interpretativo.

2.3.Procedimento

2.3.1. Participantes

Para a identificação das participantes no estudo foram definidos *à priori* um conjunto de requisitos que permitissem circunscrever a procura de colaborações. Desta forma, estabeleceu-se a necessidade do contacto com participantes cujo perfil contemplasse as seguintes características:

(a) docentes do sexo feminino, por ter sido encontrada evidência de motivações e dificuldades distintas na conciliação trabalho-família em função do género sendo que, de acordo com a literatura, a vivência feminina se apresenta como potencialmente mais problemática a este nível;

(b) docentes colocadas em estabelecimentos de ensino distantes da sua área de residência (ainda que em território nacional), de modo a garantir o acesso ao impacto da mobilidade geográfica;

(c) a lecionar no ano letivo 2012/2013, de forma a facilitar a identificação de emoções e a permitir a construção de narrativas com base num conjunto de situações vivenciadas no momento presente;

(d) casadas ou em união de facto, e a partilhar residência familiar com o marido/companheiro, para que se tornasse possível identificar a influência, não só no (do) ambiente familiar mas, especificamente (e também), no (do) domínio conjugal;

(e) terem filhos ou estarem grávidas, possibilitando, da mesma forma, a recolha de informação a respeito das suas experiências/expectativas parentais (atual ou esperada) na conciliação com o domínio profissional.

Na fase de recrutamento das participantes foram utilizados dois métodos. Numa fase inicial, foram enviadas cerca de cinquenta cartas dirigidas à Direção Regional de Educação do Norte (DREN), ao Sindicato dos Professores do Norte (SPN) – delegações de Santa Maria da Feira, São João da Madeira e Porto –, e a várias escolas e agrupamentos distribuídos por cinco concelhos do norte do país (Santa Maria da Feira, São João da Madeira, Ovar, Espinho e Vila Nova de Gaia). Este contacto, formal, tinha como objetivo principal solicitar auxílio na identificação e localização de casos que configurassem o público-alvo da investigação em causa. Porém, e contrariamente ao previsto, as respostas foram escassas e, as que chegaram, na sua maioria foram negativas, indicando de que a escola/agrupamento não identificava docentes que correspondessem ao pedido da investigação, com exceção de um agrupamento que indicou onze docentes que poderiam corresponder aos critérios indicados. Após contacto pessoal com a Direção e referidas docentes do mesmo agrupamento, foram explicitados os objetivos da investigação e a

forma de recolha dos dados, tendo-se procedido à recolha dos contactos das docentes que aceitaram colaborar no estudo junto das mesmas. Contudo, e porque este contacto foi realizado numa fase final do ano letivo (finais de Julho de 2012), no momento da retoma do contacto (Outubro de 2012), estas já não se encontravam na mesma situação profissional – colocação noutra escola, desempregadas ou em licença de maternidade.

O segundo método de recrutamento utilizado foi o método *bola de neve*, método informal que garantiu resultados mais rápidos e satisfatórios do que o primeiro. Recorreu-se, então, a várias pessoas da rede social de contactos da investigadora, na tentativa de que estas conseguissem divulgar o estudo e averiguar a existência, nas suas próprias redes de contactos, de docentes que correspondessem aos critérios definidos. Conseguiu-se, desta forma, aceder a uma série de contactos de docentes que se mostraram interessadas em conhecer melhor a investigação em causa. Com todas elas foram realizados contactos telefónicos ou por *email* explicitando, tal como anteriormente, todos os objetivos do estudo e questões relacionadas à recolha de dados (forma de recolha de dados, permissão para o uso de gravação áudio, local e horário onde seriam realizadas as entrevistas). Foram obtidas respostas positivas e negativas à participação no estudo. As negativas prenderam-se, essencialmente, com o facto de não existir correspondência com todos os critérios de participação pré determinados, pela dificuldade do contacto presencial, ou pela relutância em aceitar a gravação áudio da entrevista. A todas estas foi pedido que dessem a conhecer a investigação a outros colegas de profissão. Surgiram também alguns docentes do sexo masculino, muitos deles cônjuges das docentes contactadas, interessados em participar no estudo. Após a explicação dos objetivos e formas de colaboração no estudo todos se disponibilizaram a publicitar a investigação nas escolas onde lecionavam, e a participar em estudos futuros.

Foram entrevistadas oito docentes com idades compreendidas entre os 29 e os 42 anos (M = 35,25). Destas, todas tinham, pelo menos, um filho, à exceção de uma que se encontrava grávida no momento da entrevista. Em termos de condições de contrato, seis das participantes são contratadas e duas são efetivas em quadro de zona pedagógica, sendo que uma destas se encontrava em destacamento. No que respeita à mobilidade geográfica, todas se encontravam a lecionar a uma distância mínima de 30 quilómetros de casa, e máxima de 164, sendo que três das docentes entrevistadas necessitaram de mudar de residência para facilitar a gestão de tempo e reduzir os gastos financeiros associados à deslocação (cf. Anexo C).

2.3.2. Recolha da informação

A entrevista é definida por Bardin (2011) como "*uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa orquestra mais ou menos à sua vontade*". Quando se decidiu desenvolver este trabalho privilegiando uma abordagem qualitativa, tal decisão foi tomada tendo em conta a possibilidade de explorar e conhecer, da forma mais ampla possível, o universo dos indivíduos em estudo, e não deixar na sombra informação importante para a melhor compreensão deste universo. Considerou-se, por isso, que a entrevista se mostrava o método mais indicado na aproximação a este objetivo, na medida em que esta representa uma encenação livre daquilo que a pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa (*ibidem*). É importante reconhecer a subjetividade inerente a este método e, por isso, o mesmo autor refere que o entrevistado responde sempre consoante o seu próprio sistema de pensamentos e processos cognitivos, valores e representações, emoções, afetividade e inconsciente. Um vez que esta investigação se propõe conhecer não só o que é comum, mas também o que é idiossincrático nas participantes fez-se uso da entrevista semiestruturada, com recurso a um guião, de forma a possibilitar, às participantes, a construção livre das suas narrativas, balizada apenas pelos estímulos fornecidos e permitindo a revelação espontânea de ideias e experiências para além das diretamente suscitadas pelo questionamento da entrevistadora.

O guião da entrevista (cf. Anexo B) foi construído de raiz, tendo em conta os objetivos da investigação e a revisão bibliográfica efetuada. De uma forma geral, ele é constituído por trinta e quatro questões e encontra-se dividido em dois grandes blocos de informação. O primeiro destes blocos reúne informação sociodemográfica, quer relativa às participantes, quer relativa às suas condições de trabalho. O segundo reúne um corpo de questões de caráter exploratório. De forma a organizar toda a informação recolhida, este segundo bloco foi, também ele, dividido em dois subgrupos: (a) *significados e perceções atribuídos à profissão e à vivência profissional, enquanto docente deslocada* – que pretende aceder a conceções de significado e pensamento acerca da profissão, mas também às estratégias comportamentais de gestão do dia-a-dia; e, (b) *a conciliação de papéis: perceções e sentimentos associados às dificuldades, conflitos e formas de conciliação dos dois contextos (trabalho e família)* – que permite aceder e perceber a interinfluência dos vários tópicos em estudo (profissão, mobilidade geográfica e família).

Com o intuito de validar e compreender a adequação das questões constituintes do guião da entrevista, este foi inicialmente submetido à apreciação de um especialista nas

questões do trabalho e da família. Após conseguida uma versão melhorada, tendo em conta as sugestões fornecidas, seguiu-se a realização de uma entrevista-piloto com uma participante. Uma vez que a participante demonstrou boa compreensão da totalidade das questões, manifestou satisfação com a abordagem da entrevista, e não avaliou como necessárias modificações ao guião, este manteve-se igual e a entrevista com esta participante foi incluída no grupo de entrevistas analisadas.

No que respeita às questões éticas de recolha de dados, todos os objetivos foram explicitados (tanto aquando da apresentação do estudo, como do momento prévio à entrevista propriamente dita), a confidencialidade dos dados e o anonimato público foram assegurados, e foi solicitada a autorização para a gravação áudio da entrevista (para posterior transcrição integral da informação). Como forma de assegurar a compreensão e o comprometimento com a situação de colaboração, todas as participantes foram solicitadas a assinar uma declaração de consentimento informado (cf. Anexo A).

2.3.3. Tratamento da informação

A análise de conteúdo organiza-se em torno de três momentos: pré-análise, exploração do material, e tratamento dos resultados (Bardin, 2011). A pré-análise permitiu, através da leitura flutuante, vislumbrar as principais ideias e impressões subjetivas emergentes das transcrições integrais, conduzindo à organização do momento seguinte. A exploração do material consistiu na transformação (codificação) do texto bruto em unidades de significado mais pequenas enquadráveis nas categorias e subcategorias (cf. Anexo D). Esta codificação teve em conta quer os objetivos da investigação, quer os temas estruturantes do guião da entrevista. Por fim, seguiu-se o tratamento dos resultados, que serão apresentados no capítulo seguinte.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

À luz dos objetivos específicos deste trabalho, irão seguidamente ser apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir da análise efetuada às narrativas das participantes e com recurso, sempre que oportuno, aos dados da literatura. Por uma questão de organização, proceder-se-á à análise de cada uma das questões de investigação seguindo-se, depois, para a análise de outras ideias emergentes e significativas dos discursos das participantes.

Questão 1: De que forma a circunstância de afastamento do contexto habitual de vida (e especialmente da família) influencia o grau de investimento e a qualidade do desempenho na atividade profissional?

Como resposta à primeira questão deste estudo, foram identificadas as principais dificuldades sentidas, consequências associadas e, simultaneamente, as estratégias comportamentais utilizadas. Em primeiro lugar, é notória a grande dificuldade na conciliação dos dois papéis, profissional e familiar, e a deslocação parece encontrar-se como uma variável que influencia esta relação, mais negativa do que positivamente. As situações de doença dos filhos são o exemplo mais frequentemente referenciado como influência negativa, e o que melhor ilustra esta dificuldade, agravada pela distância ao contexto familiar. Nestas situações de doença parece que as participantes não conseguem perceber qual das dimensões priorizar devido à importância que ambas assumem pelo que, invariavelmente, optam por uma de duas soluções: ou faltam ao trabalho para assumirem por inteiro o papel de mãe ou, de uma forma mais indireta, assumem as responsabilidades profissionais, mantendo o foco das preocupações no contexto familiar, o que parece estar associado à dificuldade no desempenho das tarefas profissionais pela ansiedade que tal situação provoca. Apesar de não se fazer aqui qualquer distinção entre géneros, este ponto parece surgir em concordância com as conclusões de Pinto (2003) que afirma existir uma maior dificuldade de conciliação entre contextos nas mulheres com filhos pequenos, pois é sobre elas que recai a maior parte das responsabilidades familiares apesar de estarem tão envolvidas quanto os homens no plano profissional, o que também se observa em Hill (2005) cujos resultados afirmam que as mulheres têm uma cultura de trabalho muito mais direcionada para o suporte da vida familiar, comparativamente com os homens. Por sua

vez, Nascimento (2007) encontrou que as mulheres registam níveis de *spillover* negativo parentalidade-trabalho e conflito parentalidade-trabalho superiores aos dos homens, o que parece indicar que este é o género mais vulnerável aos conflitos gerados pelas exigências familiares.

Outra dificuldade descrita é a não compreensão absoluta do contexto social e institucional em que a escola se insere, facto agravado pela precariedade dos contratos anuais de trabalho que não chegam para se inteirarem destes dois fatores. Esta dificuldade, percecionada por três docentes, parece contribuir para que a capacidade de aproximação e compreensão dos problemas sociais dos alunos seja mais reduzida, na medida em que "*quando estamos a dar aulas num sítio que conhecemos, é muito mais fácil contextualizarmos as vivências e depois adaptarmo-nos ao ensino*" (P.7), mas também ao nível das dinâmicas institucionais (e.g. tarefas burocráticas). Mas esta dificuldade de aproximação não se dirige só ao contexto, mas também aos elementos do mesmo, nomeadamente outros colegas professores ("*acabo por pensar «oh, não vale a pena estar agora a investir em relações de amizade por mais três ou quatro meses»"* – P.5). Tem-se assim que a situação de mobilidade geográfica, por poder acarretar um diminuído investimento nas relações sociais, poderá contribuir para o surgimento de efeitos negativos na docência. Estes efeitos devem ser tidos em conta, uma vez que Jesus, Abreu, Santos e Pereira (1992) identificaram as fracas relações com os colegas de trabalho (professores) como o segundo fator percecionado como contribuinte de mal-estar docente.

A última dificuldade é a falta de tempo para o exercício de tarefas profissionais fora do espaço escolar, estando estas tarefas relacionadas com, por exemplo, a redação e correção de testes, preparação de aulas ou preparação de materiais didáticos. Metade das participantes relata esta queixa, assumindo que esta dificuldade existe essencialmente devido ao tempo consumido pelas próprias deslocações ("*perco tempo na viagem*"- (P.3), procurando que todas estas tarefas sejam resolvidas nos intervalos das suas funções letivas, rentabilizando ao máximo o tempo que passam na escola.

As consequências ao nível do (des)empenho profissional e da qualidade do ensino prestado são, para sete das oito docentes, o baixo rendimento profissional atribuído por elas ao cansaço das viagens, e o recurso a metodologias de trabalho mais simples pela indisponibilidade para criar/investir mais (apesar de desejarem que este investimento seja maior). A estratégia encontrada para lidar com as dificuldades profissionais mais urgentes consiste no "*rouba-se ao sono*" (P.5), o que, como é expectável, poderá resultar num

aumento do cansaço, e numa diminuição da tolerância e paciência (Pilcher & Huffcutt, 1996).

A par destas limitações que descrevem, também se verifica para duas docentes uma maior dificuldade em participar em atividades extra-escolares ("*às vezes custa muito porque há atividades em que nós podíamos até participar mais facilmente e não participamos porque, de facto, a distância é complicada*" – P.6), participação também sentida como desejada, mas impossível de concretizar, quer pelo afastamento geográfico ao local de residência, como pelos gastos financeiros associados a mais deslocações ("*sou capaz de pensar "vir aqui de propósito, eu vou gastar quinze euros para vir aqui?*"" – P.5). Apesar de não terem sido encontrados estudos que reflitam no impacto da mobilidade geográfica neste tipo de atividades, os resultados de Oliveira (2006, citado por Reuber & Rebolo, *n.d.*) defendem que as exigências atribuídas à profissão docente, por serem tão extensas, conduzem a uma diminuição/extinção da participação em algumas atividades que podem, posteriormente, levar ao desenvolvimento de desmotivação ou cansaço.

Nesta relação entre deslocação e (des)empenho profissional parece ainda existir um fator algo controverso, na medida em que é visto como acarretando vantagens e desvantagens, consoante a forma como é experienciado pelas diferentes participantes. Este fator é a viagem entre casa e escola. Se para umas é percebida como fonte de insatisfação e irritabilidade ("*o facto de passar duas horas num carro a conduzir, para mim é stressante. E stressa-me, enerva-me, porque foi tempo que eu perdi, podia estar a fazer outras coisas*" – P.4) ou o motivo pela qual retiram tempo ao espaço familiar ("*eu demoro entre duas horas a duas horas e um quarto de viagem. Acho que isso a mim, limita-me também muito tempo útil que estou, principalmente, com o meu filho e com o meu marido. E às vezes é angustiante*" – P.7); para outras é uma forma de compatibilizar o tempo dedicado a tarefas profissionais ("*ir de comboio é uma influência positiva*" – P.8), para resolução de conflitos profissionais e diminuição do stresse ("*às vezes vimos assim com alguma coisa na cabeça, mas como a viagem ainda é longa, quando chegamos a casa já passou. Já tivemos tempo de pensar nisso e já tivemos tempo de deixar*" – P.3), e ainda para pôr "*as ideias em ordem porque estou sozinha*" (P.5).

Como se verifica, na relação entre a deslocação e o investimento/qualidade profissional são referenciadas mais consequências negativas do que positivas sendo a deslocação, para muitas das participantes, fonte de irritabilidade, e promotora também do surgimento do conflito trabalho-família, originando mais ansiedade. Os resultados deste estudo parecem, por isso, sugerir que a deslocação dificulta a relação trabalho-família, já

de si exigente, e que, a manterem-se as dificuldades, as docentes poderão tornar-se mais vulneráveis aos sintomas do mal-estar docente ou stresse ocupacional. Este, poderá passar, a nível individual, por falta de entusiasmo e criatividade no trabalho, irritabilidade e insatisfação profissional, enquanto a nível institucional, na baixa qualidade educacional (Rita, Patrão e Sampaio, 2010; Esteve, 1999, citado por Picado, 2009).

Questão 2: Quais os significados atribuídos à atividade profissional após e/ou durante a situação de afastamento?

Emergiram, da análise realizada ao conteúdo da entrevista que se mostra relevante na resposta a esta segunda questão, três tipos distintos de significado. O primeiro deles, percebido por quatro participantes, associa a atividade profissional à "*realização de um sonho*" (P.1), isto é, à concretização de um projeto pessoal, muitas vezes desenvolvido em fases precoces do desenvolvimento (infância e adolescência), por experiências de modelagem protagonizadas por outros professores que se atravessaram nos seus percursos académicos. Percebe-se que este gosto pela atividade profissional parte, então, de uma motivação intrínseca que, aparentemente, não é alterada pela condição de mobilidade. O segundo tipo de significado, não excluindo a presença de uma motivação intrínseca de base, remete mais para a forma como a profissão é vivida atualmente, sobretudo com base nos ganhos e gratificações pessoais da atividade docente ("*aprendo imenso e divirto-me também*" – (P.5), ou "*é uma profissão ingrata em alguns aspetos, mas muito enriquecedora noutros*" – (P.2), ou ainda "*é extremamente gratificante*" – (P.4)). Percebe-se, então, que apesar das dificuldades, a atividade docente é sentida como algo em que vale a pena investir, pois é reconhecida, para três das participantes, como uma fonte de bem-estar pessoal. O terceiro tipo de significados, descrito em sete entrevistas, gira à volta da vertente social do trabalho do professor, sendo especialmente destacada pela positiva a possibilidade de interação com os alunos, dando assim razão a Dunham (1992, citado por Pinto e Silva, 2005). Com efeito, o "*educar*" (P.3) e o "*transmitir conhecimentos (...) mas também valores, acima de tudo*" (P.3 e P.7) são sentidos por algumas das participantes como fontes de motivação e gratificação, ao ponto de referirem que "*já não consigo viver sem o contacto com os miúdos*" (P.6).

Em termos de investimento na profissão, três docentes mostraram-se empenhadas no enriquecimento do seu currículo, completando formações complementares e graus académicos superiores. Quatro, das oito professoras entrevistadas, demonstram-se

motivadas para continuar a investir na profissão e não preveem o abandono da atividade, apontando, como principais razões, o sentimento de realização profissional ("*Ser professora, neste momento, é tudo o que eu queria*" – P.2), a satisfação pelo contacto com as crianças e o contributo que podem dar ao seu desenvolvimento (P.1 e P.8), e o facto de não ser um profissão monótona ("*Temos sempre alunos diferentes, mudamos de sala, não estamos sempre no mesmo espaço físico, e cada aula é diferente*" – P.2). As restantes quatro, apesar de reconhecerem o gosto pela atividade, vêem-na já com maior desapego, ponderando mesmo a escolha por outra carreira profissional. As principais razões apontadas são a instabilidade associada à contratação anual e à mobilidade geográfica (P.1 e P.7) e a perceção do papel familiar como mais importante (P.6). É possível compreender estes resultados se se recorrer ao modelo do investimento no papel defendido por Marks (1977, 1979, citado por Nascimento, 2007), que defende que o principal motivo para o investimento é sempre a importância que um papel assume para a docente, portanto, se o papel familiar for mais importante do que o profissional, é esperado que o grau de investimento no último seja menor. Também Pinto (2003), na sua investigação, concluiu que apesar do trabalho constituir um meio para satisfazer as necessidades de sobrevivência e realização pessoal/profissional, é a esfera familiar que é vista como mais importante e, no caso de ter que se optar por uma delas, é a familiar que é contemplada. Uma terceira razão para o desapego profissional é a crescente dificuldade e falta de reconhecimento profissional ("*é mais exigente agora, os miúdos são mais complicados, e acaba por haver agora muito mais trabalho que não é valorizado*" – P.5). Segundo Marks, a antecipação de uma recompensa, na qual se enquadra o reconhecimento profissional, é um dos fatores motivacionais que influenciam o grau de investimento o que, neste caso específico, parece não existir, daí a ser natural este sentimento de desapego.

Questão 3: De que forma as professoras deslocadas tentam alcançar um equilíbrio entre os dois domínios de vida (familiar e profissional)?

Em resposta a esta questão, emergiu uma ideia comum a todas as participantes, que mencionaram consistentemente a importância de aproveitar todos os intervalos de tempo livres de aulas para adiantar trabalho e, desta forma, libertar tempo útil para o contexto familiar. De forma a rentabilizar este tempo dedicado ao contexto familiar, todas elas manifestam a necessidade de estruturar rotinas, de certa forma previsíveis, limitadas no tempo, e que lhes concedam a hipótese de concluir as tarefas de cariz mais instrumental

(tanto na família, por exemplo, preparar as refeições diárias dos filhos, vesti-los, ou ajudar nos trabalhos de casa; como profissionalmente, por exemplo corrigir testes ou preparar aulas, acabando estas tarefas por ser realizadas em horários noturnos tardios). Controlando estas tarefas, tornando-as rotineiras, as participantes têm como principal objetivo evitar que o emaranhado de situações que tornam mais complexa a relação trabalho-família atinja proporções incomportáveis que tornem a própria conciliação impossível. Uma das estratégias mencionadas, e com o objetivo de ultrapassar esta dificuldade de gestão de múltiplas funções num tempo escasso, é educar os filhos para a autonomia e para o auxílio nas tarefas domésticas ("*eles tomam banho à noite e, eles próprios, é que vão colocar dentro do cesto da roupa escura, a roupa escura, e no outro a roupa branca. Porquê? Porque eles sabem que assim a mãe perde menos tempo*" – P.4), permitindo assim que toda a família se envolva nas responsabilidades do espaço familiar, e estas não sobrecarreguem apenas um dos elementos (elas próprias).

Contudo, observou-se que, para metade das docentes em estudo, a realização das tarefas profissionais no fim de um dia de trabalho não é sentida como algo rentável, pois tem associados grandes níveis de cansaço físico e psicológico o que levou algumas das participantes a encontrar uma alternativa aos serões de trabalho que passa, por exemplo, por deitar mais cedo e acordar também mais cedo, antes de toda a gente ("*à noite estou tao cansada e decido acordar mais cedo, enquanto está tudo a dormir, para fazer tudo aquilo que eu preciso de fazer*" – P.3). Um outro objetivo da rentabilização máxima do tempo diário ao longo da semana, é permitir que o fim-de-semana seja mais direcionado para a família ("t*ento ao fim de semana de estar a cem por cento para eles, não fazer nada da escola mesmo. Ao fim de semana eu recuso*" – P.4) ou, em casos mais específicos, para a execução de tarefas profissionais mais exigentes ("*e é isso que eu faço aos sábados, esse tipo de atividades que me exigem mais materiais*" – P.8), tentando sempre que estas sejam realizadas em períodos que não interferem com a dinâmica familiar (por exemplo, sestas dos filhos). Para quem vive longe da família, o fim-de-semana parece curto (P.1) e, sendo também ele direcionado para o estar em família, acarreta outro tipo de responsabilidades nomeadamente as conjugais e domésticas ("a*s rotinas são preparar tudo cá em casa que seja necessário também deixar para o marido*" – P.1).

Uma outra forma de conciliação dos contextos adotada pelas participantes diz respeito à tentativa de envolvimento dos membros da família nas tarefas relacionadas com a atividade profissional. Esta tentativa concretiza-se através de algumas estratégias que passam por ("*tento é associar o tempo que a profissão tira ao convívio. Uma das coisas*

que fiz foi pôr o escritório na sala" – P.2) ou trazer livros da biblioteca escolar para os filhos lerem (P.6).

A autoimposição de restrições à vida profissional, como a recusa de convites para participar em atividades extracurriculares ou a decisão de não concorrer para locais geograficamente mais remotos que impeçam o regresso diário a casa, são também exemplos de estratégias referidas. Em situações nas quais a conciliação se torna mais problemática, como o caso de duas participantes, observaram-se algumas medidas mais radicais que incluem a deslocação de todo núcleo familiar para habitações mais próximas da escola, agilizando assim as rotinas (P.7) e diminuindo o peso das deslocações diárias.

Comum a todos os relatos no que se refere à ordem de prioridades expressa por estas mulheres observa-se um maior investimento no papel materno, do que no papel conjugal ("*eles sim, sempre primeiro*" – P.6). Apesar disso, o que algumas vezes acaba por acontecer é que as atividades profissionais se sobrepõem às responsabilidades parentais, sobretudo nos momentos festivos do ano letivo ("*vamos pensar no carnaval, por exemplo, eu para tomar conta dos meus alunos, não pude estar no desfile dos meus filhos*" – P.6).

No entanto, não parece ser só a mulher, individualmente, a a priorizar o papel parental. Foram identificadas estratégias definidas e postas em prática pelo casal tais como a divisão de tarefas e articulação de horários entre o casal para facilitar a execução das responsabilidades parentais ("*o meu marido também teve que mudar meia hora o horário de saída, portanto, entra mais cedo meia hora para também sair mais cedo meia hora (…) para a ir buscar à escola*" – P.3), sendo valorizados na díade o apoio e a compreensão mútua pela dedicação ao papel profissional, no pressuposto de um investimento alternado no tempo por um e outro elemento do casal, por forma a não conduzir a um desequilíbrio da dinâmica familiar (P.7).

A dedicação de algum tempo à vida conjugal é uma preocupação presente no discurso destas mulheres que dá lugar a estratégias como a concertação dos horários em que o casal se deita, de forma que nenhum vá dormir deixando o outro a trabalhar (P.7) ou ainda o aproveitar momentos de maior disponibilidade para saírem dos seus contextos habituais e, por exemplo, passarem o fim-de-semana fora (P.6). Estes resultados parecem assim confirmar os encontrados por Parasuraman, Purohit, Godshalk e Beutell (1996), evidenciando que o tempo dedicado à família é influenciado pelas exigências parentais e pelo suporte instrumental do cônjuge.

Apesar de a literatura constatar que o conflito trabalho-família é maior que o conflito família-trabalho (Silva, 2007), é possível verificar que, neste grupo de docentes, ambos se

verificam. O que parece acontecer é que o conflito trabalho-família ocorre com maior frequência, na medida em que diariamente as exigências profissionais extravasam os limites espaciais e acabam por ser resolvidas no contexto familiar, enquanto o conflito família-trabalho parece ser mais situacional, coincidindo com problemas de saúde dos filhos, ou comprometendo a participação em atividades extracurriculares, ou ainda no momento de colocação se a distância for incompatível com a possibilidade de estar com a família, situação em que ponderam ficar excluídas do concurso por um ano para conseguirem prestar apoio à família. Segundo Roehling, Moen e Batt (2003) o *spillover* negativo da família para o trabalho é mais elevado quando as profissionais têm filhos pequenos, como é o caso das participantes do presente estudo, na medida em que as crianças exigem maiores cuidados e atenção, mas este fenómeno é negativamente desproporcional com o crescimento das crianças. No que respeita às atividades extracurriculares, Torres (2004) defendia que são, mais uma vez, as mulheres com filhos pequenos a sentir dificuldade em participar em momentos informais, importantes para o contexto profissional, bem como Jesus, Abreu, Santos e Pereira (1992) que ressalvam a importância de boas relações com os colegas como importantes para o impedimento do mal-estar docente. Frone (2003), por sua vez, identifica o suporte social no trabalho (para além do que é prestado na família) como um fator que pode auxiliar na redução do conflito trabalho-família. O que aqui se verifica é que, ainda que para algumas não exista a intenção de aprofundar relações de amizade, existe o desejo de participar nestes momentos, mas que é dificultado quer pelas exigências familiares devido aos horários tardios das atividades, como pela distância a que estão de casa acrescendo, a isso, os custos monetários das deslocações, o que vem

Quando se aborda ainda a decisão de manter ou suspender a atividade profissional consoante a distância a que são colocadas, deve-se enquadrar a situação à luz de um conflito que parece verificar-se nas duas direções: por um lado, na direção família-trabalho, na medida em que o deixar de trabalhar é uma consequência que o papel familiar coloca à profissão mas, por outro, um potencial conflito na direção oposta uma vez que a decisão em causa provém da antecipação da falta de capacidade para manter um bom desempenho na família dadas as exigências associadas à profissão.

Em termos de estratégias para reduzir o conflito trabalho-família, Parasuraman, Purohit, Godshalk e Beutell (1996) sugeriram também que as mulheres tentam antecipadamente reduzir este conflito, reduzindo o tempo que dedicam ao trabalho, e aumentando o tempo dedicado à família. Contudo, neste trabalho percebeu-se que, para as

participantes, esta estratégia se mostra muito difícil de concretizar, na medida em que a participação no domínio familiar se mostra bastante influenciada, quer pelas tarefas profissionais, quer pelo tempo gasto nas deslocações. Esta situação agrava-se ainda mais quando as docentes têm que se afastar, durante o período letivo, das suas residências familiares, indo viver sozinhas, não só pela impossibilidade de estarem tão presentes quanto o desejado nas dinâmicas familiares, mas também por não terem um apoio familiar tão presente nos seus quotidianos e, talvez daí, a perceção de isolamento.

O *spillover* positivo do trabalho para a família acaba por ocorrer mas, de forma curiosa, dirigido apenas ao domínio parental, na medida em que são as situações de contacto com os alunos em aula que acabam por ser transportadas para a relação com os próprios filhos, na medida em que, por exemplo, se tornam mais compreensivas com baixos resultados académicos dos filhos. Estes resultados vão de encontro aos de Nascimento (2007), que encontrou maior *spillover* positivo trabalho-parentalidade nas mulheres com profissões de nível superior, especialmente naquelas ligadas ao ensino e educação, na medida em que, pelo facto das suas profissões envolverem uma grande componente relacional e comunicacional, acabam por sentir que a sua experiência profissional contribui e potencia a qualidade da educação dos filhos e a resposta às exigências parentais. Por outro lado, quando os relatos das participantes revelam que existe um maior investimento no papel de mãe, comparativamente ao de esposa, pode-se observar a existência do *spillover* negativo trabalho-família que, dentro do domínio familiar, parece ter um maior impacto na relação conjugal do que na parental.

Questão 4.: Sendo o afastamento da área de residência encarado como um investimento profissional, quais as barreiras/apoios familiares percebidos?

O apoio familiar, nomeadamente dos pais e sogros, assume, em todos os discursos, muita importância, sendo que este apoio cumpre duas funções principais. Em primeiro lugar o auxílio nas tarefas instrumentais do quotidiano, mais especificamente naquelas centradas nos cuidados com as crianças ("*é pegar nas miúdas e leva-las para casa dela (…) depois a minha mãe é que as veste, é que trata delas (…) se não tivesse a minha mãe e o meu pai (…) era muito difícil*" – P.3; ou ainda "*Claro que tenho muita ajuda dos meus pais, é fundamental. Muito mesmo! Porque tem dias em que, se não fossem eles, eu não tinha onde deixar os miúdos, porque chegamos os dois tardíssimo a casa. Não conseguia ir busca-los à escola. Como eu costumo dizer, a minha mãe é o meu anjinho da guarda*

(…) e isso aí é muito importante, e é um descanso" – P.4). Depois, no apoio emocional prestado à própria docente, para que continue a investir a nível profissional, com vista à promoção do seu bem-estar ("*Efetivamente os meus pais estão sempre a apoiar-nos, e apoiam os filhos quer monetariamente, quer por palavras, quer pelos gestos (…) quer pela atenção, porque a atenção também é um fator muito grande (…) Ficam é tristes de verem que há instabilidade (…) Mas nem que seja só com batatas ou cenouras não deixa de ser uma ajuda, ou com palavras ou com atenções*" – P.7)

Um outro apoio, tão importante quanto este, é o apoio recebido por parte do cônjuge cuja expressão se mostra ainda mais diferenciada do que o primeiro. O suporte relativo à profissão e à mobilidade é uma dessas formas de apoio percebido do cônjuge na forma de compreensão pelas exigências profissionais e de sensibilidade quanto à importância da profissão para a companheira ("*ele é um grande apoio para mim (…) ele compreende e apoia-me muito (…) ás vezes, até prefere que vá para longe sem ter necessidade de vir todos os dias para casa, para poder descansar também*" – P.1). Ainda assim, o papel do cônjuge e a tentativa de se colocar no lugar da esposa é, em certas alturas, dificultada pela perceção de cansaço destas ("*muitas vezes o meu marido diz que eu devia de mudar, porque ele diz que se fosse ele não conseguia, que acha que é muito desgastante*" – P.3). Apesar disso, este apoio mantém-se incondicional ("*o desgaste psicológico é muito grande. E o facto de ele perceber isso, para mim também é importante*" – P.6), e, por isso, a postura do cônjuge não é de oposição ao investimento profissional, mas antes de insatisfação com as consequências das exigências profissionais (e.g., o desgaste) das esposas que são, também para eles, indesejáveis. Uma segunda forma de expressão do apoio dos cônjuges é a cooperação prestada às tarefas profissionais. Sendo sensíveis às necessidades e desgaste da companheira eles procuram providenciar o auxílio de que esta necessita ("*nós temos uma capacidade de troca e de interajuda muito grande. E isso só enriquece a nossa atividade conjugal e a nossa vida* – P.7). As companheiras, por sua vez, consideram que na origem deste companheirismo, fonte de satisfação pessoal e conjugal, está a boa relação do casal ("*falamos muito, e a falar é que as pessoas se entendem. O que eu estou a dizer agora, a gente fala sobre isto. Ter em mente o que está bem, o que está mal, o quê que podemos melhorar*" – P.7), bem como a participação ativa dos companheiros nas decisões quanto ao concurso anual de contratação ("*tento envolve-lo (…) óbvio que a primeira escolha será minha, mas eu tento também que ele participe (…) eu acho que isso também o faz sentir integrado, e a compreensão dele também vem por aí, dessa participação que ele tem*" – P.6).

As conclusões de Silva (2007) mostram que quando existe uma relação conjugal satisfatória e apoiante, o domínio familiar irá interferir mais, e de forma positiva, no profissional. O presente estudo vai mais além, demonstrando que não é só o apoio dos cônjuges que é importante para a ocorrência de *spillover* positivo família-trabalho, mas o apoio de todas as pessoas que manifestam esse apoio, nomeadamente filhos, pais e sogros. Frone (2003) salienta também a importância da família como um contributo central para a diminuição do conflito trabalho-família. E de acordo com os dados da literatura, o *spillover* positivo da família para o trabalho mostra-se mais frequente do que o que toma a direção trabalho-família, sempre devido a este apoio familiar que é percebido, quer no que respeita à mobilidade, quer no que respeita ás exigências profissionais e à forma de conciliação dos dois domínios (trabalho e família) sendo isso que também aqui se consegue observar.

Questão 5. Qual o sentimento das professoras em relação ao impacto que a situação de mobilidade produz no seu bem-estar?

Em resposta a esta questão, aquilo que se verifica é que não é a situação de mobilidade *per si* que afeta o bem-estar das docentes, mas são também as exigências inerentes à própria profissão. A este nível, é importante focar o modo como as participantes significam a experiência de *professora deslocada.* A instabilidade surge como a dimensão mais referida ("*sentimos que é sempre andar com a casa às costas. Nunca estamos num sítio só*" (P.1)). A distância compreendida entre a casa e a escola é outro dos aspetos destacados ("*é complicado, são muitos quilómetros*" (P.1), e "*são as viagens. O tempo que eu perco nas viagens, que eu digo que é tempo mal gasto, e isso aí stressa-me um bocado*" (P.4)). Em terceiro lugar surgem as referências ao (consequente) isolamento associado à mobilidade, ("*estou sozinha eu, onde estou a trabalhar*" (P.1). Percebe-se, então, que a condição de deslocadas é vista como algo que acarreta várias consequências, indesejáveis do ponto de vista do bem-estar pessoal fazendo-se acompanhar de sentimentos de insatisfação e ansiedade, dir-se-ia que num possível "meio caminho andado" para o mal-estar docente. No entanto, por outro lado, essa condição é encarada como necessária e até preferível à desocupação, na medida em que "*o estar colocada é mais importante do que eu estar deslocada. Porque uma pessoa acaba por se habituar. Não é um ano, nem são dois, são treze. É um hábito*".

Um resultado interessante é que, de facto, parece existir uma permeabilidade do sistema familiar para com as tarefas do sistema profissional, de acordo com os resultados

de Frone, Russel e Cooper (1992), podendo resultar isto em *spillover negativo* mas que, ao mesmo tempo, é constantemente tentada a possibilidade de o contornar, por forma a nenhum dos sistemas sair prejudicado. Em detrimento do prejuízo destes dois sistemas, é o domínio pessoal aquele que sai mais prejudicado, justamente pela raridade de momentos dedicados ao bem-estar pessoal ("*tempo para mim, deixei de ter. Não tenho tempo para ir para o ginásio, não consigo*" – P.6; ou "*eu gosto de ir ao ginásio, preciso de ir mesmo, e num dia desses é impossível. A não ser que depois chegue a casa ás dez e meia*" – P.5), e pela experiência reduzida de emoções positivas, uma vez que estas são constantemente anuladas pelo cansaço e stresse diários ("*o tempo que se perde no trajeto, no caminho, e depois quando se apanha trânsito e tudo, chega-se sem paciência"* – P.5; ou "*Eu acho que nós deixamos muito de pensar em nós (…) queremos ser as mulheres perfeitas e as mães perfeitas, deixamos de ser nós perfeitas*" – P.7). Estes resultados confirmam as consequências negativas a nível pessoal descritas na literatura (Duxbury & Higgins, 1991, Thomas & Ganster, 1995 citados por Pinto, 2003), que são a ansiedade e insatisfação, mas também, e a nível organizacional, diminuição da produtividade (quando assumem não ter tempo para criar materiais ou estratégias de ensino que requerem maior tempo de preparação) ou insatisfação profissional (manifestada pelas quatro docentes que ponderam o abandono da profissão). Por serem percebidos como indicadores da ocorrência de mal-estar docente, todos estes efeitos negativos poderão potenciar uma situação de desgaste e desmotivação (Oliveira, 2006 citado por Reuber & Rebolo, *n.d.*) que, segundo a literatura (e.g. Krause, 1994 citado por Noor, 2004), trará consequências também ao nível do bem-estar pessoal, especialmente se o papel profissional assumir grande importância para as docentes, na medida em que quanto maior a importância atribuída, maiores as consequências negativas do stresse profissional no bem-estar individual.

No que respeita estritamente à mobilidade, o que se verifica é que as despesas da mobilidade (e.g., valores das viagens, alimentação, e casa se houver mudança) acabam por exceder o que seria esperado, resultando num corte noutras áreas da vida: "*quanto mais longe estiver mais gasto, (…) tem que cortar noutras coisas, que é no lazer, sempre. Não se vai cortar nem na alimentação, nem na saúde (…) geralmente é o lazer que sofre*" – P.5; "*depois só pensamos nos cifrões, «ái, se eu esta tarde não der explicações e for ao cabeleireiro; ái que eu vou perder duplamente; não ganho o dinheiro todo e ia gastar»*" – P.7).

O que se verifica também é que apesar de os domínios profissional e familiar serem igualmente importantes para as docentes, estas não são capazes de deixar que as exigências

do domínio profissional se tornem excessivas (pelo que evitam a deslocação para áreas "demasiado" afastadas do lar) e que prejudiquem o bem-estar familiar aparentemente, para elas, menos negociável do que o projeto profissional: "*Mas que não estou disposta a largar, apesar de tudo, apesar de desejar tanto ser professora e de querer tanto ser professora, não estou disposta, por exemplo, a largar a família para ir para o Algarve, não estou. Acho que chega, não, não, chega. É brincarem com a vida familiar dos professores, aquilo que andam a fazer. Eles esquecem-se que os professores têm família, e que a família é importante*" – P.4),

Os aspetos que reconhecem como positivos na mobilidade são, como se verificou atrás, a possibilidade de aproveitar a viagem para resolução de problemas profissionais/familiares, ou como um simples momento de "pausa" para estarem sozinhas. Acrescentam-se a estes mais três fatores: (a) a possibilidade de conhecer o país, vantagem especialmente significativa para as docentes que lecionam a disciplina de Geografia, (b) a multiplicação de relações de amizade com outros colegas de profissão por todo o país, (c) a possibilidade de separar melhor vida pública e vida privada ("*já fui professora de miúdos a quem eu dava catequese também, e de filhos de amigos, isso também não é bom. Não é bom*" – P.6).

Análise complementar:

Respondidas todas as questões de investigação, viu-se ainda a necessidade de explorar outros pontos que se consideram significativos das narrativas das participantes, e que podem contribuir para uma melhor compreensão das suas vivências, não só em termos pessoais, mas com impacto também a nível familiar.

Um fator que se revelou muito frequente (referido por seis participantes) e com uma importância considerável é o adiamento da maternidade ou, por outro lado, o adiamento em ter o segundo ou terceiro filho e que é atribuído, quer à mobilidade, quer à instabilidade da profissão ("*Eu já tinha ido ao terceiro filho se não fosse isso, sim, sem dúvida"* – P.4), fenómeno que não ocorre apenas com a classe docente, mas com o género feminino em geral. Estes resultados Os receios de ficar colocada demasiado longe para conseguir sustentar uma situação familiar mais exigente (como é a chegada de um bebé, e todos os cuidados que este acarreta nos primeiros anos de vida), bem como a iminência da situação de desemprego a cada ano (que poderá contribuir para uma situação de insustentabilidade económica), determinam que esta decisão seja constantemente adiada ou, em último caso, posta de parte.

De igual modo, é bem visível o quanto essa instabilidade afeta diretamente as próprias participantes tendo em conta que no horizonte de cada novo ano letivo apenas encontram dois cenários indesejáveis: nova mobilidade ou desemprego. Apesar da passagem para o quadro ser uma aspiração partilhada por todas, esta parece-lhes impossível de alcançar restando-lhes a esperança ("*tenho que ter esperança que vou continuar a ter trabalho, que não vou para muito longe. Isso é o ideal*" – P.3). Assim, face a todo este clima de incerteza e de insegurança profissional, sob ameaça de desemprego, em situação de isolamento e de cansaço (físico e psicológico), não surpreende que as participantes se mostrem revoltadas contra as políticas do Ministério da Educação português que se queixam de, em vez de proteção, oferecer condições precárias e soluções pouco eficazes aos problemas: "*deviam proporcionar aos professores mais estabilidade porque eles também precisam de estabilidade para ensinar. Porque se um professor está sempre preocupado se vai ter emprego, se não vai ter emprego, se vai ficar a cem quilómetros de casa ou a quinhentos, também não vai ter tanta cabeça para se dedicar aquilo que é a função principal que é ensinar*" (P.2).

A estes fatores de insatisfação ou mal-estar docente acrescem todos os outros, como os poucos incentivos à mobilidade, a não flexibilização dos horários de trabalho (que permitam um aproveitamento mais eficaz do tempo passado no contexto escolar), e as más condições de trabalho. No que respeita a estas últimas, as participantes exprimiram muito descontentamento reclamando de aspetos como as condições físicas e materiais das instituições ("*eu estou numa básica, neste momento, sem condições nenhumas (…) ainda tem amianto, que é altamente cancerígeno*" – P.4, ou também "*deveriam existir salas de trabalho onde os professores sentissem que podem concluir o trabalho lá*" – P.6); turmas muito exigentes ("*temos imensos alunos sinalizados como tendo hiperatividade, como tendo dificuldades de aprendizagem (…) é impossível lhes prestar todo o apoio que nós queremos prestar, impossível. No meio de tantos alunos, é impossível*" – P.3); a própria logística de tarefas e responsabilidades profissionais ("*damos muito o nosso tempo para executar as tarefas*" – P.4); e a flexibilização de horários ("*tem acontecido muitas vezes, nós temos muitas reuniões das seis e meia às oito e meia*" – P.2), sendo que todos eles são percecionados como pondo em causa o bom desempenho profissional. Segundo Rita, Patrão e Sampaio (2010), o stresse e o *burnout* em professores têm sido associados a algumas variáveis relacionadas com o seu desempenho, por exemplo, a precariedade das condições de trabalho, a grande exigência de tarefas burocráticas, o elevado número de turmas e de alunos, a pressão de tempo para o desempenho das tarefas, e as preocupações

pessoais extraescola. Uma vez que, neste estudo, foram percecionadas dificuldades em lidar com todas estas variáveis, mais uma vez se pode reforçar que este grupo de participantes pode encontrar-se numa posição mais vulnerável a efeitos e emoções negativas e estados de stresse.

Poderá ser também importante referir quais as medidas que as docentes sentem como necessárias e consideram que, se implementadas, poderiam favorecer um maior investimento profissional e a conciliação trabalho-família. Devido ao grande número de propostas, serão enunciadas apenas aquelas que são interpretadas como mais importantes, tendo em conta todas as dificuldades que, acima, foram referidas. Todas as docentes referiram a importância de reduzir o número de alunos por turma, e isto não só pela dificuldade em prestar apoio individualizado a todos os alunos, mas também pela dificuldade de organização das próprias estratégias/dinâmicas de ensino e correção de atividades e testes avaliativos (que, como já se verificou, são tarefas vistas como excessivas e sempre executadas em casa, ao invés da escola, pela ausência de condições físicas aceitáveis). Também a flexibilização de horários para os professores deslocados, por exemplo para os que alteraram a sua residência, tendo um dia da semana livre para poderem ir a casa ("*concentrar as aulas todas num dia, numa meia dúzia de dias e depois prolongar o fim-de-semana*" – P.6) ou, para os que fazem viagens diárias casa-escola, entrarem mais tarde e/ou saírem mais cedo, para uma maior compatibilidade com os horários escolares dos filhos. Facilitar o processo de permutas entre docentes contratados também aparece como uma das medidas desejadas. E, ainda, evitar o excesso de trabalho administrativo atribuído aos diretores de turma, uma vez que as tarefas deste cargo compreendem "*atualizar as moradas (...) ver quem é que tem direito ao cheque dentista (...) ver quem é que tem direito ao pequeno-almoço (...) ver montes de trabalho burocrático que, quando eu entrei para o ensino era feito a nível de secretaria*" (P.4), bem como a adoção de medidas que valorizem a figura do professor e envolvam mais os pais dos alunos na escola ("*mas passava mesmo pela sensibilização dos pais de que, de facto, a escola é importante. Os pais têm que ser responsabilizados perante determinadas situações e o reforço do papel do professor é muito importante*" – P.6)

CONCLUSÕES

O presente estudo tinha como principal objetivo contribuir para uma melhor compreensão da experiência de um grupo de docentes em mobilidade geográfica, que se esforçam por uma conciliação trabalho-família eficaz. Os principais resultados parecem indicar a existência de conflito em ambos os sentidos, trabalho-família e família-trabalho, sendo que o que toma a direção trabalho-família parece atingir níveis superiores. Este, parece ainda afetar em maior grau o domínio conjugal, comparativamente ao domínio parental o que, reportando ao género das participantes, se vê como um resultado já expectável de acordo com a literatura. Da mesma forma, verificou-se que o conflito entre as responsabilidades familiares e as exigências profissionais se repercute significativamente a nível pessoal, sobretudo no que respeita ao bem-estar, na medida em que os tempos de lazer, e de descanso são praticamente anulados pelo tempo dedicado às tarefas profissionais (em maior grau), mas também às familiares. Este resultado mostra-se especialmente preocupante no que se refere às consequências psicológicas para o próprio mas também nas suas implicações para o bem-estar docente, tendo em conta que contribuiu para estados de cansaço intenso e desmotivação face à profissão, e interfere na própria capacidade de investimento profissional.

Os resultados parecem também sugerir a existência de *spillover* positivo da família para o trabalho, muito devido ao apoio familiar percecionado, quer pelos cônjuges, como pelos filhos, pais e sogros, que, numa situação de mobilidade geográfica, se tornam fulcrais na manutenção do papel profissional. A existência de *spillover* positivo do trabalho para a família, neste caso parece estar mais direcionada para o domínio parental, devido transposição para a relação com os filhos do que é vivido nas interações com os alunos.

Subjetivamente ambos os domínios, profissional e familiar, parecem revestir-se de grande importância e centralidade psicológica para as participantes do estudo ainda que pareçam dispostas a abdicar do projeto profissional para preservar a vida familiar, Objetivamente, as dificuldades de gestão do tempo, agravadas pela necessidade de despender tempo útil nas deslocações, parece ser o fator que introduz maior ruído na harmonização trabalho-família.

Na vivência destas professoras, e em termos comparativos, parecem mais prevalentes os fatores precipitantes de mal-estar docente, dos fatores promotores de bem-estar sendo que embora a situação de mobilidade a que estão sujeitas contribua para a agudização do desgaste pessoal e da insatisfação profissional, é notório um desagrado de fundo com a

condição docente que, mais do que a condição de deslocadas, parece crítica não na relação trabalho-família mas na relação das participantes com a profissão. Com efeito, torna-se fundamental atender às dificuldades sentidas pelas docentes, por forma a contribuir para que a situação não evolua para consequências mais nefastas que, a ocorrerem, se estenderão pelos vários domínios: pessoal, familiar e profissional.

Crê-se que o presente estudo se revela importante na medida em que, só após a identificação dos fatores geradores do conflito e mal-estar, se poderão encontrar soluções para ajudar, estas e todos os restantes docentes que passam pelas mesmas dificuldades, a conhecer estratégias mais eficazes de resolução do conflito, ou promover fatores que induzem a um maior bem-estar. Uma vez que a falta de tempo é indicada como o fator mais importante desta relação trabalho-família, e como já se verificou, não afeta só estes dois domínios, mas também o domínio pessoal, crê-se igualmente que as medidas promotoras do bem-estar pessoal passam não só pelos esforços individuais dos docentes, mas mais do que isso, pelas instituições que os acolhem. Uma vez que a família se revelou, no presente estudo, o fator de maior suporte e mais promotor de bem-estar das docentes parece ser de considerar a possibilidade de identificação e de implementação de medidas pró-familiares pensadas, especificamente, para os professores em mobilidade, sendo esse também um dos anseios das entrevistadas.

O presente estudo vem também reforçar a validade de propostas já descritas na literatura (Jesus, Abreu, Santos & Pereira, 1992; Lopes, 2001) ao nível da formação inicial dos professores que deve investir mais na preparação para a componente relacional e pessoal, paralelamente ao *saber científico* já praticado, e na promoção da consciencialização dos fatores de mal-estar docente com que podem confrontar-se e da criação de oportunidades para o desenvolvimento de competências de *coping* para o confronto com os mesmos minimizando assim o seu efeito negativo tanto na própria classe docente, como na qualidade do seu trabalho e no processo de aprendizagem dos próprios alunos (que os resultados indicam poder ser afetados pela menor dedicação dos professores em mobilidade à preparação do ato pedagógico).

Como limitações ressalta-se o facto de, na presente investigação, terem participado apenas docentes do sexo feminino (e um grupo restrito de professoras deslocadas face ao universo de todas as que se encontram em situação de mobilidade), mostrando-se interessante o desenvolvimento de outros estudos que permitam aceder às perceções e experiências de ambos os sexos considerando a possibilidade de atender, simultaneamente, ao ponto de vista dos próprios parceiros de papel no que ao contexto familiar diz respeito.

O recurso a metodologias de investigação mistas poderá também mostrar-se relevante no sentido de, sem perder de vista a vertente mais fenomenológica da vivência pessoal da mobilidade, permitir a avaliação complementar de variáveis preditoras do bem-estar/mal-estar docente.

Considera-se, no entanto, que, no atual contexto social, e estando os professores já há alguns anos no centro de decisões políticas polémicas que muitos sentem como penalizadoras, se justificaria um esforço de investigação mais amplo que permitisse a sinalização dos riscos para a própria qualidade do ensino dos problemas psicológicos (mentais, emocionais, motivacionais, relacionais,…) a que a classe docente de um modo geral, está exposta reconhecendo-se que, nesse sentido, os produtos da investigação puramente quantitativa se possam revelar mais impactantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, H. (2000). *Pioneiras na educação: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Baptista, L. (1986). Valores e imagens da família em Portugal nos anos 30 - o quadro normativo. In J. Mattoso, M. Coelho, L. Ventura, I. Sá, M. Fernandes, M. Durães, et al., *A mulher na sociedade portuguesa* (pp. 191-219). Coimbra: Coimbra Editora, Lda.

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Parasuraman, S., Purohit, Y. S., Godshalk, V. M., & Beutell, N. J. (1996). Work and family variables, entrepreneurial career success, and psychological well-being. Journal of Vocational Behavior, 48, 275–300.

Cascão, R. (1986). Família e divórcio na primeira república. In A. Oliveira, M. Coelho, R. Cascão, L. Ventura, G. Mota, F. Fonseca, et al., *A mulher na sociedade portuguesa - visão histórica e perspectivas actuais* (pp. 153-169). Coimbra : Coimbra Editora, Limitada.

Catroga, F. (1986). A laicização do casamento e o feminismo republicano. In J. Mattoso, M. Coelho, L. Ventura, I. Sá, M. Fernandes, M. Durães, et al., *A mulher na sociedade portuguesa - visão histórica e perspectivas actuais* (pp. 135-152). Coimbra: Coimbra Editora, Limitada.

Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (2007). *A igualdade de género em Portugal.* Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (2ª ed.).

Cinamon, R. & Rich, Y. (2002). Profiles of Attribution of Importance to Life Roles and Their Implications for the Work-Family Conflict. *Journal of Counseling Psychology, vol. 49, nº 2*, pp. 212-220.

Cinamon, R., Rich, Y. & Westman, M. (2007). Teachers' Occupation-Specific Work-Family Conflict. *The Career Development Quarterly, Vol. 55*, pp. 249-261.

Coelho, M., & Ventura, L. (1986). A Mulher como um bem e os bens da Mulher. In J. Mattoso, M. Coelho, L. Ventura, I. Sá, M. Fernandes, M. Durães, et al., *A mulher na sociedade portuguesa - visão histórica e perspetivas atuais* (pp. 51-90). Coimbra: Coimbra Editora, Limitada.

Conselho Nacional de Educação (1991). *Parecer Nº1/91: Medidas de apoio às escolas isoladas e aos professores deslocados*.

Cunha, T., & Santos, C. (2007). *Artigo feminino: andar por outros caminhos.* Santa Maria da Feira: Rainho & Neves, Lda.

Edwards & Rothbard (2000). Mechanisms linking Work and Family: Clarifying the relationship between work and family constructs. *Academy of Management Review*, Vol. 25, nº.1, pp. 178-199.

Ernesto, F. (2008). *Stress e bem-estar na profissão docente: estudo longitudinal de acordo com o modelo de Karasek*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Lisboa, Portugal.

Federação Nacional de Educação (2012). *Estatuto da Carreira Docente*. Acedido Setembro 16, 2013, em http://www.fne.pt/content/item/show/id/5220

Frone, M. (2003). Work-Family Balance. In J. C. Quick, & L. E. Tetrick, *Handbook of occupational health psychology* (pp. 143-162). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Frone, M., Russel, M., & Cooper, M. (1992). Prevalence of work-family conflict: are work and family boundaries asymmetrically permeable? *Journal of Organizational Behavior*, vol. 13, pp. 723-729.

Frone, M. Yardley, J. & Markel, K. (1997). Developing and testing an integrative model of the work-family interface. *Journal of vocational behavior,* vol. 50, pp. 145-167.

Greenberger, E. & O'Neil, R. (1993). Spouse, Parent, Worker: Role Commitments and Role-Related Experiences in the Construction of Adults'Well-Being. *Developmental Psychology*, vol. 29, nº 2, pp. 181-197.

Greenhaus, J. & Powell, G. (2006). When work and family are allies: a theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, vol. 31, nº.1, pp. 72-92.

Hill, E. (2005). Work-family facilitation and conflict, working fathers and mothers, work-family stressors and support. *Journal of family issues*, vol. 26, pp. 793-819.

Jesus, S., Abreu, M., Santos, E. & Pereira, A. (1992). Estudo dos factores de mal-estar na profissão docente. *Psychologica*, vol. 8, pp. 51-60.

Decreto Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República n.º 237 - I Série*, Lei das Bases do Sistema Educativo. Lisboa.

Lopes, A. (2001). *Professoras e identidade: Um estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas*. Porto: ASA Editores II, S.A.

Matias, M. & Fontaine, A. (2012). A conciliação de papéis profissionais e familiares: o mecanismo psicológico de *spillover*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa,* vol. 28, nº2, pp. 235-243.

Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R., Gonçalves, G., & Ramos, M. (2002). *O stress nos professores portugueses. Estudo IPSSO 2000.* Porto: Porto Editora.

Nascimento, I. (2007). *Investimento no trabalho e na parentalidade e relação interpapéis: Uma análise da transmissão intergeracional.* Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade do Porto, Portugal.

Noor, N. (2004). Work-Family Conflict, Work - and Family - Role Salience, and Women's Well-Being. *The Journal of Social Psychology, 144(4)*, pp. 389-405.

Núncio, M. (2008). *Mulheres em dupla jornada - a conciliação entre trabalho e família.* Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas .

Perry-Jenkins, M., Repetti, R. & Crouter, A. (2000). Work and family in the 1990s. *Journal of Marriage and the Family*, vol. 62, pp. 981-998.

Picado, L. (2005). *Ansiedade na Profissão Docente*. Magualde: Edições Pedago, Lda.

Picado, L. (2009). *Ser Professor: do mal-estar para o bem-estar docente*. Acedido Outubro 15, 2013, em http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf.

Pilcher, J. & Huffcutt, A. (1996). Effects of sleep deprivation on performance: a meta-analysis. Sleep: Journal of Sleep Research & Sleep Medicine.

Pinto, A. (2003). As diferenças de género na perceção do conflito trabalho-família. *Comportamento Organizacional e Gestão, Vol. 9, n.º2* , pp. 195-212.

Pinto, A., & Silva, A. (2005). *Stress e Bem-Estar: modelos e domínios de aplicação.* Lisboa: Cliempsi Editores.

PORDATA. *Docentes do sexo feminino em % dos docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino*. Acedido Dezembro, 2011, em http://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+do+sexo+feminino+em+percentagem+dos+docentes+em+exercicio+nos+ensinos+pre+escolar++basico+e+secundario+total+e+por+nivel+de+ensino-782

Rauber & Rebolo (n.d.) *Trabalho docente: o mal-estar e os desafios da profissão na conquista do prazer, do bem-estar e da felicidade*. Acedido Outubro 15, 2013, em http://www.neppi.org/anais/Educa%E7%E3o%20Superior/TRABALHO%20DOCENTE%20%20O%20MAL-ESTAR%20E%20OS%20DESAFIOS%20DA%20PROFISS%C3O%20NA%20CONQUISTA%20DO%20PRAZER,%20DO%20BEM-ESTAR%20E%20DA%20FELICIDADE.pdf

Rice, R., Frone, M. & McFarlin, D. (1992). Work-nonwork conflict and the perceived quality of life. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 13(2), pp. 155-168.

Rita, J., Patrão, I., & Sampaio, D. (2010). Burnout, stress profissional e ajustamento emocional em professores portugueses do ensino básico e secundário. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho, 4 a 6 de Fevereiro de 2010.*

Roehling, P., Moen, P., & Batt, R. (2003). Spillover. In P. Moen (Ed.), It's about time: Couples and careers (pp. 101-121). Ithaca, NY: Cornell University Press.

Silva, M. (2007). *Vida profissional e familiar: Padrões de conflito e facilitação na gestão de múltiplos papéis*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade do Porto, Portugal.

Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data : methods for analysing talk, text and interaction* (2ª ed). London: Sage Publications.

Teixeira & Nascimento (2011). Conciliação trabalho-família: contribuições de medidas adotadas por organizações portuguesas. *Revista Brasileira de Orientação Vocacional, Vol. 12, nº 2*, pp. 215-225.

Teodoro, A. (1994). *A carreira docente: formação, avaliação e progressão.* Lisboa: Texto Editora .

Torres, A. (2004). *Vida conjugal e trabalho - uma perspetiva sociológica.* Oeiras: Celta Editora.

Voydanoff, P. (2002). Linkages Between the Work-family Interface and Work, Family, and Individual Outcomes: An Integrative Model. *Journal of Family Issues*, vol. 23, pp. 138-164

Jornal de Notícias (22 de Outubro de 2012). Acedido Outubro 3, 2013, em *http://profslusos.blogspot.pt/2012/10/deslocados-desfalcados-e-desesperados.html*

ANEXOS

ANEXO A: Declaração de Consentimento Informado

U.PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

I. DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A presente investigação tem como objetivo estudar a(s) forma(s) de conciliação entre o trabalho e a família num grupo específico de profissionais: as professoras que se encontram, atualmente, em situação de mobilidade geográfica.

Esta entrevista, para além da recolha de alguma informação sociodemográfica, tem como objetivo conhecer algumas características das dinâmicas familiar e profissional das docentes, bem como as dificuldades e estratégias que encontram na conciliação destes dois domínios de vida. A sua colaboração neste estudo será, por isso, muito importante. Contudo, se assim o entender, poderá recusar-se a colaborar ou mesmo desistir a qualquer momento.

Apesar de lhe ser solicitada a sua identificação, os dados que dê a conhecer a seu respeito manter-se-ão confidenciais. A entrevista será gravada em suporte áudio, mas apenas para facilitar a recolha e tratamento dos dados obtidos. Toda a informação que seja aqui recolhida apenas servirá os interesses do estudo em causa e é garantido que o seu nome nunca será divulgado publicamente mesmo, que os resultados do estudo venham a ser utilizados em comunicações ou publicações científicas.

- ☐ Compreendi todas as informações sobre o estudo e sobre as condições de participação no mesmo. Disponibilizo-me a colaborar na investigação e estou de acordo com o registo áudio da entrevista.
- ☐ Compreendi todas as informações sobre o estudo e sobre as condições de participação no mesmo. Contudo, não pretendo colaborar na investigação em causa.

Assinatura da participante:

_____

A Investigadora responsável:

Nome: _____

Assinatura: _____

ANEXO B: Guião da Entrevista

II. **DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS**

Nome: _____

Idade: _____ Data de nascimento: ____/____/_____

É casada/vive em união de facto? __Sim __Não Há quanto tempo?

Tem filhos? __Sim __Não Quais as idades?

Escola(s) onde leciona: _____

_____

Cidade(s): _____

Nível (eis) de ensino que leciona:

__ Básico	1º	2º	3º	4º	(1º ciclo)
	5º	6º			(2º ciclo)
	7º	8º	9º		(3º ciclo)
__ Secundário	10º	11º	12º		
__ Outro	_____				

É o primeiro ano letivo em que se encontra deslocada? __Sim __Não

Caso a resposta anterior seja negativa:

Quantas vezes já esteve deslocada? _____

Durante que períodos? _____

Em que cidades? _____

Com quem vive (residência familiar): _____

Cidade da sua residência familiar: _____

A deslocação fê-la escolher outra residência para viver durante o período de aulas? __Sim __Não

Em caso afirmativo, com quem vive durante o período de aulas? _____

Qual a distância (aprox.) a que fica a sua residência familiar da escola onde leciona? _____

Quanto tempo (aprox.) gasta (ou gastaria) em viagens, por dia, entre a sua residência familiar e a escola?

_____

Que percentagem do seu salário é gasta em despesas que resultam da sua situação de mobilidade? _____

Outras informações relevantes: _____

_____

III. ENTREVISTA

Neste momento iremos dar início à entrevista. Esta será composta por 34 questões que procuram conhecer quais as perceções que tem acerca do seu trabalho e família, qual a influência que cada um destes domínios tem sobre o outro, quais as principais dificuldades que enfrenta, e quais estratégias (psicológicas, emocionais e comportamentais) que utiliza para lidar com o afastamento à família.

Peço-lhe que responda a cada uma destas questões com sinceridade. É importante que se sinta confortável e disposta a colaborar, por isso relembro que, apesar de me ter indicado o seu nome, este nunca será revelado. Relembro também que poderá interromper a entrevista, ou mesmo desistir, a qualquer momento, se assim o entender.

Sinta-se à vontade para enriquecer a entrevista abordando outros pontos que considere significativos e que não estejam presentes nas questões que lhe venham a ser diretamente colocadas. O seu contributo é da maior importância para este estudo.

SIGNIFICADOS E PERCEÇÕES ATRIBUÍDOS À PROFISSÃO E À VIVÊNCIA PROFISSIONAL, ENQUANTO DOCENTE DESLOCADA

1. Diga-me o que significa, para si, ser professora.
2. Quais foram as suas motivações pessoais para a escolha da atividade docente?
3. Se hoje estivesse perante a necessidade de fazer a escolha de uma atividade profissional enveredaria, igualmente, pela vertente do ensino? Porquê?
4. Fale-me um pouco acerca do seu percurso profissional: das mudanças que foram ocorrendo e das diferentes fases por que passou desde que começou a lecionar.
5. Que tipo de funções executa na escola? Como se sente ao executar essas funções? Acrescentaria ou eliminaria alguma delas?
6. A atividade docente tem uma componente relacional muito forte. Como é que descreve a sua relação com os alunos, com os pais dos alunos e com os outros colegas na escola?
7. Como é que vê a situação atual dos professores em Portugal?
8. Se tivesse poder de decisão ou, pelo menos, a capacidade de influenciar os decisores políticos em matéria de educação, que tipo de medidas procuraria que fossem postas em prática no sentido da revalorização da figura do professor e da melhoria das suas condições de trabalho?
9. Em que medida sente que o facto de estar longe do seu meio habitual afeta, direta ou indiretamente, a qualidade do seu desempenho pessoal enquanto professora?

10. Poderá dar-me um exemplo de como a situação de professora deslocada influencia a qualidade do ensino que presta?

11. Fale-me sobre quais são, atualmente, as suas rotinas num dia de trabalho, desde a hora a que se levanta até à hora a que se deita. Acredita que seriam diferentes se estivesse a lecionar mais perto de casa? Em que aspetos?

12. E em relação ao fim de semana, quais são as suas rotinas? O que mudaria? E o que seria necessário acontecer para ocorrerem essas mudanças?

13. Quais os seus maiores receios em relação ao presente e ao futuro da sua vida profissional? De que forma sente que essas suas preocupações podem afetar a sua vida familiar?

14. Gostaria que identificasse, se possível, o quê que a deslocação lhe trouxe de bom, isto é, quais as vantagens de estar mais distante?

A CONCILIAÇÃO DE PAPÉIS: PERCEÇÕES E SENTIMENTOS ASSOCIADOS ÀS DIFICULDADES, CONFLITOS E FORMAS DE CONCILIAÇÃO DOS DOIS CONTEXTOS (TRABALHO E FAMÍLIA)

Relações bidirecionais (profissão-conjugalidade e profissão-parentalidade) e a deslocação como fator de interferência

A Profissão e a conjugalidade

15. Em que medida sente que a sua atividade profissional influencia a qualidade da sua relação conjugal? Procure salientar o que vê como ganhos e como perdas.

16. (No caso de serem identificadas perdas na questão anterior:) Acredita, portanto, que a sua relação conjugal possa sofrer consequências devido ao facto de estar deslocada? (Em caso afirmativo:) Por favor, identifique algumas dessas consequências e procure relatar alguns exemplos.

17. De que forma reage o seu marido ao facto de estar deslocada? Sempre foi assim? Como se sente com essa reação?

18. Perceciona, da parte dele, algum apoio para que continue a investir na profissão da forma como o faz hoje em dia? Como é que se concretiza esse apoio?

A Profissão e a Parentalidade

19. Fale-me sobre o investimento que enquanto mãe, atualmente, faz na relação com os seus filhos. Em que medida sente que a sua atividade profissional influencia o seu desempenho do papel materno? Procure salientar o que vê como ganhos e como perdas.

20. Acredita que ele(s) consegue(m) perceber a maior ausência da mãe? Como é que isso a faz sentir?

Imposições da deslocação: a reestruturação familiar.

21. Gostaria que identificasse agora, por favor, quais as dinâmicas familiares que sofreram reajustes pelo facto de estar deslocada.

22. De que forma esta circunstância de estar deslocada influencia a sua vida e os seus objetivos em relação à família? Poderá dar-me um ou mais exemplos concretos dessas implicações?

23. Que expetativas tem em relação à dedicação que poderá prestar à sua família no futuro? O que acredita que vá acontecer? E o que desejaria que acontecesse?

24. Em termos emocionais, como lida com o afastamento à família, exigido pela profissão que escolheu?

25. Fale-me acerca do tipo de tarefas profissionais que realiza em casa, e da forma como isso interfere no tempo que dedica à sua família.

26. De que formas tenta compensar na sua vida familiar o tempo que a sua profissão retira a esse convívio?

Imposições da deslocação: a reestruturação dos projetos profissionais e a família como fator influente no processo de escolhas

27. Gostaria que me explicasse, agora, como é que os seus projetos de vida familiar (passada/presente) têm vindo a influenciar a sua vida profissional? É capaz de me dar um exemplo concreto de como ocorre esta influência?

28. Qual o papel que considera que a sua família mais próxima tem na sua motivação e no investimento profissional que faz? Identifique uma situação em que tenha sentido que só se mantém na sua profissão por causa da família.

Imposições da deslocação: gestão de conflitos com vista à conciliação dos dois contextos (trabalho-família)

29. Gostaria que me falasse agora, por favor, acerca de todas as implicações que esta sua condição de professora deslocada teve em aspetos mais práticos da sua vida, como a gestão de dinheiro e da sua própria energia.

30. E quais são as maiores dificuldades que encontra na gestão de tempo que faz para se dividir entre o trabalho e a família? Dê-me, por favor, alguns exemplos concretos.

31. Para além de todos os esforços já mencionados, que outras dificuldades sente na tentativa de conciliação entre o trabalho e a família? Fale-me acerca das estratégias que utiliza para tentar ultrapassar essas dificuldades.

Processo de adaptação à situação de mobilidade geográfica e estratégias que visam o aumento do bem-estar da docente deslocada

32. Vou pedir-lhe que reflita agora naquilo que lhe aconteceu desde o início do presente ano letivo e na forma como se sentiu. Consegue identificar as principais fontes de stresse sentidas (sejam elas profissionais ou familiares)? Fale-me um pouco acerca das situações que as desencadearam e do que fez para ultrapassar os momentos menos bons. Seria possível dividir esse período em fases ou momentos distintos do ponto de vista do processo da sua adaptação à situação? Quais seriam (essas fases/momentos) e como os descreveria?

33. É capaz de identificar algum tipo de medidas que, se implementadas pelo ministério da educação, poderiam auxiliar as professoras deslocadas a conciliar estas duas grandes áreas de vida: o trabalho e a família?

34. Se estivesse agora perante uma docente que, pela primeira vez, se visse confrontada com uma colocação numa área geográfica afastada do seu local habitual de residência, que sugestões lhe daria para que fosse capaz de conciliar estas duas grandes áreas de vida: o trabalho e a família?

Chegamos ao fim da entrevista. Permita-me agradecer a disponibilidade e generosidade que demonstrou durante esta nossa conversa. Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO C: Caracterização das participantes

Caracterização das participantes

Código	Idade	Filhos	Idade Filhos	Situação profissional	Nível de ensino que leciona	Mudou de casa devido à deslocação	Distância casa-escola	Tempo viagens casa-escola	Quantos anos em mobilidade geográfica
P.1	36	Grávida	---	Contratada	3º ciclo	Sim	130 kms	2 horas	8
P.2	36	Sim	1 e 3 anos	Contratada	3º ciclo e Secundário	Sim	60 kms	2 horas	5
P.3	34	Sim	4 e 11 anos	Contratada	3º ciclo	Não	37 kms	1h30m	10
P.4	36	Sim	6 e 8 anos	Contratada	3º ciclo	Não	40 kms	2 a 3 horas	5
P.5	42	Sim	21 anos	Efetiva (a 70 kms de casa)	2º ciclo	Não	40 kms	1h30m	12
P.6	38	Sim	7 e 10 anos	Efetiva em QZP	3º ciclo	Não	30 kms	1h30m	8
P.7	31	Sim	13 meses	Contratada	3º ciclo e Secundário	Sim	60 kms	2 horas	5
P.8	29	Sim	2 anos	Contratada	Educação especial	Não	164 kms	4 horas	0

ANEXO D: Sistema de categorias e subcategorias da análise dos dados

Categorias	Definição
Colocação	Todos os aspetos relacionados com a colocação profissional.
Dificuldades	
Projetadas para o futuro	Dificuldades que percecionam como tendo que enfrentar no futuro (a curto, médio e longo prazo).
Sentidas no presente	Dificuldades atuais sentidas em qualquer esfera da vida.
Principais fontes de stresse ao longo de um ano letivo	Transcrição integral da questão 32 do guião.
Estratégias de *coping* ou de resolução de problemas	Estratégias positivas utilizadas na resolução de dificuldades de qualquer contexto.
Quanto à conciliação trabalho-família…	Como conciliar as duas esferas, quais as medidas/comportamentos adotados, quais as ajudas fornecidas (atitudes presentes e perspetivadas)
Quanto à deslocação…	Como lidam com a deslocação, com o facto de estarem longe, com as dificuldades que se impõem
Quanto à gestão de recursos económicos e de energia	Estratégias de gestão de recursos económicos e de energia
Quanto às dificuldades profissionais	Quais as estratégias para lidar com as exigências do dia-a-dia profissional, como resolver conflitos,…
Família	
Apoio familiar percecionado	Apoio que sentem (atualmente, ou percecionados para o futuro) por parte de familiares na gestão do tempo, tarefas domésticas, etc.
Deslocação-Família	
Impacto da deslocação na parentalidade	Quais as vantagens/consequências que a deslocação coloca à parentalidade
Impacto da deslocação na relação conjugal	Quais as vantagens/consequências que a deslocação coloca à relação conjugal
Profissão-Família	
Influência da família no desempenho profissional	Quais os apoios/restrições que a família coloca ao desempenho e investimento profissional
Influência da Profissão na conjugalidade	Quais as vantagens/consequências que a profissão coloca à conjugalidade
Influência da profissão na parentalidade	Quais as vantagens/consequências que a profissão coloca à parentalidade

Medidas necessárias a adotar	Mudanças necessárias que veem, se postas em prática, como grandes potenciadoras do desempenho profissional, auxiliadoras de um ambiente profissional/familiar compatível
Mobilidade geográfica	Todos os aspetos relacionados com a mobilidade, impacto no bem-estar pessoal
Percurso profissional	O que foi acontecendo ao longo dos anos, experiências profissionais, mudanças ocorridas
Profissão	
(Re)valorização da figura do professor	Perceção da figura do professor na atual sociedade, crenças do que poderia auxiliar na revalorização da mesma.
Condições de trabalho	Condições do espaço físico de trabalho; logísticas (tarefas do quotidiano) associadas à execução do trabalho na escola
Influência da deslocação no desempenho profissional	Quais as vantagens/consequências da situação de mobilidade no desempenho e investimento profissional.
Inter-relações com alunos, pais dos alunos, e colegas de trabalho	Qualidade das relações estabelecidas com alunos, pais dos alunos (acresce envolvimento dos mesmos no contexto escolar) e colegas de trabalho.
Motivações atribuídas à profissão	Motivações passadas que conduziram à escolha da atividade docente, escolha da área, e outras relacionadas. Motivações atuais para continuar (ou abandonar) na carreira docente
Satisfação com a profissão	Atual nível de satisfação com a situação profissional (relativa à profissão, área de ensino, funções a executar na escola, situação do ensino em Portugal). Fatores (passados/presentes) que potencial/diminuem a satisfação profissional.
Significados atribuídos à profissão	Qual o significado atribuído à atividade profissional? Como se alterou ao longo do tempo?
Situação do ensino em Portugal	O que foi acontecendo em termos governamentais e legislativos. Perceção cognitiva e vivencial das regras (exemplo: regime de colocações e contratos, alterações legislativas).